

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

***“Um Olhar para Além do Fracasso Escolar”***

**(Um Estudo de Caso nas Turmas de Progressão da Rede Municipal de Ensino  
de Caxias do Sul - RS – Escola Municipal Machado de Assis)**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, linha de pesquisa Educação, Culturas, Ação Coletiva e Estado.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

**Nilda Stecanela Chiaradia**

**Porto Alegre  
2002**

## **DEDICATÓRIA**

***Às minhas filhas – Bruna e Bianca – com quem, desde sempre, aprendo e ensino, em olhares e escutas sensíveis.***

***Aos meus pais - Euclides e Irma – referenciais de vida, buscas, apostas, fé, cuidados.***

***Aos “Diegos” e “Adrianas” por me possibilitarem um olhar para além...***

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é parte significativa de minha trajetória existencial. Muito mais do que a formalidade de um documento finalizado, é caminho percorrido, que provoca encontros e desencontros com as dimensões mais íntimas, e, também, mais totalizantes, da vida da pesquisadora em processo. Pelo ato da entrega, por inteiro e, na busca permanente do equilíbrio, entre razão e emoção, um processo envolvente e gratificante se institui dando lugar ao emancipatório, à libertação, ao descondicionamento do olhar e da escuta nas atitudes e postura da educadora, estudante, cidadã, irmã, filha, mãe, mulher...

Inevitável, portanto, agradecer a todos aqueles que interagiram comigo nessa caminhada, nesse processo...

Meu agradecimento se dirige, em primeiro lugar, ao meu orientador, o professor Dr. Nilton Bueno Fischer, por sua sensibilidade, respeito e incentivo ao exercício da autonomia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, dos quais fui aluna, pelos ensinamentos e pelas interlocuções: professora Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Moll, professora Dr<sup>a</sup>. Carmem Maria Craidy, professor Dr. Nilton Bueno Fischer.

Aos professores: Dr. Miguel G. Arroyo, Dr. Carlos Rodrigues Brandão, Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Moll, membros da banca de defesa da proposta de dissertação, pelas valiosas sugestões e incentivo na definição dos rumos do trabalho.

Aos colegas do Seminário de Orientação: Conceição, Olga, Gilberto, Jussemar, Armando, Simone, Tânia, Ana Luíza, Nara, Bia, Daltro, Carmem, Arlete, Jane, Margarita, pela convivência, esperanças e sentimentos partilhados.

Aos funcionários da FACED – biblioteca, portaria, limpeza, secretaria – em especial à Mary, pela segurança sempre presente nas informações prestadas. À Luciana, bolsista do professor Nilton, pela atenção e delicadeza.

Ao CNPq, pela oportunidade de entrega, por inteiro, ao mundo da pesquisa.

À Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, pela possibilidade de vivenciar o encontro entre a pesquisa e os protagonistas da escola pública.

Aos amigos com quem dialoguei nos mais diferentes espaços – anônimos – desde o traslado pelo transporte carinhoso (Expresso Caxiense), corredores, bar, pátio.

Minha gratidão especial a toda minha família, pelo incentivo, e reconhecimento; por terem se privado de minha atenção e presença, no período dedicado às aulas, trabalho de campo e sistematização do texto.

Aos professores e alunos da Escola Municipal Machado de Assis, pela acolhida e confiança no período da coleta dos depoimentos, especialmente à professora Adriana e aos alunos: Daiane, Diego, Messias, Tiago, Valéria e Viviane.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>06</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>07</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>08</b>
<b>1 QUEM OLHA, OLHA DE ALGUM LUGAR.....</b>	<b>09</b>
<b>2 CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....</b>	<b>19</b>
2.1 Contextualizando algumas inquietações.....	19
2.2 A definição do tema e do problema/os primeiros contatos com o campo.....	29
2.3 Afunilando o foco da pesquisa.....	36
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO.....</b>	<b>43</b>
3.1 O caráter compensatório da política pública.....	44
3.2 Histórico do PPA na RME de Caxias do Sul.....	47
3.3 Refletindo sobre o tempo da política pública.....	53
<b>4 CONCEPÇÕES SOBRE FRACASSO ESCOLAR.....</b>	<b>57</b>
4.1 Primeiras palavras .....	57
4.2 Contextualizando algumas concepções sobre fracasso escolar .....	58
4.3 O peso da cultura escolar.....	62
4.4 Teorias que justificam as causas do fracasso escolar.....	65
4.5 Ampliando concepções sobre fracasso escolar.....	68
<b>5 CENÁRIO DA PESQUISA.....</b>	<b>70</b>
5.1 Paisagens de uma cidade em contínuo processo de urbanização.....	71
5.2 Uma viagem em direção à periferia: a comunidade cenário.....	75
5.3 A Escola Machado de Assis: Da escolinha rural à acolhida da população assentada.....	81
5.4 O Conjunto da Vida da Cidade (Educadora).....	85
<b>6 PESQUISANDO, SENDO PESQUISADA.....</b>	<b>91</b>



6.1 Escolhendo o método.....	91
6.2 Descrevendo procedimentos.....	95
6.3 Assumindo posturas.....	102
<b>7 DESCRREVENDO TRAJETÓRIAS - A VOZ DOS ATORES.....</b>	<b>107</b>
7.1 Os atores centrais da pesquisa.....	108
7.1.1 As trajetórias de Daiane.....	109
7.1.2 As trajetórias de Diego.....	113
7.1.3 As trajetórias de Messias.....	119
7.1.4 As trajetórias de Tiago.....	124
7.1.5 As trajetórias de Valéria.....	132
7.1.6 As trajetórias de Viviane.....	140
7.2 Similaridades nas trajetórias dos atores.....	147
7.2.1 Crianças em circulação.....	147
7.2.2 Procedência das famílias.....	150
7.2.3 Tensões na relação escola/comunidade.....	152
7.2.4 Trabalho como princípio educativo.....	155
7.2.5 Vínculos afetivos fazendo a diferença.....	159
7.2.6 Alunos assumindo a culpa de seu fracasso.....	161
7.2.7 O conteúdo impondo a centralidade do processo.....	164
<b>8 UM OLHAR PARA ALÉM DO FRACASSO ESCOLAR: Tecendo algumas conclusões.....</b>	<b>167</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>185</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

AJURIS: Associação de Juizes do Rio Grande do Sul  
AMESNE: Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste  
AMOB: Associação de Moradores do Bairro  
AMPRGS: Associação do Ministério Público do Rio Grande do Sul  
C P M: Círculo de Pais e Mestres  
CETEB: Centro de Estudos Tecnológicos de Brasília  
COMDICA: Conselho Municipal dos Direitos da Criança  
CTG: Centro de Tradições Gaúchas  
DE: Delegacia de Ensino  
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente  
EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental  
FAMURS: Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul  
FICAI: Ficha de Acompanhamento de Aluno Infrequente  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDS: Índice de Desenvolvimento Social  
INEP: Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
PEA: População Economicamente Ativa  
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PPA: Projeto Progressão da Aprendizagem  
PPG-EDU: Programa de Pós Graduação em Educação  
RME: Rede Municipal de Ensino  
SMEC: Secretaria Municipal da Educação e Cultura  
SMED: Secretaria Municipal da Educação  
SMH: Secretaria Municipal da Habitação  
UCS: Universidade de Caxias do Sul  
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco *um olhar para além do fracasso escolar*, abordando a temática do fracasso escolar – estigma das crianças das classes populares – para além das denúncias e classificações reducionistas. Busca, nas trajetórias de vida dos sujeitos, vítimas do fracasso escolar e submetidos a políticas públicas de correção de fluxo, como vivem e percebem essa intervenção e, em que medida essa experiência toca em sua auto-imagem e auto-estima, levando o campo de análise para além do reativo e do imediato. O trabalho de campo iniciou ainda em 1999, a partir do acompanhamento do Projeto Progressão da Aprendizagem – PPA – desenvolvido nas escolas seriadas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul no período de 1997 a 2000. Embora várias escolas municipais tenham sido cenário da pesquisa, o trabalho de campo mais intensivo aconteceu na Escola de Ensino Fundamental Machado de Assis durante os anos de 2000 e 2001. O olhar e escuta sensíveis, propostos como atitude metodológica, tiveram a intenção de superação dos condicionamentos e determinismos do fenômeno fracasso escolar em si, tendo em vista a busca reflexiva dos saberes presentes nas trajetórias de vida de seis adolescentes vítimas do fracasso escolar. A fundamentação teórica do estudo contempla as contribuições de Miguel Arroyo, Bernard Charlot, Maria Helena Souza Patto, José de Souza Martins, Cláudia Fonseca, entre outros, dentro de um espectro que envolve desde a temática em si e também suas relações com os elementos de análise contextualizada (relacional). Os saberes da vida advindos dessa escuta densa demonstram que é possível reverter aquilo que o senso comum ajuda a perpetuar, ou seja, a marca, a classificação, o preconceito. Esta dissertação contribui em aspectos que podem ser considerados nos programas de formação de professores, na formulação de políticas públicas, no planejamento de sala de aula, mais do que uma forma, mas, acima de tudo, na assunção de uma postura que contempla a pesquisa como ato de emoção e entrega, para além dos resultados. As categorias vida cotidiana e vida privada, além de vivido, concebido e percebido, abordadas no corpo do texto, pedem a realização de mais estudos, conectados com a ação educativa, como forma de aprofundar os conhecimentos aqui investigados.

Palavras chave: fracasso escolar – políticas públicas de correção e fluxo –olhar e escuta sensíveis – vida cotidiana – vida privada – vivido – concebido – percebido.

## ABSTRACT

This research has as focus *a look beyond the failure pertaining to school*, approaching the thematic of the scholar failure – the stigma of children belonging to popular groups – beyond the denunciations and reducing classifications. It searches, in the paths of citizens' lives, the victims of scholar failure who are submitted to the public policies of correction and flux, as they live and perceive this intervention and, in how many ways this experience is measured, touching their self-image and self-esteem, leading the field of analysis beyond the reactive and immediate. The work field was initiated in 1999, through the accompaniment of the Learning Progression Project – LPP – developed in many schools of the municipal network of education of Caxias do Sul during the period of 1997 to 2000. Although some municipal schools have served as a scenery of research, the most intensive work field took place at Machado de Assis Primary School during the years 2000 and 2001. The sensitive look and hearing, considered as a methodological attitude, had the intention of overcoming the conditioning and determinism of the scholar failure phenomenon itself, aiming the reflexive search for the knowledge present in the lives of six adolescents, victims of scholar failure. The theoretical fundamentals of the study contemplates the contribution of Miguel Arroyo, Bernard Charlot, Maria Helena Souza Patto, José de Souza Martins, Claudia Fonseca, among others, inside of a specter that involves not only the thematic itself but also its relationship with the elements of contextual analysis( relational). The knowledge of life arising from this dense hearing demonstrates that it is possible to revert something that the common sense helps to perpetuate , that is, the mark, the classification, the prejudice. This dissertation contributes to the aspects that may be considered in programs of teachers' development, in the formularization of public policies, in classroom planning, not only as a way, but moreover, by assuming the position that contemplates research as an emotional act, beyond the results. The daily and private lives categories, besides lived, conceived and perceived, mentioned in the body text above, ask for the accomplishment of more studies, connected to the educational action, as a way of deepen the knowledge here investigated.

Key words: scholar failure – public policies of correction and flux – sensitive look and hearing – daily life – private life – lived – conceived- perceived.

## 1 QUEM OLHA, OLHA DE ALGUM LUGAR

***“O olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspecção e interrogação.”***

**Sérgio Cardoso**

O presente estudo reflete um processo que se produz como busca do desvelamento das inquietações gestadas a partir da trajetória existencial da pesquisadora, as quais tornaram-se mais evidentes no contato mais efetivo com o universo da pesquisa. Nesse percurso, ampliam-se registros sobre o conjunto da vida da cidade, numa perspectiva relacional entre o olhar da pesquisadora, sujeito singular, e o entorno, da cidade viva – pela forma de acolher seus moradores. Um olhar e escuta sensíveis, produzidos durante o trabalho de campo, no contato com as trajetórias de vida dos sujeitos com história de “fracasso escolar”, na circulação pelos diferentes pedaços da cidade e na revisão da literatura a respeito do tema, contribuíram para a percepção e qualificação da diversidade que compõe o espetáculo urbano, desde a diluição das singularidades nos contextos mais gerais até a contemplação das especificidades locais.

Faz sentido, portanto, ter como foco desta pesquisa *um olhar para além do fracasso escolar*, abordando a temática do fracasso escolar de forma contextualizada, incluindo a revisitação das produções teóricas a respeito do assunto e trazendo algumas dimensões abordadas em recentes pesquisas envolvendo políticas de correção de fluxo em nosso país. Mas, *olhar para além do fracasso escolar* pretende ultrapassar a questão do fracasso localizado, presente na não-aprendizagem e nas estatísticas educacionais: deseja buscar - nas trajetórias de vida dos sujeitos da pesquisa, na voz dos atores vítimas do fracasso escolar e submetidos a políticas públicas de correção de fluxo - como *vivem, percebem e concebem* essa política pública e em que medida essa experiência toca em sua auto-imagem, auto-estima, de mulher, negro, adolescente, jovem trabalhador, criança em circulação... Aqui está a questão central e inicial da pesquisa. Porém, o trabalho de campo revela algo mais amplo, além do reativo sobre a experiência no Projeto Progressão da Aprendizagem. E é isso que tentarei tecer durante a argumentação.

Embora a questão do fracasso escolar faça parte de um campo saturado de teorias, pesquisas e opiniões - sendo tratado ora numa dimensão ampla vinculada à organização social, ora de forma localizada, como não-aprendizagem de um conteúdo específico - como por exemplo, as contas de divisão, citadas por quase todos os sujeitos entrevistados - esta pesquisa pretende mostrar ao leitor que é possível ter *um olhar para além do fracasso escolar*, ressignificando rótulos instituídos, ultrapassando os muros da escola, em direção à *vida cotidiana e privada* dos sujeitos que tiveram história de fracasso escolar e passaram por turmas de progressão gestadas por uma política educacional elaborada e desenvolvida num

determinado tempo e espaço. Através de uma postura que tenta incluir a *escuta e olhar sensível* como atitudes em desenvolvimento na pesquisadora, o trabalho de campo busca indícios de libertação de condicionamentos construídos ao longo da história, os quais concebem o *fracasso escolar como um pesadelo*, sem, no entanto, livrar-se dele, mantendo a estrutura escolar do mesmo jeito.

A escuta densa proposta como atitude metodológica requer que se “*cave mais fundo, abaixo da superfície, e se ouça mais de perto*” (Lefebvre). Essa tarefa exige, portanto, a visão do todo, desde a cidade que muda radicalmente seu perfil em direção à periferia e comunidade-cenário, incluindo o processo histórico de configuração do espaço geográfico em questão com as múltiplas culturas que se agregaram e hibridizaram no processo de sua ocupação, indo direto ao sujeito, fazendo, dessa forma, o caminho de volta que conecta a parte ao conjunto da vida da cidade, e que não seria cidade sem os seus sujeitos e suas culturas. É justamente no *concebido, percebido e vivido* nas trajetórias de vida de seis adolescentes com história de fracasso escolar que centrarei o foco de análise, pois creio que um mergulho nessas três instâncias permite um razoável nível de compreensão a respeito da complexidade das relações, a partir do sujeito.

Na tentativa de desvelar as *pedagogias da cidade* de Caxias do Sul, enquanto reflexão sobre a *gênese dos processos educativos* que se configuram a partir da constituição de *redes sociais*, encontrei inspiração em Marilena Chauí como forma de explicitar a dinâmica que estimulou e instigou a emancipação do olhar e da escuta enquanto pesquisadora em processo, em buscas reflexivas de compreensão da realidade do outro e de si mesma, numa íntima relação com o conjunto da vida da cidade:

“Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janelas da alma” (Chauí, 2000).

Entendam esse olhar sobre o outro como um movimento para fora, em direção aos sujeitos e cenário da pesquisa que se torna possível a partir do mergulho sobre si, numa atitude que provoca a reflexividade enquanto uma categoria importante para a percepção. Poderia dizer que, mesmo sem intenções *a priori*, aqui está posta uma questão de método, pois, segundo José de Souza Martins (1997, p.146), “a definição de um problema de investigação sociológica já pressupõe o método de sua explicação. Em outros termos, a opção por um método já supõe uma visão de mundo, uma modalidade de consciência social”.

Portanto, a *educação do olhar* é parte desse movimento que provoca, segundo Fischer:

“um lúdico e permanente conversar conosco e com nossos pares a respeito de nossos pressupostos, nossos desejos e nossas esperanças, tendo como pano de fundo a vida de todos nós, habitantes deste planeta. Assim, a condição reflexivo-solidária passa a ser uma exigência permanente em nossa prática como pesquisadores em educação” (Fischer, 1999).

A partir de leituras de Lefebvre (1995) - que, desde uma janela, observa e descreve sua percepção sobre os barulhos, rumores, sons, ritmos, luminosidades, imagens, movimento dos pedestres, trânsito, animais, silêncio das árvores de uma Paris antiga e moderna, tradicional e criativa, ativa e inativa – me senti autorizada a descrever o processo sensível de escuta que foi acontecendo comigo no reencontro com minhas memórias biográficas e com o *vivido e o concebido*<sup>1</sup> como forma de valorizar sinais, até então, imperceptíveis da vida de minha cidade vista/olhada a partir de minha janela que se abre para a área norte (cenário de minha pesquisa -

---

<sup>1</sup> Essas categorias serão detalhados no corpo do texto.



local onde estão os sujeitos da investigação - tempo e espaço de minha infância, adolescência e juventude). Desde esse ângulo (quadrante da cidade onde nasci), reconstruo minha história como educadora da rede municipal olhando para as escolas onde trabalhei e fortaleci laços afetivos junto às comunidades locais:

“Barulho. Barulhos, Rumores. Quando ritmos são vividos e se misturam uns com os outros, são difíceis de distinguir. (...) Da minha janela, sem prestar atenção em pátios e jardins, a vista e a oferta de espaço é bastante diferente. Sobre os jardins, as diferenças de ritmos habituais (diários e assim ligados ao dia e à noite) enfraquecem: eles parecem desaparecer na imortalidade escultural. Exceto, é claro, o sol ou as sombras, os cantos que estão acesos e aqueles que estão escuros, contrastes bastante apressados” (Lefebvre, 1995).

Olhar a cidade e a si mesmo a partir de uma janela não é suficiente para a confirmação das hipóteses que se levanta num projeto de investigação. A janela não responde a tudo. É preciso palmilhar os diferentes pedaços da cidade, buscando a compreensão da *vida cotidiana e privada* dos sujeitos que nela habitam. Esse processo iniciou timidamente, em 1999, nos primeiros contatos com o objeto de investigação – Turmas de Progressão das escolas seriadas da RME de Caxias do Sul – e foi-se qualificando nos retornos ao cenário inicial da investigação para continuidades, à medida que novos atores entravam em cena, e atingindo sua maturidade no deslocamento para o cenário definitivo da pesquisa – Bairro Reolon/Escola Municipal Machado de Assis – e definição do foco da pesquisa.

Por isso, é preciso olhar e escutar para além do que os olhos enxergam e os ouvidos ouvem, e ultrapassar o que as palavras expressam. Outras formas de leitura fazem-se importantes para *desopacizar* as relações que são tecidas no interior das estruturas sociais que envolvem desde as ações da *esfera pública estatal*, com suas políticas públicas, até as iniciativas da sociedade civil em transversalizações de iniciativas que se hibridizam umas com as outras. Em outras palavras, o desopacizar nos leva a conhecer para continuar conhecendo. É a *incompletude* científica que

pede, convida para a continuidade em mais pesquisas, mais variáveis, em tempos diferentes... Provando que produzir conhecimento é movimento, entendido aqui como sinônimo de interação permanente entre sujeito e objeto, assim traduzidos nas palavras de Lefebvre:

“Mas olhe aquelas árvores, aqueles gramados, aquelas plantações. Eles se posicionam aos seus olhos numa permanência, numa simultaneidade espacial, na coexistência. Mas olhe mais perto e mais tempo. Até certo ponto, esta simultaneidade é apenas aparente: superfície e óculos. Vá mais fundo, cave abaixo da superfície, ouça mais perto ao invés de simplesmente olhar, refletindo os efeitos de um espelho. Você depois discerne que cada planta, cada árvore, tem seus ritmos, feitos de várias: folhas e flores, sementes ou frutas, cada um tem seu próprio tempo. (...) Continue e você vai ver este jardim e os objetos sinfonicamente. A invés de uma coleção de coisas solidificadas, você vai seguir cada ser, cada corpo, como tendo acima de tudo seu tempo. Cada um tendo ainda seu lugar, seus ritmos, com seu passado imediato e após um breve futuro” (Lefebvre, 1995).

Acrescentando outras formas de linguagem, o uso da fotografia<sup>2</sup>, procura repassar ao leitor as tramas que foram sendo tecidas desde a gestação do projeto de pesquisa até as primeiras definições que procuram estabelecer um diálogo sensível com o entorno em que foi produzido. Ao mesmo tempo, deixo a critério do leitor como tais fotos e textos, de forma complementar, podem ajudar na compreensão do objeto desse trabalho, pois, segundo Achutti (1997), “a fotografia tem a capacidade de instaurar uma outra forma de olhar permitindo revelar a vida do outro que está distante de nós – estando ele longe ou perto, ou seja, a fotografia amplia e enriquece a interpretação dos complexos universos sociais”. Os registros feitos ao transportar o vivido, pela caminhada, pelas fotos, pelos ventos e cheiros, agora, agrupados e complementados por textos reflexivos, vão criando novos

---

<sup>2</sup> O uso das fotografias no texto representa uma ousadia, pela ausência do conhecimento técnico a respeito do uso dessa linguagem, que, de forma alguma, pode ser definida como um trabalho de sociologia visual. Ainda não consegui estabelecer um diálogo entre texto e fotografia, mas, mesmo assim, optei por mantê-las intermediando textos no banco de dados, pois fazem parte do processo da pesquisadora em construção. No futuro, pretendo aprofundar estudos sobre o assunto. As intenções iniciais com a fotografia eram apenas anexá-las de forma documental aos registros do diário de campo, mas, ao revelar as imagens, percebi que havia algo mais, pois, elas traduzem um sensível que ainda demanda um diálogo entre o que revelam e as pretensões argumentativas do texto.

significados, pois a foto, paralisada, permite um contemplar sem pressa... Assim, o desejo da pesquisadora<sup>3</sup> é, através das imagens, agregadas ao trabalho de campo, estimular interpretações livres, a partir da profundidade que a sensibilidade do momento permitir, tanto pelo olhar da autora quanto do leitor, pois

“não existem fotografias que não sejam portadoras de um conteúdo humano e, conseqüentemente, que não sejam antropológicas à sua maneira. Toda a fotografia é um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa, que destina sua mensagem visível a um outro olhar, procurando dar significação a este mundo” (Saimain apud Achutti, 1997).

Neste caminhar, trarei, **no capítulo 2, os caminhos de construção do objeto** desde os primeiros contatos com o campo, tendo como porta de entrada as Turmas de Progressão desenvolvidas nas escolas seriadas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, a **escolha do cenário definitivo** para a realização da pesquisa – Escola Municipal Machado de Assis - e as **categorias** que instigaram as buscas teóricas para a análise dos dados.

No **capítulo 3**, abordo um pouco as **políticas públicas de correção de fluxo** e descrevo o **histórico e concepções do Projeto Progressão da Aprendizagem**, desenvolvido nas escolas seriadas de Caxias do Sul de 1997 a 2000. O texto apresenta estatísticas em nível nacional sobre a defasagem idade/série, cruzadas com as estatísticas da escola-cenário. Traz também a voz dos alunos, dos gestores da política pública, dos pais, dos professores que atuaram nessas classes, além dos professores que receberam alunos egressos de turmas de progressão. Além disso, o texto situa um pouco o leitor na estrutura organizacional da Rede Municipal de Ensino.

---

<sup>3</sup> Na estrutura do texto, ora me farei presente, utilizando a primeira pessoa, “eu”, ora falarei na terceira: “a pesquisadora”.

O **capítulo 4** faz um resgate das diferentes **concepções a respeito do fracasso escolar**, na ótica de pesquisadores e teóricos que abordam o assunto.

Uma breve descrição da cidade, com seu perfil ao longo de sua história e a relação com seus movimentos de urbanização, é parte do histórico do cenário da pesquisa descrito no **capítulo 5**, onde o processo de formação da comunidade-cenário também será levantado, fazendo a interlocução com as políticas públicas que a produziram no tempo histórico de sua existência, com a especificidade do transitório entre área rural e assentamento urbano. Nesse contexto, encontra-se a Escola Municipal Machado de Assis, que passou por uma profunda reestruturação física para acolhida da população assentada. Uma breve passagem pelas concepções de cidade educadora também aqui será apresentada.

Embora a opção pela pesquisa reflexiva esteja permeando todo o texto, procuro detalhar, no **capítulo 6**, a **metodologia e os procedimentos** adotados para responder às questões orientadoras da pesquisa. Este trabalho é, portanto, um estudo de caso, do tipo etnográfico, com enfoque qualitativo, em que a fonte de dados está amparada nos registros sensíveis do vivido agregados ao acervo de documentos reunidos nos anexos.

O distanciamento daquilo que seria uma cotidianidade dura e sofrida (das representações que classificam os alunos do Projeto Progressão da Aprendizagem como um “*bando de excluídos, infelizes e com baixa estima*”) vai contagiando a pesquisadora, pelo sorriso dos sujeitos que escolhe (ou que a escolhem)<sup>4</sup> para uma investigação mais detalhada. No desenvolvimento do trabalho de campo, um mundo que se relaciona com as trajetórias de vida desses sujeitos começa a ser desvelado. Do menino com história de fracasso escolar – Diego – concebido como triste e

---

<sup>4</sup> Conforme expressão, de Sidney Mintz em “Encontrando o Taso, me descobrindo” (1984).

oprimido, rebelde e transgressor, aos poucos, vai emergindo uma *vida privada* que se pauta por estratégias de sobrevivência que ressignificam o estar no mundo de jovens (plantadores de rosas) sonhadores com a possibilidade de construção de uma vida melhor, desde a sua lógica de ler, viver e interpretar o mundo. Assim, o **capítulo 7** explicita um pouco mais a respeito das **trajetórias de vida: o vivido, o concebido e o percebido na voz dos atores**, como categorias presentes na *vida cotidiana e privada*. Considero importante fazer aqui uma indispensável limpeza conceitual, entre *cotidianidade ou vida cotidiana e vida privada*. Os fundamentos teóricos dessas duas categorias têm sentido adverso do trabalhado pelos historiadores, como nos afirma Martins:

“Os historiadores trabalham a idéia de vida cotidiana enquanto rotina diária.. (...) A vida cotidiana, sem dúvida, passa pela rotina, mas não necessariamente pelos ambientes íntimos da casa. ... Na verdade, a vida cotidiana pensada a partir da cotidianidade – numa era, como esta, dominada pela vida cotidiana – nega a vida privada. É exatamente o oposto da vida privada no sentido de que a vida privada implica no reconhecimento do indivíduo, da individualidade, dos direitos pessoais, do cidadão” (Martins, 1997 p.158).

### **Um olhar para além do fracasso escolar – tecendo algumas conclusões**

– **capítulo 8** - busca a tecitura dos dados levantados a partir da questão central desta investigação, ou seja, **de que forma uma política que visa à superação do fracasso escolar (pela correção da defasagem idade/série) é percebida, concebida e vivida pelos sujeitos diretamente envolvidos**. No processo de escuta de Diego, Daiane, Messias, Tiago, Viviane e Valéria, outros sujeitos foram integrados, agregando elementos importantes para a compreensão da complexa rede de relações que envolvem suas trajetórias de vida. Assim, os depoimentos de pais, professores, gestores, membros da comunidade contribuem no cercamento do objeto de investigação desta pesquisa.

Em síntese, ao longo dos capítulos, percorro a vida da cidade e seu processo de urbanização, fazendo um movimento em direção à periferia, onde estão as demandas que pautam políticas públicas geradas, muitas vezes, pelos efeitos do crescimento desordenado dos centros urbanos. Penetro na escola pela via da política pública Turmas de Progressão, que envolve o tema do fracasso escolar, e procuro *cavar mais fundo ainda*, indo além da aprendizagem dos alunos e do fenômeno em si, buscando - na *vida cotidiana e privada* dos sujeitos - as relações com os saberes a partir de sua cultura - as latências presentes em suas trajetórias de vida: familiares, urbanas, escolares, de sobrevivência, de exclusão...

## 2 CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO

*“São os simples que nos libertam dos simplismos, que nos pedem a explicação científica mais consciente, a melhor e mais profunda compreensão da totalidade concreta que reveste de sentido o visível e o invisível.”*

**José de Souza Martins**

### 2.1 Contextualizando algumas inquietações

Durante meus quase vinte anos de magistério, sendo dezesseis deles dedicados ao trabalho junto às classes populares das escolas municipais de Caxias do Sul – atuando como professora de Ciências e Matemática, diretora de escola, assessora pedagógica e secretária substituta junto à secretaria municipal de educação - tive a oportunidade de assistir e vivenciar uma diversidade de movimentos no pensamento educacional do município, que, de certa forma, seguiu tendências mais universais em termos de políticas educacionais, resguardadas, é claro, as especificidades ideológicas dos gestores e das diversas administrações que geriram a educação no período citado.

Infelizmente, não temos ainda a nossa disposição uma pesquisa que resgate as principais tendências e movimentos adotados na RME nas décadas de 80 e 90<sup>5</sup>, havendo, portanto, aí, um rico campo demandante de investigação. No entanto, revisitando minhas memórias biográficas (conforme autobiografia em anexo), ousou afirmar - através de minha participação ora como ouvinte, ora como organizadora ou ministrante – que os programas de formação continuada desenvolvidos dentro das políticas educacionais da Secretaria Municipal da Educação, nas décadas de 80 e 90, enfatizavam, inicialmente, as teorias de aprendizagem fundamentadas nos estudos de Piaget e Emília Ferreiro, incorporando, mais tarde, ainda que modestamente, os estudos de Wallon e Vigotsky. Mais ao final da década de 80 e início de 90, percebe-se uma crescente preocupação com a função social da escola pública (facilitada pelo crescente processo de democratização da gestão escolar) a partir das reflexões coletivas desencadeadas para elaboração dos Planos Globais das escolas, com assessoria de Danilo Gandin<sup>6</sup>. A educação enquanto um ato político passa a pautar as discussões nas reuniões pedagógicas das escolas e, em especial, junto aos encontros com as equipes diretivas sob a coordenação da SMED. Alternativas para garantia do acesso e permanência do aluno na escola e construção de uma escola pública de qualidade passam a fazer parte do calendário da comunidade caxiense, através de várias iniciativas, dentre elas o Movimento O

---

<sup>5</sup> O livro Retratos de um Saber – 100 anos de História da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul - reconstitui o processo educativo do ensino municipal e o movimento pelo qual passaram as relações da escola com os valores sociais, a expansão industrial, o êxodo rural e a formação profissional, numa perspectiva analítico-crítica, no período de 1898 a 1991. O referido livro é de autoria de Marisa Formolo Dalla Vecchia, Vânia Merlotti Herédia e Felisbela Ramos.

<sup>6</sup> O professor Danilo Gandin é membro do conselho editorial da Revista de Educação AEC, apresentando vasta experiência em relação ao planejamento participativo na escola, tendo inúmeras publicações a respeito do tema, dentre elas: A prática do Planejamento Participativo e Planejamento na Sala de Aula.



Direito é Aprender<sup>7</sup>, envolvendo vários segmentos da sociedade. Anterior a esses movimentos, tivemos a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 205, contemplando que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069 de 13/07/1990) também contribuiu para uma atenção mais pontual à criança e ao adolescente, tendo seus princípios qualificados com a implantação dos Conselhos Tutelares. Um pouco mais tarde, temos a promulgação da LDB 9394/96, que delega para as escolas a tarefa de construção de seus projetos político-pedagógicos, contemplando os princípios presentes na lei. Talvez o que perpassa no texto dessas leis, ainda que implicitamente, seja um convite para a escuta do sujeito, precisando ser traduzida em ações concretas no interior das instituições sociais de nosso país.

Com a vitória da Administração Popular (formada por um conjunto de partidos de esquerda), nas eleições de 1996, a Secretaria Municipal de Educação define suas intencionalidades através de cinco diretrizes básicas:

**Acesso e Permanência do Aluno no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação Especial; Gestão Democrática; Nova Qualidade de Ensino; Política de Educação de Jovens e Adultos; Articulação da Gestão Educativa.**

---

<sup>7</sup> O Movimento “Direito é Aprender” surgiu em Caxias do Sul, a partir do trabalho que iniciou em outubro de 1994, numa ação conjunta entre a FAMURS, AJURIS, AMPRGS e a UNICEF, que tinha como objetivo geral elevar os níveis de consciência da cidadania quanto à relevância da educação e da qualidade do ensino e sua inserção como direito fundamental, bem como estimular sua exigência e cumprimento pela via jurídico – judicial. Em 1995, iniciou o trabalho em Caxias do Sul, numa ação conjunta das instituições públicas de ensino, Juizados da Infância e da Juventude, Promotoria Pública, Conselho Municipal da Educação, COMDICA, Conselho Tutelar, a fim de discutir e encaminhar alternativas para a educação de Caxias e municípios pertencentes à AMESNE.

A partir dessas políticas educacionais, é desencadeado o processo da Constituinte Municipal, que, sem dúvida nenhuma, foi um momento importante na história da rede municipal de ensino, a qual marcou, de forma significativa, o processo de discussão sobre a ESCOLA QUE TEMOS, a ESCOLA QUE QUEREMOS e COMO CHEGAR LÁ, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar na definição dos rumos da educação municipal. Muitas propostas foram levantadas, refletindo os aspectos preocupantes e abrangentes indicados pelos grupos. Esses aspectos foram agrupados em cinco eixos temáticos: gestão democrática, princípios de convivência, formação e valorização profissional, reestruturação curricular e avaliação. A partir disso, 113 princípios passaram a fazer parte do Plano Municipal de Educação, documento que contempla os sonhos da comunidade escolar envolvida no processo.

Embora muitas tentativas tenham sido propostas no sentido de qualificar a educação municipal, com crescente oferta de vagas, provimento de quadro de pessoal qualificado às escolas e outros programas e projetos, a questão do fracasso escolar nunca nos abandonou. Pelo contrário, passou a fazer parte, de forma mais enfática, das preocupações dos gestores, uma vez que a rede municipal de ensino<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Atualmente, a rede municipal de ensino de Caxias do Sul está organizada da seguinte forma: são 88 escolas, das quais 62 estão na área urbana (sendo que a quase totalidade localiza-se em bairros da periferia) e 26 na área rural. Desse total, 11 organizam seu currículo por Ciclos de Formação (a decisão por essa forma de organização curricular fica a critério da decisão da comunidade escolar). Desde 1997, a SMED desencadeou um processo de nucleação das escolas rurais, com discussão junto às comunidades, fornecendo transporte escolar e programa de formação diferenciado aos professores dessas escolas. Há um total de 37.289 alunos, distribuídos entre educação infantil (4.521 alunos), ensino fundamental (29.199 alunos), ensino especial (132 alunos) e educação de jovens e adultos (3.437). A SMED oportuniza aos alunos a participação em atividades complementares ao turno de aula (2.234 alunos), como, por exemplo, escolinha de artes, escolinha de música, CTG, danças, língua estrangeira, informática. É desenvolvido, também, um intenso programa de formação continuada, através de cursos, oficinas, seminários e acompanhamento em serviço. Também é dada uma atenção especial aos conselhos escolares, implantados em 2000, com realização de reuniões periódicas entre os seus membros. A SMED presta assessoria às escolas através dos GAPPs - Grupo de Assessoramento Político Pedagógico - sendo que cada GAPP é composto, em média, por 15 escolas. A distribuição das escolas por GAPPs segue os critérios das regiões do orçamento participativo. A partir de 2002, entra em funcionamento a lei de autonomia financeira, pela qual as escolas recebem verbas através do C P M para suprimento de recursos e custeio de despesas. Os recursos

passava a absorver um número cada vez maior de alunos em conseqüência do crescimento da cidade e pela municipalização do ensino fundamental (até 1996, poucas eram as escolas que ofereciam as oito séries, sendo que a maioria ficava restrita às quatro primeiras séries e muito raramente incluía a quinta série).

A tabela a seguir demonstra, em dados quantitativos, a evolução da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, tanto em número de escolas como em número de alunos. Pode-se observar que, em dez anos, a rede municipal ampliou em 40 % sua capacidade de oferta de vagas, percentual que representa um acréscimo de quase 13.000 alunos. Em contrapartida, vemos o número de escolas ser reduzido, tendo em vista a política de nucleação de escolas multisseriadas adotada pela administração municipal a partir de 1997.

**TABELA 1 – Evolução da RME de 1991 a 2001**

	N.º ALUNOS			N.º ESCOLAS		
	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
1991	-	-	19384	-	-	157
1992	-	-	21434	-	-	155
1993	-	-	22829	-	-	157
1994	-	-	-	54	102	156
1995	-	-	22909	-	-	150
1996	21.344	1.691	24245	-	-	135
1997	24.949	1.717	26666	-	-	131
1998	27.291	1.698	28989	-	-	109
1999	28.986	1.169	30155	58	46	104
2000	29.381	1.056	30437	60	39	99
2001	31.329	1.081	32196	62	26	88

Obs.: Os números de alunos da RME referem-se a Matrícula Inicial. O Setor de Estatística só possui o nº total de alunos dos anos de 1991 a 1995.

Fonte: Censo Escolar/SE/RS-95/98  
SHE/SMED/Caxias do Sul – 95/01

As discussões a respeito do fracasso escolar passaram a ser encaradas como tentativas de superação de suas manifestações (evasão e repetência),

---

destinados às escolas giram em torno de R\$ 3.000,00 a R\$ 30.000,00 por ano, conforme o número de alunos das escolas. A RME de Caxias do Sul é composta por 2.370 professores. O salário básico varia entre R\$ 588,50 e R\$ 823,92, conforme a titulação do professor. As ações da SMED estão pautadas por cinco diretrizes básicas, decorrentes do Plano de governo da administração popular, a partir das quais foi desencadeado, em 1988 e 1999, o processo da Constituinte Municipal, que teve como resultado o Plano Municipal de Educação, composto por 113 princípios, distribuídos em cinco eixos temáticos (gestão democrática, formação e valorização profissional, reestruturação curricular, avaliação e princípios de convivência).

analisadas a partir dos dados quantitativos, os quais provocaram a adoção de inúmeras políticas públicas de caráter compensatório. Como exemplo, podemos citar a crescente oferta de educação de jovens e adultos e as classes aceleradas, dentre outros.

Na circulação pelos espaços de formação oportunizados aos professores da rede, no contato com as comunidades, tive o privilégio de perceber e registrar diferentes dimensões ou explicações dadas à questão do fracasso dos alunos. Essas dimensões coincidiam, em maior ou menor grau de intensidade - conforme o perfil das comunidades e projeto político-pedagógico das escolas, respeitados o tempo, espaço e autonomia de cada instituição – com as concepções psicologicistas, biologicistas e culturalistas (descritas no capítulo 4).

Assistimos, inclusive, à reprodução do discurso da escola pelos pais, aceitando passivamente a reprovação dos filhos, com a justificativa de que repetir o ano seria bom, pois o aluno ficaria mais forte, concepção ilustrada aqui pelo depoimento da aluna Catiane<sup>9</sup>:

“Eu parei de estudar três anos por causa do acidente que eu levei ... rodei porque a minha mãe pediu, né. É. Por causa que eu tinha feito uma cirurgia. A professora queria me passar de dó, né. E ela falou que não adiantava eu ir pra 4ª série por causa que .... Daí, eu não tava sabendo quase toda a matéria, né. Mas, aí, até esses dia, nós tava comentando, e ela disse, assim, que se não tivesse se metido, né, eu poderia tá fazendo a 8ª. Sei lá, eu fiquei triste, né, porque eu sabia que eu sabia das matéria, eu sabia que eu sei das coisa , né, e ela pediu pra me reprovar sabendo que não podia ... porque a professora mesma disse. E eu reprovei aqui na escola. Depois, eu saí daqui. Disse que eu

---

<sup>9</sup> Catiane faz parte do grupo de alunos e professores da escola Municipal Angelina Sassi Comandulli entrevistados, ainda em 1999. Naquele ano, estava matriculada numa turma de progressão de quinta série, organizada a partir de uma iniciativa e demanda da própria escola. Dos vinte e cinco alunos que freqüentaram a turma da professora Uiara, em 1999, vinte e três foram promovidos para a sétima série, um para a sexta, e apenas uma aluna foi reprovada, pois não freqüentava as aulas. O projeto teve continuidade em 2000, com outras turmas de quinta série e também com o conjunto dos alunos promovidos para a sétima série, os quais voltaram a ser alunos da professora Uiara. Além da possibilidade do avanço de mais de uma série oportunizado aos alunos, o projeto teve o diferencial de contemplar apenas um professor regente na turma, com formação em séries iniciais e graduação em uma das áreas do conhecimento (no caso de Uiara, Letras). O projeto foi extinto no final de 2000. Em contato com alguns professores que atuaram nessas turmas, fui informada de que o projeto foi extinto no final de 2000, devido a problemas internos da escola.

não podia ter reprovado porque eu era uma aluna superótima, né, sabia as matéria e ela me reprovou por causa que a minha mãe pediu”.

O pensamento pedagógico que se constituiu na RME, através dos eventos de formação e do movimento de democratização dos espaços escolares, foi influenciando minhas ações como educadora, e, aos poucos, passei a assumir uma postura de inconformidade com a exclusão produzida no interior da escola. Embora não tivesse fundamentação teórica que a justificasse, me encontrava num crescente processo de conflito interno e em permanentes buscas:

“Estava presente, neste momento de minha vida, a inconformidade com a escola tradicional. Através das provocações e desafios que propunha ao grupo, instalava-se um desassossego coletivo que instigava a busca por uma educação libertadora-transformadora, mesmo que não tivéssemos toda a fundamentação freireana. Os níveis de aprendizagem de nossa escola eram bem menores que a média nacional e do município. Enquanto grupo de professores, tínhamos preocupações com as estatísticas da escola, no entanto, ainda era aceitável que nem todos poderiam aprender e que a problemática da evasão era de responsabilidade da família. Isso evidenciava os reflexos do contexto social em que nos encontrávamos - final da década de 80”.(Chiaradia, 2000).<sup>10</sup>

A entrada no mestrado da UFRGS, como aluna sem vínculo, em 1999, e aluna regular a partir de março de 2000, aliada às funções de coordenadora pedagógica e secretária substituta (funções desempenhadas de agosto de 1998 a abril de 2000), me colocaram frente ao desafio de encarar uma investigação de caráter científico, indo além das constatações feitas pelo senso comum, a respeito das argumentações dos professores que atuavam em turmas de progressão ou que atendiam ou recebiam alunos egressos dessas turmas. Esses professores afirmavam que os alunos do PPA até poderiam avançar duas ou mais séries, mas

---

<sup>10</sup> Fragmento de texto de minha autobiografia: PEDAÇOS DE TEMPO, PEDAÇOS DE VIDA: Um reencontro com minhas memórias, escrita como trabalho de conclusão do Seminário Avançado: Memória, Pesquisa e Investigação Social, ministrado pela professora Jaqueline Moll no segundo semestre de 2000.

que reprovavam quando enquadrados na série regular ou mais próxima da sua idade, conforme relato da Professora Dirceane<sup>11</sup>:

“Bom, eu vou falar o que passei quando peguei alunos que foram da progressão. Ela é boa, ela é muito boa no papel, mas na realidade não é tão bonita assim. Eu peguei na quarta série, há dois anos atrás, quatro alunos de progressão, talvez eu não tivesse tão preparada assim pra receber esses alunos. Eles pra mim eram alunos normais, mas eles patinaram o ano inteiro, e pra ti ver assim... eles ainda estão na quarta série, é o terceiro ano da quarta série. E eles tão mais atrasados ainda”

Assim como o depoimento da professora Dirceane, que admite talvez não estar preparada para receber alunos egressos de progressão, temos as afirmações da professora Jane<sup>12</sup>, que nos remetem para a necessidade de um trabalho com o coletivo da escola, não apenas com os que atuam com tais alunos, mas com os professores que os recebem, “a experiência nos faz pensar se realmente este é o melhor caminho. E se for, então nós, professores também devemos receber preparação para lidarmos com estas diferenças”.

Outro fator que enfrentávamos, em nível de SMED, era a dificuldade de suprir essas turmas com professores qualificados, afetivos e competentes (perfil construído coletivamente durante a execução do Projeto Progressão da Aprendizagem, em Caxias do Sul), além de mantê-los nas turmas de um ano para outro, exigindo um eterno recomeço nos programas de formação continuada destinada aos mesmos<sup>13</sup>. Conforme relato da coordenadora do PPA, Marlene<sup>14</sup>, junto à SMED:

---

<sup>11</sup> Atualmente, Dirceane exerce a função de vice-diretora do turno da manhã na escola Municipal Machado de Assis. Atuou com uma quarta série que recebeu alunos egressos da progressão.

<sup>12</sup> Jane atuou como professora de Português na Escola Machado de Assis, em 2001, na quinta série que acolheu dois alunos promovidos durante o ano.

<sup>13</sup> Os professores que faziam parte do Projeto Progressão da Aprendizagem eram acompanhados por visitas sistemáticas pelas assessoras Marlene e Izamara e participavam de reuniões quinzenais, com pagamento de horas-extras e assessoria externa, inclusive de psicólogos.

<sup>14</sup> Marlene já fazia parte da equipe pedagógica da SMED antes da implantação do PPA. Permaneceu durante os quatro anos como coordenadora do projeto e retornou para uma escola da rede no ano de 2001, após a extinção do projeto.

“para atuar nestas turmas, foram definidos alguns critérios junto com o primeiro grupo de professores que atuou no projeto ainda em 1996. Dentre estes critérios, está a definição de um professor da própria escola, em princípio, a convite da equipe diretiva, tendo em vista o seu comprometimento profissional e o relacionamento afetivo com os alunos. O que se desejava com isto é que fosse um professor muito especial, o mais especial que a escola tivesse e que permanecesse pelo menos um ano letivo inteiro com os alunos. A indicação desse cara especial passava também pela discussão do grupo de professores da escola. Caso não tivesse nenhum professor interessado, a vaga era oferecida para outros professores da rede municipal”

Como não bastassem as dificuldades elencadas, as constantes queixas quanto ao nível de agressividade e desinteresse desses alunos (por estarem agrupados numa mesma turma, concentravam-se os problemas disciplinares e de relacionamento), a quase impossibilidade de realização de um trabalho coletivo na escola e as defasagens cognitivas que apresentavam os alunos contribuíam para que o projeto tivesse um rótulo negativo dentro das escolas e na própria secretaria, junto a vários assessores. Segundo o depoimento da professora Marizete<sup>15</sup>, que também atuou no PPA, se a escola e o professor têm uma postura inclusiva, não seria necessária uma turma especial para os alunos em defasagem, pois

“numa turma normal é até mais fácil tu perceber que esse aluno se sobressai, que ele está progredindo com mais facilidade, que lê, pode ir adiante. E também vai da sensibilidade da professora, que, fora da progressão, nós já tivemos outros alunos que passaram da segunda pra terceira. Se o professor vê que o aluno rende mais, que pode ser trabalhado com ele mais do que naquela série, o aluno é testado, e no momento que foi visto que era possível, foi feita a promoção”.

Como forma de ilustrar esses argumentos, podemos citar a síntese das dificuldades apontadas pelos professores que atuaram no projeto em 2000 e sistematizadas pela assessora pedagógica da SMED, Marlene:

“As principais dificuldades (explicitadas no acompanhamento sistemático – visitas) são: baixa auto-estima dos alunos; infrequência; agressividade; sexualidade precoce; omissão da família; alunos egressos de classe especial (ritmo lento) - embora se enquadrem no critério defasagem, seriam melhor atendidos numa classe regular - muitos alunos com necessidade de acompanhamento de profissionais técnicos das diferentes áreas, havendo muita demora nos encaminhamentos; isolamento do professor (não há uma construção coletiva em nível de escola, não há envolvimento do coletivo da

---

<sup>15</sup> Marizete é vice-diretora da Escola Machado de Assis no turno da tarde

escola com a problemática da defasagem idade/série); algumas equipes diretivas descomprometidas; vários níveis de aprendizagem na mesma turma; rejeição dos professores por ocasião da re-enturmação dos alunos egressos da progressão”.

Reforçando os argumentos descritos até aqui, temos o depoimento da SMED<sup>16</sup>, que destaca na formação continuada dos professores o investimento máximo do PPA, fato que se converteu numa das dificuldades para o alcance dos objetivos do mesmo:

“Vale ressaltar que esse foi um dos fatores que contribuiu, em muito, para a segregação dessas turmas nas escolas que faziam parte do projeto. Isso porque professores e alunos eram vistos como “especiais”, eram considerados diferentes dos outros, emergindo uma contradição com a própria intenção original do projeto, que era de incluir os alunos, mas passou a caracterizar, na prática cotidiana da escola, uma forma de exclusão, já que o compromisso com esses alunos estava restrito ao seu professor e à equipe da SMED. O grupo da escola como um todo nada tinha de responsabilidade para com esses alunos. Além disso, quando da promoção desses alunos para séries finais do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries - essa exclusão ficava ainda mais explícita, pois os professores que os recebiam afirmavam que o problema da aprendizagem desses alunos havia sido mascarado e os mesmos “empurrados com a barriga” para séries posteriores”.

A SMED aponta ainda, como outro fator determinante para a extinção do projeto, que:

“[...] Durante esse período os índices de defasagem deveriam diminuir ou, ao menos, manter-se. Porém, em alguns casos, os índices foram mais elevados. Isso mostra que o investimento não estava sendo suficiente. Ao invés de trabalhar na formação continuada apenas dos professores envolvidos no projeto, deveríamos ter investido na formação de todos os professores da Rede Municipal de Ensino - RME - ou, pelo menos, das escolas participantes do projeto, no tocante às formas de correção do fluxo escolar, isto é, às formas de diminuir a exclusão escolar, representada pela reprovação, principalmente”.

Além desse, um terceiro fator foi considerado pela equipe da secretaria como dificuldade para manutenção da estrutura do PPA, vinculado ao acompanhamento dos alunos promovidos. Segundo Márcia, coordenadora pedagógica da secretaria,

---

<sup>16</sup> Depoimento obtido através de processo protocolado junto ao protocolo geral da Prefeitura, registrado sob o número 2002/4950-3.



“ [...] Os alunos promovidos, na sua maioria, voltaram a contabilizar os índices de defasagem idade-série nos anos seguintes a sua promoção. Isso pela falta de diálogo pedagógico na própria unidade escolar que participava do projeto, que visava à extinção da defasagem, ou, mais explicitamente, estava a serviço da extinção da reprovação”.

## 2.2 A definição do tema e do problema/os primeiros contatos com o campo

O desassossego e a inquietação gerados a partir das evidências contextualizadas anteriormente acentuaram meu interesse no desvelamento das representações que perpassavam nas escolas que desenvolviam o Projeto Progressão da Aprendizagem. Iniciei o contato com o campo<sup>17</sup> e fui para as escolas realizar a escuta de alguns atores e protagonistas envolvidos diretamente nesse projeto, e, a partir de então, foi possível ter outras impressões, que não eram tão negativas quanto pareciam, ampliando o campo de análise e envolvendo novas categorias teóricas. As *ultrageneralizações* (Patto, 2000) emitidas foram fatores determinantes para a instituição de julgamentos (em alguns casos, levianos e ingênuos) e preconceitos, incitando a busca do desvelamento do senso comum presente tanto de parte dos professores como dos gestores da política pública, visto

<sup>17</sup> Agenda de pesquisa de 1999 –

Duas escolas municipais – Rubem Bento Alves e Angelina Sassi Comandulli, localizadas na área norte de Caxias do Sul e próximas cerca de 2 km uma da outra

Dois diretores – Professor Luciano e Professor Marino

Duas professoras – Professora Uiara e Professora Adriana

Um menino que passou pelo PPA e estava cursando a 5ª série

Uma menina que passou pelo PPA e estava cursando a 5ª série

Uma menina cursando PPA de 4ª série

Um menino cursando PPA de 4ª série

Sete meninas cursando PPA de 5ª série

Uma conselheira tutelar

Dezesseis sujeitos

que não se tinha notícia de uma investigação de caráter científico a respeito do discurso que se reproduzia e se ampliava nas escolas, estigmatizando os alunos, professores e objetivos do PPA.

As questões de pesquisa que me colocava naquele momento, ou seja, dezembro de 1999, quando escrevi a monografia<sup>18</sup> como trabalho de conclusão do Seminário A Escola Possível Para as Classes Populares, junto ao PPGEDU-UFRGS, ministrado pelo professor Dr. Nilton Bueno Fischer, iam na seguinte direção:

- Até que ponto o PPA, enquanto uma política pública que aponta para a inclusão, poderá reforçar a exclusão, contrapondo o seu objetivo inicial, à medida que discrimina e rotula o aluno egresso dessas turmas?
- De que forma os programas de ensino contemplam o “saber de experiência feito” (Freire, 1997) do aluno, tendo em vista o desenvolvimento humano que ocorre às margens da sala de aula?
- Em que medida o currículo escolar contempla possibilidades de superação das contradições sociais ou, no mínimo, da compreensão da relação opressor/oprimido?

Logo nas primeiras entrevistas, que incluíram depoimentos de 12 adolescentes (3 meninos e 9 meninas), uma professora de PPA, uma professora do ensino regular que recebeu alunos egressos da progressão e diretores de duas escolas municipais da área norte de Caxias do Sul, o contato com o campo aponta que algo muito mais amplo está presente, demandante de uma investigação mais profunda. A voz dos atores instigou a inclusão de novas categorias ao cardápio

---

<sup>18</sup> Título: Turmas de Progressão: O compromisso com a Inclusão.

teórico sobre o tema, como, por exemplo, *crianças em circulação* (categoria pesquisada pela antropóloga Claudia Fonseca), conforme depoimento de Rosemeri, de 15 anos em dezembro de 1999:

“Meu comportamento melhorou bastante depois que entrei na turma de progressão. Namoro e cuido de minha sobrinha. Sonho em conhecer meu pai, ter uma casa e uma família. Estou atrasada porque não estudava. Só vinha pra escola pra brincar. Nem sei quantos anos repeti. A escola é importante porque ensina as pessoas a escrever. Minha mãe, que é minha tia, não sabe escrever. É que eu sou adotada. Com minha mãe verdadeira não me abro, não tenho confiança, porque ela deu nós – Rosemeri e o irmão Daniel que estuda na mesma turma e tem 11 anos - pra minha tia, e, depois de nós, deu mais um pro padre e outro pro médico. Eu não considero ela minha mãe. Tem gente que diz: - Tu sente falta da tua mãe. Eu não digo que não sinto, porque mãe não é quem bota no mundo, é aquela que cria”.

O trabalho de campo foi trazendo à tona outras versões sobre a experiência de ser professor de uma classe de progressão, ou seja, sobre a identidade coletiva que se instituiu. Aquele sentimento de repulsa e dificuldades, revelados nos encontros coletivos dos professores destas turmas, refletem um outro olhar quando partimos para a escuta individual. O reativo converte-se em reflexivo, não de modo idealizado, mas enquanto processo de respeito a si (professor) e ao outro (aluno). Reforçando essa questão, podemos citar a síntese dos avanços (construída pelos professores em 2000) explicitados pelos professores durante as visitas de acompanhamento, sistematizada pela assessoria do projeto junto à SMED:

“Os principais avanços são: novo olhar do professor para com a sua turma; melhor aceitação do professor em relação ao projeto, passando a ser multiplicador de seus pressupostos de superação da exclusão; redução da ansiedade dos professores e conseqüente aumento da segurança e comprometimento com a aprendizagem dos alunos; percepção de avanços na aprendizagem dos alunos pelos professores, contemplando a possibilidade de progressão; preocupação crescente dos professores em trabalharem com a auto-confiança dos alunos; abertura dos professores e receptividade durante as assessorias e visitas, colocando-se como um ser de buscas e solicitação de ajuda; interação entre os 15 professores (clima descontraído e lúdico durante os encontros). Além disso, percebe-se que os professores que passam pelo PPA tornam-se líderes em seus ambientes de trabalho, sendo que vários assumiram funções em equipes diretivas e/ou assessorias junto à SMED<sup>19</sup>”.

---

<sup>19</sup> Transcrição da síntese das principais dificuldades e avanços apontados pela assessoria do projeto junto à SMED, a partir das leituras feitas nas visitas de acompanhamento aos alunos e professores, citada na monografia

No contato com os professores, durante sua escuta, foi possível registrar o entusiasmo com que falavam de seu trabalho, ou do aluno A ou B; o quanto conheciam da história desse aluno, o quanto respeitavam o seu jeito de ser e o quanto incentivavam para a elevação de sua auto-imagem. Nos registros do diário de campo, percebi que esse professor também é um ser discriminado na escola, pois é visto como aquele que passa a mão na cabeça dos alunos problemáticos, é aquele que tem vocação para mártir e também é aquele que reflete sobre sua prática, pois tem acompanhamento de uma assessoria externa (através de cursos de qualificação financiados pelo FNDE), acompanhamento em serviço pelas assessoras do projeto<sup>20</sup>. Essas professoras chegaram a ter, inclusive, um atendimento psicológico periódico, como parte de seu programa de formação, no sentido de auxiliá-las na superação das dificuldades enfrentadas em sua prática com tais alunos. Tinham, também, o período referente às reuniões pedagógicas, todas fora do horário de trabalho, pago em forma de horas-extras. Os alunos do PPA com dificuldades básicas tiveram, em alguns anos, o atendimento em turno contrário como forma de reforço ou apoio pedagógico, uma vez por semana. Havia o encaminhamento para os serviços técnicos de apoio e atendimento ao educando, como, por exemplo, psicólogas, fonoaudiólogas, etc... tanto do município (Projeto Vinculação) como no Serviço de Psicologia Aplicada da UCS. Raramente esses alunos eram incluídos no Programa de Ações Complementares oferecido pela SMED no turno contrário, pois não conseguiam estabelecer vínculos com os

---

- “Emancipando o Olhar e a Escuta” - escrita como trabalho de conclusão do Seminário Avançado Ação Coletiva, Sujeitos e Educação, ministrado pelo professor Nilton Bueno Fischer.

<sup>20</sup> Importante destacar a atuação das assessoras Marlene e Izamara, que mantinham um forte vínculo afetivo com as professoras do projeto, compartilhando seus avanços e dificuldades. Costumavam receber os professores que saíam direto das escolas para as reuniões no turno vespertino na sala de reuniões da SMED, sempre com lanche e material pedagógico de apoio.

professores dessas atividades, apresentando sérios problemas disciplinares e de relacionamento. Poderíamos, aqui, questionar esse antagonismo ou omissão, quando no coletivo só afloram as questões negativas, como num movimento de homogeneização, e, no particular, as pessoas revelam sua essência, suas crenças... Lembro-me de ver a Marlene em constantes contatos com o Conselho Tutelar para resolver questões relativas aos alunos do PPA, bem como o Conselho entrando em contato com ela para conseguir vaga para alunos ditos “difíceis” ou rejeitados por várias escolas. Marlene também acompanhava de perto a frequência desses alunos, através da FICAI<sup>21</sup>.

Os depoimentos desses professores apontam para um processo sensível que acontece por dentro da sala de aula e, mais ainda, pela identidade de professor, que, muitas vezes, não é registrada pela formalidade e burocracia das políticas públicas e das relações na escola. As “Adrianas” e “Iolandas” que entrevistei aguçam o desejo da pesquisadora em dar conta da abordagem de todas essas variáveis:

“Tenho uma progressão de quarta série, faixa etária dos 14 aos 19 anos. Quando os alunos faltam muito, vamos em casa buscá-lo. É muito engraçado, antes eu não fazia isso. Recebi um aluno da segunda série, que a professora titular rejeitou por achar ele muito grande para conviver com seus alunos, o Messias. Nós o acolhemos. Eu e a turma ensinamos o Messias a ler, escrever, somar, subtrair. A cada informação nova que esse aluno aprendia, era uma vitória. Ele está feliz, não vai mais abandonar os estudos. Não tem faltas, freqüenta o reforço, tem interesse e quer aprender sempre mais. Podemos acreditar e investir no ser humano. O potencial que temos é muito grande”<sup>22</sup> (professora Adriana, E.M. Machado de Assis, dezembro/00).

“A gente se entende pelo olho. A gente, ao olhar pro aluno, sabe como ele está. É preciso respeitar cada um pra juntar professor e aluno, só pra depois trabalhar as necessidades. Os problemas disciplinares vão amenizando com o vínculo. Eles vão te observando, te copiando, o teu tom de voz, os hábitos do respeito a eles. É uma troca muito grande” (professora Adriana, E.M. Rubem Bento Alves, dez/99).

“Ter um olhar diferenciado é se dar conta que a aula não é só aquilo que tu está ali na frente, né. Na minha percepção, tu tem que ver o todo, ver o aluno

---

<sup>21</sup> FICAI – Ficha de acompanhamento de Aluno Infrequente.

<sup>22</sup> Messias continua matriculado na Escola Machado de Assis, está trabalhando e tornou-se sujeito desta pesquisa.

como pessoa, como ser humano dentro e fora da sala de aula” (professora Iolanda, da E.M. Machado de Assis, dez/01).

Aliado a isso, levantavam-se constantemente hipóteses sobre a baixa auto-estima dos alunos e a discriminação que poderiam sofrer na escola, elementos esses destacados também pela literatura como um fator marcante nas manifestações dessa população escolar. No entanto, o depoimento dos alunos e inclusive de pais a respeito dessa questão demonstra que ela não é tão evidente assim, chegando, em alguns casos, a reverter essa leitura:

“A gente se esforça para não se sentir os ‘tais’, os ‘maiorais’ só porque tamo fazendo a quinta e a sexta junto” (Catiane, dez/99).

“Depois que vim da progressão eu sei mais do que os meus colegas, me sinto mais seguro” (Marcelo, dez/99).

“Meu dia mais feliz na escola foi quando minha mãe me tirou da Escola Aberta e me matriculou na progressão, porque lá só tinha marginal” (Diego, “plantador de rosas”, set/00)<sup>23</sup>.

“Gosto deste projeto, porque não discrimina ninguém. A professora é muito querida e chama a gente pra conversar” (mãe do Diego, set/00).

“Eu me sinto bem com as pessoas do meu tamanho e da minha idade e das coisas que a professora fala quando ela conversa com a gente” (Daiane, set/00).

“A classe acelerada é muito importante pros alunos que repetiram as séries” (Jéferson, set/00).

A partir disso, me senti desafiada a retomar as incompletudes do trabalho anterior, pois, embora minhas intenções iniciais transitassem pela análise curricular das escolas investigadas, pude perceber a explicitação de uma série de categorias que não havia pensado aprofundar (crianças em circulação, juventude, construção de identidade, etc...), especialmente porque desejava chegar no planejamento dos professores. No entanto, *analisando o explícito e o visível, foi sendo possível olhar e*

---

<sup>23</sup> Diego é o sujeito de minha pesquisa que mais me cativou. Refiro-me a ele como “plantador de rosas”, pois em seus depoimentos durante as entrevistas, relatou sua história de plantador e vendedor de rosas, dirigindo-se a São Sebastião do Caí todos os dias, após a aula, retornando à noite e vendendo rosas nos finais de semana no centro da cidade. Comecei a encontrá-lo com muita frequência, pois seu ponto fica a caminho de minha casa. A primeira vez em que comprei um ramallete de Diego, ele abriu um imenso sorriso e nem se preocupou muito com o pagamento (R\$ 5,00), e foi logo perguntando: “A senhora achou bonitas? Estão bem cuidadas?”.

*escutar o implícito, o ausente, o negado, o filtrado dentro e fora da escola*<sup>24</sup>. Assim, comecei a definir meu segundo problema para investigação, que, mais tarde, também foi ressignificado: redes de solidariedade que se estabelecem nas vidas de crianças em circulação, através da retomada das histórias de vida de Rosemeri e Daniel (enquanto intenção inicial).

É preciso dizer, ainda da importância dos registros do diário de campo do pesquisador, pois consiste num elemento que permite idas e vindas, levantamento de hipóteses e também sua “derrubada”. Com certeza, sem a revisitação dos registros feitos desde o primeiro contato com o campo, não teria sido possível, ou teria sido dificultada, a definição do objeto desta pesquisa. Além disso, o momento destinado para a sistematização das memórias da pesquisadora em sua autobiografia foi decisivo para a compreensão e definição do objeto de investigação, pois nos fazemos presentes, em nossos projetos de pesquisa, através de nossos sentimentos, nossas idéias, nossas impressões sobre as coisas, sobre as pessoas, sobre a vida...

---

<sup>24</sup> Fragmento de texto da monografia ‘Turmas de Progressão: Um Compromisso com a Inclusão’, escrita como trabalho de conclusão do Seminário Escola Possível Para as Classes Populares, ministrada pelo professor Nilton Bueno Fischer.

### 2.3 Afunilando o foco da pesquisa

No primeiro semestre de 2000<sup>25</sup>, voltei ao cenário dos depoimentos colhidos em 1999 com o propósito de aprofundar as categorias identidade de jovens, crianças em circulação e outras. Procurei localizar novamente Rosemeri. Em contatos com a E.M. Ruben Bento Alves, fui informada de que a menina teria desistido da escola porque havia casado. Tive dificuldades em localizá-la. Após vários contatos com o diretor da escola e com a coordenação do Projeto Progressão da Aprendizagem na SMED, encontramos finalmente uma alternativa, localizando a menina através de seu irmão Daniel, que continuava estudando na escola, ainda numa turma de progressão.

Minhas intenções em decifrar a forma **como Rosemeri e o irmão construíram suas identidades enquanto crianças em circulação** foram frustradas, pois Rosemeri casou numa situação conflitante, envolvendo a presença do Conselho Tutelar. Embora tenha feito tentativas para mantê-la como sujeito de minha pesquisa e incluir seu irmão Daniel nos depoimentos, não foi possível ir adiante, pois o marido de “Rose” não permitiu os contatos. Continuei, por algumas vezes, colhendo depoimentos de Daniel, mas sem muita continuidade. Nas falas de Rosemeri, da conselheira tutelar e do irmão de Rosemeri, Daniel, é possível perceber a preocupação com o casamento:

<sup>25</sup> Agenda de pesquisa de 2000 –

Uma Escola municipal – Machado de Assis

Três meninos cursando PPA de 4ª série (Messias, Diego e Rodrigo).

Uma menina cursando PPA de 4ª série [Silvia]

Uma professora de PPA de 4ª série (Adriana Nicolini)

Uma professora de 4ª série regular e ex- professora de PPA – [Tânia]

Dois pais ou responsáveis [Messias e Diego]

Quinze professores participantes do curso que ministrei

Seis sujeitos diretamente e quinze sujeitos indiretamente



“Eu fugi de casa. Deu umas confusão. Não tou mais estudando este ano, por enquanto não quero voltar. Meu marido tem 27 anos, trabalha num açougue do tio. A casa é nossa” (Rosemeri, 16 anos,2000).

“Sofri muito ao ver a menina optar por casar com um quase psicopata que tem uma relação doentia com ela, quase uma posse. O namoro teve poucos encontros, mas o rapaz já chegou na casa impondo. Os pais pensavam que a menina estava limpando a casa, mas ela já tinha ido embora com o namorado. Os pais acionaram o Conselho. A mãe do rapaz disse que eles tinham viajado. Foi feito mandato de busca por rapto. A menina teve relações sexuais pela primeira vez com o rapaz. Quando voltaram, não deixei ela ficar com ele. Ofereci a opção de voltar pra casa ou ir para o Abrigo de Meninas. Rosemeri fez essa última escolha. Foi feito o exame de corpo delito, aconselhamento médico e psicológico, tendo permanecido no local por uns dois meses. Logo após a primeira menstruação, ela começou a tomar pílula. Quando ela saiu de lá, os dois se casaram. A mãe adotiva não tinha o termo de guarda, e agora está providenciando o registro do Daniel para evitar mais problemas” (Odete Sachet Pezzi, conselheira Tutelar).

“Foi bobeira a Rose ter saído de casa e ter falado da mãe. Ontem a gente foi levá a roupa dela, e ela encheu nós de rastro” (Daniel, irmão de Rosemeri).

Na continuidade do interesse com as classes de progressão, como porta de entrada ou recorte na definição do objeto de investigação, passei a ter um contato mais direto com os professores que atuaram no projeto em 2000, através de um curso de formação oferecido pela SMED do qual era ministrante<sup>26</sup> e com a responsabilidade de construir coletivamente, em forma de oficina, o planejamento das aulas pela via do tema gerador freireano.<sup>27</sup> Como atividade de conclusão do

---

<sup>26</sup> Nesse período, estava deixando de exercer minhas funções, junto à SMED, como coordenadora pedagógica e secretária substituta, tendo em vista a saída da titular da pasta, professora Marisa Formolo Dalla Vechia, que também exercia o cargo de vice-prefeita, tendo a mesma ficado à disposição do partido, conforme legislação eleitoral, devido às eleições municipais de outubro de 2000.

<sup>27</sup> Os encontros do curso Construindo uma Proposta Alternativa para as Classes de Progressão da RME, pela Via do Tema Gerador Freireano, aconteceram de abril a julho de 2000, totalizando 52 horas-aula. Nele, 15 professores foram estimulados a explicitarem suas concepções de jovem, adulto e currículo, além de terem aprofundado estudos sobre planejamento, pesquisa participante e métodos e técnicas de coleta de dados. Também tiveram vivência no trabalho de campo, levantamento de dados quantitativos e na construção do perfil de suas comunidades e partiram para a escuta dos sujeitos, tentando desvelar a leitura de mundo presente nas falas coletadas durante a investigação. Passaram pelo processo de seleção das falas mais significativas e devolução dessas aos alunos, em cada sala de aula. A partir disso, vários elementos puderam ser melhor compreendidos, passando-se para a definição do tema gerador, questão geradora e contra-tema, e construção da rede temática. O Tema Gerador escolhido foi: “Hoje estamos aqui, amanhã só Deus sabe. E as crianças mudando de escola, ficam sem vontade de estudar”. O Contra-tema: “Enquanto seres humanos, não podemos perder a esperança. É preciso acreditar que podemos ser sujeitos da própria história, através da participação, de forma consciente e crítica, e da organização popular. Com comprometimento coletivo, respeitando a diversidade cultural, torna-se possível a mobilização das comunidades para a luta em direção à garantia dos direitos sociais básicos”. E a Questão Geradora: “Será que tendo uma atitude conformista e fatalista sobre o amanhã estaremos sendo sujeitos de nossa história e assumindo um compromisso social de luta, mobilização e participação, visando

curso, realizamos um *tour* pelas comunidades que acolhem as escolas que possuem turmas de PPA, o que originou vários convites para que nos fizéssemos presentes em sala de aula no contato mais direto com os alunos . Numa dessas visitas, outros sujeitos, com novas e singulares histórias, passaram a fazer parte da pesquisa: Messias, Diego, Sílvia e Cleber<sup>28</sup>. A partir de então, a Escola Machado de Assis passa a ser o cenário definitivo para a realização da pesquisa.

Nesse processo, a participação nos seminários coordenados pelas professoras Carmen Craidy<sup>29</sup> e Jaqueline Moll<sup>30</sup>, abordando metodologia de pesquisa, memória e investigação social e as pedagogias da cidade, contribuiu para nutrir as idéias gestadas até então e ampliar as compreensões sobre o campo de investigação.

Em 2001<sup>31</sup>, mais uma vez, novos atores se agregam ao conjunto dos sujeitos entrevistados: Daiane, Viviane, Tiago e Valéria se juntam, portanto, a Diego e Messias para serem os atores principais desta pesquisa.

---

à construção de uma sociedade justa e fraterna com garantia dos direitos sociais básicos para todos?”. A partir disso, foi construída uma programação geral que elenca uma seqüência de relações em nível de micro, meso e macroestrutura, seqüência de conhecimentos e detalhamento de tópicos a serem trabalhados. A seguir, partiu-se para a construção de atividades de sala de aula para as turmas de progressão do PPA da RME de Caxias do Sul, no ano de 2000. Nas várias visitas que fiz às turmas, pude perceber que o tema gerador não tinha assumido a dimensão esperada no planejamento dos professores, conforme o desejo pela assessoria pedagógica da SMED, nem tampouco a rede temática estava presente no ambiente alfabetizador da sala de aula. O que pude perceber, nesse contato mais direto com os professores, foi, muito mais do que a construção da rede temática e definição do tema gerador, a importância da escuta e do contato direto com a comunidade do entorno da escola. Nos depoimentos da professora Clarice, ficam claras essas constatações: *“Com certeza, se eu fosse pra escola trabalhar com aqueles alunos sem ter descido o cânion, sem ter ido lá nas casas, conhecer eles, com certeza, a gente não ia entender eles. Entra aí a questão da cobrança, porque a gente acaba com aquela visão de aluno ideal, e não é bem assim. O vínculo afetivo é fundamental! A questão da auto-estima envolve também o professor. É um vai e vem, porque a gente também se depara com situações difíceis...”*.

<sup>28</sup> Sílvia e Cleber não foram mais localizados em 2001 para aprofundamento dos depoimentos.

<sup>29</sup> Seminário Introdução à Pesquisa de Campo em Educação e Ciências Sociais.

<sup>30</sup> Seminários Pedagogias da Cidade: Processos Educativos e Redes Sociais/ Sociologia da Imagem 2000/2; Memória e Investigação Social 2000/2; Pesquisa em Educação I 2001/1.

<sup>31</sup> Agenda de 2001 –

Uma escola municipal – Machado de Assis

Um menino de PPA promovido para a 5ª série [Diego]

Um menino de PPA promovido para o PROEJA [Messias]

Uma menina de PPA promovida para a 5ª série [Daiane]

Retomando os caminhos que fiz para definir meu objeto de investigação e meus sujeitos de pesquisa, fui instigada a reconhecer que não é o pesquisador que escolhe os sujeitos de pesquisa e sim eles que nos escolhem, que se colocam em nossos caminhos, que nos inquietam e nos desassossegam, enfim, nos desafiam a saber mais sobre eles e sobre nós mesmos. Nos recortes do texto '*Encontrando Taso, Me Descobrimo*', de Sidney Mintz, partilho com o leitor uma passagem que muito me significou, justamente pela relação de afeto que se estabeleceu entre pesquisador e pesquisado, contrariando as crenças dos etnógrafos que apostam no elevado nível de estranhamento como garantia de maior honestidade aos dados da pesquisa:

“ Como ‘escolhi’ Taso para recompor uma história de vida? A resposta é mais simples do que parece: eu não ‘escolhi’ Taso, ele me ‘escolheu’.Trabalhando com ele, eu descobri mais sobre mim mesmo. Se alguém quiser imaginar que em nossa amizade havia, além de tudo isso, alguma ‘química’ de almas irmãs, sou inclinado a concordar com isso. Agora, 35 anos depois de ter encontrado Taso pela primeira vez, a química ainda funciona” ( Mintz, 1984).

Neste trabalho, iniciado em 1999, fui a campo com a intenção de comprovar hipóteses que indicavam como motivo das dificuldades de entrosamento e autodiscriminação dos alunos egressos das turmas de progressão a falta de significado no planejamento dos professores que acolhem esses alunos, ou seja, fui com a intencionalidade de olhar para a organização curricular das escolas visitadas. No entanto, chegando lá, encontrei outras categorias que nem imaginava investigar:

<p>Um menino de 4ª série [Tiago]          Uma menina de 4ª série promovida para a 5ª série [Valéria]          Uma menina de PPA que permaneceu na 4ª série [Viviane]          Duas ex-professoras de PPA [Adriana e Tânia]          Três professoras que acolheram alunos de PPA [Simone, Jane e Eliane]          Ex-assessora pedagógica do PPA [Izamara]          Ex-orientadora educacional [Iolanda]          Ex-diretora [Vera]          Duas vice-diretoras [Marizete e Dirциane]          X Mães de alunos [Tiago]          Dezesete sujeitos</p>
--

construção da identidade dos adolescentes Rosemeri e Daniel, através da categoria crianças em circulação, e as representações dos alunos sobre as turmas de progressão.

Nesse processo, procurando agora um distanciamento, é possível perceber que as etapas que fazem parte da aventura da pesquisa confirmam o que Macedo (1986) nos afirma: “quando começa, é um adentrar em outros mundos – já numa viagem de volta, ao mesmo tempo em que se está indo”. Nesse sentido, embora se vá a campo com roteiro prévio, é necessário procurarmos “caminhar ao máximo sem roteiro, deixando que as próprias pessoas nos conduzam para dentro da realidade delas e, assim, construam um pouco conosco a própria realidade do projeto de investigação”. Talvez resida aqui uma das maiores angústias do pesquisador, que é ater-se inicialmente a um roteiro, mas ir se libertando dele gradativamente e enriquecendo o trabalho através das observações em olhares e escutas sensíveis. Complementando essa idéia, Fischer (1999) afirma que “há que se exercer o diálogo com nossos pares, não só na etapa de construção de projetos, mas ao longo do processo e, depois, na socialização de seus resultados”.

No processo de construção do objeto de investigação, vários foram os caminhos trilhados, muitas categorias levantadas e outras nem sequer aprofundadas. Em cada etapa, algumas questões de pesquisa eram respondidas, mas, em contrapartida, uma série de outras surgia, pedindo continuidades, afunilamentos, definições objetivas do que realmente se desejava pesquisar, colocando a pesquisadora frente à necessidade de uma atitude reflexiva, no sentido de desopacizar o conjunto de registros que ia coletando no contato com os sujeitos da pesquisa, gerando, em alguns momentos, a sensação de perda de controle

diante do excesso de dados demandantes de interpretação ou, em outras vezes, dando a entender que os depoimentos não revelavam significado para análise.

O olhar e escuta sensíveis sobre/para/com o campo foram-se conectando com as memórias e trajetórias da pesquisadora, com sua história, com suas vivências, e, aos poucos, os recortes, perdas, escolhas foram acontecendo... Sinais desse encontro se fazem presentes na decisão de abordar o processo de urbanização da cidade, tendo em vista minha própria origem, talvez, em muito, semelhante à de meus sujeitos: *filha de migrantes*<sup>32</sup>, *jovens e recém casados, buscam na cidade de Caxias do Sul a possibilidade de realização de muitos sonhos, especialmente a constituição de uma família, aquisição de casa própria e emprego na indústria local.*<sup>33</sup> Algumas dessas perdas a que me refiro foram um pouco dolorosas, como, por exemplo, a interdição das entrevistas com Rosemeri ou o “descarte” de algumas produções e relações feitas durante a elaboração deste projeto de pesquisa, mas, com certeza, necessárias e pertinentes. Outras, exigentes e, ao mesmo tempo, sinalizadoras de alternativas, podendo citar as trocas estabelecidas com o orientador, colegas no Seminário de Orientação e com a Banca Examinadora (pareceres em anexo) do projeto de qualificação. e demais professores e colegas do PPGEDU/UFRGS, que foram imprescindíveis para a definição da forma, conteúdo e estrutura desta pesquisa, além de ajudarem na delimitação do objeto de investigação em nível de mestrado.

A partir desse conjunto de argumentos, defino a opção de trabalhar com as trajetórias de vida de seis adolescentes e desvelar as percepções, concepções e

---

<sup>32</sup> Minha mãe, Dona Irma, de origem luso-brasileira, nasceu em São José dos Ausentes (RS). Meu pai, Sr. Euclides, nasceu em Timbé do Sul (SC), filho de descendentes de imigrantes italianos plantadores de fumo.

<sup>33</sup> Trecho transcrito da autobiografia da autora, apresentada no capítulo 2 do Projeto de Qualificação desta dissertação, sob o título: Pedacos de Tempo, Pedacos de Vida: Um reencontro com minhas memórias.

vivências que tiveram ao passarem pela experiência do fracasso escolar e terem freqüentado uma classe de progressão. Os desafios, ao mesmo tempo em que se ampliam, também focalizam, provocando ainda mais a pesquisadora no sentido de conectar o conjunto da vida da cidade com os saberes produzidos, apreendidos e construídos nessas trajetórias e para além dos muros da escola ...

Certamente, minha trajetória como habitante da cidade, filha de migrantes iniciada pelo exemplo do pai no contato com a terra e com a natureza está presente nos recortes e escolhas feitos nos argumentos deste trabalho, influenciando o jeito de escutar, de construir relações, de respeitar seu próprio processo e do outro...

No depoimento dos atores desta pesquisa vem o convite para abordar conceitos que fazem parte das trajetórias escolares, familiares, de exclusão, de sobrevivência, urbanas. Então, além de *crianças em circulação*, já anunciada anteriormente e *vivido, concebido e percebido, vida cotidiana e vida privada, olhar e escuta sensíveis*, estive vigilante para abordar outros tópicos que surgiram a partir do trabalho de campo e interpretação dos dados.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO

***“Os alunos prejudicados têm rosto, nome, sonhos, história – não são números ou índices, assim como seus professores e suas professoras.”***

**Maria Mercês Sampaio**

Os argumentos que emergem nesta pesquisa contemplam um profundo respeito à noção de cidadania clássica. Assim, o direito à escola de qualidade, como DIREITO, assume dimensões na perspectiva de sua historicidade, interação com outros direitos (econômico, social, cultural), rediscussão entre o que é público e o que é privado, recolocação do olhar e análise sobre os dados quantitativos, percentuais de exclusão; recolocação do princípio gerencial da lei.

Vemos espalhada, no cenário nacional, a triste realidade educacional brasileira, e convivemos ao longo de nossa história com o fracasso escolar dos filhos das classes populares. Basta um trânsito pelas assustadoras estatísticas que quantificam e confirmam o fracasso escolar dos filhos do povo<sup>34</sup>. Os elevados índices de evasão e repetência demonstram que estamos diante de uma situação de emergência que impulsiona cada vez mais a inclusão da discussão dessa temática

---

<sup>34</sup> Termo utilizado por Arroyo [1991].

no contexto socioeconômico, cultural e político de nossa sociedade. Diante das inúmeras faces que o tema fracasso escolar envolve, vamos nos deter, neste capítulo, na abordagem de uma delas, ou seja, as políticas educacionais de correção da defasagem idade/série, ou correção de fluxo.

### **3.1 O caráter compensatório da política pública**

O afunilamento ocasionado pelas enormes diferenças entre o fluxo de entrada e de saída dos alunos matriculados nas oito séries do ensino fundamental, causado pelas sucessivas repetências (e também pela evasão) dos filhos do povo, provocou, na década de 90, mais precisamente a partir de 1995 a elaboração, criação e implantação de inúmeras normas, leis e políticas públicas de caráter emergencial e compensatório, como forma de minimizar o quadro de exclusão instalado, pautadas, na grande maioria das vezes, pelos números levantados nas estatísticas oficiais. Os programas de aceleração da aprendizagem são, portanto, sinais concretos dessas medidas.

Na tabela a seguir, podemos acompanhar os números relativos às taxas de reprovação da Escola Machado de Assis em relação aos índices gerais da RME, desde o ano anterior à implantação do PPA no município de Caxias do Sul até o ano subsequente à sua extinção, ou seja, de 1996 a 2001. Para período semelhante, em nível nacional, temos 30,2% de taxa de repetência para os anos de 1995/96 e 21,6% para os anos de 1999/00 - INEP. Considerando os índices do Rio Grande do Sul, segundo dados do INEP, temos 23% de repetência para os anos de 1995/96 e 18,5% para os anos de 1999/00. A tendência que se observa no comportamento dos



números na RME é de uma redução progressiva das taxas de reprovação, o que pode estar associado, a grosso modo, à implantação e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia do sucesso dos alunos. No entanto, essa tendência não pode ser confirmada no desempenho localizado na Escola Machado de Assis, devido à oscilação dos números, fato que demandaria uma análise mais pontual das causas e conseqüências desse comportamento.

**TABELA 2 – Taxa de Reprovação**

	E.M.E.F. MACHADO DE ASSIS						RME Caxias do Sul					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	1996	1997	1998	1999	2000	2001
1ª série	29,25	22,61	27,86	27,87	24,43	22,31	19,68	11,99	16,17	13,33	13,56	11,82
2ª série	15,93	5,73	19,61	14,14	19,05	18,75	11,00	7,50	10,66	8,18	8,08	8,27
3ª série	19,59	3,36	18,49	16,47	11,46	4,21	11,25	5,36	9,22	8,06	8,06	7,87
4ª série	14,58	10,66	27,01	16,67	22,62	8,16	17,01	7,81	13,46	7,57	7,57	6,61
5ª série	52,56	15,65	18,46	25,71	22,86	32,56	26,48	11,76	22,28	17,31	17,31	10,29
6ª série	11,11	8,64	23,08	17,86	28,68	31,85	21,57	19,28	23,17	17,52	17,52	17,35
8ª série	0,00	0,00	28,57	14,63	7,27	27,03	7,97	5,17	15,40	5,48	5,48	8,13
Geral	17,87	8,33	20,38	16,66	17,04	18,10	14,37	8,60	13,79	9,68	9,69	8,79

Fonte: Sistema de Informações Educacionais/INF/SE/RS-96/97 / Atas Dez/98/SMED

Em relação às taxas de evasão, não podemos dizer o mesmo, pois outros fatores provavelmente estejam interferindo no comportamento dos números, visto que se observa um aumento do abandono, especialmente nas séries finais do ensino fundamental, nas quais se concentra o maior índice de alunos em defasagem idade/série e que representam, também, as séries correspondentes ao ensino noturno regular e à faixa etária em que ocorre uma fuga da escola em direção ao mercado de trabalho. Mais uma vez, os dados da escola pesquisada apresentam grandes oscilações, ficando difícil a emissão de conclusões sem uma investigação mais apurada.

TABELA 3 – Taxa de Evasão

	E.M.E.F. MACHADO DE ASSIS						RME Caxias do Sul					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	1996	1997	1998	1999	2000	2001
1ª série	3,16	6,31	10,98	4,38	5,84	6,16	2,01	2,08	1,43	1,68	1,48	1,36
2ª série	1,68	2,98	6,03	0,89	2,42	5,15	1,27	1,09	0,72	0,57	0,95	0,77
3ª série	2,91	6,29	2,31	0,00	0,00	0,94	1,60	1,29	0,51	0,75	0,72	0,65
4ª série	3,70	7,91	7,27	0,00	0,00	4,39	2,80	1,67	2,11	1,15	1,01	1,19
5ª série	6,82	17,89	18,60	16,04	17,28	3,31	5,27	6,39	7,17	5,55	4,60	4,78
6ª série	6,12	12,50	13,01	15,49	12,58	4,32	4,52	4,27	6,45	6,42	5,15	4,97
8ª série	-	9,09	23,91	9,62	22,78	4,55	3,34	2,03	5,91	6,07	6,47	5,41
Total	3,04	7,87	10,26	5,80	7,61	3,60	2,60	2,35	3,03	2,77	2,54	2,39

Fonte: Sistema de Informações Educacionais/INF/SE/RS-96/97 / Atas Dez/98 SHE/SMED

A implantação dos programas de correção de fluxo, no Brasil, não ocorreu de forma isolada. Fez parte de um conjunto de medidas adotadas nos planos e políticas governamentais, tendo em vista compromissos assumidos, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia, e na Cúpula de Nova Delhi, Índia, 1993. Dentre essas ações, estão: o Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003; Plano Político Estratégico, 1995-1998; publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (IDB) – Lei nº 9394/1996.

Segundo Iara Prado<sup>35</sup> (2000, p. 53), “a idéia de classes de aceleração não é nova”. Já havia sido citada pelo pesquisador Lima, em 1969, o qual afirmava que a medida mais elementar de combate à defasagem idade/série, ou correção do fluxo escolar, seria proibir a matrícula de crianças escolarmente defasadas em classes comuns, sugerindo que cada grupo escolar deveria ter classes de aceleração até a normalização da escolaridade. A experiência externa desenvolvida no Programa Accelerated Schools, na Universidade de Stanford/1986, também teria influenciado o pensamento de alguns educadores brasileiros, por ocasião da visita de Henry Levin, um dos seus principais criadores, ao Brasil.

Os objetivos do MEC, com o Programa de Aceleração da Aprendizagem, buscam, num primeiro momento, corrigir o fluxo dos alunos das séries iniciais (1ª a

<sup>35</sup> Secretária de Educação Fundamental do MEC/2000.

4ª) em defasagem idade/série de dois anos ou mais e, aliado a esse, “induzir a mudança de mentalidade em relação à cultura da repetência, oferecendo os subsídios necessários para tal” (Prado, 2000, p. 54). Essa mudança de mentalidade, segundo a autora, passaria necessariamente pela busca de alternativas para a substituição da “cultura da repetência” por uma prática pedagógica voltada para o sucesso do aluno, o que implicaria a melhor preparação do professor, considerado como principal ator a enfrentar o fracasso escolar, e um maior envolvimento com a comunidade escolar.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem também conta com uma parceria entre o MEC e o Instituto Airton Senna, que cria, acompanha e apóia classes de aceleração através do projeto Acelera, Brasil (com início em 1997).

### **3.2 Histórico do PPA na RME de Caxias do Sul**

As políticas públicas na área da educação de uma cidade em constante processo de urbanização, que tem a segunda economia do Estado do Rio Grande do Sul e acompanha as alarmantes estatísticas de proliferação de cinturões de pobreza, desemprego e analfabetismo, tendo seus limites urbanos ampliados pelas sub-habitações e loteamentos irregulares – CAXIAS DO SUL- tendem a incluir alternativas para conter o processo *funil*, que também se instala em sua rede de ensino.

Assim, considerando o percentual de alunos em defasagem idade/série diagnosticados na RME, já em 1996, ou seja, 25,31%<sup>36</sup>, a SMED adere ao Projeto Acelera Brasil como forma emergencial de minimizar a situação instalada. Embutidos na concepção de superação da cultura da repetência e da correção de fluxo, também estão presentes as preocupações com os recursos que financiam a educação, pois, desafogando o fluxo provocado pela retenção dos alunos, torna-se possível ampliar a oferta de vagas sem a necessidade de construção de prédios, garantindo, dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino, não só pelo acesso, mas, e também, pela permanência do aluno na escola e com sucesso.

Importante destacar que o PPA ocorreu nas escolas seriadas da RME, mas que, a partir de 1998, a SMED implementou outra alternativa de organização curricular em algumas escolas, ou seja, os ciclos de formação, que também contemplam turmas de progressão, mas em outra perspectiva, conforme fundamentação da coordenação pedagógica da secretaria:

“[...] Durante os anos de 98 e 99, paralelamente ao PPA, a SMED investiu numa forma de organização curricular que pudesse garantir a aprendizagem dos alunos, tendo, conseqüentemente, na sua intencionalidade a ruptura com a lógica excludente da escola tradicional, traduzida pela reprovação e evasão escolares. Tal proposta são os CICLOS DE FORMAÇÃO, cuja organização propriamente dita dá conta dos ciclos da vida, os quais não podem ser repetidos. Nessa organização, turmas de progressão foram previstas com um objetivo bem definido: oportunizar aos alunos a participação, com seus pares, no seu ciclo de vida, a partir da construção de conceitos que não foram construídos e que já poderiam estar. Esse objetivo tem um diferencial em relação ao PPA: é um compromisso do coletivo de professores da escola e não de apenas um ou dois professores e da assessoria da SMED, além de existir provisoriamente até extinguir a defasagem escolar produzida pela organização curricular anterior” (SMED, 1998).

Apesar da intenção de corrigir o fluxo de defasagem apresentado na rede, percebe-se que nas séries em que ocorreu o PPA (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries) houve redução

---

<sup>36</sup> Dado obtido no corpo do texto do parecer 665/97 do CEE, que aprova o desenvolvimento do PPA em Caxias do Sul, pois o Setor de Estatística da SMED informou não dispor desse dado. Importante destacar que esse índice foi obtido a partir do censo organizado pelo Movimento O Direito é Aprender, no mês de julho de 1996.

nos números, mas a grave situação ainda se manteve no último ano de realização do projeto (2000)<sup>37</sup>. Na tabela a seguir, podemos analisar os percentuais da Escola Machado de Assis e da RME em relação aos dados nacionais e do Rio Grande do Sul, conforme dados do INEP, ou seja: no ano de 1996, tivemos 47% de taxa de distorção idade/série no Brasil e 22,5 no Rio Grande do Sul; por sua vez, no ano de 2000, obtivemos 41,7% em nível nacional e 27% em nível estadual, demonstrando, portanto, uma elevação desses níveis.

**Tabela 4 – Índice De Defasagem Idade Série**

	E.M.E.F. Machado De Assis						RME Caxias do Sul					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	1996	1997	1998	1999	2000	2001
1ª série	-	24,62	34,23	27,35	22,97	-	-	15,23	11,49	9,73	10,88	-
2ª série	-	33,54	35,17	43,55	26,96	-	-	20,52	18,11	15,63	14,55	-
3ª série	-	39,16	43,07	34,29	36,67	-	-	24,52	23,64	19,69	20,27	-
4ª série	-	44,03	15,61	52,08	48,84	-	-	34,45	27,18	25,19	23,61	-
5ª série	-	69,77	61,18	43,86	56,80	-	-	49,06	40,60	38,06	35,80	-
6ª série	-	67,02	68,28	35,38	57,72	-	-	48,84	46,32	41,92	41,30	-
8ª série	-	61,90	82,35	12,00	57,14	-	-	34,92	40,06	41,85	40,24	-
Total	-	42,50	42,48	31,06	38,38	-	-	28,44	25,92	24,00	23,33	-

Obs.: O Setor de Estatística não dispõe da matrícula inicial do ano de 1996, portanto não foi possível calcular a defasagem idade/série do respectivo ano, bem como não dispõe dos relatórios da matrícula inicial de 2001, não sendo possível calcular a defasagem idade/série do ano de 2001.

O primeiro ano (1997) de funcionamento do projeto em Caxias do Sul esteve vinculado ao Programa ACELERA, BRASIL, em parceria com o MEC e Fundação Airton Senna, em que as turmas eram denominadas de CLASSES ACELERADAS. Segundo a diretora do Instituto Airton Senna,

“o Programa de Aceleração de Aprendizagem distingue-se pelas seguintes características: trata-se de um programa de correção de fluxo escolar – a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica; o programa baseia-se em concepção e materiais testados previamente; a estratégia e os materiais vêm provando ser aderentes à realidade para a qual foram desenvolvidos; os professores contam com supervisão e assistência técnica permanente; o Programa possui mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação externa, e, com isso, vem-se aprimorando ao longo do tempo (p.145). [...] O projeto nasce, num Estado ou município, da vontade política do prefeito, governador ou secretário de colocar em ordem o fluxo escolar e substituir a política da repetência por uma

<sup>37</sup> O setor de Estatística da SMED não informou os índices de defasagem no ano de 2001, ano seguinte à extinção do projeto.

pedagogia de sucesso, baseada na aprendizagem efetiva dos alunos” (Lalli, 2000, p. 146).

A partir de 1998, a SMED ressignifica o projeto, procurando atender às especificidades da RME e ao desejo dos professores que atuaram no projeto, imprimindo-lhe uma identidade e fundamentação próprias, levando em conta o ideário de educação popular de matriz freireana e os pressupostos das diretrizes de governo da administração popular: PROJETO PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM (turmas de progressão), no qual os alunos em defasagem idade/série poderiam avançar em até duas séries num ano letivo, corrigindo, de forma gradativa, a defasagem idade/série provocada por inúmeras experiências de fracasso escolar.<sup>38</sup>

Na tabela a seguir, podemos ter um panorama da abrangência do PPA na RME:

Tabela 5

ANO	Nº TURMAS	Nº ESCOLAS	Nº ALUNOS*
1997	10	10	223
1998	20	16	487
1999	27	14	640
2000	15	09	329
Total	72		1679

FONTE: Setor de Históricos e Estatística - SMED Caxias do Sul

\* Número de alunos da matrícula inicial.

Dentre os motivos que levaram ao desligamento do Projeto Acelera Brasil, segundo Marlene (coordenadora do projeto na SMED, de 1997 a 2000), estavam a formatação e acompanhamento externo do projeto em nível nacional. De acordo

<sup>38</sup> Essa experiência foi desenvolvida em turmas de segunda a quarta série e teve algumas iniciativas ousadas no sentido de garantir continuidade visando à superação da defasagem idade/série por parte de algumas escolas que criaram turmas com essa característica para a quinta série. Uma dessas escolas, E.M. Angelina Sassi Comandulli, desenvolveu, em 1999, um projeto para atendimento de alunos da 5ª série, que, em nível de RME, é a série que apresenta o maior índice de reprovação e evasão. No projeto da escola, apenas um professor é responsável pelos alunos, ministrando quase todas as disciplinas da grade curricular, exceto Educação Física e Ensino de Arte. Dos 25 alunos que freqüentaram a turma da professora Uiara, em 1999, 23 foram promovidos para a 7ª série, 01 para a 6ª série e 01 foi reprovado (por excesso de faltas, não conseguindo acompanhar o processo). A professora fez um amplo trabalho com as famílias e especialmente com os adolescentes, de modo a fortalecer os vínculos afetivos e, a partir daí, desenvolver um programa de ensino pautado pela realidade dos alunos e pelas manifestações de interesse que surgiam ao longo do ano letivo. Em 2000, a escola ampliou o projeto, atendendo uma turma de 7ª série e outras três turmas de 5ª série do ensino noturno regular. Por problemas internos, a escola extinguiu o projeto em 2001.

com Marlene, os professores da RME já possuíam uma caminhada reflexiva a respeito das teorias de aprendizagem, avaliação e gestão democrática, tornando-se difícil a questão de terem que se submeter a pacotes com conteúdos preestabelecidos, apostilas e avaliação externa. Assim, a SMED, através dos ofícios 068/97 e 076/97, encaminhados ao CETEB, desliga-se do projeto, optando pela construção de uma proposta própria em parceria com os dez professores que iniciaram o projeto, assessorados por Danilo Gandin. A referida proposta foi submetida à análise do Comitê O Direito é Aprender, o qual teria sido o responsável pelo convênio firmado entre Prefeitura Municipal e Instituto Airton Senna. Um outro motivo presente nessa decisão pode estar vinculado à questão ideológica, destacada no corpo do ofício 076/1997, enviado pela secretaria:

“[...] a proposta apresentada pela secretaria seria a mais viável para o nosso momento histórico-educacional, conforme o próprio plano de Governo da Frente Popular, que defende uma educação libertadora, unitária, transformadora e democrática, estando aberta às propostas pedagógicas identificadas com os setores populares, sendo sensível à criatividade dos setores do processo educacional e alicerçada no processo de participação, concretizando, assim, a socialização do poder de decisão através dos canais instituídos pela vontade da maioria” (SMED, Ofício 076, 1997).

No tempo em que o projeto foi desenvolvido, houve toda uma preocupação em qualificar os professores atuantes no projeto, com programas de formação continuada e acompanhamento em serviço. Além disso, buscou-se amparo legal junto ao CEE, que autorizou a realização da experiência por três anos – de 1988 a 2000 – pelo parecer Nº 665/97. Creio que a determinação do tempo fechado para acontecer o projeto fundava-se na crença de que, promovendo um projeto de tal natureza, a distorção idade/série seria corrigida no tempo de sua existência, não havendo mais a necessidade de manter tal política. Claro, concordo, mas é fundamental, também, aliar outras medidas para superação da cultura da exclusão na escola, no sentido de romper com a estrutura engessada da escola, que encontra

justificativas para a questão do insucesso dos alunos das classes populares... A educação, no município de Caxias do Sul, ocupou, ao longo de sua história, destacada posição no meio educacional, sendo referência para outros municípios, redes e instituições, mantendo uma série de programas que sinalizam a tentativa de construção de uma escola com cidadania... Mas é preciso investigar mais profundamente em que medida as alternativas criadas, os programas, os investimentos, de fato, contribuem para a superação da cultura da exclusão... Até que ponto eles não mascaram os dados e as situações vividas pelos atores e protagonistas dessas políticas.... As intenções são progressistas e sinalizam ideologias inclusivas, mas é preciso ter clareza de que a questão é mais profunda.

Em 2000, o projeto foi extinto, com delegação às escolas da iniciativa para superação dos índices de defasagem idade/série em nível local, não havendo mais a presença de uma política específica para o acompanhamento do problema. Segundo depoimento da coordenação pedagógica da SMED:

“[...] percebeu-se que o investimento de 2001 deveria ser o da construção de Projetos Político-Pedagógicos que contemplassem, em todas as escolas, o compromisso e a responsabilidade de cada um e de todos com a correção do fluxo escolar. [...] Dessa forma, a política de correção do fluxo escolar, mais do que uma proposição da SMED e um aspecto legal, passa a ser um compromisso do coletivo de professores da escola. Assim, cada escola, nesse ano, estará editando ações que, gradativamente, corrigirão o fluxo escolar, de acordo com a sua realidade, e estendendo a oportunidade a todos os alunos do Ensino Fundamental, já que a aceleração de estudos não se restringe apenas às séries iniciais. Para que isso possa estar sendo implantado e implementado pelas escolas, é necessário que a assessoria da SMED acompanhe as escolas e estabeleça ações que façam com que o coletivo da escola pense alternativas de superação do paradigma excludente e assuma o pressuposto de que todos os alunos aprendem” (SMED, Mar/2002).



### 3.3 Refletindo sobre o tempo da política pública

Cabe aqui um questionamento sobre a extinção de um projeto que tinha um tempo determinado para acontecer e, na sua essência (conforme objetivos do MEC e Instituto Airton Senna), tinha a intenção de provocar uma desacomodação, no interior das escolas e na sociedade, para uma possível continuidade, quer no mesmo formato, quer em alternativas que mexessem com a cultura da repetência e da exclusão. Pois bem, o silêncio da comunidade escolar em relação ao fato poderia estar revelando uma aparente acomodação, uma certa passividade na ausência de mobilizações para a manutenção do “benefício”. É possível que os atores e protagonistas envolvidos nas ações dessa política pública ainda estejam num processo inicial de sensibilização, usufruindo um direito que é dever do Estado, não havendo sinais de algo que os faça transcender o imediatismo da lei de modo a interagirem com os princípios da mesma, propondo mudanças e pautando as políticas públicas a partir *do vivido e do concebido*. Nesse caso específico, o Estado antecipa alternativas de superação do fracasso escolar baseado em dados estatísticos, mas nem sempre consegue realizar um amplo debate com a sociedade civil, sensibilizando-a para o anúncio de alternativas diferenciadas sinalizadoras de mudança.

Embora, em Caxias do Sul, o processo de sensibilização feito em torno do Movimento O Direito é Aprender remeta para um nível de escuta, ainda assim, não foi suficiente... Reunindo os registros dos diários de campo e o levantamento de dados envolvendo o período de desenvolvimento do projeto em Caxias do Sul, arrisco-me a afirmar que a problemática da multirrepetência foi diagnosticada pela

ampla discussão e levantamento dos dados estatísticos realizados por inúmeras instituições no país, sem, provavelmente, ter realizado a escuta da voz dos atores que sofrem com seus reflexos:

“Acho que a rejeição dos alunos da progressão é diferente das turmas de jovens e adultos porque eles vêm à escola porque querem e não por obrigação dos pais ou do juiz. Gostaria de saber que tipo de acordo é feito na progressão, pois funciona com uns alunos e com outros não. Como professora substituta, fico preocupada com esse pulo que os alunos dão da 3ª para a 5ª série. Na escola tem um caso, a Ana Carolina, e não acho que essa menina está feliz. Eles só respeitam a professora deles. Qualquer um que entrar na sala é desrespeitado e tem o desejo de nunca mais voltar” (professora Vera).

No depoimento da professora Vera, podemos associar elementos de análise envolvendo algumas ações que antecederam a implantação do projeto de aceleração da aprendizagem na rede municipal de ensino, através da mobilização em torno do Movimento O Direito é Aprender. Coordenado pelo Juizado da Infância e da Juventude, essa ação envolveu uma grande representação da sociedade civil e do poder público, desencadeando uma ampla campanha para que toda criança e adolescente em idade escolar estivessem na escola. Muitos eventos de esclarecimento, sensibilização foram organizados. Todas as escolas de Caxias foram solicitadas a colaborar, enviando questionários pelos alunos às famílias, no sentido de localizar indivíduos fora da escola. De posse desse mapeamento, o Comitê O Direito é Aprender realizou audiências públicas, convocando os pais desses jovens a comparecerem e a matricularem seus filhos na escola, pois, do contrário, seriam responsabilizados judicialmente. Esse dado reforça a hipótese, já anunciada nos capítulos anteriores deste trabalho, de que a política pública de correção de fluxo foi implantada a partir de um diagnóstico do Estado ao invés de ser uma necessidade da população. O fato gerou muita revolta junto às escolas e professores, pois alguns alunos que retornavam à escola o faziam pela imposição do poder público, outros chegaram a aproveitar a oportunidade. Percebia-se o

questionamento, por parte de alguns pais, a respeito da homogeneidade da aplicação dessa atitude, pelo fato de muitos dos filhos já estarem trabalhando, com a vida estabilizada, ou até mesmo casados, e serem obrigados a voltar a estudar.

Dizendo de outra forma, as políticas públicas tendem a ser compensatórias por demandas antecipadas pelo Estado e suficientes enquanto estatuto legal, mas a sua existência, por si só, não basta, porque há uma “*latência e opacidade*” que não passa pela escuta sensível e investigação dos órgãos oficiais que atravessam o corpo da lei e a estrutura da própria política pública, deixando no anonimato registros importantes do processo “*vivido e concebido*” pelos atores a que se destina a ação. Nessa direção, inovações e ousadias podem estar acontecendo, sem registros e sem o dar-se conta da dimensão que determinadas posturas assumem nas trajetórias de vida dos atores que estão na ponta. Refiro-me à professora Adriana, que brigou, esperneou e não queria assumir uma progressão em 2000. Desafiada pela diretora, ela entra no projeto, sente seu trabalho ressignificado e, após sua extinção, continua com os princípios defendidos no mesmo. Adriana trabalhou em 2001 também com uma 4ª série, mas, agora, não mais numa turma de progressão e sim numa turma regular, embora, dos 30 alunos (matrícula inicial), 19 estivessem em defasagem idade/série, ou seja, 63,33%. O resultado do desempenho de sua turma revela uma aprovação de 96%, ou seja, dos 25 alunos (matrícula final), 24 foram promovidos para cursar a quinta série em 2002. A sensibilidade da professora desperta um olhar diferenciado para seus alunos. No decorrer do ano, ela enfrenta seus colegas professores de quinta série e promove dois alunos, por acreditar que tinham plenas condições de acompanhar a série

seguinte – Tiago e Valéria<sup>39</sup>: “defendi a Adriana na reunião com os outros professores, mas confesso que fiquei com receio no início, porque não é bem assim passar alunos pra outra série no meio do ano” (professora Eliane – Matemática – 5ª série – E.M. Machado de Assis/2001).

Entra aqui, portanto, o respeito e compreensão das diferentes dimensões de tempo - *tempo histórico da política pública; tempo político da gestão; tempo da vida da cidade e, principalmente, o tempo de desenvolvimento humano* - para a implantação de políticas públicas, de modo que possam ser pautadas pela escuta da voz dos atores e protagonistas a quem elas se destinam, não provocando, com isso, a isenção do papel social do Estado.

---

<sup>39</sup> No final de 2001, Valéria foi promovida para cursar a sexta-série no ano seguinte, e Tiago para cursar a quinta série em 2002.

## 4 CONCEPÇÕES SOBRE FRACASSO ESCOLAR

***“A cultura da excludência instalou-se na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura do sucesso.”***

**Miguel Arroyo**

### 4.1 Primeiras palavras

As concepções sobre fracasso escolar reproduzem-se ao longo da história, conforme a ênfase das conclusões de pesquisas realizadas sobre o assunto. Falar em concepções de fracasso escolar exige, portanto, uma passagem pela literatura produzida sobre o tema e também a escuta de como tais discursos são disseminados e apropriados pelos atores no meio educacional. Também exige compreender a relação existente entre o *fracasso escolar* e as *classes populares*, o que nos coloca frente à discussão da relação entre *fracasso escolar* e *exclusão social*, além de transitar pela concepção de infância e de escola construída no processo de escolarização oficial, bem como das teorias construídas com o intuito de justificar as causas do fracasso escolar ao longo da história:

“Entendermos as redes de significados tecidas nos campos da política e da economia, pelas relações sociais, culturais e religiosas – que formam o amálgama da vida social – é fundamental para entendermos a educação, seus limites, possibilidades, suas práticas seculares, seus discursos. Neste sentido, para entendermos o fracasso escolar, precisamos vislumbrar a “cultura da exclusão” que perpassa tanto a escola quanto as demais instituições da Modernidade”(Rossato, 2001).

A concepção de fracasso escolar decorre do processo histórico em que foi produzido, e isso nos remete para a história da educação escolarizada, para os tempos em que a infância passou a ser concebida como um lugar para a criança, afastando-a do convívio com o mundo adulto, enclausurando-a em espaços institucionalizados, como, por exemplo, a escola.. Por isso, considero importante darmos uma olhada na história, a fim de encontrar o lugar ocupado pela infância e quais as concepções de infância que a escola se apropria a partir do contexto histórico vivido, qual a concepção de escola construída historicamente para fundamentar a ação pedagógica.

#### **4.2 Contextualizando algumas concepções sobre fracasso escolar**

Vale dizer que as concepções de infância de que nos apropriamos atualmente, no meio educacional, datam *do século XVIII, quando se definiu um lugar para a infância, concedendo-lhe direitos e privilégios*, tirando das crianças a possibilidade de transitar e de existir em suas diferenças. As crianças foram encarceradas nas famílias e nas escolas. Segundo Abramowicz (1995, p.16), em virtude disso, o poder natural da transgressão, presente na criança, foi reduzido, e novas posturas e atitudes de disciplina passaram a ser exigidas a ela pela sociedade adulta. E foi com base nessa concepção de infância que a escola se alicerçou:

“Diagnosticado o fracasso, parte-se em busca dos culpados: a escola como (re)produtora da desigualdade social; as carências afetiva, cultural e alimentar

da clientela; as inadequações pedagógicas. Mas a imagem da infância permanece inalterada como o lugar do não-saber, com uma imagem idealizada como boa e má em que todos falam por ela. Aquilo que é fracasso é construído desde a infância” (Abramowicz, 1995, p.16).

Ainda no século XVI, ficou a cargo da Igreja a educação dos nobres e a “proteção” aos filhos dos pobres. Segundo VARELA & ALVAREZ-URIA (1992), foram criados programas educativos distintos em instituições fechadas e reguladoras da juventude, locais onde havia muita repreensão e pouco saber. Essas instituições fechadas emergiram e passaram a regular e ordenar a formação das crianças e jovens, vistos como esperança da igreja e do Estado, ou seja, bons cristãos e súditos submissos à autoridade real.

Nos períodos históricos subseqüentes (século XIX), com o advento da industrialização, fica mais evidente ainda a necessidade de criação de um espaço para domesticar os filhos dos operários, que, na escola, são submetidos a rituais rigidamente ordenados e disciplinados com o objetivo de formar homens e mulheres “de princípio”, o que supõe renunciar aos “hábitos de classe”. A partir de então, surge uma escolarização que separa os adultos dos jovens e crianças. Essa separação das idades provoca o retardamento da entrada no mundo adulto, provocando um enorme distanciamento entre os dois mundos e uma hierarquização que coloca a criança e o jovem como aprendizes do futuro, num permanente devir.

Além disso, é preciso considerar que vivemos numa sociedade de classes onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas ultrapassam os limites de nossa imaginação. Essas desigualdades têm origem na própria constituição da estrutura social, dividida entre homens e mulheres, colonizadores e colonos, gente e objeto... Esse desequilíbrio, responsável pela exclusão das classes populares ao acesso à riqueza social, gera uma situação de “*apartação*” (*termo usado por*

*Fonseca, p.15 – Caminhos da Adoção*), reveladora de uma profunda injustiça social que nos coloca frente à justaposição de modos de vida radicalmente diferentes um do outro. De um lado, condomínios de luxo, rodeados de grades de ferro; de outro, favelas, que se estendem até os quatro horizontes...

O lugar da escola e da educação, portanto, nessa sociedade, assim organizada, passa a ser o da negação do saber, que submete o operariado ao máximo de exploração e embrutecimento, pois ao Estado excludente interessa súditos ignorantes e submissos (Arroyo, 1991).

Diante disso, fazem sentido as afirmações de Patto, tendo em vista que :

“o desafio maior que se coloca ao pesquisador da escola, hoje, é o de repensar seus pontos de referência teórico-metodológicos. Isto porque, a partir da inegável contribuição trazida pela teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, formulada por Althusser, a vanguarda da reflexão sobre a educação escolar no país vislumbrou novas possibilidades de conceber a escola numa sociedade de classes. Foi a partir de então que a representação dominante de escola como instituição social a serviço da ascensão social dos mais capazes, independentemente de seu lugar na estrutura social, pôde ser superada por um conceito de escola como instituição reprodutora das desigualdades sociais geradas no nível da divisão e da organização do trabalho” (Patto, 2000, p.165).

Por tudo isso, é preciso entender a vida na escola sem esquecer que ela faz parte da vida social. Falar sobre concepções que giram em torno do fracasso escolar implica tratar o tema de forma contextualizada, não se esquecendo de analisar a temática frente ao modelo socioeconômico e cultural da sociedade contemporânea e sua relação com o processo pedagógico escolar, ou seja, as questões que envolvem a produção do fracasso *dentro e fora* da escola. Apoio-me nessa idéia a partir do que nos propõe Sposati:

“ Proponho que se considere a escola como múltiplo de relações e não só como processo pedagógico/sala de aula e relação professor/ aluno. Proponho pensar a escola como pólo dinâmico em suas relações de externalidade, o que não significa dizer que a escola está isenta da geração de processos de exclusão/inclusão social no seu interior, mas que se deva considerar que esse processo envolve tanto relações internas como externas à escola” (Sposati, 2000, p. 22).



A autora toma a escola em sua dimensão de espaço de um *ethos* em relação direta e indireta com seus usuários e seu entorno, e examina a questão a partir da teia de relações e questões que tramam a relação entre fracasso escolar e exclusão social. Pensa a questão a partir da *antinomia fracasso sucesso/escolar* tendo por horizonte o *não-fracasso*, que, segundo suas palavras, não significa, necessariamente, o sucesso, mas sim um indicador de *inclusão social*. Nesse sentido, a autora aponta a oferta de vagas suficientes na escola como a primeira condição para o não-fracasso, e, a partir dessa, a superação dos desafios para garantir a permanência da criança na escola.

A mesma autora (Sposati, 2000, p.27) afirma que “o modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social”, pois há um grande distanciamento entre a vida dos alunos e sua realidade social, uma vez que a relação entre a escola e a dinâmica do território onde ela se situa quase inexistente: “Considerada como espaço de um *ethos*, a escola é construção da memória local, construção da cidadania. Somos cidadãos de um lugar. Insisto em afirmar que se desconhece o lugar onde se vive” (Sposati, 2000, p. 27).

Ampliando essa linha de raciocínio, temos as pesquisas de Ferraro (1987), que analisam o processo de produção do analfabetismo no Brasil, indo diretamente a sua gênese, ou seja, na compreensão do que é a *exclusão da escola* e a *exclusão na escola*. O autor destaca que: “(...) a natureza excludente do projeto político-econômico-social da Ditadura Militar manifestou-se claramente também na política educacional. (...) Basta lembrar os elevados contingentes de excluídos da escola e na escola”.

O fenômeno que decorre desse processo mostra claramente as diferenças entre o fluxo de ingresso e conclusão da educação básica naqueles que são os filhos das classes trabalhadoras e nos que são filhos da classe média alta e burguesia.

### 4.3 O peso da Cultura Escolar<sup>40</sup>

Agregando as afirmações de Arroyo (2000, p. 33), passamos a ter uma dimensão mais totalizante do processo de produção do fracasso escolar no meio educacional e da importância de analisá-lo como consequência de fatores *intra* e *extra*- escolares:

“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. [...] Entretanto, desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. [...] Enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar [um dos mais rígidos e seletivos do mundo], não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso” (Arroyo, 2000, p. 33).

Arroyo (1997, p. 12) nos coloca diante de uma agenda de pesquisa que nos desafia a desvelar os motivos pelos quais temos tantas dificuldades em ultrapassar velhas concepções construídas em torno do sucesso-fracasso, uma vez que estamos diante de um *velho problema* que repete por décadas os mesmos índices de reprovação e continuamos fazendo as *mesmas análises clínicas e individuais*, como se estivéssemos diante de uma *epidemia que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica*. Existe, portanto, uma demanda para que tenhamos *novos olhares* frente à cultura do fracasso:

---

<sup>40</sup> Termo utilizado por Arroyo, 2000, p. 16.

“Podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.

Partimos da hipótese de que tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas...” (Arroyo, 2000, p.13).

No fundo, encobrimos, sob a máscara do fracasso escolar, uma realidade que temos dificuldade para enfrentar, talvez, como pretexto para não encarar de fato as rupturas que se fazem necessárias. Em cada momento social, o tema é recolocado, e com o anúncio de novas perspectivas e novos olhares. No entanto, vemos que essa cultura da exclusão *está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar*, e isso reflete na redução da concepção da educação básica a um processo disciplinar e seriado de ensino-aprendizagem:

“Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. (...) A cultura materializada da escola termina por se impor à cultura individual. (...) É esta mesma cultura que legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente” (Arroyo, 2000, p.17).

Segundo o autor, é o próprio sistema de ensino o responsável pela produção do sucesso ou fracasso escolar. Assim, “a superação da cultura do fracasso passa pela retomada de uma discussão séria sobre os componentes do direito à educação básica e universal e sobre a busca de um novo ordenamento que garanta essa formação”. O autor alerta para os riscos da inversão fracasso/sucesso, tomando-se a aprovação como sinônimo de qualidade. Ficarmos atrelados a essa concepção nos impede de ter uma compreensão mais ampla, vinculada ao distanciamento existente entre a prática da escolarização e os direitos à educação básica, à cultura, à

formação humana de nossa infância e juventude. Aqui deveriam estar centradas nossas preocupações:

“A escola como instituição [...] mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é condição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito de uma experiência sociocultural formadora” (Arroyo, 2000, p. 13).

A análise que Arroyo (1997, p.16) faz fundamenta-se no *peso da cultura escolar*. Ora, sendo a escola uma instituição sociocultural, está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas que são perpassadas por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Assim, os alunos, os mestres, a direção, os pais e as comunidades são *sujeitos históricos, culturais*, e, como tais, fazem parte, junto com a instituição escolar, de uma complexa trama de *complexos processos socioculturais*. *A escola é uma organização socialmente construída e reconstruída*. Em virtude disso, os indivíduos que dela fazem parte – profissionais da escola e alunos – acabam por adaptar seus valores à *cultura materializada* no conjunto de comportamentos da instituição. É justamente essa cultura que legitima currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente, “Nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre. Nem diante da degradação social da maioria da infância e adolescência a escola revê sua estrutura seletiva e excludente” (Arroyo, 2000, p.180).

Diante disso, nos permitir sonhar com a busca do não-fracasso requer uma profunda compreensão das causas históricas responsáveis pela produção de excluídos, mas, para além dessa compreensão, urge que a escola desenvolva conhecimento aprofundado da cultura local e das condições efetivas da vida das

crianças. É possível que a partir desse conhecimento possamos desenvolver um projeto de sociedade, *tomando a cultura como prática social*, alimentada por dispositivos pedagógicos (Sposati, 2000, p. 29).

#### **4.4 Teorias que justificam as causas do fracasso escolar**

Várias foram as teorias produzidas na tentativa de explicar as causas do fracasso escolar, fundamentadas nos argumentos da sociologia, psicologia e antropologia. Conforme o autor, pesquisador ou período histórico, temos ênfase numa ou noutra concepção, desde a atribuição do fracasso à diversidade dos alunos, das famílias, até as diferenças de cultura e diversidade das escolas, sua cultura e sua organização. Transitamos por processos de culpabilização da criança, da família e das condições socioculturais (década de 60), até a culpabilização da escola (décadas de 70 e 80).

Uma das obras mais completas que temos a respeito do tema fracasso escolar foi produzida por Patto (2000). Digo completa, pois traz uma ampla revisão da literatura e inclui uma valiosa pesquisa de campo, densamente descrita em quatro histórias de (re)provação escolar. Além do resgate histórico a respeito das concepções acerca do fracasso escolar, a autora traz, na voz dos atores, inestimáveis contribuições sobre suas relações com a escola e com os saberes, além de nos proporcionar uma leitura leve e envolvente produzida a partir de uma densa descrição do trabalho de campo, revelando a importância da escolha da metodologia na pesquisa educacional.

Patto (2000), transversalizando as contribuições da sociologia, antropologia e psicologia, busca na história as linhas de pensamento que tentam dar conta das justificativas para o fracasso escolar. Em suas pesquisas, traz a confirmação de que o senso comum presente na escola estigmatiza e traça o destino escolar de alunos que trazem, em suas histórias de vida, marcas oriundas de sua herança étnica ou condições sociais e culturais de vida. A partir dessas premissas, a autora denuncia a experiência escolar avaliada de forma a desconsiderar a maneira singular com que os alunos se relacionam com o saber escolar e não-escolar, provocando uma análise cruel a respeito do fracasso escolar. Destaca a *produção de teorias racistas, teorias de carência cultural e teorias de aptidões individualizadas*. A autora também apresenta o rastreamento que realizou nas publicações da RBEP<sup>41</sup>, selecionando vinte e três artigos da revista mais dois números especiais, distribuídos de 1945 a 1984, os quais revelam o modo oficial de pensar as dificuldades de escolarização das crianças pobres, visto ser uma publicação em parceria MEC/INEP.

Semelhante ao resgate do pensamento sobre fracasso escolar em publicações nacionais, Rossato (2000) apresenta uma síntese dos artigos publicados pela Fundação Carlos Chagas nas décadas de 80 e 90, configurando um rico recorte a respeito das produções sobre o tema. Dentre as conclusões da autora, o conteúdo dos artigos rastreados evidencia que “a voz dos alunos aparece intermediada através de testes, considerações sobre os resultados de avaliações escolares, manifestações de opiniões de pais, professores e especialistas, referências a índices de evasão e repetência, etc...” (Rossato, 2000, p.63), ou seja, àquele a quem se destinam as políticas públicas ou que é o ator diretamente envolvido, sua escuta fica sublimada. Talvez resida aí uma das faces da ineficácia

---

<sup>41</sup> RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP.

de algumas políticas públicas, uma vez que são elaboradas a partir da burocracia evidenciada nos índices dos dados quantitativos apenas.

Ainda em relação às causas do fracasso escolar, temos as contribuições de Moll (1999), que destaca alguns mitos que tentam dar conta da questão, apresentando a abordagem psicologicista, biologista e culturalista. Na abordagem *psicologicista*, a explicação para o fracasso escolar está vinculada às diferenças individuais na capacidade de aprender. As crianças que não aprendem na escola são consideradas portadoras de deficiências. Nessa abordagem, fica eminente a culpabilização do aluno pelo seu fracasso, também evidenciada na *abordagem biologista*, que relaciona o fracasso à disfunção biológica e à desnutrição. É a patologização do fracasso escolar. Por sua vez, a *abordagem culturalista*, também conhecida como teoria da carência cultural, associa a não-aprendizagem dos alunos na escola ao ambiente sociocultural desfavorecido em que vivem. Fica evidente, nessa última abordagem, também patologizante, a associação do fracasso escolar à classe social.

Temos também as afirmações de Charlot (2000, p.19), que se aproximam da direção dos autores já citados: “A sociologia dos anos 60 e 70 analisou o fracasso escolar em termos de diferenças entre posições sociais. [...] Além disso, foi interpretada pelos docentes e pela opinião geral em termos de origem social, de deficiências e de causalidade, o que é totalmente abusivo”.

Segundo o autor, origem social não é a causa do fracasso escolar, sendo que, “as correlações estatísticas, estabelecidas pelas sociologias da reprodução, entre as posições sociais dos pais e as posições escolares dos filhos é uma interpretação inteiramente abusiva. [...] A origem social não é a causa do fracasso

escolar, assim como os banheiros não são a causa do aprendizado da leitura” (Charlot, 2000, p.24-25).

#### **4.5 Ampliando concepções a respeito de fracasso escolar**

Ampliando o exposto até aqui, considero importante aprofundar as afirmações: “O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (Charlot, 2000) e “O sucesso ou o fracasso escolar são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino” (Arroyo).

A primeira afirmação - *O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso* – justifica-se pelo fato de não existir um objeto “fracasso escolar”, indicando a necessidade de definição de um objeto que possa ser analisado:

“O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações de fracasso, histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar” (Charlot, 2000. p.16).

A partir de uma sociologia do sujeito, o autor propõe a transgressão de posições preconcebidas sobre as “causas” do fracasso escolar. Em suas pesquisas, Charlot busca desvendar “o sentido” que cada aluno dá ao saber, à própria escola, e às situações escolares, localizando aí o fio que leva à compreensão do fracasso e do sucesso escolar, concebendo a criança e o jovem na sua singularidade. Destaca o autor que estudar a “relação com o saber” é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo.

A segunda afirmação - *O sucesso ou o fracasso escolar são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino* – parte do princípio de que a cultura escolar



materializada na rigidez da organização das disciplinas e séries justifica sua estrutura a partir da condensação das ciências, dos saberes e dos conhecimentos técnicos produzidos e acumulados socialmente. Recortes são necessários, portanto, para simplificar tais conhecimentos, que não podem ser transmitidos para a infância em estado puro, nem em sua globalidade. A permanente avaliação da capacidade de apreensão desse conjunto de saberes e métodos pelos educandos impossibilita, quando o educando não demonstra o domínio desses recortes, prosseguir no direito ao saber socialmente produzido, “Justifica-se a reprovação e a repetência ou retenção-negação do direito ao saber e à cultura em nome da concepção disciplinar e seriada da vulgarização-facilitação pedagógica do direito ao saber total” (Arroyo, 2000, p.20).

As saídas apontadas pelo autor estariam no rompimento das estruturas engessadas da organização seriada, dos currículos gradeados, da organização dos tempos e do trabalho por disciplinas, dos processos de avaliação, retenção e progressão, de modo a *incorporar ao sistema educacional novas dimensões do direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano, à vivência dos tempos da infância, adolescência e juventude...* Assim, estaríamos incorporando em nosso sistema escolar uma outra concepção de educação básica, mais totalizante, mais humana (Arroyo, 2000, p.40).

## 5 CENÁRIO DA PESQUISA

***"A história local não é nem pode ser uma história-reflexo, porque se o fosse negaria a mediação em que constitui a particularidade dos processos locais e imediatos e que não se repetem, nem podem se repetir, nos processos mais amplos, que com mais facilidade poderíamos definir como propriamente históricos".***

**José de Souza Martins**

Durante o trabalho de campo e na construção das hipóteses para a realização desta pesquisa, procurei problematizar os efeitos da urbanização desenfreada das cidades e sua relação com o fracasso escolar. Busquei ajuda em alguns autores, tendo em vista a análise da temática em questão, de forma contextualizada, bem como a escuta dos gestores das políticas habitacionais do município e, principalmente, dos habitantes do *pedaço*.

Os registros que trago como síntese do vivido e do apreendido através da justificativa a respeito da origem e envolvimento com a temática, hipóteses e diagnósticos preliminares deste estudo vêm a seguir, sob forma de uma breve apresentação da cidade e do cenário da pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 1999.

Apresento, portanto, uma descrição do cenário da pesquisa a partir de três recortes: no primeiro, busco a relação entre o movimento de urbanização de Caxias do Sul com o processo que ocorre em nível mundial, na aglomeração cada vez mais crescente da população nos centros urbanos; no segundo, tento trazer o perfil da comunidade-cenário, composta pelos bairros que se situam no entorno da escola, que, na mesma proporção, sofre uma transformação espacial provocada pelo alargamento da cidade; no terceiro, me detenho na caracterização da Escola Machado de Assis, que, resguardadas as proporções, acaba por absorver os reflexos do processo de urbanização descrito.

Na articulação que faço entre os fatos levantados nesta pesquisa, num quarto momento, tento relacionar o espaço urbano com a política pública de correção de fluxo, tomando como fonte o vivido pelos protagonistas das turmas de progressão no conjunto da vida da cidade (educadora).

### **5.1 Paisagens de uma cidade em contínuo processo de urbanização**

De acordo com estudo realizado pela ONU, em 1985,

“a urbanização no século XX é um processo global, no qual o Terceiro Mundo foi definitivamente incluído. Até 1900 praticamente todo o crescimento urbano era registrado nas cidades européias ou norte-americanas. O grande crescimento urbano nos países do terceiro mundo ocorreu a partir da metade do século XX. Hoje em dia a população urbana mundial cresce mais rapidamente do que a população total do planeta. Em 1979 39% da população global vivia em cidades. Para o ano 2000 a projeção prevê que este número chegue a 50%, e em 2025 no mínimo 63%. No ano de 2025, estima-se que aproximadamente metade da população mundial viva no Leste e no Sul da Ásia, e os centros urbanos na África e América do Sul serão maiores do que os Europeus”<sup>42</sup> (ONU, 1985).

---

<sup>42</sup> Paul Rabinow French Modern: Norms And Forms Of The Social Environment The MIT Press. Cambridge, Massachussets, 1989.

Vale dizer que essa tendência quantitativa vem acrescida de elementos dramáticos que comprometem os níveis mínimos de qualidade de vida, ou seja, não é uma simples estatística de transferência e sim uma forte concentração populacional nas periferias de grandes metrópoles ou em torno de centros industriais geradores de emprego, como é o caso de Caxias do Sul. Conforme os estudos referidos anteriormente:

"a expansão das cidades ocorreu como o resultado do crescimento populacional e da imigração. Muitos processos migratórios fizeram com que um grande número de pessoas deixasse seus países e sua cultura camponesa de origem, e passasse a viver em um ambiente urbano. Além da imigração a industrialização contribuiu para o crescimento das cidades"<sup>43</sup> (ONU, 1985).

Com Caxias do Sul, não foi diferente. Situada na serra gaúcha, com aproximadamente 400 mil habitantes, colonização predominantemente italiana, 130km distantes de Porto Alegre/RS, capital do Estado. Hoje, multicultural pela acolhida de migrantes de diversas partes do Estado e do País, que se deslocam atraídos pelo pólo de desenvolvimento econômico-industrial-metal-mecânico. Uma cidade que se produziu como referência pela sua história, cultura e economia, tendo como traço marcante o espírito desbravador do imigrante italiano, que, com sua cultura, enfrentou os obstáculos da natureza e escreveu sua história desde esse pedaço, junto com outros atores que aqui habitavam.

Tendo o mundo do trabalho como centralidade, Caxias se constitui como parte da modernidade através das constantes demandas da sua população por melhores estradas – transportar a produção; equipamentos públicos, como escolas e instituições de saúde, etc. A canalização dessas solicitações, geralmente com forte referência na força da comunidade local, foi sendo atendida na forma de políticas

---

<sup>43</sup> Paul Rabinow French Modern: Norms And Forms Of The Social Environment The MIT Press. Cambridge, Massachussets, 1989.

públicas, criando instituições que vão atendendo às demandas de sua população. Com o passar do tempo, pela crescente urbanização e movimentos migratórios internos, e pela complexidade desse processo, essas demandas se tornaram muito mais exigentes, incluindo, entre elas, mais emprego, moradia, saúde, educação, como decorrência dos projetos econômicos globalizantes.

Desde a sua fundação, Caxias vem desenvolvendo um vigoroso comércio, que acumulou capital através da experiência empreendedora de uma parcela de imigrantes e na mão-de-obra qualificada de artesãos e artífices, para iniciar seu processo de industrialização.

A partir dos anos 70, a cidade sofre uma transformação radical em seu perfil socioeconômico passando a desenvolver um poderoso parque industrial, com ênfase no setor metal-mecânico, principalmente no segmento de transportes. Com isso, observa-se um notável crescimento do setor terciário (comércio e serviços), o que projeta novas mudanças no perfil da cidade para os próximos anos.

Paralelo a seu notável crescimento econômico e à explosão populacional, a cidade passa a acumular *déficits* na infra-estrutura e nos serviços, não acompanhando a expansão física e demográfica. Com a reestruturação da economia e modernização tecnológica, observa-se a elevação do desemprego, rotatividade da mão-de-obra e precarização do trabalho.

Estima-se que a População Economicamente Ativa (PEA) engloba cerca de 150 mil trabalhadores, dos quais 55% estão no mercado formal. O maior contingente está concentrado na indústria, com 58,61%, dos quais dois terços estão alocados no setor metal-mecânico. O trabalho informal ocupa aproximadamente 50 mil postos de trabalho, destacando-se pequenas fábricas de fundo de quintal (malhas, alimentos,

confeções...) e serviços de baixo agregado tecnológico (reparos, domésticos, limpeza...).

Houve um empobrecimento do município passando de uma renda percapita em 1995, de US\$ 8.980, para US\$ 8,1, em 1997 (IBGE, 1997). Cerca de 12% da população vive em sub-habitações e em níveis inferiores à linha de pobreza.

Embora Caxias tenha indicadores sociais superiores à média nacional, conforme o Índice de Desenvolvimento Social (IDS/FEE), observa-se uma distribuição de forma não-homogênea dos bens sociais. Proliferam as áreas com infra-estrutura deficiente, habitadas por população com baixa escolaridade, alto índice de analfabetismo e pouca ou nenhuma capacitação para o trabalho. Essas disparidades refletem uma enorme diferença nos graus de apropriação da cidade pelas diferentes classes sociais.

Observa-se, diante disso, que a busca pela escolarização como mito de ascensão social, como possibilidade de emprego, gera uma demanda nas políticas públicas para garantia de acesso da população à escola pública, além da necessidade de geração de trabalho e renda, através de ações que podem sinalizar alternativas voltadas à economia popular e solidária.

Segundo Strauss:

“a cidade situa-se na confluência da natureza e do artifício. Congregação de animais que encerram a sua história biológica nos seus limites, modelando-a ao mesmo tempo com todas as suas intenções de seres pensantes, a cidade provém simultaneamente da procriação biológica, da evolução orgânica e da criação estética. É ao mesmo tempo objeto de natureza e sujeito de cultura; indivíduo e grupo; vivida e sonhada; coisa humana por excelência” (Strauss apud Magnani<sup>44</sup>, 1981, p.117)

O fenômeno urbano por que passou Caxias traz consigo a história de sua população, que nem sempre viveu no meio urbano. No processo que é local, mas

---

<sup>44</sup> As cidades de tristes tópicos, Magnani, José Guilherme. In Revista de Antropologia.USP.

que segue uma tendência universal, a população busca nas cidades a possibilidade de melhores condições de vida, desde saúde, educação, moradia, trabalho, fato que gera a necessidade de ampliação do centro urbano e ocupação do solo em direção à zona rural. Assim, o contraditório que se instala produz uma heterogeneidade de atores sociais, que, segundo Magnani (1981), “vivem, sobrevivem, trabalham, circulam, usufruem de seus equipamentos ou deles são excluídos”, num cenário multifacetado, muitas vezes injusto, mas também capaz de engendrar grandes efeitos.

Essa forma de entender o espaço urbano e a cultura de seus habitantes se torna ferramenta indispensável para que pesquisadores, agentes do estado, partidos políticos não pensem que esses moradores são alienados e sem análise das suas condições. Ou seja, Magnani (1981) nos ajuda a compreender que, num primeiro olhar, tudo pode parecer caos, e que, em momentos posteriores, vivendo com eles, os registros negativos feitos anteriormente – e de fora – são, no mínimo, insuficientes para caracterizar um grupo humano.

## **5.2 Uma viagem em direção à periferia: a comunidade-cenário**

De acordo com o livro *Vilas e Bairros*<sup>45</sup> (1987), através do depoimento da Sra. Nadir Mattioda Girardi, a comunidade que hoje abriga a Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis denominava-se Travessão Thompson Flores

---

<sup>45</sup> SMEC, 1987. Esse livro reúne memórias e narrativas de moradores dos diversos espaços da cidade, onde, na sua maioria, estavam localizadas escolinhas rurais. O resgate dessas memórias foi coordenado pelo professor Valentim Lazzarotto, num ato pioneiro de pesquisa que envolveu professores das escolas municipais, alunos, professores e membros da comunidade, com apoio do poder público municipal.

ou Travessão Aliança, tendo chegado seus primeiros habitantes – imigrantes italianos – por volta de 1897, os quais tiveram suas terras doadas pelo governo.

No início do século passado, foi construída a primeira igreja e a escola, que já trazia a denominação de Machado de Assis. No lugar da Igreja, temos hoje apenas um capitel. O travessão foi evoluindo, abrigando novas famílias de imigrantes, algumas advindas de São Paulo, que lá trabalhavam nas fazendas de café, sendo obrigadas a buscar novas alternativas de sobrevivência, devido aos prejuízos provocados pelas fortes geadas, que destruíram os cafezais. Com o incentivo do governo, essas famílias se alojaram no local e passaram a se dedicar à plantação de parreirais. Passado quase um século, surgiu o primeiro loteamento, denominado Vale Verde, como decorrência de uma política pública de assentamento urbano.

Conforme relato da Assistente Social que atua no FUNCAP – Fundo da Casa Popular/Secretaria Municipal da Habitação - e que acompanha atualmente aquela comunidade, não há um relatório detalhado e aglutinado que contemple informações sobre aquela região, no entanto, recolhendo alguns documentos avulsos, foi possível levantar o que segue:

“O lugar é denominado Loteamento Reolon, localiza-se a Oeste da cidade, em São Giácomo, e teve várias fases de implantação, desde o início do assentamento, ou seja, janeiro de 1991. O local contém uma área total de 254.301,00 m<sup>2</sup>, distribuídos em 477 lotes. Dessa área, cerca de 62.473,72m<sup>2</sup> são destinados para a instalação de equipamentos públicos. A maioria das famílias é proveniente de outros bairros e estava inscrita no FUNCAP. Em dezembro de 1991, ocorreu o despejo de famílias residentes no Loteamento Verona (área particular), as quais foram assentadas, de forma precaríssima, em área contígua ao Tega. Anterior ao assentamento, inexistia um trabalho com as famílias. As pessoas eram chamadas para uma reunião e, após a apresentação dos documentos necessários à feitura do contrato, estavam habilitadas a ocupar o lote. As famílias, na sua maioria, foram removidas de áreas de sub-habitação, tais como: Margens do Tega/Reolon, Rua 21 de Abril/Bairro Cruzeiro, Área do Valão/Bairro Fátima Baixa, Rua Carlos Mantovani/Bairro Garbin. Foram financiadas também 250 casas (36 de alvenaria, medindo 4,00x8,00, e 214 de madeira). Um pequeno acompanhamento à formação do Clube de Mães foi dado pelo poder público.



Em 1992, houve a implantação do Núcleo de assentamento Provisório, que tinha por objetivo assentar, de forma provisória, as famílias com dificuldade de moradia. O loteamento teve aprovação somente em 30 de junho de 1998, através de decreto. A renda familiar varia em até cinco salários mínimos, havendo um número considerável de desempregados e biscateiros. A população aproximada é de 1800 pessoas, sendo 50% formada por crianças e adolescentes, num total aproximado de 450 famílias” (Fátima, Assistente Social da Secretária Municipal de Habitação).

Atualmente, pouco ou quase nada resta da área rural que tinha nos parreirais sua maior ocupação, além de uma fábrica de cerâmica e uma serralheria. A comunidade é formada por famílias oriundas de diversos pontos da cidade e, na maioria, de outros municípios, sendo que poucos moradores, que lá estavam há mais tempo, permaneceram no local. A área, antiga zona rural, foi desapropriada pela Prefeitura para o assentamento de famílias que estavam em habitações irregulares.

As construções seguem um padrão de sobrados, grudados uns aos outros, denominados pela comunidade de “bloquinhos”. Há vários núcleos de sobrados, que foram construídos em tempos diferentes. Há também a presença de algumas ‘varandas’ (casas de madeira) provisórias, construídas pela prefeitura para abrigar temporariamente algumas famílias, localizadas à margem do Arroio Tega. Segundo os moradores, a qualidade das construções é péssima, comprometendo a estrutura física da obra. O espaço geográfico é muito acidentado, não tendo nenhuma rua pavimentada<sup>46</sup>; portanto, a população convive com as “nuvens de poeira” nos dias secos e com o “barro” nos dias de chuva. O bairro é uma espécie de cânion, havendo construções nas encostas e também na parte mais baixa, onde está também a escola e por onde corre o Arroio Tega. Há várias pequenas casas

---

<sup>46</sup> Essa situação já começa a mudar, pois, em meados de 2001, duas vias de acesso ao bairro começam a ser asfaltadas no sentido bairro centro, com verbas do orçamento participativo, em decorrência da luta e organização da comunidade. Durante o trabalho de campo realizado em 2001, presenciei várias mobilizações dos moradores no sentido de reivindicar o cumprimento e conclusão da pavimentação das ruas de acesso ao bairro, tendo em vista que os locais mais críticos para o tráfego de automóveis e pedestres ainda não haviam recebido as melhorias devidas.

construídas às margens do Tega, com latrinas que despejam seus dejetos diretamente no arroio. Cerca de dois quarteirões da escola, está situado o Centro Renascer e a FEBEM.

Observa-se a presença de inúmeras antenas parabólicas sobre os sobrados, devido à dificuldade em sintonizar os canais de TV, justamente pela localização do bairro.

Segundo levantamento realizado pelas professoras do PPA em 2000, o loteamento conta com: um posto de saúde, uma quadra de areia, três supermercados, duas cabeleireiras, uma igreja católica e cinco evangélicas, um CTG, dois centros comunitários, um grupo de capoeira, um clube de mães, oito armazéns, um centro da Juventude – RENASCER, uma chapeação, uma mecânica, um ferro-velho, três casas de lanches, quinze bares, uma escola, três telefones públicos, três linhas de ônibus, feira do agricultor aos sábados, duas AMOBs, dois times de futebol, um sacolão de frutas e verduras, agentes comunitários de saúde. No local não há farmácia ou comércio de roupas e eletrodomésticos.

Poucas são as opções de lazer da comunidade, dentre elas o NAC (Núcleo de Atendimento Comunitário), organizado pelo DeMER (Departamento Municipal de Esportes e Recreação), oferecendo atividades recreativas e esportivas para os moradores das mais diferentes idades. Vários entrevistados citaram o “Pega Cria”, espécie de clube onde são realizados bailes, concursos de beleza, além de ser local de encontro da juventude.

Os moradores estão organizados através de Associação dos Moradores do Bairro Reolon e outra do Vale Esperança, as quais têm cada uma o seu centro comunitário. Nos relatos da professora Tânia, ficam evidentes as dificuldades

enfrentadas pelos moradores na adaptação ao novo espaço e à construção de relações de vizinhança a partir do assentamento, reforçando o distanciamento entre a escola e a comunidade, “Eu acho, assim, que o bairro cresceu demais, e o pessoal não tem aquele vínculo, aquela união de bairro: um puxa pra um lado, outro puxa de outro. É difícil trazer a comunidade para a escola, sabe, porque eles não têm consciência de que isso é deles, da comunidade”.

Embora as dificuldades de construção de uma nova identidade cultural existente nas redondezas da escola, a professora e moradora do bairro aponta algumas iniciativas que sinalizam o desejo de união e trabalho coletivo, especialmente através da Associação de Moradores e do papel da mulher nessa organização:

“A associação de moradores é composta só de mulheres, né, somos todas mulheres. Pessoas que trabalham o dia inteiro e que dedicam tempo, que já estava restrito, no bairro, e a gente tá tentando algumas melhorias. A gente procurou fazer uma chapa só de mulheres, porque nós sabemos que a gente representa a força no bairro, têm muitas mulheres que não têm marido, não têm companheiro e trabalham o dia todo pelos filhos, para manter a casa e assim como têm umas casadas e, às vezes, saem, deixam o marido, filho pra trabalhar e... ainda conseguem um tempinho pra se dedicar à associação” (professora Tânia).

Ainda na ótica da professora e líder comunitária Tânia, a superação do individualismo presente na comunidade está difícil de ser superada:

“Eu acho difícil a união de bairro,, porque vem gente de todos os cantos da cidade, né. Houve uma época, no início do bairro, que as pessoas eram despejadas, então, ah! Eu vou ocupar um lugarzinho lá no Reolon. E até hoje ocorrem invasões no bairro, né, e fica difícil pra prefeitura controlar” (professora Tânia).

Há a presença de uma Igreja Católica e cinco Igrejas Evangélicas. A Igreja Católica foi recentemente construída e localiza-se no Bairro Reolon. Tendo em vista a referência feita a essa igreja por três de meus sujeitos de pesquisa (Messias, Viviane e Tiago), estive presente, numa segunda-feira à noite, no grupo de oração da renovação carismática católica, que é coordenado pelo médico da Unidade

Básica de Saúde e localizado ao lado da escola. Era uma noite de chuva intensa, fato que não impediu a presença das pessoas no local. No salão, recém-construído, ainda sem reboco, lá estavam o médico, membros da diretoria da igreja e os fiéis, que cantavam e acenavam para as imagens de Cristo no altar. Havia também um jovem acompanhando o coro, ao som do violão. Fui acompanhada pela professora Tânia (ex-professora de PPA e membro da AMOB) e pelo motorista do transporte fretado pelos professores do noturno.

Um novo posto de saúde foi construído ao lado da escola, mas com entrada independente, atendendo a população da região. Não há creches, sendo que as mães que trabalham deixam seus filhos com os irmãos mais velhos ou com as vizinhas. Segundo as professoras, não há infreqüência dos alunos em dias de chuva. O fato é atribuído às pequenas dimensões das moradias, o que dificulta a aglomeração de pessoas num mesmo espaço, pois nos dias de sol as crianças podem brincar na rua. Observa-se, também, a presença de muitos cães nos pátios das residências, na rua e circulando na escola.

Em entrevista com a professora Vera Furlan – 1ª diretora da escola – foi possível agregar mais algumas informações a respeito do processo de urbanização da comunidade, formada pelos Bairros Reolon, Vale Verde e Matioda. Segundo Vera,

“O Loteamento Vale Verde foi organizado por particulares, sem a intervenção da Prefeitura, sendo o mais antigo. Em 1991, ocorreu o primeiro assentamento de mais ou menos cinquenta famílias, provenientes de alguma sub-habitação da cidade. Os novos moradores eram acomodados em pequenas casas de madeira construídas à beira do Tega, com a promessa de aguardarem a construção dos “blocos” (sobrados), mas as construções eram bem simples. Na parte denominada Reolon, os moradores ganharam os lotes e construíram suas casas com subsídios da Prefeitura. Desde logo se estabeleceu uma rivalidade entre os moradores do alto do morro – Reolon – e os da beira do Tega, sendo esses últimos considerados marginais pelos primeiros. Houve também muita disputa para definição do local da construção da nova escola, pois os moradores do morro queriam que fosse lá em cima. Um dado importante dá conta de que quando os blocos ficavam prontos e as famílias do

Tega eram transferidas, as casas provisórias eram negociadas ou vendidas para os novos invasores. Na verdade, até hoje, as casinhas provisórias nunca ficaram desocupadas. Um dos problemas da comunidade se deve ao fato de ter sido depositadas tantas famílias num mesmo local, sem ter sido feito um trabalho de sociabilidade. Há muita rixa entre as famílias e as lideranças. Exemplo disso é o fato de que para montar o Clube de Mães não havia acerto. Chegamos a ter cinco Clubes de Mães num bairro tão pequeno. Os primeiros blocos foram construídos através de mutirão entre Prefeitura e moradores, e isso comprova a diferença de qualidade das primeiras construções em relação às demais, que foram feitas por licitação. Naquelas em que houve a participação dos moradores, a qualidade é muito superior. O depoimento de uma moradora na parada do ônibus revela os problemas de organização que possui a comunidade, pois, ao procurar emprego e dizer que mora no Reolon, sente-se discriminada. O assentamento de cerca de 800 famílias até 1993 teve objetivo eminentemente político, pois no final de 1992 houve eleições municipais. O bairro tem muitos redutos eleitorais, muitas rivalidades e pouca mobilização no orçamento participativo” (Professora Vera).

### **5.3 A Escola Machado de Assis: Da escolinha rural à acolhida da população assentada**

Localizada na comunidade formada pelos Bairros Reolon, Vale Verde e Matioda, antiga área rural desapropriada para assentamento urbano a partir de 1992, a escola completou, em 2000, seu 82º aniversário, sendo que até 1992 era uma escola multisseriada de educação rural. A escola cresceu muito e, a partir de 1992, devido aos assentamentos, passou a exigir constantes medidas para ampliação e instalação de novas séries, além do ensino noturno, de modo a atender à demanda da população que se instalava no local. Inicialmente, funcionava num prédio que também abrigava o posto de saúde, fato que provocava interferências na rotina, pois havia muita circulação da comunidade no espaço escolar. A escola foi construída às margens do Arroio Tega, que atravessa toda a cidade, sendo um dos mais poluídos do município, mantendo o lugar original do início do século passado. O terreno da escola é um espaço privilegiado, com dimensões bastante grandes e presença de inúmeros pinheiros, com pátio em diferentes níveis.

A escola isola-se da comunidade por um imenso muro de tijolos e concreto, seguido de uma cerca de arame (+ ou – uns 3 metros de altura), construído pela prefeitura através do Orçamento Participativo. Há pinturas nos muros externos e internos, feitas pelos alunos. Os portões de acesso ficam fechados durante o horário das aulas, dificultando o acesso das pessoas, pois não há campainha e nem sempre o guarda se encontra próximo para abri-lo. Há constantes ações da comunidade na derrubada de parte do muro, de modo a abrir passagem. Em entrevista com a professora Vera, ela diz:

“Os muros da escola foi luta da comunidade e dos professores no orçamento participativo de 1999. No início, a escola era cercada com telas. A comunidade localizada à direita da escola me procurou para negociar a abertura de um portão, pois os alunos que ali moravam tinham que dar uma volta muito grande até o portão central. Construímos então, com ajuda da Prefeitura, um portão secundário de acesso. Depois que o muro foi construído, o antigo portão foi fechado, mas a população vive derrubando para facilitar sua passagem. Eles derrubam e a escola reconstrói” (Professora Vera).

O pátio é descuidado, com ausência de flores ou grama. O esgoto da cozinha abre-se no pátio e corre a céu aberto, provocando um forte odor por onde circulam as crianças. Há uma quadra de esportes não-coberta, como único local para realização das aulas de Educação Física. Uma pequena área coberta abriga os alunos da chuva e do sol durante a entrada e recreio. A professora Vera acrescenta:

“O posto de saúde funcionou numa sala da escola (onde seriam desenvolvidos projetos alternativos, como aula de dança, teatro, música) até 1998, quando foi inaugurado um novo posto, em terreno cedido pela escola, no qual estava a horta da escola. Mesmo havendo espaço físico para uma nova horta, não foi mais organizado este trabalho, pois o projeto coordenado pela SMED acabou em 1997. Quanto aos jardins, fizemos várias tentativas para manter o pátio florido e com árvores, mas não conseguimos. Os alunos e comunidade destruíram tudo. Naquela época, o pátio não era cercado como hoje, com muros e guarda” (Professora Vera).

O interior da escola é bem organizado e limpo (exceto as salas de aula que estão com um aspecto bastante deteriorado). Há muitos trabalhos de alunos expostos nas paredes e pinturas de parte dos muros internos feitas pelos mesmos,

com acompanhamento dos professores. A sala dos professores é ampla e agradável. Os fumantes têm um local específico para ficar durante o recreio: “o fumódromo”. A cozinha é bem-equipada e limpa, tendo também um razoável refeitório, com uma mesa e bancos, de modo que os alunos fazem o lanche sentados.

A escola funciona em 3 turnos (manhã, tarde e noite), de pré a 8ª série, tendo também algumas turmas de alfabetização de jovens e adultos. O crescimento da escola foi muito rápido, passando de 52 alunos, em 1992, para 1050 em 1995, número mantido até hoje, distribuídos em 40 turmas, 17 salas de aula, 70 professores e 12 funcionários. Há a presença de guarda nos três turnos de funcionamento da escola. O SOE (Serviço de Orientação Educacional) só funciona à noite. Dois secretários de escola respondem pela escrituração da escola. Todos os problemas disciplinares, de atrasos de alunos, professores, atendimento aos pais são resolvidos pela direção e vice-direção, que acumulam, também, as funções de revisão de diários de classe.

A biblioteca é ampla, porém com livros de literatura insuficientes para empréstimo domiciliar aos alunos. Há vídeo, TV e aparelho de som. Um computador está a serviço da secretaria. Um telefone público está localizado dentro da escola, sendo bastante disputado para utilização da comunidade, professores e alunos. O banheiro dos professores é limpo e bem cuidado. Já os banheiros dos alunos, localizados na área coberta, apresentam mau cheiro, sofrendo constantes entupimentos.

Poucos professores utilizam seu carro para chegarem à escola. A maioria utiliza o transporte fretado e recebe adicional de difícil acesso, o qual passa a ser

incorporado na aposentadoria após cinco anos consecutivos de recebimento. O transporte coletivo pára na frente da escola. Segundo os professores, o caráter de difícil acesso se deve às dificuldades no deslocamento até a escola, que é feito por estrada de chão batido, e também pela violência presente na comunidade. Sobre o projeto político pedagógico da escola, a professora Vera desabafa, dizendo:

“Quando saí da equipe diretiva, fiquei um pouco perdida<sup>47</sup>, pois fiquei distante das informações a respeito do movimento de reestruturação curricular que a rede municipal está passando. Temos poucas reuniões de estudo, e nem tudo chega até o professor. Se tiver mudança na escola, não será empurrado goela a baixo, pois os professores são conscientes e precisam estar comprometidos para fazer acontecer. No meu tempo, estudávamos muito com os professores, e o trabalho em grupo, na sala de aula, era uma constante” (professora Vera).

Sobre as relações entre a escola e a comunidade, a professora Vera relata importantes iniciativas que envolviam os professores e os pais dos alunos:

“Apesar de ter enfrentado muitas dificuldades, sinto que a escola é um pedaço de mim. Lembro que, no início, junto com as primeiras professoras que vieram para a escola como única opção, assumimos um belo trabalho, acompanhando todas as lutas junto com a comunidade, desde a construção do Centro Comunitário, fundação da Associação dos Moradores, Posto de Saúde, Clube de Mães e Círculo de Pais e Mestres. Para esta comunidade, a escola era a única coisa que eles tinham. Eu abria a escola no fim de semana para fazer bailes, reunião dançante, velórios, aniversários de 15 anos. Na enchente do Tega, o espaço da escola foi a única alternativa para acolher os desabrigados. Eu acompanhava tudo. Até hoje, quando passeio pelas ruas do bairro, escuto as pessoas dizerem: Olha a diretora! Em 94, fizemos uma churrasqueira que foi desmanchada no ano passado. A escola era a única opção de lazer da comunidade. Hoje não se faz mais as festas. Os pais só vêm pra escola quando são chamados. Naquela época, durante as festas, conversávamos com os pais também sobre o desempenho dos alunos. Como eles não tinham nada, não ficávamos só na festa junina!” (Professora Vera).

Gostaria de trazer algumas problematizações também no processo de crescimento da escola, pois isso se deu pelo fato de uma política pública vinculada mais precisamente à Secretaria da Habitação, na tentativa de minimizar o problema da moradia de uma parcela da população da cidade. Houve o envolvimento de outras políticas públicas vinculadas à educação, com as sucessivas ampliações da escola: saúde, assistência social, obras e viação pública, etc. Pergunta-se: até que

---

<sup>47</sup> Vera foi diretora da escola de 1992 a 1996/Depois deste período a escola teve 3 diretoras: Noelia 1997 e metade de 1998, Marlei metade de 1998 e 1999 e atualmente, Eronilda.



ponto os problemas apontados pelos professores e comunidade, de caráter cognitivo, relacional e identitário, foram gerados pela esfera pública estatal, por sua falta de planejamento e transversalização de ações? Depois do problema instalado, com a crescente rivalidade provocadora de agressividade e violência, o que é possível fazer? Que agentes de mediação estariam atuando nessa comunidade, percebendo essas latências e procurando alternativas sinalizadoras de superação, em direção à qualidade de vida para todos? E a demora na mobilização para participação do orçamento participativo, estaria prejudicando a realização de benfeitorias na comunidade, de modo a garantir mais espaços de lazer, pavimentação, creches, etc?

#### **5.4 O conjunto da vida da cidade (educadora)**

Com a progressiva redução das condições materiais e objetivas das sociedades, deposita-se no poder local as expectativas de investimento em ações simbólicas que permitam aos setores populares a participação **do** e **no** processo de desenvolvimento da cidade. Isso contribui para a definição de políticas públicas capazes de aglutinar, organizar e mobilizar a sociedade, de modo a promover a melhoria da qualidade de vida da maioria dos cidadãos que habitam seu espaço urbano e rural.

Nesse cenário, a gestão de uma cidade que é a primeira economia do interior do Estado do Rio Grande do Sul constitui-se num grande desafio, no sentido de minimizar as contradições de uma Caxias que é, ao mesmo tempo, rica e

pobre<sup>48</sup>, com expansão em seu pólo industrial, comércio e serviços, mas com enormes dívidas sociais, provocadas pela crescente migração em busca de trabalho, habitação, saúde e educação. Esse contexto é consequência de um modelo de desenvolvimento econômico que tem na concentração de renda e na falta de uma política agrícola adequada uma das grandes injustiças sociais, provocando o abandono das atividades no campo para busca de melhores condições de vida na cidade, o que gera a necessidade de definição de políticas públicas compensatórias.

Portanto, a dinâmica da vida da cidade exige a articulação dos cidadãos e do Estado, tendo em vista a democratização das relações no pleno exercício da democracia participativa. Importante dizer que essa aproximação, entre o poder público e os cidadãos, deve acontecer por iniciativas de ambos os pólos e não como ato exclusivo do estado.

As diretrizes de governo da administração popular (Construir uma Caxias Socialmente justa, fisicamente organizada, economicamente sustentável e institucionalmente democrática e participativa) que governa a cidade desde 1997, através de uma frente de partidos liderados pelo Partido dos Trabalhadores, apontam para formas operacionais de aproximação entre o concebido e o vivido, e tem, em políticas públicas como o Orçamento Participativo, movimentos que buscam qualificar um processo educativo crescente, mediado pelo tempo político e o tempo de vida da cidade. Pode-se afirmar que tal processo vai-se transversalizando nas dinâmicas sociais que se instituem e se complementam e, pedagogicamente, vão produzindo sentimentos de pertencimento ao espaço da urbe, na circulação e produção dos sujeitos como seres criadores, envolvendo muitas interfaces

---

<sup>48</sup> Esse contraste é facilmente percebido na simples observação do espaço geográfico da cidade, que abriga uma verdadeira cordilheira de prédios e residências de concreto armado, circulados por uma enorme periferia composta por sub-habitações e ocupações irregulares do espaço urbano.

ênfatizadas pela participação popular. Espera-se, portanto, que a cultura política dessa inovação no cenário da urbe vá, aos poucos, sendo apropriada pela sociedade civil, mesmo tendo o Orçamento Participativo fortes características de ser projeto do Estado, como nos afirmam Fischer e Moll:

“O OP, enquanto constitutivo de uma esfera social que é pública, sem ser exclusivamente estatal, colabora para o (re)desenho das relações entre Estado e sociedade civil, podendo-se potencializar como espaço de educação para a vida da cidade. A ruptura da representação viciada e muitas vezes tutelada, só pode dar-se por processos pedagógicos que questionem e transformem os lugares dos sujeitos na relação com as associações e com o Estado e que, paulatinamente, transformem o próprio Estado. E isto é tarefa de longo prazo!” (Fischer; Moll, 2000).

Assim, a cidade vai-se educando, pela incorporação de políticas públicas ao longo da sua história, e em movimentos dialéticos, qualificando espaços (da sala de aula, passando pela escola, chegando nas comunidades e na cidade – pela incorporação, incluindo adesões, resistências e indiferenças) e fortalecendo instâncias de poder em que os cidadãos, relacionando suas práticas vividas, interagem com aquelas derivadas do Estado.

Dessa forma, o educativo se apresenta, em diferentes espaços, como um movimento inovador, mantidas as especificidades de cada situação. Isto é, a cidade passa a ficar mais atenta no respeito às diferenças sociais, tentando compensar injustiças históricas, tanto em resolver problemas de transporte, assistência social, saúde, como também na educação escolar. Para Fischer e Moll (2000), o Orçamento Participativo se produz:

“como capital cultural de uma república terceiro-mundista fertilizada e fertilizadora de processos participativos da vida, de todos e de cada um. Assim sendo, as pedagogias do mundo da vida podem ser parte do ideário do OP, para além dos percentuais e das estatísticas já alcançadas, bem como nos estreitamentos entre sociedade e estado, com dinâmicas sociais que se ampliam para outras instâncias cidadãs, que transcendem os tempos e espaços de demandas materiais e do reino das necessidades” (Fischer; Moll, 2000).

Um dos elementos decisivos neste atual momento pode ser entendido pela presença de políticas públicas formuladas a partir de melhores referenciais teóricos de apoio, mas que não se tornam 'enraizados' somente por serem originados nas políticas públicas ou na esfera estatal. O atual período se produz educativo, pois aprende com o passado e se qualifica com o presente, mas depende do que Freire (1997) nos instiga a refletir sobre a relação teoria/prática, no sentido de partir das experiências positivas desenvolvidas qualificadamente nas escolas, por professores competentes, e também fora dela, numa articulação permanente entre os saberes, “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”.

Um contexto mais amplo passa a fazer parte do cotidiano curricular do espaço escolar, e uma preocupação em vincular os processos cognitivos desenvolvidos em sala de aula com o entorno educativo que compõe a vida da cidade tende a ir fortalecendo-se gradativamente. Tal processo se torna mais transversal no espaço urbano e inicia uma pedagogia da cidade, na qual as escolas e comunidades, em diversas regiões, bairros, se conectam pela presença do ideário de Paulo Freire e através das políticas públicas enfatizadoras da participação popular. Aqui poderíamos citar o redimensionamento da gestão da escola, que reorienta seu processo de envolvimento com a comunidade, deixando de ser apenas um círculo de pais e mestres para compor os conselhos escolares, que passam a envolver todos os segmentos da comunidade escolar na definição de rumos desejados. Além disso, o investimento na formação continuada dos educadores,

especialmente daqueles que fazem parte de projetos especiais, como é o caso do PPA, tendo como ponto de partida para o planejamento o estudo da realidade, também traz significativa contribuição na perspectiva apontada.

A combinação sinalizadora de apropriações dos tempos e espaços com objetivos que garantem a especificidade do papel da escola pública e, ao mesmo tempo, conectam-se com amplos processos também instituídos em outras áreas da gestão da cidade, aponta para a constituição de uma cidade educadora, especialmente no que nos afirma Cabezado:

“Si entendemos a la educación como una práctica social, como un proceso de crecimiento individual y colectivo, que posibilita formar y transformarse; y a la ciudad como un espacio donde se desarrolla esse proceso y esa transformación, podemos decir que una ciudad puede y debe ser educadora” (Cabezudo, 1999).

Transpor o princípio da cidade educadora para o espaço escolar, e desse para o espaço da urbe, inclui o respeito ao anteriormente produzido pelos profissionais da educação nas diversas escolas, pois, segundo Arroyo:

“a educação acontece em uma trama de continuidade de práticas, valores, procedimentos, rituais, saberes e culturas. É aí que a inovação educativa vai sendo tecida. Há educação construindo-se nesse tecido escolar. Aí está o cerne de qualquer renovação: ter sensibilidade e respeito para com essa dinâmica educativa que está acontecendo nas escolas e no tecido social” (Arroyo, 1999).

A generosa contribuição ao conjunto de iniciativas ampliadoras da condição de pertencimento, de todos os cidadãos de Caxias, através das relações com os saberes, colabora para que todo e partes se dinamizem constantemente, incorporando as três dimensões (que, embora distintas, são complementares entre si) apontadas por Filmus:

“En primer lugar, como trama social donde se desarrollan las instituciones y acontecimientos educativos: educarse o aprender EN la ciudad; En segundo lugar, como recurso de aprendizaje: aprender DE la ciudad; En tercer lugar, la ciudad como objetivo de conocimiento: aprender LA ciudad” (Filmus, 1997).

Há, portanto, uma grande possibilidade de avanço na efetivação da função social e cultural da escola, onde a complexidade da riqueza do ato educativo alia-se às relações entre educação e sociedade, problematizando e contextualizando suas estruturas de poder, relações de reprodução e de exclusão. Isso tudo alerta-nos para o fato de que o conhecimento escolar não é uma apresentação neutra da realidade, mas, sim, é ato político que exige, cada vez mais, explicitar a favor de que e de quem, contra que e contra quem está o ato educativo. Os estímulos cada vez maiores estabelecem diálogos mais estreitos entre a ação dos professores e suas práticas, entre o vivido na escola e a dinâmica da educação da cidade.

Gostaria ainda de destacar que me apropriei do conceito de cidade educadora a partir das influências das políticas públicas na vida dos sujeitos que nela vivem. No entanto, no contato com esses sujeitos, na escuta de suas narrativas e memórias, foi sendo possível ampliar esse conceito, pois há um processo educativo presente no conjunto da vida da cidade, mas que, na maioria das vezes, passa despercebido, sendo necessário olhares e escutas sensíveis para trazer à tona parte desse princípio educativo, que é, ao mesmo tempo, relacional e geracional, e, por isso, (dê)senvolve um saber que perpassa pelas instâncias da organização da cidade. Conectar parte e todo, portanto, é imprescindível para conceber Caxias do Sul como uma cidade educadora. Os habitantes da cidade aprendem, se educam, ensinam pela circulação nos espaços da cidade e no contato íntimo e coletivo com os demais atores que partilham esse espaço consigo. Em suas trajetórias familiares, escolares, urbanas, de sobrevivência, de exclusão, o mundo vivido, percebido e concebido vai-lhes educando para a convivência...

## 6 PESQUISANDO, SENDO PESQUISADA

*“Nos dispomos a escutar o que temos de nossa história pessoal em busca de conhecer a sociedade e os entornos sociais ao mesmo tempo em que nos conhecemos. Em nos escutando estamos escutando aos outros.”*

**Nilton Bueno Fischer**

### 6.1 Escolhendo o método

Partindo do princípio de que a pesquisa é um ato reflexivo e de que não há pesquisa que não nos afete, pois, como atividade humana e social, traz consigo a carga de valores, interesses, crenças, escolhas do pesquisador, compartilho com a idéia de que nossa trajetória como pesquisadores em processo passa a ter significado a partir da experiência refletida, em nosso contato com o campo de investigação, em nossa relação com o entrevistado e nas buscas teóricas que fundamentem nossa ação. Haveria, portanto, dois movimentos acontecendo nesse encontro: um de auto-conhecimento na forma de elaborar nosso processo intenso de vida, e outro, que nos “gruda” com a experiência, vida, espaço e tempo do outro, seja ele um ser individual ou coletivo.

“Pesquisando, sendo pesquisada” tenta dar conta, portanto, de explicitar ao leitor os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, resguardadas as incompletudes e entrelaçamentos que ainda se verificam na aplicação de um método de pesquisa qualitativa. A pesquisa se desenvolveu a partir de um contato direto da pesquisadora com o cenário escolhido para a investigação - Escola Municipal Machado de Assis –Turmas de Progressão – através de um intensivo trabalho de campo. Foram muitas idas e vindas (ver agenda de pesquisa em anexo), alimentadas pelos registros sensíveis do diário de campo, pelas memórias biográficas da autora, além das buscas teóricas feitas antes, durante e após o trabalho de campo. Esta pesquisa segue, portanto, uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, e agrega as características de um estudo de caso cuja fonte de dados busca sustentação nos registros sensíveis do vivido, complementados pelo acervo documental anexado ao corpo do trabalho.

Importante esclarecer também que a questão do método em pesquisa reflexiva, segundo Melucci (1998), se liga à categoria *opacidade*, a qual pode levar o pesquisador a ter *atitudes conservadoras* ou *reflexivas*. Em outras palavras, podemos afirmar que, à medida em que vamos obtendo mais informações a respeito do objeto, vamos também diminuindo a *opacidade* e, com isso, passamos a ter mais controle, tanto político como da previsibilidade, sobre o mesmo. Em contrapartida, com mais pesquisa, diminui a opacidade, mas aumenta a complexidade do objeto, e isso nos leva, enquanto pesquisadores, a nos perguntarmos permanentemente mais e mais sobre o pesquisado, pois sempre haverá algo novo a nos desafiar, quer em nossos modelos, quer em nossas referências teóricas. E é justamente isso que provoca a oxigenação dos quadros teórico-metodológicos e faz da pesquisa um



processo dinâmico, no qual o observador assume o papel de um dos atores do campo, uma vez que interage com o objeto.

No desenvolvimento do trabalho de campo e no momento de análise dos dados, tive o cuidado em assumir uma *postura descritiva* (com registros detalhados) e também *reflexiva*, de modo a estabelecer uma relação dialógica saudável com os pesquisados. Além disso, estiveram presentes atitudes de respeito à fala e cultura do entrevistado, permeadas ora pelo distanciamento, ora pelo envolvimento afetivo com as experiências e trajetórias dos sujeitos.

No levantamento das trajetórias de vida dos sujeitos, imprimi um perfil descritivo e relacional com características que se aproximam do “*pensado e do vivido*” anunciado por Brandão, no livro *Diário de Campo*, no qual o autor expressa o desejo de pensar a antropologia como alegoria:

“Como é que se escreve o sentimento do mundo? Como é que se escreve a emoção? *Diário de Campo* é a vontade de pensar a antropologia como alegoria, o que não é mais do que a vontade de escrever, com os símbolos do poema, o pensado e o vivido dos personagens da própria Antropologia: o homem, seus símbolos, seus mundos, sua vida” (Brandão, 1982).

Anunciei, por ocasião da qualificação do projeto de dissertação, que trabalharia com a *história de vida* dos atores centrais da pesquisa, ou seja, faria uma tentativa de construir a *biografia desses atores a várias vozes*, na perspectiva apontada por Marre (1991), trazendo técnicas diversificadas de coletas de dados, tais como: relatos orais, autobiografias escritas, entrevistas abertas, testemunhos escritos e outros documentos orais. No entanto, no retorno a campo, com o objetivo de focalizar melhor o objeto de estudo, constatei que não haveria tempo hábil (pouco mais de oito meses) para levantar, sistematizar e analisar a complexidade dos elementos que envolvem essa técnica de pesquisa.

Segundo Queiroz (1988), história de vida é uma técnica que demanda um longo tempo para ser aplicada e exige do pesquisador uma postura de escuta, deixando nas mãos do narrador a decisão do que é relevante narrar ou não, sendo que nada do que se relata pode ser considerado supérfluo. De posse do conjunto dos relatos orais do pesquisado, a respeito de sua história de vida, o pesquisador terá pela frente uma árdua tarefa, de modo a compilar as reflexões resgatadas pela memória de seu entrevistado. Além disso, a autora classifica a história de vida como parte do quadro amplo da história oral, a qual se constitui num termo abrangente que inclui relatos a respeito de fatos não-registrados por outro tipo de documentação. A história oral pode ser colhida por meio de entrevistas (técnica presente em todas as formas de coleta dos relatos orais), organizadas de variadas formas. Na entrevista, é o pesquisador quem dá a orientação ao relato, podendo seguir um roteiro previamente estabelecido ou operar aparentemente sem roteiro, porém seguindo uma estrutura organizada mentalmente.

E foi a partir dessas colocações que optei em utilizar história oral, agregada por relatos orais, entrevistas, depoimentos, seguindo uma intencionalidade na proposição das perguntas, tomando direção diferente da história de vida.

Dessa forma, o conjunto dos registros e dados levantados nesta pesquisa, desde os primeiros contatos com o campo, encontra-se densamente sistematizado nos anexos a este estudo, sob a forma de entrevistas, registros sensíveis no contato com o campo, depoimentos, imagens gravadas em vídeo, fotografias, documentos, produções intermediárias até a definição do objeto de investigação... Constituem um acervo significativo que nos leva a ter uma noção das trajetórias de vida de seis

adolescentes, desde sua circulação no espaço/tempo de suas famílias, escolas, cidade....

## 6.2 Descrevendo procedimentos

Em relação aos registros, cabe destacar a importância da sistematização das observações feitas no campo de investigação. Entram aí as anotações do diário de campo, que, como o próprio nome está dizendo, reúne o conjunto das observações feitas no cenário da pesquisa, no momento imediatamente posterior às entrevistas ou, em algumas vezes, durante as entrevistas. As sucessivas releituras dessas anotações permitem tecer comentários e agregar elementos tanto práticos como teóricos, bem como levantar a necessidade de retorno a campo para aprofundamento de determinada situação. Essas idas e vindas aos registros vai provocando a tecitura das relações que se estabelecem entre uma situação e outra, e, aos poucos, vamos percebendo algumas regularidades. Portanto, o hábito do registro e a revisitação desses no diário de campo devem fazer parte da disciplina do pesquisador, de modo a agregar o máximo de elementos possíveis para a análise e interpretação dos dados. Algo que parece insignificante, em determinado momento, pode assumir uma dimensão relevante em outro. De acordo com Yves Winkin (1988), o diário de campo cumpre três funções: *catártica* ou *emotiva do diário*, *empírica* e *reflexivo-analítica*.

No processo desenvolvido, algumas etapas ficam caracterizadas, incluindo os depoimentos colhidos no primeiro contato com o campo (1999), a definição mais precisa do cenário da pesquisa e do objeto de investigação (início de 2000), as

análises preliminares que subsidiaram a elaboração deste projeto (2000/2), as escolhas/recortes para definição dos sujeitos a serem investigados (2001/1) e o trabalho de campo mais intensificado (2001/2).

A fase exploratória teve como porta de entrada para a definição do objeto de investigação as turmas de progressão desenvolvidas nas escolas seriadas<sup>49</sup> Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, sendo que o primeiro contato com o campo aconteceu em 1999/2 em que foram entrevistados 12 adolescentes de turmas de progressão correspondentes a 3ª e 4ª séries, duas professoras, dois diretores das Escolas Municipais Angelina Sassi Comandulli e Rubem Bento Alves e uma conselheira tutelar. Nessa ocasião, também foram ouvidas as duas coordenadoras do projeto junto à SMED.

Nos períodos que se sucederam, houve o retorno para aprofundamento de algumas inquietações deixadas como impressão nos primeiros contatos, com intenções de reconstruir a história de vida de alguns sujeitos (dois alunos) observados. Houve um impedimento na continuidade, pois a aluna escolhida havia saído da escola e já se encontrava casada, cujo marido não permitiu os depoimentos. Também houve tentativas de chegar à história de vida da menina pelos relatos de seu irmão, que também cursava uma Turma de Progressão no ano de 1999. Após alguns contatos com o menino, novos atores entraram em cena e o cenário da pesquisa foi deslocado para outra escola, a Escola Municipal Machado de Assis<sup>50</sup>. A partir de então, a coleta de informações passou a seguir uma

---

<sup>49</sup> Faço essa diferenciação pois há também, na estrutura da RME, as escolas cicladas, que também possuem classes de progressão, porém com outra lógica de organização.

<sup>50</sup> Esse deslocamento se deu basicamente por dois motivos: a receptividade das professoras das turmas de progressão da Escola Machado de Assis que participaram de um curso de formação em metodologia freireana [no qual prestei assessoria], solicitando continuidade nas reflexões através de convite para minha presença na escola e junto aos alunos, e, a partir desse, a escolha da escola para participação da Consulta Nacional sobre Qualidade na Educação [coordenada pela ONG Ação Educativa], na qual fui pesquisadora de campo.

sistemática com a utilização de alguns instrumentos mais ou menos estruturados. Os contatos com a escola e sujeitos passaram a ser realizados mais intensivamente através da professora de uma das Turmas de Progressão da escola e seus 22 alunos. Embora, intuitivamente, essa escola faça parte de um perfil dito comum entre as demais escolas da rede pública municipal, foi nela que encontrei sintonias para escolha dos sujeitos da pesquisa – seis adolescentes com história de fracasso escolar: Daiane, Diego, Messias, Tiago, Viviane e Valéria.

Na realização das entrevistas, procurei ter um primeiro contato oral para agendá-las. A primeira entrevista ficava apenas no nível informal sem registros. Na segunda, passei a anotar algumas coisas em meu diário de campo, na presença do entrevistado, e, nos demais encontros, solicitei autorização para gravar a conversa em vídeo, a qual está transcrita integralmente.

Todos os sujeitos escolhidos como atores principais, ou seja, os alunos, têm história de fracasso escolar e/ou freqüentaram uma turma de progressão.

Os demais atores entrevistados são professores (que atuaram no PPA, que acolheram alunos do PPA ou que mantiveram contatos com alunos de PPA através da substituição de aulas ou serviço de orientação educacional), pais ou responsáveis, equipe diretiva da escola, gestores ou assessores vinculados ao poder público e membros da comunidade.

O roteiro das entrevistas não seguiu um esquema rígido, com perguntas pré-estruturadas. Contemplou, sim, uma intencionalidade de realizar a escuta densa dos envolvidos com a política pública PPA, suas percepções sobre o projeto, sua experiência em ter feito parte dele, o grau de clareza sobre seus objetivos, os impactos das ações do projeto em suas trajetórias de vida e profissionais... Mas,

acima de tudo, a partir das trajetórias de vida dos atores principais da pesquisa, foi intenção provocar a explicitação de como *percebem e vivem* a intervenção da política pública PPA que visa à superação do fracasso escolar e da defasagem idade/série. Mais ainda, registrar em que medida estar submetido a uma experiência dessas toca em sua auto-imagem e auto-estima de mulher, negro, rapaz, adolescente...

Utilizei como pergunta inicial qual o sentimento em relação à reprovação e, a partir dessa, como foi a experiência em ter feito parte de uma turma de progressão ou de ter sido promovido para outra série no meio do ano. Em função das colocações dos atores, uma série de indagações foi surgindo, quase que naturalmente, e, junto com elas, foram sendo explicitadas as trajetórias de vida dos sujeitos: trajetórias familiares, urbanas, de exclusão, de sobrevivência... E é sobre essas que vou direcionar meu foco de análise, tentando identificar os saberes presentes nessas trajetórias. Saberes que não são considerados pela escola, e vice-versa...

Procurei, também, cruzar as informações que ia obtendo nas entrevistas com os sujeitos. Dessa forma, foi-se tornando necessário trazer outros atores em cena para complementar, confirmar ou refutar o que os sujeitos iam dizendo sobre suas vidas.

Pude perceber que a memória mais recente, ou seja, dos últimos dois ou três anos, ainda está viva na lembrança dos adolescentes; no entanto, fatos ocorridos há mais tempo ficaram flutuantes e imprecisos, necessitando, então, algumas vezes, de confirmações dos membros da família e/ou da escola.

Alguns alunos apresentaram uma grande desenvoltura durante as entrevistas, demonstrando grande capacidade narrativa e argumentativa, como foi o caso do Tiago, Viviane e Valéria. Por sua vez, tive muitas dificuldades em auxiliar Diego na construção do pensamento para o relato de sua trajetória. Foi necessário o apoio dos irmãos menores para compreender melhor seu jeito de ser e seu passado, embora tenha sido com ele que mantive as relações mais estreitas, uma vez que o encontrava quase que semanalmente nas ruas do centro da cidade, vendendo flores. O Messias conseguiu relatar aspectos de sua vida privada, porém me exigiu muito esforço para estabelecer conexões e estimular seu relato. A Daiane, embora tenha fluência em sua expressão oral, restringia-se a responder ao que eu perguntava, sem acrescentar muitos detalhes.

Além das entrevistas orais, procurei desenvolver um trabalho com produções individuais, solicitando que escrevessem “como eu me vejo”, “como é minha vida”, e que representassem graficamente os relatos. Também solicitei que escrevessem uma “cartinha” falando sobre coisas que eles desejassem (apenas Tiago e Valéria enviaram as cartas).

No final do semestre, reuni todos os sujeitos para uma entrevista coletiva. Tomei o cuidado para escolher um horário adequado a todos, sendo que o turno da noite contemplou as possibilidades da maioria, e também providenciei um “lanchinho” para o início da conversa. Alguns alunos se atrasaram, como foi o caso do Diego, e Daiane não compareceu. O Bruno, outro aluno da professora Adriana ofereceu-se para estar presente, o que prontamente aceitei, e as contribuições dele foram muito produtivas, dada a sua desenvoltura na expressão. A sala de aula foi organizada de modo que ficássemos posicionados em semi-circulo, forma em que

todos poderiam enxergar-se. Havia uma câmera gravando a cena coletiva e outra posicionada para focar mais especificamente quem estivesse falando. Lancei algumas perguntas e deixei o “papo rolar”. As perguntas utilizadas foram as seguintes: Vocês se conhecem? De onde vocês se conhecem? O que sabem uns dos outros? Quem já repetiu de ano? O que significou para vocês ter repetido de ano? O que é uma turma de progressão e por que foram criadas? Qual foi o dia mais feliz de vocês na escola? Falem um pouco de suas vidas fora da escola. O que cada um faz quando não está na escola? Vocês se sentem fracassados?

Toda vez que agendava entrevistas na escola, ao chegar, dirigia-me à sala da equipe diretiva para informar o que pretendia para aquele dia. Tanto a diretora como as vices sempre me colocaram muito à vontade e nunca se preocuparam muito em perguntar o que eu estava fazendo e onde desejava chegar. Após a defesa do projeto de dissertação, levei uma cópia até a escola, mostrei o trabalho e expus os objetivos da pesquisa. Deixei a cópia na escola, a qual foi lida pelas professoras Adriana e Vera. O que mais chamou atenção dos professores a quem apresentei o projeto foram as fotografias tiradas no bairro e do bairro. Solicitaram que as expusesse em alguma atividade de integração que envolvesse a comunidade, o que ainda não foi feito.

Antes e após as entrevistas, procurava fazer alguns registros e me utilizava da sala dos professores para tal. Sempre havia alguns professores presentes ou lendo o jornal, ou corrigindo trabalhos, ou, ainda, planejando aulas. A maioria ficava indiferente à minha presença, exceto as professoras Vera, Iolanda, Tânia, Adriana e Izamara, que se interessavam em saber como estava o trabalho.



Tinha liberdade para circular livremente nos corredores da escola, refeitório, biblioteca e salas de aula, especialmente da Turma 42, da professora Adriana. Também gostava muito de circular no pátio e conversar com os alunos ou membros da comunidade que costumavam estar por lá. Por várias vezes, circulei a pé pelas ruas do bairro e fotografei algumas cenas e pessoas interessantes. A sala do SOE foi o espaço utilizado para as entrevistas individuais. Nesse meu trânsito pela escola, presenciei, por inúmeras vezes, o diálogo mantido entre os professores de séries afins na porta da sala de aula, aproveitando pequenos intervalos, enquanto os alunos trabalhavam em determinadas atividades.

Veza ou outra, ao me dirigir à sala dos professores, quase sempre coincidindo com o recreio, tecia alguns comentários sobre o conteúdo das entrevistas ou o perfil dos entrevistados. Alguns professores dos sujeitos entrevistados aproximavam-se com curiosidade e diziam-se surpresos com alguns fatos de sua vida privada, e também acrescentavam elementos para qualificar o levantamento dos dados. Exemplo disso foi o caso do Messias. Procurando sobre a história anterior do aluno, a professora Simone foi informada de que ele era proveniente da progressão. Não havia registros na escola dando conta de que o aluno nem sequer havia concluído a segunda série, e não que tivesse sido reprovado, mas por mudança de endereço e por não ter acesso à escola. As aventuras de Valéria com as pescarias e acampamentos e o seu desenvolvimento físico com musculatura bem definida também eram desconhecidos pelos professores.

Ainda, a respeito da metodologia, gostaria de aproveitar as palavras de Fonseca, dizendo que:

“o pesquisador não vai para o campo de cabeça vazia, esperando ser “iluminado” pelos “fatos”. Mas deve estar sempre consciente de que o material “científico” não fornece mais do que verdades relativas, isto é, hipóteses que,

quase por definição, se modificam a cada confronto com a realidade” (Fonseca, 1995 p.23).

Assim, no contato com o campo de investigação, a empiria não veio como um plano de corroboração de hipóteses preestabelecidas, mas foi também utilizada para experimentação conceitual, de modo que o quadro teórico foi-se qualificando à medida que avançávamos nos registros do vivido pelos atores.

### 6.3 Assumindo posturas

Concluindo as idéias deste capítulo, resta ainda falar um pouco sobre olhar e escuta sensíveis, categorias anunciadas no início deste trabalho e responsáveis pela produção da pesquisadora em processo. Trago, portanto, o significado das palavras ver/olhar, ouvir/escutar, na definição clássica de um dicionário e grifando a concepção que mais se aproxima de minha definição, para depois dialogar com definições e concepções de outros autores, no sentido de tentar responder aos questionamentos: Até que ponto uma é sinônimo da outra? Em que medida elas se complementam? Haveria fronteiras entre ambas?

Segundo o dicionário Luft, VER é **perceber pelo sentido da visão**. Enxergar, avistar. Testemunhar, Assistir a. Visitar. Avistar-se com. Atender a. Examinar. Calcular; prever. Deduzir; concluir. Reconhecer-se. Avistar-se; encontrar-se. Ter o sentido da visão; enxergar.

De acordo com a mesma fonte, OLHAR significa fixar os olhos em; mirar. Estar voltado ou em frente de. Tomar conta; cuidar de. **Observar com atenção**; examinar. Ver-se; mirar-se. Ação ou modo de olhar.

Na mesma perspectiva, OUVIR é **perceber pelo sentido da audição**; escutar. Aprender, obedecer. Tomar o depoimento de, inquirir. Consultar.

Por sua vez, ESCUTAR significa perceber, entender [os sons], pelo sentido da audição. Ouvir. Dar atenção a ; atender. Auscultar. **Prestar atenção para ouvir alguma coisa.**

Parto do princípio de que *olhar e escuta* assumem dimensões muito mais amplas do que o simples e também complexo ato de ver e ouvir como manifestações dos órgãos clássicos dos sentidos. Envolve a presença de um *sensível* no ato de *olhar e escutar* para de fato *ver e ouvir* a escola possível, gestada, falada, vivida, sonhada nos mais diversos espaços da ação educativa. Atribuo ao desenvolvimento desse *sensível* o fato de que, ao *olhar e escutar* o outro e o que está fora de nós, antes e também, olhamos e escutamos nosso interior, numa atitude de intensa descoberta, que permite nosso encontro com o mundo interior e exterior.

Ver e olhar constituem-se, portanto, campos de significação distintos, assumindo, não raras vezes, sentidos diversos. Segundo Sérgio Cardoso,

“o ver, em geral, conota no vidente uma certa discrição e passividade ou, ao menos, alguma reserva. Nele um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas; e as espelha e registra, reflete e grava. [...] Com o olhar é diferente. Ele remete, de imediato, à atividade e às virtudes do sujeito, e atesta a cada passo nesta ação a espessura de sua interioridade. Ele perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de ‘ver de novo’ (ou ver o novo), como intento de ‘olhar bem’ ” (Cardoso, 2000, p.348).

Ampliando os argumentos, é necessário superar a visão mecânica das coisas e caminhar em direção à educação do olhar pelo sensível, no sentido do descondicionamento desse olhar, na busca de uma consistência que nos estimula ao *assumir-se* como pesquisadores em permanente processo de aperfeiçoamento. Ainda nas palavras de Cardoso:

“A visão – a simples visão --, supõe um mundo pleno, inteiro e maciço, e crê no seu acabamento e totalidade. Já o universo do olhar tem outra consistência. O olhar não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões descontínuas, desconcertadas pelo “estranhamento”. E o impulso inquiridor do olho nasce justamente desta descontinuidade, deste inacabamento do mundo: o logro das aparências, a magia das perspectivas, a opacidade das sombras, os enigmas das falhas, enfim, as vacilações das significações, ou as resistências que encontra a articulação plena da sua totalidade. Por isso o olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspecção e interrogação”(Cardoso, 2000, p. 349).

A partir dessas colocações, ousou aproximar os conceitos de olhar e escuta, na perspectiva da pesquisa reflexiva, que, segundo Melucci, tem a ver com a redefinição da relação entre observador e observado, pois:

“o conhecimento mesmo entra no processo de construção de uma forma particular de ação social dotada de um elevado grau de auto-reflexividade. [...] Trata-se, então, de redefinir a relação entre observador e observado. Reconhecendo a si mesmo e aos atores a racionalidade limitada que caracteriza o agir social, o pesquisador não poderá mais aplicar os critérios de uma verdade ou de uma moralidade definidas fora da relação. Também os pesquisadores participam da incerteza, experimentam os limites de seus instrumentos e da sua tensão ética” (Melucci, 2000).

“Il ricercatore essendo irrimediabilmente interno al campo osservato, non solo vi produce modificazione, ma viene anche a sua volta modificato nella relazione con gli attori. Una misura della conoscenza prodotta dall’attività di ricerca è dunque anche il cambiamento Del ricercatore, la trasformazione dei suoi presupposti e la ridefinizione Del suo punto di vista” (Melucci, 2000).

Diante disso, me pergunto se a libertação dos condicionamentos do olhar e escuta teria algo em comum com o convite que Freire nos faz para *assumirmos nossa identidade cultural*, se a superação da relação opressor/oprimido passaria por este *olhar e escuta* (sensíveis) de nós mesmos, dos sujeitos com os quais nos relacionamos e do entorno sócio-cultural de que fazemos parte. Olhar, escutar, assumir identidade cultural estaria na trajetória do que Freire nos fala a respeito do verdadeiro diálogo? E o sensível, que lugar ocuparia nesse contexto?

Penso que transversalizando essas categorias, assumindo-as como atitudes científicas, em nosso fazer diário, dando-lhes as devidas dimensões, poderíamos ir

superando os paradoxos que se apresentam a nós diariamente, dicotomizando olhares e escutas entre trajetórias de vida e fracasso escolar, entre saber escolar e saber da vida, entre conhecimento científico e saber de experiência feito...

Dizendo de outra forma, não se trata de um olhar ingênuo e acrítico para as ações da escola, desconsiderando o que os dados estatísticos nos apontam em termos de fracasso escolar e da escola com elevados índices de evasão e repetência. O que desejo destacar é que *é possível ter um olhar para além do fracasso escolar*. Porém, dependendo de como estão nossos canais de escuta, poderemos não captar o obscuro, o indizível, o opaco, o belo, o sensível presente em nosso campo de investigação.

*Um olhar para além do fracasso* remete, num outro pólo, à escuta não apenas como um ato mecânico de um dos nossos complexos órgãos dos sentidos, mas uma atitude de *amorosidade* que nos *exige prestar atenção para ouvir alguma coisa*. Falar e escutar a trajetória de vida de seis adolescentes implica dialogar com as pessoas, com o senso comum e com a ciência. E, para isso, é preciso termos consciência de nossas incompletudes e inacabamento, o que nos remete à atitude de busca, de desenvolvimento de nossa curiosidade epistemológica, dialogando com o mundo - nos revigorando. Por sua vez, ter consciência de nosso inacabamento *exige a recusa da arrogância científica, exige assumir a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica*, pois, segundo Freire (1997, p.139), “a prática pedagógica progressista não se faz só com ciência e técnica”. Assim, a sabedoria da escuta freireana nos remete à consciência de que saber escutar inclui igualmente *a capacidade de controlar o dizer a palavra, que é um*

*direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la.*

Além disso, o saber escutar envolve a necessidade de que:

“quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único a ter o que dizer, pois não é falando aos outros, de cima pra baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (Freire, 1997, p.139).

## 7 DESCREVENDO TRAJETÓRIAS - A VOZ DOS ATORES

***“Ouvir os alunos não se justifica por querer apenas saber os motivos de suas reprovações e evasões, mas principalmente, justifica-se pela pretensão de querer desvelar suas construções relacionais, com o saber, com as pessoas, com o presente, com o futuro, com o mundo. Justifica-se por pretender construir um olhar para além do fracasso escolar considerando suas trajetórias...”***

**Maristela Rossato**

A partir deste momento, passo a organizar os dados de forma mais detalhada, apresentando ao leitor meus sujeitos de pesquisa, trazendo uma síntese inicial de suas trajetórias de vida e os depoimentos de outros atores que entraram em cena como forma de complementar as informações obtidas sobre cada um. Em alguns momentos - pela voz dos sujeitos e pelas relações que a pesquisadora tenta fazer com o entorno social onde ocorrem, bem como pelos vínculos com outros processos sociais para além do imediato concreto onde tais registros foram feitos - estarei cruzando essas informações, de modo a qualificar a compreensão da rede de relações que se estabelece a partir da circulação dos atores pelos espaços da cidade, na família e na escola.

Esse período exige um diálogo permanente e uma vigilância apurada, no sentido do confronto constante entre a teoria e a empiria, tendo como pano de fundo os apoios teóricos que sustentam esta pesquisa. Uma atenção especial também se faz necessária, no sentido de identificar novos conceitos originados a partir da voz dos atores. O conjunto de dados composto por documentos, transcrição das entrevistas, imagens em vídeo e fotos dos sujeitos, registros sensíveis do diário de campo e memória da pesquisadora estará sendo constantemente revisitado, de modo a fundamentarem as análises que serão feitas, a partir das recorrências e regularidades que forem aparecendo. Isso, no entanto, não significa que interpretações não tenham sido antecipadas durante o período de escuta mas, agora, de posse do conjunto dos dados coletados, essa tarefa estará facilitada e sendo qualificada.

### **7.1 Os atores centrais da pesquisa**

São atores desta pesquisa seis adolescentes que tiveram, em sua trajetória escolar, experiência com o fracasso escolar. A distribuição paritária entre meninos e meninas aconteceu aleatoriamente, mas de forma providencial, ampliando o campo de análise também para as questões de gênero. Os depoimentos de outros atores vinculados direta ou indiretamente à trajetória de vida de Daiane, Diego, Messias, Tiago, Valéria e Viviane complementam o banco de dados. São eles professores: Adriana, Iolanda, Tânia, Vera, Izamara, Eliane, Jane, Simone, Marizete, Dirceane; pais ou responsáveis.



A forma de apresentação das trajetórias dos atores centrais desta pesquisa não segue uma estrutura predeterminada. O texto vai descrevendo os sujeitos e agregando os elementos acrescentados por eles nas entrevistas, além de explicitar, na íntegra, algumas percepções que cada um tem sobre si e sobre sua vida, a partir de um trabalho realizado com os seis adolescentes. Inclui, ainda, um parecer descritivo dos alunos, escrito pelos professores, e a transcrição de uma carta escrita à pesquisadora<sup>51</sup>.

### **7.1.1 As trajetórias de Daiane**

As manifestações da adolescência ficam evidentes no rosto meigo de Daiane, uma menina de sorriso reservado, voz terna e muito cuidadosa com seu visual, tentando encobrir as espinhas com maquiagem. As unhas pintadas e bem-cuidadas, os cabelos sempre presos e o uso de anéis e brincos a colocam na normalidade das garotas de sua idade.

Daiane tem 14 anos e é a filha mais velha de Ana, uma jovem mãe (28 anos) de outros cinco filhos: Douglas (11 anos), Lucas (8 anos), Deividi (8 anos), Baggio (6 anos) e Pablo (4 anos). Daiane e os irmãos Douglas e Deividi, filhos do primeiro casamento de Ana, foram criados pelos avós maternos desde pequenos e moram com eles até hoje. Ela não teve mais contato com seu pai, Inácio (30 anos). Sabe apenas que ele mora em Sapiranga.

---

<sup>51</sup> Alerta ao leitor: Talvez haja excesso de detalhes sobre a vida dos sujeitos, no entanto, preferi pecar pelo excesso do que pela omissão, com receio de limitar o contato do leitor com o conjunto da vida de meus sujeitos de pesquisa. As trajetórias de alguns atores, como Viviane, Tiago e Valéria, está mais densamente apresentada, devido às características pessoais de cada um em detalhar a narrativa de sua vida.

Daiane vai à escola pela manhã e, à tarde, desloca-se para a casa materna que fica no mesmo bairro da escola, para cuidar dos irmãos do segundo casamento de sua mãe, enquanto essa trabalha em casa de família, “Eu venho pra aula de manhã e de tarde limpo a casa da vó e depois vou lá pra casa de minha mãe cuidar dos meus irmãos. Fico vendo televisão no canal 5, no SBT. Minha mãe me paga R\$ 30,00 por mês”.

O padrasto chama-se Evandro, tem 35 anos e trabalha como vidraceiro. Quando fala da experiência de morar com a avó, Daiane não exita em dizer que gosta muito de D. Marlene e do Sr Jair, afirmando, com um sorriso muito espontâneo, que é bom morar com eles. Ambos trabalham, sendo que a avó faz doces e salgados em casa e o avô trabalha numa empresa da região.

“É bom morar com minha vó. Eu acho que prefiro morar com a minha vó, por causa do meu padrasto. Minha mãe é minha mãe, minha avó é minha avó. É muito bom morar com a minha vó. Não pretendo voltar a morar com minha mãe, porque já faz tempo que eu tô com a minha vó e eu me sinto melhor com ela. Desde pequena eu moro com a minha vó, minha mãe morava com a minha avó. Daí minha mãe se separou do meu pai, e eu continuei morando com a minha vó. E daí a minha mãe casou e foi morar com o meu padrasto, e eu quis ficar com a minha vó, me sinto melhor com ela. A minha vó é bem legal, ela é muito tri. Ela entende a gente. Eu gosto de cuidar dos meus irmãos, a gente passa quase a tarde inteira vendo televisão, e, às vezes, quando vou trabalhar, eu dô café, deixo eles ir pra rua. É isso, professora” (Daiane).

Dentre as lembranças de sua infância, narra a queima da casa dos avós devido a um curto circuito, fato que acelerou a mudança de endereço da família para o local onde moram atualmente:

“A casa queimou. Nós tava tudo lá fora. Minha avó tava viajando. Só tava eu e minha tia (irmã da mãe com 22 anos e grávida, solteira) lá fora, brincando. Queimou tudo por causa de um curto circuito. Avó chegou e ficou desesperada. Fomos pra casa do meu tio (Nereu) por um mês. Nós morava lá no Esplanada (bairro da periferia), e estudei na escola perto dos Montes Claros (bairro próximo ao Esplanada, na Escola Municipal Basílio Tcacenco) até a 4ª série, parece ... Lá eu rodei na 1ª série, mas não sei por quê. Depois do Esplanada, com 10 anos, vim pra cá. Mudamo de bairro porque queimou a casa. Minha vó tinha feito a inscrição pra cá. Daí minha avó foi lá na prefeitura, e disseram que nós tinha sido sorteada. Gosto de morar aqui porque tenho minhas amigas” (Daiane).

Daiane foi aluna do PPA de 2ª série, com a professora Tânia, em 1999, sendo promovida para cursar a 4ª série. Em 2000, foi aluna da professora Adriana, no PPA de 4ª série, sendo promovida para a 5ª série. Em 2001, frequentou a turma 52, no turno da manhã. Embora com muitas faltas, foi promovida para cursar a 6ª série em 2002<sup>52</sup>:

“Vim do Basílio pra estudar com a professora Tânia. Estava na 2ª série [progressão], aí eu passei para a 4ª com a professora Adriana, e agora tô na 5ª. Tô bem. Só geografia que tá baixa. No primeiro bimestre, tava 50, e agora tá 30. Só tem duas colegas perto da minha idade, a Marta (13 anos) e a Janete (13 anos)” (Daiane).

Sobre a experiência de ter estudado numa turma de progressão, diz: *“Achei legal fazer parte da progressão”*. Sobre o excesso de faltas que vem apresentando na escola, justifica: *“Faltei aula na semana porque não conseguia me acordar e a vó também não se acordava. O vô sai cedo de casa, acho que às 5 horas”*. Em entrevista realizada com Daiane em 2000, ela afirmava que era bom fazer parte da progressão porque tinha colegas de sua idade.

Os sentimentos e os motivos da reprovação:

“Ué, foi ruim, me senti mal. De bom foi o que eu aprendi com a professora Adriana. É muito bom estudar com ela. A professora Tânia também foi bom, né, eu passei porque ela foi muito legal, porque ela ajuda a gente. Rodei porque eu tive meningite, né. Aí eu fiquei no hospital e eu parei de estudar, aí esqueci tudo e voltei a estudar e esqueci tudo. Agora eu tô lembrando de tudo. Se eu tivesse ainda na quarta série, me sentiria horrível, por causa da minha idade, eu tô na quinta e já devia tá bem mais adiantada. E se eu tivesse na quarta série ia ser ruim, só ia ter pequenininho daí... Na quinta é quase tudo do meu tamanho” (Daiane).

Com relação às amigadas, Daiane destaca as amigas: Rafaela (12 anos e 5ª série), Rosemeri, que estuda noutra escola no segundo grau, e tem 15 anos, Priscila (15 anos e 6ª série), Catiane (6 anos e 6ª série) e a Viviane, que ficou na 4ª

---

<sup>52</sup> Embora o PPA previsse em seus princípios a possibilidade de promover os alunos que dele fizeram parte em uma ou mais séries, são raros os casos em que os alunos avançaram nas séries a ponto de serem enturmados na série correspondente à sua idade. Não investiguei mais profundamente essa questão, mas creio que está vinculada à prioridade dada à correção de fluxo nas séries iniciais e às dificuldades de aceitação desses alunos quando reenturmados de 5ª a 8ª série, muito provavelmente pelo peso que os professores das disciplinas dão aos conteúdos.

série. *“No recreio fico com ela, pois nós era amiga ainda no ano passado, porque só tinha 3 meninas na sala: eu, ela e uma que desistiu”.*

Como alternativa de lazer, Daiane diz que costuma sair nos finais de semana com a amiga Rafaela, sendo que o programa favorito é ir ao Shopping e assistir à TV, durante a semana, enquanto cuida dos irmãos na casa da mãe.

Tive muitas dificuldades para gravar entrevista com Daiane, pois ela costuma faltar muito às aulas.

### **Percepções de Daiane sobre sua vida e auto-imagem**

- **Como eu me vejo:** “Meu nome é Daiane eu me vejo como uma guria feliz eu me sinto feliz tudo o que eu faço eu gosto, eu gosto de vim para a escola. Em fim eu me sinto feliz. Em fim eu amo a minha vida. Eu gosto muito de quem eu sou faço tudo o que me pedirem menos coisas erradas. Eu sou compreensiva entendo os outros. É assim como eu me vejo.”

- **Como é a minha vida<sup>53</sup>:** “Meu nome é Daiane tenho 14 anos gosto do que eu faço a minha vida é muito boa. Nos fins de semana eu saio vou para as minhas tias. Nos dias de semana venho para a escola depois saio da escola vou para casa limpo a casa depois eu vou lá para a minha mãe cuidar dos meus dois irmãos para ela ir trabalhar, e eu gosto do que eu faço. Eu moro junto com a minha avó e meu avô eu moro com eles por que eu já me sinto bem com eles, eu já me acostumei com eles. Eu também assisto televisão de tarde eu gosto de assistir filmes desenhos. Essa é a minha vida.”

---

<sup>53</sup> Desenhou uma casa e ao lado de fora se desenhou junto com uma amiga.

- **Percepção dos professores em relação a Daiane (Parecer descritivo – avaliação do 3º bimestre/2000):** “Procure faltar menos à escola e dedique-se aos estudos, para que seu rendimento escolar melhore (elaborado pelos professores de 5ª série em 2001)”.

### 7.1.2 As trajetórias de Diego

Diego tem 17 anos e, junto com Aline (14 anos), é fruto do primeiro casamento de D. Assunta, viúva e faxineira/diarista, que tem outros quatro filhos em decorrência de seu segundo casamento com o Sr. Dori. Os seis irmãos estampam no rosto as características da descendência italiana: pele e cabelos claros, além do sotaque proveniente do dialeto vênето falado pelos familiares. Diego é o único com olhos muito azuis. Possui uma massa corporal muito bem definida com presença de músculos, embora sua estatura esteja abaixo da média de sua idade. O que mais cativa em Diego é seu sorriso puro, tímido e ingênuo. Diego tem muitas dificuldades para se expressar, gaguejando com frequência.

Conheci Diego ainda em 2000 como o “plantador de rosas”, quando era aluno da professora Adriana, numa Turma de Progressão de quarta série. Disse-me, na época, que sua família era proprietária de uma plantação de rosas, em São Sebastião do Caí. O pai [padrasto] trabalhava como frentista num posto de gasolina. Porém, a partir de uma entrevista com D. Assunta, ficou comprovada a fantasia de Diego, pois é apenas vendedor de rosas e não se desloca até São Sebastião do Caí para plantar e cuidar de flores, nem tampouco sua família é proprietária das referidas plantações:

“Saio da escola de manhã e às vezes almoço em casa ou no serviço, lá no Caí. Chego lá por volta de meio dia e meio. Meu pai tira folga nas segundas,

quando eu tenho reforço de tarde. No meu serviço, eu semeio flores, rego e transplanto. Volto pra casa às sete da noite. Às vezes tem lanche, às vezes não. Dos meus irmãos sou o único que trabalha e recebo R\$ 150,00 por mês e dou pra mãe fazê o rancho. Não fico com nada pra mim. Só quando sobra, aí eu compro roupa. Chego em casa e vou dormir e assistir filme na Record. Ontem [domingo - 1709/00], fui pro Caí às cinco e meia da tarde e trabalhei até às cinco da manhã. O pai dormiu. Vim direto pro colégio e tô com sono (as aulas eram no turno da manhã e à tarde participava do reforço)” (Diego).

A família de Diego morava em outro bairro, onde pagavam aluguel. Por falta de vagas na escola daquele bairro, Diego se deslocava para um outro bairro, bem distante (Rio Branco), para estudar na Escola Estadual Aristides Germani. Depois de um tempo, conseguiu a transferência para a Escola Municipal Giuseppe Garibaldi, onde teve inúmeras reprovações, sendo encaminhado para estudar na Escola Aberta por causa de sua defasagem de idade. A família de Diego se mudou para um dos sobrados do Reolon, onde moram oito pessoas. Aline é quem toma conta da casa e dos irmãos menores, freqüentando o ensino noturno por esse motivo. A casa é muito limpa, bem- equipada, com móveis simples e bem-cuidados.

“A gente morava lá no Cristo Redentor, em cima de uma casa lá. Daí, a gente pagava muito aluguel. Daí, a gente viemos morar pra cá, mas agora, ela quer sair daqui. Por causa que tem muito marginal aqui. Muita bagunça. Tão toda hora mexendo no carro. Já assaltaram uma vez o carro, levaram tudo, botaram uma rede, afrouxaram as roda do carro. A mãe acha que, se ela conseguir trocar, ela vai lá pro São Francisco” (Diogo e Aline).

“Estudei na Escola Aberta, mas lá não era bom. Tinha muita bagunça e gente usando droga” (Diego, entrevista realizada em 2000).

Diego foi aluno do PPA, com a professora Adriana, em 2000, sendo promovido para a 5ª série do noturno. Em 2001, cursou uma 5ª série no noturno e passou para a 6ª série. Continua vendendo rosas nas ruas do centro da cidade. Por um período, trocou a venda de rosas por um carrinho de picolé, mas logo retornou ao antigo ofício. Diego afirma gostar do trabalho. Já Diogo diz não gostar de vender rosas. Diego vende de 5 a 10 maços de rosas por dia. A cada maço, ganha R\$ 1,50, ou seja, R\$ 7,50 por dia. Repassa todo dia o dinheiro das vendas para o “Dono”.

Sabe de cabeça o valor que ganha por dia, mas não consegue dizer quanto repassa para o “Dono”: “Vendo rosas na Júlio (avenida do centro da cidade) a cinco real cada molho. No fim do dia dô pro “Dono” (forma de se referir ao patrão, proprietário das rosas) a parte dele e fico com a minha” (Diego).

Atualmente, Diego fuma muito e se preocupa com a aparência fazendo regime para emagrecer, tomando, inclusive, remédios para inibir o apetite. É um menino meigo, tranqüilo e tímido, com muitas dificuldades para se expressar: “Tenho uma namorada com 18 anos, que estuda na escola Giuseppe Garibaldi. Namoro quando sobra tempo. Fui na casa dela e levei um xingão do pai dela. O nome dela é Fernanda” (Diego, 2000).

Desde os primeiros contatos com Diego, em 31/07/01, passei a conversar informalmente com ele no ponto de venda de rosas, uma vez que faz parte de meus trajetos urbanos, portanto, encontrava-me com ele por várias vezes na semana. Sempre que me via, Diego ficava todo sorridente e vinha ao meu encontro cumprimentar-me. Em agosto de 2001, encontrei-o defronte ao Colégio São Carlos com um carrinho de picolés: “Troquei de ramo porque as rosas não vende mais”. No entanto, depois de duas semanas, lá estava Diego novamente com os molhos de rosas debaixo do braço, seu boné e sorriso inconfundível.

Procurei-o por várias vezes na escola, e até mesmo em casa, para aprofundar as entrevistas, sem muito sucesso. Numa dessas visitas à sua casa no dia 10/10/01, tive sorte, pois encontrei Diego em casa, junto com seus cinco irmãos: Aline (14 anos), Diogo (11 anos), Tiago (8 anos), Rafael (6 anos) e Karine (2 anos). Esse contato foi muito interessante, pois todos os irmãos interagiram na entrevista e falaram muito mais que Diego. Pude ter mais detalhes de sua trajetória através da

voz dos irmãos. Tiago (8 anos) afirmou: *“o Diego é tímido. Tem vergonha de namorar. Não fala pra ninguém as coisas dele”*. Tiago (8 anos) e Diogo (11 anos) são os irmãos mais falantes e extrovertidos. Tomaram conta da entrevista e falavam pelo Diego. Segundo Diogo *“O Diego ta trabalhando. Uma vez ele veio meia-noite. Nunca chega antes da 7 e 15 da noite. Ele chega tarde e se atrasa pra aula porque o dono (proprietário das rosas) se atrasa. A Aline (14 anos – 6ª série) foi pro noturno porque tem que cuidar de nós e limpar a casa”*. A casa realmente estava muito limpa e bem organizada. É um sobrado construído pela Prefeitura. A máquina de lavar roupas estava ligada, e Aline desligou-a para podermos conversar. Os móveis são simples, mas novos e bem distribuídos no pequeno espaço da sala. Todos os irmãos sentaram na escada de acesso aos quartos e ficaram sorridentes, falando a respeito de si e do irmão Diego. Aline e Diego são filhos do mesmo pai, que não conhecem, mas que pensam ter falecido, e que morava em Nova Pádua, município da região. Os demais irmãos são filhos do padrasto e atual companheiro da mãe, que também vende rosas.

Dentre os seis irmãos, Diogo, de 11 anos é o mais falante, tomou conta da entrevista. Todos estão na escola, exceto Karine, que tem apenas 2 anos. Dos quatro estudantes da casa, apenas o Rafael não reprovou ainda, pois está na pré-escola:

*“Eu rodei na 3ª série porque tava mal nas contas de dividir. O Diego vai fazer a pré-catequese no ano que vem. Eu não gostei muito da professora da catequese e tô aprendendo coisas de Deus, os Dez Mandamentos, o Ato de Contrição, o Creio, Salve Rainha ... Quem devia ta na sexta série é o Diego, porque ele é mais velho, mas a Aline passou dele. Faz três semanas que Aline não vai pra escola”* (Diogo, 11 anos).

Os irmãos de Diego têm plena consciência de que ele está atrasado na escola e tomam a palavra para falar por ele, explicar as coisas por ele, como que



sabedores de suas dificuldades para se expressar. Sabem e respeitam suas ausências e atrasos na escola devido ao trabalho, fato que também é compreendido pelos professores da escola, que permitem sua entrada depois do horário. Afirmando que na maioria das vezes, seu atraso é involuntário, pois ocorre devido aos atrasos do “Dono” em passar no ponto para acertar a venda do dia. “A Aline é mais nova que ele e tá na sexta [risos]. Ele parou um pouco de ir pro colégio porque ele tá trabalhando. Ele nunca vem antes das sete e meia. Ele vem sempre oito, nove. Uma vez ele veio meia-noite. Ele ficou vendo o jogo do Grêmio e do Fluminense” (Tiago, 8 anos).

Os garotos falam sobre a catequese que Aline frequenta para fazer a primeira comunhão, visto que a família é católica. Tiago entrega Diogo, que desistiu da catequese porque não gostava da professora e agora deverá esperar até o início do próximo ano para iniciar e fazer a primeira eucaristia. Relatam que Diego, mesmo sendo o mais velho, ainda tem a pré-catequese por fazer.

Sobre sua reprovação na escola, Diogo explica: *“É que eu tava mal nas conta de dividir. Agora, eu tô bem. Eu tirei uma vez oitenta e seis na prova de tabuada, uma vez sessenta e três, outra, numa prova de continha e coisa, eu tirei sessenta e três de novo e passei.”* Diz também que está atrasado porque começou a estudar tarde, o mesmo acontecendo com Aline.

Em relação à rotina diária de Diego, os irmãos descrevem por ele: *“Ele levanta e, se não acordar ele, ele levanta aí por umas onze, que nem eu (Diogo). Ele levanta, toma café, se arruma... (Aline). Sai... (Diogo). Sai trabalhar, volta de noite, às vezes, ele vai pro colégio, quando não chega tarde. Volta, come e vai dormir”* (Aline).

Nos intervalos entre a manhã e a tarde, Diego se acomoda numa lancheria próximo a seu ponto de vendas para almoçar, quase sempre cachorro quente.

Tiago e Diogo dizem não gostar do trabalho de Diego, pois acham muito chato e têm vergonha, para isso se dizem tímidos. Afirmam que o melhor período de vendas é no dia dos namorados, Natal e Finados...

Segundo os irmãos, Diego foi transferido para a Escola Aberta porque *aprontava um monte*:

“Ele fazia muita bagunça. Tocava papel na cabeça dos outros, aviãozinho na cabeça dos outros. Ele também fez outras coisas quando ele foi pra Escola Aberta lá. Na Escola Aberta, não, mas, sabe o ... Um professor de Física dava maconha pros outros fumar lá na Escola Aberta. Ele foi preso porque na casa dele tinha um monte de coisa. Ele também já fumou, né (apontando para o Diego). Ele também assinou o caderno de recordação lá do ex-namorado dela aqui (Aline). Daí, tava escrito: O que você acha da droga?. Daí, o Diego escreveu: Cem por cento. Você já usou? Já. Crack.” (Diogo, Tiago e Aline).

Em relação ao uso de drogas, Diego afirma que só usou uma vez, pois achava que era cigarro normal, mas logo é contestado pelos irmãos, que dizem não acreditar. Diz que *foi uma experiência tri ruim*, que ficou tonto:

“Ele disse assim, 'Eu tô chaparral' Às vezes, ele chegava lá do colégio... Ele tava, ele tava com os olhos vermelhos aqui, e daí a minha mãe começou a reparar. Daí, ela pegou ele. Ele chegava todo dia tarde em casa... Daí, ela tirou ele da Escola Aberta... Ele pedia dinheiro pra todo mundo... Depois, a mãe tinha que pagar... E tá devendo até hoje. Pedia pra tia, pra madrinha dele, dizia que era pra mãe. Pro meu tio, tio Luís... A mãe já pagou. Agora ta devendo pra um maconheiro ainda. (Nesse momento, Aline manda os irmãos calarem a boca.) Ô, Diego. Ele tá te entregando (riso). O maconheiro ali tava passando ali, daí, ele disse assim, 'Ô meu, quando é que tu vai me pagar? Tu tá devendo até hoje. Faz eu acho que um ano que tu tá me devendo'. Era o dinheiro do traficante!” (Aline, Tiago e Diogo).

## **Percepções de Diego sobre sua vida e auto-imagem**

- **Como eu me vejo:** “Eu vejo quando eu está feliz as vezes eu sou brabo quando tira do sério eu bato nele se esticar eu bato nele. Se o irmão dele eu bato nele também”.
- **Como é a minha vida**<sup>54</sup>: Diego não conseguiu terminar a tarefa. Demorou cerca de 2h para desenhar uma casa, solicitando uma régua.

### 7.1.3 As trajetórias de Messias

Messias é um jovem estudante trabalhador que viveu boa parte de sua infância no meio rural, aprendendo desde cedo a lidar com animais, alimentando porcos e tirando leite das vacas. É daí que nasce sua paixão por cavalos e pelas tradições gaúchas. É muito tímido e fala sempre olhando para as mãos ou encobrindo a boca. Não quis gravar entrevista porque acha sua voz muito feia.

Foi aluno do PPA em 2000, com a professora Adriana, encaminhado pela professora de 2ª série devido ao contraste de seu tamanho diante dos demais colegas. Messias não é aluno repetente. Sua defasagem idade/série justifica-se pelo não acesso à escola devido às mudanças de endereço da família. Foi encaminhado para continuar numa 4ª série, foi matriculado numa turma de jovens e adultos no noturno equivalente a 3ª e 4ª série, e, segundo a vice-diretora do turno da noite, professora Lourdes, Messias raramente falta à escola e mantém um ótimo relacionamento com todos. É aluno da professora Simone, que carinhosamente chama a de “cabelo” (vice-diretora da Escola Angelina Comandulli, onde também entrevistei sujeitos da progressão em 1999): “É um aluno muito querido, afetivo e

---

<sup>54</sup> Diego desenhou uma casa com auxílio de régua e muitos detalhes, especialmente na rede elétrica externa, com presença de muitos fios.

que exige atenção. Tem receio de se expor e de revelar o que não sabe” (Professora Simone).

Durante o dia, trabalha numa lavagem de carros: Lavagem do Xande. Com o dinheiro que recebe mensalmente (R\$ 250,00), ajuda sua madrinha nas despesas da casa (R\$ 100,00) e paga a prestação de seu cavalo – Atrevido – que foi comprado em dez suaves prestações de R\$ 50,00 mensais. Suas opções de lazer ficam por conta de participação em torneio de ginete, nos rodeios organizados na região, além dos cuidados com o cavalo. Frequentemente, quando ainda não trabalhava, Messias comparecia à escola a cavalo, no turno contrário ao das aulas, e também visita a garota por quem está interessado com o cavalo do primo. Messias conhece muito sobre cavalos. Seu cavalo é novo, tem 1 ano e 6 meses.

“Cavalo velho é quando tem 8 ou 9 anos. Cavalo aporreado é cavalo que nunca ninguém montou. Aqui no bairro tem uma cabanha. É onde tem um monte de cavalo. Só cavalo de raça. Tem cavalo crioulo, quarto de milha, inglês, pecheron. Tem também cavalo misturado. O atrevido ainda é xucro. Não dá pra montar. Daqui uns 15 dias meu primo vai domá ele. Não tô mais saindo a cavalo porque não gosto de pegar cavalo emprestado. Cavalo de raça custa de 2 a 3 pila (2 a 3 mil reais)” (Messias).

Perguntado sobre os amigos, disse: *Se botá aí o nome deles, enche tudo isso aí* (o diário de campo) - Gaudério (mora no centro e cria cavalos com o Alexandre), Elisandro (tem 2 cavalos), Boca (tem cavalos), Fernando (tem cavalos e lida com transporte de cargas), Alexandre (tem um hotel de cavalos). Todos os amigos citados têm envolvimento com cavalos.

De acordo com as memórias de Messias, sua primeira escola foi o Machado de Assis, *“ainda quando ficava lá em baixo”*, ou seja, quando era escolinha rural. Sua professora era a Maria Cristina, que ainda está na escola. Acha que ficou uns dois ou três anos na escola, mas não aprendeu a ler. Com 8 anos, foi morar no campo (Fazenda dos Dalagno, no distrito de Vila Seca) porque o padraço gostava

de trabalhar com a *lida*, sendo empregado como capataz na fazenda. Enquanto morava no campo, não frequentou a escola, pois ficava muito longe.

Com 14 anos, voltou para Caxias e foi morar com o padrinho, próximo à escola, um local com características ainda de meio rural, com muitos pinheiros e estábulo próximo. Chegando à escola, em 2000, foi matriculado numa segunda série, mas não se deu bem porque, *“tem muita piazadinha piqueninha que enche o saco e aí esquenta o sangue da gente”*. Por isso, foi encaminhado para a professora Adriana, na 4ª série, turma de progressão que o acolheu. *Aprendi a dividir com 1 número no divisor e, se passar de ano, seu primo lhe prometeu arrumar um serviço*. Na verdade, conforme os registros da escola, Messias saiu da escola sem concluir a segunda série, momento em que estava aprendendo a ler. Nessa época Marizete (vice-diretora do turno da tarde) era sua professora. Ela relata que ele sofreu muito ao se desligar da escola.

Na primeira vez que vi Messias, ele estava usando uma camiseta preta com a estampa do Bob Marley envolto por folhas de maconha, fato que me chamou atenção. Disse que trocou a camiseta por um tênis. Não sabia detalhes sobre o cantor, nem tampouco gostava de reggae, mas gostou da camiseta por causa da maconha. Afirma que nunca usou drogas.

Os quatro irmãos de Messias são fruto dos três casamentos de sua mãe. Messias (16 anos) e a irmã Onereis (17 anos) são os filhos mais velhos sendo que a menina mora em Bom Jesus, com o pai. Do segundo casamento com Carlinhos, nasceu o Jalder (10 anos), que mora no Bairro Vale Verde (próximo à escola), junto com o pai. Os dois menores, Rodrigo (2 ou 3 anos) e o Mareal (5 anos), são filhos do padrasto Dirceu e moram com a mãe: *“Nós semo em cinco irmão, cada um filho de*

um pai diferente. Eu não conheço meu pai, mas sei que o nome dele é Adão e que mora em Bom Jesus com a Onereis” (Messias).

Em 2001, a mãe, o padrasto e os dois irmãos menores de Messias vieram morar novamente no bairro, pois não havia mais serviço na fazenda. Ficaram desempregados por um tempo e, logo após, retornaram para o campo para trabalharem como agregados nas fazendas locais.

Segundo Messias, ele permaneceu no campo dos 8 aos 14 anos sendo que nos últimos três anos não veio nenhuma vez pra cidade, pois ficava em casa ajudando na lida:

“Não tinha nada pra fazer lá. Ficava trabalhando, ia no rodeio dos Dalagno e concorria no laço. Uma vez ganhei um troféu, que ficô com meu padrasto.. Lá no campo, só fazia arte. Levantava, tirava leite, tratava os porcos, as ovelhas, montava cavalo. Pegava qualquer “boca-seca” (cavalo que não presta, que empaca, que não obedece) e saía pelos campo” (Messias).

Messias convive diariamente com os padrinhos e com o primo Demétrio, que é domador de animais. Quem faz o almoço é o padrinho, pois a madrinha (Donaci) trabalha como doméstica. Acha que o padrinho gosta mais ou menos dele, pois está sempre de cara fechada: “Eu gosto dos dois, mas acho mais legal a madrinha”.

Sobre a experiência de ter cursado uma turma de progressão, Messias destaca o perfil da professora Adriana como legal. Em relação aos sentimentos sobre a reprovação, afirma que nunca rodou.

### **Percepções de Messias sobre sua vida e auto-imagem**

- **Como eu me vejo:** “Eu sou assí um rapais muito alegri e muito enducado e gosto de trabalhar e ajudar a casa e a minha familia e gosto de rodeio e dança muito e laça no rodeio. Tamei gosto duque faso tamei gosto de anda de acavalo. O que eu

não gosto de perde ne um rodeio mais quando eu perdo um rodeio Vico muito nervoso. Tamei gosto de genetía nos rodeio do Rio Grande do Sul.”

- **Como é minha vida**<sup>55</sup>: “Como eu sou um rapais educado para os mais venho (velhos), minha madrinha tise (disse) que eu tenho que respeita os mais aduto (adulto) mais porque eu tenho muito pela frente para viver.”

- **Parecer descritivo - avaliação do 3º bimestre de 2001**: “O Messias é um aluno assíduo e pontual. É responsável, alegre e, por ser muito doce e afetuoso, querido por todos. Relaciona-se bem com colegas e professores. Não gosta de trabalhar em grupo. Prefere ficar sozinho na hora de realizar as atividades propostas, e quando senta com alguém é para conversar sobre assuntos extra-classe. Demora bastante para iniciar o trabalho, dissimulando suas dificuldades. Às vezes se apresenta um pouco agressivo, mas se percebe que é para chamar atenção. Recusa-se a escrever a caneta. Sua letra é quase ilegível e muito pequena. Sente-se inseguro e não questiona, pois não quer ou não consegue assumir suas dificuldades. Escreve com muitos erros ortográficos. Troca ou esquece letras e não utiliza sinais de pontuação e nem letras maiúsculas. Apresenta problemas de compreensão de qualquer texto que seja lido por ele, devido às suas deficiências. Apresenta bom raciocínio lógico se for dirigido e orientado. Para render, precisa de acompanhamento individual, muita atenção e ser tratado com muita afetividade”.

---

<sup>55</sup> Messias não fez desenho.

#### 7.1.4 As trajetórias de Tiago

Tiago tem 13 anos. É franzino e sorridente, mas de vez em quando se emburra. É muito comunicativo, narra os fatos de sua vida com precisão nos detalhes e nas datas. Foi Tiago quem se convidou para ser entrevistado, pois, dia desses, a caminho de sua sala de aula, encontramos-nos na porta, e ele perguntou: *“Tu vai entrevistar todos? Eu é que tô precisando falar, assim ... desabafar ... porque tenho bastante problema”*. A partir desse dia, incluí Tiago nas entrevistas. Foi criado pela tia, irmã de seu pai, desde os três meses de vida, a quem chama de mãe. Relata com certa dor sua trajetória e deixa transparecer mágoa em não estar com os pais de sangue e junto com os demais irmãos:

“Eu moro com eles porque meu pai me deu pra eles, porque minha mãe foi embora, e aí meu pai não pôde me cuidar. Minha mãe disse que não me deu. Por isto eu tô confuso. Minha mãe disse que pra mudá os papel de guarda é só com advogado. Minha mãe não assinou pra me dar, só meu pai. Meu pai me deu pra minha tia, porque minha mãe foi embora, e aí eu só chorava, e ele não conseguia me dar mamá e botava o travesseiro na minha cabeça” (Tiago).

Na casa com os tios, moram ele, D. Maria, Sr. Luiz e a prima Franciele, de quinze anos, a quem Tiago demonstra um profundo sentimento de ciúmes. Falou também das demais primas, também filhas de D. Maria – Kelli (17 anos e mãe do Franklin) e Simone (19 anos e mãe da Ketlin). O tio está encostado, por causa das varizes nas pernas, e a tia está desempregada. Disse que Franciele trabalhava em casa de família, mas foi despedida pois o filho da patroa da prima – viciado em drogas – voltou pra casa:

“A France estuda aqui na 7ª série, à noite. Tenho ciúmes da Franciele porque a minha mãe (tia) deixa ela fazer o que ela quer e eu não. Acho que minha tia tem medo dela, porque um dia minha tia foi bater nela e ela deixou a perna da minha tia vermelha. Ela trabalhava numa casa de família. O filho da “mulher” era drogado e ficava na praça comendo lixo. Aí ela pegou o filho de volta. Mandou a Franciele embora, porque não quer que nada aconteça com ela. Tem medo que o filho pegue ela à força, que estupele ela quando estiver drogado” (Tiago).



Tiago cursou o Pré, 1ª e 2ª série na escola Machado de Assis. Na 3ª série (1999), foi aluno da professora Adriana e reprovou. No ano seguinte, foi transferido para a Escola Paulo VI (escola católica que tem um programa de semi-internato para alunos carentes, em convênio com a prefeitura). Em 2000, foi aluno da professora Zaida, quando reprovou na 4ª série do turno da tarde. Em 2001, freqüentou uma quarta série com a professora Adriana. Ela fez uma avaliação do aluno e encaminhou-o para a 5ª série (turma 52, mesma turma de Valéria), mas retornou uma semana depois para a 4ª série, porque, segundo Adriana, “*tornou a 5ª num inferno*”. Ele comenta:

“Voltei prá cá porque lá eu incomodava. Aqui eu fiz a 4ª e rodei, e agora tô na 4ª de novo. Eu incomodava porque os que estudavam lá empurravam, e eu começava a brigar, daí as professora me mandaram embora. Eu gostava de estudar lá. Entrava às 8 horas e ficava até às 6 da tarde. Pagava R\$ 21,00 por mês. Meio turno era R\$ 10,00. Gostava mais de lá do que aqui. Só os colegas é que eram ruim porque implicavam com a gente, e não dava pra fazer nada. Aqui eu não gosto porque têm as gurizadas que querem se dá de machinho e brigam com os outros. Eu rodei porque tinha vezes que eu não fazia nada, gazeava aula, vinha pra escola e não entrava, ficava no pátio. Na aula, eu copiava, ficava quieto, e, quando terminava, fazia bagunça. Não aprendia porque não prestava atenção. Nem dava bola. Não gostava de estudar, porque ficá escrevendo todo dia é muito chato. A gente escreve e depois tem que ficar se lembrando das coisas ... aí tem tema pra fazê em casa. Agora eu gosto de estudar. Só faltó às vezes. Minha mãe (madrasta) falou que, se eu estudar, ela e meu cunhado vão me dar um curso de computação quando tiver 15 anos” (Tiago).

Tiago circula com tranqüilidade pela cidade. Costumava levar almoço para o tio no local de seu trabalho. Numa dessas idas, desviou o caminho e procurou seus pais de sangue, ficando com eles por mais de uma semana. Já estava freqüentando outra escola, mas retornou para a casa dos tios:

“Eu parei de estudar porque fui lá pro meu pai. Fiquei uma semana e dois dias fora da escola. Eu estudei lá nos Braga (bairro da periferia norte da cidade), na escola João De Zorzi (municipal). É pra lá que eu quero ir. Lá eu não incomodava. Lá é bom porque têm todos os meus irmãos, o meu pai e minha mãe. Aqui eu moro com a tia, o tio e as primas. A tia não ajudava nos temas. Brigava comigo. Mas agora ela começou a me ajudar, porque eu acho que ela não quer que eu vá embora” (Tiago).

A partir do momento em que descobriu seus direitos e o desejo manifesto de seu pai em tê-lo de volta, qualquer desavença na casa dos tios é motivo para Tiago desejar estar com sua família de origem. Tiago também tem amplo conhecimento sobre seus direitos e demonstra muita familiaridade com a lei, e fala com intimidade do conselheiro tutelar Paulão, com o qual já buscou conselhos sobre seu caso. Tem consciência da pobreza de seus pais de sangue, mas diz:

“Eu não tenho medo. Sempre tem comida dentro de casa, não falta nada, não falta roupa, não falta coberta, não falta comida, não falta nada. Só que o meu tio e a minha tia não querem me perder. Eles já se acostumaram comigo. Eles não querem me perder. É isso” (Tiago).

“Sexta-feira (05/10/01) eu tive uma briga com meu tio. Foi uma coisa que a minha irmã (prima) fez... Botei minhas meias pra lavar .... Aí eu usei uma meia dele, e ele não gostou. Minha irmã [prima] também usou meia dele e ele não brigou. Só ficou me dando tapa. Aí eu disse que ia embora. Pedi pros meus pais falarem com o advogado pra me levar de volta. Eu falei pro meu pai que nós temos que ir no Conselho Tutelar falar com o Paulão (conselheiro), para falar o que eu quero. Já me decidi. Eu sei o que eu quero: quero ir embora lá com os meus pais” (Tiago).

Tiago alimenta fantasias de que, se for para a casa de seus pais verdadeiros, se livrará das disputas por atenção que mantém com a prima e não será “explorado” com tanto desequilíbrio na dosagem das tarefas domésticas que tem na casa dos tios:

“Me sinto explorado, minha avó disse que sou um escravo. Lá na casa da minha mãe verdadeira não é assim. Aqui não dá nem prá brincar. Lá tem meus irmãos pra brincar. Aqui, só tenho que fazer serviço: lavo louça, arrumo minha cama (que é obrigatório), varro, lustro, passo cera, limpo a sala e vou estudar. A France, a única coisa que ela faz é às vez em quando lustrar e arrumar a cama dela” (Tiago).

Julga que seus problemas na escola são a extensão do que se passa em casa. É na escola que ele manifesta sua raiva:

“A minha mãe, a minha tia, o meu tio, a minha irmã, elas... brigavam comigo, batiam, mandavam eu fazer o serviço. E a minha irmã com a minha prima ficavam só na rua. Quando mandavam ela fazer alguma coisa, ela ia e falava: Depois. Daí, ela fazia outras coisa, ia lá no... Daí, ela saía lá na amiga dela. Daí, depois, eu comecei a ficar raivoso e eu ia pra escola e não fazia nada, só fazia bagunça e deu” (Tiago).

Sobre a experiência de ter sido promovido para a quinta série durante o andar do ano letivo, relata:

“Eu tinha brigado com uma professora da 5ª - a Jane (da hora do conto). Ela me chamou atenção por um grito que não fui eu que dei (foi o Juliês). Aí ela me xingou e eu fiquei com nojo dela. Aí eu mandei ela à merda. Na aula dela eu não fazia nada. Ela começou a chamar o guarda. Na 5ª série eu aprendia, mas eu não sabia quase nada. Entrei na 5ª e a professora Elaine (História) já tinha dado uma prova, e eu não sabia fazer. Aí fiquei quieto porque se falasse levava um mês de suspensão”(Tiago).

A respeito das reprovações, Tiago diz: “*Eu só aprontava na escola, por isto rodei*”. O motivo da indisciplina é atribuído por ele à revolta em casa. Afirma que reprovou por causa da bagunça, e também aí expressa o sentimento de injustiça, com pesos e medidas diferentes entre os semelhantes.

Ele participa de sessões com a psicóloga do projeto Vinculação que oportuniza atendimento aos alunos por técnicos especializados. Disse que foi só porque a professora Adriana insistiu, mas achava que não precisava. Depois que começou a conversar com a psicóloga, gostou e não falta mais. Além disso, participa de atividades esportivas no Enxutão – centro esportivo coordenado também pela prefeitura. Gosta muito de cuidar dos passarinhos do tio. Não gosta do primo Juliês que está na mesma turma porque acha que a professora Adriana dá mais atenção a ele só porque a mãe dele começou a trabalhar na casa de uma diretora. “*Agora não gostei mais dela (Adriana)*”.

“Eu vou ali porque a professora colocou, mas não era pra mim ir porque... hã... Eu já tinha ido na psicóloga. Ela falou que eu não tenho nada, e, se eu quisesse continuar, era pra mim continuar. Se eu não quisesse, não era. Daí, eu falei que eu não queria mais. Daí, a professora Adriana, ela queria colocar eu, daí, eu peguei e fui. Daí, depois, quando ela mandou ir pra psicóloga, eu comecei a fazer tudo certo. Tem o Juliês, e por causa dele a professora briga comigo. Porque a mãe dele trabalha com a diretora. Não sei se é a diretora daqui. Porque ela... Sempre, assim, brigava mais com ele do que comigo. Depois que a mãe dele começou a trabalhar na casa de uma diretora, começou a brigar agora mais comigo do que com ele. Agora, ele fala uma coisa assim pra ela... É que nós tinha um trabalho, daí, ele... Daí, ele... Daí, eu peguei e tava fazendo, né. Só porque eu não fiz tudo, daí... Porque eu... Foi na Quinta-feira passada. Eu não fiz. Daí eu, daí eu saí da... do lado dele e sentei noutra mesa... Daí, eu fiz tudo. Daí, ontem, a sora pediu: “Quem é que fez tudo?”. Daí,

ele, metido, bem assim: “Ah, sora, o Tiago não fez.” Daí, a sora, né: “É, Juliês, tu tá passado. Agora, tá chegando a 5ª série. Eu vi muito bem as prova dele”. Ela falou bem assim. Daí, mas quando a minha tia não trabalhava, ela era bem... ela não... Ela brigava mais com ele do que comigo. Agora que é ele... a mãe dele começou a trabalhar, agora, ela começa a xingar mais eu do que ele” (Tiago).

“Eu falo... deixa eu ver... Ela pede como estão os problemas, como eu tô na escola, como eu tô em casa, a bagunça, as brigas... Daí, eu conto. Daí, ela tem um armário lá cheio de joguinhos. Daí, ela dá pra gente brincar. Daí, quando acaba, ela dá as fichas de ônibus pra gente” (Tiago).

Tiago também participa do grupo de jovens e grupo de orações da igreja católica, todas as segundas-feiras à noite. Esse grupo é coordenado pelo médico da Unidade Básica de Saúde do Bairro. Participei do encontro numa noite e fui muito bem recebida. Sobre isso ele comenta:

“Eu me sinto legal porque ali é a igreja. É lá em cima, Nossa Senhora de Caravaggio, lá pra cima, lá no Reolon e... No grupo é legal porque eles cantam, rezam, sabem da gente, porque eles fazem uma oração individual, daí, eles sabem da vida da gente. Daí, eles começam a rezar, a tirar tudo que a gente tem, o cansaço, a dor, um monte de coisa. Rezam, cantam. Daí, agora, fizeram um grupo pra criança e... uns pros adulto. Daí, as criança ficam na cozinha e os adultos ficam lá no salão” (Tiago).

Perguntado sobre o que achava de estar falando de suas coisas, ele me responde: “Estou aliviado. Gosto de desabafar. É Legal porque falo dos meus problemas, que eu tinha em casa, da escola, hã... dos meus colegas e... da rua. Só. Os meus problemas... Só. Fico mais aliviado de desabafar...” (Tiago).

Certo dia, ao chegar na escola encontrei Tiago no corredor, indo avisar professora Adriana que sua mãe (tia) estava na escola para falar com ela, pois, no dia anterior, ele aprontou e desrespeitou a professora. Aproveitei a ocasião para conversar com ela. A fala com D. Maria (49 anos) confirmou o relato de Tiago:

“Peguei o Tiago com três meses. O pai dele é meu irmão. Eles brigaram, e a mãe do Tiago saiu de casa. Eles voltaram e tiveram mais seis filhos. Teve mais a Jéssica, que é mais nova que o Tiago, que também foi doada para outro irmão do pai de Tiago e mora no Bairro Vila Ipê. O Tiago começou a melhorar no colégio. É uma criança bem querida em casa. Dia desses, ele foi levar almoço pro pai (tio) e acabou indo visitar o pai lá nos Braga. Numa dessas visitas, viu uma briga entre eles, e a mãe dele falou ao pai que Tiago não é filho dele. Aí ele ficou meio revoltado. Jamais vou querer perder ele. Eu amo o

Tiago. Quero mais bem ele do que os meus filhos. A minha filha de 15 anos é revoltada e tem ciúmes do Tiago” (D. Maria).

A trajetória da mãe adotiva de Tiago e, provavelmente, de seu pai legítimo também, segue o perfil da maioria dos moradores do bairro: filhos de migrantes que vieram buscar em Caxias melhores condições de sobrevivência. Ela também exerce liderança junto a sua comunidade, ocupando a função de diretora de esporte da Associação (AMOB), conforme suas próprias palavras:

“Faz dez anos que moro aqui. Morava no Fátima Baixa. Vim de Lagoa Vermelha com 15 anos. Saímos cedo de casa. Nós era em 13 irmãos, e meus pais trabalhavam na roça. Vim pra Caxias trabalhar em casa de família. O pai e a mãe vieram também, por causa da saúde dos filhos” (D.Maria).

Quanto aos conhecimentos que está aprendendo na quarta série, Tiago diz:

“O que nós entendemo, única coisa é que o ... as coisa que ela fala do Rio Grande do Sul, corpo humano, do Brasil, de Portugal, nós estudemo, do pau-brasil... Deixa eu ver... Aprendemo sobre o ... fígado, o nome é...coisa de respiratório, que nós tivemo em fitas e... Deixa eu ver... sobre o coração, o cérebro...Na Matemática, nós tamo aprendendo divisão de dois algarismos. Eles tão aprendendo, porque eu na 3ª série já fazia tudo isso. Daí, eu já sabia. Porque eu não estudava aqui. Eu estudava lá no Paulo VI” (Tiago).

O depoimento que segue foi gravado antes do encontro coletivo realizado com todos os sujeitos da pesquisa. Enquanto esperávamos a chegada de alguns alunos atrasados, Tiago ficou do meu lado e disse que não falaria algumas coisas na fita porque desejava voltar para casa dos pais de sangue, mas antes seu pai deve falar com o juiz. Disse isso supondo que a tia poderia ver a fita. Então, expliquei que não mostraria nada sem autorização dos entrevistados. Apenas mostraria para meus colegas na UFRGS, em Porto Alegre. A partir disso, Tiago começou a descrever o caminho que faz em Porto Alegre quando acompanha a prima nos concursos de beleza. Falou que o local fica perto do Guaíba, que é o Tega poluído (Tega é o arroio que passa pelo bairro), o qual teria um monte de lixo e ratos:

“A minha irmã Franciele vai pra Porto Alegre no concurso da faixa, pra ganhar 720 real. E se ela ganhar, ela vai 720 por mês. E daí eu fui pra Porto Alegre, daí eu passei pelo rio, lá que tem água poluída, daí eu vi rato do banhado e daí

eu, daí a ... daí eu vim pra casa, daí a minha irmã me falou que o compadre dela ... ele tinha morrido.

Tem um monte de ratos porque as pessoas jogam lixo. Deveriam colocar na cesta pros caminhão passar. É o lixo das casas e dos prédios que polui e as pessoas que passam. Os ratos gostam de lixo porque sobrevivem com o lixo. Eu vi os ratos grandão, era rato do banhado. O rato transporta ... deixa eu me lembrar... Ele contamina a gente, mata e rói a gente... Eu vi na TV. O compadre da minha irmã tinha uma ferida na mão e foi mexer no buero que tinha xixi de rato. Como é o nome... estapirose... como que é, profe? Ele morreu. Foi pro hospital, ficou uns dias e morreu porque parou os rins, aí começou a inchá, inchá... e saiu uns negócio dele. Ele ficou todo deformado e tiveram que tirar ele do velório... Inchava e vazava líquido... aí enterraram ele ligeiro...

Não me lembro ... Como é o nome da doença? Leptospirose...

O compadre da minha irmã, ele limpava bueiro, e lá tinha um monte de rato do banhado, daí ele pegava e ele limpava sem luva. Daí ele fez um corte na mão, daí entrou num negócio, aí o rato fez xixi, daí entrou dentro do corte, passou pra todo corpo, daí... foi daí que ele começou a passar mal. Daí a mulher dele, comadre da minha irmã chamou o médico da ambulância, daí foram lá, pegaram e levaram. Daí ele ficou quatro dia, daí ele foi, daí levaram, daí ele foi no hospital. Aí a minha irmã foi lá vê aí 2 dia ele tava bem. Daí depois, no último dia, ele ficou muito inchado, aí ele inchava, daí o rim parava, daí ele inchava mais. Daí o rim começava a pará, daí ficava devagar, daí parava, daí chegou num ponto que ele parou, daí tentaram fazer de tudo, mas não conseguiram. Daí ele pegô foi ver, daí ele tava morto. Daí avisaram a família, daí a minha irmã foi ver, daí tava, ele inchava no velório, daí a minha irmã tirou duas vez ele. Daí ele começava a inchar e parava, daí começou a vazar líquido, começava a vazar e vazava. Daí tiravam ele, daí colocaram ligeiro, daí parecia que ia explodir, e todo mundo ficava com medo. Daí ele pego, daí ele morreu e foi enterrado. Daí a minha irmã contou pra mim. O rim... não sei... Quer dizer, eu sei, mas não tô me lembrando, função do rim...deixa eu ver... do rim, do rim trabalhar sobre o sangue. O rim trabalha sobre o sangue, leva pro coração, circula o sangue. É porque todo mundo fica com medo que ele inchava, em vez de ficar normal como todas as pessoas que falecem. Porque ele inchava, ele começava a inchar, daí ele inchou duas vezes, daí enterraram ele ligeiro. Ele, talvez, ele ia explodir, porque ele inchava muito. Porque essa doença que ele pegou é uma doença muito braba, muito ruim que para o rim, daí ele inchava. A doença entrou no corpo, daí ele pegou, daí ele inchava, porque o Pepe, o nosso prefeito, não faz nada pro bairro.

Arruma boca de lobo, arruma todas, porque quando chove entope tudo, daí tem que ir lá mexer, tirar, daí depois que a gente pega a doença, daí morre, não adianta mais.

Tem gente que bota lixo na beira, daí, quando chove, desce tudo. Daí tem vez que dá temporal, a terra, a pedra, sujeira, lixo, daí desce tudo lá pro cano, bueiro. Daí entope, daí as pessoa tem que ir e limpá, né, e depois, né, pega essas doença porque não sabe.

Ele teria que arrumar tudo as boca de lobo e... fazer melhor, botá, quer dizer, ir lá tirar as coisas, arrumar as boca de lobo, fazer melhor não pequenas. Aí, acho que resolve.

As pessoas do bairro, as pessoa ninguém cuida. É porque as pessoas botam na beira da rua, não tem lixeira, daí em vez de botar na do vizinho, não botam. Daí elas botam na beira da rua, quando chove, daí o lixo desce tudo pros canos, é porque aqui tem cano, aqui tá a minha casa, daí aqui tem os cano da rua, daí o lixo vem pra cá e entope. Daí, mais para baixo tem um bueiro, sabe como é, daí entope de lixo. Porque daí quando vem aqui entope tudo, daí chega por aqui em cima do cano, daí de cima desce tudo pra baixo. Ele vai pra outro bueiro. É que aqui tem um cano, pra baixo tem um cano, daí ele entope todo o cano da minha casa, daí enche tudo, daí pro lixo pára aqui. Tem vez que

tem lixo um monte, mas tem terra, cascalho, pedra. O lixo desce pro bueiro daí entope tudo, daí tem gente que vai lá e....

Tem que botá uma luva. Eu aprendi sobre o rim. Eu aprendi sobre ele, ele filtra o rim, ele filtra o sangue. O sangue não tem como sair, ele entra no corpo e encheu; cheio de sujeira, daí ele começa a encher” (Tiago).

Perguntado se o que relatou a respeito dos ratos, lixo, leptospirose, bueiro, prefeito, boca de lobo, etc... seria assunto pra aprender na escola, Tiago respondeu:

“Eu acho que tem que ser, mas tem professor que ensina, tem professor que não ensina, mas a professora que ensina é muito pouco. Porque o muro da escola caiu foi essa semana que passou, caiu eu tava atrás, e ontem... foi ontem que a professora Adriana viu um guri molhando, acho que foi a professora Adriana, é, foi, molhando os pé dentro do Tega . E a diretora não tá nem aí. Que tem criança que não sabe, vem e pega” (Tiago).

Na ótica de sua professora, o perfil de Tiago inclui *um menino agitado, inseguro, carente, faz tudo para chamar atenção; é muito inteligente e esperto*. Na ficha de matrícula constam muitos registros sobre falta de limites com professores e colegas, falta de respeito, fugas da escola. Não obedece, ofende os professores e colegas e briga muito.

### **Percepções de Tiago sobre sua vida e auto-imagem**

- **Como eu me vejo:** “Eu me sinto feliz, porque eu brinco com todo mundo eu não brigo, não fazo fúlia. Eu sou alegre porque eu nasci alegre. Eu também sou legal com quem é legal com migo se não for legal comigo senão não sou legal com essa pessoa. Eu me vejo bonito como muitas pessoas me falam isso que eu sou bonito até a senhora (pesquisadora) já falo para mim no primeiro dia se eu me lembro.”
- **Como é minha vida**<sup>56</sup>: “A minha vida é legal e bonita e eu gosto dela e até a minha família gosta muito da minha vida sempre vai ser a mesma o meu jeito de ser feliz, alegre e brincalhão. O meu jeito de ser. Bonito, arrumado e bem limpo. E quando eu venho para a escola eu boto as roupas que não são novas e as roupas

---

<sup>56</sup> Tiago se desenhou sozinho.

novas eu deixo pra sair, quando eu vou para as casas das minhas tias ou em algum lugar. Tem as vezes que eu fico brabo com a minha mãe e as vezes com o meu pai, porque quando eu quero vir com as roupas novas eles não deixam e quando eu não quero eles querem e eu fico brabo com eles”.

- **Parecer descritivo – avaliação do 3º bimestre de 2001:** “Ótimo aluno. Lê e interpreta, não possui dificuldades ortográficas, excelente produção textual. Domina a tabuada e os cálculos envolvendo as quatro operações. É organizado, caprichoso, realiza as tarefas e os temas. É muito afetuoso e carismático.”
- **Carta escrita à pesquisadora<sup>57</sup>** : “Professora Nilda - As cinco mulheres ...Eu gostei muito do filme até as últimas conseqüências que passou na televisão no canal SBT na terça-feira. Que conta que cinco mulheres assaltaram um banco para mudar de vida e tiveram que bancar com as conseqüências até o final. Eu entendi que não vale apenas ariscar a vida por causa do dinheiro. A vida é mais importante que o dinheiro. É assim que eu entendi o filme.”

### 7.1.5 As trajetórias de Valéria

Valéria é a filha mais nova de um casal com idade avançada. Seu pai, Sr. Dionísio (65 anos), está aposentado, pois teve uma doença vascular. Sua mãe, D. Irene (52 anos), tem problemas mentais e perdeu vários filhos por problemas de saúde e/ou mental. Conforme as informações dadas por Valéria, foram oito irmãos mais velhos que ela, e todos morreram. Lembra-se apenas de um deles, pouco mais

---

<sup>57</sup> A carta do Tiago foi escrita em folha de caderno e me foi entregue dentro de um envelope feito também com folha de caderno. Estava completamente lacrado com cola. Havia um coração com uma fecho no envelope endereçado a mim: DE: SEU MELHOR AMIGO TIAGO FERREIRA VIANA - PARA PROFESSORA NILDA.



velha que ela e que não caminhava. Reprovou em 2000, quando cursava uma 4ª série. Segundo ela, devido às faltas. Em 2001, foi aluna da professora Adriana, que a encaminhou para cursar a 5ª série, ainda no mesmo ano letivo. Adaptou-se muito bem à nova turma, mas continuou faltando muito. Foi aprovada para cursar uma 6ª série em 2002.

“Tinha um irmão que morreu... Ele morreu por causa que ele tinha nascido aleijado, né. Ele tinha um monte de problema, só podia... A mãe só podia carregar ele no colo e num carrinho de nenê, e deixar ele caminhar não dava, por causa que ele não sabia caminhar, nem engatinhar ele conseguia. Tinha um ano e pouco. Daí, eu nasci. Ele era um ano e pouco mais velho do que eu. Um ano nove mês mais velho do que eu” (Valéria).

A aparência de Valéria assemelha-se muito à de um menino. Possui cabelos curtos e protegidos sempre por um boné. Seu físico é bem desenvolvido, quase sempre encoberto por enormes camisetas, bermudas ou calças compridas e tênis. Dentre suas alternativas de lazer, adora aventuras com pescarias e acampamentos.

Estive por várias vezes na escola para entrevistar Valéria, mas nunca a encontrava, pois é uma aluna infreqüente. Retornou às aulas depois de ter sido procurada pela professora Adriana, que estava preocupada com seu desempenho, uma vez que se sente responsável por ter promovido a aluna, durante o ano letivo, da 4ª para a quinta série, após avaliações de seu desempenho. Esse fato tem gerado muitos incômodos para Adriana, visto que se sente cobrada pelos colegas professores que receberam a aluna na turma 52. Ela diz: “Estou triste porque estou sendo responsabilizada pela falta de comprometimento da Valéria, pois ela falta muito. A única professora que me compreende é a Jane - português” (Adriana).

Nesse dia, fomos até a sala da Valéria. A professora de Matemática (Eliane) nos atendeu e pediu para não interrompermos a aula, porque fazia dois meses que Valéria não vinha para a escola. Afirma Eliane:

“Acho que a atitude da Adriana foi acertada, pois a Valéria, mesmo faltando muito as aulas, foi a primeira a terminar os exercícios sobre fração. Ela adora matemática. Eu passei por situação semelhante quando estava na 4ª série. Me passaram para a 5ª na metade do ano e me senti estranha porque achava que não merecia estar lá. Acabei a 5ª série e passei para a 6ª com 90 de média. Defendi Adriana na reunião com os outros professores, mas confesso que fiquei com receio no início, porque não é bem assim passar alunos para outras séries no início do ano” (Eliane).

Sobre suas ausências na escola, Valéria comenta:

“Faltei muito aula, não me lembro desde quando, porque não conseguia acordar cedo e a mãe não me chamava. Me acordava às onze e meia, meio-dia e até uma e meia da tarde. Aí, eu ligava a TV e ficava assistindo os desenhos até acabar. Assistia os SIMPSONS, CHAVES e depois ia brincar na rua com os outros de correr atrás dos cachorros, de caminhar. Tem vez que nós saímos pra fora do bairro pra conhecer outros lugares. Tem vezes que nós vamos pescar na lagoa do Rizzo (bairro de área rural distante na entrada da cidade). Vamo a pé e demoramos uns 45 minutos pra chegar lá, pra nadá de calção e camiseta. Meus amigos são guri e guria. Quando vamos pra lá, a mãe vai junto. Uma vez nós fomos pescar lá pra baixo e voltamos às 3 da madrugada. Fui eu o tio do alemão (Paulo), o João Henrique (16 anos), o Gaudir, a Valdirene (mulher do Gaudir), o Claudinei (18 anos). Quando o pai recebe, ele me dá dinheiro, e eu vou pro centro comprar roupa e fita de vídeo game. Gosto de jogar snoque, futebol e top guir 3000. O Paulo Ricardo me roubou este jogo por isso peguei ele e dei uma surra. Ele tem a mesma idade que eu. Nasceu em 89 e faz aniversário em 24 de agosto. É aluno da professora Iolanda, da turma 42” (Valéria).

Ainda sobre a escola, Valéria diz que se sente bem na quinta série e encara com naturalidade sua promoção durante o ano letivo:

“Eu fui por causa que eu fiz as provas com a sora Adriana. Ela deu umas provas que fiz, né. Foi eu e o Tiago. Daí, bem dizer, ele passou e eu tava mais ou menos indecisa. Daí, pegaram e fizeram tipo um exame, assim. Fiquei uma semana na quinta, eu e ele, pra ver quem ficava e quem voltava pra quarta, né. Daí, eu fiquei e o Tiago voltou pra quarta. E eu fiquei na quinta. Ah... Eu falto muito e... Quando eu venho, daí, eu sei um pouco por causa que as professoras explicam” (Valéria).

Mas o que Valéria gosta mesmo de falar é sobre suas aventuras:

“Quando fui pra cachoeira lá no Bairro Serrano (bairro popular afastado do centro da cidade), com meus amigos, eu tinha 11 anos, foi no começo deste ano, vimos uma fralda cheia de sangue. Escalamos a cachoeira e se jogamos lá de cima. Tinha cheiro de carniça. Veio gente com revólver e tiraram todo nosso dinheiro e refrigerante. Acho que o cheiro era de uma pessoa morta. Eles roubaram nosso refrigerante e dinheiro pro ônibus. Conseguimos voltar pro centro com uma ficha (vale transporte) e fomos até a boate do pai do Edson que deu dinheiro pra nós voltar aqui pro bairro. Tava eu, o João Henrique (16), a Anelise (14), o Edson (13) o Jéferson (14) e o Felipe” (13)” Valéria).

Em nenhum momento, Valéria menciona os problemas da mãe, apenas fica preocupada com a idade avançada dos pais, pois tem medo de ficar sozinha se eles vierem a falecer. Demonstra ser independente e, quando fica doente, dirige-se à Unidade Básica de Saúde para consultar e se medicar:

“Não acho bom por causa que eu queria que eles fossem mais jovem, daí. Durassem mais, assim. Mais tempo comigo. Mas, eles já são velho, já são doente. Vai ser ruim, né. Eu vou ter que morar com as minhas tia ou... comprar, começar a trabalhar e comprar uma casa pra mim”.

“Faltei aula desde 2ª feira retrasada, dia 29 porque tava doente. Eu tava com muita tosse, gripe. Vou no postinho pra ver se eles me arruma diclofenaco – remédio pra tosse e gripe” (Valéria).

Quanto ao visual de Valéria, ela diz que cortou os cabelos recentemente e deixou na cor natural (castanho escuro), pois estavam descoloridos com água oxigenada. Está usando brincos nas duas orelhas há duas semanas (foi um presente da professora Adriana). Possui uma tatuagem improvisada no braço esquerdo, feita com agulha e tinta de tecido, por ela mesma, no formato de um “F”, letra inicial de seu apelido: “foguinha”:

“Ah... Eu gosto de me vestir com roupa da moda e... Eu gosto de usar roupa da moda. Roupa que chega na moda, daí, eu gosto de usar...Hã... Roupa comum, assim. Eu gosto de usar. Só calça. Calção. Deixei o meu cabelo da cor natural de novo por causa que a minha mãe só implicava, ficava brigando comigo. E botei o brinco por causa que todo mundo com brinco, só eu que não. Daí, eu queria botar, daí, peguei e botei. Pedi pruma amiga da mãe botar, daí ela botou. A tia queria que eu botasse brinco, mas aí, eu não queria botar. Daí, eu vi todo mundo com brinco, daí eu queria botar. Eu demorei pra arrumar um brinco, daí, eu negocieei com um amigo meu. Daí, ele me deu um brinco, daí eu dei um real pra ele. Daí, eu botei aquele brinco. Daí, ele demorou mais um pouco, eu comprei um brinco e ganhei mais o outro. E... antes, eu ganhei da... foi... parece que foi numa Segunda-feira, que eu ganhei da sora Adriana” (Valéria).

Fala de seu padrinho, um construtor respeitado na cidade, mas afirma não gostar dele, porque, segundo ela, explorou seu pai quando esse era seu funcionário, não indenizando devidamente o acidente de trabalho sofrido numa de suas obras.

“Por causa que ele devia pro pai. O pai tava trabalhando, né. Na obra dele. Daí, ele pegou... O pai ficou doente, daí, deu um derrame no pai. Daí, ele pegou... Em vez de dar todo o dinheiro certo pro pai... Era sete mil e pouco. Ele pegou e deu só três mil e não queria mais dar. E ainda tá devendo pro pai e não quer

pagar. Daí, o pai já falou com uma adevogada e a adevogada tá em cima” (Valéria).

Sente-se um pouco discriminada pelas pessoas e atribui isso ao hábito do fumo:

“Eu fumo, e tem gente que não gosta de mim e não quer brincar comigo porque eu fumo. Fumo uma carteira, às vezes meia por dia. Eu gosto muito de brincar e tem gente que não gosta de brincar comigo. Por causa que eu fumo, daí ninguém quer brincar comigo. Bem dizer ninguém, assim. Mas um monte de gente também fuma, que são meus amigo. Daí, eles ficam brincando comigo. Eu não acho muito bom, por causa que meus pais não deixam eu fumar dentro de casa por causa que o meu pai tá doente. Eu só posso fumar no meu quarto. E eu quero parar de fumar. Agora eu não consigo. Aprendi com todo mundo fumando na rua. Daí, me ofereceram, daí eu não queria, né. Daí, um dia, eu comecei a fumar. Os que moram perto de casa, os meus amigo. Que eles fumavam, né. E eu era a única que não fumava. Daí, eu não queria fumar. Eles ficavam me oferecendo, daí, eu comecei a fumar” (Valéria).

No depoimento da professora Laurien (Ciências) durante o recreio na sala dos professores: *“A Valéria me surpreende. Nunca vem e quando vem sabe tudo. Ela é super forte. Tem uma musculatura bem desenvolvida.* Perguntei se sabia das aventuras de Valéria, e respondeu que não. A professora de Educação Física estava por perto e também disse não saber das pescarias e caminhadas de Valéria. Além das aventuras com as pescarias, caminhadas e acampamentos, Valéria também pratica capoeira e costuma exibir suas habilidades no pátio da escola, durante o intervalo das aulas.

O perfil de Valéria, segundo sua professora: *é calma educada, gosta de falar sobre si, conversar com os colegas, muito prestativa e inteligente.* Na sua ficha de matrícula, há muitos registros sobre faltas, uso de cigarro e fugas da escola. Opinião dos demais professores: gostam dela, porque é educada, e acham que se parece com um menino.

Valéria narra mais uma de suas aventuras:

“Nóis vamo e pesquemo. Tem vezes que nós nademo. Um monte de coisa. Uma vez, foi eu, o tio do Adriano, o nome dele é Paulo, foi o Claudinei, foi o irmão dele, a Claudinéia, foi o Adriano, o João Henrique, a Eva e o Paulinho. Daí, nós fumo, né. Era umas três hora da tarde. Daí, nós levemo um monte de

tempo pra ir, né. Daí, quando nós chegemo lá, nós pesquemo. Daí, não tava dando muito peixe num lugar e nós fomo pro outro. Passamo um monte de cachoeira, assim, pra frente, caímo no mato, atravessemo o rio, pesquemo. Daí, nós cansemo, paremo pra descansar, peguemo os peixe, limpemo, comemo. Depois, nós fomo ver, já era umas duas hora da madrugada. Daí, nós peguemo, né. Fumo voltar pra casa. Daí, no carreiro que nós tinha ido, não dava pra voltar por causa que era muito escuro. Daí, nós peguemo e procuremo outro carreiro. Daí, quando nós tava indo, nós achemo uma cobra bem grandona, toda enrolada. Daí, nós peguemo... O tio do alemão pegou e espantou ela. Daí, nós peguemo, tivemos que entrar no rio pra ir um pouco mais pra frente. Daí, não tinha mais saída. Nós tivemos que voltar e subimo um barranco bem grandão assim. Daí, nós subimo e saímo numa rua. Peguemo, demoremo, depois, chegemo em casa. Demoremo um monte pra chegar em casa. Nós chegemo umas três e quinze da madrugada” (Valéria).

Falando um pouco das pescarias...

“Pra pescar, tem que pegar, catar minhoca, pegar anzol, linha de pescar, pegar aquela vara de pescar, um monte de coisa. Pra pegar o peixe é só pegar e jogar o anzol na água (demonstrou o movimento que é feito com o braço) Tem a bóia também que fica, assim, na água. Daí, tu fica segurando a vara. Daí, quando a vara parece, que dá um puxão pra baixo, tem que pegar e puxar pra cima. Daí, vem o peixe. Mas, tem vezes que eles só pegam. Comem um pedaço da minhoca e saem fora. Pegam e correm. Daí, não dá pra pegar. Pro peixe não comer a isca, nós não fizemo nada. Nós só deixemo na água. Daí, nós... Tem vez que nós deixemo um monte. Ele pegava e começava a comer. Daí, ele ficava, o anzol prendia na boca dele, e nós peguemo e puxemo. Daí, só. Peguemo, tiremo o anzol da boca dele, peguemo uma madeira, assim, e botemo na boca dele. Enfiemo pra ele ficar parado, não fugir. Aí, nós tem que tirar aqueles negócio, as escama, tirar o ... Tem gente que tira o espinho” (Valéria).

### Percepções de Valéria sobre sua vida e auto-imagem

- **Como eu me vejo**<sup>58</sup>: “Eu me vejo no meu quarto sozinha assistindo televisão, jogando vídeo game, brincando com os amigos e amigas que eu tenho no bairro. Gostaria muito poder ir na casa do meu irmão mas não posso ir sozinha porque é muito longe é em Soledade pra lá de Lajeado e de estrela, perto de picada do rio Taquari. Queria poder ir de novo la para a minha tia Vina ela é a irmã mais nova do meu pai, ela mora com o filho dela o Vilibaldo ele é meu primo eles moram em picada do rio Taquari. Nas férias eu vou poder ir para lá mas gostaria também de

<sup>58</sup> O texto de Valéria veio acompanhado de um desenho em que ela está vestida com um pijama listrado, na frente de uma televisão. Há uma cama e uma cadeira, o que leva a crer que é seu quarto.

poder ir para a praia de Torres todos acham que la é muito legal como eu nunca fui em uma praia gostaria de ir em Torres nas férias que vai ter. É eu vou ´poder ir mas qualquer dia desses antes da minha morte eu posso ir la talvez sim, talvez não, não sei eu posso morrer hoje, ou amanhã, nunca se sabe”.

- **Como é minha vida**<sup>59</sup> “Eu gosto de fazer muitas coisas como jogar vídeo game, assistir TV, brincar, pescar, fazer aventuras, curtir a vida como todos gostam de fazer, também gosto muito de pescar, nadar em lugares calmos como Rizzo, represa do Fátima, etc... Tem muitas coisas que eu gosto de fazer e não posso como por exemplo ir acampar que é uma das coisas mais favoritas que eu gosto de fazer. Também eu gosto muito de desenhar e pintar, minha matéria favorita é matemática, Artes e Física.”

- **Parecer descritivo – avaliação do 3º bimestre de 2001:** “É preciso ser assídua. Fale menos e estude mais. Para que consiga seus objetivos, é necessário freqüentar as aulas, realizar as tarefas. Organize um horário de estudos para melhorar suas notas.”

- **Carta à pesquisadora**<sup>60</sup>: “Meu nome é Valéria Baumgartem Pereira da Silva, tenho 12 anos, nasci no dia 12/04/89, gosto de fazer aventura, de acampar, de passear, de nadar, de brincar, etc...”

Agora eu estou na 5ª série, rodei na 4ª e fiz umas provas e um ijâme e fui para 5ª série, agora falta 2 dias para acabar as aulas e eu acho que vou reprovar só por causa das faltas eu falto muito se eu não faltace eu tinha condições de pasar para a 6ª série.

---

<sup>59</sup> O texto de Valéria vem acompanhado de um desenho em que Valéria está dentro de um barco, num rio, com um peixinho saltando da água.

<sup>60</sup> A carta de Valéria veio escrita numa folha de caderno universitário e preenchida nos dois lados, dentro de um envelope feito também com papel e lacrado com cola, sendo que tive dificuldades em retirar a carta sem rasgá-la.

Meu maior sonho é passar de ano uma coisa que é só o ano que vem para acontecer mas eu estou muito triste porque eu rodei mas eu durmo muito tarde por isso que eu falto eu não consigo me acordar cedo, mas de tarde eu não gosto de estudar nem de noite só de manhã, eu acredito que se eu não faltasse as aulas eu passava porque eu sou muito inteligente.

Agora é 01:10 h da madrugada é tarde mas eu não estou com sono, gosto muito de assistir os filmes que da de madrugada. Faz muito tempo que eu não vou mais pescar e nem acampar estou com saudades porque eu sempre ia mais não fui mais, eu só vou nadar. Em janeiro de 2002 eu vou ir la para o meu irmão em Soledade.

Gosto de ir para la porque eles me tratam como se eu fosse uma rainha e eles meus escravos.

Eu moro na cidade de Caxias do Sul, no bairro Reolon na rua Virgilio Formigueri Bloco C número 155 casa azul com um piso e um muro na frente. Perto da padaria correo e do mercado Rodrigues não tenho telefone.

Uma vez eu Valéria, Claudinei, Claudinéia, Paulo, Eva, João Henrique, Laudir e a Vaudirene mulher do Laudir fomos acampar no Luiz covolan pesquemo e de noite encontramos uma cobra e o Paulo acordou ela. Ela estava dormindo por sorte que ela dormiu de novo, tivemos que atravessar um rio e subirmos um barranco e atravessarmos uma fazenda enorme com muitos bois e cavalos e galinhas, não tínhamos comida tivemos que comer os peixes que nós tiamos pescado sobrou bem pouquinho peixe para trazer para nossa casa.

A minha mãe pegou e fritou os peixes que eu tinha trazido para a minha casa eles ficaram bem gostosos com farinha de mandioca.

Dia 10/12/2001 segunda-feira eu enfiei um ferro no pé direito o ferro erra enferujado eu sofri tive que fazer uma injeção contra o tétano”.

### **7.1.6 As trajetórias de Viviane**

Viviane, 13 anos, é uma adolescente muito doce e meiga. Tem cabelos longos, tingidos de vermelho. É muito vaidosa e freqüentemente comparece à escola maquiada. Morou boa parte de sua vida com o pai (Sr. Pedro). Há pouco tempo, retornou para o convívio com a mãe, mas fica durante a semana na casa de sua patroa (funcionária da escola), onde cuida de duas meninas. Viviane teria passado pela Classe Especial e cursou uma 2ª série de PPA, em 1999, com a professora Tânia sendo promovida para cursar uma 4ª série em 2000, passando a ser aluna da professora Adriana. A aluna permaneceu na 4ª série e voltou a ser aluna da professora Adriana em 2001. Em 2002, estará cursando uma 5ª série. Expressa-se muito bem e tem o carinho de vários professores e colegas, fruto de seu jeito de ser:

“É que eu tava na progressão. Daí, entrou a professora Tânia. Daí, ela me passou, né, da segunda pra quarta. Foi no ano passado. Ah... foi um pouco, um pouco bom, também, né. Só que também um pouco ruim por causa que na quarta série eu não consegui aprender direito continha de divisão, né. E eu acabei rodando de novo. Ah, eu acho ruim... Ah, é ruim por causa que a gente leva xingão dos pai, não pode sair também” (Viviane).

Vivi, como é chamada por todos, lembra-se de que estudou em duas escolas: a atual e outra que não sabe o nome, mas que ficava no bairro Salgado Filho (Escola Municipal Luciano Corsetti). Diz que quando se acostumava com a escola o pai a tirava e já a matriculava em outra:

“Era uma confusão pois estava aprendendo uma coisa num colégio e ia para outro aprender coisas diferentes. Tem vivo na memória ainda os nomes de suas professoras da Escola Machado de Assis: Pré (não sabe o nome), Zaida, Jussara, Tânia e Adriana” (Viviane).



Tem consciência de que quando estudou com a professora Tânia (na 2ª série) estava numa turma de progressão e passou direto para a 4ª série, com a professora Adriana, que também era da progressão, mas acabou repetindo a quarta série, pois não sabia fazer as contas de dividir com dois números no divisor:

De sua infância, recorda que morava com a mãe (D. Nilda, 41 anos) e o irmão, em São José do Ouro. Nessa época, os avós estavam vivos. Um dos tios veio pra Caxias, e a mãe resolveu vir junto com ela e o irmão, que é filho de outro pai. O casal separou-se, e sempre que vinha visitá-la, seu pai a levava para sua casa e não a devolvia, somente avisava que a tinha levado. Acredita que já faz uns três anos que não vê mais o pai:

“Voltei a morar com minha mãe por causa que... ele trabalhava, assim, de pintor né. Então, ele sempre trabalhava numa coisa e outra e ia parar num lugar e outro. E eu acabava rolando também, sabe. Aí, a minha mãe me pegou. Daí, eu fiquei morando com ela de novo. Também morei um tempo com a minha tia. Daí eu fui morar com a minha mãe e nunca mais vi ele”.

“Com meu pai, não gostava de morar. Eu gostava de morar junto com a minha madrinha, né. Eu preferia morar com ela, só que a minha mãe dizia que teve uma vez que a minha madrinha disse pro meu pai me deixar ir com a minha mãe, né. Eu me lembro que quando eu já era grande, ela queria me adotar, né. Daí, eu falei pra minha mãe, e ela disse que não porque quando eu era pequena, a minha tia me desfeitou, né. Mas, eu ficava bastante lá. Tanto que a minha madrinha queria que eu fosse morar com ela. Eu tenho uma prima de dezesseis anos, bem grandona, só que ela não ajuda, né. Daí, ela queria que eu fosse morar com ela. Porque eu faço as coisas pra ela” (Viviane).

Viviane tem apenas um irmão, Evandro (18 anos). Morou um tempo com o pai, mas não se acertou e retornou para o convívio da mãe e do padrasto. Na casa de Viviane, todos trabalham. Acha que seu pai casou de novo, mas não conhece a nova companheira dele. Ficou sabendo que teria uma outra irmã, mas não tem certeza.

“É bom morá com a minha mãe... Às vezes, a gente briga, discute, mas é melhor morar com ela do que com o meu pai. Porque pra ela eu posso contar as coisas, assim, né. Que pro meu pai eu não posso contar. Assim, deixa eu ver, coisa de mulheres, né. Dá pra contar pra minha mãe. Pro meu pai já não dá pra contar. Ah... um monte de coisa. Deixa eu ver, por exemplo,... (silêncio). Eu fiquei mocinha com onze anos, né. E eu não sabia nada. Daí eu pedi pra

minha mãe, e ela me explicou, né. Isso é coisa de mulher, e ela pode me explicar. E o meu pai já não pode me explicar. Daí, ela me explicou. Daí, eu aprendi tudo” (Viviane).

Viviane trabalha na casa de uma serviçal da escola, D. Sirlei, que também tem um filho (Fabiano, 15 anos), que é de outro relacionamento, o qual mora com o pai, pois não se dá bem com o padrasto (Sr. José). Vivi vai para a casa da mãe apenas nos finais de semana, embora a patroa e a mãe morem próximo da escola, “Ela tem um filho de quinze anos. Só que... o guri morava com ela. Só que o marido dela, pai das duas meninas, é padrasto dele. Aí, ele resolveu ir morar com o pai dele, né. Só que, às vezes, ele vai pra lá” (Viviane).

“Eu comecei... Deixa eu ver. Eu tava com a minha mãe em casa, né. Daí, a mulher essa, ela trabalha aqui no colégio de tarde e de noite, né. Daí...Hã... eu tava procurando um serviço, né. Daí, a minha vizinha, que é vizinha dela, quer dizer, cunhada da vizinha dela. A minha vizinha é parente da vizinha dela. Daí, ela sabia, né. Daí, falou pra minha mãe. Daí, a minha mãe falou pra eu ir atrás. Daí, eu fui lá, né. Daí, eu vim ali, falei com o filho dela, daí, com o marido dela. Daí, no outro dia, eu já tava trabalhando ali. Ah, eu faço tudo, né. Eu faço o serviço pra ela, cuidado das duas meninas, né. Trago a gurria pro colégio, venho buscar. Uma tem três anos e outra tem, vai fazer oito, tem sete. Uma tá na primeira série e a outra pequena não estuda. É o dia inteiro. Quando eu to na aula, elas ficam com a mãe delas porque ela só trabalha de tarde e de noite. Daí, quando eu chego meio-dia. Meio-dia e pouco, ela desce. Quando é duas, ela sobe e ela só desce seis horas e sobe onze e pouco” (Viviane).

Atualmente, prefere morar com a patroa (D. Sirlei) pois briga muito com o padrasto (Flório), que, segundo ela:

“bebe e fica chato, implicando comigo. Em casa... lá na minha casa é um pouco ruim, porque tem o meu padrasto, né. Ele, às vezes, me incomoda, e eu incomodo ele. Aí, é ruim, né. Ah...é que o meu padrasto bebe, né. O meu pai também bebia, só que o meu pai não brigava comigo, ele me surrava, e o meu padrasto não me surra, só que ele... ele bebe, né, e a gente não pode dizer nada, que ele fica meio nervoso, meio louco, sabe. Daí, ele começou a brigar, xingar. Daí...daí, às vezes, é ruim. Morar com eles. Mas, também, eu fico toda semana ali, só vou pra casa no final de semana, Sábado e Domingo. E no Domingo, eu subo de tarde. E Sábado, as gurias querem que eu fique ali, né. Aí eu desço, ajudo a minha mãe. Subo. Daí, de noitezinha, eu vou pra Igreja, volto e fico por ali” (Viviane).

“A minha vida é complicada. É ...Ah... Por causa que a gente tem bastante problema, né. E não dá pra resolver todos. Eu durmo, levanto, me lavo, me arrumo, tomo café, venho pro colégio, saio do colégio, vou pra casa, faço o serviço pra mulher, dou banho nas gurias, daí, eu tenho toda a tarde livre. Daí, eu estudo. Descanso também. Aí, quando é cinco, cinco e meia, eu venho buscar as gurias. Chego, faço arroz, né. Às vezes, a mulher deixa pronto. Daí,

o marido dela chega de noite. Janta. As gurias jantam. Daí, elas ficam lá, depois vão dormir. Daí, eu lavo a louça, fico esperando ela, e quando ela chega, eu também vou dormir. Daí, no outro dia, eu levanto de novo... Quando eu descanso, eu assisto televisão, escuto música, brinco com as gurias, estudo também” (Viviane).

Os espaços de circulação de Viviane ficam restritos aos caminhos que ligam o atual bairro onde mora e o antigo, onde visita algumas amigas. Gostaria de ir ao som, mas sua mãe não permite, pois a considera muito nova. Acha melhor morar com a mãe, pois pode falar coisas de mulher com ela, por exemplo, quando ficou mocinha, o pai dela não sabia orientá-la. Não tem namorado, mas uma paquera no bairro onde a madrinha (Lene) mora e vai até lá de vez em quando:

“Por causa que a minha mãe acha que eu sou nova, né. E daí, o meu irmão tem dezoito anos, né. Ele pode sair, né. Aí, eu disse pra ela, assim, direitos iguais, né. Só por causa que ele é guri e eu sou guria, né. Daí, ela disse que é porque eu sou muito nova ainda pra sair. Depois, quando eu fizer meus quinze, dezesseis, aí eu posso sair” (Viviane).

As demais pessoas que fazem parte da convivência de Vivi são os filhos da patroa: Jocelei (3 anos), Juliana (7 anos), Fabiano (15 anos). Demonstra muita afetividade pela prima filha da madrinha e pelas amigas Daiane (colega em 2000 e aprovada para a 5ª série), Vânia (colega em 2000 e desistente), Priscila (está na 6ª série), Catiane (está na 6ª série), Aline (está na 6ª série), Marilise (colega de sala em 2001), Gislaine (não estuda nessa escola);

Em relação à história de Vivi, a professora Adriana acrescenta que a aluna é um problema para a escola, pois tem muitas dificuldades em aprender. Veio de classe especial. Foi aluna da Escola Municipal Luciano Corsetti e diz que a professora Iolanda (da outra 4ª série e ex- orientadora dessa escola e também da E.M. Luciano Corsetti) é quem teria mais informações para dar sobre Viviane.

A menina Viviane demonstrou muita familiaridade durante as entrevistas, sentindo-se muito à vontade, revelando questões de sua intimidade e vida privada.

Na informalidade de sua expressão, vai incluindo coisas sobre a escola, experiência em ter repetido de ano. Como é ficar longe da mãe durante toda a semana, a relação com a patroa, o trabalho (discussão entre o casal – o marido da patroa pegando no seu pé) a relação com o padrasto, a catequese e seus sonhos.

Viviane expressa seus sentimentos em relação à mãe e descreve sua convivência na casa da patroa:

“Quando eu tenho vontade de falar com ela, eu ligo pra ela e falo com ela, daí. Eu só vou pra casa no final de semana, e Domingo eu volto pra mulher. Bom. Eu nem falo muito, assim, com a minha mãe, sabe. Só... Às vezes, ela me liga... Ontem, eu tinha... Eu tô me crismando, né. Então, daí, ontem, eu tinha que fazer a confissão, né. Aí, ela me ligou lá avisando que eu tinha que subir às seis horas por causa que eu esqueço as coisas. Aí, ela me avisou, aí, eu subi lá. Depois, tinha ela que subir. Aí, quando eu tava descendo, ela tava subindo. É uma coisa assim... Quando é necessário, ela me liga também. Aí... Eu gostaria de conversar... de conversar, assim... Eu tenho vontade de sair, sabe. E eu tenho medo de pedir pra ela. Que ela não deixa, né, ou fique braba. Daí, eu não falo pra ela. Eu não converso muito com ela sobre isso. Converso mais é com a mulher que eu trabalho, né. Conto tudo pra ela. Agora, já pra minha mãe, eu não conto quase nada. Ah... Ela... me escuta, sabe. É bom tu contar o que tu sente por uma outra pessoa, né. Aí, ela me escuta... Eu escuto os problema dela, ela escuta os meu... É bom a gente conversar, é bom conversar com ela, ela conversa comigo” (Viviane).

Os primeiros problemas no local de trabalho:

“Hã... Eu vim pra... Deixa eu ver... Faz um tempinho já que eu tô ali, né. Só que o ... Esses dia, deu uma discussão ali. Entre ela e o marido dela. Aí, o marido dela tava pegando muito no meu pé, né. Aí, a ... Eu falei pra minha mãe, e a minha mãe disse que se ele falar mais alguma coisa, ela manda me tirar dali, sabe. E daí, outro dia, eu tava conversando com as menina. Eu disse que ia sair dali, né. Daí, quando eu disse que eu ia sair dali, as gurias começaram a chorar. Não queriam que eu fosse embora dali. Aí, a minha mãe disse assim que se ela falar mais alguma coisa, era pra mim dizer pra ela que eu ia sair dali, né. Aí, falei pra mulher, pra mulher ali, daí, ela disse que: "Pode falar pra tua mãe que eu é que ia conversar com ela". Aí, eu fiquei quieta, não disse nada, né. Daí, ela pegou, a minha mãe disse, assim, que ela ia falar com a mulher... Eu também gosto de trabalhar ali por causa das menina, né. E dela também. Eu gosto dela, das menina” (Viviane).

“As confusão é por causa que, esses dia, as gurias tavam... As duas menina dele queriam brincar com os guri lá da rua, né. E eu, eu tenho ordem pra dizer que não, né. E elas começam a gritar, sabe. Elas são muito... Como é que eu vou te dizer, como é que elas são? Elas não obedecem, sabe. A mais gordinha não obedece, né. Daí, ela pegou e foi brincar com as amiga dela e com os guri na rua, né. Era quase oito horas da noite, eu chamei elas pra dentro, e elas não quiseram vim. Elas ficaram na... na calçada brincando, né. Daí, elas chamaram os guri pra brincar de se esconder, e, daí o marido dela chega, sabe. Daí, ele bota tudo pra cima de mim, né. Eu tenho responsabilidade. Daí, ele ficou brabo comigo, e daí, quando ele chegou, ele disse assim: "Assim não dá mais, né. Eu

vou ter que falar com a Sirlei". Daí, nós viemos buscar ela de noite no colégio. Daí, contamos pra ela, né. Daí, chegamos em casa, começa a brigar com ela, né. Agora, todo dia nós temos que vim com ela de noite no colégio. Por causa disso. Eu e as meninas, né. E ela. Ela vem trabalhar de noite, né. Ela é merendeira de noite. Então, daí, ela tem que trazer eu e as meninas junto. A gente ajuda ela, né. A gente ajuda a servir a merenda, traz os cafés ali na direção, na sala dos professores. Depois, daí, a gente fica lá no refeitório. Às vezes, eu trago os meus temas pra fazer, a mais gordinha também, a mais pequena, daí, a gente faz lá, tudo lá no refeitório" (Viviane).

### Os problemas com o padrasto:

"A relação com o meu padrasto, assim, é boa. Quando ele não bebe, né. Ele é mais calmo, conversa com gente. Agora, quando ele bebe, sabe, ele fica... Como é que eu vou dizer? Ele fica bravo, sabe, e começa a falar as coisas sem pensar. Eu não tenho relação, assim, muito boa, porque eu não paro lá. É só a minha mãe e o meu irmão. E agora, ele parou de beber, né. Por causa que ele tá indo lá naquele dos alcoólatras, sabe, alcoólatra anônimo. A minha mãe tá levando ele. Daí, ontem, diz que a minha mãe disse assim, só porque o meu irmão ele tá, o meu irmão é de menor ainda, né. E daí, ele tava trabalhando, só que daí tiveram que tirar ele, porque ele era de menor. Daí, o meu padrasto disse que se o meu irmão não arrumar um trabalho, que não dava mais pra ele ficar ali por causa do meu irmão, que o meu irmão não tava trabalhando, né. Porque é difícil, né. Se ele arrumar um quartel. Aí, a minha mãe disse assim, que o meu padrasto pagou e foi pra Porto Alegre, né. Aí, eu disse: "Fazer o quê lá?". Aí, ela disse: "Por causa do Kiko, né". Que é o meu irmão. Por causa dele. Porque, porque ele não tá trabalhando, né. E daí, eu não tenho relação muito boa. Não é que eu não tenha relação muito boa, né. Eu só vou no final de semana pra lá, né. Então, quando eu vou pra lá, às vezes, ele bebe, né. Então, eu nem falo com ele. Eu sei que eu chego lá, chego de tardezinha. Quando é no Sábado, eu tenho catequese de noite, né. Daí, eu só vou pra lá... Às vezes, eu fico até na mulher. Vou só no Domingo. Ou senão, eu fico até no final de semana ali. Que eles me convidam pra ficar ali, sabe. Que daí, eles vão sair, eles querem que eu vá junto, sabe. Pra mim, é divertido. Já que a minha mãe não deixa eu sair. Aí, eu vou junto com eles" (Viviane).

### A religiosidade:

"Eu tô no final da crisma. Eu já fiz toda a catequese, né. Aí, ontem, eu tive as confissões. Agora, Sábado, dia dez, eu tenho o ensaio na igreja e sá... dia dezoito, que vai ser no Domingo, eu tenho a minha crisma, que vai ser ali em cima na igreja, foi com a professora Márcia. Eu gosto da catequese, a gente fala da vida da gente, da vida de Deus, também. Eu não queria fazer, sabe. Daí, a minha mãe insistiu tanto. Daí, eu comecei a fazer. Só que, daí, eu já tava querendo desistir, né. Daí, a minha mãe me deu uma força, dizendo que não era pra mim desistir. Até o meu patrão me deu força, sabe. Pra mim não desistir. Daí, eu não desisti. Eu tô continuando. E... é bom fazer catequese. Daí, a minha mãe tava dizendo: "Por que que tem que fazer crisma? Porque quando tu casar, tu pode casar na igreja, né". Daí, eu peguei e comecei a fazer. E o ano que vem, a minha colega de catequese tá me convidando pra ser professora da inicial com ela. Daí, se eu não tiver ainda ali na Sirlei, eu vou. Eu vou ser professora da catequese de inicial" (Viviane).

### **Percepções de Viviane sobre sua vida e auto-imagem**

- **Como eu me vejo**<sup>61</sup>: “Sou uma menina como as outras só um pouco diferente porque me visto bem diferente, minhas coisas e minha vida é bem comum das outras meninas. Queria ter calma mas só tenho quando não mechem comigo. As vezes até as meninas que eu cuido medeicha eritada mas na verdade eu gosto e amo elas, não sei se eu vou sair de lá, mas se eu ficar longe delas vou ficar com saudade dela também gosto da Sirlei e o marido dela e do filho mais ainda. Pro que são boas pessoas e minha mãe e meu irmão e meu padrasto são boa família. Essa é como eu sou! “
- **Como é minha vida**: “Minha vida e estudar, trabalhar e me divertir indo na minha tia. Lá eu sai com minha prima vou com ela dançar, nas amigas dela, queria poder sair sozinha mas minha mãe não deixa. Lá na Sirlei eu me sinto mais avontade por que eu conto o que acontece com migo falo pra ela. Ela me fala o que e certo e o que e errado eu escuto ela por que ela fala pelo meu bem, ela quer meu bem e não o mal para mim. Ela e uma grande Amiga, Sou feliz por que ela e a família dela gostam de mim e eu deles. Na escola tenho meus amigos, colegas e professores queridos. Essa e minha vida!”
- **Parecer descritivo – avaliação do 3º Bimestre/2001**: “Caprichosa, organizada, responsável, muito prestativa, lê, interpreta, possui dificuldades ortográficas e na produção de textos. Soma, subtrai, multiplica, divide por um só algarismo. Constantemente é alertada sobre as faltas.

---

<sup>61</sup> Viviane se desenhou pequeninha, no pé da página, e sozinha.

- **Carta à pesquisadora:** Viviane não entregou.

O perfil de Viviane segundo sua professora:

“Aluna calma, afetuosa, prestativa, responsável, educada, organizada. Apresenta muitas dificuldades na aprendizagem. Não gosta de falar sobre a Classe Especial que freqüentou. Associa isso a não conseguir aprender. Verbaliza que não aprendia porque não usava óculos”.

Na ficha de matrícula, há muitos registros, com muitas faltas, chamamentos em relação à mãe que não providenciava óculos para Viviane, e família omissa.

Todos os professores gostam muito dela, por sua meiguice e carisma.

## **7.2 Similaridades nas trajetórias dos atores**

Na parcialidade das informações obtidas a partir das narrativas dos sujeitos desta pesquisa, foi possível identificar algumas similaridades e recorrências em suas trajetórias. Estarei, a seguir, trazendo essas categorias para análise, pelo menos no que se torna mais visível e possível no tempo de realização desta pesquisa. Essa não é uma tarefa fácil, porque, diante do conjunto de informações coletadas no trabalho de campo, muitos filtros far-se-ão necessários, provocando escolhas e descartes por parte da pesquisadora. Por este motivo, certamente, muitas questões ficarão demandando olhares mais profundos, que as contribuições de outras ciências como, por exemplo, a Psicologia, Sociologia e Antropologia poderiam ajudar na sua elucidação.

### **7.2.1 Crianças em circulação**

Uma primeira regularidade que se torna visível, sem muito esforço para ser identificada, trata da questão de *crianças em circulação* oriundas de famílias ditas “desestruturadas”, conforme visões conservadoras em torno do conceito de família. Aqui reside uma das justificativas mais comuns encontradas pela escola e professores para explicar a não-aprendizagem dos alunos ou suas reprovações. Mesmo aqueles professores ditos mais sensíveis e com uma visão progressista do processo educacional, tendem a utilizar esse discurso.

Dos seis sujeitos entrevistados, cinco têm alguma experiência com a questão da reestruturação das famílias. Na descrição dessas seis trajetórias, observamos que nem sempre é a mãe que figura como pessoa central na família. Apenas Valéria e Diego fazem parte de famílias que mantiveram a figura da mãe como referência e continuidade da família original. Daiane e Viviane continuam mantendo contatos com suas mães de sangue, mas passam a maior parte do tempo com outras pessoas, os avós e a patroa, respectivamente. Todos, exceto Valéria, têm convivência com a figura masculina representada pelo padrasto, relação esta que nem sempre é saudável, expressada mais claramente nas trajetórias de Daiane e Viviane e, talvez numa outra dimensão, por Messias e Tiago, que demonstram algum receio na relação com o padrinho e tio. Somente Diego deixou de mencionar algum atrito na relação com seu padrasto, o que não significa dizer que isso não ocorra.

Nessa perspectiva, buscamos amparo nas pesquisas de Cláudia Fonseca para compreender o conceito de família que predomina em nossa sociedade. Seus estudos, realizados em bairros populares de Porto Alegre, revelam que mais da metade das mulheres adultas recebeu uma criança de outrem para criar, fato que foi



comparado com dados de outras cidades, como Belém, Recife e Salvador, mostrando que um número surpreendente de famílias urbanas de baixa renda abriga algum tipo de filho de criação (Fonseca, 1995, p.14).

Segundo a autora, a palavra “família” é traduzida em nosso imaginário como *a co-residência de um casal e seus filhos – sendo a casa o lugar das mulheres e crianças; e o espaço público da rua, o domínio por excelência dos homens* (Fonseca, 1995, p.20). Esse conceito idealizado de família tem a ver com o processo histórico da estruturação de nossa sociedade, quando, na burguesia, as mulheres passaram a se ocupar mais dos trabalhos domésticos e as crianças foram tiradas do convívio com o mundo adulto:

“A História nos ensina quão difícil foi a implantação deste modelo familiar em grupos populares europeus. As medidas coercitivas de enclausuramento dos séculos XVIII e XIX visavam a sanear a rua, retirando mendigos, órfãos e prostitutas do espaço público (ver Donzelot 1980). Mas, na realidade, nada adiantou até o início do século XX. A família conjugal só veio a se consolidar no início deste século, com as táticas sedutoras de persuasão: salários dignos, escolarização universal de alta qualidade e uma melhoria geral das condições de vida da classe operária”. (Fonseca, 1995, p.21).

Pude perceber, também, na voz dos atores, a naturalidade com que falam de suas relações familiares, não representando um fator que estaria pesando para justificar as reprovações que tiveram na escola, pelo menos aparentemente. Talvez o caso de Daiane e Viviane, que não se entendem com os padrastos, mereceria uma atenção mais detalhada, mas, por sua vez, ambas nos colocam outro foco de análise, pois se sentem melhor em partilhar sua intimidade com outras pessoas que não as mães verdadeiras, no caso, a avó e a patroa. Portanto, o vínculo consangüíneo não teria a dimensão que o conceito idealizado de família perpassa.

Além disso, não podemos estabelecer uma relação direta entre a posição social dos pais e a posição escolar dos filhos, pois, segundo Charlot (2000, p. 24), “a origem social não é causa do fracasso escolar, assim como os banheiros não são a

causa do aprendizado da leitura”. Portanto, fazer parte de uma família que não é aquela idealizada historicamente, com pai e mãe vivendo num mesmo espaço, não seria justificativa para o fracasso escolar.

### **7.2.2 Procedência das famílias**

Todas as famílias são provenientes de outros pedaços da cidade e foram ali colocadas através de uma política pública de assentamento urbano. Nenhuma das famílias residia no bairro no período anterior ao início de sua urbanização. Vínculos com os antigos endereços ainda são mantidos através de contatos com ex-vizinhos ou parentes que lá permaneceram.

Temos aqui uma categoria que, aparentemente, não estaria vinculada ao tema desta pesquisa, no entanto, ao analisarmos a questão com mais cuidado, podemos relacionar alguns elementos importantes a serem considerados na proposição das políticas públicas. Em primeiro lugar, é preciso levar em conta que a crescente urbanização do mundo atual coloca as cidades na evidência das discussões sobre as políticas sociais, visto que são elas o cenário onde acontecem os efeitos decorrentes desse processo de ocupação do solo. Num outro plano, podemos assistir à integração sociocultural que se processa a partir desse fenômeno e, por conseqüência, à expressão das identidades culturais dos cidadãos que habitam o pedaço.

Sendo assim, a forma como as pessoas agem e interagem no novo espaço vai produzindo uma identidade regional, assentada sobre as representações que passam a ter de si e da comunidade em formação. A cultura de cada um e de todos

fornece, portanto, o substrato que nutre o sentimento de pertencimento que esse conjunto de pessoas passa a ter em relação ao espaço que passaram a ocupar. A compreensão dessas dimensões do processo de urbanização passa a ter implicação direta na ação pedagógica desenvolvida na escola, vista como importante equipamento público que acolhe a população assentada.

O conhecimento aprofundado da cultura local em formação e das condições de vida das crianças proporcionaria à escola o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico alimentado pela realidade vivida por sua comunidade, pela dinâmica do território onde ela se situa:

“Considerada como espaço de um ethos, a escola é construção da memória local, construção da cidadania. Somos cidadãos de um lugar. Insisto em afirmar que se desconhece o lugar onde se vive. A topografia do local, o nome de córregos e seus afluentes, a história do bairro, o poder político local, etc, não são costumeiramente conteúdos de ensino, mas da vida prática. Raramente a escola desenvolve o sentido de cidadania do lugar. Aprende-se o circuito do rio Amazonas e seus afluentes, mas não os da cidade onde se vive, embora todo dia se atravesse a ponte, o pontilhão, a pinguela, convivendo-se com a eventual enchente ou vazão de água dos córregos e rios locais. Como participar de planos diretores, orçamentos participativos, programas de melhorias locais com tanto desconhecimento?” (Sposati, 2000, p.28).

Pode-se acrescentar ainda sobre esse item, as influências do contexto socioeconômico na produção do fracasso escolar, pois, com a necessidade de deslocamentos constantes em função da busca de melhores condições de vida – trabalho, moradia e saúde – tanto Viviane como Messias sofreram conseqüências. Viviane por precisar trocar de escola cada vez que o pai mudava de emprego, exigindo uma capacidade de adaptação para além das capacidades de uma criança em fase de escolarização, gerando muitas confusões e a conseqüente reprovação. Messias, por sua vez, embora não tenha sido reprovado, ficou impedido de freqüentar escola e de se alfabetizar no tempo adequado a sua idade, pela falta de

acesso, também em função da mudança de endereço dos pais. O depoimento da professora Marizete ilustra o vivido por esses alunos:

“Aquele ano que eu trabalhei com o Messias, ele tava super empolgado, né, tava começando a superar as dificuldades dele, porque ele era um aluno já de bastante idade, perto dos alunos normais de segunda série, né. E quando ele soube que iria se mudar para o interior, ele se decepcionou. Ele se emocionava ao contar que ele não gostaria de largar a escola, parar de estudar. E ele falou que onde ele ia, ele ia trabalhar, e a escola seria muito longe, e ele não teria condições de estudar. E isso, pra ele, foi uma decepção muito grande, uma derrota pra ele, que tava conseguindo superar” (Professora Marizete – E.M. Machado de Assis).

### **7.2.3 Tensões na relação escola/comunidade**

Embora a escola tenha professores que moram na comunidade e outros que ali estão desde o tempo da escolinha rural e por este motivo, são profundos conhecedores da história do bairro e das características que marcam o tempo da existência dessa comunidade, e que permanecem nela trabalhando por opção ideológica, mesmo assim, percebe-se que há um distanciamento entre as ações da escola e a vida da comunidade.

Talvez alguns fatores estejam impedindo essa aproximação. Um deles pode estar diluído no isolamento produzido pela escola quer pela construção de seus imensos muros e grades, quer pelo transporte fretado pelos professores, que, embora não impeça um contato maior com a população, no mínimo, dificulta esta aproximação.

Haveria aqui, também, a presença de outros fatores não-revelados nos depoimentos, mas confidenciados em momentos de circulação da pesquisadora pela escola, afirmando que boa parte dos professores só permanece na escola devido ao adicional de difícil acesso, que, após cinco anos, passa a ser incorporado ao salário do servidor. Há quem diga que a vocação para o trabalho com as classes populares

estaria camuflada nesse direito garantido no estatuto. Trazemos esse argumento apenas como ilustração da questão em análise, porém consideramos incipiente, pois não houve uma investigação aprofundada a respeito do assunto.

Em outra via, considerando que a escola seja conhecedora dos problemas presentes na comunidade e da relação desses com a sua história, mesmo assim, a estrutura continua a mesma. Digo isso, pois 2001 foi o ano destinado à RME para revisão e construção de seus projetos político-pedagógicos, e, mesmo assim, após muita reflexão e discussão, percebe-se que muito pouco muda na estrutura da escola, pelo menos na visibilidade que permite seus registros escritos e nas ações realizadas. Os programas de estudo continuam os mesmos, as ciências continuam fragmentadas em disciplinas, os tempos e espaços de aprendizagens também seguem a antiga orientação, com formatos predeterminados.

Pode-se afirmar, no entanto, que há inovações acontecendo, mas essas são passíveis de iniciativas isoladas e tímidas e não chegam a contagiar um coletivo em direção à mudança. Exemplo disso podem ser as iniciativas das professoras Adriana e Iolanda, por exemplo. Iolanda ao decidir que aprovaria todos seus alunos de terceira série em 2000, mas que se deslocaria para uma quarta série em 2001, para continuar o investimento que fez naquelas crianças. Adriana, transferindo os princípios vivenciados por ela e seus alunos numa política pública, em 2000 para sua classe de quarta série regular, em 2001, tendo um olhar sensível para as aprendizagens de Tiago e Valéria. É possível que nem mesmo as protagonistas dessas ações se dêem conta das inovações que estão provocando e o quanto são importantes na vida de seus alunos, como, por exemplo, a professora Iolanda:

“Fiquei com eles. Fiz questão. Eu não iria passar as defasagens deles pra outro profissional. Aí, eu fui estimulando, né, conversei com as mães no final do ano, coloquei das dificuldades que eles teriam, que eu iria dar continuidade, se elas

não se opunham de eu pegar eles em algumas horas-atividades, no recreio pra ficar... Não teve, assim, problema nenhum” (Professora Iolanda, E.M. Machado de Assis).

Outras práticas que fizeram parte da história da escola e que tinham objetivos emancipatórios implícitos em seu bojo podem ser citadas, como, por exemplo o palco que havia na área coberta da escola e que foi retirado para dar lugar à demanda de espaço, ou o grupo de danças e de teatro que se apresentava em eventos da cidade, e o sofá que acolhia os pais quando vinham até a escola:

“E pra mim, é difícil falar, mas eu falo. Nós tínhamos nosso CTG, participávamos de todos os eventos de Caxias. Não ficou, não permaneceu, né. Os alunos se foram, eles passaram, outros não, mas o objetivo também se foi; junto com os alunos, né. Nós tínhamos um palco, na área coberta. Eu encaro assim, ó, o palco dá pra qualquer um uma auto-estima muito grande; quem consegue subir num palco e falar, ele se transforma. E, ah, porque faltou espaço eles acabaram, né?! Acabaram em detrimento de espaço físico pra eles brincarem, acabaram com o objetivo que tinha aquele palco, eles não quiseram, eles não entenderam qual era o objetivo daquele palco” (Professora Vera).

“Eu fui uma diretora que muitos me disseram: "Vera, mas tu era um sargentão!", mas eu visitava as casas, eu tava entrando na sala, eu ia conversar, eu dava os recados, eu ia pra cozinha, eu experimentava a merenda. Hã, eu chamava atenção, eu andava pela escola para ver a limpeza, sabe, eu ia olhar o caderno das crianças: "Ah, tu pode caprichar mais", sabe, e tava junto em todas as reuniões por série, eu queria saber como elas estavam. Eu pedia para as crianças lerem pra mim, eu me envolvia. Eu, agora, me preocupo muito, porque eu não sei se, eu não quero dar culpas, mas a secretaria traz uma fala onde tudo pode, onde qualquer avanço já é avanço! Então as coisas tão acontecendo meio soltas demais, eu acho que as crianças estão perdendo. As nossas primeiras séries, no final do ano, eles passavam por mim pra ler. Antes do fim do ano! Olha, que pra eles lerem pra alguém que é uma autoridade pra eles na escola, e eles vinham ler pra mim. Aí vinham, sabe, eles tinham aquela coragem” (Professora Vera).

“Eu, assim, ó, esse sofá eu tinha na minha sala pros pais sentar. Cafezinho, chá, biscoito era pros pais que chegavam lá, tá. A primeira atenção era pros pais, depois os professores, né. É obvio, se tu conversar com os professores daquela época, muitos vão reclamar, primeiro os pais, era pros pais. Eu ficava lá conversando com eles, né. É, não tem mais aquele envolvimento mais, mais humano, mais de ouvir. Porque eles vêm aqui, eles querem ouvir é dos problemas deles. Eu acho que tem que não existe mais isso. Então o pai vem com pedras na mão, já preparado, já agressivo, né. Agora, não tem mais trazer no Sábado os pais. Nas nossas festas, nas nossas reuniões veio até, assim, ó, a sinfônica, momento maravilhoso, os pais, os pais também se afastaram, né. Momentos lindos, nossas comemorações assim. Têm muitas que vem mais professores do que os pais, né. A mostra de talentos que é os próprios filhos, não vieram. A comunidade tá afastada sim” (Professora Vera).

A construção do planejamento pela via do tema gerador freireano, através da realização de uma pesquisa na comunidade, orientada por uma política pública assessorada pela SMED, poderia indicar alternativas de superação do distanciamento existente entre escola e comunidade. No entanto, o trabalho desencadeado nas três turmas de progressão que a escola manteve nos quatro anos de existência do PPA, ficou restrito a esses professores, não havendo a socialização, envolvimento do coletivo da escola, nem se quer para conhecer as informações levantadas no trabalho de campo, além de não haver as continuidades para desencadear ações para a sala de aula, pois quando a rede temática ficava pronta, acabava o ano e trocavam os professores, exigindo novos programas de formação e realização de novas pesquisas para que os protagonistas – professores – entendessem o processo.

#### **7.2.4 Trabalho como princípio educativo**

A presença do trabalho infantil em cinco dos sujeitos entrevistados traz à tona algo para refletirmos, tendo como pano de fundo o *trabalho como princípio educativo*, buscando, nas afirmações de Arroyo (1998, p. 143), elementos para uma melhor compreensão da formação humana, para além da *visão estática das políticas educacionais*. As medidas protetivas voltadas à criança e ao adolescente e garantidas no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8069/1990, assim como os direitos à educação contemplados na LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, efetivam-se na *dinâmica social* e ultrapassam as concepções limitadas de direito à educação como mera oferta de vagas, domínio de

competências ou contato com o mundo letrado. Vai, sim, muito além disso, pois o tempo de escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura.

Segundo o autor:

“o fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho” (Arroyo, 1998, p.147).

Por outro lado, embora o ECA contemple, no artigo 60: *“É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”*, temos, na realidade brasileira, outra face, na qual o grande contingente de mão-de-obra infantil encontra-se na faixa etária entre os dez e os quatorze anos, na sua grande maioria em ocupações situadas no setor informal da economia. O desafio coloca-se em ultrapassar, portanto, o princípio idealizado da lei e compreendê-lo frente à situação real que se apresenta.

Os estudos, pesquisas e estatísticas voltados ao tema identificam os vendedores ambulantes, jornaleiros, engraxates, guardadores de automóveis, carregadores, limpadores de pára-brisas, catadores de lixo, lavadores de carro, como as principais ocupações dessas crianças e adolescentes. Segundo Maria Malta Campos (1993), há diferença de experiências observadas entre meninos e meninas, sendo que as meninas são muito pouco visíveis nas ruas e são, geralmente, encontradas desempenhando tarefas domésticas em suas casas ou em casas de família. Em relação ao trabalho doméstico, a autora destaca a caracterização invisível dessa atividade, visto que as donas de casa, quando só se dedicam a ele, costumam afirmar que “não trabalham”.

Conforme dados do IBGE, coletados através dos censos decenais e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada anualmente,



constata-se que a maior parte das crianças e adolescentes que trabalham na rua mantém vínculo com suas famílias, retornando para o convívio do lar periodicamente e, na maioria das vezes, levando o sustento para a família. Além disso, a iniciação precoce no trabalho exige um enorme esforço das crianças e jovens para conciliarem o trabalho com o estudo, reforçando os problemas com o fracasso escolar e contribuindo para o abandono da escola. Fica evidente a maior incidência de fracasso e abandono para os filhos de famílias com baixa renda, bem como a maior taxa de defasagem idade/série. Isso porque temos uma enorme dificuldade de cultivar a sensibilidade para a compreensão do que acontece fora da escola. Ainda segundo Arroyo:

“os professores não aprendem a vincular os saberes escolares com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços sociais como a rua, a casa, a igreja, o culto, o terreiro, o pedaço, a cidade, o trabalho e os movimentos sociais” (Arroyo, 1998, p.148).

Os dados estatísticos confirmam que “não existe separação entre trabalho e infância, pois ao mesmo tempo em que essas crianças estão impossibilitadas de viver integralmente sua infância, também estão impedidas de ser tratadas como trabalhadores plenos” (Campos, 1993). Aqui reside a ambigüidade da situação, pois, por um lado, o trabalho infantil é visto com certa positividade quando presente em crianças em situação de risco, mas, por outro lado, é descartado tendo em vista o direito a que tem a criança e ao adolescente de ser educando e a viver esse período de suas vidas como uma preparação para o ingresso posterior na categoria de trabalhador pleno.

A inserção de meus sujeitos de pesquisa na categoria trabalho infantil segue, portanto, as tendências nacionais, reforçadas pelas pesquisas e estudos a respeito do tema. Gostaria de trazer para discussão uma polêmica questão: que

embora na contravenção da legislação e do direito à infância, percebe-se que há aprendizagens e inclusive lazer nas relações com o mundo do trabalho, quer nas ruas (como é o caso do vendedor de rosas), quer nas tarefas domésticas desempenhadas por Viviane, Daiane e Tiago, quer seja na entrada no mercado formal como lavador de carros e com os direitos trabalhistas assegurados em lei (Messias). As relações que mantêm com o mundo adulto e com os espaços da cidade, ou, ainda, a antecipação da vivência das responsabilidades dos adultos, parece não afetar nem impedir a permanência dos sujeitos entrevistados na escola e o desenvolvimento das potencialidades da juventude.

No entanto, o que tende a tomar corpo nessa questão é a velha *cultura escolar*, que remete para os sujeitos a culpabilização de seus processos de exclusão social, pois contempla a escola como único território de saber:

“A territorialização tão fechada da educação pode contagiar tanto os profissionais que pensam a escola como aqueles que pensam o trabalho, a cidade, os meios de comunicação. Cada grupo ou área pode cair nessa territorialização do educativo, ignorando ou marginalizando outros espaços sociais e culturais, outros tempos e outras práticas humanas onde nos construímos como humanos, onde construímos saberes, valores, cultura, conhecimento, representações da natureza, da sociedade e de nós mesmos” (Arroyo, 1998, p.148).

A incorporação dos vínculos entre os saberes escolares e os saberes sociais, entre o saber científico e o *saber de experiência feito*, entre as vivências das trajetórias – pessoais, escolares, de sobrevivência, familiares, de exclusão - é, portanto, condição básica para termos *um olhar para além do fracasso escolar*, tese que defendo nesta dissertação.

O que penso deveria estar presente aqui é uma reflexão para além da interpretação formal da lei, mas algo que remeta para uma discussão mais profunda dos reais motivos que levam essas crianças e adolescentes a buscarem a complementação de renda para suas famílias. O que discuto aqui, neste item,

portanto, problematiza a não discussão do trabalho infantil como aprendizagem, ficando somente nas críticas da atividade em si, da exploração dos jovens pelo mundo adulto. Defendo que precisamos avançar nesta análise.

### **7.2.5 Vínculos afetivos fazendo a diferença**

Os objetivos da política pública de correção de fluxo são traduzidos pelos atores diretamente envolvidos de uma forma muito simplificada, como sinônimo de aceleração. Pouco ou nada, do contexto mais amplo a respeito da cultura da exclusão provocada pela estrutura de classes gerada em nossa sociedade, penetra no interior das escolas. Creio que o diferencial produzido a partir do projeto progressão da aprendizagem possa ser exemplificado pelas relações afetivas que os adolescentes estabeleceram entre si e com a sua professora. A pesquisa de Silvana Aranda aponta para essa perspectiva:

“Através das observações de sala de aula pude concluir, ao contrário da hipótese que tinha anteriormente, que a metodologia de trabalho da professora não se constitui em fator decisivo para o sucesso escolar das crianças pesquisadas, embora seja importante. O que foi fator decisivo para o sucesso destas crianças foi a relação que estabeleceram com sua professora e com a turma. As crianças que alcançaram um nível maior de sucesso são aquelas que encontraram uma professora que se relaciona com afeto, no sentido de respeitá-las e acreditar que podem aprender, e que dá limites claros e sustentados. Esse movimento de acolher e ao mesmo tempo exigir é necessário em todo processo educativo” (Aranda, 2000).

Diante das conclusões de Silvana, pergunto: se o jovem Messias não tivesse tido a acolhida num projeto diferenciado, ou seja, uma turma de progressão, com alunos em idades próximas da sua, com dificuldades semelhantes, com uma professora disposta a auxiliá-lo na construção de conceitos básicos da língua escrita e da matemática, será que teria permanecido na escola?

Nos depoimentos que coletei desde 1999, em todos eles há o destaque para a relação afetiva, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos e equipe diretiva. Revendo o diário de campo, resolvi trazer o depoimento de Paulo, um adolescente de 15 anos, borracheiro, que ainda me emociona com seu relato sobre o vínculo com a professora Izamara e a importância da progressão em sua vida:

“Bom, a progressão, eu vejo, foi um sonho, assim, né. A Izamara foi a melhor professora que eu conheci aqui em toda minha vida. Então, na aula, assim, ela me ensinou a ler e todas as coisas que eu não sabia. E também eu tô devendo mais uma pra ela: se não fosse ela, eu não tava na 5ª. Ela tinha... assim... Quando a gente tinha um problema, ela falava... ela falava, assim, com a gente. Ela dava, assim... um monte de coisa pra nós. Isso... Pra mim, ela foi a melhor professora da escola. Ela falava pra nós que era pra se dedicar, que eu ia passar e os outros também. Ela me deu força, ela me deu força, disse que ia passar. Ela foi, pra mim, assim... a melhor professora. Dou parabéns pra ela. Pelo menos, ali... Pelo menos, ali, tô devendo uma pra eles. Quando passei, eu comecei a chorar, comecei a chorar e pensar na 5ª. E agora, tô aí, né. Se Deus quiser, vou passar pra 6ª” (Paulo, E.M. Rubem Bento Alves).

A identidade de professor construída pelo trabalho comprometido com a inclusão dos alunos e pelo destaque dado à formação humana, desde a preocupação com a auto-imagem dos alunos, também pode ser ilustrada com um depoimento coletado em 1999:

“É muito bom ser professora de classe de progressão. É uma experiência muito, muito interessante. Todo mundo deveria passar por isso, né. Enquanto pessoa, a gente cresce bastante também, porque a gente só consegue sucesso com os alunos com esse trabalho diferenciado e através do, do vínculo, sabe. Quando a gente forma um vínculo legal com o aluno, quando a gente começa a trabalhar a auto-estima dele e ele começa a notar que realmente nós estamos interessados no progresso dele, em todo o processo que vai acontecer durante o ano, né, a gente enquanto professora cresce, a gente vai deixando de lado um pouco o mapeamento, começa a trabalhar a realidade do aluno, e aí a coisa avança. Sem, sem vínculo, tá, e sem a gente perceber o aluno que a gente tem na mão, a gente não sai do chão, sabe” (Professora Adriana – E. M. Rubem Bento Alves).

Por trás dessas políticas públicas podem estar os interesses internacionais que exigem melhorias no rendimento de nossa escola para financiar nossa economia, mas por dentro dessa política há Adrianas, Tánias, Iolandas, Izamaras,

que exercem de fato a função social da escola pública. Há que se dizer, também, que nem sempre esses alunos encontram as mesmas formas de acolhida quando reenturmados, devido às características e formação dos professores que os acolhem. No entanto, não se pode admitir a retenção desses alunos pela simples justificativa de que eles sofrerão no ano seguinte à participação do projeto. Temos que apostar que a energia produzida pelas Adrianas contagie um coletivo de escola e que o olhar e escuta sensíveis produza ações que rompam com a estrutura engessada da escola, mesmo que nos textos desses projetos essa ruptura não esteja anunciada.

“Nesse sentido, eu aposto muito no aluno. Eu sempre falei isso. Vamos supor que ele caia numa turma regular onde a professora dê muito valor ao conteúdo. Eu aposto que o trabalho que eu tive no ano anterior com esse aluno, de fazer com que ele aumente a auto-estima dele, de fazer com que ele aprenda a pesquisar, que ele tenha uma autonomia legal, ele vai também gradativamente exigir dessa professora que ela acompanhe ele nesse sentido, né. Então, no geral, eles se enquadram bem nas turmas regulares. Por causa disso, porque a gente também dá esse espaço pra que ele pergunte, pra que ele fale. Não gostou? Então, fala, né. Vamos discutir bastante em sala de aula. E quando eles vão pra essas turmas, a gente aposta que eles façam isso também. Então, no geral, é bom o que acontece” (Professora Adriana E.M. Rubem Bento Alves).

Arrisco-me a afirmar que esses professores e alunos demonstram mobilização para aprender e ensinar, assumindo, em suas identidades e práticas, uma leitura positiva, que, conforme Charlot (2000, p.30), leva os indivíduos a “prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências”. Sintetizando, praticar uma leitura positiva é, antes de tudo, assumir uma postura epistemológica e metodológica que, quero apostar, acompanhem os protagonistas do PPA ao longo de suas vivências, quer como professores, quer como alunos.

### **7.2.6 Alunos assumindo a culpa de seu fracasso**

Pude perceber, também, a frequência com que os alunos assumem a culpa por suas situações de fracasso, por suas reprovações. Isso nos remete para as concepções que foram produzidas ao longo da história para justificar o fracasso escolar, e os alunos e suas famílias, e também a escola, passam a ser reprodutores desses discursos, sem de fato atacarem as raízes do problema. Para ilustrar essa afirmação, apresento, a seguir, uma seqüência de depoimentos, de forma direta, sem a preocupação de entrelaçar as falas dos sujeitos com a análise teórica, dada a relevância e contundência do conteúdo por eles revelado, dispensando maiores comentários:

“Foi muito triste, tive que sair da escola, tava indo bem, mas tive que sair da escola pra cuidar da minha irmã que nasceu. Quando a minha mãe fez a re-matrícula, eu fiquei triste, eu ficava em casa, via meus colegas, meus ex-colegas indo pra escola, e eu em casa. Aí, eu pedi pra minha mãe renovar a matrícula novamente. Aí, na metade do ano foi me dando preguiça, tinha que me esforçar mais, era difícil, né. Aí, eu fiquei com preguiça de acordar, daí, no sol quente, daí, eu não quis mais estudar. Faltava muito. Daí, eu acho que rodei por falta mesmo. Mas, daí, fiquei muito triste, porque sair assim por preguiça não vale a pena. Pra ser alguém na vida, tem que estudar. É. As matéria, as mesma matéria do ano passado, foi muito chato. Eu gosto de coisa diferente. Aí, vinha a mesma matéria, a mesma coisa. E também todo dia o mesmo caminho, a mesma escola, a mesma coisa, a mesma cara. Isso me cansou um pouco. Aí, eu desisti. Queria ficar em casa conversando com as amigas, essas coisas, né, ver TV. Só que essas coisas não vale a pena, porque na TV passa que pra limpar banheiro tem que ter 1º grau. No trabalho, a gente precisa alguma coisinha, a gente precisa daquele trabalho. Têm pessoas que sabem muito mais, têm curso de computação, essas coisas, assim. Eles vão escolher aquele que tem mais recursos, sabe mais coisa. Então, pra isso, a gente precisa estudar e se esforçar” (Aline Queiroz, Escola Rubem Bento Alves).

“Eu rodei porque eu tive meningite, né. Aí eu fiquei no hospital e eu parei de estudar, aí esqueci tudo e voltei a estudar, e esqueci tudo. Agora eu tô lembrando de tudo” (Daiane, E. M. Machado de Assis).

“Rodei porque não conseguia acompanhar, a professora apagava e eu não conseguia copiar” (Diego, E.M. Machado de Assis).

“Eu rodei porque eu não fazia nada, brincava, corria, fazia a professora correr atrás, chutava a crasse. Quando era Física, eu só avacalhava e ... deixa eu ver... Depois, quando era Artes, eu não fazia nada, só bagunça e a ... Deixa eu ver ... Na hora do conto, eu não ia às vezes, ficava na área coberta e ... Que mais? Deixa eu ver ... há ... não copiava nada, incomodava os colegas ... há ... não ... e começava a riscar os caderno dos colega, e daí chegou no final do

ano. Daí a sora rodou, daí, eu rodei. Não tinha nem chance. Nas provas, eu não ... fazia tudo errado, fazia ligeiro, daí, eu colocava qualquer resposta que vinha pela minha boca, e daí, quando a sora entregava as prova, tudo zero. Daí, no final do ano, ela disse que eu tava reprovado. Daí, eu peguei e rodei. Fazia isso porque a minha mãe, a minha tia, o meu tio, a minha irmã, elas... brigavam comigo, batiam, mandavam eu fazer o serviço. E a minha irmã com a minha prima ficavam só na rua. Quando mandavam ela fazer alguma coisa, ela ia e falava: "Depois". Daí, ela fazia outras coisa, ia lá no... Daí, ela saía lá na amiga dela. Daí, depois, eu comecei a ficar raivoso e eu ia pra escola e não fazia nada, só fazia bagunça e deu" (Tiago, E.M. Machado de Assis).

"Rodei porque faltei muita aula, não me lembro desde quando, porque não conseguia acordar cedo e a mãe não me chamava. Me acordava às onze e meia, meio-dia e até uma e meia da tarde. Aí eu ligava a TV e ficava assistindo os desenhos até acabar. Ah... Eu rodei, o ano passado, na quarta série, com a professora Zaida. Por causa que eu faltava muito e... quando eu ia pra escola, era só pra bagunçar. Os outros começavam a me xingar, daí, eu brigava. Daí, eu ficava em casa, ficava jogando vídeo game ou brincando. Daí, eu rodei. Foi tri ruim pra mim. Daí, eu voltei a estudar na 4ª série esse ano. Daí, eu fui pra 5ª na metade do ano" (Valéria, E.M. Machado de Assis).

"Eu comecei...Deixa eu ver... Eu comecei no pré aqui. Daí, depois eu fui pra primeira. Daí eu rodei na primeira. A professora... eu não lembro mais o nome da minha professora. Daí, eu fui pra primeira. Eu rodei de novo na primeira. Depois, eu fui pra Segunda. Daí, eu fui com a professora Adriana. Eu rodei de novo. E daí, por eu... como é que eu vou dizer... Meu pai me trocava de escola e daí, eu não aprendia. Eu aprendia uma coisa num colégio, e daí, outra no outro. Por isso, é que eu fiquei assim né. Por causa que um dia eu tava num colégio, no outro, eu tava num outro colégio. Daí, foi por causa disso que daí, num colégio, eu aprendia uma coisa e no outro colégio, eu aprendia outra. Daí, pra mim ir segurando as coisa... Não aprendi nada. Acabei não aprendendo nada. Daí, depois, eu fui morar com meu pai. Depois, eu fiquei morando com a minha mãe. Agora, o ano passado, eu aprendi coisas, só que eu rodei por causa das continha de divisão que eu não aprendi direito. E esse ano, eu já aprendi. Me dediquei por duas, também" (Viviane, E.M. Machado de Assis).

"Eu tive dificuldade pra aprender. Rodei na 1ª também. Passei, rodei dois anos na 2ª. Que eu não vinha mais no colégio. Eu ficava em casa, não dava vontade de vim pro colégio. Depois, eu comecei a estudar de volta. Na segunda. Daí, eu passei pra 3ª e fui expulso daqui. Me colocaram em outro colégio. Pelo Conselho de Educação, me mudaram de escola... Daí, eu não acabei o ano, voltei pra cá e tinha essa série avançada. Daí, eu fiz isso aí e passei pra 5ª" (Marcelo, E.M. Rubem Bento Alves).

"Porque eu não estudava. Só vinha pra brincar. Eu era muito brincalhona. Foi isso. E aí, eu tirava notas baixas. Eu rodei na 1ª, duas vezes na 1ª e três vezes na 4ª" (Rosemeri, E.M. Rubem Bento Alves).

"Rodei por causa que eu não pegava as coisa, assim, direito. Hã... Daí, tinha uns dia, assim, que eu vinha pra escola e só brigava. Passava a tarde brigando. Por isso, daí, que eu não passava" (Heloisa, E.M. Angelina Comandulli).

"Eu rodei na 1ª série, por causa que a minha mãe não deixou eu fazer a ... Não deixou eu fazer as últimas prova. Daí, ela disse que era pra eu rodar. Daí... E esse ano tá muito bom... Eu até já perdi as conta de quantas vez eu fui pra secretaria. Assinei duas fichinha. E espero que o ano que vem eu vá passar" (Maria, E.M. Angelina Comandulli).

Sem dúvida nenhuma, esse conjunto de depoimentos, nos quais os alunos assumem a culpa por suas inúmeras reprovações, nos instiga à continuidade interpretativa das causas do fracasso escolar, provocadas por fatores intrínsecos e extrínsecos à escola. Numa análise simplista, o aluno que não faz nada em aula, e que só bagunça, não tem o direito de seguir nos seus estudos, deve repetir o ano e rever aquele conjunto de conhecimentos estabelecido como requisito básico para obtenção da certificação da série em evidência. Esses alunos são punidos pelas atitudes assumidas durante o ano letivo e culpabilizados por seus fracassos. Alguns, como o Tiago, chegam a ter consciência dos motivos que os levaram a tomar atitudes de rebeldia na escola, como forma de se vingar da sua situação familiar. Porém, a grande maioria assume a responsabilidade da situação sem sequer questionar os porquês da falta de interesse, do não-aprendizado das continhas, do esquecimento dos conteúdos trabalhados em aula. Acabam aceitando passivamente – os alunos, suas famílias e seus professores - as culpas que lhes são repassadas, sem penetrar nas questões mais profundas que estejam provocando tais situações, quer na estrutura rígida da cultura escolar, quer nas injustiças da sociedade organizada em classes sociais.

### **7.2.7 O conteúdo impondo a centralidade do processo**

A *imagem-modelo* de escola de qualidade como aquela que trabalha com os recortes do conhecimento socialmente produzido, ditados pelas exigências do mercado de trabalho, também está presente nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa. Com isso, fica fortalecida a concepção credencialista e utilitarista da



educação, pois, tratando de forma igual os diferentes, a qualidade da escola estaria assegurada, pelo menos no imaginário social e pedagógico daqueles que fazem a escola pública. Portanto, a manutenção do sistema escolar rígido, conteudista, exigente, duro, seletivo, seria um bem para os setores populares, que passariam a estar em igualdade de condições, para competir no mercado de trabalho. No entanto, é essa mesma concepção, esse mesmo sistema rígido que impede as continuidades no processo de desenvolvimento humano, dentro do espaço escolar, para aqueles considerados filhos do povo, conforme problematiza Arroyo:

“Ainda muitos (as) professores(as) da escola pública têm a escola privada como referencial de qualidade. Tendo essa qualidade credencialista e utilitarista como protótipo de boa escolarização básica, sofisticamos conteúdos e exigimos saberes e competências para o sucesso escolar que não encontramos nos currículos dos países europeus nem dos Estados Unidos. Obrigamos milhares de crianças, adolescentes e jovens a repetir, a se distanciar de seus pares de convívio pela falta de uns pontinhos em uma única disciplina” (Arroyo, 2000, p.37).

No fundo, a grande preocupação dos professores ainda está no julgamento que sofrerão de seus colegas ao encaminharem alunos com defasagem nos conteúdos mínimos estabelecidos em cada série. Por outro lado, justifica-se as exigências e o domínio de habilidades na leitura, na escrita, nos cálculos, sob pena de a escola pública cometer injustiças com os filhos das classes populares, pois, tornando os alunos mais iguais, a competição no mercado de trabalho, nos concursos, no vestibular, estaria facilitada. A questão que Arroyo (2000, p. 38) nos coloca vai justamente na via inversa, pois há que se ultrapassar esse caráter imediatista a que nosso sistema escolar está atrelado, o que significa dizer que não é apenas oportunizando o domínio das mesmas armas que estaremos superando o caráter seletivo e excludente de nossa escola e sociedade. Na verdade, essa vinculação do processo de seleção do conhecimento socialmente acumulado à

*democracia credencialista*, adotada pelo mercado no final dos anos 90, limita a socialização da cultura universal aos recortes exigidos pelo mercado de trabalho:

“O valor dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados, sua função no desenvolvimento humano dos educandos, fica à margem e ao critério de seleção ditado pelo peso que o mercado dá a determinados saberes e competências. A democracia do mercado é limitada e limitadora. Empobrece qualquer horizonte democrático e igualitário” (Arroyo, 2000, p.39).

Em outras palavras, não poderíamos admitir que o não-domínio das “continhas de divisão” fosse um fator determinante para a decisão de promoção ou não de um aluno. Há sim que se considerar os demais conhecimentos e saberes que fazem parte das trajetórias desses sujeitos, as quais, na maioria das vezes, não são socializadas no espaço escolar. Os conhecimentos da vida, no contato com o mundo adulto, relatados por Tiago, por ocasião da morte do compadre de sua irmã, por leptospirose, e na observação dos fenômenos da natureza, como, por exemplo, a água das chuvas nos bueiros de seu bairro, demonstram habilidades que estão na latência, demandantes de serem escutadas e consideradas como saberes construídos em outros espaços que não o estritamente escolar. Quem sabe, a partir da valorização dessas vivências, uma outra concepção possa ser assumida em relação ao fracasso escolar.

## 8 UM OLHAR PARA ALÉM DO FRACASSO ESCOLAR – TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES

***“Quando os sonhos assumem forma concreta, surge a beleza”.***

**Rubem Alves**

Ao iniciar a tecitura das primeiras conclusões desta dissertação, procurei visitar o projeto de qualificação da proposta de dissertação e as ponderações feitas pela banca e demais colegas e amigos que interagiram com meu trabalho. Numa primeira olhada, acredito que dou conta de abordar a quase totalidade das sugestões, ficando, porém, ainda, alguns tópicos para serem retomadas em outro momento.

Também procurei rever as questões de pesquisa colocadas como ponto de partida para o trabalho de campo e passei a me questionar se, de fato, o conjunto dos depoimentos, recortes teóricos, análises e interpretações feitas ao longo do texto responde àquelas hipóteses formuladas a partir de um primeiro contato com o campo, e, a partir dessas, que outras descobertas estariam emergindo pela voz dos sujeitos.... voz que está para além do registro sonoro da gravação ou do depoimento escrito...

A pesquisa trouxe sujeitos “falantes” em novas linguagens, gestos, sorrisos, confidências, etc, e, é claro, as descobertas se anunciam pela revelação de que existe vida afetiva, solidária entre os ditos excluídos, e de que há saberes de produção reflexiva e mesmo com lógica explicativa desses sujeitos ao revelarem seus mundos vividos, seus espaços individuais e coletivos por onde circulam.

Percebe-se, também, que deixei para o último momento a abordagem das categorias anunciadas tanto no projeto como na introdução deste trabalho, ou seja, o *vivido*, *concebido* e *percebido*, além de *vida cotidiana* e *privada*, talvez, justamente, pelas incompletudes teóricas da pesquisadora, que passou a ter um contato mais íntimo com os pressupostos da Filosofia, Antropologia e Sociologia, e mesmo da História, a partir do contato mais estreito com o mundo acadêmico. Mas, ao revisar os teóricos que anunciei para detalhar essas noções, me convenço da pertinência dessas categorias em meu trabalho, pois procurei cercar o objeto de outras formas, mais familiares e palatáveis para o momento vivido por mim. Esse “devir”, que anuncio ao final, se relaciona com o entusiasmo desse processo, desencadeado, num primeiro momento, pela prática social de educadora em escola, passando por indagações (*percebido*) e encontrando o *concebido* em outros parceiros de inquietações e de produção científica. O encontro provocado por esses me ajuda a retomar o mesmo ciclo iniciado pelo *vivido* para melhor compreendê-lo. Faço isso também pensando em como oportunizar esse processo com outros colegas em formação, através de assessorias e parcerias derivadas desta dissertação.

Voltando um pouco ao próprio título do trabalho - “UM OLHAR PARA ALÉM DO FRACASSO ESCOLAR<sup>62</sup>” - creio que as primeiras impressões em relação aos preconceitos e juízos que se instituíram ao longo da história foram superadas. A inconformidade com os estereótipos sobre o fracasso escolar e sobre a estrutura excludente da escola e da própria sociedade é, portanto, fruto de minha própria trajetória como ser humano, como educadora e como pesquisadora. Para *além do fracasso escolar* poderia ser uma espécie de um novo modelo explicativo, derivado, entre outros, da contribuição, em nosso meio, de vários autores já mencionados no corpo deste trabalho. A tentativa de compreender esse processo, transcendendo as formas reducionistas de explicar as origens e causas do fracasso escolar, acrescenta, como tempero, a vida vivida dos sujeitos classificados nessa categoria, transversalizando-a com as percepções daqueles que com eles interagem. O ir além significa superar essas explicações em sua perspectiva simplificadora, que alimenta o senso comum de todos: alunos, pais, professores e as comunidades escolares. “*Além*” não é uma instância espacial, como se fosse uma região situada depois do fracasso, como se alguém devesse saltar sobre a barreira, o obstáculo do fracasso... Não! Trata-se de uma tentativa de mostrar que os sujeitos (alunos) estão além dessa classificação (se eles foram assim classificados como fracassados escolares... isso cria uma barreira, um estigma). O “*além*” significa superar esse impasse, não por pular sobre ele, mas sim pela transversalização da própria existência - linda, complexa, desafiadora – do que representa ser aluno em escola pública de periferia e filho de pais das classes populares!

---

<sup>62</sup> A escolha do título desta dissertação teve inspiração no livro: Para Além do Fracasso Escolar, organizado por Anete Abramowicz e Jaqueline Moll.

Convém alertar ainda, ao leitor, que a pesquisadora tem consciência da influência das condições estruturais, das pesadas cargas que ficam nos ombros dos sujeitos entrevistados como partícipes, também, do “reino das necessidades”, da materialidade incompleta em condições de vida digna e justa, para eles e para uma grande maioria da população brasileira. O desejo em trabalhar com o não-lamento e a não-acusação fácil e reducionista das explicações sobre essas condições é quase uma aposta em “afirmar a positividade nos interstícios da vida desses sujeitos”. A partir dessa condição, é possível apostar, também, nas relações que eles farão entre suas vidas e as condições econômicas, sociais, culturais do seu entorno, e entre esse e o país. Seria uma forma de traduzir a escola possível, no sentido de aproximar *potência e ato, reflexões e ações* a partir de um “existente” - o vivido dos meus sujeitos - e, continuamente, ir rompendo com as amarras classificatórias dos outros sobre eles.

Na escolha da metodologia, do cenário da pesquisa e dos sujeitos, acredito ter deixado claras as intenções de efetivar essa superação, com a presença constante de uma atitude de olhar e escuta sensíveis, pautados por argumentos reflexivos alimentados pela voz dos atores e pelas teorias que fundamentaram o trabalho. Os caminhos trilhados reuniram um conjunto de informações que puderam ser cruzadas e, em alguns momentos, dificultaram a própria análise dos resultados, dada a complexidade e diversidade das narrativas reveladas a partir das memórias dos sujeitos entrevistados, exigindo uma postura de distanciamento, não ficando na análise imediatista dos fatos, mas procurando transcendê-los e relacioná-los a situações mais amplas ou mais íntimas. O íntimo revelado (não sem dificuldades) explicitado pela revisitação das memórias dos sujeitos não significa romper com a

individualidade, revelar segredos, mas, sim, procurar simplesmente demonstrar as “construções reflexivas” presentes na vida desses sujeitos tidos como incapazes ou como já destinados ao mundo dos excluídos a partir do fracasso escolar.

A intimidade de meus sujeitos foi aparecendo, mesmo que timidamente. Nos primeiros contatos, as revelações do entrevistado ficavam na dimensão do que poderia ser dito à pesquisadora, sem riscos, mas, aos poucos, aqueles elementos ocultos de sua *vida privada* começavam a emergir com mais espontaneidade, permitindo a compreensão dessa categoria na relação com outras, como: *vida cotidiana*, *vivido*, *concebido* e *percebido*, as quais serão detalhadas a seguir.

Segundo Martins (2000, p.95): “Vida privada e vida cotidiana, como objetos do conhecimento científico, são temas da atualidade, são temas da consciência social contemporânea e o são porque de algum modo são problemas para sociedade” .

Na concepção de Martins (1997, p.158-159), a vida cotidiana é amarga, reprodutiva, mecânica e sem rupturas. Apresenta uma tendência a levar à instrumentalização da pessoa, pois passa pela esfera do trabalho e se faz presente na fábrica, na rua, na casa, ou seja, nos lugares onde a contradição fica mais evidente, tornando-se um convite à transgressão. A vida cotidiana homogeneíza, manipula, coisifica:

“A vida cotidiana se instaura quando as pessoas são levadas a agir, a repetir gestos e atos numa rotina de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. A vida cotidiana começa a nascer quando as ações e relações sociais já não se relacionam com a necessidade e a possibilidade de compreendê-las e explicá-las, ainda que por meios místicos ou religiosos; quando o resultado do que se faz não é necessariamente produto do que se quer ou do que se pensa ter feito. O vivido torna-se vivido sem sentido, alienado. Ou, melhor, seu sentido se restringe a conexões visíveis dos diferentes momentos do que se faz. Os desdobramentos remotos do que fazemos já não são acessíveis na significação de cada gesto e de cada passo. Estamos aparentemente condenados ao tempo trágico do atual e imediato, ao tempo da falta de imaginação e da falta de esperança. O estranho e

indecifrável já não nos incomoda nem mesmo como mistério. Ele não tem explicação: é um invasor que está no interior de cada um” (Martins, 2000, p.84).

Em outras palavras, o autor nos chama atenção para a importância da superação do imediato, da visão positivista do dado encarcerado num número, num registro único. Ética e metodologicamente, o pesquisador deve estar comprometido com a busca da superação desse imediato revelado à primeira mão, de forma direta, sem outras fontes que se interligam, como um teste estatístico.

Por outro lado, Martins (2000) afirma, ainda, que a vida privada é justamente o oposto à vida cotidiana, se faz presente onde existe o desejo e a alegria e implica o reconhecimento do indivíduo, de sua individualidade, de seus direitos pessoais como cidadão. Acontece nos ambientes íntimos da casa. O autor alerta, também, para o fato de que, no Brasil, vida privada e intimidade ainda se confundem, pois as limitações materiais inviabilizam a intimidade, assim como a concebemos, e dificultam os ritos próprios da vida privada:

“[...] a vida privada é um modo de viver muito residual em nossa sociedade atual. Não só porque milhões de brasileiros não têm onde viver o estado próprio e, sobretudo, o momento próprio de recolhimento que corresponderia à vida privada, habitando lugares impróprios para o surgimento de semelhante modo de vida, mas porque amplos setores da sociedade, relativos aos que têm as condições adequadas para assumi-lo e exercitá-lo, não o fazem necessariamente” (Martins, 2000, p.96).

Portanto, é nas tensões do vivido que ocorre o encontro e o desencontro entre *vida cotidiana* e *vida privada* e dessas com a história. Para isso, esse *vivido* precisa ser analisado e compreendido a partir do desencontro das temporalidades, ou seja, entendidas não como decorrência de etapas e sucessões de etapas históricas, mas na *descrição do visível*, o que estaria, num primeiro momento, intimamente ligado ao método adotado pelo pesquisador:

“Cabe ao pesquisador reconstituir, a partir de um olhar teoricamente informado, a diversidade das relações sociais, identificando e descrevendo o que vê. Esse é o momento descritivo do método. Nele, o tempo de cada



relação social ainda não está identificado. O pesquisador procede mais como etnógrafo” (Martins, 1996 p.21-22).

Num segundo momento, definido pelo autor como *analítico-regressivo*, haveria a penetração do pesquisador na complexidade vertical da vida social, que se configura na *coexistência de relações sociais que têm datas desiguais*. Aqui, a realidade analisada estaria sendo decomposta e datada pelo pesquisador, pois cada relação social tem sua idade e sua data na perspectiva da cultura material e espiritual. Desse modo, o que num primeiro momento *parecia simultâneo e contemporâneo* passa a ser descoberto como resíduo de uma determinada época. Portanto, *“o vivido se faz de fato na combinação prática de coisas, relações e concepções que de fato não são contemporâneas”*, por isso a importância do diálogo entre as ciências, de modo a permitir uma reconstituição liberta de aprisionamentos provocados pela indefinição de datas. Pode-se, com isso, ampliar a compreensão das relações sociais, que se apresentam, por exemplo, também na forma de fracasso escolar, mas sem ficar somente nesse terreno, da educação, ou da escola.

No terceiro momento, o autor aponta que o pesquisador procura o reencontro com o presente, mas elucidado, compreendido, explicado, o que significa dizer que *a volta à superfície fenomênica da realidade social elucidada o percebido pelo concebido teoricamente e define as condições e possibilidades do vivido*.

E é a partir desse processo *regressivo-progressivo* que é possível descobrir que as contradições sociais são históricas e não se reduzem a confrontos de interesses entre diferentes categoriais sociais, ou seja, esse processo regressivo-progressivo é sinal do mesmo modelo: *vivido, percebido e concebido*:

“Na descoberta da gênese contraditória de relações e concepções que persistem está a descoberta de contradições não resolvidas, de alternativas não consumadas, necessidades insuficientemente atendidas, virtualidades não realizadas. Na gênese dessas contradições está de fato a gestação de

virtualidades e possibilidades que ainda não se cumpriram. Porque é o desencontro das temporalidades dessas relações que faz de uma relação social em oposição à outra a indicação de que um possível está adiante do real e realizado” (Martins, 1996, p.13-23).

Não podemos deixar de abordar a idéia de que a vida cotidiana é a vida de todo homem, à medida que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos e paixões, suas idéias e ideologias, e talvez por isso seja uma das instâncias que mais se prestam para o exercício da alienação, embora não seja necessariamente pura alienação. Para isso, abordar as categorias *vida cotidiana* e *vida privada* significa ir além da mera descrição da realidade investigada, de suas rotinas, relações interpessoais e práticas sociais. Essa foi minha intenção neste trabalho, ou seja, ir além do descritivo, procurando não separar a descrição da interpretação, tarefa que nem sempre foi fácil e possível, uma vez que exige muita habilidade do pesquisador. No entanto, esse descritivo nutriu a possibilidade de uma investigação mais ampla, que deu voz àqueles que normalmente não são escutados – os atores a que se destinam políticas públicas. Assim, aspectos aparentemente insignificantes, revelados a partir da narrativa da *vida cotidiana*, num adentrar progressivo na *vida privada* dos sujeitos, passou, aos poucos, a fazer parte de um conjunto de saberes que possibilitou o agrupamento em categorias e conceitos *percebidos* a partir do *vivido*, que, no desencontro das temporalidades, permite a recuperação, através do pensamento reflexivo, de fatos conhecidos e até familiares, mas mal entendidos ou desconsiderados, conforme o ponto de vista do observador.

Esse exercício permite superação dos problemas vindos com as *ultrageneralizações*, que fazem parte naturalmente do pensamento cotidiano, pois é quase impossível analisar individualmente o comportamento das pessoas frente às situações da cotidianidade. Segundo Patto (2000, p.168), faz parte de uma

tendência necessária à vida a emissão de juízos ou a classificação das pessoas, tendo como pano de fundo, alguma similaridade com algo já conhecido por nós no passado. Embora isso seja inerente à ação humana, precisamos tomar cuidado com o grau com que emitimos esses juízos provisórios, ou seja, os preconceitos. Essa tendência, quase inevitável, se vincula ao pragmatismo e conformismo, ou mesmo alienação da vida cotidiana, manifestada pelo senso comum, que encontra, na escola, terreno fértil para as classificações e julgamentos, sem as fundamentações ou conhecimentos adequados e mais totalizantes.

O senso comum, na vida cotidiana e na História, portanto, segundo Martins (2000, p.59) passa a ser comum não porque seja banal ou mero e exterior ao conhecimento, mas porque é conhecimento compartilhado entre sujeitos da relação social. Minhas tentativas nesta dissertação se conectam com essas idéias, através da inconformidade em ver alunos serem reprovados com justificativas presentes no senso comum, que não fecham com as descobertas vindas da escuta de suas trajetórias. O ciclo reflexivo recolocado, permite o rompimento das concepções com esse senso comum, a partir da crença de que nele há positivities e não simplesmente o negativo. Segundo o autor, não podemos aceitar a simplificação, que afirma ser o senso comum, por definição, algo negativo ou manipulável. O que o autor condena e o que eu questiono, nesta dissertação, é exatamente a produção de um senso comum, na forma de julgamento, preconceito, de fora, “sobre” os alunos, a partir de nós, da academia, do partido, da escola, do Estado, da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

***“[...] Estou semeando as sementes da minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças”.***

**Rubem Alves**

Um olhar para além do fracasso escolar, metodologicamente, significou, nesta pesquisa, respeitar a fala dos sujeitos pesquisados, sem deixar de realizar a auto-escuta, também da pesquisadora; eticamente, significou um “respeito” aos sujeitos que foram excluídos, ou classificados ou até mesmo “julgados” por outros (sistema educacional, professores, escola, mundo adulto, senso comum). Principalmente, significou uma perspectiva de exercitar uma pesquisa que superasse os fatos derivados de uma primeira observação, ou seja, do “epifenômeno”.

A escuta densa proposta como atitude metodológica permitiu olhar para além dos preconceitos e identificar saberes não-valorizados pela formalidade do saber escolar. A partir dessa atitude, fica destacada a importância da escolha do método na pesquisa, como atitude de vida partilhada, sem idealizações, com os sujeitos que interagiram durante o processo investigatório.

A intenção inicial de abordar as categorias *vida cotidiana* e *privada* se conectou com o trabalho de campo, à medida que essas categorias provocaram buscas incessantes e reflexivas de outras explicações, na tentativa de ultrapassar aquelas que somente reproduziam a mesma matriz explicativa do fenômeno, mesmo quando estava presente nessa matriz a perspectiva progressista. Essas categorias auxiliaram também na superação das explicações originadas por grandes narrativas (grandes teorias) construídas e produzidas ao longo da história, sem, no entanto, realizar a escuta do sujeito.

Com isso, análises mais profundas puderam ser tecidas com a perspectiva de compreensão dos tempos e espaços para além do fenômeno, como parte de outras exclusões ou outros fracassos impostos sobre outras pessoas, de outras idades, em outras atividades que não somente a escola.

No papel de autora, o *vivido* vem da experiência como professora da rede municipal de ensino, na prática social como educadora, em diferentes tempos, espaços e funções. Esse *vivido* oportunizou “pistas” para ter o *‘percebido’* como problema e inquietação, na tentativa de entender o problema da exclusão social provocada pelo fracasso escolar, talvez ainda limitadamente, dentro do plano só da sala de aula e nos seus aspectos pedagógicos. O *concebido*, por sua vez, foi ou está sendo o estágio de uma espécie de síntese entre as duas etapas anteriores - *vivido* e *percebido* - auxiliando, através dos autores utilizados, a melhor interpretar esse fenômeno, que se alimenta da trajetória da pesquisadora, mas que se qualifica pelas interações estabelecidas entre a teoria e a empiria.

Espero que o leitor se junte ao processo reflexivo produzido neste trabalho e se alimente desse novo *‘concebido’*, de modo a compreender o que tentei desvelar

a partir da dissecação do significado do *olhar para além do fenômeno fracasso escolar*, como postura, não apenas como forma de intervenção na realidade, contribuindo para a mudança do triste quadro apresentado, minimizando a produção de novos fracassados.

Na disciplina da releitura, a cada dia, do escrito no dia anterior, materializei, em minha prática, a concepção de que a educação é isso mesmo, ou seja, um processo permanente de rever-se! Por isso, tem idas e vindas, e é ato reflexivo, constituído, não na forma de pacotes que se fecham em explicações reducionistas, mas como trajetória que se gesta pela humanização das relações entre as pessoas, no interior das instituições e nos espaços da cidade..

Descrevendo para amigos o perfil e a trajetória de meus sujeitos, fui indagada se não estaria com uma visão um tanto idealizada, pois os seis adolescentes e mais os professores escolhidos para os depoimentos seriam pessoas muito especiais. Confesso que isso me desestabilizou e me fez pensar sobre o assunto. Mas, retomando todo processo desenvolvido até este momento, não tenho receio nenhum em afirmar: meus sujeitos não são especiais ou idealizados, eles se tornam especiais pelos olhares e escutas sensíveis... São justamente os simples, os excluídos, os que estão à margem da história, pela dinâmica do vivido, em seus contraditórios, que precisamos entender, olhar, escutar...

O sentimento que toma conta de mim, de minha corporeidade, de meus pensamentos, neste momento de fechamento deste texto, me faz refletir sobre algo que aconteceu comigo, com minha percepção... No projeto de qualificação desta pesquisa, a partir de minha janela, observava o amanhecer com suas diferentes

nuances, sons, ruídos... e, agora, na conclusão das primeiras análises, me vejo observando o entardecer... É o pôr-do-sol, com toda sua beleza, que desperta meu olhar... Quero apostar que esse entardecer também é movimento que renova olhares, não como final de jornada, mas como início renovado de um outro processo...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: Um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 1991.

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente.** Campinas: Papirus, 1995.

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Quem são as crianças multirrepetentes? Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papirus, 1997.

ARANDA, Silvana Maria. **Do Fracasso ao sucesso escolar: O emaranhado de possibilidades e significações que tecem as relações de sucesso, saber e socialização no processo de inclusão na escola.** Dissertação de mestrado apresentada no PPG-EDU/UFRGS. Porto Alegre, 2001.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência – o dilema da educação.** São Paulo: Loyola, 1999.

ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Fracasso – Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papirus, 1997.

ARROYO, Miguel; MOREIRA Antonio Flavio Barbosa, (org.). Experiências de Inovação educativa: O Currículo na Prática da Escola. In: **Currículo Políticas e Práticas.** Campinas: Papirus, 1999.

ARROYO, Miguel; FRIGOTTO, Gaudêncio, (org), Educação e Teoria Pedagógica. In: **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século.** Petrópolis: 1998.

ARROYO, Miguel (org.). **Da Escola carente à escola possível.** São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Direito ao Tempo de Escola. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação e Exclusão da Cidadania.** São Paulo: Cortez, 1987.



\_\_\_\_\_. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: **Em Aberto**. Brasília: 2000. v.17, n.7, p.33-40.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória: de senectude e outros escritos autobiográficos**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar – Ética do humano/compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOSI, Ecléa (org.), **Memória e Sociedade**. São Paulo: EDUSP, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues [org]. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Afeto da Terra**. Campinas: Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho de Saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diário de campo – A antropologia como alegoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Ardil da Ordem – Caminhos e Armadilhas da Educação Popular**. Campinas: Papyrus, 1986.

\_\_\_\_\_. **Saber e Ensinar: Três Estudos de Educação Popular**. Campinas: Papyrus, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Educação Como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **O Afeto da Terra**. Campinas: Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho de Saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em Campo Aberto: Escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Machado Malta Campos. Infância Abandonada – o piedoso disfarce do trabalho precoce. In: **O Massacre dos Inocentes – a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

CARDOSO, Sergio; NOVAES, Adauto. O olhar dos viajantes. In: **O Olhar**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000, p.347-360.

CHAUÍ, Marilena; NOVAES, Adauto. Janela da Alma, Espelho do Mundo. In: **O Olhar**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000, p.31-65.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber – Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**, 1989.

ELIAS, Norbert. **Mi Trayectoria Intelectual**. Barcelona: Península, 1995.

FERRARO, Alceu R. **Analfabetismo no Brasil: tendências seculares e avanços recentes: resultados preliminares**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: 1985, n.54, p.35-49.

\_\_\_\_\_. **Escola e produção do analfabetismo no Brasil**. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v.12, n.2, p.81-96, jul/dez.1987.

FILMUS, Daniel.; ZAINKO, Maria Amelia (org.), Escuela y ciudad educadora: Una relación profundizar. In. **Cidades Educadoras**. Ajutament de Barcelona. Documentos Finales: primer congreso de ciudades educadoras. Barcelona: Ferrer Olsina S. A, 1991.

FISCHER, Nilton. Educando o pesquisador: Relações entre objeto e objetivo. In: **Estudos Leopoldenses**. Série Educação. v.3, n.5, 1999.

\_\_\_\_\_; HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luís Armando (org.), Movimentos Sociais e Educação: uma reflexividade instituinte. In: **Educação em tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_; MOLL, Jaqueline (org.). **Por uma nova esfera pública: a experiência do Orçamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONSECA, **Caminhos da Adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FORMOLO, Marisa V. Dalla Vecchia; HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber – 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul**. Caxias do Sul: 1998.

GANDIN, Danilo; Luís Armando. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **Tiempos equívocos: testimonio autobiográfico**. Barcelona: Kairos, 1976.

\_\_\_\_\_. Visto da Janela. In. **Writing on Cities**. Paperback Blackwell Pub; 1995.

\_\_\_\_\_. **A vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Editora Atica, 1991.

**LEI FEDERAL 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

**LEI FEDERAL 9394/1996**. Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, 1996.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades: conversações Dom Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP, 1998.

LUDKE, Menga. **Marli E. D. A. André**. São Paulo: EPU, 1986.

LALLI, Viviane Senna. **O Programa Acelera Brasil**. In: Em Aberto. Brasília: v.17, n.71, p.145-148, jan. 2000.

MACEDO, Carmem Cinira. **Tempo de Gênese – o povo das comunidades eclesiais de base**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

MAGNANI, José Guilherme. **As Cidades de Tristes Tópicos**. *Revista de Antropologia – Departamento de Antropologia FFLCH/USP*. São Paulo, 1999.

MARRE, Jacques. **História de vida e método biográfico**. Cadernos de sociologia: Metodologias de pesquisa. Porto Alegre, 1991.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. Sociologia e militância. In. **Estudos Avançados**. vol.11, n.31, p.137-187, set. a dez./97.

\_\_\_\_\_. Por uma Compreensão do Esquecimento e do Silêncio. In: **Subúrbio – Vida Cotidiana e História no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, no fim do império ao fim da República Nova**. São Paulo: Hucitec/Prefeitura de São Caetano o Sul, 1992.

\_\_\_\_\_. Regimar e seus Amigos – a criança na luta pela terra e pela vida. In: **O Massacre dos Inocentes. A Criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: Movimentos Sociais nas Sociedades Complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Verso uma sociologia riflessiva. Il Mulino**. Bologna: Itália, 1998.

MINTZ, Sidney W.. Encontrando o Taso, Me Descobrimdo. In. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro:,1984, v.27, p.45 a 58.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: 2000.

\_\_\_\_\_. Alfabetização Possível – Reinventando o Ensinar e o Aprender. Porto Alegre, Mediação, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **1º Encontro Brasileiro de Cidades Educadoras**. Mimeo.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar – Histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PESSANHA, José A. **Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética**. Cadernos ANPED, Niterói: 1993, n.4, p.7-36.

PRADO, Iara Glória de Areias. **LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar**. In: Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p.49-56, jan.2000.

QUEIROZ, Maria Isaura. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). (Olga de M. V. Simson, org.). São Paulo: Editora Vértice, 1988.

ROSSATO, Maristela. **A voz dos alunos produzindo (re)significações acerca do fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG-EDU/UFRGS. Porto Alegre, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. **O que pensam outros especialistas?** In: Em Aberto. Brasília, MEC/INEP.v.7, p.21-32, jan.2000.

VARELA, Júlia e ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria e educação. Porto Alegre, 1992.

VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

## **ANEXOS**

Os anexos desta pesquisa virão em documento à parte, com o objetivo de facilitar a leitura e manuseio do texto, tendo em vista o volume do acervo que complementa a dissertação, serão denominados de “anexos metodológicos”.

O conjunto dos registros desse documento estará dividido em três partes básicas: *caderno de fotografias, registros do diário de campo e acervo documental*. Optei por essa forma de organização, além dos motivos expressos acima, por considerar que facilita a busca dos dados para compreensão dos argumentos presentes no texto e para futuras consultas, na hipótese de possíveis continuidades.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

***“Um Olhar para Além do Fracasso Escolar”***

**(Um Estudo de Caso nas Turmas de Progressão da Rede Municipal de Ensino  
de Caxias do Sul - RS – Escola Municipal Machado de Assis)**

**Anexos Metodológicos à Dissertação**

**Nilda Stecanela Chiaradia**

**Porto Alegre  
2002**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>03</b>
<b>1 CADERNO DE FOTOGRAFIAS .....</b>	<b>04</b>
1.1 Primeira série de fotos: “A cidade somos os cidadãos”.....	05
1.2 Segunda série de fotos: “A comunidade-cenário”.....	14
1.3 Terceira série de fotos: “A escola-cenário”.....	29
1.4 Quarta série de fotos: “Os atores da pesquisa”.....	37
1.5 Quinta série de fotos: “Olhar de criança”.....	43
1.6.Sexta série de fotos: “Amanhecer/pôr do sol”.....	53
<b>2 REGISTROS DO DIÁRIO DE CAMPO.....</b>	<b>55</b>
2.1 Onde, quando e como tudo começou .....	55
2.2 Descrevendo o cenário da pesquisa.....	56
2.3 Cronograma de ações.....	58
2.4 Perfil dos atores centrais da pesquisa.....	62
2.5 Considerações da banca na defesa do projeto .....	64
2.5.1 Tópicos apontados por Miguel Arroyo .....	64
2.5.2 Tópicos apontados por Carlos Rodrigues Brandão .....	68
2.5.3 Tópicos apontados por Jaqueline Moll .....	71
2.6 Roteiros das entrevistas.....	72
2.7 Autobiografia da autora.....	77
<b>3 ACERVO DOCUMENTAL.....</b>	<b>99</b>
3.1 Correspondências enviadas ao CETEB.....	100
3.2 Parecer 665/97 do CEE.....	108
3.3 Proposta Político-pedagógica do PPA.....	118
3.4 Depoimento da SMED sobre PPA.....	125
3.5 Relação de Participantes PPA .....	128
3.6 Dados Estatísticos.....	132
3.7 Mapas de Caxias do Sul e Loteamento Reolon.....	136

## INTRODUÇÃO

***“Por que é importante registrar? O ato de conhecer é permanente? Então está implícito o conhecimento como ato social e que esse educador faz história. Não existe sujeito do conhecimento sem apropriação de história. É o registro que historiciza o processo para a conquista do produto histórico. Possibilita também a apropriação e socialização do conhecimento e a construção da memória, como história desse processo.”***

***Madalena Freire***

Os registros que apresento neste documento constituem parte do contato da pesquisadora com o campo da investigação. Desde a coleta dos primeiros depoimentos (levantamento das primeiras hipóteses, ensaios das primeiras conclusões, etc...), o processo de construção vem sendo registrado e revisitado compondo uma importante fonte de consulta. O hábito do arquivamento, catalogação e organização dos dados, tão presente em minha história, me coloca diante de inúmeras possibilidades de pesquisa como se estivesse organizando algo para um dia retornar e investigar melhor as causas e conseqüências. Esse traço, que faz parte de minha personalidade, ora auxilia muito permitindo o retorno aos registros, impressões, percepções feitas na experiência vivida; ora dificulta, pois agrega tantos elementos que fico com pena de descartá-los, ao mesmo tempo em que não dou conta de analisá-los em sua totalidade. Mesmo assim, faço a opção em mantê-los, para quem sabe um dia, retornar e ampliar as interpretações.

O conjunto dos registros deste documento compõem-se de três partes: *caderno de fotografias, registros do diário de campo e acervo documental.*



## **1CADERNO DE FOTOGRAFIAS<sup>1</sup>**

As fotografias que agrego neste trabalho foram classificadas em seis séries temáticas, nas quais apresento a cidade de Caxias do Sul como cenário mais amplo, faço uma “viagem” em direção à periferia e comunidade pesquisada, penetro no interior da escola, na especificidade das turmas de progressão e na trajetória de vida dos atores da pesquisa. Na penúltima série – olhar de criança - partilho com o leitor imagens registradas durante a circulação da pesquisadora pelo espaço da pesquisa. Por fim, socializo um pouco do processo sensível provocado pelo amanhecer e pôr do sol, visto/olhado, desde a minha janela.

As imagens foram obtidas em quatro fases distintas: Fase I - julho de 2000, Fase II – dezembro de 2000, Fase III – dezembro de 2001 e Fase IV – março de 2002. As cenas registradas nas fotografias pertencem a quatro comunidades da periferia de Caxias do Sul: Vila Pantanal, Cooperativa Habitacional Cânion, Loteamento Reolon e Vila 1º de Maio.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Carlos Rodrigues Brandão no livro O trabalho de Saber.

**“LA CIUDAD ES UNA REALIDAD COMPLEJA: SOMOS LAS PERSONAS FÍSICAS QUE COMPARTIMOS UN TERRITORIO Y UNA CULTURA URBANA: LAS CONSTRUCCIONES Y DEMÁS ELEMENTOS DEL PAISAJE URBANO, LAS INSTITUCIONES O PERSONAS JURÍDICAS, LAS IDEAS Y CONCEPTOS, LOS VALORES Y SIMBOLOS, LOS INSTRUMENTOS Y LAS TÉCNICAS QUE CONFORMAN NUESTRO BACKGROUND COLECTIVO, LA MEMORIA DE LOS HECHOS COMPARTIDOS Y EL PROYECTO DE FUTURO QUE ESTAMOS CONSTRUYENDO.”**

**Jaume Colomber**

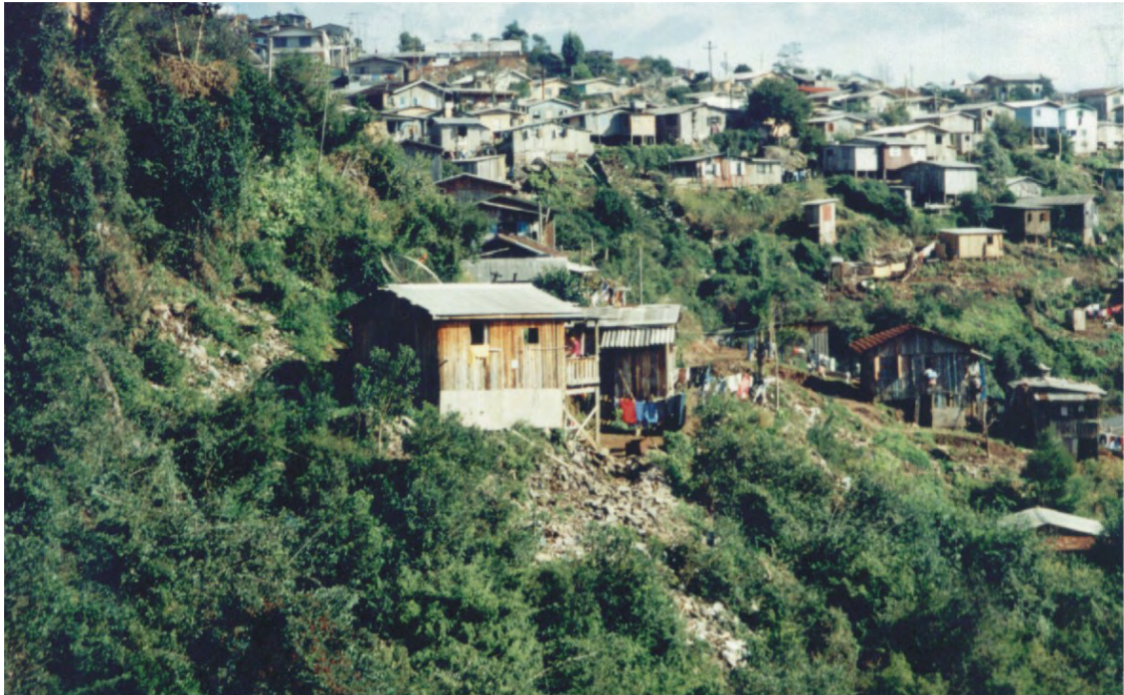


Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul  
“ O Centro da Cidade ”



Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul  
“ O Cãnion ”





Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul  
“ O Cãnion ”



Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul  
“ O Cãnion ”





Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul  
" Pantanal "



Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul  
" O Cânion "



Fase IV - Março/2002  
Caxias do Sul  
“ 1º de Maio ”



Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul  
“ Moradias ”





Fase IV - Março/2002  
Caxias do Sul  
“ Moradias ”



Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul  
“ Moradias ”



Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul  
“ Moradias ”



Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul  
“ Moradias ”





Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul  
“ Moradias ”



Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul  
“ Moradias ”

Fase IV - Março/2002  
Caxias do Sul  
“ Moradias ”



Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul  
“ Depósitos ”



**“MINHA PREOCUPAÇÃO COM O SUBÚRBIO ESTÁ RELACIONADA AO FATO DE QUE EU ACREDITAVA SER IMPORTANTE E NECESSÁRIO FAZER UM RECORTE EM UM ESPAÇO MUITO RICO DE EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS, APESAR DE IRRELEVANTE AO PONTO-DE-VISTA DA CONSCIÊNCIA DOMINANTE DOS INTELECTUAIS”**

**José de Souza Martins**

---

**2ª série de fotos: “A comunidade-cenário” – Loteamento Reolon.**



Fase II - Dezembro/2000  
Loteamento Reolon - " Os Moradores ”  
(Sr. Antônio - 94 anos)

Fase II - Dezembro/2000  
Loteamento Reolon  
“ Os Moradores ”



Fase II - Dezembro/2000 - Loteamento Reolon  
“ Os Moradores ”

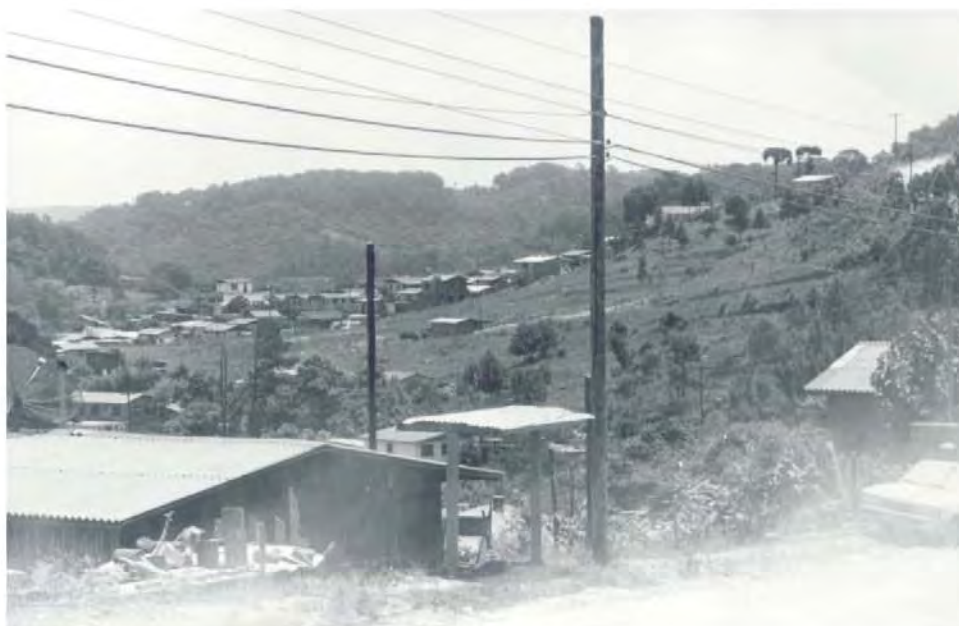


Fase II - Dezembro/2000  
Loteamento Reolon  
“ Os Moradores ”



Fase II - Dezembro/2000 - Loteamento Reolon  
“ Os Moradores ”

Fase II - Dezembro/2000  
Loteamento Reolon  
“ Os Moradores ”



Fase II - Dezembro/2000 - Loteamento Reolon  
“ Paisagens ”





Fase II - Dezembro/2000 - Loteamento Reolon  
“ Paisagens ”





Fase II - Dezembro/2000 - Loteamento Reolon  
“ Os Bloquinhos ”



Fase II - Dezembro/2000 - Loteamento Reolon  
“ Os bloquinhos, a natureza, a poeira ... ”





Fase II - Dezembro/2000 - Loteamento Reolon  
“ A natureza do entorno ”



Fase II - Dezembro/2000 - Loteamento Reolon  
“ Os Bloquinhos ”





Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ O Tega ”



Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ A Força do Tega ”





Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ Invasão do Tega ”



Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ Trajetórias do Tega ”





Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ Resíduos do morro ”



Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ Moradias ”



Fase III - Dezembro/2001  
Loteamento Reolon  
“ Moradias ”



Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ Moradias ”



Fase III - Dezembro/2001  
Loteamento Reolon  
“ Moradias ”

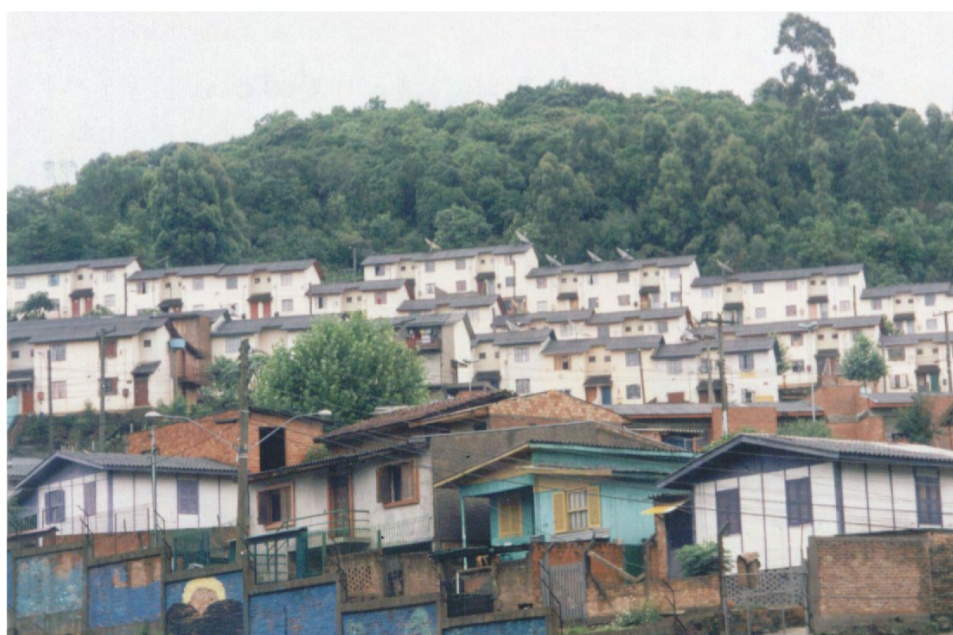


Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ Moradias ”





Fase III - Dezembro/2001  
Loteamento Reolon  
“ Moradias ”



Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ Muro, casas, bloquinhos, natureza... ”





Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ Grupo de Oração ”



Fase III - Dezembro/2001 - Loteamento Reolon  
“ Grupo de Oração ”

**“EXISTIA UMA ESCOLA, ONDE AS CRIANÇAS APRENDIAM A LER E  
ESCREVER. APRENDIAM QUASE SOMENTE A ASSINAR SEUS NOMES, POIS  
TINHAM MUITO TRABALHO EM CASA COM SEUS PAIS E NAS LAVOURAS.  
ESSA ESCOLA É A MESMA QUE AINDA EXISTE HOJE, SÓ QUE HOVE  
REFORMAS NELA DURANTE ESSES ANOS TODOS. ESSA ESCOLA É A  
ESCOLA MACHADO DE ASSIS.”**

**João Antonio Salvador<sup>2</sup>**

---

**3ª série de fotos: “A escola-cenário” – Escola Municipal Machado de Assis.**

---

<sup>2</sup> Antigo morador da localidade.

Fase II - Dezembro/2000  
Machado de Assis  
“ A caminho da escola ”



Fase II - Dezembro/2000 - Machado de Assis  
“ A caminho da escola ”





Fase II - Dezembro/2000  
Escola Machado de Assis  
“ Preparado para o passeio ”



Fase II - Dezembro/2000 - Escola Machado de Assis  
“ Chegando na escola ”





Fase II - Dezembro/2000 - Escola Machado de Assis  
“ O dia-a-dia na escola ”



Fase II - Dezembro/2000 - Escola Machado de Assis  
“ Os muros da escola ”

Fase II - Dezembro/2000  
Escola Machado de Assis  
“ O pátio ”



Fase II - Dezembro/2000 - Escola Machado de Assis  
“ O pátio ”





Fase II - Dezembro/2000 - Escola Machado de Assis  
“ Homenagem ao aniversário da escola ”



Fase II - Dezembro/2000 - Escola Machado de Assis  
“ Homenagem ao aniversário da escola ”

Fase III - Dezembro/2001  
Escola Machado de Assis  
“ Cenas de escola ”



Fase III - Dezembro/2001 - Escola Machado de Assis  
“ Cenas de escola ”



Fase III - Dezembro/2001  
Escola Machado de Assis  
“ Cenas de escola ”



Fase III - Dezembro/2001 - Escola Machado de Assis  
“ Cenas de escola ”

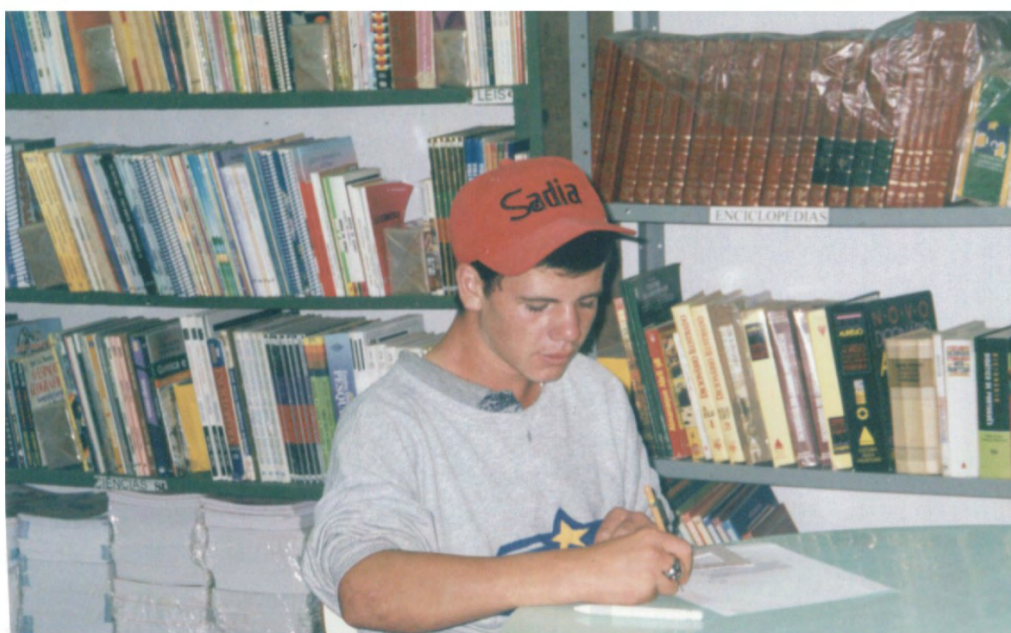
**“OS ALUNOS, OS MESTRES, A DIREÇÃO, OS PAIS E A COMUNIDADE SÃO  
SUJEITOS HISTÓRICOS, CULTURAIS QUE, JUNTO COM A INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR, AGEM E INTERAGEM NUMA TRAMA DE COMPLEXOS PROCESSOS  
SOCIOCULTURAIS.”**

**Miguel Arroyo**

---

**4ª série de fotos: “Os atores da pesquisa” – Escola Municipal Machado de Assis.**

Fase III - Dezembro/2001  
Escola Machado de Assis  
“ Os atores da pesquisa - DAIANE ”



Fase III - Dezembro/2001 - Escola Machado de Assis  
“ Os atores da pesquisa -DIEGO ”





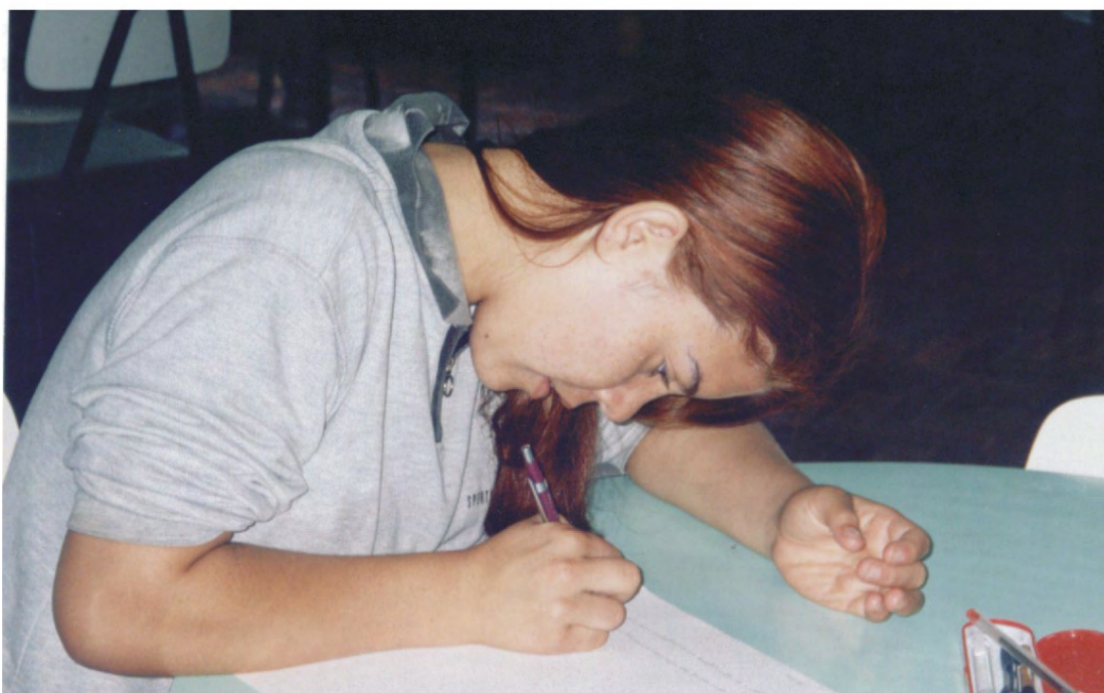
Fase III - Dezembro/2001 - Escola Machado de Assis  
“ Os atores da pesquisa - MESSIAS ”



Fase III - Dezembro/2001 - Escola Machado de Assis  
“ Os atores da pesquisa - TIAGO ”



Fase III - Dezembro/2001 - Escola Machado de Assis  
“ Os atores da pesquisa - VALÉRIA ”



Fase III - Dezembro/2001 - Escola Machado de Assis  
“ Os atores da pesquisa - VIVIANE ”



Fase I - Julho/2000  
Escola Machado de Assis  
“ Os alunos da Progressão ”



Fase I - Julho/2000 - Escola Machado de Assis  
“ Os alunos da Progressão ”



Fase II - Dezembro/2000 - Escola Machado de Assis  
“ Os alunos da Progressão ”



Fase II - Dezembro/2000 - Escola Machado de Assis  
“ Os alunos da Progressão ”

**“A PAIXÃO É EMOÇÃO GRATUITA. NÃO HÁ CAUSAS QUE A EXPLIQUEM,  
MAS, QUANDO ACONTECE, ELA AGE COMO UM ARTISTA: DA PAIXÃO  
SURGEM CENAS DE BELEZA... PAISAGENS DA PAIXÃO.”**

**Rubem Alves**

---

**5ª série de fotos: “Olhar de Criança” – Caxias do Sul.**





Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul - Pantanal  
“ Olhar de criança ”



Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul - Cãnion  
“ Olhar de criança ”



Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul - Cãnion  
“ Olhar de criança ”



Fase I - Julho/2000  
Caxias do Sul - Pantanal  
“ Olhar de criança ”



Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul - Cãnion  
“ Olhar de criança ”



Fase II - Dezembro/2000 - Caxias do Sul - Reolon  
“ Olhar de criança ”





Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul - Pantanal  
“ Olhar de criança ”



Fase I - Julho/2000 - Caxias do Sul - Pantanal  
“ Olhar de criança ”



Fase II - Dezembro/2000  
Caxias do Sul - Reolon  
“ Olhar de criança ”



Fase II - Dezembro/2000 - Caxias do Sul - Reolon  
“ Olhar de criança ”





Fase II - Dezembro/2000 - Caxias do Sul - Centro  
“ Olhar de adolescente ”

Fase IV - Março/2002  
Caxias do Sul - 1º de Maio  
“ Olhar de criança ”



Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul - 1º de Maio  
“ Olhar de criança ”





Fase IV - Março/2002  
Caxias do Sul - 1º de Maio  
“ Olhar de criança ”



Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul - 1º de Maio  
“ Olhar de criança ”

**“O AMANHECER A PARTIR DE UMA JANELA É INÍCIO E CONTINUIDADE DE  
UMPROCESSO QUE SE RENOVA PELO PÔR-DO-SOL, NO DESCANSO DO  
OLHAR...”**

**Nilda Stecanela Chiaradia**

---

**6ª série de fotos: “Amanhecer/Pôr-do-sol” – Caxias do Sul.**



Fase II - Dezembro/2000 - Caxias do Sul  
“ O amanhecer ”



Fase IV - Março/2002 - Caxias do Sul  
“ O pôr-do-sol ”

## **2 REGISTROS DO DIÁRIO DE CAMPO**

Nesse item, trarei uma síntese dos principais momentos do trabalho de campo, agenda de pesquisa, observações da banca na avaliação do projeto da dissertação, roteiros das entrevistas e perfil dos atores centrais da pesquisa. Minha intenção inicial era colocar na íntegra a transcrição das entrevistas, no entanto, dada a extensão do acervo (cerca de 200 páginas), me limitarei em apresentar apenas o roteiro pensado para coleta dos depoimentos.

### **2.1 Onde, Quando e como tudo começou...**

A fase exploratória teve como porta de entrada para a definição do objeto de investigação as turmas de progressão desenvolvidas nas escolas seriadas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, sendo que o primeiro contato com o campo aconteceu em 1999/2 onde foram entrevistados 12 adolescentes de turmas de progressão correspondentes a 3ª e 4ª séries, duas professoras e dois diretores das Escolas Municipais Angelina Sassi Comandulli e Rubem Bento Alves.

No processo desenvolvido, algumas etapas ficaram caracterizadas incluindo os depoimentos colhidos no primeiro contato com o campo (1999), a definição mais precisa do cenário da pesquisa e do objeto de investigação (início de 2000), as análises preliminares que subsidiaram a elaboração do projeto desta dissertação (2000/2) e as escolhas/recortes para definição dos sujeitos a serem investigados (2001/1).

## **2.2. Descrevendo o cenário da pesquisa**

A Escola Machado de Assis localiza-se bem no centro de um conjunto de quatro bairros: Matioda, Reolon, Vale Verde e Vale Esperança. Apesar de serem quatro bairros com denominações específicas, há uma tendência a generalizar todos eles com o nome de Reolon, fato que é criticado pelos moradores do Reolon, pois acabam levando o estigma das coisas negativas que acontecem nos demais bairros. Há dois acessos principais para se chegar à comunidade: ambos são cruzamentos da perimetral oeste, sendo que um deles se liga ao Bairro Cinquentenário e outro ao Bairro Santa Catarina. O acesso mais utilizado é o do Bairro Cinquentenário, embora seja o mais acidentado com ladeiras acentuadas. É o trajeto que está quase completamente coberto pelo asfalto no sentido centro-bairro. O outro acesso também está recebendo cobertura asfáltica mas com muita lentidão e, no momento, as obras estão paralisadas. Uma das fortes referências no bairro é a presença do Arroio Tega que corta toda a cidade e encontra no bairro um de seus pontos mais baixos, provocando inúmeros alagamentos quando no período das cheias. Além disso, por ser poluído o Tega causa desconforto aos moradores pela presença de



mosquitos e mau cheiro, além do lixo que desce com as enxurradas. A escola localiza-se próxima a uma ponte central e num dos pontos mais baixos, sendo ladeada por encostas preenchidas por casas e sobrados. A descida até o bairro revela uma paisagem um tanto exótica, com morros recobertos por construções, todas da mesma cor, configurando um dos primeiros e maiores assentamentos urbanos homogêneos da cidade. As ruas que dão acesso aos sobrados e às residências dos moradores são de chão batido, com muitos pedregulhos, poeira ou barro, com bueiros laterais por onde corre a água da chuva e “pontinelas” improvisadas sobre canos de concreto nas entradas de pedestres e automóveis. O verde preservado da antiga área rural contrasta com o pó das ruas e o concreto das residências. O barulhinho da água do Tega e os gritos de crianças brincando temperam a atmosfera do lugar. Um antigo matadouro situa-se às margens do Tega na entrada do bairro. Os varais repletos de roupas em dias de sol ou pós-chuva enfeitam e dão um colorido especial à paisagem. Há circulação permanente de pessoas da comunidade no pátio da escola, especialmente nos dias de primavera e início do horário de verão, antes da entrada dos alunos do turno da noite. Um bando de garotos espera, sentado na área coberta, a entrada dos alunos do noturno e, assim que a merendeira ou vice-diretora dão o sinal, correm para o refeitório comerem as sobras da merenda. Muitos cães, pessoas de bicicleta e à cavalo concorrem no espaço das ruas com os inúmeros ônibus do transporte coletivo. Um depósito de ferro velho é facilmente avistado na chegada do bairro. Não há nenhum comércio de roupas, sorveteria, material de construção ou similares. Percebe-se alguns “mercadinhos” e padarias e alguns “butecos” improvisados nas próprias residências. Os morros recobertos pelos sobrados são avistados de vários pontos da

cidade, sendo denominados por algumas pessoas de “pombal” pela semelhança com este tipo de habitação.

Tendo em vista os dezoito meses de contato intensivo com a comunidade, penso que estabeleci uma relação de confiança, sendo reconhecida por vários membros da comunidade como a professora da pesquisa. Dentro da escola, alguns laços afetivos se fortaleceram, especialmente com a professora Adriana, Vera, Tânia e Iolanda, com as quais já havia mantido contatos anteriores através de minhas funções como diretora de escola e também como coordenadora pedagógica da SMED. Mas alguns professores ainda me viam como alguém representando o poder público e sempre que podiam, manifestavam seus descontentamentos em relação às ações da SMED, de modo que eu ouvisse e captasse o recado. Os funcionários, guardas e merendeiras, demonstravam atitudes de cortesia, abrindo o portão ou porta da escola e oferecendo cafezinho ou abrindo a sala das entrevistas.

### 2.3. Cronograma de ações

<b>Data</b>	<b>Descrição das atividades</b>
Dez/99	Entrevista alunos E.M. Ruben Bento Alves
Dez/99	Entrevista alunos E.M. Angelina Sassi Comandulli
Dez/99	Levantamento de dados sobre PPA
Dez/99	Primeiras análises do trabalho de campo
Abr/00	Retorno a campo para localizar a aluna Rosemeri na E.M. Ruben Bento Alves
Jun/00	Contatos com o diretor da escola e pedido de permissão para continuidade da pesquisa iniciada em 99
Jun/00	Visita a Rosemeri junto com Daniel para combinar possibilidade de continuidade da pesquisa com ela
Jun/00	Telefonema do marido de Rosemeri que não autorizando as entrevistas
Jun/00	Visita ao Conselho Tutelar da área norte.
Jun/00	Entrevistas com Daniel (irmão de Rosemeri)
Abr a jul/00	Contatos semanais com professores das turmas de progressão das escolas municipais através de curso de formação no qual sou a ministrante
01/07/00	Tour pelas comunidades que acolhem as escolas que possuem turmas

	de progressão com professores, assessora Marlene (SMED) e professor Nilton (UFRGS)
31/07/00	Visita a E.M. Machado de Assis. Junto com professor Nilton e Marlene
18/09/00	Entrevista com Diego Moroni – “o plantador de rosas” , Messias e Rodrigo Fonseca
10/10/00	Contatos com Diego na rua vendendo rosas. Entrevista informal. Compra um pacote de rosas
13/10/00	Contatos com Diego na rua vendendo rosas
23/10/00	Contatos telefônicos com a escola Machado de Assis para agendar entrevistas para consulta nacional sobre qualidade na educação
30/10/00	Visita a escola para combinar os procedimentos da consulta sobre qualidade na educação
27/10/00	Idem
01/11/00	Idem
03/11/00	Vejo Diego na rua vendendo rosas e compro rosas dele
04/11/00	Falo com Diego na rua vendendo rosas
06/11/00	Entrevista com professora Adriana
06/11/00	Entrevista com os alunos de 4ª série – Viviane, Daiane, Rodrigo Fonseca, Diego
08/11/00	Jantar confraternização com professores do PPA escolas municipais
10/11/00	Visita a escola para agendar mais entrevistas. A escola está em preparativos para o 82º aniversário Entrevista consulta com professora de matemática de 5ª série – Terezinha Entrevista consulta com professora de Educação Física de 5ª série – Carolina Entrevista consulta com professora de Estudos Sociais de 5ª série – Maria Inês da Luz Entrevista consulta com professora de Português de 5ª série – Márcia Ribas
14/11/00	Entrevista consulta com professora de 4ª série – Adriana Nicolini Entrevista consulta com alunos de 8ª série
04/12/00	Entrevista consulta com mãe de aluno de 4ª série – Srª Maria de Fátima da Silva Entrevista consulta com mãe de aluno de 4ª série – Srª Assunta Moroni – mãe do Diego Entrevista consulta com mãe de aluno de 4ª série – Srª Maria de Fátima Entrevista consulta com pai de aluno de 4ª série – Sr. José Roni Carneiro Cabral – padrinho do Messias Entrevista consulta com professora de 4ª série – Tânia Entrevista consulta com funcionário da escola – Sr. Osni Entrevista consulta com funcionária da escola – Srª Mercedes Entrevista consulta com funcionária da escola – Srª Maria Sirlei – patroa da Viviane
11/12/00	Entrevista consulta com primo do Messias – Demétrios Rosa Cabral Entrevista consulta com madrinha do Messias – Srª Donaci Rosa Cabral Entrevista consulta com idoso do bairro – Sr. Antônio Rodrigues de Jesus – 94 anos [foto]



		Entrevista consulta com idosa do bairro – Sr <sup>a</sup> Neci Soriano – 68 anos
19/12/00		Passeio com os alunos da professora Adriana ao Shopping
29/01/01		Participação de uma mesa específica no fórum Mundial Social apresentando dados sobre a consulta e pesquisa
Mar/01 jul/01	a	Participação como colaboradora do Seminário Escola Possível e as classes populares/UFRGS
04/04/01		Entrevista com professora Vera Furlan ex-diretora da Escola Municipal Machado de Assis e atual professora substituta
Mar Mai/2001	a	Construção da proposta de dissertação a partir dos dados coletados até o momento
20/06/01		Defesa proposta dissertação
Fev out/2001	a	Coordenação do Pólo RS - Projeto Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião e atuação como motivadora do I.E.E. Cristóvão de Mendoza
03/10/01		Manhã - Retorno a Escola Municipal Machado de Assis para localização dos sujeitos escolhidos para reconstrução das histórias de vida: Diego, Messias, Silvia e Rodrigo Noite – Contatos com Messias e Diego para combinar agenda de entrevistas
04/10/01		Contato inicial com os sujeitos da pesquisa. Mostrei o projeto de dissertação, expliquei os motivos de eu estar lá e solicitei a colaboração deles nas entrevistas Contato com a secretária da escola para solicitar alguns dados sobre os alunos, tais como história da trajetória escolar, relação de turmas com idades dos alunos para fazer o cálculo do índice de defasagem.
08/10/01		Manhã - Entrevista com Viviane Noite – Entrevista com Messias
10/10/01		Manhã - Entrevista com Diego e irmãos Manhã - Entrevista com Tiago
22/10/01		Manhã – Contatos com professora Adriana para agendar mais algumas entrevistas e convite para a escola se fazer presente no Fórum Mundial de Educação em POA para o relato sobre a Consulta Nacional sobre Qualidade na educação
24/10/01		Manhã – Primeiro contato com Valéria que estava faltando aula há vários dias. A entrevista foi feita durante o recreio pois a professora de Matemática pediu para não retirá-la da aula pois estavam em atividades.
25/10/01		Manhã – Entrevista informal com Daiane
06/11/01		Manhã – Entrevista gravada com Tiago Manhã – Entrevista gravada com Valéria
07/11/01		Manhã – Entrevista informal com mãe adotiva do Tiago Manhã – Entrevista gravada com Viviane Manhã – Entrevista com professora Iolanda
12/11/01		Manhã – Daiane não compareceu as aulas. Está faltando há mais de uma semana. Não consegui gravar entrevista com ela ainda Manhã – Entrevista com professora Vera Manhã – Entrevista com professora Adriana
13/11/01		Manhã – Entrevista com professora Tânia
19/11/01		Manhã – Entrevista com professora Marizete e Dirceane (vice-diretoras da escola)

	Manhã – Entrevista através de roteiro escrito com professora Izamara que não quis gravar entrevista
22/11/01	Dia de Ação de Graças. Os alunos estão na área coberta fazendo e apreciando apresentações. Alguns incidentes ocorrem neste dia: uma aluna da 3ª série se pendura na grade de ferro da cerca e fica pendurada numa das lanças pelo braço. A tragédia agita todos os alunos que não querem retornar para a sala de aula. Bruno (aluno de Adriana) se recusa a entrar e afronta a vice-diretora que o agride na frente de vários professores. Ele é impedido de se inscrever na rústica da UCS onde treina. Foge da escola e se inscreve por conta própria. Na segunda feira seguinte ele aparece na escola com o troféu de 1º lugar. Nenhuma denúncia é feita sobre a agressão ao aluno. Mas vários professores ficam abalados com a situação
26/11/01	Noite – Entrevista informal com professora Simone, atual professora do Messias Trabalho individual - Contatos com Messias e Diego. Solicitei que escrevessem e desenhassem como se vêem e como é sua vida. Distribuí folhas de ofício sem pauta e ambos solicitaram para que eu fizesse linhas para facilitar a escrita
27/11/01	Trabalho individual – Contatos com Valéria, Viviane, Daiane e Tiago para que escrevessem e desenhassem como se vêem e como é sua vida Entrevista gravada com Daiane
29/11/01	Noite – Encontro coletivo entre os alunos. Estiveram presentes Tiago, Messias, Diego e Bruno, mais Valéria e Viviane, além da professora Adriana Daiane não compareceu. Enquanto Diego não chegava e professora Adriana e demais alunos localizavam o grupo, Tiago ficou na sala comigo e começou a falar sobre coisas que não relataria na frente da câmera, pois não quer que sua tia saiba antes que seu pai de sangue vá até o juiz. Me perguntou pra quem eu vou mostrar as imagens e falei que levaria para meus colegas em POA. Ele disse que conhece POA e começou a descrever o trajeto, falando do Guaíba e de um “Tega” poluído porque tem um monte de ratos e lixo. Aí, iniciou uma bela história transcrita na entrevista...
28/12/01	Visita a escola. As aulas já terminaram. Passei na secretaria para apanhar as listas dos alunos com os resultados finais. Todos os sujeitos de minha entrevista foram aprovados. Visita professora Adriana em sua casa. Deixei com ela alguns questionários para serem aplicados aos pais dos alunos.
Jan/2002	Entrevista com gestores – coordenadora pedagógica da SMED
Fev/2002	Entrevista com membro do Comitê o Direito é Aprender
Dez/2001 a Mar/2002	Sistematização do trabalho de campo e escrita do texto da dissertação
Abr/2002	Defesa da Dissertação em 08/04/2002

## **2.4. Perfil dos atores centrais da pesquisa<sup>3</sup>**

**2.4.1 Daiane – 14 anos** - Aluna do PPA de 2ª série com professora Tânia em 1999, sendo promovida para cursar a 4ª série. Em 2000 foi aluna da professora Adriana no PPA de 4ª série. Sendo promovida para a 5ª série. Em 2001 frequentou a turma 52 no turno da manhã. Embora com muitas faltas foi promovida para cursar a 6ª série em 2002. Daiane não mora com os pais. Está sob guarda dos avós desde pequena. A mãe trabalha no turno da tarde quando Daiane se desloca até sua residência (mãe) para cuidar dos irmãos menores. É uma menina meiga, tranqüila e sorridente.

**2.4.2 Diego – 17 anos** - Foi aluno do PPA com professora Adriana em 2000 sendo promovido para a 5ª série do noturno. Em 2001 cursou uma 5ª série no noturno e passou para a 6ª série. Continua vendendo rosas nas ruas do centro da cidade e acumula, no início da manhã, no período de férias, a venda de jornal. Por um período trocou a venda de rosas por um carrinho de picolé, mas logo retornou ao antigo ofício. Diego teve passagem pela Escola Aberta e usou drogas. Atualmente fuma muito e se preocupa com a aparência fazendo regime para emagrecer tomando inclusive remédios para inibir o apetite. É um menino meigo, tranqüilo e tímido com muitas dificuldades para se expressar.

**2.4.3 Messias – 16 anos** – Foi aluno do PPA em 2000 com professora Adriana encaminhado pela professora de 2ª série devido ao contraste de seu tamanho diante dos demais colegas. Messias não é aluno repetente. Sua

---

<sup>3</sup> Todos os atores centrais da pesquisa foram alunos da professora Adriana Nicolini, em 2000 ou em 2001.

defasagem idade/série se justifica pelo não acesso à escola devido às constantes mudanças de endereço da família. Foi encaminhado para continuar numa 4ª série estando matriculado numa turma de jovens e adultos no noturno equivalente a 3ª e 4ª séries. Está trabalhando numa lavagem de carros. Mora com os tios (padrinhos) e adora cavalos. Possui vasto conhecimento sobre cavalos e rodeios. Comprou um cavalo que está pagando com parte de seu salário. É muito tímido e tem um sotaque típico da região de campanha.

**2.4.4 Tiago – 13 anos** - Foi aluno da professora Adriana numa 3ª série. Reprovou e foi encaminhado para um semi-internato na Escola Paulo VI. Não se adaptou ao regime do colégio e retornou a escola Machado de Assis. Reprovou novamente em 2000 e em 2001 foi aluno da professora Adriana sendo encaminhado para cursar uma 5ª série durante o ano letivo. Como não se adaptou, retornou para a turma 42. Tiago mora com os tios desde os 3 meses de idade. Foi abandonado pela mãe. O pai, sem condições de cuidá-lo, o entregou para sua irmã. Sonha em voltar a morar com os pais de sangue que estão novamente juntos. Participa do grupo de orações da igreja católica. É muito esperto e falante.

**2.4.5 Valéria – 12 anos** - É a filha mais nova de um casal de idosos. Sua mãe tem problemas mentais e perdeu vários filhos. Valéria reprovou em 2000 quando cursava uma 4ª série, segundo ela, devido às faltas. Em 2001 foi aluna da professora Adriana que a encaminhou para cursar a 5ª série ainda no mesmo ano letivo. Adaptou-se muito bem a nova turma, mas continuou faltando muito. Foi

aprovada para cursar uma 6ª série em 2002. Valéria tem aparência de um menino, adora aventuras como pescarias e acampamentos.

**2.4.6 Viviane – 13 anos** - Viviane morou com o pai boa parte de sua vida. Há pouco tempo retornou para o convívio com a mãe, mas fica durante a semana na casa de sua patroa (funcionária da escola) onde cuida de duas meninas. Viviane teria passado pela Classe Especial e cursou uma 2ª série de PPA em 1999 com a professora Tânia sendo promovida para cursar uma 4ª série em 2000 passando a ser aluna da professora Adriana. A aluna permaneceu na 4ª série e voltou a ser aluna da professora Adriana em 2001. Em 2002 estará cursando uma 5ª série. Viviane é uma menina muito dócil, meiga e delicada. Se expressa muito bem e tem o carinho de vários professores e colegas.

## **2.5 Considerações da banca na defesa do projeto<sup>4</sup>**

### **2.5.1 Tópicos apontados por Miguel Arroyo**

#### **OS FOCOS:**

##### a) Como política pública:

- **Ênfase nos objetivos invenções** dessa política por parte dos seus formuladores, os gestores do público – manipular ou compensar?

---

<sup>4</sup> Além dos membros da banca, a proposta de dissertação foi apreciada por outros interlocutores, dentre eles: José de Souza Martins (professor da USP), Rosa Maria Bueno Fischer (professora da UFRGS), Nazareth (doutoranda em educação pela UFRGS), pelo orientador e colegas do seminário de orientação, cujas sugestões considerei e arqueei junto a meus registros pessoais.

- **Ênfase no estilo de implementação-elaboração** – diretivo não dialogal com os destinatários, com a comunidade... (supõe que se esse estilo se desse tudo estaria nos conformes). “Podemos fazer a mesma coisa que todo mundo sempre fez, mas fazemos dialogadamente”. “Até hoje me pergunto o porque de tanta importância à gestão democrática?”
- **Ênfase nas reações dos destinatários**, da comunidade/sociedade ao estilo, não tanto aos objetivos da política pública, como as vivem, como as percebem, concebem. Como reagem, resistem. “Os ciclos pensados de um jeito e executados de outro. Isto é a ilusão de construir a sociedade pelas políticas públicas”. A Escola não é o que as políticas públicas querem que ela seja”.

b) Como intervenção no fracasso escolar: ou como intervenção nos processos culturais de produção do fracasso escolar:

- Produção social do fracasso/Produção escolar do fracasso (culturas sociais, políticas/culturas escolares, docentes);
- A reação da sociedade, da cidade, das famílias, escolas, docentes a essa intervenção (ênfase nas reações dos sujeitos instituições que produzem/reproduzem o fracasso social/escolar; como vivem, concebem, resistem);
- Ênfase no instituído, objetivado nos processos de produção do fracasso: séries, grades, currículos, avaliação, organização do trabalho, estrutura de poder docente (como reagem, resistem);
- Ênfase na especificidades dessa forma de intervenção sobre a produção do fracasso e sobre os efeitos do fracasso;

- As políticas públicas neste foco – não gerais;
- Centrar-se mais no que há de novo, de igual, de avanço ou não na forma de intervenção – Turmas de Progressão; Centrar-se nas concepções de educação básica de infância, de conhecimento, de povo. Centrar-se nas novas culturas sociais, pedagógicas, escolares, docentes... que podem estar provocando;
- Se a intervenção toca no instituído e suas lógicas ou se toca nos processos de produção do fracasso ou apenas nos produtos;

c) Tudo isto sob a ótica das vítimas do fracasso; Benefícios da intervenção, como se apropriaram e redefinem as políticas de intervenção; como vivem, percebem o fracasso social e escolar...; a especificidade desses sujeitos: a infância e adolescência popular; educandos repetentes populares;

- Suas trajetórias de vida; Suas trajetórias urbanas; Suas trajetórias de sobrevivência; Suas trajetórias de exclusão social; Suas trajetórias escolares; Suas trajetórias de reprovação/exclusão;
- Suas vivências, percepções a respeito da intervenção, da promoção , do convívio com colegas, do convívio com professores, do convívio com o todo da escola. Do convívio com os familiares. Suas auto-imagens escolares, sociais, familiares, de gênero, raça, sua auto-estima. Ênfase no positivo ou nos limites críticos;
- Rever a centralidade de cada capítulo em função da opção de foco que fizer;

**Observações feitas na argüição:**

- O trabalho é extremamente relevante, pois traz questões muito sérias: fracasso/reprovação, o que implica em concepções das próprias classes populares;
- Sugestões:
  - Explicitar o que há de teorias pedagógicas que estão por traz das turmas de progressão. Tanto teoria social, quanto teoria pedagógica. Retomar a própria literatura. PPA não é uma questão de fracasso escolar. Ultrapasse a literatura indo à base teórica da escola, da infância.
  - Explícite sua intencionalidade: avaliar a política pública? Ou ir a alguns pontos neurálgicos da teoria social, teoria pedagógica?
  - Além da relevância teórica, trata-se de práticas sociais/práticas pedagógicas. Quando mexemos com a prática que toca em sujeitos vivos, concretos, isso nos obriga a ter seriedade teórica também a ter sensibilidade humana. Não tenha medo de usar e abusar dos sujeitos. Que eles realmente apareçam.
  - Optou por um foco multifacetado. Acho bom isto. Abrir até o ponto de não ver nada para depois indagar: qual vai ser o meu foco de trabalho?
  - “Os setores populares são sempre os fracassados”. “Minha mãe não tem a idéia de ser fracassada e não é escolarizada”. Há muita coisa por traz do fracasso escolar“. A reação da cidade a seus estigmas de fracasso é algo que está mais profundo, está no solo. O OP é importante porque recupera eles como sujeitos”



- o “Não são os sujeitos que produzem o fracasso, são as instituições que produzem o fracasso”. “De alguma forma as Turmas de Progressão mexem no instituído/é um redefinir as velhas estruturas, não tendo a coragem de quebrá-las”. “As reações dos sujeitos podem estar muito vinculadas a isto. A avaliação não deve ficar no foco se aprendeu ou não, mas pode ter aprendido pelo subjetivo, na convivência com seus iguais, de iguais idades. É uma quebra de quase um século”.
- o “Destacar as concepções de educação básica, de infância, de adolescência – ciclos da vida – traz novos ângulos em velhos olhares. Assim, a concepção de povo pode ser mais respeitosa”.
- o “Cruzar as diferentes trajetórias dos sujeitos (de vida, urbana, de sobrevivência, de exclusão social, escolar, familiar), fazer de tudo isto um tecido, como eles percebem, concebem e vivem a intervenção. A partir destas totalidades é possível ver as dimensões mais totalizantes do PPA. Em que medida estar submetido a uma experiência destas toca nas suas auto-imagens, auto-estima, de mulher, rapaz, negro, adolescente?”

### **2.5.2 Tópicos apontados por Carlos Rodrigues Brandão**

*“TURMAS DE PROGRESSÃO – orientando políticas públicas a partir do vivido: “um olhar para além do fracasso escolar” (um estudo de caso na rede municipal de ensino de Caxias do Sul – RS), escrita por Nilda Stecanela Chiaradia, deverá vir a se constituir em um trabalho sobre a educação no Rio Grande do Sul, da maior relevância. Sob a forma de uma “proposta de dissertação”, considero-a*

apta a ser elaborada até a sua versão final e a ser apresentada para exame no Mestrado em Educação.

Trata-se de um trabalho com uma equilibrada “marca da presença da autora” e bastante bem elaborado no uso das diferentes linguagens adotadas, com uma rara felicidade, pela mestranda: a linguagem do depoimento pessoal de sua própria trajetória como estudante e como educadora; a apresentação dos contextos sociais descritos (Caxias do Sul, periferias de Caxias, escolas da cidade, a escola-*locus* da pesquisa); a da leitura teórica a respeito do assunto escolhido; a da “etnografia do processo pedagógico” descrito; a linguagem fotográfica. De fato, eis-nos diante de um trabalho polissêmico e bem realizado em todos os seus planos.

A escolha de um tratamento metodológico bastante próximo da Antropologia parece haver sido uma decisão acertada. Entre tantos trabalhos sobre “cotidianos da escola”, este me parece uma experiência séria e bem sucedida. A autora do trabalho consegue ser, ao mesmo tempo, sensível o bastante para relacionar-se com os sujeitos de sua pesquisa e para captar com eles o essencial sobre as questões tratadas. Faltaria, talvez, algo mais de “observação participante” de processos relevantes envolvidos em suas questões. Faltaria também (e eu espero que isto esteja presente na sua dissertação) algo com um teor mais empírico, não tanto enquanto “objeto de prova em questão”, mas enquanto algo que dê substância mais densamente pedagógica ao que se procura demonstrar.

Acredito que a orientação do Dr. Nilton Bueno Fischer e as próprias experiências vividas pela mestranda, ao lado de possíveis diálogos com a Dr<sup>a</sup> Jaqueline Moll e com outros interlocutores próximos à abordagem da “cidade pedagógica”, facultaram um alargamento-densificante do olhar de Nilda, de que

resultou um tratamento criativo e oportuno das questões tratadas. Partindo de algo aparentemente tão restrito, como o “fracasso escolar”, a mestranda pluri-dimensiona esta questão deslocando as perguntas e a busca das respostas de um pedagogismo estreito e mecanicista, para um múltiplo enfoque que tendo a escola no meio, coloca a pessoa-estudante em um pólo e a própria cidade no outro. Muito do que temos falado a respeito de novas contextualizações da educação e da pedagogia, ganha uma realidade corajosa e bem acabada na proposta da autora.

Uma última ressalva. É freqüente que em estudos como este haja uma certa tentação a se tomar um ar justificador de propostas pedagógicas das quais a pessoa-autora participou antes como pessoa-atora, ou como pessoa-coordenadora. Isto não deixa de ser válido, se assim for o caso. Mas creio que o trabalho ganharia muito onde todos os pontos, positivos e negativos, bem ou imperfeitamente realizados, fossem apresentados e debatidos com a mesma transparência. Popper dizia que a ciência avança quando erra, pois é quando ela se obriga a rever. Creio que o mesmo vale, e com iguais motivos, para as nossas práticas em educação. Ainda mais quando realizadas em contextos de tal seriedade, como no caso de Caxias do Sul. Ainda mais quando narradas por uma educadora com a sensibilidade e a honestidade intelectual de Nilda Stecanela Chiaradia.

Considero o trabalho aprovado para ser apresentado futuramente como dissertação de mestrado.

Campinas, 14 de junho de 2001 (feriado de Corpus Christi)

Carlos Rodrigues Brandão”

### **2.5.3 Tópicos apontados por Jaqueline Moll**

“O trabalho apresentado pela aluna Nilda Stecanela Chiaradia, como proposta para sua Dissertação de Mestrado, reflete com vigor o encontro entre a experiência vivida em uma rede de educação pública municipal e os processos de estudo desenvolvidos no PPG-EDU/UFRGS. Aluna aplicada, no sentido efetivo de termo, seu trabalho reúne autores estudados e produções construídas ao longo dos últimos semestres, demonstrando a importância do espaço acadêmico na construção de outros olhares sobre o vivido.

Explicitando suas memórias, encarna e temporaliza seu campo de investigação no seu próprio tempo de vida, lembrando-me Edgar Morin quando tece a vida real e as concepções construídas acerca desta vida no seu livro autobiográfico denominado “Meus Demônios”. Embriaga o leitor com expressivas fotografias, dando cara de gente ao seu trabalho acadêmico. Aliás fotografias que recomendo permanecerem como material da pesquisa a ser mais explorado no trabalho final.

Propondo como tema central de sua análise (p.63) o caráter em termos de política pública das “turmas de progressão” desenvolvidas na organização do ensino fundamental dos ciclos de formação na rede municipal de ensino de Caxias do Sul (RS), constrói um arcabouço teórico e analítico em torno deste tema que seguramente necessitará ser “enxugado” para que o trabalho possa chegar ao fim. O conjunto de questões apresentadas (p.76) e os apoios teóricos organizados em uma espécie de categorias por temas e autores (p.90/91) apontam esta densidade a qual me refiro.

Sugiro que a idéia inicial das relações entre o poder público e a sociedade civil do “pedaço” investigado na organização das políticas educacionais, especificamente no contexto no qual se geram as “turmas de progressão” seja mantida e atravessada pelas histórias de vida dos personagens com os quais a autora já nos encanta, como o “vendedor de rosas”.

Localizando seu trabalho neste “tempo em trânsito”, Nilda faz um grande esforço para apresentar ao leitor o pequeno universo escolhido em sua inteireza: com suas tensões, opacidades, contradições, avanços. Convido a autora a manter o que poderíamos denominar como “vigilância epistemológica” para que este pequeno universo siga “mostrando-se” desta forma, sem “arredondamentos”.

Considero o trabalho proposto aprovado, apontando que cumpre os requisitos para uma proposta de dissertação de mestrado e que constitui-se como uma promessa enquanto produção de um conhecimento novo e belo (em termos de forma e conteúdo).

Porto Alegre ,junho de 2001.

Jaqueline Moll”

## **2.6. Roteiros das entrevistas<sup>5</sup>**

### **2.6.1 Entrevista com alunos da progressão<sup>6</sup>**

- a) Como é tua vida?
- b) Como você se vê?
- c) Como foi a experiência em ter participado de uma turma de progressão?

---

<sup>5</sup> Em geral, as entrevistas iniciavam com uma pergunta e , a partir dos relatos dos sujeitos, novas questões iam se agregando de modo a complementar ou esclarecer as narrativas.

<sup>6</sup> Participaram dessa entrevista: dez alunos em 1999, vinte e dois em 2000 e seis em 2001.

d) Como tu se sente em relação à reprovação?

### **2.6.2 Entrevista com alunos egressos da progressão<sup>7</sup>**

a) Como foi tua experiência em ter participado de uma turma de progressão?

e) Como tu se sente em relação à reprovação?

b) Qual o sentimento que te passou quando foi colocado numa turma regular?

### **2.6.3 Entrevista coletiva com atores centrais da pesquisa<sup>8</sup>**

a) Vocês se conhecem?

c) De onde vocês se conhecem?

d) O que sabem uns dos outros?

e) Quem já repetiu o ano?

f) O que significou para vocês ter repetido o ano?

g) O que é uma turma de progressão e por que foram criadas?

h) Qual foi do dia mais feliz de vocês na escola?

i) Falem um pouco de suas vidas fora da escola. O que cada um faz quando não esta na escola?

j) Vocês se sentem fracassados?

### **2.6.4 Entrevista com professores e ex-professores da progressão<sup>9</sup>**

a) Como foi tua experiência em ser professora de uma turma de progressão?

b) Houve dificuldades no desenvolvimento do projeto? Que tipo de dificuldades?

---

<sup>7</sup> Participaram dessa entrevista dois alunos em 1999 e três alunos em 2001.

<sup>8</sup> Participaram dessa entrevista os alunos: Bruno, Diego, Messias, Tiago, Valéria e Viviane.

<sup>9</sup> Participaram dessa entrevista as professora Adriana e Uiara em 1999 e Adriana Nicolini, Marizete, Tânia, Izamara em 2001.

- c) Houve facilidades ou avanços no desenvolvimento do projeto? Que tipo de facilidades?

#### **2.6.5 Entrevista com primeiros professores da escola<sup>10</sup>**

- a) Qual tua percepção sobre o crescimento da escola, do bairro e a ocupação do espaço físico dessa localidade?

#### **2.6.6 Entrevista com a equipe diretiva da escola<sup>11</sup>**

- a) Qual a opinião de vocês sobre o Projeto Progressão da Aprendizagem?

#### **2.6.7 Entrevista com ex-assessora do PPA e atual professora da escola<sup>12</sup>**

- a) Como foi tua experiência como professora do PPA?  
b) Como foi tua experiência como assessora pedagógica do projeto?  
c) Qual tua opinião sobre a extinção do projeto?  
d) Que outras considerações tu gostaria de destacar?

#### **2.6.7 Entrevista com ex-coordenadora do PPA<sup>13</sup>**

- a) Por que motivo a SMED optou em desligar-se do Projeto Acelera Brasil?  
b) Quais as principais dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do projeto?  
c) Houve algum aspecto positivo no desenvolvimento do projeto na RME?

---

<sup>10</sup> Participaram dessa entrevista as professoras Vera e Tânia.

<sup>11</sup> Participaram dessa entrevista as vice-diretoras: Marizete e Dirceane.

<sup>12</sup> Essa entrevista foi realizada com a professora Izamara, atual professora da escola Machado de Assis.

<sup>13</sup> Essa entrevista foi realizada com a professora Marlene.

### **2.6.8 Entrevista com professores que receberam alunos do PPA<sup>14</sup>**

- a) Como foi a experiência em ter recebido alunos do PPA?
- b) Há alguma diferença entre os alunos regulares da turma e os egressos do PPA?

### **2.6.9 Entrevista com os pais dos atores centrais da pesquisa<sup>15</sup>**

- a) Onde morava antes de vir para o Reolon? Por que motivo se mudou pra cá?
- b) Qual sua opinião sobre o bairro?
- c) O que sabe sobre a história do bairro?
- d) O que sente quando um filho é reprovado na escola?
- e) O que sabe sobre o projeto progressão da aprendizagem, turmas de progressão ou classes aceleradas?

### **2.6.10 Entrevista com gestores da política pública PPA<sup>16</sup>**

- a) Qual a concepção da SMED em relação ao PPA?
- b) Com a extinção do PPA, como ficam os alunos que ainda se encontram em defasagem idade/série?
- c) Alguma escola deu continuidade à política de correção de fluxo após a extinção do PPA?
- d) Haveria alguma possibilidade de reeditar o PPA?
- e) Qual a diferença entre a progressão das escolas seriadas e das escolas cicladas?

---

<sup>14</sup> Participaram dessa entrevista as professoras: Jane, Eliane, Dirceane, Iolanda e Simone.

<sup>15</sup> Foram entrevistados os pais ou responsáveis de Daiane, Diego, Tiago, Messias, Valéria e Viviane.

<sup>16</sup> Essa entrevista foi obtida através de processo protocolado na Prefeitura Municipal e respondida pela coordenação pedagógica da SMED.



- f) Que tipo de orientação/assessoria a SMED presta às escolas que ainda mantém elevado índice de defasagem?

#### **2.6.11 Entrevista com gestores da política pública assentamento urbano<sup>17</sup>**

- a) Você poderia fazer uma breve descrição do perfil da comunidade composta pelos Bairros Reolon, Matioda, Vale Verde e Vale Esperança?
- b) Qual o perfil socioeconômico e cultural da comunidade composta por esses bairros?
- c) Que políticas públicas e equipamentos públicos estão presentes naquela comunidade?
- d) Qual o fluxo migratório daquela população? Há projeções quanto ao crescimento populacional e indicadores de qualidade de vida?

#### **2.6.12 Entrevista com membro do comitê O Direito é Aprender<sup>18</sup>**

- a) Você poderia descrever numa síntese o que foi o Movimento “O Direito é Aprender”?
- b) A vinda do Projeto Acelera Brasil para Caxias do Sul teve alguma influência das ações desencadeadas pelo Movimento “O Direito é Aprender”?
- c) Quais os critérios utilizados para definição de quais alunos e/ou escolas desenvolveriam o Projeto Acelera Brasil?
- d) Como está a mobilização do Movimento “O Direito é Aprender”?

---

<sup>17</sup> Essa entrevista foi realizada com a Assistente Social Fátima da Secretaria Municipal da Habitação, por telefone e fax.

<sup>18</sup> Essa entrevista foi realizada com a professora Beatriz Bigolin, membro do Comitê O Direito é Aprender.

## **2.7 AUTOBIOGRAFIA DA AUTORA**

## **PEDAÇOS DE TEMPO, PEDAÇOS DE VIDA:**

### **Um reencontro com minhas memórias**

***“Uma lembrança é um diamante bruto a ser lapidado pelo espírito.”***

***Ecléa Bosl***

Inspirada em escritos autobiográficos de alguns autores clássicos, revisito as memórias narradas em meu memorial descritivo (elaborado para o processo de seleção ao mestrado da UFRGS) e, me arrisco na ampliação dos registros por me sentir autorizada a buscar, na parcialidade daquelas lembranças, a disposição de olhar para o passado, como parte constituinte do presente em anúncios para um futuro ainda não revelado, mas existente.

**“Um livro importante revela-nos uma verdade ignorada, escondida, profunda, sem forma que trazemos em nós, e causa-nos um duplo encantamento, o da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, e o da descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós”. (Morin, 1997)**

Ao debruçar-me sobre os fatos ou situações que se fizeram significativos no conjunto de minha vida, reencontro elementos que marcaram profundamente minha trajetória, quase sempre associados com momentos de forte emoção – positiva ou negativa – que traduzem a reconstrução de minha própria identidade.

Nessas evocações, não busco a recordação da dor ou da alegria que marcaram determinados momentos, pelo contrário, me disciplino para ter uma atitude reflexiva e investigativa procurando compreender, não somente, a gênese de meu jeito de ser, mas agregar os mais diversos elementos, atores, protagonistas,

relações sociais que constituíram minha história e que contribuíram para a formação da “pesquisadora em processo” conectada com o mundo.

Utilizando uma expressão de Edgar Morin (1997) “*minha vida intelectual é inseparável de minha vida*”, para facilitar meu próprio raciocínio, procuro seguir uma linha cronológica a partir de minha infância, desvelando um processo gradativo de emancipação do olhar e da escuta que vai provocando um novo ritmo de percepção de mim mesma, do outro, de meu entorno, e das totalidades constituídas pelos seres humanos, tanto pelas vivências do dia a dia como por aproximações via meios de comunicação, leituras e como 'ser' do mundo que passo a registrar de forma mais sistemática e científica neste ensaio. A partir da singularidade de minhas memórias me aproximo de uma compreensão mais transversalizada da totalidade do processo histórico e da memória social de meu país.

**“Voltar-me sobre o passado... é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância do que houve, objetivo, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei.” (Freire, 1994)**

Neste percurso em que faço uma espécie de “viagens de pensamento”, tomo o conceito de tempo numa outra dimensão, que não apenas a sucessão cronológica de fatos, mas como um sistema de medidas que tem íntima relação com a natureza humana, pois a cada ação nossa implica uma mudança no futuro, fundada em nossa trajetória histórica a qual define nossa postura no presente. De forma simultânea, o conceito de espaço também se re-significa na perspectiva de que a ação humana se dá desde um lugar que, segundo Freire (1994), é *um lugar epistemológico de transformações*.

Na ampliação do diálogo que tentei estabelecer entre os registros iniciais do memorial descritivo e as novas lembranças que foram se incorporando, no sentido

de fazer emergir detalhes importantes que caracterizaram minhas escolhas, procurei organiza-los em notas de rodapé ou em *links* descritivos, de modo a facilitar a compreensão do leitor.

**“Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está se passando.” (Freire, 1994)**

***“As pessoas não nascem terminadas, elas estão sempre aprendendo...”***  
**Carlos Rodrigues Brandão**

Começo minha narrativa parafraseando Norbert Elias o qual afirma que a *memória desempenha papel decisivo pois permite enxergar em conjunto aquilo que não se produz num mesmo momento.*

Sou a caçula de uma família de três filhos (duas mulheres e um homem). Meu pai, descendente de imigrantes italianos, nasceu em Timbé do Sul, Santa Catarina. Minha mãe, de origem luso-brasileira, nasceu em São José dos Ausentes. Um casal de jovens, recém casados que buscou na cidade de Caxias do Sul a possibilidade de realização de muitos sonhos, especialmente a constituição de uma família, aquisição de casa própria e emprego na indústria local. E foi o que aconteceu.

***“Sempre fui motivado pela interrogação, não parei de reinterrogar”***  
**Edgar Morin**

Sempre fui muito questionadora, querendo saber o “por que” das coisas, não me conformando com qualquer resposta. Minha curiosidade buscava explicações, nem sempre respondidas e, muitas vezes entendida como afronta às pessoas que exerciam autoridade sobre mim: meu pai e meus professores. Desejava entender o sentido de alguns conteúdos da escola e onde seriam aplicados ou sobre o

funcionamento das coisas e dos fenômenos da natureza, mas, as respostas muitas vezes ficavam para depois ou restritas ao convencional. Assumi desde as primeiras séries da escola um papel de liderança, auxiliando na organização da turma e em atividades na vizinhança. Isto foi ficando mais forte, visto que por várias situações era apontada para ocupar as funções de líder. Com doze anos fui eleita para ocupar uma função na diretoria do Grêmio Estudantil da escola, juntamente com outros colegas, bem mais velhos e experientes que estudavam no noturno, todavia, não vinculava<sup>19</sup> isso com o movimento estudantil brasileiro, vivido na década de 60, e à revolução da “bossa nova”, como bem lembra Caetano Veloso em seu livro Verdade Tropical:

**“Aprendemos desde a infância que o Brasil foi descoberto pelo navegador português Pedro Álvares Cabral a 22 de abril de 1500. Todos os outros países da América consideram-se suficientemente descobertos em conjunto por Cristóvão Colombo em 1492. O Brasil, no entanto, teve que ser descoberto depois, separadamente. ... Em 64, os militares tomaram o poder. Os estudantes ou eram de esquerda ou se calavam.” (Veloso, 1997)**

Aos quinze anos comecei a trabalhar meio período e a custear meus estudos. Os dezessete anos foram marcados pela decisão da escolha da profissão. Os testes vocacionais apontavam para a área da pesquisa e investigação. Aí, diante das opções que a Universidade de Caxias do Sul oferecia e das condições financeiras, minha opção foi pela Faculdade de Ciências Exatas, para posteriormente concluir a

---

<sup>19</sup> Digo que minha geração é fruto do “milagre brasileiro”, pois os primeiros anos de escolarização coincidem com as grandes visibilidades nacionais e internacionais: Somos Tricampeões do Mundo no futebol, temos o Rei Pelé, a Transamazônica, a maior floresta do mundo, o Maracanã e, para completar a letra de uma música que afirmava que “Deus é brasileiro”. Tive professores inculcaram e disseminaram estas idéias e não houve quem fizesse o contraponto. Meus pais lutavam para garantir o sustento da família: D. Irma cuidava da casa e dos filhos e ainda costurava; Seu Euclides era operário numa fábrica de instrumentos musicais e cutelaria, onde pode adaptar suas habilidades em trabalhos com o couro, pois tinha também o ofício de sapateiro. Lembro de ouvi-los bem cedo da manhã conversando sobre a situação do país, mas era algo meio velado, pois o que importava era cada um fazer a sua parte, caso contrário, viria mais repressão e mais crise. Não tenho muita certeza, mas acho que imperava o sentimento do individualismo visto que se houvesse resistência poderia provocar as represálias que ocorriam no centro do país em relação aos estudantes e aos “baderneiros”.

Licenciatura Plena em Biologia na UNISINOS. Antes mesmo de concluir a graduação, fui convidada a lecionar no Colégio São José. Aceitei o desafio e acumulei as funções de estudante (UNISINOS), secretária de meu marido numa casa de tintas, professora de 5ª e 6ª séries, além das responsabilidades de administração da casa. Nesse período já estava casada desde os 19 anos.

**“A relação entre o indivíduo humano, a espécie e a sociedade é igualmente dialógica: possuímos genes que nos possuem: possuímos idéias e mitos que nos possuem: somos gerados pela sociedade que geramos.” (Morin1997)**

Aos 22 anos tenho minha primeira filha. O nascimento de Bruna coincide com um grande movimento nacional pelo fim da ditadura militar: “O Movimento pelas Diretas Já”. A emenda Dante de Oliveira é votada no dia 25 de abril de 1984 e sofre derrota, não seria desta vez que elegeríamos pelo voto o Presidente da República.

***“Não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho”***

***Paulo Freire***

Em 1986, ingressei no magistério público municipal, como professora de Ciências e Matemática, para 4ª e 5ª série, na Escola Municipal Arnaldo Ballvé. Logo nos primeiros meses de atuação na escola passei a envolver os pais e alunos em atividades extracurriculares, como por exemplo, a construção de uma horta escolar – HORTA DO CORAÇÃO VERDINHO<sup>20</sup>. Procurava sempre tornar os “conteúdos”

---

<sup>20</sup> Acredito que meu gosto pela terra tem influência direta da origem de meus pais. Tenho muito presente na memória a imagem de meu pai cuidando da horta que mantinha no quintal de casa. Chegava o período de virar a terra e ele alinhava todos os canteiros com pequenas estacas ligadas umas as outras com linhas e ia em ordem revirando a terra com uma pá de corte. Eu adorava acompanhar este processo e, embora muito pequena, cerca de 4 ou cinco anos, e muito magrinha, eu queria ajudar. Ele me explicava como fazer e para dar conta da tarefa eu subia com os dois pezinhos em cima da parte superior da pá, me apoiando no cabo e dava uns pequenos pulinhos para forçar a descida da lâmina em direção ao solo. A seguir enchia os pulmões de ar e fazia uma força danada para remover aquela quantidade de terra e deposita-la no vão deixado e, por fim, uma batidinha para garantir que o torrão se desmanchasse. Tudo era feito de forma muito ordenada e planejada. Os restos de folhas e vegetais

atrativos de modo a despertar o interesse e a participação dos alunos em aula, no entanto, minha formação não dava conta da fundamentação destas intenções. Passei então a participar dos cursos e encontros de formação oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação, aprofundando, teórica e metodologicamente as ações que eram propostas em sala de aula com meus alunos.

Ao final do segundo ano (1987), iniciava o processo de eleição para escolha do diretor da escola. Minhas colegas de turno apontaram meu nome para concorrer à função<sup>21</sup>. Aceitei a função após muita reflexão junto aos próprios colegas e família. Creio que foi um passo importantíssimo em minha vida profissional. Permaneci como diretora naquela comunidade por seis anos, até o final de 1993.

Dedicava muita atenção no cuidado da escola, com o espaço físico, com a natureza do entorno e com a relação prazerosa das pessoas entre si e com a escola. Até hoje, quando visito a escola meus olhos brilham e a emoção toma conta ao observar as árvores que ainda estão lá e foram plantadas pelos alunos, por mim e alguns professores e funcionários. Tivemos a iniciativa de plantar duas mudas de parreira bem na entrada da escola como forma de acolhida às pessoas. Talvez este

---

provenientes do lixo orgânico da cozinha eram depositados numa composteira (buraco que ele abria nos fundos do quintal para produzir seu próprio adubo). De tempos em tempos meu pai trocava a composteira de lugar e podíamos, meus irmãos e eu, observar as enormes minhocas que se alojavam no terreno de casa, as quais eram aproveitadas nas ocasiões que meu pai se permitia pescar (hobby preferido dele).

Além disto, tenho outra lembrança muito agradável que se refere ao pomar que meu pai cultivava também no terreno de casa (embora o mesmo não ultrapassasse os 420 m<sup>2</sup>) com frutíferas como ameixeira, pereira, figueiras de duas espécies, caquizeiros, macieiras, quaresmeiras, laranjeiras, maracujazeiros e os pessegueiros que produziam os maiores e mais saborosos pêssegos que eu jamais saboreei igual.

O ritual era colher as frutas somente quando maduras e respeitar o sinal verde do Sr. Euclides, pois era ele quem colhia a primeira fruta madura da estação, retirava uma fina casca com um canivete que carregava junto ao molho de chaves na cintura, cortava em pequenos gomos milimetricamente iguais e oferecia o primeiro pedaço para minha mãe e depois para nós (eu, minha irmã e meu irmão). O mesmo acontecia com a floração das rosas. Ele cuidava das mudas, podava com sua técnica exclusiva não revelada e aguardava a abertura do primeiro botão, colhia cortando o caule numa altura determinada e oferecia para minha mãe. Este ritual se mantém até hoje, sendo que as primeiras frutas que ainda permanecem são oferecidas agora para os netos (Bruna e Bianca – minha filhas e Marina e Alexandre – filhos de um irmão).

<sup>21</sup> Este seria o segundo processo de eleição direta para diretores, conforme lei municipal, conectando uma ação local ao movimento de abertura política e democratização pelo qual passava o país.



tenha sido o caminho de entrada nas questões pedagógicas, das quais ainda tinha insegurança teórica para coordenar. Posso afirmar que a partir da Bióloga, investigadora do desenvolvimento da irmã, da saúde da própria filha e apaixonada pela natureza, ia, aos poucos, emergindo a pedagoga.

A análise que faço deste período é que a intuição era forte e sempre presente nas ações que eram implantadas e implementadas na escola. Mesmo sem ter todas as clarezas, iniciava-se ali um processo de reorientação curricular envolvendo uma gestão democrática e participativa, mesmo que estas diretrizes não fizessem parte explicitamente das políticas públicas para a educação naquela época e muito menos algum debate em torno da temática do meio ambiente, consciência ecológica ou visão de totalidade. Iniciávamos um processo autônomo de “*busca*” motivado pelos “*achados*” que estavam embutidos no ato de ensinar, aprender e conhecer pelo qual passávamos que, embora fosse difícil, tornava-se prazeroso pela alegria que o acompanhava.

Nesse exercício, que desafia minha memória, me vejo como se, segundo Freire (1994), estivesse escavando no tempo as reflexões e elaborações que constituíram meu pensamento pedagógico:

**“Daí tentar encontrar em velhas tramas, fatos, feitos da infância, da mocidade, da maturidade, na minha experiência com outros, dentro dos acontecimentos, instantes do processo geral, dinâmico, não apenas a Pedagogia do Oprimido gestando-se, mas minha vida mesma.” (Freire, 1994)**

Neste processo que perfila o tempo de minhas lembranças, tenho falado com freqüência na categoria intuição como energia inicial para as escolhas feitas nessa trajetória. Vale dizer que houve a transição entre a ingenuidade intuitiva anunciada e o senso de busca, de investigação que aos poucos se converteu em *curiosidade*

*epistemológica*, como nos alerta Freire (1997) a qual tem papel decisivo no movimento dinâmico de teorização sobre minha prática.

**“Em leituras iluminantes que me faziam rir de alegria, quase adolescentemente, ao encontrar nelas a explicação teórica de minha prática ou a confirmação da compreensão teórica que estava tendo de minha prática.” (freire, 1994)**

***“É preciso pensar localmente para agir globalmente e vice-versa”***

***Danilo Gandin***

A fundamentação teórica e metodológica da prática desenvolvida na escola ficou mais clara a partir do final de 1989<sup>22</sup>, quando o professor Danilo Gandin passou a assessorar a Secretaria Municipal da Educação e por conseqüência, os diretores das escolas municipais. Através da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, começamos a ter mais consciência a respeito do processo educacional que estávamos construindo em nosso meio. Passamos a registrar nossa caminhada, sempre situando a escola no contexto sócio-econômico-político e cultural mais amplo – relacionando o específico ao geral, a parte com o todo, o local com o global (e vice-versa) - definindo o ideal de homem, sociedade e pessoa humana que se desejava, optando por uma prática educativa coerente com o ideal estabelecido, partindo de um diagnóstico da instituição que procurava explicitar a distância que estávamos daquilo que queríamos alcançar e, a partir dele, organizando ações concretas para fazer aproximações sucessivas em direção ao sonho, tendo em vista a realidade local<sup>23</sup>.

**“Tomemos a imagem do moinho e do grão, ambos necessários para que se tenha uma boa farinha. O primeiro representa os enfoques metodológicos (o planejamento, incluída aqui a**

---

<sup>22</sup> Nasce neste ano minha segunda filha – BIANCA – curiosa, investigadora, falante. Dizem que é a miniatura da mãe. Respira fundo e enfrenta as situações e desafios, por mais medo que possa estar sentindo.

<sup>23</sup> Estes aspectos configuram os três momentos apontados por Gandin na metodologia do Planejamento Participativo que inclui: Marco referencial, Diagnóstico e Programação.

**elaboração da proposta pedagógica) e o segundo, o conjunto das idéias, paixões, emoções... que um grupo tem que manejar para obter algum resultado; os dois são igualmente necessários para a boa farinha que é a prática com um mínimo de resultados definidos, buscados e alcançados.” (Gandin, 2000)**

Estava presente, nesse momento de minha vida, a inconformidade com a escola tradicional. Através das provocações e desafios que propunha ao grupo instalava-se um desassossego coletivo que instigava a busca por uma educação libertadora-transformadora, mesmo que não tivéssemos toda a fundamentação freireana. Os níveis de aprendizagem de nossa escola eram bem menores que a média nacional e do município. Enquanto grupo de professores tínhamos preocupações com as estatísticas da escola, no entanto, ainda era aceitável que nem todos poderiam aprender e que a problemática da evasão era de responsabilidade da família. Isto evidenciava os reflexos do contexto social que nos encontrávamos - final da década de 80 - como diria Freire (1994):

**“Numa visão focalista da realidade ao contrário da compreensão das relações entre as parcialidades componentes da totalidade” de certa forma, um tanto ensimesmada.” (Freire, 1994)**

A partir de 1994, passei a trabalhar na SMEC, como orientadora pedagógica no Grupo da Coordenação Geral, onde realizava o assessoramento político-administrativo-pedagógico das escolas – período em que o Projeto Político Pedagógico começava a tomar uma dimensão mais ampla junto ao coletivo das comunidades escolares. Surgiram aqui novas inquietações, especialmente no que se referia ao fracasso escolar. Comecei a ver o conjunto das escolas da rede e me dar por conta que aquele ambiente romântico e quase perfeito de minha ex-escola não era a regra da rede municipal de ensino <sup>24</sup>. Comecei a levar meu testemunho às

---

<sup>24</sup> A E.M. Arnaldo Ballvê está localizada no Bairro Santa Lúcia da 9ª Léguas e foi fundada em 1914. A localidade mescla características de meio urbano e rural e, na grande maioria, a população era descendente de

demais escolas, enquanto uma ex-diretora que tinha vivenciado na construção do Projeto Político Pedagógico da escola – PLANO GLOBAL – um movimento de desacomodação entre os professores e um comprometimento mais efetivo da função social da escola pública. Passei então a assessorar as escolas da rede municipal de ensino na construção de seus Planos Globais. Aprofundei estudos em relação às políticas públicas de inclusão social. Neste momento, o professor Gandin estava lançando seu livro: Planejamento Participativo na Sala de Aula, provocando mudanças nos setores mais internos da escola. Minhas necessidades transitavam naquele momento pelo aprofundamento teórico em relação às temáticas: construção do conhecimento, avaliação e gestão democrática, de modo a penetrar de forma mais intensa em questões que provocavam o engessamento da estrutura escolar.

***“A experiência foi me dando fundamentos teóricos para não só defender, mas viver o respeito dos grupos populares em meu trabalho”***

***Paulo Freire***

Em janeiro de 1996, fui convidada a assumir um grande desafio: implantar o CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente<sup>25</sup>. O desafio colocado era implantar um projeto que viesse ao encontro da opção pelas classes populares – proposta explicitada no Plano Político Pedagógico da SMEC. Foi neste momento que senti na pele o que é de fato realizar um trabalho voltado às classes populares e que não é qualquer projeto e qualquer escola que atenderá as

---

imigrantes italianos. Hoje, configura-se outro perfil com a implantação de vários loteamentos e do urbanismo que se alastra em direção às áreas mais periféricas da cidade.

<sup>25</sup> O CAIC localiza-se na área norte de Caxias do Sul, uma das regiões mais pobres da cidade sendo que a estrutura física do mesmo configura-se numa imensa contradição se comparada com os loteamentos, ocupações irregulares e sub-habitações que se situam no seu entorno. A área física do Centro compreende cerca de 16 mil metros quadrados de área total com cerca de cinco mil metros quadrados de área construída.

necessidades e expectativas de uma população marginalizada que habita as periferias da cidade. Passei então a me interar das diferentes formas de organização social das onze comunidades que compõe a área norte da cidade e pude constatar o quanto o povo tem a nos ensinar enquanto luta e construção de estratégias de sobrevivência.

Neste período, coordenei a implantação do Conselho Comunitário da Área Norte (CCAN) e, por dois anos acompanhei mensalmente as reuniões com as lideranças que se reuniam no CAIC (devido à facilidade de espaço físico) para levantarem necessidades comuns aos diferentes bairros e setores, definirem as prioridades e fazerem os encaminhamentos junto aos setores competentes do poder público.

Minha passagem pelo CAIC foi uma experiência riquíssima onde tentávamos transpor para o interior das salas de aula a realidade local. Paralelo ao CCAN, coordenei junto com minha colega e vice-diretora Susana a construção do Projeto Político Pedagógico do CAIC, de modo a elaborar uma proposta com identidade própria que atendesse as necessidade e especificidades de Caxias do Sul, desatrelada das orientações sugeridas pelo MEC. Avançamos muito nesta construção e chegamos, de forma inédita na RME, aos Planos Setoriais – PLANOS DE SALA DE AULA – tanto que o professor Gandin nos convidou a escrever um artigo para a revista AEC, relatando nossa experiência, pois segundo ele, a qualidade do material produzido estava muito boa, especialmente pelas mudanças que foi provocando no grupo durante o processo de elaboração.

**“Não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, esperança vã. Não entendo a existência humana sem a necessária luta para fazê-lo melhor, sem esperança e sem sonho.” (Freire, 1994)**

Entre o sonho e o real, encaramos o despreparo dos professores em atuar com as classes populares. Situações contraditórias eram verificadas em nossa prática: ora se assumia uma postura assistencialista, ora uma postura excludente. Isto gerou um investimento sério e profundo nos programas de formação interna que mantínhamos tanto em reuniões pedagógicas como em grupos espontâneos de estudo.

O grande nó estava na coerência entre o projeto escrito e o que de fato era feito no interior de cada sala de aula, pois os professores não assimilavam a possibilidade de trabalhar sem uma lista de conteúdos preestabelecida, uma vez que a proposta adotada na escola, através do Planejamento Participativo, buscava no diagnóstico o levantamento das necessidades e nos indicadores e áreas temáticas a relação entre O QUE FAZER e o PARA QUE FAZER, de modo que os programas de ensino se constituíram a partir da realidade. No dia a dia isto não era tão tranquilo o que me angustiava e me preocupava no sentido de buscar um caminho para auxiliar o COMO FAZER.

***“Sem minhas experiências de vida, não teria podido alimentar minha cultura”  
Edgar Morin***

Continuei buscando respostas para minhas indagações que se revelavam na relação íntima com minha prática. Matriculei-me no curso de Pós-Graduação em nível de especialização na UCS – GESTÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Logo nos primeiros meses do curso, foi indicada uma bibliografia, de livre escolha para a organização de um Seminário. Interessei-me pela releitura do mais famoso livro de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido, especialmente o capítulo 3 – A

DIALOGICIDADE, ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE – que trata dos temas geradores. Embora já tivesse lido este livro em anos anteriores, foi neste momento que o texto teve significado e veio como resposta às hipóteses que queria corroborar.

A partir deste período, inaugura-se um novo ciclo no processo que nutriu as relações que venho construindo ao longo de minha experiência profissional numa contínua integração do novo ao velho e do velho ao novo, ainda com certezas parciais e com muitas carências.

***“O olhar pensa; é a visão feita interrogação”***

***Sérgio Cardoso***

A partir de uma reformulação na equipe do governo municipal, passei a integrar, novamente, a equipe da SMED, agora como coordenadora pedagógica (de agosto de 1998 a abril de 2000). Nas atividades que desenvolvia como responsável pelo programa de formação continuada dos profissionais da RME e secretária da educação em exercício, me sentia cada vez mais comprometida com as políticas públicas que promovessem o exercício da cidadania plena para as classes populares que compõem o perfil da comunidade escolar da rede e com a qual eu vinha trabalhando desde o início de minha vida profissional. Percebia a necessidade de construção da escola possível e necessária para as classes populares.

Acreditava que esta construção implicaria em muitas situações que iam desde a definição de programas e projetos enquanto políticas educacionais, até a mobilização do povo para a conquista e manutenção desta escola possível, além de mudanças de comportamento e intervenções na realidade como possibilidade de

mudança, mas não sem antes considerar a experiência acumulada dos professores que atuavam na rede.

Essas inquietações me instigaram a buscar no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS o aprofundamento teórico e metodológico para gestar essa escola a partir do referencial agregado até então.

***“Vigilante como a crença e aberto como o sonho, o olhar que não crê, também não sonha”***

***Sérgio Cardoso***

Na ocasião (1999), ainda não tinha delimitado com precisão o objeto de investigação, mas já pensava em transitar pela organização curricular enquanto decorrência de políticas educacionais organizadas em diferentes programas e projetos, de modo a pesquisar as mudanças de comportamento dos sujeitos envolvidos no decorrer do desenvolvimento dos projetos e nos períodos que se sucedessem a eles, no momento da inserção desses indivíduos no contexto social. Pretendia investigar até que ponto o movimento de reconstrução curricular desencadeado na RME de Caxias do Sul, com todo seu aparato de ações, provocaria mudanças nas leituras de mundo das pessoas, na compreensão da relação opressor-oprimido e na intervenção efetiva na realidade social da qual esses sujeitos faziam parte.

Pensava que o desafio estava em dar movimento às diretrizes e planos de governo para que as mudanças ocorressem no interior de cada sala de aula. O investimento do poder público deveria desencadear a melhoria da qualidade de vida dos atores envolvidos de modo que estivessem aptos a construir suas identidades e auxiliar na construção das identidades dos grupos a que pertencessem, assumindo



compromissos sociais de fortalecimento dos valores morais, éticos e religiosos e que tomassem a justiça e a solidariedade como valores cada vez mais presentes em suas vidas e que optassem por algum tipo de transcendência.

Acreditava que o projeto defendido não poderia se constituir num novo que negasse o velho, mas que na transição entre ambos, os tempos e os espaços fossem sendo ocupados de forma dialética, assim como as aproximações e rupturas entre o passado, presente e futuro de minha própria trajetória, como pessoa humana e profissional, permitiram a construção das relações vivenciadas e descritas neste memorial.

***“O olhar, sabemos, não descansa sobre o plano amplo e espraiado que define um horizonte, mas procura barreiras e limites, perscruta suas diferenças e vazios”***

**Sérgio Cardoso**

**“O olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa, fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspeção e interrogação”.**  
**(Sérgio Cardoso, 2000)**

A definição do projeto de pesquisa a partir de um estudo de caso nas turmas de progressão das escolas seriadas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, surge na inconformidade gerada a partir dos rótulos atribuídos aos alunos que estavam em defasagem idade/série e da forma como eram rejeitados pelo coletivo da escola diante das atitudes agressivas, indisciplinadas e de rebeldia que manifestavam no espaço escolar. Na função de coordenadora pedagógica da SMED tive contato direto com a problemática da rotatividade dos professores nas turmas de progressão, com alegações de ser impossível trabalhar com tais alunos (advinda de vários professores regentes, das equipes diretivas, professores de

disciplinas especializadas e professores das turmas que acolhiam os alunos re-enturmados). As reclamações davam conta de que tais alunos poderiam até obter a promoção em duas ou mais séries num mesmo ano, mas que reprovariam quando de seu “enquadramento” numa turma regular.

A partir disso, o interesse pela temática se acentuou passando por uma investigação de como acontecia esse processo nas escolas que desenvolviam o projeto. A iniciação com a pesquisa de campo ocorreu por ocasião da participação do Seminário A Escola Possível e as Classes Populares em 1999/2, quando da realização de uma monografia, a partir de leituras de Miguel Arroyo, Carlos Brandão e Paulo Freire. Sem dúvida nenhuma, as constantes provocações do professor Nilton para a necessidade da “escuta sensível” como pressuposto para a construção da escola possível para as classes populares foram fatores determinantes na definição da forma e conteúdo do trabalho de campo, do perfil do referencial teórico e da aproximação com a Antropologia.

Aos poucos, fui permitindo o transbordamento de uma sensibilidade represada por muito tempo numa trajetória profissional em nome de cobranças por alguns estereótipos condicionantes esperados no desempenho de determinadas funções, tanto como professora de sala de aula, diretora de escola ou militante de um projeto partidário<sup>26</sup>. Os textos de Sérgio Cardoso e Alberto Melucci contribuíram muito para a qualificação da experiência como “pesquisadora em processo”, no sentido de despertarem um movimento emancipatório do olhar e da escuta na

---

<sup>26</sup> Nesta época, abril de 2000, novas mudanças político-partidárias ocorriam no governo municipal. Tomei a decisão de não mais fazer parte da equipe pedagógica da SMED, passando a me dedicar com exclusividade ao mestrado e assessorias em escolas da cidade e região. Defino este momento de extrema importância para a qualificação de minhas habilidades como pesquisadora, pois me vejo num movimento interno e externo de “*emancipação do olhar e da escuta*”, permitindo uma aproximação com meus sujeitos de pesquisa de forma liberta e descondicional.

relação com a educadora, com os sujeitos de pesquisa, na interação com o entorno e com o mundo externo, incluindo as diversidades e contradições sociais, culturais, econômicas e políticas, de modo a dar um novo significado à questão do método de pesquisa em educação.

O retorno a campo permitiu o encontro de mais elementos para aprofundar a compreensão das hipóteses levantadas até então e a delimitação gradativa do campo. Novos referenciais teóricos foram agregados, incorporando mais registros ao universo pesquisado, com sucessivas aproximações à presente temática de investigação.

Os caminhos de definição do objeto de investigação estiveram pautados pelo espírito de busca e sentimento de *incompletude e inacabamento* (categorias explicitadas por Freire em Pedagogia da Autonomia) temperado por momentos de angústia, alternados por muita vibração contemplando o que José de Souza Martins (2000) nos traz a respeito do “*protagonismo oculto e mutilado do simples, das pessoas comuns, dos que foram postos à margem da História*” como sendo o cenário “ideal” para a busca de compreensões a respeito da organização das “*sociedades complexas*”, como diria Melucci, trazendo à tona o *inaparente*, o *latente* enquanto *partes* constituintes de uma *totalidade*.

Durante esse movimento, muitas janelas se abriram, ampliando-se as leituras de mundo e anexando cada vez mais dúvidas e indagações a respeito das *complexidades* que envolvem o mundo moderno e o quanto estamos despreparados, ou melhor, bloqueados para a escuta do outro (e de nós mesmos).

A convivência no meio acadêmico do mestrado, além de contribuir para a incorporação de novos referenciais teóricos, provocou esta revisitação nas

memórias que estavam adormecidas e puderam ser despertadas e re-significadas pelas relações com os tempos e os espaços que as produziram no contexto histórico e social, explicitando cada vez mais minha opção pela *pesquisa reflexiva* e a identificação com sua metodologia.

**“Il ricercatore essendo irrimediabilmente interno al campo osservato, non solo vi produce modificazione, ma viene anche a sua volta modificato nella relazione con gli attori. Una misura della conoscenza prodotta dall’attività di ricerca è dunque anche il cambiamento Del ricercatore, la trasformazione dei suoi presupposti e la ridefinizione Del suo punto di vista”. (Melucci, mimeo.)**

Outras descobertas vieram na perspectiva de um descondicionamento do olhar num reencontro com a dinâmica da vida da cidade, na tentativa da compreensão das dimensões que envolvem a necessidade das ações da *esfera pública estatal* estarem articuladas com o conjunto da vida da cidade e com as iniciativas da sociedade civil respeitando-se o contraditório presente no *processo civilizatório*.

O pequeno trajeto percorrido até aqui desencadeia um permanente e sincrônico processo que instiga o encontro da pesquisadora em potencial com suas memórias, exigindo uma postura de reflexividade na recolocação e/ou re-elaboração de conceitos e modos de ver/olhar/viver. Possibilita um crescente desenvolvimento das mais diferentes linguagens, aprimorando o *ato de nomeação da palavra* (Melucci), ora pelo mergulho no universo da pesquisa, ora pelo distanciamento necessário demandante do *“vivido”* e *“concebido”* pelos atores envolvidos neste cenário.

**“Trata-se, então, de redefinir a relação entre observador e observado. Reconhecendo a si mesmo e aos atores a racionalidade limitada que caracteriza o agir social, o pesquisador não poderá mais aplicar os critérios de uma verdade ou de uma moralidade definidas fora da relação.**

**Também os pesquisadores participam da incerteza, experimentam os limites dos seus instrumentos e da sua tensão ética". (Melucci, mimeo.)**

### ***Reflexões a respeito do exercício do olhar***

Ao reunir o conjunto dos fragmentos das memórias de minha vida, procuro assumir uma atitude de distanciamento e até de estranhamento, tentando analisar o processo autobiográfico em si e os efeitos provocados pelas lembranças escavadas.

Retomando as inúmeras versões produzidas desde o início, na auto-investigação de mim mesma, contemplo a beleza da aventura humana que é transitar pelos caminhos mais secretos de nossa intimidade. Nos primeiros parágrafos escritos, as idéias e recordações vinham em minha mente como que uma enxurrada de informações que justificavam este ou aquele jeito de ser ou de fazer. A tentação em canalizar a narrativa para a subjetividade vai sendo superada pela busca de um equilíbrio entre a razão e a emoção e pelo encontro com uma nova pessoa que passa a se conhecer melhor, se re-descobrimo nas mais diferentes fases de sua vida, como filha, irmã, mãe, estudante, educadora, cidadã, pesquisadora, mulher...

As memórias se colocaram diante de mim como numa tela que projeta um filme: o filme de minha vida. Revivo o re-encontro com os fatos mais sutis e simples que fizeram minha história e chegam acompanhados de sons, cores, sabores, cheiros, palavras, sentimentos que me conectam diretamente com a situação vivida.

Fico a me perguntar: que processo encantador está sendo este que me coloca em processo de emancipação do olhar e da escuta? Sinto que a partir dessa

situação, meus sentidos passam a ficar na espreita e registram tudo que por eles passa, o que não permite que eu fique imune ao conjunto da vida da cidade, despertando a sensibilidade para:

**“Buscar a mais consciente explicação científica, a melhor e mais profunda compreensão da totalidade concreta que reveste o visível e o invisível, pois o relevante está no ínfimo, na vida cotidiana que desvenda ou oculta a história”. (José de Souza Martins, 2000)**

O que vem a ser portanto um olhar? Etienne Samain, nos responde ao escrever o prefácio do livro Fotoetnografia (Achutti, 1997):

**“É talvez a soma de todos os sonhos de que se esquece a parte do pesadelo quando a gente pode se pôr a olhar diferentemente...”**

Nos aspectos de minha vida individual relaciono o conjunto da sociedade, entre os meus trajetos e a sociedade em movimento, tentando demonstrar a forma como eles, mutuamente, contribuíram em minha formação.

Na tela que projeta a minha vida, vejo a menina que se produz mulher. A Nilda que pouco sabia do golpe militar e da ditadura começa a verificar os encontros que ocorrem entre a sua educação geracional e escolar com a profissão representada pela formação científica – Biologia, centrada no paradigma da prescrição das verdades, de cima para baixo. Ou seja, Nilda se produz um ser interrogante -AGORA- a partir de uma modulação que a sociedade esperava das novas gerações, como somente competentes pelo lado da eficácia produtiva e de origem na economia.

Por isso, o ato contemplativo do amanhecer, do pôr-do-sol, da lua, das estrelas, das cores do céu, do cenário de minha pesquisa, a partir da janela de minha casa, demonstra sinais de um sensível que estava enrustido, mas EXISTIA...

Como isso se torna visível? As manifestações surgem aos poucos, nos sinais da professora plantadora de flores, coordenadora da horta, que pintava as paredes da escola e que fazia da felicidade individual e coletiva algo que se bastava e que agora passa a ser significado em forma de oferta e entrega a projetos mais amplos do que o imediato e produtivo.

Considero ambos os momentos importantes, pois a interação que ocorre com os sujeitos começa a revelar as idéias e os projetos de esperança que se tornam e são possíveis a partir da empiria conectada entre si (regularidades e interações) e com as formas de constituição da sociedade, múltipla, plural e complexa.

Uma parte do conhecimento, no caso o escolar, que ajuda no emancipatório, se NUTRE do relacional (cultura, onde moram os alunos, seus sorrisos, suas formas, suas gravidezes...). E, a pesquisadora em processo, passa a perceber isso pelo ato da entrega por inteiro ao que faz, ao descobrir no Olhar de Viajante de Sérgio Cardoso, descobriu Diegos<sup>27</sup> e profundamente DESCOBRIU-SE!

---

<sup>27</sup> Diego é um dos meus sujeitos de minha pesquisa, o que mais me cativa. Ele tem 16 anos, freqüentou em 2000 uma turma de progressão que corresponderia a uma 4ª série. No projeto de pesquisa ele assume a identidade de um “plantador de rosas” e manifestados em seu corpo os efeitos da relação com o trabalho. Encontro Diego quase todos os dias vendendo rosas nas esquinas do centro da cidade. Construímos uma relação de afeto pautada por um profundo e recíproco carinho.

### **3 ACERVO DOCUMENTAL**

Compõem esse item do trabalho, algumas tabelas, mapas, pareceres, correspondências, etc...



### **3.1 CORRESPONDÊNCIAS ENVIADAS AO CETEB**

### **3.2 PARECER 665/97 – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

### **3.3 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PPA**

### **3.4 DEPOIMENTO DA SMED SOBRE PPA**

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
**Escola com Cidadania**

**PROJETO DE PROGRESSÃO DE APRENDIZAGEM:  
UMA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO**

O Projeto de Progressão de Aprendizagem - PPA - nasceu com uma intencionalidade e um tempo bem definidos. Ou seja, ele surgiu com, o objetivo de corrigir o fluxo escolar das crianças com defasagem idade-série de dois anos que frequentavam de 2ª a 4ª séries, até o final ano de 2000.

Inicialmente, em 1997, o município de Caxias do Sul, através da Secretaria Municipal da Educação - SMED, participou do projeto ACELERA BRASIL, promovido pelo Instituto Ayrton Senna, com dez turmas distribuídas nas dez escolas com maior índice de defasagem idade-série. O mesmo era direcionado a alunos de 2ª série que encontravam-se em defasagem idade-série de, no mínimo, dois anos. No decorrer deste período, verificou-se que o mesmo, da maneira como estava formatado, não atendia as especificidades da realidade constatada pela assessoria pedagógica da SMED. Nesse sentido, a partir da experiência compartilhada com os dez professores que aceitaram o desafio de trabalhar com a correção do fluxo escolar, a equipe pedagógica da secretaria elaborou o PPA, com o objetivo acima explicitado, tendo a seguinte quantificação:

ANO	Nº TURMAS	Nº ESCOLAS	Nº ALUNOS*
1997	10	10	223
1998	20	16	487
1999	27	14	640
2000	15	09	329

FONTE: Setor de Históricos e Estatística - SMED Caxias do Sul

\* Número de alunos da matrícula inicial.

O PPA teve como investimento máximo a formação continuada dos professores envolvidos e o acompanhamento dos alunos que participavam do projeto. Vale ressaltar que esse foi um dos fatores que contribuiu, em muito, para a segregação dessas turmas nas escolas que faziam parte do projeto. Isso porque professores e alunos eram vistos como "especiais", eram considerados diferentes dos outros, emergindo uma contradição com a própria intenção original do projeto que era de incluir os alunos, mas passou a caracterizar, na prática cotidiana da escola, uma forma de exclusão, já que o compromisso com esses alunos estava restrito ao seu professor e à equipe da SMED. O grupo da escola como um todo nada tinha de responsabilidade para com esses alunos. Além disso, quando da promoção desses alunos para séries finais do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries -, essa exclusão ficava ainda mais explícita, pois os professores que os recebiam afirmavam que o problema da aprendizagem desses alunos havia sido mascarado e os mesmos "empurrados com a barriga" para séries posteriores.

Outro fator importante a ser considerado é que se um investimento estava sendo feito na correção do fluxo escolar no período de 1997 até 2000, durante esse período os índices de defasagem deveriam diminuir ou, ao menos, manter-se. Porém, em alguns casos, os índices foram mais elevados. Isso mostra que o investimento não estava sendo suficiente. Ao invés de trabalhar na formação continuada apenas dos professores envolvidos no projeto, deveríamos ter investido na formação de todos os professores da Rede Municipal de Ensino - RME - ou, pelo menos, das escolas participantes do projeto, no tocante às formas de correção do fluxo escolar, isto é, às formas de diminuir a exclusão escolar, representada pela reprovação, principalmente.

Um terceiro fator de extrema relevância é o acompanhamento dos alunos promovidos, os quais, na sua maioria, voltaram a contabilizar os índices de defasagem idade-série nos anos

seguintes a sua promoção. Isso pela falta de diálogo pedagógico na própria unidade escolar que participava do projeto que visava a extinção da defasagem, ou mais explicitamente, estava a serviço da extinção da reprovação.

A partir dessa análise contextualizada, percebeu-se que o investimento de 2001 deveria ser o da construção de Projetos Político-Pedagógicos que contemplassem, em todas as escolas, o compromisso e a responsabilidade de cada um e de todos com a correção do fluxo escolar. Então, todas as escolas teriam que refletir e definir propostas referentes a ACELERAÇÃO DE ESTUDOS, aspecto legal que consta da LDBEN e do parecer 740/99 do CEED, o qual dá conta da defasagem idade-escolaridade.

Dessa forma, a política de correção do fluxo escolar, mais do que uma proposição da SMED e um aspecto legal, passa a ser um compromisso do coletivo de professores da escola. Assim, cada escola, nesse ano, estará editando ações que, gradativamente, corrigirão o fluxo escolar, de acordo com a sua realidade, e estendendo a oportunidade a todos os alunos do Ensino Fundamental, já que a aceleração de estudos não se restringe apenas às séries iniciais.

Para que isso possa estar sendo implantado e implementado pelas escolas, é necessário que a assessoria da SMED acompanhe as escolas e estabeleça ações que façam com que o coletivo da escola pense alternativas de superação do paradigma excludente e assuma o pressuposto de que todos os alunos aprendem. Obviamente que essa mudança de paradigma não se traduz em representações imediatas do coletivo de professores, mas o investimento no acompanhamento sistemático às escolas e no programa de formação continuada por região e geral são formas de contribuir para essa ruptura.

Cabe ressaltar também que durante os anos de 98 e 99, paralelamente ao PPA, a SMED investiu numa forma de organização curricular que pudesse garantir a aprendizagem dos alunos, tendo, conseqüentemente, na sua intencionalidade a ruptura com a lógica excludente da escola tradicional traduzida pela reprovação e evasão escolares. Tal proposta são os CICLOS DE FORMAÇÃO, cuja organização propriamente dita dá conta dos ciclos da vida, os quais não podem ser repetidos. Nessa organização, turmas de progressão foram previstas com um objetivo bem definido: oportunizar aos alunos a participação, com seus pares, no seu ciclo de vida, a partir da construção de conceitos que não foram construídos e que já poderiam estar. Esse objetivo tem um diferencial em relação ao PPA: é um compromisso do coletivo de professores da escola e não de apenas um ou dois professores e da assessoria da SMED, além de existir provisoriamente até extinguir a defasagem escolar produzida pela organização curricular anterior.

Por fim, o PPA, desde sua origem, teve uma intenção fiel ao compromisso assumido pela Administração Popular pautada pelos princípios da participação e da inclusão. No entanto, as estratégias de implementação do mesmo falharam em determinados aspectos que, hoje, refletindo sobre essa ação, puderam ser percebidas e modificadas em conjunto com a RME.

Marcia Adriana de Carvalho  
Coordenadora Pedagógica

### **3.5 RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DO PPA – 1997/2000**

## PARTICIPANTES DO PPA EM 1997

Escola Municipal	Professor(a)	Série	Turno	Nº de alunos
Angelina Comandulli	Cátia Regina Meng	3ª série	Manhã	
Atiliano Pinguello	Teresinha F. Cunha	3ª série	Manhã	
Guerino Zugno	Lilhane B. Comerlato	3ª série	Manhã	
João de Zorzi	Dóris Elisa Paesi	2ª série	Manhã	
Luiz Antunes	Jussara M. Negrini	3ª série	Manhã	
Machado de Assis	Marlei K. Scholl	2ª série	Tarde	
Tancredo Neves	Susana S. Pimmel	2ª série	Manhã	
Éster Benvenuti	Teresinha Berti	2ª e 3ª	Tarde	
Ruben Bento Alves	Izamara Monteiro	2ª e 3ª	Tarde	
Zélia Furtado	Ceriana D. M. Tesch	3ª série	Tarde	
<b>Total</b>	<b>10 escolas</b>	<b>10 professores</b>	<b>10 turmas</b>	<b>Matr. Inicial: 223 alunos Matr. Final: 200 alunos</b>

## PARTICIPANTES DO PPA EM 1998

Escola Municipal	Professor(a)	Série	Turno	Nº de alunos
Abramo Pezzi	Rosmari Tomazzoni	2ª e 3ª	Tarde	
Angelina Comandulli	Clara Biondo	2ª e 3ª	Manhã	
	Uiara Lima	2ª e 3ª	Tarde	
Atiliano Pinguello	Teresinha Cunha	2ª e 3ª	Manhã	
Mansueto Serafini	Márcia Zatta e Adriane Misturini	3ª série	Tarde	
Firavane Webber	Verlaine Maciel	1ª, 2ª e 3ª	Tarde	
Guerino Zugno	Lilhane Comerlato	2ª e 3ª	Manhã	
Ítalo João Balen	Silvia Dal Vesco	2ª, 3ª e 4ª	Manhã	
João De Zorzi	Adriana Sirena	3ª série	Manhã	
Machado de Assis	Marizete Roncen e Bernardete Sirena	2ª série	Tarde	
	Marlei Scholl e Márcia de Carvalho	2ª série	Tarde	
Luiz Antunes	Rosane Romeu	2ª e 3ª	Manhã	
Papa João XXIII	Maria de F. Corso	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	Tarde	
Luciano Corsetti	Jocelei Valentin	2ª e 3ª	Manhã	
Castelo Branco	Teresinha Berti	3ª série	Tarde	
Tancredo Neves	Márcia Sacriott	2ª série	Manhã	
	Fátima Pelizzaro	3ª série	Tarde	
Renato João Cesa	Vera Kosma	2ª e 3ª	Tarde	
Ruben Bento Alves	Izamara Monteiro	3ª série	Tarde	
	Jussara Biasuz	1ª e 2ª	Tarde	
<b>Total</b>	<b>16 escolas</b>	<b>23 professores</b>	<b>20 turmas</b>	<b>Matr. Inicial: 487 alunos Matr. Final: 422 alunos</b>



## PARTICIPANTES DO PPA EM 1999

<b>Escola Municipal</b>	<b>Professor(a)</b>	<b>Série</b>	<b>Turno</b>	<b>Nº de alunos</b>
Angelina Comandulli	Clara Biondo	4ª série	Manhã	
Basílio Tcacenco	Cinara Viégas	4ª série	Manhã	
	Margarete Vicente	3ª série	Manhã	
	Rosane Romeu	2ª série	Tarde	
Mansueto Serafini	Rosemarie Hennemann	4ª série	Manhã	
Guerino Zugno	Lilhane B. Comerlato	3ª série	Manhã	
	Sandra Amarante	4ª série	Manhã	
João de Zorzi	Adriana Sirena	4ª série	Tarde	
Machado de Assis	Cláudia Sosa	3ª série	Manhã	
	Marta Borqueves	4ª série	Tarde	
	Adriane Misturini	4ª série	Tarde	
	Tânia da Rosa	2ª série	Manhã	
Mariani	Gislaine de Freitas	3ª série	Manhã	
	Eloir Fernandes	4ª série	Manhã	
	Evani Borsoi	2ª série	Tarde	
Papa João XXIII	Isabel Bampi	4ª série	Manhã	
Luciano Corsetti	Joceli valentin	4ª série	Manhã	
Castelo Branco	Bernardete Sirena	3ª e 4ª	Tarde	
Tancredo Neves	Claudia Sosa	4ª série	Tarde	
	Derli Costa	2ª série	Manhã	
	Mari Elen Merlotti	3ª série	Manhã	
	Vânia de Castilhos	3ª série	Manhã	
	Vera Nauderer	4ª série	Tarde	
Renato João Cesa	Adriane Misturini	4ª série	Manhã	
Ruben Bento Alves	Adriana Sirena	4ª série	Manhã	
	Jussara Biasuz	3ª série	Tarde	
São Vitor	Carla Scott	3ª série	Manhã	
<b>Total</b>	<b>14 escolas</b>	<b>27 professores</b>	<b>27 turmas</b>	<b>Matr. Inicial: 640 alunos</b> <b>Matr. Final:</b>

## PARTICIPANTES DO PPA EM 2000

<b>Escola Municipal</b>	<b>Professor(a)</b>	<b>Série</b>	<b>Turno</b>	<b>Nº de alunos</b>
Basílio Tcacenco	Denise Teles	3ª série	Manhã	
	Eva Franco	4ª série	Manhã	
Mansueto Serafini	Clara Biondo	4ª série	Manhã	
Ítalo João Balen	Terezinha Franzen	2ª e 3ª	Manhã	
Luiz Antunes	Nilva Palandi e Tereza Pezzi	2ª e 3ª	Manhã	
Machado de Assis	Claudia Sosa	3ª série	Manhã	
	Adriana Nicolini	4ª série	Manhã	
	Marlei Scholl	4ª série	Tarde	
Luciano Corsetti	Vera Nauderer	4ª série	Tarde	
Tancredo Neves	Clarice Oliveira	3ª série	Manhã	
	Dalva Veadrigo	4ª série	Manhã	
Renato João cesa	Mônica Emer e Tânia da Rosa	2ª e 3ª	Tarde	
Ruben Bento Alves	Rosana Magrin e Neusa Formolo	4ª série	Manhã	
	Helenita Peruzzo	2ª série	Tarde	
	Clarice N. Gonçalves e Dirlei Moreira	3ª série	Tarde	
<b>Total</b>	<b>09 escolas</b>	<b>19 professores</b>	<b>15 turmas</b>	<b>Matr. Inicial: 329 alunos</b> <b>Matr. Final:</b>

### **3.6 DADOS ESTATÍSTICOS**

## DADOS NACIONAIS CONFORME INEP

<b>TAXAS DE PROMOÇÃO, REPETÊNCIA, EVASÃO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE</b>								
Unidade da Federação	Ensino Fundamental							
	Taxa de Promoção		Taxa de Repetência		Taxa de Evasão		Taxa de distorção Idade-Série	
	1995/96	1999/00	1995/96	1999/00	1995/96	1999/00	1996	2000
<b>Brasil</b>	<b>64,5</b>	<b>73,6</b>	<b>30,2</b>	<b>21,6</b>	<b>5,3</b>	<b>4,8</b>	<b>47</b>	<b>41,7</b>
Rondônia	60,9	68,7	29,4	24,6	9,7	6,7	47,7	40,6
Acre	56,6	63,7	35,8	30,2	7,7	6,1	59,1	52,3
Amazonas	58,1	66,1	34,4	28,1	7,5	5,8	67,1	58,5
Roraima	66,3	75,9	23,5	12,9	10,3	11,2	47,8	42,3
Pará	45,3	58,3	46,4	33,5	8,3	8,2	65,3	58,8
Amapá	60,4	68,5	34,2	25,1	5,4	6,4	48,3	42,7
Tocantins	51,8	61,5	42,1	27,2	6,1	11,3	63,2	57,7
Maranhão	50,4	64,3	43,2	29	6,4	6,7	66,3	62,3
Piauí	46,3	58,8	44,5	34,9	9,3	6,3	66,1	63,5
Ceará	68,8	74,3	27,4	21,4	3,9	4,3	63,3	51,6
R. G. do Norte	54,6	66,7	38,3	29	7,1	4,3	58,3	51
Paraíba	55,9	64	36,2	30,6	7,9	5,4	70	62
Pernambuco	54,6	64,8	38,6	29,6	6,9	5,6	59,6	54
Alagoas	49,2	59,6	43,9	36	6,9	4,4	67,7	63,9
Sergipe	51,9	61,2	42,3	33	5,8	5,8	67,6	62
Bahia	52,3	62,3	41,4	31,6	6,3	6,1	70	64,9
Minas Gerais	69,1	79,3	26	14,4	4,9	6,3	37,4	33,5
Espírito Santo	68,4	79,6	25,9	15,9	5,6	4,5	36,3	30,6
Rio de Janeiro	73,3	71,4	20,3	24,2	6,5	4,4	42,7	36,5
São Paulo	75,7	89,3	18,8	7,3	5,6	3,4	30,5	19,1
Paraná	70	80	23,8	15	6,3	5	31,7	20,4
Santa Catarina	76,3	80,8	18,4	15	5,3	4,2	27,2	22,4
R. G. do Sul	72,2	77	23	18,5	4,9	4,5	22,5	27
M. G. do Sul	63,6	70,7	28,9	22,6	7,5	6,7	36,7	37,8
Mato Grosso	57,8	70	31,9	22,5	10,2	7,5	47,8	41,4
Goiás	64,3	68,2	31,8	26,4	3,9	5,4	53,1	45,7
Distrito Federal	69,6	76,2	26,4	19,6	4,1	4,2	41,6	29,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC

## DADOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL

**TABELA 1 – Evolução da RME de 1991 a 2001**

	N.º ALUNOS			N.º ESCOLAS		
	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
1991	-	-	19384	-	-	157
1992	-	-	21434	-	-	155
1993	-	-	22829	-	-	157
1994	-	-	-	54	102	156
1995	-	-	22909	-	-	150
1996	21.344	1.691	24245	-	-	135
1997	24.949	1.717	26666	-	-	131
1998	27.291	1.698	28989	-	-	109
1999	28.986	1.169	30155	58	46	104
2000	29.381	1.056	30437	60	39	99
2001	31.329	1.081	32196	62	26	88

**TABELA 2 – Taxa de Reprovação**

	<i>E.M.E.F.</i>						<i>RME Caxias</i>					
	<i>MACHADO DE ASSIS</i>						<i>do Sul</i>					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	1996	1997	1998	1999	2000	2001
1ª série	29,25	22,61	27,86	27,87	24,43	22,31	19,68	11,99	16,17	13,33	13,56	11,82
2ª série	15,93	5,73	19,61	14,14	19,05	18,75	11,00	7,50	10,66	8,18	8,08	8,27
3ª série	19,59	3,36	18,49	16,47	11,46	4,21	11,25	5,36	9,22	8,06	8,06	7,87
4ª série	14,58	10,66	27,01	16,67	22,62	8,16	17,01	7,81	13,46	7,57	7,57	6,61
5ª série	52,56	15,65	18,46	25,71	22,86	32,56	26,48	11,76	22,28	17,31	17,31	10,29
6ª série	11,11	8,64	23,08	17,86	28,68	31,85	21,57	19,28	23,17	17,52	17,52	17,35
8ª série	0,00	0,00	28,57	14,63	7,27	27,03	7,97	5,17	15,40	5,48	5,48	8,13
Geral	17,87	8,33	20,38	16,66	17,04	18,10	14,37	8,60	13,79	9,68	9,69	8,79

**Fonte: Sistema de Informações Educacionais/INF/SE/RS-96/97 / Atas Dez/98/SMED**

**TABELA 3 – Taxa de Evasão**

	E.M.E.F. MACHADO DE ASSIS						RME Caxias do Sul					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	1996	1997	1998	1999	2000	2001
1ª série	3,16	6,31	10,98	4,38	5,84	6,16	2,01	2,08	1,43	1,68	1,48	1,36
2ª série	1,68	2,98	6,03	0,89	2,42	5,15	1,27	1,09	0,72	0,57	0,95	0,77
3ª série	2,91	6,29	2,31	0,00	0,00	0,94	1,60	1,29	0,51	0,75	0,72	0,65
4ª série	3,70	7,91	7,27	0,00	0,00	4,39	2,80	1,67	2,11	1,15	1,01	1,19
5ª série	6,82	17,89	18,60	16,04	17,28	3,31	5,27	6,39	7,17	5,55	4,60	4,78
6ª série	6,12	12,50	13,01	15,49	12,58	4,32	4,52	4,27	6,45	6,42	5,15	4,97
8ª série	-	9,09	23,91	9,62	22,78	4,55	3,34	2,03	5,91	6,07	6,47	5,41
Total	3,04	7,87	10,26	5,80	7,61	3,60	2,60	2,35	3,03	2,77	2,54	2,39

Fonte: Sistema de Informações Educacionais/INF/SE/RS-96/97 / Atas Dez/98 SHE/SMED

**Tabela 4 – Índice De Defasagem Idade Série**

	E.M.E.F. Machado De Assis						RME Caxias do Sul					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	1996	1997	1998	1999	2000	2001
1ª série	-	24,62	34,23	27,35	22,97	-	-	15,23	11,49	9,73	10,88	-
2ª série	-	33,54	35,17	43,55	26,96	-	-	20,52	18,11	15,63	14,55	-
3ª série	-	39,16	43,07	34,29	36,67	-	-	24,52	23,64	19,69	20,27	-
4ª série	-	44,03	15,61	52,08	48,84	-	-	34,45	27,18	25,19	23,61	-
5ª série	-	69,77	61,18	43,86	56,80	-	-	49,06	40,60	38,06	35,80	-
6ª série	-	67,02	68,28	35,38	57,72	-	-	48,84	46,32	41,92	41,30	-
8ª série	-	61,90	82,35	12,00	57,14	-	-	34,92	40,06	41,85	40,24	-
Total	-	42,50	42,48	31,06	38,38	-	-	28,44	25,92	24,00	23,33	-

Obs.: O Setor de Estatística não dispõe da matrícula inicial do ano de 1996, portanto não foi possível calcular a defasagem idade/série do respectivo ano, bem como não dispõe dos relatórios da matrícula inicial de 2001, não sendo possível calcular a defasagem idade/série do ano de 2001.

**MAPAS DE CAXIAS DO SUL E LOTEAMENTO REOLON**