

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

DAIANA CRISTINA DE ANDRADE

POR TRÁS DO DISCURSO DA EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO... A
ESCOLA PARA “DESINTERESSADOS, IMORAIS, AGRESSIVOS”
A organização de uma escola para alunos pobres no município de Jundiaí

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

DAIANA CRISTINA DE ANDRADE

POR TRÁS DO DISCURSO DA EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO... A
ESCOLA PARA “DESINTERESSADOS, IMORAIS, AGRESSIVOS”
A organização de uma escola para alunos pobres no município de Jundiaí

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como
exigência para a obtenção do título de MESTRE em
Educação, sob a orientação do Professor Doutor Carlos
Antonio Giovinazzo Junior

SÃO PAULO
2010

ERRATA

Página 37, onde se lê LOURENÇO, 2008, leia-se SILVA, 2007.

Página 109, compõe a bibliografia apresentada:

BOURDIEU, Pierre. 1998. *Categorias do Juízo Professoral*. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Org. por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. 7 ed. Petrópolis: Vozes.

**Pontifícia Universidade Católica
São Paulo
2010**

Comissão Julgadora

Dedico este trabalho

às minhas filhas Ana Júlia e Maria Laura, como retratação
pelo que não pudemos viver juntas durante este período.

à memória de meu pai, pela determinação de viver até o
último instante.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Junior, pela compreensão dos ‘contratempos’, sempre generoso, e pelo seu direcionamento tão competente ao meu trabalho.

Ao Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno, pelas discussões propostas em suas aulas, que enriquecem a trajetória dos que a frequentam; e pela leitura crítica do texto apresentado para o Exame de Qualificação.

À Professora Doutora Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, pelos caminhos apontados no Exame de Qualificação.

À Betinha, pela eficiência de seus serviços e pela solidariedade em resolver de prontidão os problemas que lhes são levados.

À minha mãe, pelo tempo dedicado a mim e às minhas filhas.

À Maria Laura, que tanto sentiu minha falta e à Ana Júlia, que fez um esforço maior que ela para suprir minhas ausências na vida de sua irmã, ainda que também as sentisse.

Ao Alessandro, pela privação que também lhe coube até o término deste trabalho.

À Helena, minha sogra, que me auxiliou a cuidar das meninas, mesmo sem saber “o que era aquele trabalho que não terminava nunca”.

À Lorena, por termos compartilhado, desde a infância, dúvidas, anseios, descobertas, dores, até um certo ponto de nossas vidas.

À Andréia, pela solicitude sempre que precisei de sua ajuda.

À Márcia, à Janete, à Aline, ao Rogério e à Nane, por tornarem mais amenos momentos tão conturbados.

À todos os alunos e profissionais da escola pesquisada, que contribuíram para a realização da pesquisa.

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?

O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam

Bertold Brecht

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar e descrever como ocorre o processo de escolarização de alunos pertencentes às camadas mais pobres da população que habita a cidade de Jundiaí, oriundos, em sua maioria, de uma favela. Estabeleceu-se como campo empírico a organização da escola frequentada por esse público e, em decorrência, os processos de inclusão/exclusão escolar que veicula.

A hipótese norteadora é a de que a escola, por meio da organização que rege suas práticas, pode sancionar desigualdades e reafirmar a condição de exclusão de parcela do seu público.

Utilizou-se como referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu, especificamente no que se refere aos conceitos de capital cultural, social e econômico, habitus de classe e produção das desigualdades escolares.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados consistiram em entrevistas com uma integrante da equipe de gestão, duas professoras e seis alunos, a fim de compreender como os diferentes grupos de sujeitos se relacionam com o ambiente escolar e a concepção que possuem sobre sua prática e a dos demais agentes.

Realizou-se observação do espaço escolar, totalizando doze dias de contato com o cotidiano local a fim de permitir a aproximação entre o pesquisador e as práticas de controle desenvolvidas.

Visitou-se o local onde mora a maioria dos alunos, no intuito de conhecer características de seu cotidiano. Para obter informações sobre como historicamente se configurou a estrutura que administra a escola, entrevistou-se o secretário da educação que esteve à frente do processo de municipalização, além de analisar documentos oficiais do período, no arquivo da Prefeitura e na própria escola.

Os principais achados consistem na constatação de uma organização escolar permeada por uma estrutura hierárquica de distribuição do poder, a qual viabiliza para parte de seu público uma inclusão escolar precária, que serve à sua marginalização.

Palavras-chave: escola – organização – exclusão escolar.

ABSTRACT

The present research has been developed aiming to investigate and describe how the schooling process of students belonging to poorer layer of the society in the city of Jundiaí – most of which living in the slums – happens.

An empirical study of the school used by this specific public and due to the schooling process of inclusion/exclusion found in it has been carried out.

The guiding hypothesis is that the school through the organization which guides its practice, can validate differences and consolidate the condition of exclusion of part of its public.

The theoretical reference used were the studies performed by Pierre Bourdieu, specifically those which refer to the concept of the economic, social and cultural heritage, social and economic habits and the production of schooling differences.

The procedures used for the data collection ranged from an interview with the school principal to other interviews with two teachers and six students to understand how people from different groups get together in the school environment as well as the concept they have of their own practice and how they see other groups.

The observation of the school area was done too, in a total of twelve daily contacts allowing the researcher to be in touch with the school organization practices, paying attention to control actions developed.

A visit to the area where majority of the students live allowed the observation of their everyday characteristics. To get information about how the structure of the school historically originated by the time it became municipal, led to an interview with the Secretary of Education at the time. He was involved in the process then. Also analysis of official documents of the time was done both at the school as well as the City Hall.

The main findings show us a school organization permeated by a hierarchical structure of power distribution which allows part of its public to have a weak schooling inclusion and which eventually leads them to the condition of being kept apart.

Key words: school – organization – schooling exclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo 1. O ESPAÇO SOCIAL E O CONTEXTO EM QUE A ESCOLA PESQUISADA ESTÁ SITUADA	
1.1. Histórico do município.....	21
1.2. Indicadores atuais do município.....	25
1.3. O bairro onde está situada a escola investigada.....	29
1.4. O entorno da escola.....	35
1.5. O “prestígio” da escola pesquisada no município de Jundiaí.....	36
Capítulo 2. ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA	
2.1. Estrutura administrativa e caracterização da rede municipal de Jundiaí.....	41
2.2. A parceria com organizações não governamentais.....	46
2.3. Breve histórico da escola.....	53
2.4. Funcionamento e gestão da escola pesquisada.....	53
2.5. A arquitetura da escola.....	61
2.6. O corpo docente.....	62
Capítulo 3. A ESFERA PEDAGÓGICA	
3.1. Concepções presentes na escola sobre os alunos.....	69
3.2. A ocupação dos espaços.....	81
3.3. O controle dos alunos.....	83
3.4. Ações para solucionar os problemas disciplinares e de aprendizagem.....	87
3.5. A avaliação no contexto da escola investigada.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Empresas cadastradas no Ministério do Trabalho – Jundiaí.....	28
Tabela 2: Distribuição da população por faixa etária.....	30
Tabela 3: População alfabetizada, segundo faixa etária.....	30
Tabela 4: Informações sobre rendimentos, segundo as pessoas responsáveis pelas residências.....	31
Tabela 5: Matrícula por dependência administrativa em 1995.....	41
Tabela 6: Quantidade de formandos por ano (8ª série).....	46
Tabela 7: Grade horária dos professores de Ensino Fundamental II antes da mudança.....	63
Tabela 8: Grade horária dos professores do Ensino Fundamental II, após as mudanças.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alunos que a escola considera plenamente adaptados.....	50
Quadro 2: Alunos que a escola considera ‘problema’	51
Quadro 3: Concepção sobre a instituição que freqüentam, no contra turno, e suas práticas de controle: alunos que a escola considera plenamente adaptados.....	52
Quadro 4: Concepção sobre a instituição que freqüentam, no contra turno, e suas práticas de controle: alunos que a escola considera como ‘problema’	53
Quadro 5: Função social da instituição de apoio para os alunos.....	54
Quadro 6: Concepção dos alunos sobre sua prática.....	80
Quadro 7: Punições aos alunos e funcionários explicitadas em documento escolar.....	95

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar e descrever como ocorre o processo de escolarização de alunos pertencentes às camadas mais pobres da população que habita a cidade de Jundiaí, oriundos, em sua maioria, de uma favela. Definiu-se como campo empírico a organização da escola frequentada por esse público, bem como os processos de inclusão/escolar que veicula.

O estudo está inserido no projeto “Processos de Escolarização e Desigualdades Sociais”, pertencente ao programa de pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP), sob a coordenação do professor José Geraldo Silveira Bueno, cujo objetivo é investigar os processos de exclusão e seletividade escolar.

A opção pelo tema de pesquisa acima delimitado surgiu do contato com depoimentos sobre experiências profissionais na escola estadual Joel de Moraes¹, que, em sua maioria, traziam consigo uma imagem pejorativa, vinculada à estigmatização do público que a frequentava. Nesses depoimentos, relatava-se a não existência de relações de respeito ou ambiente em que se pudesse construir um clima favorável de trabalho, por parte dos professores, evidenciando a culpabilização dos alunos “sem família”, “sem educação”, “sem vontade de estudar”.

Aliado a essas informações, a vivência por um período como professora desse local foi outro fator motivador para a delimitação da pesquisa, pois, entrando em contato com características da singularidade e outras já tão evidenciadas pelos que estudam as engrenagens da escolarização das camadas pauperizadas da sociedade, percebeu, muitas vezes, a exclusão a que ficavam submetidos. Mesmo depois de mudar de local de trabalho, pude retornar à escola como pesquisadora, num momento em que muito da estrutura organizacional com a qual tivera contato havia sido modificada.

Inicialmente, optei por focalizar as práticas dos alunos, mas, com o amadurecimento da proposta e o contato com discussões nas aulas da pós-graduação, o foco foi modificado, pois, num local peculiar como o que criava as circunstâncias desta pesquisa, o mais relevante a centralizar seria a organização da escola, visto que as

¹ Nome fictício.

formas como se atende ao público escolar repercute nas práticas desenvolvidas pelos alunos.

Bueno(2002) atenta para o fato de que, nos tempos atuais, os controles disciplinares são menos ostensivos, com sanções menos evidentes que as do passado, como os castigos físicos. Ocorre, na sala de aula, uma série de controles sutis, pouco evidentes, mas que vão fazendo com que os alunos incorporem padrões exigidos pela escola, quase de maneira inconsciente. No entanto, no espaço em que se desenvolveu a pesquisa, foram encontradas características singulares, visto que fugiam ao convencionalmente inculcado atualmente no que se refere ao controle: as relações de imposição de poder manifestam-se das formas mais explícitas, e os conflitos entre os diferentes grupos de sujeitos se impõem no espaço escolar das maneiras mais pujantes.

Por meio de consulta ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES, localizaram-se trabalhos que possuem como temática a escolarização de crianças e adolescentes provenientes das camadas pauperizadas da sociedade, especificamente moradores de favelas. Dois estudos, por exemplo, focalizam o processo de escolarização de moradores de favela e a violência que se manifesta, ou se produz na escola.

Paim (1997) estuda as representações construídas por professores e alunos acerca da criminalidade e das manifestações concretas da prática da violência – desenvolvidas nas escolas que atendem crianças e jovens das parcelas mais pauperizadas da classe trabalhadora urbana ou que estão situadas em áreas pobres da cidade do Rio de Janeiro – a partir da relação entre a política de educação nacional e os setores mais pobres da população urbana do país. Para o autor, os processos de violência nessas escolas estão ligados, de forma inequívoca, ao tráfico de entorpecentes e ao poder por ele imposto nas áreas ocupadas. Conclui que as escolas que atendem alunos dessas localidades vivem, em seu cotidiano, situações complexas, entre códigos sociais antagônicos, fato que destrói a própria ideia de legitimidade e contribui para o fracasso das relações pedagógicas.

Sousa (2002) investiga e discute as manifestações de violência produzidas e reproduzidas na escola, sob o ponto de vista dos estudantes de uma escola pública do Ensino Fundamental, localizada no interior e no entorno da maior favela de Florianópolis-SC. Sua pesquisa evidencia o fato de que a escola exerce um profundo desprezo cultural e pedagógico pelas crianças e adolescentes das camadas populares e por seus familiares.

Em relação a escolas comunitárias, dois trabalhos foram localizados: o de Oliveira (1987) e o de Albuquerque (1995). Com o intuito de apresentar a experiência das escolas comunitárias da favela da Rocinha, durante o período de 1968 a 1986, Oliveira (idem) analisa-as a partir da questão urbana, em específico a escola comunitária enquanto organização popular e a questão educacional, no que se refere à prática pedagógica e à busca de uma metodologia e de conteúdos que tenham como ponto de partida a realidade dos alunos e os objetivos de trabalho comunitário. Albuquerque (1995), por sua vez, analisa o processo de construção das escolas comunitárias situadas em uma favela de Fortaleza, enfatizando a descrição das múltiplas experiências que caracterizam essas escolas e a formação dos grupos que a compõem.

Há, também, dois trabalhos que possuem, como objeto, parcerias desenvolvidas com instituições oficiais de ensino frequentadas por moradores de favelas. Pedro (2005) avalia a relação do projeto de educação não-formal “Parceiros da Criança” com o movimento popular da favela de Heliópolis (SP), bem como a interação da “filantropia empresarial” com a população local. De acordo com a autora, os programas de caráter complementar à escola oficial são extremamente importantes, porém salienta que a forma como estão sendo configurados tais programas, na maioria das comunidades carentes, bem como o discurso ideológico que carregam, pode dificultar a busca por políticas educacionais que garantam o direito à educação de qualidade para todos. Junior (2007), para encontrar possíveis relações entre o “Programa Criança Petrobrás na Maré” e o desempenho escolar dos estudantes das escolas em que tal programa atua por meio da oferta de oficinas pedagógicas e culturais complementares à grade curricular regular, analisa um conjunto de indicadores escolares e estabelece comparações com as escolas do mesmo local, não atendidas pelo programa. Os resultados obtidos incidem na melhoria das notas das crianças que entram em contato com o programa.

De outra parte, Souza (2006) estuda a política de remoção de favelas, caracterizada por uma mobilidade residencial forçada e seu impacto para as famílias submetidas a esse processo, traduzido no empreendimento de recomporem suas vidas e vínculos sociais no local para onde são compulsoriamente transferidos. A extensão da rede escolar é apontada como um delicado momento no dramático processo de reivindicação/reinvenção da cidadania.

Gouvêa (1990) produz um levantamento etnográfico do universo cultural da criança de favela, ou seja, seu cotidiano fora da escola, a fim de perceber como, do nascimento à adolescência, a criança favelada constrói sua identidade social,

incorporando os valores que referenciam o processo de socialização e os significados sócio-culturais construídos. Para isso, buscou compreender como a criança dialoga com a escola e o trabalho, especificamente, focalizando o significado que essas instituições assumem. Concluiu que a criança tem como referente básico a representação de favelada à margem dos benefícios acessíveis ao morador da cidade, como não plenamente cidadã, construindo, com isso, uma auto-imagem desqualificada e desqualificante.

Em pesquisa mais recente, Araújo (2009) analisa condutas sociais de crianças oriundas da favela e as ações e reações da escola diante dessas condutas. Apreende, no cotidiano escolar e familiar de crianças faveladas, semelhanças, diferenças e contradições entre os padrões culturais que estão sendo incorporados em suas relações sociais, condizentes com a reserva de capital cultural disponibilizado por suas famílias e os padrões culturais exigidos pela escola.

Inserida em tal temática, e tendo os estudos acima citados como referência, o presente trabalho delimitou o problema de pesquisa do seguinte modo: focalizando as maneiras pelas quais a escola se organiza para atender a população pauperizada no município de Jundiaí e as práticas pedagógicas instauradas, como acontece o processo de escolarização desses alunos? Interessa, portanto, elucidar se essas práticas favorecem ou dificultam a permanência e o êxito dos alunos oriundos das famílias pobres.

O problema proposto desdobra-se nas questões a seguir:

- Quais os modos de organização da escola, tendo em vista o atendimento dos alunos com dificuldades de adaptação e de aprendizagem? Existem propostas ou ações orientadas para a chamada inclusão dos alunos pertencentes aos grupos considerados marginalizados?
- Quais as ações efetivadas pelos educadores que objetivam a superação de tais dificuldades por parte dos alunos?
- Quais as práticas disciplinares presentes na relação entre educadores e alunos com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, incluindo as ações de combate à indisciplina dos alunos? De que modo os alunos indisciplinados são tratados?
- Existem mecanismos de seleção que promovem a diferenciação e a distinção dos alunos entre si, com a valorização dos que obtêm êxito e a desvalorização dos que não alcançam um desempenho escolar satisfatório? Quais os critérios de classificação dos alunos?

O objetivo da pesquisa consiste em descrever e analisar o processo de escolarização de determinada população de baixa renda e marginalizada, dando ênfase às práticas pedagógicas, à organização da escola e às ações que favorecem, ou não, a permanência e o êxito dos alunos oriundos das famílias pobres. Seguem-se os objetivos específicos:

- identificar a estrutura organizacional da escola para atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de adaptação no ambiente escolar e dificuldades no que se refere à aprendizagem;
- compreender a forma como a prática pedagógica é organizada para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos;
- compreender como é conduzido o trabalho voltado, especificamente, para alunos indisciplinados, e a relação entre docentes e discentes com dificuldades de adaptação e/ou aprendizagem;
- reconhecer quais os critérios de classificação dos alunos e localizar possíveis mecanismos de seleção que marquem diferenciações dos discentes entre seus pares;
- conhecer e analisar a postura dos educadores quanto ao papel atribuído à escola; e
- conhecer o posicionamento dos alunos quanto às práticas educativas com as quais mantém contato.

Tendo em vista as questões de pesquisa e objetivos delas decorrentes, a hipótese formulada foi a de que a escola, por meio da estrutura organizacional que a condiciona, pode sancionar as desigualdades e reafirmar a condição de exclusão de parcela de seu público. Os profissionais que atuam nela agem, ainda que se possa dizer que não de modo intencional e consciente, no sentido de moldar as ações dos alunos de acordo com as normas em circulação na escola e com a conduta esperada, o que acaba colocando em segundo plano a inclusão qualificada daqueles que a frequentam e vivem em situação de desfavorecimento econômico. O uso de estratégias visando à contenção dos conflitos expressa o fato de que o espaço escolar é *locus* de disputa por posições de poder.

Os dados coletados foram analisados à luz dos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, especificamente no que se refere aos conceitos de capital cultural, social e econômico e *habitus* de classe. O intuito foi verificar como a escola lida com tal público que, devido às precárias condições de sobrevivência, supostamente detém baixo capital cultural, social e econômico. O conceito de capital cultural possibilita compreender o êxito ou fracasso escolar de determinadas frações de classe, rompendo

com a visão comum do sucesso escolar como advindo das aptidões naturais dos estudantes. Investido previamente pela família, o capital cultural interfere diretamente no rendimento escolar na medida em que age como o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar.

Em conexão direta com o cultural, o capital social determina a posição que um agente ocupa no campo social, espaço em que se manifestam relações de poder, estruturando-se a partir da distribuição desigual do referido capital social. A estrutura do campo parte do pressuposto de contrastes: o dos dominantes, que possuem extenso capital cultural e social, e o dos dominados, que não possuem ou possuem pouco capital social.

O *habitus*, assim como o capital cultural incorporado, depende da exposição duradoura ao conteúdo a ser inculcado e interiorizado, ou seja, enfatiza a dimensão de um aprendizado passado, conforma e orienta a ação, mas, sendo produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização, pelos atores sociais, dos valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. A noção de *habitus* não só explicita a interiorização de normas e valores, incluindo ainda os sistemas de classificações que preexistem às representações sociais, como também subsidia a análise das práticas dos diferentes grupos de sujeitos como advindas da interiorização de padrões pré-estabelecidos. Utilizar, como fundamentação teórica, as pesquisas de Bourdieu, possibilita a contraposição à tendência que estuda o fracasso escolar como produto das diferenças naturais e psicológicas entre os indivíduos.

Patto (2004) realizou um balanço da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental, no período de 1991 a 2002, e constatou que há, ainda, uma presença significativa de pesquisas que concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual, no que denomina de chave psicologizante. A permanência desta versão, apesar de já superada pela crítica, desvela as lacunas ou silêncios através dos quais ela é produzida.

Embora tal vertente se faça ainda presente, há, no Brasil, um conjunto de trabalhos acerca dos processos de escolarização e exclusão escolar nas suas diversas manifestações, que se contrapõem às diferenças naturais como fundamentação dos processos de exclusão escolar.

Nos estudos de Silva (2009), que investigam questões vinculadas ao fracasso, à indisciplina e à evasão escolar sob a perspectiva do aluno pobre, observam-se as micro-relações escolares em seis diferentes turmas de Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de São Paulo a fim de localizar indícios de práticas que auxiliassem ou dificultassem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. As análises demonstraram que parte dos alunos considera-se responsável por seu próprio fracasso, ao mesmo tempo em que identifica, nas práticas escolares e na postura dos professores, importantes aspectos capazes de influenciar seu desenvolvimento escolar.

Dalsan (2007) analisa os dados da educação pública no Brasil, em que persistem altos índices de repetência, baixo rendimento e evasão escolar de um enorme contingente de alunos. Constrói argumentos que enfatizam que o ensino brasileiro não vem conseguindo escolarizar de maneira satisfatória uma grande parcela dos alunos. Discute as concepções hegemônicas de fracasso escolar que põem a culpa no aluno pobre e sua família por esse fenômeno. Contextualiza historicamente o ensino público brasileiro no intuito de desmistificar a concepção que remete a culpa do fracasso escolar ao próprio aluno marginalizado.

Creiasco (2006) focaliza vivências de escolarização de um grupo de jovens de escola pública num bairro de classe média, na cidade de São Paulo. Investiga quem são e o que leva um grupo de alunos a permanecer na porta da escola diariamente. Sua pergunta fundamental consiste em saber o que aconteceu para que os jovens analisados criem uma estratégia de entrar e sair da escola o tempo todo, não concluindo assim seus estudos. Defende a autor que a cultura erudita apresentada na escola é desmotivante para o aluno, configurando uma inclusão marginal os modos precários de inclusão escolar.

De acordo com a mesma temática, porém, sob um foco adverso, Colacioppo (2008) problematiza o baixo desempenho escolar na escrita de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental – cuja origem social parecia favorecer a escolarização bem sucedida – buscando compreender os fatores que delimitam o insucesso escolar de tais crianças e as estratégias propostas para solucionar o problema. Os resultados indicaram que o processo avaliativo da escola é formativo, e a recuperação é contínua, o que não garante o sucesso do processo pedagógico para todos os alunos. Os insucessos constituem-se no contexto da vivência de diversas circunstâncias pelos alunos, justificado por perspectivas vinculadas às características oriundas do cientificismo da saúde na educação e à admissão das expectativas das famílias.

Tendo em vista os fenômenos da inclusão e da exclusão, Ferraro (1999) discute os conceitos de exclusão “da escola” e “na escola”, caracterizados, respectivamente, como a falta de ingresso à escolarização e o conjunto de fatores que impedem o aluno de ter acesso ao conhecimento. Apesar de frequentarem a instituição escolar, lhes é negada a apropriação do saber.

Sob o aspecto científico, perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou dela se evadem. Da mesma forma, não é a mesma coisa perguntar por que tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolar e perguntar por que essas mesmas crianças não conseguem ser aprovadas, tendo por isso que repetir a série. Essa mudança de perspectiva teórica tem consequências práticas, seja no plano pedagógico da escola, seja no plano político educacional, seja ainda no das políticas sociais em geral (Ferraro, 1999, p.24).

Ferraro observa que os mecanismos excludentes e suas repercussões possuem diversas possibilidades de análise. No âmbito da delimitação teórico-metodológica feita por ele, constata que a escola, no que se refere tanto ao acesso quanto à permanência e ao fluxo em seu interior, é regida por duas lógicas opostas: a lógica da progressão, que funciona para uma parcela privilegiada da população, e a lógica da exclusão, reservada aos filhos das classes trabalhadoras. O domínio “exclusão na escola” é construído como uma categoria que compreende todas as crianças e adolescentes que apresentam forte defasagem nos estudos em relação ao padrão esperado. Sob essa perspectiva, o autor analisa, em âmbito regional e nacional, a precariedade do processo educacional brasileiro, interpretando-o a partir de indicadores sobre crianças e jovens, em idade de 0 a 17 anos, que não frequentavam a escola e os que nela inseridos encontravam-se, no momento, defasados, em termos de série frequentada/idade. Ele percebeu, então, por meio dos dados obtidos, quão ainda presente é a marginalização dos que denomina oriundos da classe trabalhadora.

Em estudo mais antigo e menos abrangente, por sua vez, Sampaio (1998) discute o fracasso escolar quando a proposta da progressão continuada não havia ainda sido implementada efetivamente no Estado de São Paulo. Suas observações trazem reflexões atuais na medida em que, mesmo não estando mais presente de maneira tão contundente a reprovação, o currículo, da forma como está posto pela autora, em decorrência de sua análise, continua a ser fator de exclusão, de modo que os alunos não são mais “barrados” no percurso do processo escolar, mas a muitos é negado o acesso ao saber. Sampaio (2004), ao buscar esclarecer questões relativas ao conhecimento e desvendar

uma possível relação entre currículo (entendido como o que se formaliza na escola) e o fracasso escolar, focaliza o fracasso escolar, caracterizando-o em três aspectos: quando o aluno é reprovado por não ter atingido os requisitos para cursar a série seguinte; quando o aluno é promovido, mas não se apropriou do conhecimento veiculado pela escola; e quando o aluno é provocado por múltiplas reprovações. Analisa o currículo por meio de indicadores, extraídos de recursos engendrados por alunos não promovidos e que discordaram da decisão da escola, e encontra, como fator propulsor de fracasso, a concepção estática, de grande parte dos professores envolvidos, quanto aos conteúdos de um ano em relação ao seguinte – esses professores avaliaram seus alunos como possuidores, ou não, dos pré-requisitos. Observou, ainda, critérios confusos dentro de um todo indissociável do qual não pareciam fazer parte os alunos, a não ser para cumprir o que se esperava deles. Constata, em sua pesquisa, por fim, que as possibilidades aos alunos que não apresentam o padrão esperado são fechadas.

A escola mantém-se, dessa forma, insuficiente para introduzir o aluno num processo mais contínuo e pessoal de conhecimento, abrindo possibilidades de progresso apenas aos que contam com retaguarda cultural de suas famílias, uma vez que retomar e aprofundar conteúdos e resolver dificuldades de aprendizagem são tratados como problemas dos alunos, a serem resolvidos por conta própria. O trabalho dos professores em sala de aula não consegue resolver esses problemas, resultando para o aluno em dificuldades que não se superam e que, no limite, levam ao fracasso (Sampaio, 2004, p.84).

Patto (1990), em pesquisa realizada há duas décadas, cujo objetivo era o de contribuir para a compreensão do fracasso escolar enquanto processo psicossocial complexo, utilizou como campo empírico uma escola pública num bairro de periferia da cidade de São Paulo. Conviveu com quatro “multirrepetentes”, investigando quem eram, onde viviam na escola e fora dela, como viviam a escola e como participavam do processo que resultou na impossibilidade de escolarizar-se. Para a autora, o fracasso da escola pública elementar resulta de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos, sendo tal fracasso administrado por um discurso científico que naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo.

Por fim, como suporte para a análise do processo de escolarização de uma unidade escolar em Jundiaí, buscamos estudos que se reportassem à educação no município. Foram encontrados dois trabalhos: o estudo de Siqueira (2006) que analisa os processos de recrutamento e seleção dos professores do Ensino Fundamental pós-municipalização e Pavan (1998) que investigou o processo de municipalização em

idades pioneiras, a exemplo de Jundiaí. A análise empreendida por Siqueira (idem) permite constatar que o processo de recrutamento e seleção dos professores não está sendo devidamente acompanhado e, também, identifica, a persistência, até 2005, da tendência de se privilegiar a contratação de professores temporários após a municipalização. Pavan (idem), por seu turno, analisou se o processo de municipalização, iniciado em 1996, contribuiu ou criou condições para a descentralização democrática do sistema educacional. Esse processo, entretanto, não pode ser considerado democrático, na medida em que não se construíram condições políticas para tal, a população não participou da tomada de decisão, como também não há participação na gestão do sistema educacional, o que resulta na autonomia do poder executivo frente aos diversos atores que constituem a vida escolar.

Instrumentos de pesquisa

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados consistiram na observação do espaço escolar, totalizando doze dias de contato com o cotidiano do local a fim de permitir a aproximação entre o pesquisador e as práticas de organização da escola, percebendo as práticas de controle desenvolvidas. Realizou-se, também, entrevistas com duas professoras, Júlia e Luísa², seis alunos e com a assistente de direção, a fim de compreender de que forma os diferentes grupos de sujeitos se relacionam com o ambiente escolar e como vêem sua prática e a dos demais agentes.

Para a seleção dos alunos, buscou-se como critérios o apontamento da direção para três alunos que considerassem plenamente adaptados à unidade escolar, tanto no que se refere à disciplina quanto à aprendizagem (Arthur, Helena e Gustavo³), e três alunos apontados como transgressores das regras, além de ter desempenho que a escola considera insatisfatório (Pedro, Maria e Victor)⁴. O intuito de tal seleção consistiu em criar condições para analisar o posicionamento de sujeitos, com diferentes características e diferentes lugares na vida escolar, acerca da organização escolar e dos grupos que compõem o ambiente.

Visitou-se o local onde mora a maioria dos alunos, acompanhada por alguns deles, a fim de conhecer características do seu cotidiano e as condições de habitação.

² Nomes fictícios.

³ Nomes fictícios.

⁴ Nomes Fictícios.

Para obter informações de como, historicamente, se organizou a oferta do ensino pelo município, além de analisar documentos oficiais do período do processo de municipalização, no arquivo da escola na Prefeitura e na própria escola, entrevistou-se o secretário de educação que esteve à frente do processo de municipalização.

A pesquisa, dessa forma, foi organizada em três capítulos: no primeiro, caracteriza-se o espaço social em que se localiza a escola pesquisada, explicitando informações sobre o município, o bairro em que se localiza, a vila onde majoritariamente habitam os alunos da escola e seu entorno, com a perspectiva de apresentar a escola vinculada ao seu contexto; no segundo capítulo, apresentam-se os aspectos organizacionais da escola – a rede municipal na qual está inserida, a parceria desenvolvida com instituições de apoio, o histórico da escola e seu funcionamento – cujo objetivo foi o de remeter o local da pesquisa à estrutura que a gere e explicitar características próprias de sua organização sob esse vínculo; no terceiro capítulo, e último, cujo objetivo é compreender as práticas desenvolvidas e seu alcance, apresenta-se a esfera pedagógica, onde se analisa a organização escolar voltada para a atuação com alunos que apresentam problemas na escola, sob o aspecto de respeito às regras, que na escola são veiculadas, e à aprendizagem

CAPÍTULO 1

O ESPAÇO SOCIAL E O CONTEXTO EM QUE A ESCOLA PESQUISADA ESTÁ SITUADA

1.1. Histórico do município

Jundiaí é um município localizado a Sudoeste de São Paulo. Sua região, até início do século XVII, era habitada exclusivamente por povos indígenas de origem tupi-guarani –alguns grupos viviam em clãs familiares, caracterizando-se pelo nomadismo, e outros eram sedentários. (Cf. www.jundiai.sp.gov.br).

De acordo com Marques (2008), há várias versões, na literatura, quanto ao começo da povoação no sertão de Jundiaí, à data exata de sua fundação e aos seus fundadores, devido à inexistência de documentos de fonte primária que comprovem tais versões. O autor utiliza o resultado mais recente deste debate, de Campanhola, Santos & Gicovate (1994), que afirma ser a data de fundação da Vila 1651, e seu fundador, Rafael de Oliveira, o filho.

A povoação de Jundiaí começou a ser reconhecida a partir de 1651, com a finalização da construção da capela Nossa Senhora do Desterro. Era com a existência de uma “capela curada” que um pequeno povoado ou arraial tornava-se reconhecido como uma comunidade. Então, foi por meio da Igreja, de suas instâncias de base, intrínsecas às do próprio Estado – que se confundiam com a religiosidade da população, normalmente aquela mais humilde ou mais distante dos centros de cultura – que ocorreu o reconhecimento do povoado de fato e de direito. Realizar atividades de assistência religiosa, pertencer à Igreja oficial, portanto, ao próprio Estado, permitiu o usufruto da formalidade civil com o direito e a segurança que isso pudesse propiciar.

De acordo com Campanhola (*apud* MARQUES, 2008), determinava-se que as capelas deviam ser erguidas em lugar alto e seco. A autorização dependia da existência de uma povoação, já que, sem auxílio dos moradores, era inviável erguer uma capela ou igreja, ainda mais numa pobre Capitania, como era a de São Paulo até fins do século XIX. A igreja da Vila Formosa de Nossa Senhora do Desterro de Jundiaí, então, foi

erguida no alto de uma colina e próximo ao curso d'água do rio – que lhe dá o nome – afluente do Rio Tietê, principal via de comunicação com o Brasil colonial.

Marques (2008) afirma que tal aspecto é relevante para a compreensão da localização do núcleo urbano originário de Jundiaí, já que era, no entorno da igreja, que se construía as casas, pois, não se podia construir capelas curadas ou igrejas sacras em lugares despovoados. Menciona, ainda, que outro aspecto importante para a formação dos núcleos urbanos era o fato de a população de colonos procurar fundar povoado no alto dos morros e colinas, com vistas a defender-se de ataques de índios, e em local servido de águas. Daí o aparecimento de verdadeiras cidades em acrópole, cidades em que núcleos urbanos originários se fizeram no alto de morros ou colinas, como São Paulo e mesmo, Jundiaí. Há que se considerar também, como elemento importante para a localização de seu núcleo inicial, o fato de Jundiaí ser “boca de sertão”, local à frente da expansão colonial, cujo limite era alargado para o interior.

Com a elevação de Jundiaí à categoria de Vila, efetuou-se o seu primeiro traçado urbanístico com a doação de sesmarias de chão, dadas a sertanistas que participaram das várias Entradas e Bandeiras. Makino (*apud* MARQUES, 2008) explicita que a maioria dos habitantes da Vila retirava-se para seus sítios e roças, permanecendo as casas praticamente fechadas e vazias. O movimento se fazia sentir em dias de festas, quando os moradores deixavam as roças e participavam das missas, procissões, folguedos. Como a segunda metade do século XVII é também de deslocamentos de populações, a ausência dos habitantes de Jundiaí se explica também pela organização de novas bandeiras não mais de apresamento, mas de busca a metais preciosos.

O autor afirma que a Vila de Jundiaí teve, sob sua jurisdição, o território do “Caminho de Goiás”, também conhecido como “Estrada do Anhanguera”, até o sertão do Rio Grande.

Tanto no século XVIII como no século XIX, foram desmembrados vários municípios a partir da definição de fronteiras da nova Capitania de Minas Gerais e do surgimento de novas vilas dentro da Capitania de São Paulo. Em 1797, Campinas foi desmembrada de Jundiaí, sendo elevada à condição de Vila. Esse e outros desmembramentos, somados à migração de muitos moradores para o interior da capitania ou para Minas Gerais, Goiás ou Mato Grosso em busca de pedras e metais preciosos, fez com que Jundiaí terminasse o século XVIII com uma população pouco expressiva.

De acordo com o autor (Marques, 2008), durante um século e meio, tanto o aspecto urbano quanto o rural pouco se modificou, devido à sua principal atividade econômica, a condução e organização de tropas com destino ao sertão, provocando a constante ausência de seus moradores na Vila. Os que permaneciam dedicavam-se à atividade rural, desenvolvendo uma agricultura de subsistência. Os proprietários mais abastados, porém, dedicavam-se à lavoura da cana-de-açúcar, destinada a abastecer o mercado externo. Em 1836, a produção do açúcar foi superior à produção do café; em 1852, foi equilibrada e, em meados do século, o café substituiu a cana-de-açúcar, tornando-se o principal produto cultivado em Jundiaí.

A preponderância da produção cafeeira, na segunda metade do século XIX, e a introdução da mão-de-obra imigrante provocaram a mudança na configuração territorial de Jundiaí. Para Marques (idem), além de causar transformações econômicas, o surgimento e desenvolvimento de povoados, que se transformavam em vilas e, mais tarde, em cidades, o desenvolvimento da economia cafeeira, com seu avanço para as terras localizadas no oeste paulista de então, provocaram o desenvolvimento econômico desta região, além do crescimento populacional. O aumento no volume da produção cafeeira criou a necessidade de buscar uma nova forma de transporte de grandes volumes, surgindo, em tal contexto, o transporte ferroviário como alternativa.

Além do grande desenvolvimento das ferrovias foi, nesse período, no final do século XIX, que ocorreu a substituição do escravo pela mão-de-obra assalariada, mais especificamente a do imigrante italiano, com a abolição definitiva da escravatura, em 1888. O afluxo de capitais nacionais, principalmente advindos da economia cafeeira, foi um fator importante para o desenvolvimento da indústria de Jundiaí, no primeiro momento de sua industrialização. (Cf. MARQUES, 2008).

Entretanto, com a expansão do café no oeste paulista – região que proporcionava melhores solos para o desenvolvimento do plantio do café – a produção entraria em declínio, funcionando o contingente populacional como uma reserva de mão-de-obra para as indústrias e ferrovias instaladas em Jundiaí. No núcleo colonial Barão de Jundiaí, na década de 1920, com o desenvolvimento das plantações de uva na “Colônia”, os imigrantes italianos deram início à produção doméstica de vinho, comercializando o pequeno excedente. Aos poucos começavam a surgir as primeiras fábricas de vinho. Na década de 1940, começou a desenvolver-se a indústria cerâmica.

Conforme registrou o CONDEPHAAT (Conselho DE Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo) em 2002, no ano

de 1948, a Prefeitura de Jundiaí publicou decreto isentando o imposto predial e concedeu desconto de metade do imposto das empresas que quisessem instalar-se no município. Com a criação do Plano de Incentivo e Desenvolvimento Industrial, em 1969, a legislação de incentivo à industrialização tomaria vulto, resultando, em 1972, na criação do Distrito Industrial. Atualmente, no Distrito Industrial localizam-se indústrias de gêneros de atividades diversificadas. (Cf. MARQUES, 2008).

1.2 Indicadores atuais do município

Segundo dados do Ministério do Trabalho⁵, existem 796 unidades industriais instaladas no município de Jundiaí, sendo a indústria o segundo setor maior empregador de mão-de-obra formal do município, com mais de 30 mil funcionários. Em 2002, de acordo com dados do IBGE⁶ sobre o Produto Interno Bruto dos municípios, o complexo industrial jundiaieense chegou a ocupar o oitavo maior valor adicionado industrial do Estado de São Paulo e o trigésimo do Brasil.

De acordo com Marques (2008), em 2003, Jundiaí possuía um PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* 109% maior que o PIB *per capita* brasileiro; apresentou, em 2003, um PIB *per capita* 44% maior que o PIB *per capita* do Estado de São Paulo; ocupou a 12ª posição do PIB municipal no estado de São Paulo, a 22ª posição na região sudeste e a 37ª posição no Brasil, com 0,39% do PIB brasileiro.

Jundiaí, portanto, encontra-se entre as principais economias do país. Isso se deve, de início, ao excedente econômico da economia cafeeira no final do século XIX, às ferrovias e à presença da mão-de-obra imigrante. A partir da década de 1940, a presença das rodovias que passaram a cortar o município, a atuação do poder público municipal com o PLANIDIL – Plano de Incentivo e Desenvolvimento Industrial – e a instalação do Distrito Industrial caracterizaram novo período de desenvolvimento econômico do município. (Cf. MARQUES, 2008). Como que desconsiderando os fatores históricos que culminaram na industrialização do município, no *site* da Prefeitura Municipal consta que a cidade descobriu sua “vocação industrial”; daí a razão de seu desenvolvimento. A industrialização impulsionou, também, o setor terciário da economia. No entanto, persiste a representação de Jundiaí, até a atualidade, como um relevante polo industrial de desenvolvimento. Atualmente, mais de 75% da população do local são descendentes de imigrantes italianos. O município possui 355.417 habitantes⁷.

Mendes (2000) realizou uma pesquisa sobre o “Projeto Cidades Saudáveis no Brasil”, cujo ideário parte do pressuposto de que a saúde é produzida socialmente, buscando a globalidade dos fatores que determinam a saúde para promover qualidade de

⁵ Informação disponível em www.jundiai.sp.gov.br.

⁶ Idem.

⁷ Ibidem.

vida⁸. Como estudo de caso, utilizou dois municípios, dos quais um deles é o de Jundiáí. Nesse trabalho, o autor traz aspectos próprios de seu tema, mas apresenta um panorama da ação de instâncias de poder no município. Constatou que, no local, com relação à implementação do projeto, se deram práticas mais voltadas ao *marketing*, dissociadas de uma política de governo, o que reforça o indício de que essa é uma das bases da política local, já que as práticas destinadas à educação, desde a municipalização, configuraram-se em uma estrutura muito mais voltada à propaganda das ações do poder público do que propriamente em uma atuação que realmente priorize dimensões fundamentais para a qualidade dos serviços prestados.

No que se refere à educação, visando fundamentar a argumentação acima, localizou ações que remetem à propaganda da qualidade da educação no município, vislumbrando o alcance em todo o município e arredores, reafirmando a posição de ‘modelo, parâmetro de qualidade’:

Distribuiu-se pelo município, quando a administração da secretaria era tarefa do entrevistado nesse trabalho, um livro intitulado “Educação Jundiáí é modelo nacional”, o qual trazia em sua abertura a seguinte escrita:

A nossa proposta pedagógica consubstanciada no Construtivismo tem que lidar, diferentemente, com os desiguais (...) implantamos (...) projetos que estão permitindo reflexão constante sobre nossas práticas pedagógicas (...) O nosso sistema de ensino tem sido reconhecido, regional e nacionalmente, como modelo que deu certo. (...) Jundiáí, cidade do novo século, está plugada no mundo.

Em seguida, explicita-se uma série de projetos desenvolvidos e seus objetivos, ganhando destaque um projeto chamado “Nenhum analfabeto em Jundiáí até o ano 2000”, que se dizia “*o projeto de maior alcance social a ser buscado por qualquer governo*”.

Outro documento expedido pelo governo foi um registro da história da Educação no município, no período compreendido entre 1993 e 2004. Na abertura, o prefeito de então tratou da qualidade do ensino ministrado pela rede:

Os esforços da administração (...) têm dado resultados que comprovam o acerto das medidas tomadas, fazendo com que Jundiáí seja reconhecida como referência nacional. Esse reconhecimento se traduz em inúmeros prêmios nacionais e internacionais que têm sido atribuídos à nossa cidade, alguns repetidamente, como é o caso da medalha Anísio Teixeira. A educação de Jundiáí já mereceu o Prêmio Integracion Latino Americana Mercosul, ao lado de quase uma dezena de outros,

⁸ O “Projeto Cidades Saudáveis” foi fomentado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) desde 1986. Objetiva o estabelecimento de políticas públicas urbanas, voltadas à melhoria da qualidade de vida, com ênfase na intersetorialidade e na participação social. As ações de Promoção da Saúde realizam-se em diferentes espaços, em órgãos definidores das políticas, nas universidades e, sobretudo, nos espaços sociais onde vivem as pessoas. As cidades, o ambiente de trabalho e as escolas são os locais onde essas ações têm sido propostas. (MENDES, 2000, p. 13).

atribuídos por entidades como o Fórum Nacional de Educação, a Revista Leia Hoje, FNDE, entre várias outras.

A concepção da educação como instrumento de propaganda do poder público refletiu, de forma mais enfática, durante toda a administração pelo secretário entrevistado, que esteve no cargo de 1993 a 2005. Realizavam-se diversos projetos cujas características remetiam à divulgação dos feitos na redondeza, enquanto que, em focos, como o local investigado, a precariedade se fazia uma constante. No dia da entrevista, em seu escritório, em exposição, estavam diversas reportagens emolduradas sobre os prêmios recebidos.

Acerca de como se dão as práticas do poder público:

As condições gerais políticas (...) não favorecem a participação efetiva dos cidadãos nas questões que envolvem as condições de vida. O aspecto contraditório das relações Estado/sociedade civil fica evidenciado. A participação existe, é reconhecida pelo Estado que abre um espaço institucional para que ela ocorra, no entanto, os grupos sociais não tem conseguido penetrar nos espaços de poder, o que aponta uma série de limites relacionados desde à cultura institucional marcada por estruturas tradicionais e autoritárias que dificultam a participação, até os conflitos próprios do processo de organização da sociedade civil (Mendes, 2000, p.203).

Jundiaí tem a oitava maior economia do Estado, com um dos maiores parques industriais da América Latina. Ocupa o quarto lugar no Brasil, no índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), e a segunda posição no Estado de São Paulo, entre os municípios com mais de 200.000 habitantes (Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, segundo o site www.jundiai.sp.gov.br, acesso em 03/10/2009). A força de trabalho é composta por 135.417 empregados formais, sem contar, é claro, com os trabalhadores que atuam na chamada economia informal, dado difícil de mensurar. Abaixo encontra-se um detalhamento da informação explicitada:

Tabela 1:

Empresas cadastradas no Ministério do Trabalho – Jundiaí

SETOR	Nº ESTABELECIMENTOS	EMPREGOS FORMAIS
Serviços	3.112	56.974
Indústria	890	40.563
Comércio	3.534	31.686
Construção Civil	278	5.570
Agropecuária	181	624
Total	7.995	135.417

Fonte: Ministério do Trabalho e do Emprego - Relação Anual de Informações Reais - 2007.

De acordo com Andrade (2007), há 29 núcleos de submoradias em forma de favelas, distribuídos em 16 bairros do município de Jundiaí e, aproximadamente, 300 loteamentos irregulares ou clandestinos. O fornecimento de água tratada e o saneamento básico no município é invejável: 95,08% da população é atendida pelos serviços de esgotamento sanitário, e 100% da população urbana é abastecida com água potável e serviços de coleta de lixo. Além disso, existem projetos originais voltados para a preservação do meio-ambiente.

(...) No universo dos municípios brasileiros e, particularmente, no Estado de São Paulo, Jundiaí tem se destacado pelos esforços envidados para assegurar Educação e Saúde de qualidade. A esperança de vida do jundiaiense, ao nascer, é de 73,94 anos e a mortalidade infantil tem se reduzido paulatinamente nas duas últimas décadas: enquanto que em 1990 era de 22,65 crianças mortas antes de completarem um ano de vida, no ano de 2004 essa taxa caiu para 12,41. Comparando-se ao Estado de São Paulo (14,85), representa uma significativa variação do município em relação à média do Estado. A taxa de analfabetismo é de 5,01% da população (ANDRADE, 2007, p.227).

Os dados do desenvolvimento econômico e social devem refletir não apenas um desenvolvimento geral de uma dada localidade, mas também a elevação das condições de vida de grupos, especialmente desprestigiados de forma a diminuir o padrão de desigualdade que, tradicionalmente, tem se verificado no país e nos grandes centros urbanos. De acordo com tal perspectiva, as ações e políticas empreendidas devem ser capazes de favorecer o surgimento de uma espécie de igualdade real entre sua população, e não apenas uma igualdade formal. Assim, não é suficiente a diminuição dos indicadores de pobreza absoluta, mas é necessária a diminuição do padrão histórico

de desigualdade que se verifica pela elevação dos indicadores de pobreza relativa em meio ao crescimento econômico que se verifica no Brasil. (Cf. ANDRADE, 2007).

Como esclarece Mendes (2000), alguns índices e indicadores têm sido utilizados com o objetivo de mostrar as realidades socioeconômicas das cidades. Ainda que esses índices nem sempre expressem todas as dimensões da realidade – muitas delas não mensuráveis numericamente –, podem contribuir nas avaliações das gestões e da qualidade de vida das cidades. De acordo com Andrade (idem), os dados estatísticos indicam que Jundiaí apresenta uma não-desprezível porcentagem de sua população em condições de vida de alta e muito alta vulnerabilidade: aproximadamente 45 mil pessoas, o que representava quase 14% da população no ano de 2000. No entanto, comparando-se os dados levantados em Jundiaí com a média do Estado de São Paulo, percebe-se que o município encontra-se em situação de vantagem.

A Vila Maria – local de onde provém a maior parte dos alunos da escola Joel de Moraes – situa-se dentre os pontos de maior vulnerabilidade social. Convém lembrar que os dados coletados por Andrade serviram de base para a construção do índice de 2000.

1.3. O bairro onde está situada a escola investigada

Conta a tradição oral que, no passado, a região teria abrigado um cemitério no qual, devido à distância em relação ao centro, eram enterrados aqueles que morriam por doenças contagiosas (www.jundiai.sp.gov.br, acesso em 01/03/2010).

O povoamento do local se intensificou a partir da chegada dos imigrantes, pois, a pressão demográfica motivou as autoridades públicas a lotearem a terra, ainda no final do século XIX. Já no século XX, a construção da Rodovia Anhanguera, na década de 1940 e, depois, os melhoramentos promovidos na região com a abertura da Avenida Jundiaí e a construção de um extenso ginásio de esportes, durante os anos 1950, promoveram a valorização e o crescimento do bairro.

Considerando-se os tipos de uso legalmente permitidos, evidencia-se a ocupação predominantemente residencial do bairro, que corresponde a 70,96%; o uso comercial e de serviços equivale a 17,15%; o uso institucional, 10,87%; e o uso industrial, 1,02%.

Com relação à demografia do bairro (IBGE, 2000), sua população era composta até então por 9.303 pessoas, sendo 4.517 homens e 4.786 mulheres. Abaixo, encontra-se a distribuição da população por faixa etária:

Tabela 2
Distribuição da população por faixa etária

0 a 9 anos	13,05%
10 a 19 anos	16,53%
20 a 29 anos	17,67%
30 a 49 anos	28,08%
50 anos a 70 anos ou mais	24,69%

Fonte: www.jundiai.sp.gov.br

Tabela 3
População alfabetizada, segundo faixa etária

Faixa etária	Total	Alfabetizada	% alfabetizada
5 a 7 anos	380	193	51
8 a 10 anos	387	373	96
11 a 14 anos	573	567	99
15 a 19 anos	836	829	99
20 a 29 anos	1645	1620	98
30 a 39 anos	1413	1380	98
40 a 49 anos	1202	1169	97
50 a 59 anos	962	922	96
60 anos ou mais	1337	1197	90
Total	8735	8280	94

Fonte: Idem.

Evidencia-se, assim, que a maior parte das pessoas residentes no bairro é alfabetizada, variando de 90 a 97% a quantidade de letrados de 40 a 70 anos ou mais, o que denota, possivelmente, serem oriundos de grupos mais favorecidos socialmente, visto que, até meados da década de 90, a exclusão dos bancos escolares se fazia de forma veemente aos filhos das classes economicamente desfavorecidas.

Tabela 4

Informações sobre rendimentos, segundo as pessoas responsáveis pelos domicílios

De 0 a 1 salário mínimo	9,70%
Mais de 1 a 2 salários mínimos	7,27%
Mais de 2 a 3 salários mínimos	7,99%
Mais de 3 a 5 salários mínimos	12,92%
Mais de 5 a 10 salários mínimos	22,09%
Mais de 10 a 15 salários mínimos	9,79%
Mais de 15 a 30 salários mínimos	30,16%

Fonte: Ibidem.

A tabela acima indica que a condição econômica de grande parte das pessoas do bairro é privilegiada, chegando a compor 39% a quantidade de responsáveis por domicílios que obtêm rendimentos entre 10 a 30 salários mínimos, sendo 30,16% de 15 a 30 salários mínimos. O bairro é um indicador da gritante desigualdade de condições de sobrevivência, pois, há regiões de moradias que, por si só, ostentam poder e riqueza, enquanto há focos onde a miséria condena a uma situação sub-humana, como a Vila Maria, favela de onde provém a maioria dos alunos da escola Joel de Moraes.

1.3.1. A Vila Maria

Inicialmente, buscou-se coletar as informações acerca do surgimento da Vila Maria com o pai da assistente de direção da escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Combinou-se de entrevistá-lo, o que seria conveniente por sua relação de proximidade

com a história do local e por seu prazer em narrar os acontecimentos a ela ligados, conforme relato de sua filha. No entanto, no dia em que se esteve na escola para ir até a Vila, informou a assistente que seu pai não seria o entrevistado, mas seu marido, advogado, que também conhecia a história da Vila. Porém, pela sua idade, este não a acompanhou desde o início; mesmo assim, a entrevista foi realizada por via escrita.

A Vila Maria surgiu de uma gleba onde existia apenas “capim barba-de-bode” e alguns eucaliptos. O proprietário era o Sr. Gustavo Leon Zalech, que, ao dividi-la em lotes, mais ou menos, em 1962, deu o nome de sua filha à nova Vila. Um investidor da época, de nome Boaventura Gravina, comprou parte dos lotes com o intuito de revendê-los e confiou a venda ao Sr. José Pereira da Silva, em 1971. De início, não havia saneamento básico, transporte público, creche, posto de saúde. O primeiro serviço a chegar ao local foi o MOBRAL, em 1973. Segundo as informações disponibilizadas, a maioria dos moradores eram migrantes do interior do Estado, outros, oriundos de Estados do Nordeste e também do Paraná, todos vindos da zona rural para tentar a vida na cidade grande, já que Jundiá já era uma cidade tipicamente industrial.

Até o final da década de 70, ocorreram inúmeras ocupações irregulares de terrenos, alguns particulares, outros do município, e até alguns em áreas de uso comum do povo. Com isso, chegaram a existir sub-moradias (barracos) até bem próximo da Av. 01 de Maio, ocupando boa parte da área onde hoje se localiza um shopping, numa esquina, já defronte à Avenida, até onde há agora um posto de combustíveis, do outro lado da rua. Nessa época, não existia a rua entre o posto e o shopping. Esse “crescimento” desordenado, como afirma, “infelizmente”, ter que relatar o entrevistado, foi subsidiado, principalmente, por “obras de caridade”, já que as pessoas recorriam à Sociedade dos Vicentinos que faziam doações de materiais para a confecção de barracos. Tal informação foi confirmada por um dos fundadores do Clube dos Rotarianos no bairro.

Os primeiros sinais de progresso se fizeram notar com a construção da Av. 01 de maio em 1974; até então, a Vila Maria era um grupinho de casas afastadas do centro da cidade. Em 1976, chegou a água canalizada disponível para todos; antes, só havia um local público com 05 torneiras como única opção. Em 1977, veio a iluminação das ruas, pois só existia energia disponível para as casas. Em 1988, foi construída a creche; em 1990, veio a rede de esgotos e, em 1992, foi a vez do asfalto, trazendo consigo a linha de ônibus que, até então, não ingressava no bairro.

Com o auxílio do FUMAS (Fundo Municipal de Assistência Social), no final dos anos 90, teve início a construção do conjunto habitacional que recebeu o apelido de “mutirão” . O projeto idealizava a extinção das submoradias do bairro. Em virtude da não suficiência do mutirão, uma grande área, então ocupada por barracos e que, inicialmente, destinava-se a uma praça, passou, a partir de 2005, por um processo de desafetação e, agora, aguarda o início da construção no local, de várias casas de alvenaria, ou seja, a urbanização da favela. Todos os moradores do mutirão são antigos moradores da Vila, porém, não os mais antigos ou primeiros moradores, já que estes sempre foram proprietários dos lotes onde têm suas casas, ao passo que o mutirão buscou atender os que não possuíam terrenos.

Como anteriormente explicitado, a favela Vila Maria fica próximo à Rodovia Anhanguera e à Avenida 01 de maio (nome fictício), não visível para os que por essa região transitam, como se sua localização, involuntariamente, viesse a colaborar para a ocultação daqueles que o município não acolhe, como que para não agredir aos olhos da população da cidade, os relegados, esquecidos por trás de edifícios e mansões da cidade em que, como divulgado pelo Poder Público, é a expressão da “qualidade de vida” na cidade.

Como professora da escola Joel de Moraes, já havia feito visitas à Vila, para conhecer o lugar de onde vinham os alunos, juntamente com seis professores e a assistente de direção. Alguns alunos que haviam faltado, corriam, escondiam-se para que não víssemos onde moravam. Poucos abordavam os professores para dialogar, saber o que ali faziam. Quando voltei à Vila, não mais como professora, percebi que já não apresentavam essa vergonha, talvez pelo fato de não mais fazer parte de seu convívio.

Para ir até a Vila, decidiu-se buscar a companhia de um aluno da escola que pudesse apresentar os espaços da forma como o vivem seus habitantes. Encontrou-se, na instituição, um menino do 8º ano, que estava acompanhado da mãe. Seguiu-se com os três até a Vila, e a mãe, no trajeto, foi relatando, com orgulho, que o filho mais velho de 16 anos havia conseguido emprego em uma rede de supermercados, junto com mais quatro colegas da Joel de Moraes. Chegando lá, o menino convidou um amigo, ex-aluno da escola, para apresentar o local. Caminhou-se pela Vila Maria e por outra vila próxima. A mãe, solícita, entrou na casa, chamou a outra filha para que também fizesse companhia.

O acesso à Vila Maria faz-se cruzando o Bairro Jardim dos Sonhos, repleto de moradias de elevado padrão. Na entrada da Vila, há uma quadra, com a pintura velha

descascada, cercada por um alambrado de cerca de 1,50m, através do qual vêm-se alguns barracos de madeira que, observado o seu tamanho exterior, parecem ter um ou dois cômodos. Seguidos dos barracos, a rua da quadra comporta as melhores casas da Vila, de tijolo, em sua maioria, pintadas e com muros e portão, onde se localiza também a residência da assistente de direção da escola a ser pesquisada, cujo pai foi o fundador da Vila. Nessa rua, encontra-se o Posto de Saúde e a creche. Ao final da rua, há a pintura de uma quadra no chão, onde os meninos disseram preferir jogar bola. Mostraram, perto do local em que brincam, a casa do Zé do Ovo, da qual vinham falando desde o começo da rua, pois compravam ovo ali.

Essa rua demarca os limites da Vila com relação ao Jardim dos Sonhos. À esquerda, há uma rua que mistura casas e barracos, sendo a maior parte barracos. Há ali uma lanchonete que, segundo as informações obtidas, funciona até às 23 horas e toca música aos fins de semana. Havia seis homens conversando e bebendo; ao passar, mais de uma vez, pelas casas e pela lanchonete, percebeu-se que a presença de uma pessoa desconhecida causa estranheza. Conforme se aprofunda, a quantidade de barracos se torna maior. Deparamo-nos com um barraco de madeira pintado de verde, com plantas penduradas, como que um sinal de busca de dignidade em meio às abnegações impostas. Na outra extremidade, no fim da Vila, há barracos demolidos – os quais foram derrubados em 2000 para a construção de casas –, vidros pelo chão, um muro prestes a cair. Há um barraco onde os garotos informaram que cortavam o cabelo, mas como o preço aumentou muito (R\$10,00), agora cortam em outro lugar mais distante (por R\$5,00).

Algumas situações foram observadas no dia da visita: lixo espalhado no chão, algumas pessoas usando drogas pelos becos, um barraco com sua madeira pintada de preto e com alguns dizeres escritos: um palavrão e a exigência de silêncio depois das dez horas da noite. Na outra rua, que separa a favela do Jardim dos Sonhos, um muro que pode perfeitamente ser encarado como a marca da distinção de dois mundos opostos, a convivência da ostentação com a miséria: entre os barracos e uma mansão, o muro alto pintado de preto com muitas mãos infantis coloridas, como que portador da mensagem visual de que só apalparão mesmo a privação, que não podem nem mesmo admirar uma vida que não lhes pertence.

Pelo outro lado da Vila Maria, acessa-se o chamado mutirão, onde há um conjunto habitacional, que abriga ex-moradores da Vila. É, na verdade, uma extensão da Vila Maria, apresentando a aparência como diferença principal, pois são casas de tijolo,

geminadas, pintadas todas de verde, mas os mesmos problemas de tráfico e uso de drogas acontecem no local.

Perguntou-se aos meninos sobre a presença da polícia, e obteve-se a informação de que eles passam por lá com frequência. Um dos garotos contou que se assustou um dia com a polícia e correu para dentro do barraco; a polícia foi atrás e invadiu, e, no interior, estavam os colegas jogando videogame, não havia nenhum adulto no momento. Na escola, quando professora, ouvi relatos de que, muitas vezes, entravam nos barracos procurando drogas. Certa vez, um menino contou que a polícia havia entrado em seu barraco e quebrado toda a louça nova que a mãe comprara um dia antes, à procura de drogas no armário. Meninos contavam com regularidade que apanhavam da polícia. De acordo com Andrade,

A presença estatal nos lugares em que se dá o tráfico – no caso do município de São Paulo, no centro da cidade e nas periferias urbanas segregadas – é predominantemente repressora, pouco eficiente ou omissa na oferta de serviços públicos básicos, se valendo da força para legitimar sua intervenção. Nesse escopo, a segurança pública e, por conseguinte, a polícia, adquire especial significado. Agentes policiais assumem o discurso do “inimigo” e (...) encontram no jovem a representação de toda opressão que ele, como policial, sofre, depositando nele a raiva e o ódio que sente em decorrência de sua condição de vida e das aflições do seu cotidiano (Andrade, 2007, p.44).

Em suma, percebe-se que os moradores convivem com a privação, o uso e o contato com drogas, o luxo do bairro fronteiro e dos moradores que frequentam seu espaço e circulam com carros novos, importados, além da repressão policial que atinge os que lá habitam, que tão somente por esse fator tornam-se, ao olhar da ação policial, supostos bandidos.

1.4. O entorno da escola

Para frequentarem a escola Joel de Moraes, as crianças e adolescentes saem da Vila Maria, atravessam o Jardim dos Sonhos, saindo em uma avenida que dá acesso à escola. Na referida avenida, para subirem rua da escola e chegarem nela, há um morro gramado, próximo também à Avenida 01 de Maio, onde muitos garotos concentram-se antes do início da aula e, sobre papelões, brincam de escorregar. Na Av. 01 de Maio, mais à frente, é possível avistar postos de gasolina, locadoras de vídeo, shopping center, lanchonetes, restaurantes, Habib's, M'c Donalds, tudo que possivelmente lhes evidencia sua privação.

A rua que dá acesso à escola torna-se uma bifurcação: para baixo, o portão de entrada dos alunos; para cima, virando à direita, o estacionamento da escola e o portão para a entrada dos professores e funcionários, em geral. Em frente à escola, o presídio do município, o que faz com que a rua seja fechada no fim da curta ladeira, permitindo o acesso somente de viaturas. Constantemente chegam presos escoltados por muitas viaturas, policiais armados que são avistados sempre do interior da escola, sendo possível também enxergar parte do interior do presídio. Às terças e quintas-feiras, dias de visita, a calçada da escola, protegida do sol pela sombra de árvores, fica repleta de pessoas aguardando para entrar no presídio.

Próximo ao portão de acesso dos alunos, na rua de baixo, há uma mercearia, na qual se vendem gêneros alimentícios diversificados, tais como pães, refrigerantes, bebidas alcoólicas, produtos de higiene, cigarros etc. Os visitantes fazem pequenas compras nesse local e lhes é permitido guardar objetos enquanto entram para realizar suas visitas. Ao deixarem a calçada da escola, fica sempre muito lixo jogado no chão. Constantemente, os alunos relatam situações de pessoas conhecidas ou parentes que se encontram nesse presídio, chegando até a antecipar a ocorrência de motins, combinados previamente. Os estudantes, para além do cotidiano conturbado na Vila Maria, que, segundo seus relatos, convivem com o tráfico de drogas, a violência, a repressão policial, vão à escola e ficam próximos do que se pode tomar como uma extensão desse clima de desassossego, ficando ao lado de armas de fogo, vigilância, violência.

1.5. O “prestígio” da escola pesquisada no município de Jundiá

Há uma idéia geral, na rede municipal, sobre a escola Joel de Moraes e os problemas existentes em seu espaço. Tornou-se, com o passar dos anos, o local para onde os professores não querem ir, onde só trabalham os últimos colocados no concurso. Apurou-se que, após a municipalização, os profissionais que por lá passavam não estabeleciam um contato duradouro, já que trabalhavam em sistema de escala rotativa. Questionando professores que por lá passaram, constatou-se que foram anos em que os agravantes eram maiores e que, de fato, existiram problemas mais profundos no cotidiano. Soube-se que muitos professores se afastavam, ficavam doentes devido à situação. Os comentários e a visão sobre a escola foram se difundindo, até a rotulação plena que atualmente se tem sobre a instituição. Abaixo, encontram-se fragmentos de

relatos de professores que por lá passaram, registrados em momentos informais de conversa sobre a escola:

Foi a pior experiência da minha vida. Eu me sentia incapaz de dar aula. O tempo todo ficava separando briga de aluno na sala. (...) Tinha uma menina que colocava a mão na minha cabeça e fazia (barulho de uma bala saindo do revólver). Eu ficava... Eu tinha medo. Para mim são todos marginais. (...) Se alguém tem perfil para aguentar tudo o que acontece ali, que abrace a causa. Eu não sirvo. (Professora que trabalhou na escola no ano de 2005).

Eu conversava bastante com a merendeira, ela trabalhava lá há bastante tempo. Ela falava que uns anos antes o professor entrava uma hora (da tarde) e não conseguia ficar até o fim do período, ia embora antes de acabar o primeiro dia. Aí eles lá inventaram que se entrasse uma hora não podia sair no meio do período, era obrigado ficar até o final. Imagine, (...) se quando eu 'tava' lá já era horrível... era horrível. Um dia, no fim do ano, a gente fez uma reunião com a diretora, a coordenadora, e falou como a gente se sentia, todo mundo chorou, todo mundo. Aí a gente teve uma idéia do que acontecia mesmo, que era com todo mundo, porque a gente não sabia que era tão grave. (Um professor) falou que às vezes 'tava' vindo e tinha vontade de virar o carro e voltar pra casa. (...) Na década de 2000 ainda, eu não sei o ano, mas um preso foi morto dentro da escola. Ele fugiu, correu e pulou o muro. Os policiais correram em seguida e, assim que ele chegou no portão os policiais atiraram e ele morreu. Estava tendo aula. (Professor que trabalhou na escola no ano de 2006, primeiro ano com professores efetivos.)

Não dá pra ficar ali, não. A gente vê cada história com aqueles meninos, isso mexe com a gente. (Professora que trabalhou na escola em 2007 e 2008).

Eu pessoalmente não tinha tantos problemas com os alunos. (...) E um dia de rebelião, eles já tinham avisado: "Professora, o negócio vai esquentar hoje!" De repente, começou, eu morrendo de preocupação, eles falavam: "Não se preocupa com a gente, que eles não fazem nada, se preocupa com você!" Um falava que tinha o irmão lá dentro, o outro o pai, o vizinho...(Professora que trabalhou na escola em 2007).

Em pesquisa realizada pela escola em 2008, sobre como os pais a enxergam, notou-se que até mesmo eles a desqualificam, talvez influenciados pelos comentários que ouvem em toda a região. Acerca do assunto, comenta a professora Júlia:

(...) eu acho que a fama, ela foi criada por algum motivo. Sem fundamento nenhum, eu acho que não existiria. A gente, você esteve aqui e eu estou aqui, acho que algum fundo de verdade na fama existe. A escola, ela tem... ela atende a alunos muito difíceis, dizem que haviam alunos muito piores... dizem, eu não sei. Depois, a escola, ela já foi alvo direto de fuga da... da cadeia. Pelo que eu ouvi dizer, não só uma vez. Um tiroteio aqui dentro e tudo, tudo isso assusta muito. Eu, quando teve rebelião a primeira vez, que não atingiu a escola, eu já fiquei assustada, imagina com uma vindo aqui dentro, né? Isso tudo influencia. Depois, o fato de haver uma rotatividade muito grande de professor, que não haviam os professores efetivos e também de diretor. Nem sempre o diretor que entra aqui tem o perfil pra ser o diretor daqui, inclusive eu acho que atualmente a diretora não tem o perfil pra ser diretora daqui.

Sobre o mesmo assunto, a professora Luísa opina:

É... antes desses três anos, né? já se ouvia falar na fama da Escola Joel de Moraes e tal, mas antes desses três anos os professores que estavam aqui não eram professores efetivos, eram da escala rotativa, então, realmente, nesse caso aí não criava-se vínculo afetivo aluno/professor, e até mesmo os diretores, eram uma coisa meio cíclica... cíclica não que um dia volta, não, não era é... não era fixo, né? No caso, vamos dizer assim, é... não havia vínculo afetivo de nenhuma parte, nem de aluno pra professor, professor pra aluno, muitos professores desistiam de dar aula aqui no menor sinal de indisciplina, de problema, tal e... realmente, houveram problemas graves aqui, né? em relação à agressão de professor, briga de aluno com aluno, enfim. Com a vinda de professores efetivos pra cá, eu acredito que... que já vem sendo sanado, é claro que não vai ser de imediato, é claro que vai levar ainda um tempo pra ser... talvez, nem tanto totalmente sanado, mas realmente acho que, nessa questão do vínculo, está sendo bem... positivo pra eles. Agora, a questão do comportamento, é a realidade social também que influi (risos, pergunta se é assim que fala), que influencia e... questão moral, né? Como eu falei anteriormente, aí que os pais não darem [sic] suporte, não dá limite, não dá educação, não se importam, a carência afetiva aqui, eu acho que é o ponto principal.

Acredita-se que determinados fatores podem, de fato, explicar a conjuntura da escola Joel de Moraes: a rotatividade de profissionais realmente justifica parcela dos problemas a ele inerentes, devido à falta de continuidade do trabalho pedagógico e à ausência de vínculo, como explicitado nas entrevistas. Cavaco (*apud* LOURENÇO, 2008) afirma que mobilidade do corpo docente gera a incerteza e a insegurança. Assim, não se realiza nenhum trabalho em continuidade e tal circunstância muda as pessoas, faz com que se alienem.

Siqueira (2006) aponta que o sistema que se declara como “referência nacional em Educação” possuía, no ano de sua pesquisa, no mínimo 28,49% de seu corpo docente se apresentava em constante rotatividade, devido à organização de contratação sob os moldes de escala rotativa. A possibilidade de a rotatividade ser mais acentuada nos bairros pobres é grande, já que os professores elegem critérios para a escolha das escolas. Insere-se, nessa perspectiva, a escola Joel de Moraes que, apesar de se localizar em um bairro elitizado, atende a alunos favelados e, aliado a isso, a fama que já circulava pelo município.

Somado a isso, as idéias vão se proliferando sobre o ambiente e ocupando o imaginário dos profissionais, construindo e passando adiante seu ponto de vista. O público da escola, já segregado socialmente por sua condição econômica, ouve o que se diz sobre a escola em que convivem e incorporam o discurso feito por outros sobre si, atuando de forma que corresponda ao imaginário sobre ele. Salienta-se, ainda, que o poder público do município, majoritariamente habitado por pessoas oriundas da classe

média, não lida satisfatoriamente com os focos de pobreza, relegados à exclusão das diversas possibilidades de convivência social fora do seu círculo de relações. Assim, não há políticas públicas eficazes para agir sobre os agravantes sociais e econômicos próprios da vida dos alunos, o que acaba por repercutir na escola.

Os professores, cada qual a partir da sua posição no espaço social, enxergam os alunos sob um ponto de vista, aliado às diversas formas de opressão que sofrem na escola: lidam com alunos que extravasam os problemas do seu cotidiano em uma escola que não atende às suas necessidades e sofrem a pressão do grupo gestor, que transporta para o professor a responsabilidade de sanar os problemas apresentados. A escola Joel de Moraes é vista, assim, como o espaço onde se concentram os “marginais”, os “filhos de traficantes”, “bandidos em miniatura”, e que, por isso, não são dignos de desfrutar uma trajetória escolar qualificada.

Assim se manifesta e se propaga a rotulação da instituição escolar, o que leva à seguinte reflexão, compatível com os estereótipos arraigados em muitas escolas que atendem alunos pobres:

A visão negativa que têm da clientela é resultado do seu contato com elas na escola ou é anterior a esse contato? Estas crianças “saem da escola etiquetadas e estigmatizadas” ou já estão etiquetadas e estigmatizadas quando nela ingressam? (PATTO, 1990, p.125).

Constata-se que o preconceito em relação à escola é assunto de domínio público no município, seja pela proximidade com a cadeia, o que historicamente proporcionou contato com cenas de violência, seja pelo público a que atende, que, muitas vezes, resiste às normas impostas pela escola, além de ser em sua maioria favelados, categoria que, como salienta Araújo (2009), acarreta, desde o seu surgimento, representações estigmatizadas, que a tornam marcada não apenas aos olhos das camadas superiores da sociedade, como também da própria população pauperizada. Assim, ser pobre é uma marca negativa; pobre e favelado é uma marca ainda pior.

Há grupos de alunos, conhecendo o rótulo que carregam, que apresentam um misto de afirmação e vergonha de pertencimento ao lado marginalizado do município: apresentam marcas na forma como se expressam, e quando se intervém, frisam que são favelados e se expressam daquela forma, como um símbolo de que integram um local; quando vistos em seu lugar de moradia, nota-se a insegurança pelo julgamento do outro. No entanto, há os que se unem em função de um objetivo comum: na escola, por exemplo, quando algum aluno de outro local apresenta alguma marca de que pertencem

a uma fração de classe diferente da sua, criam estratégias para expelir esse aluno de seu convívio e são poucos os que resistem às pressões que se apresentam, como agressão verbal e física. Causa a impressão de que, juntos, estabeleceram um mecanismo de solidariedade por identificarem-se pelas privações, e que alguém distinto não pode estar entre eles. Como afirma Araújo (2009), se sentem vergonha por pertencer a determinado lugar, sentem também necessidade em reafirmar esse pertencimento, pelos padrões de comportamento que demandam atenção e que são, muitas vezes, reprovados.

A escola Joel de Moraes é um local que, historicamente, em que se evidencia o alcance das políticas de massificação do ensino implementadas nas últimas décadas, que oportuniza a todos o acesso aos bancos escolares, mas renega aos filhos das camadas pauperizadas o acesso a um percurso escolar de qualidade.

Bourdieu (1997) colheu depoimentos de alunos e professores que viviam na França as consequências de uma nova modalidade de fracasso escolar criada por uma política educacional que se veicula como democrática, com a oferta de acesso escolar às categorias sociais até então excluídas. Constata que a reforma implementada no país instaurou práticas de exclusão brandas que resultam na eliminação sutil, tendo como efeito nas escolas os excluídos em potencial, no interior das escolas de ensino secundário e superior. Assim depara-se com Malik, aluno que sabe que estuda em um liceu “lata de lixo”, que lhe dará um diploma sem futuro, mas que retarda sua entrada na fábrica.

O autor refere-se à abertura às camadas populares dos liceus e cursos superiores, mas pode-se localizar, no Brasil, sistemática semelhante com relação à educação básica, que oferece oportunidades a todos, mas para alguns em forma de simulacro (Bourdieu, 1997).

Patto (1999, 2000) faz uma análise das políticas que, supostamente, promovem a democratização da educação, nas duas últimas décadas no Brasil, e conclui:

Tudo indica (...) que democratizar a escola significa, nessas reformas, muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual. Na concepção dos planejadores, democratizar a escola tem sido principalmente abrir a porta trancada das séries subsequentes, importando pouco a qualidade do ensino oferecido. (Patto, 1999-2000, p.195).

CAPÍTULO 2

ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

2.1. Estrutura administrativa e caracterização da rede municipal de Jundiaí

Conforme aponta Siqueira (2006), Jundiaí integrou o grupo das três cidades pioneiras – juntamente com Santos e Ilha Solteira – no processo de municipalização do ensino por meio do convênio previsto por cinco anos, municipalizando 40 escolas com, aproximadamente, 14.000 alunos, mais que o dobro do número de alunos e de professores administrados até então pela rede municipal.

Jundiaí possuía, em 1995, uma população com 290 mil habitantes e renda *per capita* acima da média paulista: R\$ 439,99 (Cf. PAVAN, 1998).

Tabela 5
Matrícula por dependência administrativa em 1995

Modalidade/Nível de ensino	Estadual	Municipal	Particular
Educação Infantil		8.175	890
1ª a 4ª séries	23.794		5.552
5ª a 8ª séries	23.845		5.669
Ensino Médio	12.242		4.847
Supletivo Ensino Fundamental	2.495	261	2.229
Supletivo Ensino Médio	867		222

Fonte: CIE- SEE-SP (*apud* PAVAN, 1998).

Evidencia-se que a esfera municipal oferecia apenas educação infantil e, com um número inexpressivo de matrículas, a suplência de ensino fundamental. Na primeira etapa do processo de municipalização, em 1996, com exceção do compromisso da SEE de arcar com os salários do pessoal efetivo, o valor gasto por ela foi zero, tendo disponibilizado a prefeitura R\$ 2.500.000,00. Dentre as obrigações do município, constou a de respeitar a reorganização da rede estadual.

Como salienta Pavan (1998), o plano de trabalho elaborado pelo município traçou como justificativa/objetivo “promover o desenvolvimento do processo

educacional e incentivar o processo de integração escola-comunidade”. O objetivo parece ser diretamente o pedagógico; no entanto, em nenhum momento, houve participação da comunidade na reorganização da rede estadual. Indica, ainda, Pavan (idem), com base no referencial utilizado em sua pesquisa, três premissas para uma descentralização democrática: autonomia do poder local e da escola; participação da sociedade civil na gestão do sistema e da escola; e existência de condições prévias capazes de garantir a gestão do sistema educacional.

Acerca da autonomia do poder local, a esfera municipal não participou, em nenhum momento, da reorganização da rede estadual, pois, isso era tratado como competência exclusiva do Estado. Prevalece, assim, a concepção de o executivo só intervir nas políticas ou questões sob sua administração direta, o que resulta em ações fragmentadas, parceladas ou superpostas.

A decisão pela municipalização foi exclusiva do executivo, não se podendo dizer que houve autonomia do poder local da tomada de decisão referente à municipalização, mas sim uma relação de independência frente à esfera estadual, dada a inexistência de diálogo entre uma instância e outra, como se os sujeitos não compartilhassem do mesmo espaço. Nem mesmo os espaços escolares puderam guiar-se pelos princípios da autonomia, já que se enfatizou uma orientação pedagógica e curricular, segundo o que o secretário de então denominava metodologia construtivista, buscando a uniformidade.

Em trechos da entrevista concedida à autora, há falas como “minha rede”, “meu sistema”, o que reflete o controle que busca exercer sobre as escolas que administrava. Esse controle, segundo a autora, deriva da baixa estima que o secretário revelou em relação ao professor. Inclusive a palavra final sobre o plano de trabalho da escola era centralizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Para esta pesquisa, foi entrevistado o mesmo secretário – que não se encontra mais no cargo, pois nele permaneceu entre 1993 e 2005 – a que Pavan (2008) se refere. Na entrevista, ainda afirmou que sua concepção é “construtivista” – o que pretendeu destacar desde o início da conversa– e, por isso, encontrava resistência por parte de alguns professores, “*porque ser construtivista dá trabalho*”. O ex-secretário negou o que outrora havia sido posto por Pavan (idem), no que concerne à concepção de controle absoluto da rede no período em que nela se encontrava; por outro lado, percebeu-se nas entrelinhas essa postura, quando menciona que “*o professor pode usar até a ‘Caminho Suave’ se quiser, mas tem que mostrar resultado, porque eu repondo pelo sistema*”.

Pavan afirma categoricamente, por meio de diferentes indicadores, que o Executivo agiu de forma a não dividir poder como, por exemplo, demonstra o caso da aprovação do Conselho Municipal de Educação, do Estatuto do Magistério e do Conselho de Acompanhamento e Fiscalização do Fundef, todos aprovados em uma mesma sessão extraordinária entre o Natal e o Ano Novo, período de recesso escolar, e mais, de recesso político quase que absoluto no país.

Como esclarece Pavan (idem), ocorreu a descentralização do poder sem participação social, o que se contrapõe ao processo em questão, visto que não houve um processo aberto de discussão organizada, uma vez que o executivo municipal recusou-se a estabelecer qualquer negociação. O secretário se dirigiu diretamente aos professores, ignorando sua entidade representativa. Em conversa com a diretora da APEOESP local, Pavan obteve a informação de que é mais fácil organizar professores estaduais, visto a distância com os representantes do poder, com os quais não se “cruza” nas ruas, do que com o secretário municipal de cidades pequenas e médias, com quem se pode encontrar a toda hora. Tal fator, em sua concepção, individualiza o tratamento de problemas mesmo que coletivos, não sendo mais o coletivo a categoria, e sim a escola.

Em Jundiaí, segundo Pavan (idem), não existem canais de participação efetiva da sociedade. Enfatiza-se a postura corrente do secretário de que a última palavra é sempre dele, pois é ele quem está no comando. Tal posicionamento reflete uma centralização que não viabiliza espaço para o conflito e a manifestação do dissenso, ranço da estrutura autoritária que concebe a hierarquização dos profissionais da educação, de forma a colocá-lo sob a direção de técnicos, desautorizando-o paulatinamente de sua autonomia e oferecendo apenas o papel de executor. Os instrumentos de participação no município, portanto, são todos esvaziados de poder.

Com relação às condições financeiras do município, às vésperas da primeira fase, as receitas municipais, em 1996, somaram 187 milhões de reais; a Lei Orgânica determina a aplicação de 25% da receita, cerca de 47 milhões. Desde o governo Montoro, a prefeitura assumia a construção e a manutenção de prédios e a merenda escolar da rede estadual. O Secretário de Educação naquele momento, afirmou que não teria municipalizado se não fosse a reorganização⁹, visto acreditar ser mais fácil administrar uma escola de 1ª a 4ª (Cf. PAVAN, 1998). O ex-secretário afirmou ainda

⁹ A reorganização mencionada consistiu na separação do ensino fundamental entre I e II, fator que colocou em escolas diferentes tais modalidades (1ª a 4ª e 5ª a 8ª).

que a única ação nova pós-municipalização foi criar uma diretoria para o ensino fundamental.

De acordo com o mesmo estudo, se é verdade que o poder municipal já conhecia a situação física das escolas, o mesmo não se pode dizer acerca de seu funcionamento, tanto que a primeira medida do secretário foi determinar a adoção do “método” construtivista, como ele mesmo apontou, para o qual contratou uma equipe de formação, externa à equipe escolar e mesmo à equipe de assessoria da SME, sem qualquer consulta aos professores ou respeito a sua experiência profissional.

Tal mudança abrupta de orientação metodológica implicou alterações profundas no funcionamento das escolas, na jornada dos professores, nos registros e controles, o que provocou bastante descontentamento entre eles, que vêm com reticência a imposição de um único modelo de ensino. Não houve uma transição negociada que respeitasse ritmos, prazos e experiência anterior das escolas. A marca é ainda a da ruptura administrativa, consciente e planejada pelo secretário, que almejava a diferenciação. Como especifica Pavan (1998), a municipalização não foi um processo que considerou as condições existentes, especialmente as relativas aos sujeitos a serem *municipalizados* (grifo da autora).

Em 1999, ocorreu a segunda etapa da municipalização, quando a Prefeitura passou a assumir 100% das classes de 1ª a 4ª séries, e mais duas escolas de 1ª a 8ª séries, totalizando 29 mil alunos. Entre elas, estava a escola Joel de Moraes.

Foram localizados alguns documentos sobre o momento da municipalização, na Secretaria Municipal de Educação que, dentre várias informações, uma dizia respeito ao quadro funcional, indicando que três professores foram cedidos ao município; um diretor do Estado, quatro professores de PEB I, quatorze professores de PEB II (sendo todos substitutos), três serventes e um secretário ficaram à disposição do município. Atualmente, a rede contempla 131 unidades de ensino, entre creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental, e um Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, que juntos atendem a mais de 37 mil estudantes.

Por meio de entrevista com o secretário da educação no período, questionou-se sobre os critérios para a seleção destas duas únicas escolas de Ensino Fundamental II a serem municipalizadas, dentre as quais a Joel de Moraes. Obteve-se a seguinte justificativa:

(...) dentro desse pacote (da municipalização), vamos falar assim, eu não gosto desse pacote, mas é esse o termo que foi usado, foram colocadas duas escolas, que também a palavra não é boa, como projeto piloto e aí o Joel de Moraes foi uma delas. (...) Foi um critério geográfico somente. Porque uma era uma escola central, era uma experiência no centro da cidade, no bairro Anhangabaú, que atendia especialmente a chamada Vila Maria, e a outra era uma escola num bairro rural. Essa discussão foi travada e, então, se concluiu que faríamos uma escola urbanizada e outra urbano-rural.

Informou ainda que foram selecionadas essas duas escolas, pois não eram nenhuma das que recebeu do Estado na municipalização. Perguntou-se também, visto que essas escolas faziam parte do projeto “piloto”, quais as justificativas para que se tenham mantido apenas duas escolas de Ensino Fundamental II, paralisando a ação. O ex-secretário assim respondeu:

(...) o município ainda não está preparado para administrar do 5º ano pra frente. Eu acho que o município não tem pessoal preparado pra isso, porque não tem mesmo, o quadro de funcionários, do ponto de vista dos professores, é, sobretudo, de Educação Básica, os professores do município de Jundiaí pela tradição da cidade, eles têm uma cabeça meio voltada para a Educação Infantil e que mexeu com o sistema, o período todo, nessa perspectiva. De 1º ao 4º ano as capacitações foram oferecidas, as formações foram dadas e hoje criou-se um quadro, razoável, vamos dizer assim, de profissionais militando de 1º ao 4º ano. Eu acho que o município não está preparado ainda para fazer de 5ª à 8ª série, de 5º ao 9º ano agora. Segundo, que essas duas escolas, cada uma apresentou uma complexidade muito grande, diferente.

Tal posicionamento traz à tona a afirmação feita por Pavan (1998) de que havia, e há, pouca consideração em relação ao professor, visto que o ex-secretário considera que se constituiu um quadro razoável de profissionais do 1º Ciclo, a partir da formação oferecida pelo município, desconsiderando o percurso profissional do professor até seu ingresso na rede. Subentende-se, ainda, que a experiência com o Ciclo II não teria sido tão exitosa devido à falta de investimento em formações específicas para este ciclo, como se o fator único primordial para a qualidade da educação fossem os cursos oferecidos para capacitar o corpo docente. Esta visão expressa a mudança do foco no que se refere aos problemas encontrados na escola e à interpretação do fracasso escolar: a partir da crítica à teoria da carência cultural, que responsabiliza os alunos e suas famílias, passou-se a centrar a problemática na atuação do professor.

Por determinação da rede municipal, o professor é avaliado ao final de cada ano pela equipe gestora. Depois de um período de três anos, a saída do período probatório está condicionada a essa avaliação e logo após, ela serve para a evolução funcional. A equipe de gestão, entretanto, não passa por nenhum processo de avaliação. Como

salienta Patto (1990), esse tipo de avaliação do professor pode servir como um poderoso instrumento a serviço do incentivo ao conformismo, facilitando, em uma rede, a instituição do “professor padrão”, à semelhança do operário padrão, dando margem a que simpatias e antipatias da direção pesem na avaliação sob a aparência de julgamento neutro e objetivo.

Durante a entrevista concedida, questionou-se o ex secretário quanto à quantidade de alunos pós-municipalização, em relação às alterações sofridas no sentido de diminuição da demanda. Ele afirmou que não, que já havia poucos alunos. No entanto, em consulta à documentação na Secretaria Municipal de Educação, constatou-se uma realidade adversa, como se apresenta no quadro, de acordo com o número de formandos da unidade:

Tabela 6
Quantidade de formandos por ano (8ª série)

Ano	Nº de alunos
1999	52 alunos
2000	70 alunos
2001	64 alunos
2002	54 alunos
2003	43alunos
2004	36 alunos
2005	36 alunos
2006	26 alunos
2007	24 alunos

Tal quadro indica que, do ano da municipalização para o posterior, aumentou a quantidade de alunos formandos, seguindo-se de uma constante queda. No entanto, não se pode afirmar que uma situação está vinculada à outra, já que não se tem a informação de quantos alunos transferiram-se do estabelecimento.

2.2. A parceria com organizações não-governamentais

A prefeitura mantém parceria com entidades, que atendem inclusive a um público considerado de “candidatos a bandidos”, “de risco”, “pessoas em situação de

vulnerabilidade social”. Próximo à escola Joel de Moraes, há duas instituições de fundo religioso, uma espírita e outra católica. Elas atendem, majoritariamente, aos alunos moradores da Vila Maria e do mutirão. A um desses locais, a prefeitura destina uma verba e profissionais –professores concursados de 1ª a 4ª séries.

Os alunos desenvolvem, nessas instituições, atividades de reforço escolar, artesanato e lúdicas que lhes garantem pontos por seu trabalho e que, somados, permitem a participação em passeios para a praia, clubes, parques e outros. O material que os alunos produzem, como panos de prato pintados, bordados e bijuterias, são vendidos em bazares, realizados nos próprios locais a fim de auxiliar na manutenção das instituições – embora nenhuma parte lhes seja conferida em espécie.

A coordenadora da escola é também coordenadora de uma das instituições, mas, segundo os profissionais da escola, não estabelece a integração do trabalho realizado nas das duas esferas, cumprindo na instituição apenas os trâmites burocráticos. Majoritariamente, porém, os alunos frequentam as instituições de apoio.

Conversando com a Assessora de Inclusão, em 2008 – cargo que, atualmente, foi substituído pelo de Supervisão de Inclusão –, obteve-se a explicação de que a parceria era justificada como uma alternativa de inclusão social, na medida em que os alunos denominados “[em situação] de vulnerabilidade” passavam o tempo ali para que os pais pudessem trabalhar. Até o momento, não havia formulado uma política específica de inclusão social vinculada à escola. Na atual administração, há uma Supervisora de Inclusão que, ao ser questionada também sobre a fundamentação teórica que norteia tais ações, afirmou que o município está em fase de elaboração da política.

Ao buscar informações em documentos na Secretaria Municipal de Educação, entrou-se em contato com uma funcionária que está na rede desde a municipalização e foi supervisora da escola por um período. Assim se manifestou: “*Se eu pudesse, colocava umas rodinhas embaixo da Joel de Moraes e a deslocava de lá*”. Questionada sobre o motivo, afirma que, no bairro, há muitas instituições assistencialistas: as duas em que os alunos ficam a metade do dia, uma em que ficam crianças que são retiradas da família, aguardando decisão judicial para retornarem ao lar de origem ou colocadas para adoção (na mesma rua da escola), e uma instituição que adolescentes que cometeram algum ato infracional frequentam diariamente, cujo objetivo é ensinar-lhes um ofício. Menciona ser contrária à parceria com as entidades, que é essa relação com a escola que causa os problemas.

Eu presenciei: em fim de ano, os alunos ganham carrinhos de controle remoto, almoço do melhor... quando chegam na escola, o que querem? Brincar, não é? Eu ia querer isso. Aí, o colega que não frequenta a entidade pede pra brincar; ele não deixa, o outro vai e quebra. Ele não liga, deixa pra lá. O outro vai ficar com a cola tentando consertar a roda do carrinho. Eu pergunto: “Você não quer o carrinho?” “Eu não, depois eles me dão outro”.

Continua seu relato, comentando algumas situações na escola:

“Lápis? Eu não tenho lápis, eu sou pobre, você tem que me dar!” Amanhã ele já perdeu, quer outro lápis: “Cadê o lápis que eu te dei ontem?” “Eu perdi, você tem que me dar outro!” E por que? Porque estão acostumados a ganhar... ganhar... A entidade, sim, esse é o seu papel. Educação não, uma tem que estar separada da outra. A faxineira: vai um dia, no outro já está cansada, no outro é muito longe. (...) “Eu pago sua condução, eu te registro”. “Ah, espera passar um tempo porque estou recebendo seguro-desemprego” Este é o nosso país: vale-gás, vale-alimentação, vale até celular agora.

De acordo com essa profissional da educação, o problema maior enfrentado pela administração da escola reside na prática de seu público, acostumado a receber tudo de “mão beijada”. Demonstra, em sua fala, o preconceito refletido na imagem que se dissemina socialmente acerca dos que compõem as camadas pauperizadas que, afinal, “são pobres porque o querem”, como se fosse uma opção. Não trabalham dignamente porque não o desejam, não estudam como deveriam porque estão adaptados à “facilidade” da vida que lhes é proporcionada. Possivelmente, esse olhar para com os desiguais conforta aos que podem ostentar uma vida que é negada aos que não fazem por “merecê-la”: *“Como cidadã sei que devo contribuir, fazer o bem, não tiro o mérito das entidades, mas não concordo com a parceria com a escola”.*

Ser cidadã, portanto, é perceber a pobreza e a marginalização, é desejar diminuir a miséria, não a partir da crítica à organização da sociedade, mas de medidas governamentais assistencialistas ou de iniciativas filantrópicas. A sua crítica é unicamente ao vínculo com a escola.

Sobre a parceria escola-instituição, as professoras entrevistadas se manifestaram da seguinte maneira:

Júlia: Existem algumas instituições das que eles participam que eu escuto, eu não as conheço pessoalmente, profundamente, não, mas pelo que eu escuto na sala de aula, existe uma das instituições, que eu agora não me lembro qual, que inclusive encaminham eles pro serviço, né? Então, quando eles completam quatorze anos eles já estão empregados, ou no Russi ou no Boa (redes supermercados da cidade). (...) Eu ouvi eles comentando e eu sei que alguns ex-alunos daqui estão trabalhando porque participavam dessa instituição. Então, nesse sentido, ela realmente inclui socialmente o adolescente, né? No caso, porque ela tá preparando ele pro mercado de trabalho, pra viver uma vida diferente, não precisar viver das drogas, por

exemplo, e... mas... muitas vezes, eu acho que... é só mais um serviço social pra tirá-los da rua, não que isso não seja bom; é bom. Quanto mais tempo afastado da rua, quanto mais tempo afastado da violência, das drogas, melhor pra eles, lógico, só que nem sempre existe uma inclusão social nisso. Eles são tirados do... da rua, vivem lá, praticam esportes. Têm horário de estudo, tem tudo, mas não incluem eles socialmente. (...) Eu acho que as instituições, elas existem pra evitar que eles se tornem eventuais... talvez, seja um lugar que, por eles estarem lá, eles tenham menos influências do lugar onde eles vivem, entendeu? (...) pra escola às vezes é bom, mas nem sempre, porque se eles têm um período lá pra estudar e que eles falam assim porque eles... lição de casa eles não fazem, trabalho de pesquisa em casa eles não fazem, depende do Lar, chega lá e fala assim: “Tem dever?” “Não, não tem”. Então, eles ficam sem tempo pra fazer os deveres, a família não tem, não se importa com isso, lá eles mentem que não tem dever, logo não tem dever. Não existe uma parceria. Existe no papel, na prática...

De acordo com o exposto, a parceria para atuação com fins pedagógicos entre a escola e uma instituição de apoio é frágil e ineficaz, do ponto de vista da escola, pois os alunos não são estimulados para o estudo, mas para o ingresso no mercado de trabalho. Mesmo que os dois locais possuam uma única coordenadora comum, de fato não existe parceria.

Sobre a parceria, uma situação específica foi verificada no acompanhamento do Conselho de Classe, em que a direção comentou saber que as professoras da instituição de apoio ficavam bravas porque os professores da escola pediam pesquisa, mas não forneciam material. A diretora, então, disse: “*Vamos pensar numa parceira*” (Diário de Campo, 29 de junho de 2009). Percebe-se, portanto, que procedimentos básicos de organização visando à interação entre as instituições, já que possuem a mesma coordenação, não estão ainda estabelecidos.

Luísa: (...) o que eu observo aqui é que a instituição dita certas regras, certos... procedimentos que têm que ser seguidos e os meninos aqui levam mais consideração, mais respeito à própria instituição lá do que à própria escola. E isso é complicado pra gente porque, por exemplo, quando há atividades fora do horário deles, por exemplo, a maioria aqui, todos os alunos da tarde, os que participam das outras instituições, participam do reforço, né? pela manhã, e aí tem atividades que são realizadas à tarde, tipo seminário, projetos, feiras, sei lá, e eles vão e são obrigados a faltar à escola pra poder participar e isso aí eu acho um absurdo, porque a escola é prioridade, eles não podem perder aula por causa de um projeto extra com o Lar e instituições. A questão do uniforme, eles respeitam o uniforme das outras instituições e não respeitam aqui. (...) Pela fala deles mesmos... deles mesmo, tá? Eles falam: “lá se a gente não andar na linha, a coordenadora não sei o que, briga, suspende, pode até expulsar”. (...) a punição é temida.

Antes da explanação do que os alunos pensam acerca da função das instituições de apoio que frequentam ou frequentaram, é necessário evidenciar informações sobre cada um deles, para que se conheçam indícios de quem são, de seu capital econômico e social. Ao longo da pesquisa, suas concepções estarão expostas sobre diferentes

contextos da vida escolar, podendo relacioná-las ao que a seguir se apresenta, a marcas que condicionam seu *habitus* estruturado.

Quadro 1

Alunos que a escola considera plenamente adaptados:

Aspectos	Arthur	Helena	Gustavo
Idade e série em que estuda	13 anos; 6ª série.	14 anos; 7ª série.	13 anos; 8ª série.
Com quem mora	Mãe, pai e cinco irmãos.	Mãe, pai, três irmãs e dois sobrinhos.	Mãe, pai, irmã e avó.
Como é sua casa	Possui uma garagem, três quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro (não mora na Vila Maria).	Barraco de madeira.	Possui cinco cômodos (sua casa não é na Vila Maria; quando questionado, responde com horror à pergunta).
Profissão dos responsáveis	O pai é pedreiro, e a madrasta, faxineira.	A mãe é empregada doméstica e não sabe a profissão do pai.	A mãe é empregada doméstica e o pai é manobrista.
Rotina familiar	Chega em casa à noite, toma banho, janta e assiste à TV até a hora de dormir.	Fica em casa somente à noite, ajuda nas tarefas domésticas.	O pai trabalha à noite, dorme durante metade do dia, e ele cuida da irmã nesse período, até ir para escola.
Hábitos de estudos em casa	Quando tem lição, faz sozinho, pois acha-os muito fáceis.	Quando tem lição, vai até à casa da avó, pois não tem um espaço para estudar em casa e os sobrinhos atrapalham; o pai aparece por lá em dados momentos e lhe dá algumas “dicas”.	Lê livros por conta própria; quando tem lição, faz à noite e quando precisa, a mãe ajuda.
Atividades de lazer	Às vezes vai ao Parque da Cidade e vai à casa da filha da madrasta.	Nunca sai para passear.	Vão à casa da tia e à casa do avô.

Quadro 2
Alunos que a escola considera como ‘problema’¹⁰

Aspectos	Pedro	Maria	Victor
Idade e série em que estuda	Acha que tem doze anos; 6ª série.	Doze anos; 6ª série.	Doze anos; 6ª série.
Com quem mora	Pai, mãe e irmãos.	Mãe e três irmãos.	Mãe, padrasto e irmã.
Como é a sua casa	Possui partes de madeira e partes de tijolo; tem um quarto para todos.	De tijolo, tem um quarto, uma sala e uma cozinha.	Madeira (quando perguntado, responde enfatizando que é “igual a todas”, parece que para não se sentir inferiorizado).
Profissão dos responsáveis	Não sabe do que a mãe trabalha e o pai trabalha numa firma.	A mãe é faxineira.	Responde que a mãe e o padrasto trabalham de tudo.
Rotina familiar	Chega em casa à noite, se alimenta, brinca na rua até às 21h e entra em casa para dormir.	Chega em casa à noite, assiste à TV até a hora do jantar e depois dorme.	Chega em casa só à noite e brinca na rua até a hora de dormir.
Hábitos de estudo em casa	Quando tem lição, os pais ajudam.	Não estuda em casa.	Não estuda em casa.
Atividades de lazer	Às vezes vão até à casa da tia e também na casa de peixe.	Vai às vezes ao Parque da Cidade e à casa de parentes.	Vai ao Parque da Cidade, ao Parque Corrupira e, às vezes, pesca.

¹⁰ Em termos de comportamento e aprendizagem.

Quadro 3
 Concepção sobre a instituição que freqüentam, no contra-turno, e suas práticas de controle:
 alunos que a escola considera plenamente adaptados.

Arthur	Helena	Gustavo
<p>[Sinto-me] <i>melhor do que aqui. Lá não tem muita bagunça que nem aqui. Eles respeitam mais lá do que aqui. (...) Por que lá eles sabem que se 'fizer' muita bagunça eles podem ser expulsos. (...) Aqui não acontece nada... Aqui só leva suspensão, mas não pode... não pode ser expulso da escola.</i></p>	<p><i>O que eu menos gosto? É das regras de lá.</i> [Onde os alunos mais respeitam, escola ou entidade]: <i>Nenhum dos dois, 'são' tudo igual.</i> Você se sente bem lá? <i>Sinto.</i> Por quê? <i>Porque já que eu tô fazendo preparação pro trabalho, eu posso conseguir um 'imprego', é... as coisa 'qui' eu tô 'aprendenu' eu posso 'faze' 'im' casa.</i></p>	<p>Era agradável ficar lá? <i>Era (...) também tinha as mulheres que limpavam o Lar que elas 'brincava', conversava com a gente, dava risada...</i> E lá, os alunos se comportavam? <i>Sim. Se comportavam mais.</i> E por que você acha que isso acontece? <i>Por causa 'qui' acho 'qui' lá tem menos pessoas 'pra'... assim, tem uma certa pessoa 'qui' toma conta e tem menos pessoas. Essa pessoa toma conta, aí ela pega e eu acho 'qui' tem mais controle, aqui é muita gente, aí...</i></p>

Quadro 4

Concepção sobre a instituição que frequentam, no contra-turno, e suas práticas de controle:
alunos que a escola considera como ‘problema’.

Pedro	Maria	Victor
O que você mais gosta da Pastoral? <i>Ah, tem uns negócio lá mais as brincadeira, ‘nóis’ vai pro Bolão, depois ‘nóis’ sobe.</i>	Do que você mais gosta lá no Lar? <i>Do basquete.</i> E do que você menos gosta? <i>De estudar.</i>	O que você mais gosta de lá? <i>Dos ‘passeio’.</i> E do que você menos gosta? <i>De trabalhar lá.</i> E lá você se sente bem? <i>Ahã.</i> Por quê? <i>Porque sim, porque lá não deixa ficar na rua.</i> Você acha que os alunos respeitam mais lá ou aqui? <i>Lá.</i> Por que será que isso acontece? <i>Sei lá, porque se não respeitar não vai ‘pra’ nenhum passeio.</i>

Gustavo menciona que saiu da instituição, porque acreditava ser um reforço do qual não tinha necessidade. Afirma o menino que muitas dúvidas suas não podiam ser tiradas por desconhecimento dos professores responsáveis, já que, em uma das instituições, são disponibilizados pela prefeitura, professores com formação em Educação Básica I (primeiros anos de escolarização).

Arthur, por sua vez, acredita que a instituição de apoio fornece melhores condições do que a escola, visto que as regras são mais respeitadas e existem punições imediatas para as violações cometidas. Evidencia-se, nesse caso, que ele, um garoto que possui uma experiência exitosa no percurso escolar, sente-se prejudicado pela escola organizada para lidar com alunos que têm práticas as quais lhe causa estranheza, visto que seu cotidiano é distinto da maioria dos que ali se encontram.

De forma geral, pode-se afirmar que os alunos observam que, na instituição de apoio, há um controle mais eficiente sobre eles e seus pares do que na escola, ao considerar que estabelecem comparações entre as organizações e enxergam mais eficiência na primeira, já que observam punições claras quanto à violação de regras, o que parece estar estabelecido e reconhecido por todos, ao passo que, na escola, não está elucidado para eles as consequências de infringir regras, as quais não são construídas, democraticamente, por todos que vivem o cotidiano escolar, o que se supõe que lhes traria mais sentido para cumpri-las.

Evidenciou-se que acreditam serem ausentes as ações destinadas à resolução dos problemas disciplinares que os alunos apresentam na escola, o que remete à idéia de que mesmo que existam, não é um acordo explícito e difundido.

Quadro 5
Função social da instituição de apoio para os alunos

Arthur	Helena	Gustavo
Tirar as crianças da rua, pra eles não fiquem... Pra não ficar na rua, pra não se meter no mundo das drogas.	(...) Acolhe essas pessoas 'pa num' fica na rua. (...) sem faz nada i... indo 'pro' mau caminho, mexendo com essas 'coisa' 'di' droga.	(...) Pra tirar as pessoas das ruas, pra não se envolver em drogas, porque lá falava muito disso, que não era pra se envolver em droga, qui droga não presta. (...) O objetivo é fazer uma pessoa melhor porque, lá na hora que você sai, você também arruma um emprego.
Pedro	Maria	Victor
	É 'pra' ficar lá pras mães trabalhar.	'Pra' não deixar na rua.

Pedro não conseguiu se manifestar a respeito. Majoritariamente, os alunos entrevistados atribuem à instituição de apoio a função primordial de ocupá-los para que não fiquem nas ruas e se envolvam com drogas, sendo mesmo o discurso que circula no interior do espaço assistencialista. Um paliativo para que os meninos “de risco” não causem danos ao convívio social.

2.3. Breve histórico da escola

No início de 1964, o bairro Anhangabaú possuía uma densa população em idade escolar, mas não tinha uma escola que atendesse a demanda. O *Rotary Club Centro de Jundiaí* entrou em entendimento com a Prefeitura Municipal para a construção de um prédio escolar na região. Estabeleceu-se que a mão-de-obra e o terreno seriam cedidos pela Prefeitura, e os materiais seriam de responsabilidade do *Rotary Club*. Com a planta aprovada, o prédio foi construído, com cinco salas de aula e demais dependências.

Conforme publicação no Diário Oficial do Estado de 23/1 1/1965, criou-se o Grupo Escolar do *Rotary Club* de Jundiaí. Sua instalação deu-se em 16/02/1966, atendendo a alunos da 1ª a 4ª séries. Em 06/06/1977, a escola foi transferida para um novo prédio, o atual, distante duas quadras do anterior, pois as instalações antigas não mais comportavam a quantidade de alunos, agora de 1ª a 8ª séries. No ano de 1983, a escola foi ampliada, com a construção de 4 salas de aula, 2 sanitários e aumento do pátio interno. Toda a ala da parte administrativa recebeu piso novo.

No ano letivo de 2000, a Associação de Pais e Mestres reformou a biblioteca e construiu a sala dos professores. Em 2008, houve o fechamento do estacionamento e a pintura da escola, a última em parceria com o clube dos rotarianos. Com a verba da APM, foram compradas cortinas para todas as salas da escola. Como se vê, numa escola que atende alunos com baixo capital econômico, utiliza-se ao máximo o financiamento comunitário em detrimento dos gastos do município com a instituição.

2.4. Funcionamento e gestão na escola pesquisada

A escola Joel de Moraes, como visto anteriormente, é uma das duas únicas municipalizadas de Ensino Fundamental Ciclo II (de 5ª a 8ª séries). Funciona em dois

turnos: das 7h30 às 12h30, atendendo a alunos de 1^a a 4^a séries – o ano da pesquisa coincidiu com a mudança no horário do Ciclo II, das 13h às 18h para 12h30 às 17h30. Em análise de documentação na Secretaria de Educação, localizou-se a solicitação de mudança de horário, em que se constavam os motivos: “(...) para melhor atendimento da demanda, pois 80% frequenta instituições. Ficam na rua das 12h30 às 13h, muitas vezes com atitudes inadequadas” – encaminhado em 04 de fevereiro de 2009. As atitudes mencionadas no documento reportam-se às queixas de vizinhos da escola sobre arremesso de pedras em suas casas ou carros.

Os alunos entram por um portão e os professores e funcionários por outro, localizados em ruas diferentes, já que a escola fica numa esquina. Pela manhã, o portão é aberto aos alunos por uma funcionária da limpeza readaptada, às 7h25. Os alunos entram, tomam a colação, leite ou suco com bolacha, em seguida, vão se organizando em fila no pátio, e os professores os conduzem para a sala quando o sinal é acionado, às 7h35. Ao final do período, os alunos são conduzidos em fila até o pátio e liberados.

Os alunos da manhã que vão para as entidades – a maioria – são recepcionados por funcionárias que os acompanham até o local, sendo que uma entidade fica a uma quadra da escola e a outra, a duas quadras. No período da tarde, os alunos chegam, passam pelo mesmo processo de tomar colação, o sinal é acionado às 12h35. Eles mesmos seguem até a sala, onde os professores abrem as portas, que ficam trancadas. Cobra-se do professor que acompanhe o período de colação dos alunos, ficando pelo pátio para evitar problemas entre eles.

No período de intervalo, todos saem juntos, mas 5^{as} e 6^{as} formam um grupo e 7^{as} e 8^{as} formam outro. Fazem uma espécie de revezamento: 15 minutos lancha um grupo no pátio, enquanto o outro faz recreação na quadra, quando toca mais um sinal e estes trocam de lugar. Cobrava-se do professor que permanecesse todo o tempo com os alunos, quinze minutos no pátio e 15 minutos na quadra, seguindo o critério de acompanhar a classe com a qual estava antes do intervalo. A assistente de direção, e quando possível a diretora, também se faziam presentes em todo o período de intervalo, na tentativa de conter os alunos.

Conforme foram ocorrendo circunstâncias que fugiam ao controle dos professores e do grupo de gestão – como brigas, situações em que se punham em risco físico, além das “rebeliões”, denominação dada pelos alunos –, optou-se, como medida emergencial, por retirar o tempo de recreação por um período, até que, sob reivindicações dos alunos e professores, este tempo voltou a ocorrer, porém, com uma

escala rígida, afixada no mural da sala dos professores, que indicava, a cada dia da semana, onde o professor deveria estar, em três momentos durante os 30 minutos de intervalo: 10, na sala dos professores para se alimentar; 10, no pátio acompanhando a alimentação dos alunos; e 10, na quadra acompanhando a recreação. Os professores articularam-se e conseguiram quebrar tal organização burocrática, dividindo, eles mesmos, entre ficar na sala dos professores a metade do tempo e o tempo restante cuidar dos alunos.

A escola possui oito classes no período da manhã (duas de cada série) e oito à tarde, sendo três 5^{as} séries, duas 6^{as} séries, duas 7^{as} séries e uma 8^a série – no decorrer do ano, uma 7^a foi fechada, e os alunos foram agrupados em uma única classe.

O corpo administrativo da escola é formado pela diretora – cargo ocupado por concurso público –, assistente de direção e duas coordenadoras – que, atualmente, são escolhidos pelo diretor de cada unidade. A diretora está no cargo desde fevereiro de 2007. É vista como uma profissional que não teria o perfil para ser diretora dessa escola – inclusive, um problema colocado por muitos professores do Ciclo II é o fato de a rede ser totalmente voltada para o Ciclo I, já que existem apenas duas escolas que atendem até a 8^a série; consideram que até mesmo a formação dos administradores da educação no município é voltada para o Ciclo I. Alguns depoimentos indicam posturas diferentes ao tratar com alunos ou com professores; no trato com os alunos, percebeu-se uma postura paternalista: “*põe o aluno no colo, passa a mão na cabeça..., arrasta o aluno pelo braço, não tem autoridade.*” (Júlia). A professora Júlia continua:

*Eu acho que a gestão atual tenta se colocar como um igual e daí... tenta prendê-los pelo afeto, só que ao mesmo tempo que é bom, é ruim porque tira a autoridade.(...)
Eu acho que o diretor tem que ter postura de diretor: “Eu sou o diretor, eu sou autoridade, não sou um igual a você” (...)*

Ao tratar com os professores, mostra-se autoritária. Obtiveram-se informações que indicam imposições. Como as decisões são tomadas de cima para baixo, poucas coisas são postas para que se produzam decisões coletivas. Afirma-se que, após a entrada do novo secretário de educação, que se expressou em público para todos os profissionais da educação dizendo que, em sua gestão, o diretor teria total autonomia, tomou-se esse discurso como a delegação de autoridade máxima. As professoras entrevistadas assim se manifestaram:

Os aspectos negativos? (...) Falta de liberdade e algumas imposições que não são acordadas com todo mundo. O grupo de professores nem sempre concorda com as decisões que vem de cima”. (Júlia)

(...) a diretora, eu acho que, nesse novo sistema, da gestão municipal, a qual deu autonomia para todos os diretores, eu acho que se perdeu um pouco, aí nesse quesito “autonomia”, então, hoje ela acha que autonomia é sinônimo de autoridade máxima, então, digamos que a palavra é dela, só dela. (Luísa)

Faz-se evidente que há uma queixa quanto à postura autoritária do gestor com relação ao trato com os professores em determinadas situações, ao passo que está presente também uma crítica ao fato de a diretora se portar de maneira não autoritária para com os alunos; enaltece-se a necessidade de haver uma afirmação hierárquica de autoridade, ou seja, que haja um tratamento respeitoso, mas pautado em um relacionamento de superioridade/inferioridade vinculado às relações de poder que se estabelecem no espaço escolar. A forma própria de o município lidar com a administração das escolas a partir de uma estrutura hierárquica de poder, visando formar uma dinâmica estática de vínculos de submissão, sobressalta-se no cotidiano da escola por meio de insatisfações e conflitos que não encontram espaços de diálogo para serem resolvidos.

A professora Luísa, em entrevista, fez o seguinte comentário: *“eu acho que tendo mudanças (de professor) mais pela direção do que pela clientela.”* Menciona que os alunos têm mais respeito pela inspetora do que por ela e explica:

“(...) a diretora tenta fazer o papel de mãezona e, às vezes, se esquece de que... na verdade, não quer dizer que tá errado ter pulso firme, é só saber se impor também e falta muito respeito, nessa questão aí, de cumprir principalmente com a palavra. Se você diz pro aluno que ele vai sofrer uma sanção, ele tem que sofrer essa sanção se ele fizer isso aí, porque se não perde totalmente o crédito.”

Quanto às falas dos alunos entrevistados com relação à direção, Arthur afirma que *é boa*. Questionou-se, então, por que os alunos não respeitam, como havia dito antes. A resposta obtida foi: *(...) aí acho que já é deles mesmo. (...) Aqui na frente tem bastante briga também. (...) [Acho que] por causa do jeito que eles são criados.* Arthur, garoto que se diferencia da grande maioria por não morar na Vila, acredita que os alunos não demonstram respeito pela direção e pela escola porque é uma característica intrínseca a eles, como que marca de famílias de favelados. Porém, Gustavo faz críticas à atuação da diretora: *(...) acho que ela é meia fraca, assim, não tem controle sobre a escola.*

Observou-se que a diretora atual, primeira concursada na escola, com formação em Pedagogia, empenha-se em mudar a imagem da escola no município a partir de sua atuação, buscando mesmo estabelecer uma ruptura. Deu atenção, inclusive, para a “estética” da escola, para a reorganização dos espaços, como a biblioteca que foi formalmente reinaugurada com a presença de autoridades. Percebeu, também, a luta para manter uma fachada de controle, em que o outro, como afirma Patto (1990), é predominantemente instrumento e não finalidade.

Constantemente, são realizados eventos com a preocupação de que aconteça a divulgação em outras esferas; produzem-se painéis pela escola, divulgando acontecimentos na unidade, fotografam-se reuniões de conselho de escola, de pais e outros eventos para expor as realizações da escola. A diretora não poupa esforços para conduzir, mesmo em seu veículo, alunos para realizarem apresentações, inclusive à noite, como ocorreu por diversas vezes com o coral criado pela professora de Artes. Nota-se a marca pessoal da diretora na busca de resultados que a enalteçam como profissional, mas anseia mostrar resultados imediatos e acaba por oprimir o professor com a demanda que cria sem a sua participação. Há uma postura assumida de que é o corpo gestor aquele que conhece o melhor direcionamento a seguir. Todavia, não há mecanismos articulados de resistência às imposições por parte dos professores.

A assistente de direção trabalha na escola há seis anos. Ao ingressar, a escolha de assistentes e coordenadores era feita na Secretaria Municipal de Educação. A partir de 2009, quando mudou o secretário, passou-se para a direção da escola a função de escolher seu assistente. Em análise de documentos que se referiam à escola na Secretaria da Educação, localizou-se um ofício de 17 de dezembro de 2008, solicitando a permanência da assistente de direção pelo bom desempenho de suas funções.

Quanto aos coordenadores, o diretor também os escolhe, mas dentro de uma lista divulgada pela Secretaria Municipal de Educação. Uma das coordenadoras, inclusive, é até mais respeitada pelos alunos que a diretora, talvez porque conheça os alunos desde pequenos, ou porque trabalhe ali há muito tempo, já que mora na Vila Maria, e mesmo pela postura diferente ao lidar com eles.

Até o meio do ano de 2007, havia uma coordenadora na escola responsável pelos dois ciclos, até que outra foi enviada e acordou-se que, embora dividissem entre si os afazeres burocráticos, uma para cada ciclo, trabalhariam em conjunto. Para 2008, mudaram-se os critérios de escolha dos coordenadores, função que, como dito, ficou a cargo do diretor. As duas coordenadoras, uma que trabalhava na escola desde 2005 e a

outra que estava desde o meio do ano anterior, não foram opção da diretora, que selecionou a irmã e a sobrinha da assistente de direção.

Sobre as coordenadoras, as informações revelaram que elas garantiam a liberdade para o professor preparar suas aulas, de acordo com sua concepção. Há a opinião de que, por estarem despreparadas, evitam confronto direto com o professor, mas, que de qualquer forma, consideram que oprimem menos sua atividade profissional, já que a coordenação anterior também não tinha preparo e fazia imposições que consideravam descabidas.

Acerca da atuação da gestão no sentido de reivindicar ao poder público o que permita à escola oferecer um ensino de melhor qualidade, percebeu-se que ofícios são encaminhados, solicitando o que se acredita ser necessário para a escola. Não houve, entretanto, relatos de nenhuma situação de reivindicação mais pontual, que necessitasse do engajamento dos profissionais e da comunidade.

O que não se consegue com as solicitações ao poder público, muitas vezes, se consegue com o apoio do clube que fundou a escola, como a pintura, piso, e até uma brinquedoteca, cuja construção já está prevista.. Em reunião com os dirigentes do clube, para colher informações sobre o vínculo com a escola, o presidente se pronunciou: *“A diretora vem aqui, fala o que precisa, e de acordo com as possibilidades, vamos atendendo. Às vezes ela comparece, assiste a reuniões com a gente.”*

Não se faz evidente, portanto, para o grupo gestor que compete ao sistema a viabilização do que é necessário para o funcionamento da escola. Aceita-se a negação e passa-se a solicitar o financiamento assistencial, deslocando do governo municipal a competência de zelar pela escola que administra. Em análise de documentos na Secretaria de Educação, foram localizadas três solicitações nesse sentido, sob a mesma temática, abaixo explicitadas:

- Solicitação de desmembramento da 2ª série, com 37 alunos, a maioria sem base alfabética e com dificuldades. Não se autorizou. (Emitido em 25/02/2003).
- Solicitação de desmembramento da 2ª série, com 38 alunos, justifica-se que pela complexidade de dificuldades e pelo fato de a escola atuar no sentido de resgatar atitudes, procedimentos e conteúdos desse grupo. Solicitação autorizada. (Emitido em 18/02/2005).
- Solicitação de desmembramento da 1ª série, com 39 alunos. Justifica-se que questões sociais e familiares bastante acentuadas atingem diversos

alunos, necessitando de um acompanhamento pedagógico mais individualizado. Entre estes, três estão morando em casas transitórias. Solicitação autorizada. (Emitido em 05/02/2007).

2.5. A arquitetura da escola

No primeiro contato com a escola, em 2007, era pintada de cinza e branco, com aspecto antigo, havendo muitas pichações e várias janelas com os vidros quebrados. Pelo portão em frente ao presídio, localizado no entorno da escola, entravam os professores e funcionários em geral, além das pessoas que fossem ter acesso à secretaria da escola. Na lateral, à direita, podia-se observar as instalações do caseiro da escola, mas com acesso independente.

Passava-se, então, por um portão, e adiante outro portão eletrônico. À direita, uma porta que se dividia, ficando fechada sua metade inferior. A metade superior, aberta, configurava-se em uma janela, por onde pais e outros eram atendidos. Em frente à secretaria, a sala da direção, e adiante, uma espécie de depósito onde ficavam armazenados materiais pedagógicos diversos. Ao lado do depósito, uma cozinha exclusiva para os funcionários da escola, com exceção dos professores. Para acessar a escada que conduzia ao pátio e às salas de aula, havia um portão automático. Próximo às escadas, a cozinha da escola. Em frente, mais uma escada que conduzia à quadra, descoberta; a pintura quase que totalmente apagada, com muitas folhas de árvores no chão. Cruzando o pátio, coberto, uma salinha pequena. Antes do corredor que leva às salas de aula, um pequeno espaço, onde eram guardados objetos pessoais dos funcionários de limpeza, com duas cadeiras.

A sala dos professores, mais adiante, havia passado por pequenas modificações a fim de deixá-la mais agradável, propostas por uma psicóloga que desenvolvia um projeto na escola e que teve que trabalhar no período de férias dos professores: ela havia recoberto a geladeira, antiga e danificada, com papel de parede e colado uma fileira de papel colorido nas paredes, contrastando com o cinza, tão formal, tão sombrio. Havia uma mesa de madeira, também antiga, que ocupava grande parte do espaço relativo à meia sala de aula.

Ao lado esquerdo da sala dos professores, via-se um portão e, em seguida, as salas de aula, sendo três de cada lado. Ao fim do corredor, havia uma sala do mesmo

tamanho da sala dos professores, não utilizada – foi anunciado que seria ocupada pela direção, para estar mais próxima aos alunos. Na outra extremidade, mais um portão e quatro salas, sendo três de aula e uma biblioteca, onde também se faziam as reuniões. Na biblioteca, muitos livros que não apresentavam uma organização formal, estavam apenas armazenados. No fim do corredor, mais uma sala pequena, da coordenação da escola.

Voltando para realizar a pesquisa, em 2008, a escola havia passado por algumas modificações. Havia sido pintada de lilás, amarelo e branco, segundo informado pela gestão, com a intenção de “dar um aspecto mais alegre” para a escola. O Rotary Club doou as tintas e a prefeitura enviou profissionais ao local para realizarem o serviço. A zeladoria passou por ampliação e o estacionamento da escola, antes apenas um espaço em frente à escola, foi fechado por portões, e cada professor tinha, agora, o seu local delimitado para estacionar. Assim, como caminho para quem adentra a escola sem carro, colocou-se mais um portão automático, acompanhado de um interfone. “De quem é a escola? É do povo do bairro? Os signos da distinção – muros e portões sólidos e altos – indicam que não, e que deve ser protegida contra ele, o temível povo”. (MELLO, 1988, p.X).

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Unidade de 2008, estava prevista a pintura do muro externo da escola pelos alunos, em realização conjunta com a Secretaria da Educação.

2.6. O corpo docente

O corpo docente é composto por oito professoras do Ciclo I, dois professores de Língua Portuguesa, dois de Matemática, um de História, um de Geografia, um de Ciências, um de Artes, um de Inglês e um de Educação Física para a tarde; para os alunos do Ciclo I, também há um professor de Inglês e um de Educação Física, mas eles trabalham por blocos de aulas, não ficando, portanto, somente nessa escola.

Os professores que trabalham na rede municipal são contratados por 30 horas, sendo que vinte e cinco devem ser cumpridas com alunos, e as cinco restantes são destinadas para estudo e capacitação. Os professores do Ciclo II são contratados pelo mesmo período de tempo que os professores do Ciclo I; no entanto, em função da grade

horária diferenciada, a prefeitura realizou ajustes próprios, visando igualar o horário de todos deste segmento.

Até 2006, os professores do Ciclo II não eram concursados. Exerciam a função nas duas escolas de Fundamental II professores contratados por um ano após realização de uma prova interna, sendo que deveriam ficar fora do sistema por igual período, o que se denominava “escala rotativa”. Após a realização do concurso, ocorrido somente após cinco anos da municipalização, passaram a ocupar os cargos do ciclo II professores concursados, como já ocorria no Ciclo I; no entanto, o sistema de organização da carga horária de professores não considerou as peculiaridades do Ciclo II, e os professores assim se efetivaram no cargo por trinta horas semanais de trabalho, como anteriormente dito. Manteve-se, porém, a grade horária dos alunos igual à das escolas estaduais, causando disparidade na quantidade de aulas a serem ministradas pelos professores, como se pode observar na tabela abaixo, que caracteriza especificamente os profissionais da escola Joel de Moraes:

Tabela 7

Grade horária dos professores de Ensino Fundamental II antes da mudança*

Língua Portuguesa (5ª e 6ª séries)	6 aulas em cada classe; total de 24 aulas
Língua Portuguesa (7ª e 8ª séries)	6 aulas em cada classe; total de 24 aulas
Matemática (5ª e 6ª séries)	6 aulas em cada classe; total de 24 aulas
Matemática (7ª e 8ª séries)	6 aulas em cada classe; total de 24 aulas
História (5ª a 8ª séries)	2 aulas em cada classe; total de 16 aulas
Geografia (5ª a 8ª séries)	2 aulas em cada classe; total de 16 aulas
Ciências (5ª a 8ª séries)	3 aulas em cada classe; total de 24 aulas
Arte (5ª a 8ª séries)	2 aulas em cada classe; total de 16 aulas
Educação Física (5ª a 8ª séries)	2 aulas em cada classe; total de 16 aulas
Língua Inglesa (5ª a 8ª séries)	2 aulas em cada classe; total de 16 aulas

*quadro elaborado com base em consulta do horário antigo dos professores.

Tal desigualdade, no que se refere à quantidade de aulas a serem ministradas pelos professores, embora tivessem que cumprir os horários vagos na escola, causava inúmeros problemas de convívio, pelo fato de se receber o mesmo salário e haver diferenças na quantidade de trabalho. No intuito de diminuir a diferença, chegou-se a cogitar, na rede, a entrada de dois professores em uma mesma classe, ideia abolida devido à reação contrária de alguns profissionais.

Ao final de 2007, os professores foram convocados para uma reunião com a Secretaria de Educação, momento em que foi dada a notícia de que os professores de Ciclo II não mais seriam efetivos em uma escola, mas suas aulas seriam distribuídas nas duas unidades, a fim de igualar a quantidade de aulas de todos. Essa proposta, porém, não chegou a ser colocada em prática, devido às manifestações dos professores que temiam parar na lendária escola Joel de Moraes. Além disso, os profissionais acreditavam que dividir suas atividades em duas unidades não lhes permitiria realizar um trabalho tão eficaz, considerando-se que não poderiam ficar totalmente envolvidos com o cotidiano das duas escolas, já que não estariam exclusivamente em nenhum local.

Por fim, estabeleceu-se que os professores continuariam com vínculo em apenas um local, no entanto, a quantidade de aulas das escolas municipais teria especificidades, em busca da equiparação dos horários:

Tabela 8

Grade horária dos professores de Ensino Fundamental II, após as mudanças*

Língua Portuguesa (5 ^a e 6 ^a séries)	5 aulas em cada classe; total de 20 aulas
Língua Portuguesa (7 ^a e 8 ^a séries)	5 aulas em cada classe; total de 20 aulas
Matemática (5 ^a e 6 ^a séries)	5 aulas em cada classe; total de 20 aulas
Matemática (7 ^a e 8 ^a séries)	5 aulas em cada classe; total de 20 aulas
História (5 ^a à 8 ^a séries)	3 aulas nas 5 ^a e 7 ^a ; 2 aulas nas 6 ^a e 8 ^a ; total de 20 aulas
Geografia (5 ^a à 8 ^a séries)	2 aulas nas 5 ^a e 7 ^a ; 3 aulas nas 6 ^a e 8 ^a ; total de 20 aulas
Ciências (5 ^a à 8 ^a séries)	2 aulas nas 5 ^a e 7 ^a ; 3 aulas nas 6 ^a e 8 ^a ; total de 20 aulas
Arte (5 ^a à 8 ^a séries)	3 aulas nas 5 ^a e 7 ^a ; 2 aulas nas 6 ^a e 8 ^a ; total de 20 aulas
Educação Física (5 ^a à 8 ^a séries)	3 aulas nas 5 ^a e 7 ^a ; 2 aulas nas 6 ^a e 8 ^a ; total de 20 aulas
Língua Inglesa (5 ^a à 8 ^a séries)	3 aulas nas 5 ^a e 7 ^a ; 2 aulas nas 6 ^a e 8 ^a ; total de 20 aulas

*quadro elaborado com base no horário exposto na sala dos professores.

Os horários vagos são priorizadas para cobrir aulas de ausências ocasionais dos demais professores. Quando não há tal necessidade, a escola criou atividades de reforço escolar que denomina “atividades de *performance*” para os alunos, além do atendimento aos alunos que estudam sem a companhia dos demais colegas (práticas que serão explicitadas mais adiante).

Evidencia-se que a equipe de gestão, tendo como referência o Ciclo I, não concebe como positiva a organização do horário dos professores de forma a lhe restarem horários em que não estejam em sala de aula, vendo esse tempo como uma espécie de “desperdício”. Em conversa informal, relatou a diretora que não é justo com relação aos professores do Ciclo I. Para ela, isso deve acabar, pois, mesmo que se desenvolvam projetos nesses momentos, “(...) *não é a mesma coisa que estar em sala de aula, com o compromisso por aquela quantidade de alunos, com os registros daqueles*

alunos”. Com tais pressupostos inculcados, a gestão age no sentido de ocupar todo o tempo “vago” dos professores, que recebem recomendações de que as aulas não devem ser preparadas nessas ocasiões, na medida em que são pagos por 25 horas “com aluno”. Não há incentivo para que o professor crie práticas que eles acreditam ser relevantes, pois a gestão intenta conduzir o que será desenvolvido em tais períodos, explicitando mais uma ação de controle hierárquico.

Durante o tempo em que se esteve coletando os dados, percebeu-se claramente o desconforto que a presença da pesquisadora causava na equipe gestora, mesmo com a constante lembrança de que a intenção era tão somente a de realizar pesquisa e não a divulgação de quaisquer informações acerca da escola ou mesmo apontamentos de intervenção na realidade ali instaurada.

Os documentos eram concedidos, mas com certa resistência, como se tivesse ocorrendo uma invasão, no sentido de produzir críticas. Em certos momentos, principalmente naqueles em que a pesquisa não se dava de maneira formal, pelo fato de a pesquisadora já ter feito parte do grupo de professores, a resistência arrefecia e eram tecidos comentários diversos acerca do cotidiano da escola.

No que se refere à ação dos professores, na entrevista concedida, a vice-diretora afirmou que se sente satisfeita quanto ao trabalho realizado pelos professores, que consegue ver claros resultados, decorrência do que eles têm desenvolvido. Porém, em uma fala sua, presenciada dias antes, afirmou que muitos alunos não gostam de estar na sala de aula porque percebem que alguns professores não se importam em acolhê-los: *“Aluno sente quando não gostam deles. É como a gente, se tá num lugar que não é bem recebido, se controla, mas não gosta de estar. Agora eles não, não ficam mesmo! O que falta aqui é acolhimento”*.

A auxiliar de limpeza, nesse momento, contou-lhe que pela manhã uma professora teria ‘dado piti’ porque um aluno entrou dois minutos mais cedo na sala. A assistente reforça sua idéia: *“Isso é falta de acolhimento!”*. Relatou a mesma funcionária que uma professora teria faltado na mesma manhã e nenhuma das outras quis receber uma menina ‘danada’ em sua sala, pois, quando isto ocorre, os alunos são divididos. Uma funcionária teria ido com a menina de sala em sala e todos tiveram a mesma ação de rejeição, até que a diretora ordenou que ela entrasse numa sala e assim foi aceita. A assistente de direção disse: *“Isso é um absurdo!”* (Diário de Campo, 23 de junho de 2009).

No Plano de Desenvolvimento da Unidade, consta a concepção da gestão acerca do trabalho dos professores, onde se lê que tais profissionais transferem para a gestão a responsabilidade pela implementação de limites aos alunos. Expressa-se ali que os professores desejam encontrar o aluno ideal que, obviamente, não existe. Patto (1990) contesta o fracasso explicado pela ação do professor com vistas ao aluno ideal, que continua disseminada. Essa formulação, de acordo com a autora, ignora o *habitus* certamente heterogêneo dos vários segmentos das classes populares.

Embora tenha feito esforço para neutralizar sua posição na entrevista, as práticas cotidianas indicam que a responsabilidade pelos problemas apresentados na escola é atribuída majoritariamente ao professor; daí a intervenção técnica direta nas ações desses profissionais na escola, gerindo toda a organização de suas práticas. Acerca da concepção dos próprios professores sobre sua prática, os docentes entrevistados apontaram:

Júlia: Às vezes (...) você fica... planejando alguma coisa que você acha que é interessante, quando você coloca em prática, a coisa já não é bem aceita e vai tudo por água abaixo. Eles têm um extremo desinteresse em algumas atividades e, daí, o trabalho... não é gratificante.

Questiona-se a respeito de sentir-se, ou não, respaldados pelos resultados do trabalho que realizam:

Luísa: (...) do ponto de vista que isso pode virar um cartão postal, um marketing pra escola sim, claro. Pensam em mostrar algo de bom na escola porque o prefeito vai ver, o secretário vai ver, não sei quem vai ver, enfim, as autoridades aí, e isso pra direção é importante, né? ainda que os alunos jamais recebam um elogio ou mesmo seja direcionado a mim, né? qualquer tipo de elogio, qualquer manifestação de gratidão (risos), mas se for jogada de marketing tá ótimo, eles apóiam.

Em relação ao relacionamento entre professores e alunos, Arthur, quando perguntado se há respeito dos professores para com os alunos, afirmou que isso acontece somente com quem eles gostam. Já Gustavo, ao se deparar com o questionamento sobre sua visão acerca dos professores, ficou constrangido. Informa-se a ele, então, que não é necessário citar nomes, ao que responde:

Ah, são bons, tem um ou dois que eu não gosto muito, que o método de ensino deles acho que não é adequado, mas o resto... [A aula] é meia... chata mesmo". Continua: Eu já estudei em 3 escolas e nessas escolas os professores só passava lição e não queria nem saber, não tava nem aí com os alunos, aí aqui eles se preocupa com os alunos, conversa quando tem 'qui' 'conversá'.

Perguntado se eles tratam bem os alunos, respondeu negativamente. A mesma pergunta é feita a Pedro, que responde:

Tudo chato (...), menos um.(...) Outro dia da prova, eu 'tava' 'falano', aí eu chamava um, chamava o professor de Matemática, ele vinha, tinha dois, tinha o professor de Matemática, o gordinho, e o de Geografia, esqueci o nome dele... não, o de Física, aí chamava ele, ele sentava na mesa e falava: vem aqui 'ocê'. Num é eu 'qui' quero aprende, é 'ocê'.

Arthur se vê de fora dos problemas apresentados nas aulas ministradas pelos professores, posto que não apresenta um comportamento questionador ou infrator das regras estabelecidas, quando afirma “*Os alunos*” não respeitam. Helena, que também não apresenta problemas de conduta na escola, tem a opinião de que os professores são bons porque pensam sobre o que vão “passar” para ela e os colegas. Percebe-se, a partir de sua afirmação, que atribui importância ao que é veiculado pela escola, tanto que relata que, quando os professores enviam tarefa para casa, vai até o barraco da avó, onde não tem barulho dos irmãos, e estuda lá. Seu pai aparece de vez em quando para lhe dar “dicas”.

Gustavo elabora uma crítica a um ou dois professores pelo método de ensino, o que indica que avalia a forma como as aulas são desenvolvidas. Pedro, um aluno recém-alfabetizado, sente-se frustrado por acreditar que a maioria não lhe dá a devida atenção; esse pode ser um fator para a sua indisciplina, já que é mais agradável ser visto como o que não fica quieto do que como o que não é capaz de fazer as atividades. Maria e Victor preferiram expressar uma opinião genérica, apesar dos contornos realizados para que emitissem um posicionamento mais concreto.

CAPÍTULO 3

A ESFERA PEDAGÓGICA

O presente capítulo, cujo objetivo é explicitar a esfera pedagógica da organização proveniente da escola pesquisada, ancora-se nos estudos de Bourdieu, que denota a impossibilidade de análise das desigualdades escolares como provenientes das desigualdades que se veiculam naturais entre os indivíduos, já que, no sistema educacional escolar, faz-se presente um processo, nem sempre evidente, que ocasiona diferenças.

Também como suporte teórico, foram usadas as pesquisas de Patto acerca do fracasso escolar e das causas que são disseminadas no Brasil, além do aporte a outros estudos que desmistificam a patologização atribuída ao aluno pobre como causa para o insucesso na escola.

Passa-se, então, a descrever as práticas voltadas aos alunos que transgridem as normas escolares e aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

3.1. Concepções presentes na escola sobre os alunos

As concepções dos profissionais da educação com as quais se teve contato, durante a pesquisa, indicam que os problemas enfrentados na escola Joel de Moraes decorrem, naturalmente, das características de seu público, pertencente às camadas pauperizadas da sociedade que apresenta a “desestruturação familiar” como marca preponderante nos discursos.

Em entrevista concedida pelo então Secretário de Educação, no dia 24 de junho de 2008, para o Jornal de Jundiaí, foi mencionada a questão dos problemas que envolvem a escola Joel de Moraes. A reportagem, ao tratar do crescimento no município de escolas “com nível europeu”, com base nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), divulgou que o pior resultado foi o da escola Joel de Moraes, onde os alunos de 5ª a 8ª séries obtiveram nota 3.0.

Ainda, na matéria, destacou-se que a melhor escola de Jundiaí depende da ajuda dos pais e, assim se explica o baixo rendimento dos alunos: a violência é a principal

explicação para os resultados da escola de Jundiaí com as piores notas do IDEB, pois sofre com o tráfico de drogas na região, o que virou caso debatido dentro dos portões da escola. Segundo a prefeitura, é grande a evasão e o número de faltas na escola Joel de Moraes (Jornal Bom Dia, 24/06/2008). O Secretário, na época, assim se pronunciou sobre o problema:

Na escola Joel de Moraes, são crianças da favela (...). Muitas faltam, abandonam os estudos. É um trabalho mais difícil, que está sendo feito com cuidado. (...) Não existe escola sem família. A maioria das escolas com problemas estão (sic) em bairros com sérios problemas e onde a comunidade participa menos, contribui menos (Jornal Bom Dia, 24/06/2008).

Compreende-se o que está implícito na fala do Secretário de Educação: as escolas existem para toda a população, mas os problemas enfrentados pelas regiões periféricas, no que se refere à escolarização, são naturais, afinal, são crianças “sem família”, sem o acompanhamento familiar, e, por isso, é esperado que apresentem problemas na escola. Operacionaliza-se, assim, a oferta de uma educação que não se pretende de qualidade para esses alunos, que afinal estão fadados ao fracasso ao ingressarem na escola.

Quando a vice-diretora, Elisa, foi solicitada para uma entrevista, explicou-lhe que sua indicação se devia ao fato de haver muito tempo trabalhando na escola e, portanto, ter mais indícios de conhecimento de sua realidade. Aceitou, mas demonstrou certa desconfiança. No dia posterior, data em que a entrevista havia sido agendada, manteve sua postura de aceitação; no entanto, criou uma situação para que a entrevista não fosse gravada, mas sim redigida por ela. Solicitou que a escrita fosse recolhida após algum tempo, no mesmo dia.

De maneira geral, suas respostas contradizem determinadas falas apreendidas durante a realização das observações. Não teceu críticas a nenhum tipo de profissional, aos alunos ou às suas famílias. Tentou ser o mais neutra possível, mas produziu comentários que explicitam sua postura quanto aos agentes escolares. No que se refere à visão sobre os alunos e suas famílias, foi questionado acerca do que acredita serem as causas dos problemas enfrentados pela escola e obteve-se a resposta de que a maioria dos alunos possui nível socioeconômico que os desfavorecem, mas que alguns possuem incentivo familiar e, por isso, se saem bem na escola, ao passo que outros seriam “resilientes”.

Embora tenha tentado manter um discurso neutro, apreende-se a opinião de que os problemas encontrados na escola advêm das famílias que não incentivam seus filhos, por serem pobres, o que demonstra, como se verá, que as diferentes esferas atuantes na escola trabalham com a mesma concepção acerca dos alunos, que será exposta em suas limitações, e que inviabilizam a reflexão e a superação de conceitos sem base científica.

No Projeto de Desenvolvimento da Unidade, consta que a maior parte dos alunos vive em “arranjos familiares”, justificando-se, a partir daí, a falta de apoio familiar no desenvolvimento escolar dos alunos.

Em consonância com as posições até aqui explicitadas, seguem-se trechos das entrevistas realizadas com as professoras a respeito do que pensam sobre os motivos dos problemas de conduta apresentados pelos alunos:

Júlia: “Bom, muitas das famílias são desestruturadas, a gente conhece e sabe que.. mães presas, pais presos, uns são usuários de drogas, mãe que praticamente se prostitui e o aluno assiste tudo isso. Então, as famílias deles são quase todas desestruturadas.

Luísa: (...) o nível social deles é bem precário, bem baixo, né?... o nível de escolaridade... as famílias não são muito... muitas... a maioria desestruturadas, pais separados, às vezes não sabe quem é o pai, mora com a avó, que a mãe trabalha, a mãe abandonou, o pai abandonou, um terceiro que cuida, muitos a mãe casa de novo, então, tem uma figura masculina que não é o pai e tem um segundo filho que dá só atenção a esse e esquece o primeiro e por aí vai.

Acerca dos problemas de aprendizagem expostos em avaliações externas e internas, quando divulgadas na escola, surge também o deslocamento das causas à família, na fala de uma professora entrevistada:

Júlia: À falta de incentivo da família, à falta de interesse, às perspectivas deles, que não têm perspectiva do porquê estar na escola, porquê estudar, porquê se sair bem, porquê se esforçar, então, como eles não vêem a importância da escola, isso talvez diminua o interesse deles e, já que não estudam, não têm como ir bem na prova.

Luísa: (...) quando eles se sentem apoiados em casa, tem uma boa estrutura, ainda que, nesse caso, uma boa estrutura que eu falo não é nem só ter o pai e a mãe... é... eu digo, ter uma atenção dentro de casa, nem que seja só... só tem a mãe, mas a mãe dando atenção: “Eu quero ver se você fez os exercícios” (...) de ir às reuniões... é... dar uma educação, né?... Vamos dizer assim, se importa com o seu filho. Se tem, se vem de uma família que os pais, nem que não tenha o pai e a mãe, mas os pais não dão atenção, não procuram saber se o filho ‘tá’ bem, não dá, não ensinam princípios morais, éticos... é... aí é complicado, né?

As explicações explicitam o deslocamento das causas das problemáticas enfrentadas no espaço escolar. Dessa forma, os alunos que obtêm êxito são, em sua maioria, os que obtêm apoio familiar e que provêm de famílias “estruturadas”. Constrói-se um veredicto em que alunos com “problemas de estrutura familiar” não vão bem na escola, ideia veiculada com veemência a partir da formulação da teoria da carência cultural, disseminada, no país, nos anos setenta, que explicava a desigualdade educacional entre as classes sociais pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classe baixa e média se desenvolviam.

Embora pesquisas contestem as bases da teoria da carência cultural, afirmações com base nesse pressuposto, no que se referem às características dos alunos pobres, ainda podem ser localizadas em circulação, estruturando o olhar sobre os alunos pauperizados como o que se possui por alguns profissionais na escola Joel de Moraes. No espaço estudado, os profissionais entrevistados são alheios aos estudos que se contrapõem às teses que direcionam sua percepção sobre os alunos. Patto (1990) explica a veiculação de tal teoria:

Num mundo no qual argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação de uma parcela da população nesse limbo? Pelo recurso a visões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando ao termo “ambiente” uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura (...). Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados dos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, da qual muitos pesquisadores participam, de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos. (PATTO, 1990, p.49).

Há estudos atuais que ainda reforçam os preconceitos contra as camadas pauperizadas que frequentam a escola pública, como o de Zagury (2006), que busca demonstrar porque fracassa a educação no Brasil, a partir da perspectiva de que parte dos alunos, por razões sociais ou pessoais, não querem ou não gostam de estudar, e muito menos de se esforçar para aprender. Defende que ignorar isso é igualmente ignorar que o ser humano é múltiplo e que cada indivíduo reage diversamente aos estímulos recebidos. Tal perspectiva dissemina a ideia de que as condições são

igualmente fornecidas a todos, mas há alunos que não têm interesse em aprender, o que acaba por justificar a exclusão.

Zagury (2006) afirma, ainda, que o professor atualmente é refém dos alunos que o enfrentam e desafiam, e da família que perdeu a autoridade, pressionando a escola para fazê-lo em seu lugar. Percebe-se que também, na Academia, em contraposição às vertentes que desmistificaram o discurso ideológico que toma como referência a família como a base dos problemas apresentados na escola pública, mantêm-se focos de discussão que contribuem para a concepção distorcida que delega ao pobre a responsabilidade por experiências escolares mal sucedidas.

Em contraposição às formulações acima apresentadas, Dalsan (2007) discute as concepções hegemônicas de fracasso escolar que culpabilizam o aluno pobre e sua família como causas para o fenômeno da exclusão escolar. Argumenta sobre a limitação desta concepção para abranger os problemas inerentes ao ensino público brasileiro e o aborda dentro de seu contexto histórico. Indica o autor que tal fator se deve à influência de um ramo da Psicologia voltada para explicações que se centravam no aluno e em seus supostos distúrbios ou deficiências, as quais foram largamente criticadas e tiveram, como desdobramento, um deslocamento da atenção de alguns dos principais problemas da educação a serem enfrentados que, segundo o autor, seria a construção de uma escola democrática e de qualidade.

No local pesquisado, cria-se o imaginário de que todos devem ter acesso à escola e participar da vida escolar, mas se aceita, como natural, o fato de muitos estarem fadados ao fracasso pelas condições de origem, confirmando-se a hipótese de que os discursos produzidos dentro da instituição, mesmo que involuntariamente, muitas vezes, confirmam o processo excludente.

Transportando as causas do insucesso escolar para o indivíduo, de que o êxito depende dele, atribui-se a ele o que deriva das condições objetivas de vida. Enfatizam-se problemas na desestruturação familiar, tomando-se, como referência, a família nuclear, tradicional e aclama-se, assim, a estrutura patriarcal. Tal concepção, conservadora, que desconsidera as transformações sociais substanciais ocorridas na organização familiar, remete às famílias uma espécie de não cumprimento de sua função com vistas à educação.

A problemática central não é posta em evidência: crê-se que seja, inclusive, desconhecida por muitos educadores. Valoriza-se o período histórico em que as famílias possuíam a estrutura nuclear burguesa, que as mães, principalmente, participavam

ativamente do percurso escolar de seus filhos, características que coincidiam com o período em que os oriundos da classe trabalhadora estavam maciçamente fora da escola.

Os problemas inerentes à estrutura escolar, que demasiadas vezes oprimem o educador e o leva a fazer ajustes diários, visando remediar sua vivência no espaço escolar – tais como a violência, o descaso das autoridades governamentais para com problemáticas inerentes ao seu contexto e que repercutem no cotidiano escolar, o uso de drogas e a agressividade que daí deriva – são transpostos para o indivíduo. Esses problemas, atribuídos às questões vinculadas à estruturação familiar, como dito, confirmam a presença maciça de tal explicação para os agravantes do cotidiano escolar.

Os próprios professores são alvo do autoritarismo e desvalorização quando fazem uma leitura equivocada do que é de fato o problema: têm consciência do descaso com que são tratados os profissionais da escola, mas o sufoco da rotina acaba por fazê-los ver, no público escolar, as razões dos insucessos que, por vezes, permeia sua prática.

Em reunião, uma professora afirmou que esses alunos não tinham acompanhamento familiar para enxergar valor nos estudos, já que ela também era pobre, mas se esforçava e “ia bem na escola”, porque tinha hábitos de estudo; depois, com mais esforço, chegou à faculdade, assim, tudo havia dependido dela, entende-se que por seu mérito. Houve concordância dos colegas.

Essa opinião revela um indício da visão liberal que permeia a prática de certos profissionais, por meio da qual o percurso escolar exitoso se processa por uma questão de mérito individual, denotando a concepção que direciona seu olhar para esses alunos. Demonstra-se, com a apreensão dessa manifestação, o desconhecimento do contexto a que se refere, quando a seleção ocorria de maneira muito mais explícita, e os alunos das camadas pauperizadas não adentravam o espaço escolar ou dele saíam pelo instrumento da reprovação.

A ausência de capital econômico também é utilizada como explicação para os agravantes apresentados no espaço escolar:

Julia: (...) Os alunos, eles têm um relacionamento de quem... quem ordena. Existe normalmente numa sala “um fé”, algum... não “um fé”, né?... um líder; ou na escola existem os líderes maiores e eles reproduzem a vivência do lugar onde eles moram e a agressividade, os palavrões, acho que vem do ambiente que eles vivem.”

Acerca dos problemas de aprendizagem, ela se manifesta sob a mesma ótica com relação às causas:

(...) às perspectivas deles, que não têm perspectiva do porquê estar na escola, porquê estudar, porquê se sair bem, porquê se esforçar, então, como eles não vêem a importância da escola, isso talvez diminua o interesse deles e, já que não estudam, não têm como ir bem na prova.

Luísa: Bom, nesses três anos e pouco que eu tô aqui, nós já tivemos visitas, né? ... na comunidade, já vimos de perto o que é realmente a realidade deles. É gritante do ponto de vista negativo, né? A própria habitação deles, que é o lugar... lá que é o lugar... acho mais de... de impacto no desenvolvimento deles, são lugares precários, infra-estrutura e saneamento em alguns lugares ali nem existe e as casas são barracos mesmo, de madeira, né? ... alguns de plástico inclusive, e apesar disso tudo, 'cê' vê, tem aluno que mora em barraco, mas tem um carro do ano na garagem; você sabe que a família 'tá' envolvida com droga, né? Fora a própria estrutura do ambiente, né? ... que é uma baixada, assim, um terreno baixo escondido da sociedade porque dá de frente pra... pra rodovia, ninguém vê, né?

Os alunos, vistos de forma associada a diversos preconceitos arraigados socialmente, acabam, muitas vezes, incorporando o discurso vigente no município que os desqualifica, os toma como incapazes, inferiores, delinquentes, reforçando, dessa forma, sua exclusão. Há momentos, inclusive, em que se pode observar o trato com alguns alunos para quem não se tem expectativas de que obtenham êxito na escola como que se fossem figuras inanimadas, tecendo-lhes críticas 'ao seu jeito' em sua frente. Destaque-se a fala de uma professora quando um aluno bebia água em sua frente: “*Olha o cabelo desse menino! Deve estar cheio de piolho! Eu tinha conseguido cabeleireiro de graça 'pra' ele, marquei horário, pergunta se foi...*”. O menino não se manifestou, e ela continuou: “*Por mim, agora quero que junte até cobra, é um nojo! O que a gente pode fazer, faz, mas eles não 'tão' nem aí!* (Diário de Campo, 05 de junho de 2009).

A exposição das falas dos educadores entrevistados denota que sua postura reforça elementos de auto-imagem negativa que os discentes possam ter construído, embasados nos comentários que se tecem sobre o ambiente que compõem, por sua condição de marginalidade social que salta aos olhos e, também, pela contraposição de sua realidade com a de indivíduos que gozam de privilégios, moradores do bairro vizinho à favela e do próprio bairro onde se localiza a escola.

Monteiro (2002) explicita as concepções formuladas por Bourdieu de que o conjunto de maneiras de atuar, de interpretar e de conhecer as situações de ensino presentes na realidade escolar constitui o *habitus* dos professores. Assim, as situações de ensino realizadas na escola vão constituindo a cultura escolar, cuja vivência guia a prática dos professores.

Ao interiorizar práticas e representações, o professor incorpora a objetividade, embora de modo subjetivo, conseguindo, assim, se apropriar dos costumes, objetivar os valores, bens simbólicos e as concepções de um determinado grupo. Como esclarece Bourdieu (2004, p. 67), as pessoas estão situadas num espaço social, não estão num lugar qualquer, intercambiáveis, e em função da posição que elas ocupam, faz-se possível e necessário compreender a lógica de suas práticas. As professoras, ocupando posições de maior relevo no espaço social com relação aos seus alunos, os enxergam e lhe atribuem valores, conforme a configuração de seu *habitus*.

Bourdieu (1998) verificou as manifestações de professores sobre seus alunos. Juntamente com San Martín, analisou as anotações dos professores sobre alunas do curso de Filosofia de um curso preparatório para a Escola Normal Superior de Paris de 1960. Sua pesquisa evidenciou que os juízos que se faziam vinculavam-se à origem social, sendo que a avaliação realizava-se pela postura corporal, cultura geral, aparência física e outros requisitos adquiridos no meio social no qual se vivia. Assim,

(...) enquanto forma neutralizada do sistema de classificação dominante que é produzido pelo e para o funcionamento de um campo relativamente autônomo (...), a linguagem escolar contribui para tornar possível o funcionamento dos mecanismos ideológicos que não podem operar a não ser determinando os agentes a agir segundo sua lógica (...). Sistema de classificação objetivado em instituições cujas divisões reproduzem sob uma forma irreconhecível a divisão social do trabalho, o sistema de ensino opera classificações que se traduzem primeiramente pela atribuição às classes escolares e, em seguida, às classes sociais (BOURDIEU, 1998, p.198).

Como recorte do alcance dos diferentes direcionamentos para com os alunos, destaca-se a ação de uma aluna em específico, moradora do chamado mutirão, que apresentava elementos de distinção quanto aos demais alunos. Roupas simples, sempre limpas, cabelo penteado, material organizado, fama de excelente aluna. Era sempre elogiada nas reuniões de pais em contraste com a maioria dos alunos. Passou a ser tratada com consideração e diferenciação, o que lhe permitia transitar livremente entre os educadores, a ponto de ficar no intervalo, na quadra, ao lado deles e compartilhar dos assuntos que se relacionavam à direção, os seus colegas ou quaisquer outros que envolvessem a escola. Enxergava problemas nos colegas e se sentia aborrecida, talvez pela sua condição distinta.

Mudou de escola por sua vontade, passou apenas uns dias e retornou. Justificou que lá não lhe davam a mesma importância, já que na Joel de Moraes sua figura de aluna dedicada na execução das propostas estava sempre em foco. Ela mantinha um *status* diferenciado na escola pelo trato dos professores, e ao ir para outro espaço de

convivência passou a ser marginalizada, voltando a buscar sua condição distinta. Tal caso, remete à situação de Claire, Muriel e Nadine, entrevistados em *A Miséria do Mundo*, três adolescentes de famílias operárias que, quando deixam o primário onde eram vistas como boas alunas e eram elogiadas, sofrem a experiência da queda brutal de seu valor escolar.

O caráter patologizador manifesta-se como um dos pilares que fundamentam o discurso dos educadores sobre seus alunos. Como uma das explicações para o que denominam baixo rendimento dos alunos:

Júlia: (...)eu acho que alguns deles têm um problema de desnutrição, que vem da família que, às vezes, por necessidade ou por preguiça, não tem comida dentro de casa; algumas vezes pode ter sido da formação e existem alguns problemas que são... neurológicos, tem muitos alunos com... com atraso mental mesmo.

A propósito, a professora Luísa se manifestou da seguinte maneira:

Luísa: Déficit cognitivo, com certeza. Existe aqui muito... é... grau de parentesco próximo, primo que casa com prima, que é tio do irmão. Ah, eu acho que seria, não sei, eu não tenho respaldo pra dizer isso, mais próximo... aí, acho que o problema aí é de consanguinidade mesmo, entendeu? Então, é muita coisa assim de... de problemas de desenvolvimento cognitivo com relação também à subnutrição, com relação até à déficit de atenção, que isso aqui tem muito (ênfatizando), e não sei se também foi durante a gestação, se foi uso de droga, que eles usam muito lá, isso deve influenciar também, porque aqui muita... muita mãe faz uso disso na gravidez, né?

As professoras mencionam que a desnutrição ou subnutrição podem ser uma barreira para a aprendizagem dos alunos. Collares (*apud* MACHADO,1997) cita pesquisas nas quais foi demonstrado que a desnutrição pode ter consequência negativa sobre o Sistema Nervoso Central, quando forem preenchidos os três requisitos: a desnutrição deve ser de grave intensidade; ocorrer no início da vida, momento em que o Sistema Nervoso Central está se desenvolvendo; deve se prolongar por um longo período desse momento inicial crítico. Preenchidos esses requisitos, as crianças que desenvolvem desnutrição grave morrem antes dos 5 anos de idade, o que desmistifica a relação desnutrição-fracasso escolar, mais um fator que canaliza a responsabilidade para o indivíduo.

Evidencia-se, na fala das professoras, o caráter patologizador expresso na forma como se referem ao aluno pobre, rotulando-o de “incapaz”, “inferior”, “doente”, deslocando, por meio de tais pressupostos, as causas do baixo rendimento dos alunos.

Assim, explicam as professoras o fato de poucos alunos terem um desempenho escolar satisfatório.

As concepções encontradas na escola reproduzem a visão hegemônica acerca do fracasso escolar. Centram-se no que vêm como defeitos morais para justificar a trajetória escolar dos alunos. As educadoras incorporaram interpretações produzidas pela psicologia acerca da patologização dos alunos pobres para a explicação do seu fracasso, apesar de toda a crítica já realizada pela psicologia social e pela sociologia da educação à escola como instrumento de legitimação das desigualdades.

Os diferentes grupos de sujeitos que atuam no espaço escolar e que conduzem o processo educativo possuem a visão de que os problemas advindos da escolarização de seus alunos são de responsabilidade dos próprios sujeitos. A culpa pelos resultados de sua inclusão desqualificada na trajetória escolar também é atribuída aos seus responsáveis. Assim, esses alunos mantêm-se no interior da escola, mas as perspectivas que recaem sobre eles reforçam uma trajetória desqualificada.

Sobre os excluídos no interior da escola, Patto (2000) estabelece relações entre a educação na França, presente no estudo de Bourdieu (1997), e a situação brasileira. O autor trata da nova modalidade de fracasso escolar produzida por uma política educacional que se pretende democrática¹¹. No contexto da sociedade francesa, antes dos anos cinquenta, a ideologia do dom e do mérito justificava as diferenças no percurso escolar entre ricos e pobres. Depois, passou-se à lógica da responsabilidade coletiva, permeada pelas ‘vagas noções sociologizantes’. As vozes registradas pelo autor confirmam, de acordo com Patto, a tese central da teoria do sistema de ensino que outrora formulou: sob a aparência de democratização, a realidade da reprodução. Nessas circunstâncias a exclusão:

(...) opera, de modo bem simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão “branda”, “contínua”, “insensível”, “despercebida”. A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação (...) (BOURDIEU, 1998, p.13).

¹¹ De acordo com Colacioppo (2008), na França, a modernização e a abertura social do ensino foram iniciadas no final da década de cinquenta. Em 1975, o governo unificou os tipos de ensino em um colégio chamado único. A década de 90 trouxe consigo o avanço no que se refere ao Ensino Médio. No início da década, cerca de um terço de cada geração concluiu esse estágio do ensino. Em 1985, foi decidido levar a 80% da geração até esse nível no fim do século XX, sendo que os outros 20% deviam receber formação profissionalizante. A oferta dos liceus foi ampliada. Atualmente, a autora afirma que, mais ou menos, dois terços de cada geração completam o Ensino Médio, que dá direito à vaga na universidade.

Os estudos realizados por Bourdieu, no que concerne ao sistema escolar francês, fazem-se relevantes inclusive com relação à metodologia desenvolvida para a reflexão acerca da construção de pesquisas educacionais; contudo, é preciso observar as especificidades do contexto que permeiam suas análises, diferente do brasileiro, onde a oferta do ensino são distintas.

Patto (idem) menciona que, comparada ao quadro francês, no qual os excluídos percorrem de ponta a ponta a carreira escolar, a situação brasileira ainda é de eliminação brutal. No entanto, salienta que a política atual caracteriza-se por tentativas de internalização escolar dos expulsos, seja pela configuração de uma rede de caminhos dentro da escola, que prolongam a ilusão de inclusão, já que não terão um ensino qualitativo, seja pelos ajustes que ‘empurram’ de qualquer jeito os estudantes de baixa renda pelos graus escolares adentro.

Bourdieu alerta para o fato de que a forma escolar estabelece seleção, sendo que as crianças das frações de classe mais elevadas são favorecidas, visto que possuem um capital cultural familiar que lhe permite facilmente ter acesso ao capital escolar, pois, a ação pedagógica apresenta traços que funcionam como privilégio à cultura dominante.

Acerca da concepção de que os alunos possuem sobre seus pares, expõe-se a transcrição de trechos das entrevistas realizadas:

Quadro 6

Concepção de que os alunos possuem sobre seus pares

Arthur	Helena	Gustavo
<p>(...) a maioria dos alunos são bagunceiros, eles 'bagunça' bastante, brigam, às vezes também não 'conseguem' prestar atenção porque o outro faz bagunça.</p> <p>A maioria não vai bem porque não quer prestar atenção nas aulas.</p>	<p>Eles se juntam, fazem um grupo e um conversando sobre a família do outro (...)</p> <p>Assim eu mudei de sala por causa que eles 'tava' me batendo. (...)</p> <p>Quando os professores 'está' perto e quando a Selma 'tá' aqui embaixo ela separa também (as brigas).</p>	<p>Ah, eles são muito bagunceiros, não prestam atenção na aula, só que o professor já cansou de pegar muito no pé, aí até eles... 'acaba' deixando de lado.</p>

Pedro	Maria	Victor
<p>Tem uns que é ruim, tem uns que leva pro mau caminho.</p>	<p>Agitado. Eles 'fica' gritando... 'Fica' correndo...</p> <p>Não presta atenção.</p>	<p>Legal.(...) não estuda.</p>

Arthur queixa-se de que os alunos são indisciplinados; fala como que se a maioria estivesse na escola por outros motivos, mas ele se opõe a isso e se sente prejudicado. Helena também apresenta um comportamento que não condiz com o da maioria; por isso, é assediada, mas recebe apoio dos professores e da direção. Gustavo recrimina o comportamento de seus pares e evidencia a ação dos professores que, segundo ele, desistem e deixam os indisciplinados à margem.

Os três possuem *status* diferenciado na escola com relação aos demais: Arthur mora fora da Vila Maria e de seus arredores; considerado bom aluno pela equipe escolar, estuda na escola há três anos; veio de outro país, Paraguai, e, quando foi

matriculado na escola Joel de Moraes, duas irmãs suas também foram transferidas para a escola. Alguns alunos se reuniram para incomodá-las até o ponto em que seu pai as transferiu para outra escola. Arthur, como era então do Ciclo I, onde não ocorre a organização dessa sistemática para retirar da escola alunos que não são do seu convívio, manteve-se, e, no momento da pesquisa, na 6ª série, consegue se impor de forma que o grupo aceite conviver com ele e o respeito.

Gustavo também não mora na Vila e nas imediações, aliás, enfatiza isso quando fora entrevistado; ao chegar à escola, na 6ª série, também não foi aceito e passou por diversas situações constrangedoras criadas por alguns, os quais lhe agrediam verbal e fisicamente. Os pais o mantiveram na escola, a gestão e os professores amenizaram a situação e ele foi modificando sua forma de lidar com os outros, deixando de ser tímido e criando um espaço para si na sala de aula, principalmente depois que alguns alunos, aqueles que mais o incomodavam, passaram a frequentar a escola em horário oposto.

Helena mora na Vila, mas se comporta satisfatoriamente segundo a escola, sendo empenhada nos estudos; por vezes, é maltratada pelos colegas, e, por isso, tece críticas a eles. Pedro e Maria também tecem críticas aos seus pares, ao passo que Victor foi o único a fazer elogios aos colegas, o que induz à ideia de que empenharam-se por se diferenciar dos colegas durante a entrevista, conhecedores do rótulo que carregam.

3.2. A ocupação dos espaços

Acerca do acesso aos espaços pelos alunos, evidencia-se uma distinção já na arquitetura e no uso que se fez da mesma, visto que esta privilegia a entrada de funcionários e alunos por locais diferenciados. Antes do início das observações, entrou-se em contato também com um projeto escolar que lembrava um presídio, como já referido. Local repleto de portões, todos fechados, salas de aula fechadas, como que lembrando aos alunos que aquele espaço não lhes pertencia, a não ser o interior da sala de aula, a qual também carregava uma mensagem implícita, de infortúnio, de que a escola é um fardo, visto que, para estar na sala de aula, precisava trancar as portas.

A sala dos professores, espaço reservado somente aos docentes, possui microondas e geladeira; é utilizado também como local para a alimentação. Os demais funcionários adentram esse local quando precisam limpá-lo ou para utilizar o

microondas, comprado com o dinheiro vindo de uma “vaquinha” feita por todos. Para se alimentarem, os demais funcionários possuem um espaço reservado para eles.

Alguns alunos da manhã entram no local se preciso, para pegar algum material solicitado pelos professores; algumas vezes, a porta fica sem chave. No período da tarde, porém, a porta está sempre fechada, quando não há professor na sala, para evitar que alunos entrem sem que algum adulto esteja presente e que mexam em algum pertence da escola ou dos professores. Em geral, os alunos não entram no local, batem à porta e aguardam, mas alguns, para “quebrar” o imposto, entram, mexem em algum objeto, mas logo são retirados sob a justificativa de que “ali não, ali é o espaço do professor”. Acuado, sob condições inadequadas para exercer seu ofício, parece que necessitam preservar um local de distinção, que seja somente seu.

Certo dia percebeu-se que a mesa, grande e com muitas cadeiras, foi trocada sem aviso prévio aos professores, substituída por outra pequena e um banco que cabia, mais ou menos, umas seis pessoas. Os professores indagaram o motivo e explicou-se que era para que sobrasse mais espaço; questionaram o que aconteceria quando estivessem todos os professores. A assistente respondeu-lhe que, geralmente, não ficavam mais de dois professores ali. Supõe-se ter sido uma medida para que o professor não se sinta confortável no local, onde se passa a maior parte do tempo que consideram “ser um tempo perdido”.

As professoras da manhã revezam-se e levam pó de café e chá para que a funcionária os faça. As garrafas ficam na sala dos professores, mas os da tarde não utilizam. O pó de café, o chá e potes com bolacha ficam guardados em um armário reservado para tal fim. Às quartas-feiras, os professores passam o dia todo na escola, pois, no período inverso ao de aula é realizado o Horário de Estudos. Os professores da tarde, juntamente com a equipe de gestão, organizam-se para levar café, geralmente pães, frios, sucos, leite com chocolate, bolos. Seguem a ordem alfabética dos nomes, ficando um encarregado de tal função a cada quarta. Os demais funcionários não participam do revezamento, alimentam-se desse café depois do horário da alimentação dos professores dependendo de quem trouxe os produtos, pois disseram já ter ouvido comentários de crítica de alguns sobre se alimentarem do que resta.

A escola possui um posicionamento paternalista com relação aos alunos, pois a gestão se empenha em suprir algumas carências próprias de sua condição econômica e social; destacando a distribuição de chocolates aos alunos de 1ª a 8ª séries na páscoa,

lembrança no Dia das Crianças, fornecimento de camiseta de uniforme aos alunos que não possuem condições de comprar, entre outras atividades.

A gestão também cuida para que os reparos ao patrimônio escolar sejam feitos, como troca de vidros quebrados e de portas destruídas. Em contrapartida, presenciou-se a venda de materiais escolares aos alunos na secretaria da escola e a venda de doces após a merenda, de classe em classe, para alunos de 1ª a 4ª séries e, durante o intervalo, para alunos 5ª a 8ª, pois. costuma haver consumo intenso de doces, balas, pirulitos, chocolates e salgadinhos. Além de ser uma prática proibida, revelou-se o problema de crianças que não podiam consumir por falta de dinheiro e que presenciavam colegas comprando e consumindo; assim, a escola torna-se também um espaço que se evidencia a distinção entre os que possuem condições financeiras para o consumo do que lhes é apresentado e os que possuem como recurso unicamente a súplica para que lhes sejam concedido aquilo que não podem comprar.

3.3. O controle dos alunos

Quanto ao controle exercido sobre os alunos, dentro da sala de aula, um aspecto comum é a organização das carteiras pelos professores, que geralmente as deixam em fileiras, os alunos sentados sozinhos ou em dupla, dependendo da aula e do que está proposto, geralmente nos locais em que designam os professores, embora haja resistência. O intuito é o controle do espaço de forma que as desordens sejam menores. Usa-se, como recurso, quando necessário, o fechamento das portas com chaves para evitar que alguns alunos saiam ou que alunos de outra classe adentrem.

Oliveira (2002) explicita que a bibliografia que analisa os aspectos relacionados à disciplinarização do corpo é marcada por um grande destaque dado à denúncia de que esse controle advém de dominação e de submissão dos indivíduos a diferentes instâncias de poder. No que se refere especificamente à escola, este aspecto está vinculado à expansão dessa instituição na época moderna e às características que marcam seu modelo de organização, sendo vista a educação como possibilidade de controle e exercício do poder.

Essa maneira de conceber a educação permitiu a construção de uma série de mecanismos de controle e de subordinação dos alunos, com a implantação de um conjunto de normas que passam a regular o uso do corpo, sendo admitidas como regras morais do comportamento individual e social dos alunos. Esse processo colaborou para a formação de um conjunto de procedimentos e técnicas voltados para a manipulação dos corpos na escola, os quais deviam ser controlados, corrigidos e modelados (Oliveira, 2002, p.40).

Salienta que os alunos podem responder se conformando a essas regras ou subvertendo-as e modificando-as, de acordo com o contexto.

A lousa é um recurso bastante utilizado por todos os professores, inclusive como recurso quando não se consegue manter a sala sob controle, como aponta um dos professores:

A 8ª série, que era boa, agora só se consegue dar aula no primeiro horário. Tem alunos burros, que não querem nada com nada e não prestam atenção; então, só me resta encher a lousa bem rápido, para dar tempo de, enquanto os alunos copiam, explicar para um que tem dificuldades e pede atenção (Diário de Campo, 05 de junho de 2009).

A “inspetora” de alunos

Por meio das observações realizadas no espaço escolar e das entrevistas coletadas, evidencia-se o fato de que há uma figura revestida de autoridade para os alunos, que se utiliza de estratégias coercitivas para a execução do ofício que lhe foi designado. Leda, cujo cargo oficial é o de auxiliar de serviços gerais, trabalha na escola com a função interna de “inspetora”, cargo que não existe de fato na rede de ensino de Jundiá.

Nas observações realizadas, percebeu-se que ela controla o barulho que se manifesta no espaço e que sua opinião acerca dos professores é ouvida pela gestão. Segundo o relato de uma professora, ela desautoriza os professores, na medida em que acredita que sua palavra deve valer mais, mesmo quando faz intervenções com os alunos na sala de aula. Por seus comentários, professores bons são os que controlam os alunos no espaço da sala de aula, trancados, ou seja, os que submetem os alunos às normas de comportamento configuradas na instituição; os que proporcionam mais autonomia e liberdade aos alunos são ruins e não trabalham bem em seu ponto de vista. Abaixo seguem algumas situações em que se destaca sua postura com os alunos:

Intervenção da Leda com relação à Letícia, aluna da 6ª série: no primeiro dia em que cheguei à escola, ela preenchia umas planilhas e questioneei o que era aquilo. Respondeu-me que anotava os nomes dos alunos que faltavam a cada aula, para depois saber se “mataram” alguma aula, pois, os professores da escola são muito “ocupados” e não podem fazer isso durante as aulas. Nesse momento, passa uma aluna pelo pátio e ela me diz que essa garota havia brigado; sua intervenção foi dizer-lhe que ser favelada não era problema, mas ser barraqueira sim. Disse que seu pai é chefe do tráfico e a autorizou a bater na filha quando preciso. Continua: “Já gosto de bater, pedindo então... (e sorri). (Diário de Campo, 29 de maio de 2009)

Intervenção da Leda com relação ao Davi, aluno da 6ª série: Em dada situação, passou pelo pátio um menino que, segundo Leda, havia sido expulso de outra escola, mas que a diretora já lhe tinha mandado dar um “jeito” nele. Perguntei o que havia feito e me respondeu que o ameaçou, dizendo-lhe que naquela escola ele não poderia “zoar”, pois, ela era amiga dos policiais que trabalham na cadeia em frente à escola e que poderia chamá-los a qualquer hora para resolver o problema deles. (Diário de Campo, 05 de junho de 2009)

Intervenção da Leda com relação à Bianca, aluna da 7ª série: Leda relatou que Bianca andou “querendo botar banca” na escola. Então, ela chamou a menina para conversar e lhe disse: “não é porque seu pai é um traficantão, que matou um cara e jogou no rio, que eu vou ter medo”. Segundo ela, a menina ficou assustada por ela saber disso e perguntou quem havia lhe contado. (Diário de Campo, 16 de junho de 2009)

Intervenção da Leda com relação ao Otávio, aluno da 5ª série: em um dos dias de observação, desceu atrasado um aluno, querendo saber onde estava sua sala. Leda, então, pergunta-lhe por que chegou naquela hora. O menino, educadamente, responde que já havia conversado com a vice-diretora sobre o assunto. Se sentindo afrontada pelo fato de o garoto não reconhecer sua autoridade, responde-lhe: “então vai lá e pergunta para ela (a vice) onde tá a sua sala. Eu sei, mas não vou falar. Ou, então, procura”. (Diário de Campo, 16 de junho de 2009)

Intervenção de Leda com relação ao Saulo, aluno da 5ª série: em uma das conversas ocasionais, Leda relatou que há alunos que se sentem superiores, mas que ela consegue fazer chorar. Contou um episódio ocorrido uma semana antes com Saulo, quando a diretora solicitou que os alunos fossem todos enviados ao pátio para assistir a um jogo do Brasil. Esse menino começou a bagunçar e Leda o chamou e deu-lhe um “tapão na cabeça”. O menino retrucou, dizendo que ela não podia fazer aquilo, que não tinha o direito e, por isso, ia contar para a mãe dele. Como punição, o retirou do pátio por conta própria e o deixou na sala, sozinho, até a hora de ir embora. (Diário de Campo, 29 de junho de 2009)

Afirmção da autoridade de Leda pela gestão: Em um outro dia, uma menina estava solicitando à diretora que pudesse conversar com a vice; a diretora insistia para saber e a aluna não dizia; falava simplesmente que queria conversar sobre um problema. A diretora, então, reforça que se fosse algum problema com aluno, ela deveria passar primeiramente para a Leda para que ela resolvesse; assim, os problemas de conduta somente chegariam à gestão se a Leda não pudesse solucioná-los. Como se observa, sua postura é respaldada pelo corpo gestor, que legitima sua autoridade. (Diário de Campo, 04 de junho de 2009)

Em um dos dias em que a pesquisadora coletava dados, tentou-se, informalmente, buscar informações que pudessem ser relevantes. Aos poucos, Leda foi contando sua trajetória de vida e na escola. Leda foi alcoólatra até cinco anos atrás. Atualmente frequenta um grupo de apoio da Igreja Católica. Acerca de seu trabalho,

começou dizendo que vai até à Vila Maria, vê alguns pais de alunos vendendo drogas e os cumprimenta. Mencionou ainda que entra na casa de alguns e toma café. Tentando fazer com que ela falasse sobre o seu trabalho, foi dito que se percebeu o quanto os alunos a respeitam, no intuito de saber como se configurou historicamente esse reconhecimento de autoridade. Relatou que os alunos têm medo mesmo, que nos dias em que falta, eles bagunçam; por aqueles dias um aluno tinha lhe dito: “*Eh, Leda, ontem ‘cê’ não veio, eu baguncei até de óculos!*”

Menciona que, às vezes, precisa chutar, beliscar, dar uns tapas, mas depois que os “piores” saíram, a situação ficou mais tranquila. Ela está na escola há oito anos, viu os alunos crescerem. Leda trabalhava antes na Biblioteca Municipal e foi transferida para a escola Joel de Moraes como represália por desentendimentos com outra funcionária. Contou que, quando chegou na escola, a situação era terrível, desesperadora, até que ela foi “*colocando tudo em ordem*”. Inclusive, já houve denúncias na Secretaria de Educação, feita por uma docente, de que ela mandava mais na escola do que um diretor contratado pela escala rotativa, mas isso não causou problema algum. Mencionou que a escola passou por anos muito difíceis.

As professoras, durante as entrevistas, tecem os seguintes comentários, quando se pergunta sobre as razões pelas quais os alunos demonstram obediência à Leda:

Júlia: Ah, se deve ao fato de ela usar a agressão física, ela segura, bate, eu já vi ela correndo com vassoura atrás de aluno (risos) é... é a realidade e ela xinga, fala palavrão. (...) Só que ela vai lá. Ela... ela tem vínculo com eles. Por mais que eles tenham medo dela, das agressões dela, ela é uma pessoa de confiança. (...) Ela vai até lá, conhece as famílias, faz visitas, eu não sei qual a extensão disso, né? talvez sejam alguns, mas ela vai lá e talvez isso tenha criado um vínculo. Eles têm uma confiança muito grande nela, contam alguns segredos: “Ah, ‘to’ grávida, vou contar pra Leda”. A Leda é a primeira a ficar sabendo.

Luísa: (...) como ela já ‘tá’ aqui há uns 8, 9 anos e viu esses meninos crescerem, então, há uma ligação aí, afetiva. (...) Digamos assim: “ela me viu crescer”, porque eu já ouvi isso de aluno: “Ah, ela ‘tá’ aqui desde que eu tinha 5 anos, 6 anos de idade, ela me conhece desde pequeno, ela PODE”. (...) Isso, e às vezes se esquece de que... na verdade, não quer dizer que ‘tá’ errado ter pulso firme, é só saber se impor também e falta muito respeito, nessa questão aí, de cumprir principalmente com a palavra. Se você diz pro aluno que ele vai sofrer uma sanção, ele tem que sofrer essa sanção se ele fizer isso aí, porque senão perde totalmente o descrédito [sic], agora também é... não justifica o fato da Leda ‘tá’ aqui há 9, 10 anos e usar os métodos que ela usa. Questão de xingar a mãe do aluno, xingar o aluno, palavrões horríveis, muitas vezes bater neles. É engraçado isso, engraçado não, triste, que eles não levam isso como agressão física, né? Então, isso chega a assustar. (...) Então, talvez seja a linguagem próxima a eles, que os pais tem com eles dentro de casa. Então, eu vejo que é muito próximo, mais na questão da agressividade ao falar, da... da... dos palavrões, da maneira rude, e as agressões físicas também. Isso também é uma espécie de BULLING, né? Quando... é... fala... quando ela cita questões, por exemplo, raciais, eu já vi inclusive ela falar aqui: “ah,

cê parece um macaco seboso”; como eu já ouvi aqui, vi e ouvi na frente de gestores ela falar: “ah, cê é burro mesmo, não vai aprender porra nenhuma!”, entendeu?... que nem ela falou, isso me choca. Como outro dia, dois alunos se recusaram a fazer as oficinas de leitura, aí, correram pra quadra, subiram na quadra e ela foi atrás; e tinham dois alunos que realmente tinham dificuldade maior e ela apontou isso aí: “Justamente vocês dois que são analfabetos, que mais precisam de ler, seus burros! Vai, vai, vai, vai, vai, vai...”, com um pedaço de pau na mão.

Denota-se, pelos depoimentos e pela observação, que a administração escolar, em dado momento, delegou um papel de autoridade máxima a uma profissional da limpeza que controla eficazmente os alunos através do uso de violência física e psicológica. A atual gestão, tendo chegado e já encontrado a existência de tais práticas, acabou permitindo que estas continuassem como naturalizadas no ambiente escolar, visto que, em muitas situações, os ajustes que são dados resolvem de imediato os problemas postos no cotidiano da instituição.

De acordo com Bueno (2002), na escola ocorre uma série de práticas que vão conformando a mente dos alunos, organizando suas ações, de forma que vão sendo por eles incorporadas como se fossem “naturais”.

(...) nos tempos atuais, os controles disciplinares são menos ostensivos, com sanções menos evidentes que as do passado – como, por exemplo, os castigos físicos – ocorrem na sala de aula uma série de controles sutis, pouco evidentes, que vão fazendo com que os alunos, quase que de forma inconsciente, incorporem os padrões exigidos pela escola. (Bueno, 2002, p.7)

Na escola Joel de Moraes, onde as contradições aparecem de forma mais gritante, configurou-se uma situação em que o controle extrapola o que hoje é, convencionalmente, aceito e realizado nas escolas que, como explicita Bueno, é o controle de uma forma velada. Busca-se o controle usando das formas mais aparentes, inclusive a força física, que se tornou parte do cotidiano, aceito pelos alunos, por seus responsáveis, pela gestão e mesmo pelos professores, ao passo que alguns demonstram contrariedade, mas acatam como integrante do dia-a-dia da instituição.

3.4. Ações para solucionar os problemas disciplinares e de aprendizagem

Uma situação comum na escola era o fato de os alunos deixarem de entrar em algumas aulas, escondendo-se na quadra, fugirem pulando o muro ou, simplesmente, não adentrarem. A solução formulada pela direção foi a criação de planilhas, as quais

cada professor, ao entrar na classe, as preencheria com os nomes dos alunos faltosos, a fim de saber se algum aluno havia se ausentado durante a aula. Inicialmente, o recurso transformou-se em um aparato somente burocrático, até que a assistente de direção começou a juntar as planilhas por semana, analisar quem havia fugido de determinadas aulas e deixar registrado para mostrar na reunião de pais. Solicitou-se também que, ao perceber que o aluno estava na aula anterior e ausente em sua aula, o professor imediatamente avisasse a direção.

Havia se tornado comum na escola a pichação de paredes, a danificação de materiais coletivos, tais como cadeiras e carteiras e quebras de vidros, inclusive durante as aulas. Como recurso, no intuito de amenizar tais problemas, criou-se o Projeto Cidadania, com vistas a enquadrar os alunos em um padrão esperado. Uma das etapas está abaixo descrita, tal como foi transmitida aos profissionais da escola:

PROJETO INSTITUCIONAL CIDADANIA ENCAMINHAMENTOS PARA O MONITORAMENTO

DIREÇÃO

Passar pelas salas de aula e explicar o início do Monitoramento, bem como a importância de todos para o sucesso deste Projeto.

COORDENAÇÃO

Auxiliar a direção ao passar pelas salas;
Organizar o trabalho com professores e alunos;
Preparar material para o desenvolvimento do Projeto: planilhas, painel etc.
Informar todos os profissionais sobre o Projeto.

AUXILIARES DE SERVIÇO, MERENDEIRAS E DEMAIS FUNCIONÁRIOS:

Eleger representantes para participar das reuniões referentes ao andamento do projeto ou promover reunião específica sobre o mesmo.

PROFESSORES: ETAPAS DE TRABALHO COM OS ALUNOS:

- 1º Explicar o objetivo do Monitoramento. Comentar que é uma das ações do Projeto Institucional Cidadania (Falar sobre).
- 2 Esclarecer como será feita a escolha de monitores (é importante que haja revezamento). Eleição dos monitores todas as segundas-feiras. A cada duas semanas ocorrerá a troca de monitores. Na planilha haverá um campo para controle de quais alunos serão os monitores.
- 3º Explicar para cada classe e a cada grupo de monitores o funcionamento da planilha.
- 4º A planilha ficará arquivada na PASTA DE CONTROLE DE FALTAS.

PROFESSOR RESPONSÁVEL PELO MONITORAMENTO EM SALA DE AULA:

Quem estiver na classe na 1ª e última aula.

PROFESSOR RESPONSÁVEL PELO MONITORAMENTO DA ÁREA EXTERNA:

Professor em aula vaga.

OBSERVAÇÃO: DO 1º AO 8º ANO = As ações serão as mesmas.

AVALIAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

DIREÇÃO, COORDENAÇÃO, PROFESSORES E ALUNOS: PROPOSTA AO TÉRMINO DE CADA DUAS SEMANAS, PREFERENCILAMENTE ÀS SEXTAS-FEIRAS, COM OS DADOS DA PLANILHA.

1º Reunião com professores em aula vaga, direção, coordenação e alunos representantes de cada comissão.

2º O objetivo da reunião será analisar os dados coletados, propor soluções para resolver os problemas encontrados.

3º Registrar os dados coletados e proposta de solução em painel para posterior socialização.

4º Agendar data para a socialização.

SOCIALIZAÇÃO:

1º Em sala de aula pelos alunos representantes e professor: esclarecer a proposta para solucionar os problemas.

2º No pátio, antes e após intervalo: socialização dos dados no painel para compreender as ações do Projeto na Unidade Escolar.

MONITORAMENTO – PARTE EXTERNA

1º No dia da escolha de monitores para avaliar condições da sala de aula, definir um aluno para monitorar a área externa. Teremos um aluno representante de cada série.

2º Reunir os alunos representantes com a coordenação, direção e professores em aula vaga para divisão de tarefas e esclarecimento para o preenchimento da planilha.

3º O professor em aula vaga acompanha os alunos na tarefa de monitoramento

(Documento que circulou na escola em outubro/2008)

Enfatizou-se, com o projeto, uma tentativa de controle mais veemente por meio da fiscalização dos alunos pelos docentes e por seus pares, deixando de propiciar uma reflexão que pudesse interferir nas práticas consideradas inadequadas. Assim, as normas foram inculcadas de uma forma arbitrária, autoritária, pois não se estabeleceu o diálogo e a participação dos envolvidos no processo.

Inserida no projeto estava também a limpeza semanal das carteiras pelos alunos. As funcionárias da limpeza passavam de sala em sala, distribuindo os materiais necessários para que cada aluno ensaboasse sua carteira com detergente e bucha e secassem com flanela. Enviavam-se baldes para as salas de aulas para que os panos fossem lavados.

Embora os professores acreditassem que tais circunstâncias prejudicassem o andamento das aulas, não se criou uma organização sistematizada no intuito de eliminar ou modificar a abordagem desse projeto. O corpo gestor apresentou a proposta com base no que disseram os professores sobre o que seria necessário trabalhar com os alunos: principalmente noções de cidadania. O que está em jogo, entretanto, é uma proposta que, em nome da promoção da cidadania, acaba colocando em execução um plano de vigilância dos alunos para, minimamente, preservar o patrimônio escolar. As ações

vieram todas prontas, fechadas, restando aos professores tão somente o papel de executores. Concebe-se também, em contrapartida, que estes não se mobilizaram em função de criar seu espaço de atuação e vínculos com a escola, de modo a agir com autonomia, a participar efetivamente da criação de instrumentos de trabalho nos quais acreditassem.

Outra ação observada como forma de controle dos alunos foi a troca de boas condutas apresentadas por pontos que, somados, lhes garantiriam um passeio, cabendo ao professor preencher também uma planilha de pontos. Os critérios observados eram a utilização da camiseta do uniforme, o comportamento, a realização das atividades e os cuidados com o patrimônio, denotando esse procedimento em incentivo ao corpo discente por meio de práticas de premiação pelo bom comportamento.

Segundo depoimento do Secretário de Educação, no momento da municipalização da escola investigada,

(...) aquela escola exigiu muito, na verdade foi uma preocupação muito mais de aspectos em geral do que com o pedagógico, não acabou cobrindo o pedagógico, foi uma falha, agora: o dique vai estourar, ou tapa o dique ou deixa a água vazar. As duas coisas não vai dar pra fazer, então vamos tapar o dique pra água não vazar, porque é água, né? Então, foi um pouco isso e o pedagógico ficou um meio perdido no meio de todos esses problemas que nós fomos resolvendo desde a arrumação do prédio.

Passados oito anos da etapa descrita, nota-se que as ações voltadas à organização escolar são no sentido de “conter a barragem para a água não vazar e devastar tudo”, posto que se criam mecanismos que visam controlar os corpos, vigiando-os e fazendo com que se vigiem, além de lhes serem oferecidas recompensas pelo “comportamento adequado”, inculcando-lhes ou reafirmando, mesmo que involuntariamente, a ideia de que o valor do conhecimento não está em si mesmo. Encaminham-se ações para contê-los, para conservarem o patrimônio, para manterem a aparência da escola. Como salienta Monteiro (2002)

(...) certas práticas de controle são consideradas pela escola condição imprescindível de uma educação de qualidade. (...) Os alunos são, paulatinamente, inseridos dentro de padrões que incluem relações de poder e indicam como deverão se comportar, pensar e produzir (Monteiro, 2002, p.80).

Resta ao professor ser vigilante, cuidar da burocracia imposta e, com a aula interrompida por todos estes eventos, aumentam os fatores que comprometem o seu trabalho. Em certas ocasiões, as aulas de 50 minutos eram interrompidas para que:

- Leda passasse inicialmente nas salas contando os alunos para a realização da merenda (diariamente);
- as carteiras fossem limpas (semanalmente);
- se preenchesse a planilha de faltas (diariamente);
- se realizasse as ações de monitoramento (diariamente).

Observou-se que, com o decorrer do tempo, essas práticas tinham um intervalo maior entre uma e outra, sendo que algumas deixaram de acontecer. As planilhas de falta, devido à reclamação dos professores do excesso de burocracia e do tempo curto restante para as aulas, além das interrupções, passaram a ser preenchidas pela funcionária Leda, que passa de sala em sala em todas as aulas e anota os nomes dos alunos ausentes.

Em um dos dias de observação, pronunciou-se a respeito, que era ela quem preenchia as planilhas, porque os professores daquela escola eram muito “ocupados”, não tinham tempo de preencher um papel na sala de aula. “*Um absurdo, mas eles disseram que ou dão aulas ou preenchem papéis*” (Diário de campo, 29/05/2009). A monitoria passou a ocorrer uma vez por semana, ao invés de todos os dias e depois foi extinta. A limpeza das carteiras passou a ser quinzenal, ficando reservada uma semana para cada ciclo.

Com relação aos pontos por boa conduta, cujo prêmio foi um passeio para um clube aquático na cidade vizinha, alguns alunos não participaram, principalmente devido a eventos ligados a problemas de comportamento, pois não aconteceu o preenchimento sistemático das planilhas e a contagem dos pontos. Alguns foram até a porta da escola, viram os ônibus e agiram de maneira agressiva.

No ano seguinte, houve uma organização para o mesmo local, mas dias antes, a gestão informou que nenhum aluno seria excluído, o que causou a indignação de alguns professores, que alvos da insatisfação dos alunos com a escola, viam nesta medida uma punição eficaz contra os maus tratos a que estavam submetidos.

Outra medida de controle foi presenciada na sala da coordenadora durante o tempo da observação. Em folhas de papel sulfite expostas pelas paredes, estavam escritos nomes de alunos e o que haviam feito com relação à quebra de algumas regras. Questionada sobre o que seria feito com aquelas escritas, a coordenadora informou que foi uma prática que ela construiu pensando em controlá-los, que estava experimentando

várias coisas; a intenção, com isso, era amedrontar os alunos com a ameaça de mostrar o que estava pela parede da sala na reunião de pais. Disse que vinha surtindo resultado.

Caderno de ocorrências

O caderno de ocorrências foi construído para registrar os momentos em que os alunos burlam as regras, bem como os encaminhamentos que se seguiram. À semelhança do boletim utilizado pela força policial, registra-se o nome de quem infringiu as regras e de que forma; completa-se com as recomendações realizadas. Esta é mais uma tentativa de intimidação, mas acaba não funcionando para os alunos adolescentes.

Esclarece-se que os materiais foram disponibilizados para consulta estritamente no local da pesquisa, então, não houve tempo hábil para que se produzisse um registro sistemático referente ao que se encontrou nos documentos. Consultando-se o conteúdo do livro, destacam-se os seguintes registros do período de 2007 a 2009, respectivamente, pela frequência com que aparecem:

- Comportamento inadequado em sala de aula.
- Destruição do patrimônio escolar (em maior grau a quebra de vidros e portas).
- Agressão física (aluno/aluno; aluno/professor).
- Agressão verbal (aluno/aluno; aluno/professor).

As recomendações de solução dos problemas por parte da direção foram as seguintes:

- Os alunos foram orientados de que deveriam, urgentemente, “retomar a postura de estudante”.
- Os alunos foram conscientizados de que deveriam respeitar as regras.
- Os alunos foram orientados a conviver em harmonia.

Seguem-se as circunstâncias que merecem maior atenção:

a) No dia 06 de junho de 2007, consta que moradores vizinhos à escola acionaram a polícia porque alunos atiraram pedras nas residências e proferiram palavras de baixo calão. Relata-se que os alunos foram conscientizados pela direção acerca de seus direitos e deveres.

b) No dia 17 de junho de 2007, registrou-se uma ocorrência referente a um aluno da 6ª série. Consta que o mesmo desacatou a merendeira, ameaçou colocar fogo na escola, dizendo que a odiava. Por fim, foi convidado a se retirar da escola, arrumando a diretora uma vaga em outra escola. Esta é a única versão registrada, no entanto, a versão do menino é a de que ele foi se servir da colação e foi impedido, por isso teria jogado suco na merendeira. Em outro momento, logo em seguida, estava se organizando com um grupo de alunos para uma briga; a direção aliou estas situações e acionou a assessoria da escola para tomarem providências. O menino teria agredido verbalmente a assessora e daí sua expulsão da escola. Ele parou de estudar e, por vezes, aparecia na porta da escola, sendo impedido de adentrá-la. No período de visita à Vila Maria, a pesquisadora encontrou o menino, e conversando com ele, relatou que está fora da escola até hoje.

Percebe-se que falta, na escola, um suporte para que os diferentes grupos de profissionais lidem, de forma satisfatória, com esses alunos. Um episódio com relação à merenda presenciado em dia de observação esclarece esse ponto: um menino da 7ª série foi até o pátio e perguntou à funcionária da limpeza o que tinha de merenda. Ela responde: “*Não sei, não sou merendeira!*” O menino retruca: “*Precisa essa ignorância?*” A funcionária revida: “*Cale a boca!*” (Diário de campo, 05 de junho de 2009).

Outro caso que se relaciona à alimentação foi o de um menino que, percebendo que ia ser oferecido morango na merenda, se abaixou até a janela que estava aberta e colocou a mão na bacia onde as frutas estavam. A merendeira relatou que se assustou e acabou por cortar o menino com a faca. No caso em questão, alunos que possuem condições econômicas precárias, o que possivelmente repercute na sua alimentação, acabam vendo, na escola, uma via para esses fins, como os que relatam que não faltaram por causa da merenda. Ao se depararem com a recusa ou com o impedimento de se servir na escola, que às vezes é sua única chance de acesso à comida, alguns, fatalmente, irão reagir de maneira agressiva.

c) Há uma ocorrência sobre o aluno que possui diagnóstico de que não pode conviver com outros alunos. Ele teria agredido fisicamente a professora. Consta que possui dificuldades em seguir as regras da Unidade. No mês de setembro de 2007, consta uma agressão a um professor, tendo sido o aluno orientado a viver em harmonia com as pessoas que estão na escola. Em conversa informal, antes da pesquisa, a assistente de direção havia comentado que esse menino mora em frente a um beco onde

se vende drogas e presencia constantemente a violência entre a ação policial e os usuários e vendedores de drogas, o que pode influenciar nas suas ações para com os colegas e funcionários da escola, posto que faz parte de seu cotidiano.

d) Em 2008, mês de fevereiro, um aluno “deu chilique” na escola e foi conscientizado a respeito. Em 2009, o nome do aluno atendido individualmente novamente consta no livro, quando se menciona que não há mais nenhum responsável seu que possa ficar com ele na escola, portanto, ele passa a ficar sozinho na instituição apenas uma hora por dia (adiante será explicitada essa prática). No mesmo ano, há mais uma ocorrência de agressão contra professor e a recomendação feita é que o menino, que já teve um boletim de ocorrência registrado contra ele pelo mesmo motivo, retome urgentemente a postura de estudante.

Percebe-se que as orientações são difusas e ambíguas como, por exemplo, “retomar sua postura de estudante”. Essa recomendação causa uma indagação acerca do que seria essa postura de estudante.

Pesquisando nos arquivos da escola na Secretaria da Educação do município, encontrou-se um manual de condutas da escola, formulado no ano de 2009, denominado “De bem com o trabalho, Direitos, deveres e atribuições”. É um projeto que visa melhorar as relações interpessoais na escola, visando orientar atitudes, procedimentos e encaminhamentos, projeto este elaborado pela equipe de gestão. Segundo o documento, a escola orienta-se por princípios morais e éticos. O documento explicita as penalidades cabíveis aos funcionários e aos alunos, caso descumpram as normas estabelecidas na escola:

Quadro 7
Punições aos alunos e funcionários explicitadas em documento escolar

Alunos	Funcionários
Orientação verbal	Orientação verbal
Orientação por escrito	Orientação pela supervisão
Advertência verbal	Advertência pela supervisão
Advertência por escrito	Encaminhamento ao Departamento de Recursos Humanos
Convocação dos pais	Advertência
Suspensão	Multa
Encaminhamento à Secretaria Municipal de Educação	Suspensão
Encaminhamento ao Conselho Tutelar	Destituição da função de confiança
Encaminhamento à Vara da Infância e da Juventude	Demissão
Transferência compulsória	Cassação da aposentadoria

A existência de tal documento expressa a preocupação acentuada com o estabelecimento de punições para as transgressões às normas impostas pela direção, tanto por parte dos alunos como dos funcionários da escola, em geral.

Oficinas pedagógicas

A escola realiza atividades que visam amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no percurso escolar, causadas, principalmente, pela rotatividade de professores, impedindo a continuidade do trabalho pedagógico.

Há uma grande quantidade de alunos com problemas no que concerne à leitura e à escrita. Em 2008, criou-se o que se denominou de “oficinas de aprendizagem”: as aulas ficaram mais curtas, com dez minutos a menos, restando assim cinquenta minutos em que cada professor ficava com um grupo de alunos e trabalhava uma atividade de Língua Portuguesa, as quais eram preparadas pela assessora da coordenação da escola.

Essa prática ocorria duas vezes na semana, uma voltada à leitura e outra à escrita. Os professores se queixaram da transmissão hierárquica e inflexível do que e de

como desenvolver os conteúdos – preparados por quem não conhecia os alunos – nesses encontros, impedindo que os professores criassem a sua própria proposta e material. Além disso, a reclamação era de que as temáticas a serem desenvolvidas eram voltadas às crianças menores, já que sua destinação original eram os alunos de 1ª a 4ª série.

Como argumento, a gestão solicitava aos professores que realizassem seu trabalho de forma que desenvolvessem, inclusive, as práticas solicitadas pela gestão e nas quais não acreditavam, pois depois, veriam resultados satisfatórios.

No ano de 2009, as oficinas continuaram acontecendo uma vez por semana e envolveram todos os professores. Uma das 7ª séries foi fechada devido à baixa quantidade de alunos. O horário dos professores que estariam com essa turma foi reorganizado para que trabalhassem com grupos de alunos que possuíam dificuldades em Matemática. Na entrevista com a professora Luísa, há menção a esse aspecto:

Luísa: Eu acho... que todo aluno que tem dificuldade realmente merece essa chance de ter um reforço, uma... suporte extra, né? vamos dizer assim, mas, por exemplo, eu não me sinto capacitada a dar aula de Matemática, então, todos os professores daqui tem que dar aula de Matemática, tem que dar aula de Português, leitura e escrita... Entrevistadora: Elas organizam o modo e vocês só cumprem? Luísa: Sim. E isso também eu acho que é um aspecto... negativo.

Alunos atendidos individualmente

No ano de 2008, um grupo de sete alunos, de séries variadas, evidenciou um comportamento que fugia do controle da gestão escolar, causando diversos problemas no cotidiano da escola. Devido aos comentários e às falas afirmativas de alguns deles, chegou-se à conclusão de que estariam usando drogas e frequentando a escola sob os efeitos de entorpecentes.

Com a alegação de que serviam como modelos a muitos dos demais alunos, a gestão, sob a orientação da Secretaria de Educação, convocou os pais ou responsáveis por esses alunos e solicitou que autorizassem seus filhos a frequentarem a escola em período inverso ao de aula normal, por três horas diárias. Os pais – supõe-se que desprovidos do conhecimento em relação aos direitos garantidos para a escolarização dos filhos – assinaram uma autorização para que essas circunstâncias ocorressem.

Assim, o grupo de alunos frequentou a escola nesse formato no semestre seguinte e ficou aos cuidados de um profissional de Educação Física contratado para exercer atividades diversificadas na rede, após seleção de seu projeto de trabalho. Esse

professor trabalhava no sentido de resgatar valores que a escola supunha estarem perdidos para esses alunos, não havendo a necessidade de se trabalhar com os conteúdos das respectivas séries dos alunos.

No período em que os alunos iam até a escola, estudavam os alunos de 1^a a 4^a série. Decidiu-se, para evitar o contato desse grupo com os demais, que eles chegariam e passariam o tempo integral na biblioteca da escola, sem poder circular, em nenhum momento, pelo espaço escolar: o professor os receberia no portão e os levaria até lá na hora da saída, sendo que a merenda também era fornecida no espaço em que ficavam. A professora Júlia assim se refere sobre a prática:

Entrevistadora: *E no ano passado, alguns alunos, um grupo acho de sete alunos, eles foram atendidos fora do horário de aula. Por que você acha que chegou nesse extremo?*

Júlia: *Eu não sei o que dizer... assim...*

Entrevistadora: *Eles tumultuavam o convívio?*

Júlia: *Tumultuavam.*

Entrevistadora: *Mas porque você acha que chegou nesse extremo, por causa da família ou acha que teve algum problema na escola? Faltou alguma coisa?*

Júlia: *Família, embora a gente não possa afirmar, dizer com certeza, mas possivelmente... é... o uso das drogas, talvez... é... e o fato de alguns deles serem... pelo que me parece, eu não tenho certeza desse fato, mas alguns deles eram como líderes... é... tem alguma influência no ambiente que eles vivem, e como eles têm influência lá, eles têm influência aqui dentro também. E, então, eles... e... o... como eles conviviam, eram pessoas... e... todos eles eram pessoas que conviviam, que tavam dentro de um grupo, possivelmente todos eles usuários de drogas... então, a escola perdeu... não teve controle e a família muitas vezes nega até o fim, né? A família nem sempre percebe que o problema talvez seja... a droga. Então, as famílias que não dão suporte e a escola que não dá conta disso acabou tendo que separá-los, embora, pra mim foi ótimo, como professora, entrar na sala de aula e não ter o tumulto deles na sala de aula, mas eu não concordava com eles todos juntos porque como diz aquela velha frase, a união faz a força, né? Se eles já eram fortes sozinhos, individualmente na sala de aula, eles juntos ficaram muito mais fortes.*

Entrevistadora: *Você acha que daria pra ter feito outra coisa?*

Júlia: *Eu não teria sugestão. Se poderia ter feito outra coisa, eu não sei.*

Sobre o mesmo assunto, a professora Luísa afirmou:

Luísa: *No ano passado, eram mais alunos nesses moldes aí que eram atendidos, mas não diretamente com os professores como tá sendo com esse aluno hoje, então, os outros alunos vinham em turno... é... oposto.* Entrevistadora: *Por que você acha que chega nesse extremo de eles não poderem conviver com os outros?* Luísa: *Ah, é uma série de fatores, como eu já falei aí, né? A questão moral, que não tem limites, os pais não se importam, eles não têm noções, aliás, noção, até tem de comportamento, de como deve se portar, do certo e errado, mas é a questão da adolescência que incorre aí é... a própria rebeldia, própria da idade, o uso de drogas, que eu acho que isso aí influencia muito, a questão da descoberta, né? da vida lá fora, que ele pode, quando ele descobre que ele pode andar sozinho na cidade, que ele de repente... o uso, venda, sei lá, ele trabalhando nas drogas, ele ganha seu próprio dinheiro e, então, ele pode comprar uma roupa ou um tênis e... perde... a escola*

perde o sentido pra ele. Se a escola... pra você... de repente ter um conhecimento... e, futuramente, uma ocupação... diante disso aí, de ter dinheiro fácil, a escola perde o sentido pra ele.

Em um dos dias de observação, a vice-diretora chegou a ameaçar alunos que estavam causando tumulto de passarem a frequentar a escola em horário reduzido e sozinhos, como os já mencionados. Na prática acima descrita, sobre as ações voltadas aos alunos que apresentam dificuldades de adaptação à escola, pode-se observar a promoção de um percurso escolar marginalizador e discriminatório, que tão somente remedeia a situação de desconforto dos sujeitos que, na escola, exercem seu trabalho; estes a apóiam, pois, observam as ações pela necessidade de sobrevivência na função que lhes competem, afinal, são também vítimas, e o poder público omite-se na aplicação de medidas que poderiam sanar o problema, sendo uma delas a promoção de acompanhamento especializado às crianças usuárias de drogas.

Isenta-se, portanto, de realizar a intervenção de fato necessária nos problemas que perpassam a escola, mas que resultam da condição de miséria da comunidade que a frequenta: orienta-se os gestores que se utilizem de medidas que lhes permita livrar-se do problema tão somente. É esse o sentido da autonomia concedida. Não houve, por parte do poder público, o direcionamento de ações que tivessem por objetivo o atendimento desses adolescentes em contato com entorpecentes sob a perspectiva de seus direitos.

Andrade (2007) afirma que a tradição brasileira de atendimento à criança e ao adolescente transita entre um duplo caráter – o assistencial e o judicial. Salienta que a dicotomia em termos de fundamentação legal e de pressupostos de atendimento à criança e ao adolescente não é fenômeno recente em nossa história. Pelo fato de a família nuclear ter sido constituída na história brasileira como a matriz fundante da legislação brasileira,

(...) aos desvios verificados no âmbito dessa família socialmente ajustada, aplicavam-se medidas de medicalização, previstas no Código Civil. Aos mesmos desvios verificados no âmbito dos arranjos sócio-familiares não nucleares, as medidas aplicáveis eram de criminalização, com o fundamento legal encontrado no Código Penal. (Andrade, 2007, p.159)

O autor fundamenta que o problema da criança e do adolescente ainda tem sido abordado sob uma perspectiva assistencial e judicial. Essa ideia se faz presente no local estudado, visto que se oferecem os mais variados serviços assistencialistas na região que é um dos focos de pobreza do município, alguns em parceria com a Prefeitura e, aos que

“ameaçam a ordem”, impõe-se a ação judicial quando são flagrados, como no caso de um desses garotos. O Poder Público cria mecanismos de omissão quando, ao ser acionado, direciona a escola a expurgá-los por meio do acesso a um atendimento que não corresponde à forma escolar, sendo negligente com relação ao problema do uso de drogas. A assistente de direção, quando perguntada sobre as razões de os alunos não conviverem satisfatoriamente com o grupo, responde:

Acreditamos que é um conjunto de fatores que levam o aluno a agir de forma a não conviver satisfatoriamente com o grupo e que são ‘necessário’ políticas públicas, sociais, econômicas e educacionais para sanar essas dificuldades que se encontram não só na escola, como na família e na sociedade.

Evidencia-se que o poder público mostra-se ineficiente ao agir sobre os problemas sociais que acometem os alunos e que se refletem na realidade da escola. A gestão não emite posturas de contrariedade às propostas da Secretaria, no sentido de que se façam valer os direitos dos adolescentes; e os professores, que lidam diariamente com a afronta de alunos que já não atribuem sentido à escola, sentem-se aliviados por terem os fatores agravantes do cotidiano profissional, em parte, resolvidos. Assim, operacionaliza-se uma prática que expurga os problemas em evidência no espaço escolar, mas que não atua, de forma eficaz, sobre a situação em que se encontram esses alunos.

Desse grupo de alunos, no início do ano, um foi preso por furto, quatro foram transferidos pelos pais ou responsáveis e dois continuam na escola sendo atendidos ainda em moldes diferenciados. A precariedade de suas vidas cria as condições para que mais facilmente busquem alternativas ilícitas de sobrevivência, de atender aos anseios do apelo ao consumo com o qual convive, e a escola se torna, pelo consentimento do órgão que a gere, mais um canal que os marginaliza.

A professora Júlia fala sobre os moldes em que os alunos atendidos individualmente frequentam a escola:

Atualmente a escola está com um caso excepcional de um aluno diagnosticado clinicamente que não sabe... é... viver em grupo, conviver com o grupo e ele está tendo aula separado dos outros em horário diferenciado, com o acompanhamento da mãe ou de um familiar direto dele, irmão e tal. Entrevistadora: No caso, tem diagnóstico pra ele? Júlia: Tem diagnóstico, embora ele não tenha continuado o... esse diagnóstico foi passado pra gente a semana passada e foi diagnosticado que, nas atividades individuais, ele tem boa participação, mas nas atividades em grupo, às vezes com três, quatro pessoas, ele já não... não fazia a atividade e já começava a agredir os outros, ele tem um pouco de aversão (...)

A professora salientou que a direção da escola, visando justificar sua posição sobre o atendimento individualizado do menino, afirmou que havia um diagnóstico de que este não sabe viver em grupo. Formado o veredicto, passa-se a oferecer ao aluno a opção de frequentar a escola em período oposto, privando-lhe da socialização, posto está, clinicamente inclusive, que é “incapaz” de valer-se dela.

Machado (1997) explicita que muitas crianças chegam aos postos de saúde, às clínicas-escola das faculdades de psicologia e às clínicas particulares, levando “queixas escolares”, o que estabelece uma epidemia, e atenta para os estudos que chamam atenção para a perigosa tendência de tornar natural o que é historicamente construído, podendo resultar no enquadramento da criança em categorias, segundo o qual ela seria a culpada pela experiência escolar não exitosa.

Patto (*apud* MACHADO, 1997, p.76) afirma ser importante relativizar o poder normalizador, neutro, objetivo e verdadeiro que certas afirmações ditas científicas têm. Para a autora, a escola atribui aos médicos e psicólogos a função de desvendar o porquê de alguns alunos não obterem êxito no percurso escolar e, em contrapartida, os profissionais da saúde acabam por reforçar o discurso de que as dificuldades decorrem de problemas individuais de saúde ou emocionais. Põe em questão o olhar do diagnosticador que focaliza tão somente o encaminhado, como que destituído da rede de relações que o cerca. Muitas são as práticas escolares que produzem os alunos “incapazes de conviver em grupo”:

Souza (1996) revela-nos que o trabalho realizado pelo psicólogo não tem considerado a realidade escolar. Muitos são os prontuários nos quais não há nenhuma informação sobre a vida escolar, embora o pedido de avaliação psicológica tenha sido feito pela escola. E, quando há alguma informação – os resultados e sugestões não têm relação com a queixa escolar. São trabalhos que rotulam as crianças, selando o destino delas, e revelando uma prática criminosa da psicologia (Machado, 1996).

Acerca das práticas desenvolvidas com os alunos individualmente, relatam as professoras:

Entrevistadora: *E as suas ações (...), elas são com base no que você acredita que deve ser feito pra sanar as dificuldades deles ou são com base em práticas que foram estabelecidas lá fora pela gestão e, aí, chega pra você o que é que tem que fazer com eles?*

Júlia: *Não... eu acho... assim... Nesses casos excepcionais. (...) No caso do Daniel... eu acato o fato de ele estar vindo em horário diferenciado, acompanhado dos pais,*

mas o que eu faço com ele, a maneira com que... eu fico com ele meia hora na semana só!

Entrevistadora: *E você tem autonomia?*

Júlia: *Dentro dessa meia hora eu tenho autonomia, eu acho... e... e... e... o... no caso do Vinícius, que eu fico, que está participando da aula, na sala de aula... em período... reduzido também, o Daniel assiste aula do meio dia e meia até o intervalo. (...) Então, é... com o João, na sala de aula, eu também tenho atitude diferenciada, eu tento separar ele do grupo que estimula ele a... a não prestar atenção, a fazer bagunça, a falar palavrão, a ficar andando de um lado pro outro. Tento separá-lo e tento conversar com ele, ter um convívio harmonioso com ele pra tentar amenizar a dificuldade.*

Entrevistadora: *E foi a gestão que decidiu que ele ficaria até o intervalo?*

Júlia: (...) *Por enquanto, eles estão fazendo uma negociação com ele, eu acho, porque no começo, o Daniel vinha, ficava até o intervalo, isso quando foi resolvido que ele ia sair da sala de aula... porque o Daniel passou por um período de muitas faltas, aí a gestão entrou em contato com a família, no caso o pai que é o responsável dele agora, né? e conversou com o pai, aí criou um horário... [pergunto da mãe dele] A mãe dele tá presa de novo... E, daí, foi determinado que ele ficaria até o horário do intervalo assistindo aulas fora da sala. Só que ele mesmo nos falou que pra ele ia ser muito bom assistir aulas fora da sala e que ele quisesse [sic] que ficasse assim eternamente. (...) E diante desse prêmio resolveu colocar ele na sala de aula de volta. Agora, só que foi feita uma negociação também, que foi feito pela coordenadora pedagógica com ele, dizendo que se ele se comportasse nas duas primeiras aulas, ele teria um tempo de internet, meia hora de internet na terceira aula. Seria o prêmio dele pelo bom comportamento nas duas primeiras.*

Acerca da mesma temática, assim se refere a professora Luísa:

Luísa: *Alguns alunos, já foi feito isso no ano anterior, esse ano eu acho que... só um aluno que tá sendo atendido nesses moldes, que é vir até determinado horário e voltar pra casa antes da saída dos... de todos ou vir depois... é... do horário de entrada, né? Por exemplo, nesse ano, o aluno entra às 16 horas e sai às 17, ou seja, entra depois de todos e sai antes de todos, então o contato deles com o grupo é mínimo.* Entrevistadora: *E você acredita nos resultados desse trabalho, de eles ficarem à parte no estudo?* Luísa: *Acredito desde que esse trabalho seja direcionado, seja uma coisa bem estrutural, que eles não percam o conteúdo da série em que ele está, que ele dê continuidade ao estudo, mas que ele não perca nenhuma... nenhum conteúdo. Aí, nesse caso, tem que haver um acompanhamento dos professores, pra realmente... é... é... ter os conteúdos pra eles, pra esses alunos, né? passar os conteúdos, ensinar mesmo de fato, auxiliar; aí tem que ter uma compreensão desse lado aí, estruturar horário, tal...*

Um dos alunos, Daniel¹², seria entrevistado, mas, no dia em que se aguardava por ele, viera uma pessoa da instituição buscá-lo. Então, ele veio avisar: “Tia, vou ter que ir. ‘Tão’ me chamando no Lar para conversar. Amanhã eu venho”.

Procurando informações sobre o que havia ocorrido, obteve-se a informação de que sua irmã de 15 anos havia sido assassinada, trabalhando como prostituta. Ela também havia passado pela escola, na 8ª série. Sem ter aprendido a ler e a escrever, a

¹² Nome fictício.

abandonou e, com a mãe presa, passou a morar nas ruas. Como o menino ia ficar alguns dias sem ir à escola, optou-se por entrevistar outro aluno.

Presenciaram-se dois dias de atendimento individual com Vinícius. Em um dia, ele estava acompanhado por seu irmão maior de idade; estavam ele, o irmão lendo gibi e a professora de Língua Portuguesa. Fazia com empenho suas atividades. Em outro dia, estava tendo aula de Geografia na sala dos professores; seu irmão estava do lado de fora. O menino, agressivo, se recusava a fazer o que estava sendo proposto.

Andrade (2007) realizou um estudo sobre o problema do ato infracional frente à gestão pública de Jundiaí; constata que, sobre o adolescente em conflito com a lei, constrói-se um olhar reducionista, marcado por forte conotação moral, com atribuição de culpa à famigerada “desestruturação familiar”, sem qualquer percepção das causas imediatas e mais profundas que subjazem à criminalização infanto-juvenil, a partir das quais se pode dizer que o adolescente em conflito com a lei também é vítima de conjunturas e estruturas muito maiores do que ele.

Esses alunos atendidos à parte constituem o retrato sem retoques de que há uma luta pelo poder na escola; no entanto, tal medida não tem o alcance de eliminar o conflito. Há uma parcela dos alunos que resistem às normas que lhes são impostas e sua atuação faz frente ao que é estabelecido. Em suma, a escola não os atende como são, e eles rejeitam a escola que não lhes serve.

3.5. A avaliação no contexto da escola investigada

Com base no acompanhamento de fragmentos do cotidiano escolar, foram verificadas manifestações que induzem a presença de um modelo de avaliação ligada à cultura escolar existente no local investigado. Observou-se que o julgamento produzido acerca dos alunos possui uma vinculação direta com sua condição de classe, quando se espera que, devido ao seu ambiente familiar, muitos alunos já estejam previamente fadados ao fracasso. Identificou-se a existência de processos avaliativos que visam controlar a conduta e o desempenho.

Em uma das observações, presenciou-se a indignação do professor de Geografia, ao corrigir avaliações de alunos da 8ª série. Afirmava que ficava impressionado com o fato de os alunos daquela escola nada conseguirem compreender. Apenas dois alunos de toda a 8ª série haviam apresentado um resultado que pudesse considerar satisfatório,

mesmo quando a base era um assunto que ele considerava esgotado com os alunos. Concluindo, explanou: *Nessa escola não tem jeito. Agora vou começar a trabalhar com resumos e perguntas do tipo “o que é...?” (...)* Vou ter que recomeçar; parece que esses meninos não viram nada em todos os anos de estudo! (Diário de campo, 04 de junho de 2009).

Outro momento esclarecedor dos veredictos que se produzem sobre os alunos foi o acompanhamento de etapas do Conselho de Classe, um colegiado que tem por função o encontro da gestão, coordenação e professores para discutirem o desempenho dos alunos. Na escola, sua função é distorcida, sendo mais um ritual burocrático, já que é realizado de forma individual, com 30 minutos separados para cada professor conversar com a diretora e a coordenadora acerca do desenvolvimento dos alunos.

Presenciou-se o conselho com o mesmo professor de Geografia. Antes de mencionar os conceitos, disse que grande parte dos alunos da escola apresenta defasagens, não são autônomos na execução de produções individuais e, por isso, trabalhou mais com reflexões, imagens e explanação oral. A seguir, informou que alguns alunos para os quais havia atribuído “PS” (plenamente satisfatório) não teriam desempenho plenamente satisfatórios, mas como existem apenas dois conceitos na rede municipal, os encaixou nessa denominação. Recebeu a informação da diretora de que o “PS” na rede não indica o que pensava, mas “progresso significativo”.

Percebe-se, então, em dado momento uma inconsistência no processo de atribuição de conceitos aos alunos nos momentos de avaliação. Explicou que avalia pelos trabalhos realizados e pela participação nas aulas e, a seguir, expôs os nomes dos alunos que no bimestre ficaram com nota “vermelha” e justifica, em específico, com relação à 5ª série: (...) *e olha que Geografia é fácil, é leitura de paisagem. (...) O que falta é a presença da família...*

Apresenta, assim, seu desprezo para com os alunos que resistem a aprender o que ele espera. Questionado sobre o que é feito pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, informa que os coloca em grupos e avisa que devem participar para conseguirem nota. No momento em que foi solicitado ao professor para que falasse do aluno que é atendido individualmente, afirmou que o menino não realizou as atividades. Concluiu dizendo que tenta conversar, mas que o aluno é agressivo. Depreendem-se, daí, algumas classificações explicitadas: há alunos que são agressivos; alunos que têm dificuldades, mas não pedem ajuda; alunos que vão mal, mas que são inteligentes, têm potencial.

Observou-se também o conselho com a professora Júlia. Explicou que avalia os alunos pela participação oral nas aulas, trabalhos, vistos no caderno, provas e dever de casa; ela exclui a menor das notas, soma as demais e então compõem a média. Algumas classificações foram explicitadas acerca dos alunos: escuta e não assimila; tira nota na revisão, mas não consegue na hora da prova; tem dificuldade, mas não pede ajuda; pouquíssima capacidade de concentração.

Um indicador da cultura da avaliação que se produz na escola, tornando-se um dos norteadores de sua organização, é a busca por resultados melhores de aprendizagem dos alunos. Pelos resultados do IDEB do ano anterior, as escolas com piores índices foram convidadas pelo governo estadual a receber uma verba extra de investimento na escola caso realizassem um projeto de melhoria no ensino.

A escola aderiu a esse projeto e começou a desenvolver ações nesse intuito. Realizava-se estudo de campo no dia de início do projeto, e uma das atividades era a produção de um relatório sobre a escola pelos alunos. As perguntas eram em torno de como era a escola, do que poderia ser feito para melhorá-la. Entrou-se em contato com a escrita de uma sala de aula, na qual se pode ler como proposta para melhorar a escola: “*Que a Leda pare de bater nos alunos e xingar a nossa mãe*”. Uma menina, passando pelo corredor com a folha, foi parada pela Leda, que pediu para ver a folha. Ela disse que aquilo não podia constar na proposta da turma, mas não demonstrou preocupação, já que sua conduta na escola é institucionalizada pelos seus superiores.

Anteriormente ao projeto, a gestão já buscava direcionar a prática dos professores tendo em vista as avaliações externas, o que se intensificou após a divulgação dos resultados. Passou-se a agendar “provões” bimestrais, semana em que todos os professores aplicariam avaliações. Os resultados são contabilizados e expostos no pátio, em forma de *ranking*. Essa prática não deixa também de ser uma forma de controle e avaliação dos professores, ou seja, é possível acompanhar se estão seguindo a linha esperada pela escola, de ensinar aos alunos o que chamam de “habilidades e competências” requeridas nessas avaliações externas.

Pode ser visto também como um momento em que a distinção se faz evidente. Uma semana após a realização do provão, voltou-se à escola e deparou-se com dois meninos fora da sala. Perguntou-se por que somente os dois iam usar a lousa interativa e eles (sendo um o Arthur) responderam: “*é que a professora está fazendo revisão, e a gente foi bem na prova e não precisa.*” (Diário de Campo, 29 de junho de 2009). A assistente de direção, em entrevista, mencionou que, em reuniões de pais, também se

estabelecem as distinções, por meio do destaque dos alunos que apresentam bom rendimento, porém, salientou que não se esquecem de incentivar a todos.

Esteve-se na escola em um dos dias de provão e, ao passar pelos portões, me foi solicitado silêncio, pois os alunos não poderiam ser interrompidos. Depois de passado algum tempo, alguns alunos começaram a sair da sala. Leda interferiu, controlando-os para que voltassem. Para isso, pôs-se a gritar: *“Nunca vi professor soltar aluno quando termina a prova. Só nessa escola mesmo!”*

A gestão busca melhorar a imagem da escola, maculada também pelos indicadores de avaliações externas, considerados como fundamentais indicadores de eficiência dos serviços prestados. Todos estão empenhados em transformar os números alcançados pela instituição, os quais se encontram associados à imagem que se tem sobre a ela e que reforçam o estigma construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência o problema proposto na presente pesquisa, buscou-se compreender as formas de organização da escola Joel de Moraes, cujo objetivo é atender aos alunos que moram em uma favela nos arredores. O estudo evidenciou as seguintes características dos modos de organização da escola em questão:

- Na relação entre os diferentes profissionais da escola, constatou-se que prevalece a estrutura hierárquica de distribuição do poder, por meio da qual a gestão estabelece normas e procedimentos gerais a serem cumpridos. No entanto, não foi possível vislumbrar, da parte dos demais profissionais da educação, uma organização articulada de recusa ao papel de cumpridores das regulamentações impostas, nem disposição clara no sentido de tornarem-se sujeitos da configuração do cotidiano escolar. As resistências se manifestam de forma individual.
- Há uma personagem central na dinâmica da escola investigada, a “inspetora”, cuja função recai no controle das reações dos alunos ao cumprimento das normas. Personagem que “mantém a ordem”, utilizando-se dos mais variados recursos, inclusive os que infringem os direitos dos usuários da escola. Sua atuação é percebida, ainda que alguns professores tenham demonstrado certo desconforto, de modo a ser naturalizada, como algo inerente e necessário ao funcionamento da escola.
- As perspectivas que orientam as práticas pedagógicas, de acordo com as manifestações apreendidas, relacionam-se a conceitos já refutados em pesquisas mais recentes, como a teoria da carência cultural – da qual decorreriam problemas morais e familiares advindos do ambiente em que vivem, repercutindo na trajetória escolar –, além da patologização dos alunos pobres considerados “problemas”. Evidenciou-se uma tendência à atribuição de responsabilidade pelas problemáticas existentes na escola, segundo a hierarquia de poder que prevalece: a gestão atribui boa parte dos conflitos à postura dos professores, que não “acolhem” o aluno, exercendo sua função

projetando um aluno “ideal”; os professores remetem as causas aos alunos e as suas famílias.

- As ações voltadas aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem visam contemplar as situações de tensão de maior proporção. Essas ações parecem resultar do encaminhamento dado pela equipe gestora, sem a participação efetiva dos professores e dos alunos, embora tenha se verificado um movimento com clara intenção de atacar os conflitos que têm lugar na escola. Aliás, esse movimento adquiriu um formato que considerou mais a conformação moral dos alunos, a partir do que todos deveriam seguir as regras de boa convivência, inclusive com a premiação das condutas adequadas do que a discussão dos reais problemas que afligem a vida escolar. Nesse sentido, não causa estranheza o fato de se ter verificado manifestações individuais de insatisfação no que se refere à execução das propostas.
- Os mecanismos de controle observados visam enquadrar os alunos no padrão de práticas esperado pela escola. Certos alunos possuem interiorizados procedimentos apreendidos na família, os quais correspondem às necessidades da escola para o cumprimento das normas. Estes são postos em evidência, inclusive, pelo trato diferenciado dos educadores. No entanto, há os que trazem, de seu meio social, práticas contrárias às que são validadas pela escola, decorrentes do *habitus* estruturado em suas condições objetivas de vida. As propostas de estratégias acionadas para o enfrentamento das condutas que transgridem o que é veiculado apresentam marcas autoritárias de vigilância e punição, estabelecendo distinções entre os alunos de acordo com as ações apresentadas, ficando em destaque, como dito, as posturas valorizadas pela escola. Isso ocorre, inclusive, por meio dos mecanismos de avaliação a que são submetidos os alunos, a partir do que os resultados esperados são a referência. Ficou evidenciado que estes se relacionam com a disciplina e a ordem.
- Há alunos que não se encaixam nas normas que perpassam a instituição. A prática que predomina na escola, para remediar situações sobre as quais não se possui controle, é a de excluir do convívio na vida escolar aqueles que apresentam comportamento transgressor, impedindo o contato com os demais alunos, uma vez que, segundo o que relatam gestores e professores, exercem influência negativa.

Faz-se conveniente salientar que as explanações evidenciadas derivam do contato com uma única escola, com um contexto específico e que, portanto, não são possíveis generalizações sem se levar em conta as particularidades de cada situação específica. Local onde as contradições se revelam sem nuances, intentou-se extrair, por meio da descrição e análise da organização instaurada, o confronto de anseios, interesses e práticas dos diferentes grupos em convívio, o que, no entanto, é tão somente um recorte da complexidade da vida social em uma unidade escolar.

A análise da organização da escola Joel de Moraes remete à seguinte questão: em um município como Jundiaí, a que (ou a quem) serve essa escola que se configurou historicamente em um gueto? Deixa-se a questão como um convite à reflexão, mas expõe-se o que se acredita: independentemente da posse de capital econômico e cultural familiar, a finalidade precípua da escola inclui a oportunização do acesso ao conhecimento a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Lucimar Miranda. 1995. **Escolas Comunitárias em Fortaleza**: um estudo de caso. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

ANDRADE, Edison Prado de. 2007. **Gestão Pública Municipal e o Problema do Ato Infracional**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

ARAÚJO, Maria Dolores Pinto. 2009. **Escola, Criança Favelada e Processos de Socialização**: estudo sobre padrões de socialização no ambiente Familiar e na Escola. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. 1997. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes.

_____. 1998. *O Capital Social: notas provisórias*. In: **Escritos de Educação**. Org. por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes.

_____. 1998. *Os Três Estados do Capital Cultural*. In: **Escritos de Educação**. Org. por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes.

BUENO, José Geraldo Silveira (org.). 2002. **Escolarização, Práticas Didáticas, Controle e Organização do Ensino**. Araraquara: JM Editora.

CREMASCO, Marilda José. 2006. **Processos de Escolarização Precária em um Bairro de Classe Média na Cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

COLACIOPPO, Ana Carolina. 2008. **Baixo Desempenho na Escrita de Alunos das Frações da Classe Média que Frequentam a Quarta Série do Ensino Fundamental em Escola Privada**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DALSAN, Joseana. 2007. **O Enfrentamento do Fracasso Escolar em uma Escola Pública**: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar.

FERRARO, Alceu Ravello. 1999. **Diagnóstico da Escolarização no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, set/dez, pp.22-47.

_____. 2004. *Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão*. In: GIL, Carlos Hernandez e MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. 1990. **Anjos sobre a Cidade: a criança de favela em seu mundo cultural**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

JUNIOR, Edson Diniz Nóbrega. 2007. **O Programa Criança Petrobrás na Maré e em Oito Escolas Públicas do maior conjunto de favelas do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MACHADO, Adriana Marcondes. *Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar*, In: AQUINO, Júlio Groppa. 1997. **Erro e fracasso na escola**, 1997. São Paulo: Summus. .

MARQUES, Juliano Ricardo. 2008. **Jundiaí, um Impasse Regional**: o papel do município de Jundiaí entre duas regiões metropolitanas: Campinas e São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

MENDES, Rosilda. 2000. **Cidades Saudáveis no Brasil e os Processos Participativos**: os casos de Jundiaí e Maceió. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

MONTEIRO, Maria Iolanda. 2002. *Práticas de Alfabetização, Relações com o Processo de Avaliação e Controle de Aprendizagem*. In: BUENO, José Geraldo. **Escolarização, Práticas Didáticas, Controle e Organização do Ensino**. Araraquara: JM Editora.

OLIVEIRA, Maria Inês Couto de. 1987. **As Escolas Comunitárias na Rocinha-1968/1986**: um fator de conservação ou transformação social? Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

PAIM, Iracema de Macedo. 1997. **As Representações e a Prática da Violência no Espaço Escolar**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.

PATTO, Maria Helena Souza. 1990. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz.

_____ 2000. **Mutações do Cativo**: escritos de Psicologia e Política. São Paulo: EDUSP.

_____ 2004. **O Estado da Arte da Pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991 – 2002)**: um estudo introdutório. Disponível em <<http://www.sciello.br>>.

PAVAN, Rosiver. 1998. **A Municipalização do Ensino Fundamental**: o caso de Santos e Jundiaí. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEDRO, Luciane.. 2005. **Novos Espaços para a Cidadania: Limites e Possibilidades**. Projeto “Parceiros da Criança” na comunidade de Heliópolis. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 2004. **Um Gosto Amargo de Escola**: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC.

SIQUEIRA, Valfredo Alves. 2006. **O Recrutamento e Seleção dos Professores Pós-Municipalização do Ensino na Cidade de Jundiaí**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. 2009. **Reprovados, Indisciplinados, Fracassados**: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Jadilson Lourenço da. 2007. **A Rotatividade Docente numa Escola da Rede Estadual de Ensino**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUSA, Ana Maria Borges de. 2002. **Infância e Violência no Espaço Escolar**: o que a escola tem a ver com isso? Tese de Doutorado. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUZA, Lucia Maria Cardoso de. 2006. **Os Caminhos da Maré**: a turma 302 do CIEP Samora Machel e a organização social do espaço. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.

ZAGURY, Tania. 2006. **O Professor Refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Record.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

I - Identificação

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Série que frequenta:

II - Família

Com quem você mora?

Como é sua casa?

Como é sua rotina em casa?

Os responsáveis por você trabalham? Do quê?

Você passeia com sua família? Se sim, para onde costuma ir?

Você recebe ajuda em casa nos estudos? Caso receba, de que forma?

O que dizem os responsáveis por você sobre os estudos?

Eles estudaram? Até qual série?

III - Percepções sobre a escola

É importante frequentar a escola? Por quê?

Como é a sua escola (colegas e demais alunos, professores, direção, ambiente e clima da escola)?

Cite um aspecto positivo de sua escola, se houver.

Cite um aspecto negativo de sua escola, se houver.

Você se sente acolhido(a) no ambiente escolar? Explique.

Sua escola é um lugar agradável para se estar? Por quê?

Você está satisfeito(a) com sua vida na escola? Por quê?

Como você avalia o ensino em sua escola?

IV – Relação com a instituição de apoio

Quais atividades você desenvolve no Lar Anália Franco?

Do que você mais gosta e do que você menos gosta no período em que fica no Lar?

Você se sente acolhido? Explique.

Lá é um lugar agradável para se estar? Por quê?

A sua frequência no Lar ajuda de alguma forma para o seu andamento na escola?

Explique.

Por que você acha que existem lugares como o Lar Anália Franco? Para que eles servem?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

I – Identificação

Nome:

Idade:

Disciplina que leciona:

Série com as quais trabalha:

Há quanto tempo atua na Unidade Escolar:

Há quanto tempo exerce o magistério:

Qual o ano de formação? Fez cursos posteriores?

II – Sobre a atividade docente, discente e a escola

Descreva a escola, destacando aspectos que considera positivos e negativos em relação a: organização, gestão, prática pedagógica e infraestrutura.

Fale sobre a clientela da escola, incluindo suas famílias.

Você se sente satisfeito com os resultados do trabalho que realiza? Justifique.

Há suporte para a realização de um trabalho de qualidade com os alunos? Comente.

A que fatores você atribui o baixo rendimento dos alunos constatado em avaliações externas?

Como você acredita que pode ser explicado o êxito escolar de alguns alunos e as dificuldades demonstradas pela maioria?

Você considera adequado o modo como a escola (professores e gestores) lida com os alunos problemáticos? Caso a resposta seja negativa, como deveria ser?

A que você atribui a idéia que se tem no município sobre a má qualidade da escola?

A escola atende a alunos pertencentes às camadas populares, os quais são atendidos em instituições que têm por objetivo, dentre outros, fornecer-lhes uma alternativa de inclusão social. Você acredita que esse papel da escola/instituição está sendo cumprido? Por quê?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A ASSISTENTE DE DIREÇÃO DA ESCOLA

I – Identificação

Nome:

Idade:

Há quanto tempo trabalha na coordenação pedagógica da escola:

II - Sobre a escola, prática pedagógica e os alunos

Descreva a escola, destacando aspectos que considera positivos e negativos em relação à organização, prática docente, e infraestrutura.

Você se sente satisfeito com os resultados do trabalho que realiza? Justifique.

A que fatores você atribui o baixo rendimento dos alunos constatado em avaliações externas?

Como você acredita que pode ser explicado o êxito escolar de alguns alunos e as dificuldades demonstradas pela maioria?

III – Atendimento e disciplina da Unidade Escolar

Como é o público atendido pela escola?

Quais as ações para que as normas estabelecidas sejam respeitadas pelos discentes?

Há ações específicas para atendimento dos alunos que apresentam dificuldades de adaptação e/ou aprendizagem? Caso existam, como funcionam?

Há ações destinadas a valorizar o bom desempenho e/ou comportamento dos alunos? Se houver, o que é realizado nesse sentido?

ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

I - Identificação

Número:

Título:

Data:

Onde foi localizado:

II – Tipo:

Pessoal ()

Oficial ()

III – Assunto:

IV – Circulação:

V - Origem e autoria:

VI – Destinatário:

VII - Fatos focalizados:

VIII – Finalidades:

IX – Natureza do documento:

X – Observações adicionais:

ROTEIRO DE VISITA À ESCOLA

1. Percepções sobre o clima escolar

2. Estratégias para acolhimento dos alunos

3. Observação de como os profissionais em geral se relacionam com o ambiente escolar

4. Observação de como os alunos se relacionam com o ambiente escolar.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O EX SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. De que partiu a proposta de municipalização das duas escolas de Ensino Fundamental II? O que visavam?
2. Existiu discordância?
3. Quais os critérios para que se tenham municipalizado apenas duas escolas de Ensino Fundamental II?
4. O município tinha conhecimento das condições gerais dessas escolas (infraestruturais e pedagógicas)?
5. Havia uma proposta pedagógica para as duas escolas/
6. Houve alterações em seu funcionamento?
7. A escola Joel de Moraes já apresentava problemas?
8. Quais as estratégias para melhorar a qualidade do ensino?
9. A clientela modificou após a municipalização?
10. Por que não existiu continuidade no processo de municipalização do Ensino Fundamental II?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)