



Universidade Veiga de Almeida
Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade

Claudia Tadéa Ferreira de Jesus

Entre a imagem e o reflexo: a escola vista de fora

Rio de Janeiro

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



CLAUDIA TADÉA FERREIRA DE JESUS

Entre a imagem e o reflexo: a escola vista de fora.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida como requisito parcial ao título de Mestre: área de concentração: Subjetividade nas práticas da Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Gonçalves Cavalcante

Rio de Janeiro

2010

Jesus, Claudia Tadéa Ferreira de

Entre a imagem e o reflexo: a escola vista de fora./ Claudia Tadéa Ferreira de Jesus. Rio de Janeiro: UVA, 2010.

Orientador: Fátima Gonçalves Cavalcante

Dissertação (Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade) – Universidade Veiga de Almeida, 2010.

Linha de pesquisa: Subjetividade nas práticas das ciências da saúde.

Ação pedagógica – fracasso escolar – adolescência – comunidade – inclusão escolar.



CLAUDIA TADÉA FERREIRA DE JESUS

Entre a imagem e o reflexo: a escola vista de fora

Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fátima Gonçalves Cavalcante – FIOCRUZ/UVA
Doutora em Saúde Pública pela ENSP/FIOCRUZ

Profa. Dra. Maria Cristina Candau Poli – UFRGS/UVA
Doutora em Psicologia pela Université Paris XIII

Profa. Dra. Dayse Martins Hora – UNIRIO
Doutora em Educação pela PUC/SP

Prof. Dr. Luiz Fernando Dias Duarte – UFRJ
Doutor em Antropologia Social pela UFRJ

Ao meu pai e minha mãe
que me ensinaram o
sabor do saber.

AGRADECIMENTOS.

A Deus pelo que Ele é em minha vida e cujo Amor me constrange.

À minha orientadora Fátima Gonçalves Cavalcante por sua respeitosa paciência aguardando meu amadurecimento, mas sempre demonstrando acreditar que eu venceria minhas inibições. Pelo seu rigor que me levou a produzir sempre um pouco mais.

Ao meu marido por seu amor, incentivo constante e sua capacidade de se alegrar com a minha alegria.

Aos meus filhos pelos beijos, abraços, conversas e compreensão.

A minha neta que complementava meus textos com sua escrita amorosa.

À amiga Neuza, parceira de novas buscas pedagógicas, com quem aprendi a ver a escola de fora.

Às companheiras de trabalho pelo entendimento.

À professora Dayse Hora que muito contribuiu para ampliar minha visão pedagógica.

À professora Maria Cristina Candau Poli com quem descobri a psicanálise.

Ao professor Luiz Fernando Dias Duarte que compartilha generosamente seus conhecimentos e sabedoria.

À coordenação e aos professores do programa de mestrado que reconhecem na interdisciplinaridade uma possibilidade de produzir novos saberes.

Às amigas Eliane Gomes e Cristina Cavalcante pelas contribuições, parceria e amizade.

À Elaine por sua simpatia e disposição em ajudar.

A todos que compreenderam o meu período de exílio acadêmico.

Muito obrigada.

“...a essência manifestada, a invisibilidade profunda do que se vê é solidária com a invisibilidade daquele que vê – malgrado os espelhos, os reflexos, as imitações, os retratos.”

Michel Foucault

RESUMO

Nesta dissertação buscamos compreender o sentido da cultura escolar na vida de adolescentes de uma escola pública, conhecendo-os fora da escola, na sua comunidade de origem marcada por desigualdades sociais. Esse estudo qualitativo e interdisciplinar dialogou com a pedagogia, psicanálise e sociologia, visando conhecer alunos marcados pelo fracasso escolar, de outro ponto de vista, contextualizando-os na comunidade. Foi feito um estudo de caso a partir de três abordagens: análise histórico-cultural da constituição da comunidade e seu impacto na escola; pesquisa-ação com alunos na comunidade em que residem para analisar o cotidiano, os discursos e as práticas sociais buscando identificar as contribuições da ação pedagógica fora do contexto escolar; grupo de reflexão com professores da escola para conhecer o que pensam a respeito dos alunos com os quais trabalham, levando-os a refletir sobre a prática profissional. O cruzamento de dados históricos, dizeres e imagens dos grupos estudados possibilitou a construção de um perfil psicossocial norteador de novas práticas pedagógicas que considerem as subjetividades e tenham compromisso com ações inclusivas. Através de diferentes linguagens, encontros reflexivos, filme-debate, fotografia e a produção de um vídeo-documentário, foram usados disparadores para que a palavra, a subjetividade e a identidade dos alunos fossem representadas e as práticas dos professores reexaminadas. Alunos e professores puderam examinar diferentes imagens da escola. Esse estudo mostra a escola vista de fora, revisitada em sua potência inclusiva e/ou segregadora.

Palavras-chave: ação pedagógica - fracasso escolar - adolescência – comunidade - inclusão escolar.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the effect of school culture in the lives of adolescents who study in public school, knowing them out of school, in their community of origin marked by social inequalities. This qualitative and interdisciplinary study, dialogue with pedagogy, psychology and sociology, order to meet students marked for school failure, from another point of view, contextualizing them in the community. This was a case study from three approaches: cultural-historical analysis of the constitution of the community and its impact on school; action research with students in the community where they live to analyze the daily, discourses and social practices in order to identify the contributions of pedagogical action outside the school context, group of reflection with school teachers to know what they think about the students they work with, causing them to reflect on professional practice. The crossing of historical data, speech and images of both groups, enabled the construction of a guiding psychosocial profile of new teaching practices that consider the subjective and have commitment to inclusive actions. Through different languages, reflective gatherings, film and debate, photography and production of a documentary video, triggers were used for the word, subjectivity and identity of students were represented and reviewed the practices of teachers. Students and teachers were able to examine different images of the school. This study presents the school from outside, revisited inclusive in its potency and / or segregated.

Keywords: pedagogical action - school failure – adolescents – community - school enrollment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
	13
Contextualização do problema	14
Delimitação do problema	15
Objetivos geral e específicos	16
Hipóteses	16
Justificativa	17
Relevância do estudo	17
Abordagem teórico-metodológica	19
CAPÍTULO I: A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL E HISTÓRICO	23
1.1 - Subsídios históricos e teóricos para a compreensão das ações escolares como práticas sociais	24
1.2 - A formulação de modelos de uma educação "para todos" como desafio e compromisso no atual processo de globalização	30
1.3 - Avanços e retrocessos na formulação de políticas de uma "educação para todos" no Brasil	32
1.4 - A formação da população do Rio de Janeiro a partir da década de 1960 e os desafios para a construção de uma "escola para todos"	39
1.5 - A Escola Municipal São Sebastião e seus enfrentamentos ao longo de sua história e de sua evolução no Século XXI	42
CAPÍTULO II: APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA E PSICANÁLISE PELA VIA DO SUJEITO	58
2.1 - Sobre os fazeres da escola e o sujeito - aproximações entre a educação e Psicanálise	58
2.2 - As práticas avaliativas como práticas sociais: incluem ou não incluem - eis a questão	64
2.3 - A busca da compreensão dos sujeitos à luz da psicanálise como via de inclusão	71
CAPÍTULO III: LEITURA PSICANALÍTICA DA EDUCAÇÃO E DA ADOLESCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	81
3.1 - Tem lugar para o sujeito na escola?	81
3.2 - As bases histórico-conceituais construídas sobre a adolescência	95
3.3 - A adolescência sob a ótica da psicanálise	99

3.4 - Ser adolescente na Comunidade Novo Palmares	101
CAPÍTULO IV: ENTRE A IMAGEM E O REFLEXO: ESCULPINDO CAMINHOS DE UMA PESQUISA	104
4.1 - Material e método de um estudo de caso	104
4.1.1 - Abordagem teórico- metodológica	105
4.1.2 - Estratégias da pesquisa	106
4.2 - Procedimentos e Estratégias de ação: além do muro	108
4.2.1 - Apresentação da pesquisa	108
4.2.2 - Instrumentos de pesquisa e demais materiais	110
4.2.3.- Estratégias de ação e forma de coleta de dados	111
4.3 - Perfil dos grupos estudado	114
4.4 - Análise dos dados triangulando reflexões, dizeres e imagens	117
4.4.1 - Os adolescentes	118
4.4.2 - Os professores	136
4.5 - A produção das imagens, fotos e um videodocumentário	144
4.5.1 - A produção do videodocumentário	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXOS	173

INTRODUÇÃO

A investigação de que trata este trabalho surgiu a partir de indagações a respeito dos reflexos da ação pedagógica na vida de alunos adolescentes de uma comunidade marcada pela desigualdade social. Alguns questionamentos foram sendo formulados a partir de observações feitas numa escola pública de ensino fundamental, localizada na zona oeste do município do Rio de Janeiro (RJ), no bairro de Vargem Pequena. Nas duas últimas décadas, tem sido possível observar com frequência que os alunos adolescentes trazem para esta escola suas referências familiares e territoriais que ganham visibilidade na protagonização de conflitos e tensões entre grupos. Estas encenações são um claro indicador das relações que estabelecem uns com os outros, do modo como se divertem, resolvem seus conflitos ou manifestam suas angústias – eventos que traduzem um pouco da vida deles fora da escola. Além disso, observamos que alguns destes alunos são alvos de frequentes queixas por parte dos professores, que têm encontrado dificuldades em elaborar propostas pedagógicas motivadoras. Assim, realizamos um estudo na fronteira escola e comunidade para compreender a relação entre condições de vida dos alunos e práticas pedagógicas. De um lado, estudamos um grupo de adolescentes associado a queixas escolares, pobreza e desigualdade social, buscando uma compreensão psicossocial, sociocultural e educacional destes adolescentes, a partir de uma pesquisa-ação na comunidade em que vivem. De outro lado, além de contextualizarmos a escola e a história institucional, fizemos uma escuta dos professores, buscando construir um perfil da cultura escolar em que os alunos estudados estão inseridos, através de observações e grupo de reflexão com os professores. Ao focar o dentro e o fora, na fronteira escola-comunidade, utilizamos o estudo de caso num enfoque interdisciplinar.

Ao protagonizar conflitos e tensões externas dentro do território escolar, os alunos expressam uma pequena parte do que são e vivem; ou seja, apenas um recorte de suas vidas resvala para o interior dos muros da escola. Entendemos, portanto, que essas encenações estão associadas a discursos, subjetividades e práticas sociais, cenário que nos fornece pistas importantes para um estudo educacional, psicanalítico e sociológico do

referido grupo. Entretanto, uma indagação subjaz a estas observações: *se a vida dos alunos fora da escola ganha visibilidade no interior dela através destes processos, provisoriamente, nomeados de “encenações”, como as vivências da escola ganham visibilidade no cotidiano deles?* O entendimento de formas de ser e agir na fronteira escola-comunidade, à luz de tensões subjetivas e sociais, irá contribuir para um trabalho pedagógico culturalmente engajado.

Contextualização do problema

As observações e considerações acima descritas foram sendo elaboradas por mim ao longo dos anos em que desempenhei diferentes funções na Escola Municipal São Sebastião. Embora minha história profissional se tenha iniciado em 1980 na rede particular de ensino, destacarei minha trajetória na Escola Municipal São Sebastião onde trabalho desde 1984, inicialmente como professora do ensino fundamental, em 1996 como diretora-adjunta e, a partir de 1998, como coordenadora pedagógica, cargo que ocupo atualmente. Foi através de minha atuação como coordenadora pedagógica que consegui perceber a escola em sua inteireza e acompanhar de perto o trabalho dos professores, percebendo seus incômodos e ouvindo queixas recorrentes. A dificuldade de encontrar maneiras de estabelecer uma relação favorável à promoção de experiências de aprendizagem, as interrupções frequentes nas aulas para silenciar os conflitos e as tentativas de encontrar formas de conquistar a atenção dos alunos formavam o conjunto de desafios proclamados em uníssono por eles. Os incômodos causados por estas situações muitas vezes consumiam grande parte do tempo destinado às reuniões pedagógicas, nas quais os professores queriam apresentar suas narrativas do cotidiano desafiador, suas queixas e lamentações. Ficava evidente que as “encenações” protagonizadas pelos alunos geravam um mal-estar entre os docentes, que declaravam não saberem como lidar com a situação e tampouco entendiam os códigos e arranjos que circulavam entre eles.

O trânsito que eu tinha pelo espaço escolar também favoreceu a escuta das queixas dos alunos. Eles declaravam não entender o que alguns professores queriam e nem por que ficavam tão irritados “a toa”. Falavam sobre a dificuldade que tinham para atender algumas solicitações feitas pelos professores, embora parecessem mínimas para estes. Comprar um mapa na papelaria, marcar uma consulta no posto de saúde ou deslocar-se para outro bairro

não eram, para eles, práticas tão simples. O acesso aos serviços públicos, teatro, cinema ou qualquer espetáculo cultural era sempre difícil para aquela população. Enfim, tratava-se de uma realidade sociocultural caracterizada pela pobreza e pela desigualdade de acesso, de oportunidade e de distribuição de capitais.

A partir destas observações ficou clara a necessidade de melhor compreender o material que surgia no cotidiano da escola. Em função disso, matriculei-me, em 1998, no curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional na Universidade Veiga de Almeida. Nos dois anos do curso, tive a oportunidade de refletir teoricamente a respeito dos desencontros entre professores e alunos associados a questões relativas à aprendizagem: baixos índices de desempenho e número elevado de alunos evadidos ou reprovados. Dito de outra forma, eu tive a oportunidade de estudar um dos mais preocupantes sintomas da contemporaneidade, nomeado de “fracasso escolar”. Segundo Patto (1996), o fracasso é produzido no cotidiano escolar por conta de um sistema gerador de obstáculos que atinge crianças advindas dos meios socioculturais mais pobres. Meu ingresso no curso de Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade na referida universidade é mais um investimento para aprofundar conhecimentos a fim de compreender o fenômeno, de um modo ainda mais ampliado, e buscar a superação das dificuldades dele decorrentes.

Delimitação do problema

Um dos maiores problemas que os professores da escola estudada têm enfrentado é a construção de ações pedagógicas que garantam um ambiente em sala de aula que permita o fluir das atividades, desperte o interesse dos adolescentes pelas aulas e que também tornem os conhecimentos significativos na vida deles. Para alunos oriundos de comunidades com poucos recursos, talvez este seja o maior desafio. Entendemos que tais ações pedagógicas são relevantes quando resultam na diminuição do número de alunos evadidos, melhoram a frequência escolar, produzem níveis de aprendizados satisfatórios (expressos no desempenho escolar ou em outros expedientes) e instrumentalizam os alunos para buscarem alternativas de superação. Percebemos empenho de professores e equipe técnico-pedagógica para estudar técnicas e métodos que possam tornar as aulas mais produtivas, mas o conhecimento que circula e funda a prática destes professores é sempre

uma tentativa de garantir homogeneidade e padronização. Sabemos também que as práticas clássicas da pedagogia, pautadas em ações validadas teoricamente e tecnicamente ajustadas a padrões didáticos, desconsideram importantes aspectos psicossociais – falta aos professores conhecimento a respeito da subjetividade e da construção sociocultural dos adolescentes que ali estudam.

Na história das conquistas pedagógicas brasileiras o movimento denominado Escola Nova¹, no início do século XX, foi o mais significativo e influente na construção de ideais de uma escola democrática, laica e gratuita. A partir destas conquistas, vários investimentos foram feitos no sentido de aumentar o número de vagas nas escolas, mas o aumento na oferta não garantiu a permanência dos alunos na escola. Por conta das dificuldades enfrentadas, muitos não chegam a completar sua escolaridade mínima². O encolhimento do número de alunos matriculados em escolas públicas nas séries finais do ensino médio em relação ao número de matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental indica que grande parte deles não chega a completar sua escolaridade básica. O que vemos é a diminuição das populações pobres nas escolas, em contraste com uma oferta maior de vagas, pois a permanência desta população na escola continua sendo um desafio. A escola acaba por fazer circular uma rede que reforça a desigualdade, legitimando uma cultura que desconsidera as características culturais das populações que atende. A escola desconhece elenco de representações dos alunos a seu respeito e não valida as expectativas deles. Bourdieu comenta que a

cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (camponês ou operários) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto(...) Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes média são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais escolares (2001, p.55).

¹ O movimento Escola Nova propunha uma renovação de ensino baseada nos pressupostos de John Dewey. No Brasil sua principal bandeira era eliminar os privilégios e garantir uma escola gratuita para todos.

² De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 23 de dezembro de 1996, o ensino fundamental deve ter a duração mínima de oito anos, sendo este período obrigatório e gratuito nas escolas públicas.

Objetivos geral e o específicos

Nesta dissertação estudamos o cotidiano de alunos adolescentes na fronteira escola-comunidade, a partir de encontros com alunos de comunidades pobres e professores de uma escola pública, visando analisar discursos, subjetividades e práticas sociais, num enfoque psicossocial, refletindo sobre o papel da escola na vida do aluno.

Partindo, portanto, das bases históricas da educação brasileira, da sociologia da educação e de uma escuta à luz da psicanálise, nosso objetivo geral foi a compreensão dos discursos de alunos adolescentes sobre sua vida escolar, social e comunitária, contextualizando-os na comunidade onde moram e na escola onde estudam.

A fim de que se compreenda melhor a função da escola na vida destes alunos, definimos os objetivos específicos desta pesquisa:

1- Analisar como a ação pedagógica vivenciada na escola é percebida pelos alunos submetidos à desigualdade social e sua influência no cotidiano deles fora da escola;

2- Discutir e refletir acerca da ação pedagógica dirigida a estes alunos com os protagonistas dos fazeres docentes (professores e equipe técnico-pedagógica), ressaltando a necessidade de conhecer o entorno social e saber o que pensam sobre a integração escolar de alunos de comunidade marcadas pela desigualdade social.

Hipóteses

Duas hipóteses fundamentam essa investigação: (a) pretendemos conhecer o entendimento que alunos pobres têm de si mesmos e do lugar que ocupam dentro e fora da escola, além de definir o que pensam sobre saberes que circulam na discursividade dos professores e sobre suas experiências escolares, com a finalidade de trazer contribuições importantes para se repensar a escola como um lugar inclusivo, capaz de respeitar diferenças e desigualdades sociais; (b) acreditamos que esse estudo, ao reconstituir o perfil

de estudantes em situação de pobreza e desigualdade social, à luz de uma compreensão psicanalítica e psicossocial, irá trazer dados relevantes para se propor práticas pedagógicas potencialmente transformadoras na escola estudada e será fonte de inspiração para escolas com realidades semelhantes.

Justificativa

Da leitura dos diversos registros de ocorrências da escola aqui estudada, destacou-se um grupo a ser pesquisado a partir de algumas características comuns entre eles. A pesquisa será um **estudo de caso** com alunos da *Comunidade Novo Palmares*, sobre os quais há maior ocorrência de queixas³ de professores em relação ao comportamento, assiduidade e aprendizagem. Esses alunos demonstram resistência às propostas pedagógicas que são feitas; comportam-se, na maioria das vezes, de forma hostil tanto em relação aos colegas, quanto aos professores, e costumam trazer questões conflitantes da comunidade para dentro do espaço escolar. Percebemos que eles buscam reproduzir desenhos e arranjos demarcadores de sua origem comunitária, reforçando uma geografia autossegregadora. Observamos que estes alunos são os mais faltosos, procuram burlar o uso do uniforme e rompem com facilidade os acordos feitos. Este perfil parece favorável a uma escuta que permita conhecer o dizer dos alunos sobre a escola e a comunidade, alargando o conhecimento psicossocial desse grupamento social, visando estabelecer futuramente estratégias pedagógicas que levem em conta a subjetividade e o universo sociocultural desses alunos. Este conjunto de fatores nos levou a escolher este grupo para uma investigação sistemática.

Relevância do estudo

Diante dos muitos desafios que os agentes da escola do século XXI têm enfrentado, certamente o que merece maior destaque está expresso nos quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a

³ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Sebastião.

conhecer⁴. Temos nestes quatro apoios os eixos norteadores da política educacional brasileira e dos fazeres internos da escola. Destacamos, entretanto, que os projetos pedagógicos formulados a partir destes pilares ainda não alcançam uma parte da população. De acordo com o IBGE no seu texto de Síntese dos Indicadores Sociais (SIS)⁵, o rendimento econômico familiar é um fator de desigualdade no acesso à escola, sobretudo nos níveis não obrigatórios (infantil, médio e superior). No Brasil, segundo o IBGE/2009, entre os 10 milhões de brasileiros de 15 a 17 anos, 4,8 milhões estão cursando o ensino médio; 3,2 milhões ainda frequentam o ensino fundamental; outros dois milhões estão fora da escola, o que corresponde a 20%. Na faixa de 18 a 24 anos, a realidade é bem diferente, pois 85% dos jovens não estudam, isto é, apenas 15% estudam, apesar de existirem vagas. A desigualdade não somente de acesso à escola como também de permanência e sucesso se evidencia tanto no número de matriculados como também nos resultados dos exames de avaliação. Como uma das estratégias de enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros, os agentes do governo do Presidente Lula criaram em 2005 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O índice utiliza escala de zero a dez pontos e é medido a cada dois anos. O objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, chegue à nota seis em 2021. Somente 5,7% das escolas públicas brasileiras conseguiram alcançar essa nota no IDEB 2009. Através destes dados, podemos perceber a distância ainda existente entre as intenções dos projetos e sua efetiva contribuição para as populações escolares, principalmente, aquelas marcadas pela desigualdade. O presente estudo buscou compreender e conhecer estes alunos em sua realidade sociocultural, para refletir sobre o significado subjetivo e social da escola na vida deles.

Fazer um estudo numa perspectiva educacional, psicanalítica e sociológica é algo favorável e enriquecedor, na medida em que uma visão interdisciplinar diminui a chance de se obter análises reducionistas e lineares. Freud (1921) diz que qualquer ação do sujeito

⁴ Em 1998, as Edições Unesco Brasil editou um relatório coordenado por Jacques Delors que apresentava teses sobre a educação para o século XXI, em que ficaram estabelecidos esses quatro pilares.

⁵ IBGE – Comunicação Social de 17/09/2010.

é um fenômeno concomitantemente individual e de massa, social. Segundo ele, é justamente a relação com o outro que compõe a trama cultural. Partindo disto, pode-se afirmar que a psicanálise traz um novo operador de leitura da sociedade, não fazendo distinção entre uma psicologia do “eu” e outra que seria da “sociedade”: é a dinâmica em que o sujeito, em contato com o outro, também portador de uma subjetividade, constitui e ao mesmo tempo é constituído pela trama civilizatória. A natureza investigativa da psicanálise, não restrita à clínica, aponta para uma possibilidade de ler um grupo de estudantes fora da escola, em outro território onde os diversos sentidos circulam sem as interdições do ambiente escolar, aliás, ambiente por excelência silenciador. Sem pretensão terapêutica na escuta deste grupo, proposto na comunidade de origem, acredita-se que os dados que serão analisados adiante sobre os dizeres dos alunos e dos professores poderão contribuir para orientar reflexões sobre o papel da escola.

Abordagem teórico-metodológica.

Foi feita uma pesquisa qualitativa interdisciplinar através de estudo de caso, mediante metodologia participativa a ser detalhada adiante. Além disso, foram realizados estudos de natureza bibliográfica com leitura, análise e interpretação de autores que discutem categorias teóricas sobre a ação pedagógica e sua adequação às camadas populares, à adolescência na contemporaneidade numa visão psicanalítica e à função social da escola.

O referencial teórico focalizou autores como Pierre Bourdieu, Michel Certeau, Nobe Elias, Sigmund Freud, Jacques Lacan, Serge Lessourd e Françoise Dolto, entre outros, buscando-se uma articulação e coerência entre recorte teórico e método investigativo. A investigação se deu através de uma pesquisa-ação com onze alunos de doze anos e grupo de reflexão com oito professores, utilizando como espaço para pesquisa a Comunidade Novo Palmares e a Escola Municipal São Sebastião. Nesses locais foi possível criar um ambiente favorável para que alunos e professores falassem sobre si e suas vivências escolares, o que nos forneceu dados para uma análise contextualizada do tema estudado. A pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Veiga de Almeida.

Os critérios de inclusão no grupo de adolescentes foram: estar matriculado no sexto ano do ensino fundamental, ter doze anos de idade e ser morador da Comunidade Novo Palmares. Realizaram-se dez encontros com onze participantes, através de grupos focais, dinâmicas semiestruturadas e atividades com produção de imagens. Buscou-se conhecer o posicionamento deste grupo acerca da temática estudada, coletando opiniões, valores e fatos, a partir de um roteiro que previa a utilização de dinâmicas e diferentes linguagens centradas em eixos temáticos que se referiam à comunidade de origem, à escola e à relação que estabeleciam com aspectos da cultura escolar.

Quanto aos professores, para se assegurar maior familiaridade com o tema investigado, o critério de inclusão foi experiência de pelo menos dois anos de trabalho na escola. O grupo reflexão dos professores aconteceu em quatro encontros, com os seguintes temas orientadores: (1) o papel da escola para alunos e comunidades, (2) a relação entre escola e comunidades locais, (3) a pobreza, desigualdade social e prática pedagógica e (4) diferenças socioculturais no cotidiano da escola. Também foram utilizados instrumentos complementares para coleta de dados, como a observação etnográfica e o registro em caderno de campo, fichas de identificação para alunos e professores, roteiros de entrevistas e dinâmicas, oficina de fotografia e filmagem para montagem de um vídeo. A participação na pesquisa foi apenas após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis, no caso dos adolescentes, e pelos professores. Todos os instrumentos da pesquisa encontram-se em anexo.

Utilizamos como referência para a análise das práticas escolares a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu. Daremos foco ao conceito de produção simbólica, suas postulações a respeito da ação pedagógica (AP) como uma expressão de violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário, de um arbitrário cultural (Bourdieu, 2009). Ainda sobre esta teoria, a conceituação de espaço social, campo e capital simbólico trouxe importante suporte para o processo de compreensão das ações escolares e das desigualdades que circulam no interior da escola.

Sendo a escola uma das engrenagens do processo civilizatório, as questões de indivíduo e sociedade foram aqui abordadas a partir das postulações de Nobeit Elias. Sobre a educação dos mais jovens, o autor indica que a sociabilidade só se evidencia quando se tem presente o que significam as relações com outras pessoas. Nesse sentido, refletir sobre

si pode ressignificar as próprias relações com o saber e as experiências escolares. Segundo ele, quando há significação para esses processos, os jovens podem adquirir sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e, assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive. O ser humano é parte de uma ordem natural e de uma ordem social, em que esta duplicidade de caráter não é só possível como desejável. O que caracteriza esse fenômeno, presente até nas sociedades mais simples e primitivas, é a rede de funções entre as pessoas. Essa reflexão pode também ser vista pela ótica psicanalítica do laço social, processo no qual o sujeito inscreve novos significantes que o inserem numa outra lógica, diferente da lógica infantil.

A visão psicanalítica do fenômeno social da adolescência auxiliará na compreensão do complexo momento da vida do sujeito quando “o não mais criança” e “ainda não adulto” se vê diante do cruzamento de questões éticas e morais que até então eram totalmente mediadas pelos adultos. Os trabalhos de Serge Lessourd junto a adolescentes pobres descrevem a forma como expressam seus conflitos e a importância da corporalidade. Textos de Sigmund Freud, Françoise Dolto, Sônia Alberti e Jorge Broid irão abordar diferentes facetas do adolecer no enfoque psicanalítico.

No primeiro capítulo apresentamos a trajetória histórica da construção de políticas educacionais inclusivas nos âmbitos mundial, nacional e municipal, destacando as propostas de educação para todos, independentemente do perfil socioeconômico, psíquico ou cognitivo. Destacamos os desafios atuais para a construção de modelos comprometidos com a distribuição igualitária de saberes. A partir destas considerações, contextualizamos a escola e a comunidade investigadas frente aos desafios propostos pelas agendas mundiais e à desigualdade social.

No segundo capítulo apresentamos uma análise das práticas escolares como práticas sociais, dando destaque aos processos avaliativos pela importância e visibilidade que eles têm no cenário atual. O conceito de capital simbólico, como identificador dos valores de um determinado campo (Bourdieu), e a ação pedagógica, como expressão de uma violência simbólica, mediarão o entendimento sobre o fenômeno do fracasso escolar dos alunos submetidos à desigualdade social.

No terceiro capítulo buscamos a compreensão de práticas escolares a partir dos pressupostos da psicanálise sobre o ato de educar (em Freud) e a constituição do sujeito (em Lacan), quando a questão do fracasso escolar foi vista sobre outro enfoque. Além disso, o conceito de “adolescência” é apresentado em seu percurso histórico, sob o viés psicanalítico e à luz da experiência dos alunos adolescentes em sua comunidade de origem.

No quarto capítulo apresentamos a cartografia da pesquisa, o detalhamento dos procedimentos, a riqueza e os desafios do trabalho de campo, a efervescência da entrada e da saída do campo pelo pesquisador e suas implicações no estudo, além dos discursos e as imagens que foram aqui produzidos. A organização e a análise dos dados a partir do aportes teóricos construídos revelaram uma escola vista de fora, na ótica dos adolescentes; e o confronto de vozes extraído das falas de alunos e professores nos levou a repensar as relações na escola. Além disso, na medida em que a pesquisa envolveu falas, ações e imagens, bem como a construção de encontros de trabalho entre pesquisador e pesquisados (alunos, professores e comunidade), revelamos ao final o processo transformador produzido num estudo participativo como esse, deixando-nos pistas seguras para ações pedagógicas eficazes. Na reconstrução de autoimagens de excluídos em sujeitos, o aluno é transformado e a escola pode ser transformadora.

CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL E HISTÓRICO

Neste capítulo, a fim de auxiliar na busca de compreensão das contribuições advindas da escola na vida de adolescentes aqui investigados, será necessário considerar a trajetória histórica da construção de políticas educacionais no Brasil, bem como a relação que as pessoas envolvidas fizeram com estas ocorrências. Esta abordagem se justifica, pois o tempo histórico é portador de referências constantes no presente (Nunes, 1992) e a visão histórica nos fornece sentidos que vão além de uma simples organização cronológica de fatos (Certeau, 1982). Uma abordagem sobre estas políticas – formuladas a partir de concepções e representações a respeito das pessoas e do mundo, em um espaço social localizado – formou o material modelar das ações e das experiências escolares cujos ecos e sentidos encontram-se imbricados nas tramas do presente (Certeau, 1982).

O espaço social será aqui visto como um lugar simbólico destas ocorrências, pois, segundo Bourdieu (2004), ele não é território neutro que se presta apenas como um extrato geográfico, mas é compreendido como um sistema de posições sociais, situadas, datadas e definidas que se relacionam entre si, abrangendo campos distintos. Seus agentes fazem investimentos no sentido de alcançar determinados objetivos que, entre outras coisas, buscam a manutenção de suas estruturas legitimadoras.

Assim, analisar as ações escolares como expressão de uma construção histórica em um espaço social contribuirá para compreender o significado de fatos e experiências ao longo da história que oportunamente será delimitada. Segundo Bourdieu, a ênfase nos enfoques relacionais se justifica, pois no espaço social “(...) os grupos que nele se distribuem são produtos de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço)” (2004, p. 26). Sobre este espaço social, é oportuno destacar que dentro dele pode haver campos diferentes onde seus agentes partilham regras, capitais específicos numa dinâmica disposta pela semelhança das condições de vida e gênese histórica (Bourdieu, 2004).

1.1 – Subsídios históricos e teóricos para a compreensão das ações escolares como práticas sociais.

Esta pesquisa se propõe a refletir sobre a escola e suas contribuições possíveis através da ação pedagógica, entendida como ação exercida no quadro escolar com o objetivo de reproduzir a cultura dominante (Bourdieu, 2009). Partiremos de alguns fios, sendo eles os fatos históricos e o espaço social, como já mencionado, a história local, narrativa de episódios, descrições geográficas e espaciais, para citar apenas alguns deles, numa tentativa de visualizar a rede que dá significado ao que se observa superficialmente na escola. No sentido de trazer suporte teórico para a investigação, buscaremos os pressupostos da psicanálise a respeito da constituição do sujeito e a sua relação com a cultura; da sociologia da educação buscaremos suporte para a compreensão do sistema de ensino; dos saberes da pedagogia, o suporte técnico para abordar os processos avaliativos e a construção de projetos. Estas articulações trouxeram diferentes olhares considerados fundamentais para se analisarem fenômenos que emergiram do campo e se mostraram constituídos de naturezas diversas. Trata-se de uma investigação que buscará também localizar os alunos neste entrelaçamento, como fios que também são, dando-lhes espaço de expressão através de diversas linguagens, estratégia que, aliás, segundo Dolto (1990), promove fortalecimento emocional nos adolescentes. A rede talvez seja um apoio explicativo, e Elias (1994) nos auxilia neste entendimento trazendo a metáfora da rede de tecido:

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele (p.35, 1994).

Um exemplo clássico de entrelaçamento de fios de naturezas diversas, que a partir de uma nova formatação alteraram toda trama relacional, foi o aumento de vagas nas escolas das redes públicas no final da década de 1970, um marco na conquista de reivindicações que foram iniciadas no início do século XX. Tal fato possibilitou que classes historicamente excluídas dos processos de escolarização pudessem frequentar os bancos escolares. Paralelamente ao fato histórico desta inserção, foi observado o que se convencionou chamar de “fracasso escolar”⁶, um evento da contemporaneidade que começou a ter visibilidade a partir dos alarmantes índices de evasão e repetência em escolas cujos alunos eram oriundos de classes sociais economicamente desfavorecidas (Patto, 1988). Então a classe desfavorecida acabava não vivendo plenamente os processos de escolarização. Não queremos, entretanto, apresentar a questão anterior como uma relação linear entre pobreza/desigualdade social e fracasso escolar. Se assim fosse, onde não houvesse pobreza/desigualdade social não haveria fracasso escolar; no entanto, o que se tem observado nos aponta para a necessidade de ampliarmos este binômio e buscarmos análises a partir de fatos de naturezas diversas, em que cada pessoa envolvida no processo tem um lugar. Inicialmente a ideia é demonstrar que o fenômeno do fracasso escolar merece ser visto de forma relacional para que diversas categorias de análise possam circular, vindas de outras áreas do conhecimento. Oportunamente este assunto será mais aprofundado em virtude de sua complexidade, embora o foco da pesquisa não seja a questão do fracasso escolar. Ele será abordado como uma produção social decorrente de processos de avaliação estandarizados e, também, como decorrência da exclusão do sujeito, enquanto fenômeno singular que estabelece relações subjetivas com as circunstâncias e com os outros sujeitos, dos referidos processos.

Como já dito anteriormente, a motivação para esta investigação aconteceu a partir da constatação de um grande mal-estar na escola, expresso através de queixas e atos de desagravo observados tanto em professores como em alunos. O espaço social da escola foi escolhido como um corpo onde sintomas emergiam e se manifestavam, onde “os sofrimentos anunciados e denunciados” eram condensados e materializados em queixas

⁶ De acordo com Esteban (2001), expressão fracasso escolar pode ser definida como um quadro de múltiplas negações em que a mais grave é a negação da legitimidade dos saberes e formas de vida que se constituem fora dos limites estabelecidos como válidos.

recorrentes. Surgiam nos episódios de indisciplina, hostilidade, falta de interesse e baixo desempenho expresso em notas e conceitos. Um conjunto de fatos que eram potencialmente portadores de sofrimento para todos e acabavam por criar uma rede de situações desafiadoras que atravessaram os relacionamentos no cotidiano escolar. Cabe ressaltar, entretanto, que este mal-estar não deve ser visto como uma ocorrência anormal ou que só pode ser observado na escola. Segundo Freud (1930), uma das três fontes de mal-estar para a humanidade dentro da civilização são os relacionamentos; as outras duas referem-se a impotência do homem diante dos fenômenos da natureza e seu inevitável envelhecimento, como fonte de enfraquecimento e perda do controle do próprio corpo. O mal-estar que ganha mais visibilidade dentro e fora da escola é o referente ao relacionamento dos professores/alunos com o conhecimento que ganha concretude nos resultados das avaliações, pois

neste espaço se tem o olhar posto. É observado pelos responsáveis pela política educativa, pelos diretores das instituições escolares, pelos pais de família, pelos alunos e finalmente pelos próprios docentes. Ainda que cada grupo social possa ter sua representação em relação ao papel que cumpre o exame, todos estes grupos coincidem em termos globais em esperar que através do exame se obtenha um conhecimento “objetivo” sobre o saber de cada estudante (Barriga, 2001, p. 56 e 57).

Por conta do seu caráter social, não raro os investimentos na área da avaliação se sobrepõem à própria formação continuada de professores e aquisição de materiais de apoio didático. As avaliações e exames elaborados nas escolas ou em organismos de cunho pedagógico são os meios socialmente legitimados que conferem uma medida para os avanços, retrocessos ou paradas nos processos de aprendizagem. Eles estão pautados no binômio “certo X errado”, em que

o erro é o resultado do desconhecimento, revelador do não saber do(a) aluno(a), portanto uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber (...) valorizado, e aceito e, portanto, positivamente classificado (Esteban, 2001, p. 15).

Reconhecemos a relação que a sociedade estabelece com os resultados das avaliações ou exames através de elaboração de *rankings* que agem como vetores de

reconhecimento público de exemplo de qualidade ou falta dela. Surge, porém, uma indagação sobre a relação que os alunos fazem com estes resultados. Em que medida esses resultados qualificam ou não o que eles levam da escola para as suas vidas fora dela, considerando seus resultados? Em que medida os resultados destas avaliações revelam a relação que os alunos estabelecem com o saber fora da escola é uma questão não respondida, mas que aponta para duas reflexões. A primeira delas indica que os saberes que circulam nos currículos escolares têm validade reafirmada através dos seus processos internos, o que justifica a utilização de instrumentos voltados para uma excelência dentro da escola. Dito de outra forma, trata-se de uma clara opção por instrumentos de avaliação que buscam quantificar e qualificar alunos a partir da aplicação dos conhecimentos escolares em situações produzidas na escola, criando uma cultura escolar, não necessariamente vinculada à cultura do aluno (Bourdieu, 2010). Assim sendo, esses conhecimentos estariam a serviço da cultura escolar que privilegia um determinado capital, num processo de transmutação da “verdade social em verdade escolar” (Bourdieu, 1998, p.199) que acaba por legitimar o saber de alguns grupos em detrimento de outros.

Berstein (apud Tardif, 2007), ainda falando sobre este fenômeno, porém numa abordagem pedagógica, aponta que tanto as elaborações curriculares quanto os processos avaliativos das escolas são um reflexo do que este autor nomeia como “processo de recontextualização”, entendido como um processo em que o discurso científico é descontextualizado de sua fonte original, sofrendo simplificações e reduções para que sejam elaborados como disciplina escolar. O que Bourdieu (2010) indica como uma transmutação da “verdade social” em “verdade escolar” pode ser ampliado a partir do “processo de recontextualização” que, de uma certa forma, também transmuta o “saber científico” em um “saber em linguagem escolar”. Esta elaboração converte-se, posteriormente, em discurso que passa regular as relações deste saber com a vida, em que o saber científico transmuta-se em saber escolar. A segunda questão a ser colocada refere-se, então, a estes conhecimentos que circulam nas elaborações curriculares. O currículo é uma seleção arbitrária de um conjunto mais amplo de possibilidades, mas que, de alguma forma, respondem aos interesses e necessidades historicamente situados e, via de regra, não favorecem a totalidade da população escolar (Moreira, 1993). Sendo um processo totalmente artificial, através de reflexões e estudos, ele poderia receber novos

encaminhamentos que manteriam conexões mais consistentes com saberes capazes de estabelecer nova relação dos alunos com o conhecimento.

Ainda sobre as contribuições da escola na vida dos alunos, a constatação de que os índices de aproveitamento escolar de alunos oriundos de “classes menos favorecidas” e matriculados em escolas da rede pública é inferior à média esperada, conforme nos apontou o IDEB⁷ de 2009, nos leva a refletir que os conhecimentos que precisam ter visibilidade nestas avaliações não são significados por esses alunos, na medida em que se referem a um capital que eles não possuem (Bourdieu, 1998), assim como também refletem uma inadequação na gerência dos processos e na seleção destes conhecimentos.

Antes, porém, de prosseguir esta reflexão, faremos uma substituição na expressão “classes menos favorecidas” por entender que a definição deste “desfavorecimento” pode basear-se em muitos critérios: renda per capita, endereço etc. Outro dado que deve ser considerado é que, de acordo com as informações sobre a renda familiar dos alunos envolvidos na pesquisa, constatamos que eles estão cerca de 80% acima da renda per capita familiar de 2010⁸. Quando elegemos o grupo de alunos que seriam o foco desta pesquisa, o critério de inclusão adotado foi o pertencimento a um campo, configurado no espaço social em que as relações circulam a partir de características próprias, com dinâmicas, regras e capitais específicos (Bourdieu, p.51, 2004); podemos, assim, desvincular esta investigação das questões socioeconômicas, mesmo reconhecendo sua enorme importância. O objetivo é buscar a compreensão esperada a partir do capital circulante no campo, foco da pesquisa. A ideia de campo, portanto, nos parece mais favorável do que pegar um único parâmetro identificatório ou classificatório para que este grupo seja enquadrado, considerando-se apenas as questões econômicas.

Mesmo assim reconhecemos que se trata de uma população pobre, cuja condição deve ser estudada nas suas representações sociais, identidade e no acesso à cidadania

⁷ IDEB – Indicador que resulta do cruzamento das notas dos exames nacionais com a taxa de aprovação dos alunos. Serve para medir a qualidade do ensino por escola, município e estado – e é o primeiro a estabelecer metas para sua melhoria. Numa escala de 0 a 10, somente 5,7% das escolas públicas brasileiras atingiram a nota 6, meta para 2021.

⁸De acordo com estudo elaborado pela Secretaria de Política Econômica do Ministério da Fazenda, a renda familiar per capita em 2010 é de R\$400,00 (IPEA/2010).

(Demo, 2003). A questão da pobreza nos leva à desigualdade, que em nosso país se mantém extremada. O relatório da ONU (PNUD, 2010)⁹ aponta o Brasil como o terceiro pior índice de desigualdade no mundo. Quanto à distância entre pobres e ricos, nosso país empata com o Equador e só fica atrás de Bolívia, Haiti, Madagáscar, Camarões, Tailândia e África do Sul. O Brasil é um país rico, mas não é justo, temos uma das piores distribuições de renda do planeta. Entre os 15 países com maior diferença entre ricos e pobres, dez se encontram na América Latina e Caribe (PNDU, 2010). Portanto, parece-nos mais adequado trabalhar com a categoria da desigualdade e não da pobreza, pois o campo investigado nos revelou que esta população enfrenta maiores dificuldades nos acessos aos serviços e na garantia dos direitos básicos dos cidadãos.

Retomando a questão anteriormente levantada, o fato de constatarmos que alunos de um determinado campo não completam sua escolaridade básica e são sistematicamente reprovados nos leva a pensar que estamos diante de um modelo de escola que precisa ser repensada à luz deste mal-estar, além de interrogar se suas propostas pedagógicas são adequadas **para todos**, na medida em que estes sujeitos também ficarão de fora dos processos de seleção para o trabalho, por exemplo. O mercado de trabalho tem aumentado suas exigências em relação à escolaridade dos candidatos a uma vaga, fazendo, assim, com que as populações que se evadem da escola tenham maiores dificuldades para conseguirem um emprego. De acordo com relatório da CEPAL¹⁰ (2003) a relação escolaridade e empregabilidade merece mais destaque no cenário pedagógico, pois:

de fato, os estudos têm mostrado que a educação é o mais importante fator para explicar a determinação de salários e a desigualdade no Brasil. Sozinha, ela explica 48% da desigualdade de salários e cerca de 26% da desigualdade de renda. A taxa de retorno por ano adicional de educação chega a 16%, a qual está entre as mais elevadas do planeta. Esses resultados acerca do papel da educação na distribuição de renda no Brasil têm levado vários autores a concluir que o mais indicado investimento para resolver o problema da carência de estoques de riqueza e da renda dos pobres é a educação (Barros et al., 2000; Neri, 2001). De outra forma, a distribuição desse ativo pode ser a

⁹ PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) em relatório divulgado em julho de 2010 indica que entre os 169 países e territórios pesquisados o Brasil ocupa a 73ª posição com um índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,699.

¹⁰ Comissão Econômica Para América Latina e Caribe.

mais promissora forma para se reduzir a desigualdade e a pobreza. A distribuição de educação é politicamente mais fácil de ser empreendida do que, por exemplo, a distribuição de terra (Arbache, 2003).

1.2 - A formulação de modelos de uma “educação para todos” como desafio e compromisso no atual processo de globalização.

O surgimento das políticas educacionais aconteceu na Europa, no século XIX, como decorrência de uma nova ordem social alimentada pela crença no poder da razão e do incipiente conhecimento científico. Os novos saberes a respeito do homem e o desaparecimento progressivo da monarquia como forma de organização política apontavam para a necessidade de um projeto no qual a igualdade de oportunidades superasse as antigas concepções de favorecimento baseadas na herança familiar. Havia uma crença de que a educação poderia ser uma via de uma vida social igualitária e justa, na qual mecanismos sociais pudessem garantir acesso amplo a todos os setores da sociedade (Patto, 1988). No Brasil, assim como também na América do Sul, tais questões passaram a nortear a construção de políticas educacionais somente a partir do século XX.

De acordo com a Constituição Brasileira, educação **para todos** refere-se a um modelo de educação escolar em que todos os cidadãos tenham acesso e permanência independente de suas origens sociais, étnicas, religiosas ou cognitivas, com propostas em que todos sejam acolhidos em estabelecimentos com boas condições de funcionamento e projetos educacionais competentes¹¹. Encontros com líderes de vários países têm produzido importantes documentos, como a Declaração Mundial da Educação Para Todos, conhecida como Declaração de Salamanca (México, 1990), relatórios coordenados pela UNICEF¹² e UNESCO¹³, entre outras ações de igual relevância. Estas ações são indicadores de que a questão tem chamado a atenção de autoridades e intelectuais do

¹¹ Artigos 205 e 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

¹² A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) foi criada em 1946 para ajudar crianças europeias vítimas da Segunda Guerra Mundial. A partir de 1953 torna-se uma agência permanente da ONU voltada para as crianças dos países mais pobres.

¹³ UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) foi integrada à ONU (Organização das Nações Unidas) em 1946, para promover a paz mundial através da cultura, da educação, da comunicação e das ciências naturais e sociais.

mundo inteiro, por reconhecerem que grande parte das populações ainda está à margem dos benefícios advindos da escolarização, seja por falta de acesso, seja por dificuldade de permanência ou baixos níveis de aproveitamento. Evasão, repetência, redes públicas pequenas ou inadequadas são realidades mundiais que reforçam a exclusão e a desigualdade, retira das pessoas possibilidades mínimas de terem acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A partir do entendimento de que os processos educativos que acontecem sistematicamente no interior das escolas são importantes vias para transformação do sujeito, surge uma preocupação com a realidade cotidiana escolar, que tem movimentado pesquisas e elaboração de propostas. O grande desafio para todos que se empenham em compreender estas questões é construir modelos e políticas que efetivamente promovam **uma educação para todos**. Há uma expectativa de que tais formulações aproximem os fazeres e saberes escolares da vida de alunos, de forma que as experiências de aprendizagem sejam atraentes, construindo significados para além dos muros da escola. Ao longo da história da construção de ações que pudessem dar conta destas intenções, destacaremos alguns marcos que, por seu caráter indicador, “assinalam fenômenos dignos de atenção.” (Bourdieu, 2004, p. 55 e 56). Tendo situado anteriormente iniciativas de abrangência mundial, vamos focalizar adiante este problema no cenário nacional e, especificamente, no Rio de Janeiro.

O texto do relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI¹⁴, revela a necessidade de se pensar em políticas educativas que contribuam para o enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer e, principalmente, contribua nos processos de construção da pessoa e suas relações com o outro e o mundo. O relatório expressa ainda que a educação é uma via privilegiada e fundamental para que os ideais de paz, justiça social e liberdade estejam ao alcance de todas as nações, de forma a fazer recuar a pobreza e a exclusão social. Jacques Dellors, então presidente da referida comissão, no prefácio do documento, aponta os desafios

¹⁴ A Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI é um desdobramento dos estudos iniciados pela Comissão Internacional da Educação criada em 1970 pela UNESCO. Fundamentada em 21 princípios, a comissão tem estudado problemas educacionais a fim de apresentar estratégias de superação.

educacionais do século XXI através de uma revisão histórica cujo marco adotado foi o fim da Segunda Guerra Mundial. Para ele, este evento trouxe profundas alterações na formatação mundial, do ponto de vista econômico e ético. Entre essas mudanças, ele destacou que o evento citado promoveu um acelerado avanço tecnológico que afetou as relações e oportunidades de trabalho para o homem. Outro fator por ele apontado foi a intensa interdependência das nações que, em lugar de promoverem igualdade, acabaram por reforçar modelos de exclusão e empobrecimento. Sem proclamar a educação como único caminho de superação destas dificuldades, mas considerando sua força, ele indica que as propostas educativas tenham como base quatro pilares: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

Profundas modificações nos quadros tradicionais da existência e convivência humanas criam novas demandas que podem ser respondidas através de propostas pedagógicas fundadas nestes quatro pilares. Segundo Basarab Nicolescu¹⁵ (1999), a relação existente entre os quatro pilares com a constituição própria dos seres humanos viabiliza uma educação comprometida com ideais de justiça, na medida em que ela se dirige à totalidade do ser e não apenas a um de seus componentes. No Brasil o relatório foi recebido com entusiasmo e passou a nortear a construção de eixos para a política educacional. Hoje, no Brasil, estamos ancorados no consenso de que não basta ampliar a oferta de vagas, é preciso garantir que os investimentos na área da educação, através de ações inclusivas, alcancem as pessoas de forma eficaz (Esteban, 2001).

1.3 – Avanços e retrocessos na formulação de políticas de uma “educação para todos” no Brasil.

Falar sobre uma escola para todos é falar de uma proposta pública e gratuita de educação. A definição de coisa pública sofreu mudanças ao longo da história, o que faz com que seja necessário traçar uma via paralela para que se defina em cada época o entendimento sobre a responsabilidade do Estado com a instrução dos cidadãos,

¹⁵ Autor do livro “O Manifesto da Transdisciplinaridade” e presidente do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares, defende a ideia de que as fronteiras entre as disciplinas devem ser derrubadas. Para ele, um saber não pode ser destacado dos demais e tal pressuposto deve nortear a educação do homem, cujos processos vitais são interligados.

principalmente os pobres. Nesta breve cronologia, que terá como base os textos legais, serão apresentados alguns marcos das lutas e conquistas para a garantia de uma escola pública, gratuita e que efetivamente atendesse à classe pobre. Nesta linha, será possível perceber que há diferentes concepções a respeito da coisa pública em Educação, além do entendimento sobre direito à instrução institucional.

A inclusão da escola no tecido social na Europa ganha maiores contornos a partir da Idade Média (Ariès, 2006); aqui no Brasil, porém, mesmo com a marca de uma cultura letrada desde 1500, quando é iniciado o processo de colonização, somente após 1822, com a conquista de autonomia política, o processo de escolarização é impulsionado, privilegiando inicialmente as classes sociais mais favorecidas. Baseado na ideia de que somente aqueles oriundos delas teriam condições de dar continuidade ao governo da nação. Encontravam base em postulados científicos da época, que indicavam que os mais pobres, os negros, os índios e até as mulheres eram cognitivamente inferiores (Ribeiro, 1982). Havia necessidade de organizar a colônia e garantir a permanência dos que vieram impulsionar a implantação de um plano educacional. A princípio financiado pela corte e administrado pelos padres jesuítas, este plano tinha como principal objetivo a catequese, a instrução dos índios e o ensino para os filhos dos colonos. A não adequação dos índios aos modelos propostos fez com que abandonassem a ideia de instruí-los, buscando apenas sua catequização para que se tornassem dóceis, garantindo mão de obra na lavoura, principal atividade econômica da época. Pode-se afirmar que de 1570 até 1759, período conhecido como jesuítico, o modelo educacional brasileiro era considerado público por receber subsídio da Coroa; suas diretrizes, porém, apontavam para o privado na medida em que sua proposta pedagógica visava à formação de sacerdotes. Tanto sua programação curricular quanto a manutenção dos locais e materiais eram estabelecidas pelos jesuítas e também da responsabilidade deles. Suas metas privilegiavam a formação da elite intelectual, abraçando em seus esforços os filhos dos colonos e os pertencentes à nobreza (Ribeiro, 1982). A população mestiça que começou a se formar era sistematicamente desligada da escola sob a alegação de que eram arruaceiros e intelectualmente inferiores.

À medida que a história aponta diferenças na função do Estado, seus representantes propõem novas formatações para as coisas existentes. Um dos marcos da história da

educação brasileira chega nas alças das “Reformas Pombalinas”, no século XVII, num conjunto de ações no âmbito da metrópole e que também contemplavam a colônia. Marquês de Pombal buscava tirar Portugal do modelo feudal de produção e introduzi-lo na nova ordem econômica da Europa. No Brasil, como consequência destas reformas, a proposta educacional gerida pelos religiosos é substituída por uma escola que pretendia ser verdadeiramente pública, com o compromisso de não mais formar sacerdotes, mas cidadãos que atendessem aos interesses do país. Neste período o Estado começa a se responsabilizar pela instrução institucional, organizando uma diretriz pedagógica. Surge pela primeira vez a preocupação com os professores e um inquérito é aberto para que fossem conhecidos os professores que lecionavam sem licença e usavam “livros proibidos”, assim nomeados por terem mensagens contrárias ao modelo monárquico (Ribeiro, 1982).

Outro salto que marca a história da educação do país é a chegada da família real, em 1808. Mesmo tendo sua maior preocupação para o ensino universitário e a formação de militares, é inegável que o campo intelectual ganha mais atenção – criação da Imprensa Régia, Biblioteca Pública e o primeiro jornal formam um conjunto de aquisições favoráveis à formação da intelectualidade brasileira (Koshiba, 2003). De acordo com alguns registros históricos, consta que naquele período houve um pequeno aumento na oferta de vagas para as primeiras letras, o que hoje corresponderia às classes iniciais de alfabetização, mas nada que indicasse preocupação com uma escola gratuita para toda a população.

Na inauguração do Estado Nacional, em 1822, a ideia de um Estado comprometido com a população local começa a se configurar. Na Constituição de 1824, artigo 179, surge um texto que expressa preocupação com uma escola gratuita garantida legalmente, nos seguintes termos: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império pela instrução primária gratuita a todos os cidadãos e pela criação de colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes”. Apesar da novidade trazida no texto constitucional, somente em 15 de outubro de 1827 criou-se uma lei geral relativa ao ensino elementar, que vigorou até 1946. Apesar das

garantias legais, as dificuldades para que os pobres frequentassem as escolas eram muito grandes, fosse pelo reduzido número de escolas e vagas, fosse pela dificuldade de locomoção ou, ainda, pela dificuldade para comprar material. Leôncio Basbaum (apud Ribeiro, 1982), em seu livro “História sincera da República”, de 1957, indica que em 1889 somente 12% da população em idade escolar estavam matriculados.

A necessidade de se organizar a sociedade vem também da implantação de uma nova ordem social e política inaugurada em 1889 com a Proclamação da República. O início do século XX é marcado pela agitação decorrente da mudança de regime político, que trouxe intensas alterações, principalmente no Rio de Janeiro, na época, capital da República recém-proclamada. A mudança trouxe novas ideias e mentalidades, possibilitando a circulação de ideologias europeias, mas quase nada foi feito em termos de expansão de direitos civis (Carvalho, 1987). Os desafios na emergente sociedade carioca eram enormes, levando-se em consideração o crescimento populacional que triplicou o número de habitantes (Carvalho, 1987) e a marcante desigualdade da população constituída por negros livres, ex-escravos, imigrantes, proletários, classe média e a remanescente nobreza. As primeiras políticas educacionais eram tentativas de equacionar a miscigenação que se colocava como um problema resultante desta diversidade. De acordo com as ideias científicas que circulavam naquela época, havia uma relação linear entre desenvolvimento e a questão racial, o que justificava grande mobilização em torno desta questão que envolveu não somente médicos como também escritores e intelectuais. A educação ganha espaço e passa a ser vista como um braço na construção de uma nova sociedade; a esse respeito, Müller comenta que “a ênfase no papel da educação indica que no seio do pensamento Eugenista¹⁶ consolida-se a posição de que seria possível ‘corrigir’ as raças ‘inferiores’ (2008, p.29)”. Escolas fundamentais e de formação de professores são inauguradas, mas eram insuficientes e acabavam sendo frequentadas pelas classes sociais economicamente favorecidas.

A partir de 1920 acontece um enfraquecimento, mas não o desaparecimento do racismo científico, sendo a raça não mais considerada um fator exclusivo para o

¹⁶Termo cunhado por Francis Galton, em 1883, que significa “bem nascido”. Pode ser definido como um conjunto de estudos sob agentes sociais controlados que poderiam melhorar ou empobrecer futuras gerações.

desenvolvimento ou fracasso de uma nação. Se de um lado, porém, havia um grupo de intelectuais que defendia o embranquecimento da população pela miscigenação, outro grupo buscava soluções brasileiras para os problemas nacionais, descentralizando a questão racial. A partir destas questões, uma forte crise se instala no cenário brasileiro culminando na Semana de Arte Moderna, em 1922, evento que marca o início de novas mentalidades e a busca de uma identidade cultural e intelectual brasileira que pudesse incorporar pessoas, independente da condição racial ou econômica. A sociedade urbana transformava-se rapidamente, surgindo o que Basbaum (1962) chamou de “pequena burguesia”, composta de funcionários públicos, empregados do comércio, militares e intelectuais. Neste ambiente de agitação e contestação, novos profissionais, portadores de maiores esclarecimentos a respeito do papel do Estado, começam a trazer reivindicações referentes às questões educacionais. O sistema de atendimento escolar de nível fundamental era insuficiente e incompatível com um projeto de uma sociedade que desejava o desenvolvimento, mas na qual a maior parte da população era analfabeta.

Surge um entusiasmo pela educação, alimentado pela crença de que a multiplicação das instituições escolares com o objetivo de alcançar grandes camadas da população colocaria o Brasil no caminho das grandes nações. Havia um otimismo pedagógico alçado pelas formulações doutrinárias, cujo modelo em voga vinha sendo assimilado pelo movimento escolanovista¹⁷. A influência dos médicos era tão grande e percebida em tantos setores da sociedade, principalmente na educação, que até a Associação Brasileira de Educação, em 1927, tinha como presidente honorário o Doutor Miguel Couto, clínico geral e também político. O interesse da medicina pela educação poderia ser traduzido pelo desejo de tornar a sociedade mais limpa do ponto de vista social. Em seu discurso de posse, o Dr. Miguel Couto declarava que no Brasil havia um só problema, a educação para o povo, e só através de investimentos nesta área poderia se pensar em corpos e mentes sadios. As teorias do eugenismo ganharam muitos adeptos, motivados pela preocupação de organizar o tecido social do Rio de Janeiro. Muitos intelectuais tiveram forte influência nos projetos de “consertar a cidade” e o mentor de quase todos eles foi Nina Rodrigues, médico

¹⁷Movimento do século XX baseado no pensamento do pedagogo John Dewey que articulou vários conhecimentos da ciência com a pedagogia (Cambi, pg. 546, 1999).

legista, psiquiatra e antropólogo. Esses nomes terão maior destaque no próximo capítulo, quando trataremos das articulações entre a psicanálise e a educação.

Começa a surgir a consciência de que a educação escolar não deveria ser privilégio de alguns, ao lado das ideias de que políticas educacionais poderiam resolver problemas graves da sociedade brasileira. Além disso, como diz Teixeira, “começa a amadurecer mais a consciência política da nação e se iniciou a batalha pelo voto secreto e livre; esta batalha devia ser acompanhada (uma vez que não precedida) da sua óbvia contrapartida – a educação para o povo” (1977, p.63). A semente de uma escola pública, universal e gratuita já havia sido lançada e, posteriormente, em 1932, adubada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, cuja expressão fundamental era o ideal de uma educação comum, algo que poderíamos traduzir para os dias de hoje como uma **educação para todos**. Neste período destacamos o nascimento de um discurso inclusivo, embora os investimentos e o próprio suporte legal para a implantação de uma política educacional inclusiva não dessem conta do grande contingente de escravos recém-libertos e moradores das periferias.

Entretanto, o discurso humanista não suplantava a concepção remanescente do século XIX de que havia classes superiores e inferiores. A luta por oportunidades iguais não era mais forte do que as ideias oriundas das ciências biológicas e da medicina a respeito das aptidões humanas, a partir da visão organicista, na qual raça e condição socioeconômica eram fatores preponderantes para o desempenho das pessoas, inclusive na escola. Aqui no Brasil, os casos de “dificuldades de aprendizagem” eram tratados pela medicina, sendo Arthur Ramos um dos precursores dos estudos e acompanhamentos destes casos. Foi ele o pioneiro em aplicar a teoria psicanalítica às questões educacionais (Freitas, 2002).

Após este período, a educação brasileira viveu avanços no sentido de ampliar a rede pública de escolas, sem que isto tenha uma relação linear com políticas que efetivamente contemplassem toda a população. Algumas reformas educacionais visavam a grupos específicos que acabavam por favorecer a elite, como foi o caso da reforma de 1931 no ensino secundário que, “longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a classe dos privilegiados” (Teixeira, 1977, p.66). Outra indicação de que os ideais de uma educação para todos não havia alcançado as

esferas oficiais é o próprio texto da Constituição outorgada em 1937 que, apesar de reafirmar a gratuidade do ensino, também indicava uma política diferenciada para “as classes menos favorecidas”. Para os oriundos da referida classe, indicava-se a ênfase nos trabalhos manuais com vistas à formação de mão de obra. Dito de outra maneira, tratava-se de uma política educacional que fazia uma distinção entre educação intelectual e educação para a formação de mão de obra qualificada de origem social predeterminada, que não representava, segundo Ribeiro (1982, pg. 121), “a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhora dentro do seu próprio grupo”.

Em 1942, com a reforma do sistema educacional brasileiro conhecida como “Reforma Capanema”¹⁸, percebemos a manutenção de dois modelos distintos de educação. O texto oficial indicava que a educação deveria desenvolver habilidades e mentalidades de acordo com o papel social atribuído a cada categoria social. Cabe ressaltar que a referida reforma buscava reforçar ideais antidemocráticos, com a finalidade de manter a ditadura imposta com o Estado Novo¹⁹. Embora este modelo político ditatorial tenha sido substituído em 1945 por um que buscava bases democráticas de administração, a Reforma Capanema vigorou até 1961 (Ribeiro, 1982), período durante o qual pouco se fez a este respeito. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística²⁰, tanto em 1955 quanto em 1965, os investimentos destinados ao Ministério da Educação e Cultura ocupavam o quarto lugar. Neste decênio as prioridades concentravam-se nos Ministérios da Guerra e da Fazenda, apesar das profundas modificações urbanas decorrentes do movimento migratório²¹.

O grande diferencial nas políticas educacionais do país começa a ser desenhado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 5692/71, que determina a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino como responsabilidades do Estado. Do mesmo

¹⁸ Nome do ministro da Educação e Saúde naquela época, Gustavo Capanema.

¹⁹ Estado Novo (1937 a 1945) – regime político adotado após o golpe de estado liderado por Getúlio Vargas.

²⁰ Anuário Estatístico do Brasil, ano XVII, 1956, p.411 e vol 28, 1967, p. 741.

²¹ Fenômeno conhecido como êxodo rural. Entre as décadas de 1960 e 1980 a população rural tem suas possibilidades de trabalho reduzidas em virtude da progressiva mecanização da lavoura. Elege o Sudeste, São Paulo e Rio de Janeiro como destino, por acreditarem numa maior oferta de emprego.

modo, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9394/96, não só ratifica esta responsabilidade como destaca que a finalidade das ações educativas deve ser o desenvolvimento do aluno, assegurando-lhe formação indispensável para que possa exercer sua cidadania e progredir no trabalho.

1.4 – A formação da população do Rio de Janeiro a partir da década de 1960 e os desafios para construção de uma “escola para todos”.

Conforme já visto anteriormente, a cidade do Rio de Janeiro teve um aumento considerável da população, acelerando seu processo de urbanização logo após a proclamação da República. Tendo-se tornado repentinamente a cidade mais importante do país, passou a enfrentar problemas em sua organização geográfica e econômica. A história indica que o centro da cidade foi eleito como endereço por grande parte da população, convivendo no mesmo espaço urbano pessoas de diferentes níveis econômicos (Abreu, 1987). Entre 1903 e 1906, o prefeito da cidade, Pereira Passos, realizou uma reforma que, entre outras medidas, demoliu imóveis, inclusive habitações populares. As novas regras urbanísticas promoveram não somente o embelezamento da cidade como também estabeleceram fronteiras bem marcadas entre as classes sociais. Moradores de baixa renda afastaram-se das áreas consideradas como nobres, ocupando morros e criando bairros operários. Todos os investimentos passaram a se concentrar nos bairros tidos como vitrines, e as áreas recém-habitadas naturalmente estavam de fora desta pauta (Abreu, 1987). A malha de transporte, com utilização de bondes, foi direcionada para a zona sul da cidade, enquanto a malha ferroviária, pensada para circulação de produtos, dirige-se à zona norte, para a população de baixa renda, sem que, no entanto, nada tivesse sido planejado. Moradores de cortiços demolidos e outros que igualmente não tinham condições de acompanhar as novas regras dirigiram-se para os espaços vazios: morros e bairro distantes (Abreu, 1987).

Tal questão serve para que reflitamos que, historicamente, uma enorme massa fica de fora dos projetos sociais e urbanísticos, inclusive das escolas. Moradores de bairros distantes, com precário sistema de transporte e uma pífia rede escolar e de saúde, foram colocados à margem do processo de urbanização, permanecendo apenas como mão de obra desqualificada e, em virtude disto, com baixa remuneração. Uma geografia de exclusão e

desigualdade vai sendo reforçada ao longo da história, e até mesmo a legislação educacional vigente no período fazia clara demarcação do modelo a ser aplicado de acordo com a classe social pertencente, como já mencionado anteriormente. De acordo com Instituto Nacional de Estatística, mais da metade da população com quinze anos de idade era analfabeta²² e, pela falta de políticas educacionais, provavelmente chegariam à idade adulta na mesma condição. Do início da República até os meados do século XX, as mudanças ocorridas na educação foram pontuais e não se percebia empenho no que se referia à educação popular. Algumas mudanças no modelo econômico direcionaram novas lutas e investimentos um pouco maiores, conforme veremos a seguir.

A partir da década de 1960, período de euforia pelo desenvolvimento econômico brasileiro, vivia-se um aumento nas possibilidades de emprego, a troca de uma economia de base agrícola pela industrial e a crescente mecanização das lavouras. O impacto deste novo modelo no campo foi enorme e uma grande massa rural migrou para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Especificamente no Rio de Janeiro, este contingente instalou-se nas periferias da cidade ou em áreas de difícil acesso, onde eram marginalizados, engrossando o já existente quadro de exclusão social. Tal fenômeno teve um período de intenso fluxo migratório a partir de meados da década de 1970 até o final da década de 1980.

A Comunidade Novo Palmares, espaço eleito para esta investigação, é fundada em 1989 e sua população naquela época, cerca de seiscentas pessoas, era majoritariamente oriunda do interior de outros estados e do próprio estado do Rio de Janeiro. Naquela época, pesquisas registravam que 67,6 % da população brasileira residiam em centros urbanos²³. Com um aumento de 29,8% na matrícula nas séries iniciais nas escolas públicas do país²⁴. Os cenários político e econômico do país passaram por mudanças que também alteravam os modelos e as propostas de educação. O que permanece hoje, até por ser um direito constitucional, é a gratuidade e a determinação de um período que tem variado de oito a nove anos de escolaridade mínima e uma inadequação na distribuição de vagas em relação

²² Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43.

²³ IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)/1982.

²⁴ Brasil, 1998, Censo Escolar/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

à demanda. Temos hoje uma legislação²⁵ que considera importantes aspectos da sociedade brasileira. Entre eles destacamos os avanços em relação às propostas educacionais para portadores de necessidades especiais, a inclusão da Educação Infantil no nível de Educação Básica e o retorno das disciplinas de Artes Visuais e Educação Religiosa, que haviam sido retiradas dos currículos. Entretanto, o que tem sido observado é que a simples existência da lei não transforma efetivamente a situação da educação. Em recente avaliação feita com alunos da rede pública municipal do Rio de Janeiro, em 2010, verificou-se que cerca de 25.000 alunos do 4º, 5º e 6º anos não compreendiam o que liam e apenas reproduziam graficamente as letras. Ou seja, cerca de 14% dos alunos que já deveriam estar alfabetizados, considerando os anos de escolaridade são, na verdade, analfabetos funcionais, conforme pode ser constatado em artigo postado no sítio oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Na cidade do Rio de Janeiro outro grande problema tem sido a distribuição de vagas, pois em determinadas áreas o número de escolas é insuficiente. Em maio de 2010, a Revista Nova Escola, em matéria intitulada “Sobram vagas em escolas públicas de áreas nobres”, apresenta o problema “demanda X distribuição de vagas” como situação comum nas grandes metrópoles. A história do crescimento populacional dos grandes centros urbanos tem como característica principal uma expansão para as periferias, onde a demanda por acesso à escola pública é proporcionalmente maior e os investimentos nestes setores básicos são sempre inferiores. Outro aspecto a ser destacado é que garantir o número suficiente de professores em escolas da periferia tem sido desafiador, uma vez que dificuldades para o acesso e classes superlotadas costumam afastar os profissionais desses locais.

O objetivo em trazer tais reflexões a respeito do processo histórico de construção de políticas educacionais e a relação da população com estes eventos foi de nos situar no processo de evolução da educação no país e no exterior, apresentando, dentro do possível, o atual perfil da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Este quadro de carência de vagas em áreas periféricas já é suficiente para pensarmos que as propostas de **educação para todos** enfrentam inúmeros obstáculos: distribuição de vagas de forma compatível com a

²⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 23 de dezembro de 1996.

demanda, diversidade cultural e falta de profissionais são alguns deles. A partir desta breve delimitação histórica, iremos, a seguir, contextualizar a escola aqui estudada em sua relação com as propostas de uma **educação para todos**.

1.5 A Escola Municipal São Sebastião e seus enfrentamentos ao longo de sua história e de sua evolução no Século XXI

O espaço público de ensino frente às diversidades culturais e econômicas

A Escola Municipal São Sebastião é inaugurada num momento de mudanças políticas que marcaram profundamente a história da sociedade brasileira, 1965, um ano após o golpe militar que, entre outras coisas, instalou mecanismos que exerciam grande controle sobre os opositores ao regime imposto. Se de um lado havia um crescente investimento na construção de escolas, em virtude do acelerado processo de urbanização e aumento populacional, do outro lado, a população brasileira se via num momento de cerceamento das ideias e vigilância dos comportamentos. É interessante observar que a arquitetura do prédio revela todo o cuidado com a vigilância interna e uma displicência com a segurança. Trata-se de um prédio bem simples, de dois andares, cercado por um pátio descoberto que inicialmente não era murado, o que dificultava perceber os limites entre pátio e a calçada. No andar térreo do projeto original não havia sala dos professores, somente o gabinete destinado às pessoas que ocupariam a direção da escola. Sendo único, este gabinete, que também era chamado de secretaria, cumpria vários papéis e funcionava como espaço de convivência. Era um espaço que permitia uma visão do pátio e demais acessos. Ali ficava o único banheiro que atendia a todas as professoras, equipe administrativa e pedagógica. Uma arquitetura que não foi feita

para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos... Reconduzir até eles os efeitos do poder... (Foucault, 2002, p. 144).

Assim nasceu a Escola Municipal São Sebastião. Nenhum registro que comentasse o impacto de sua inauguração para a população de Vargem Pequena foi encontrado, a não ser

uma ata onde o governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda²⁶, entregava a escola aos moradores, além de uma placa de bronze. Neste período o bairro contava com outra escola pública, continuando, até 2010, sendo as únicas escolas gratuitas do bairro, somadas a mais duas particulares, também de ensino fundamental até o nono ano. Naquela época Vargem Pequena era considerado perímetro urbano; embora não tenha mais esta classificação, ainda preserva um discreto charme rural. O verde permanece, os animais ainda insistem em passear pelas ruas e alamedas, desacelerando o trânsito. À volta da escola há um loteamento em que as casas são contemporâneas da escola. Inicialmente circulavam pelos seus corredores e salas as professoras formadas pelo Instituto de Educação e os filhos dos caseiros dos grandes sítios, remanescentes dos latifúndios do Brasil Colônia, herança da família Sá²⁷. Os registros indicam que desde sua inauguração as cinco salas de aula destinavam-se a abrigar classes da alfabetização até o quinto ano do ensino primário.

Um detalhe bem interessante que foi observado nas fichas dos alunos da época é que o índice de reprovação era bem alto, os alunos ficavam numa mesma série por quatro ou cinco anos. Observou-se também que a evasão era proporcional ao número de reprovações. Os alunos que ficavam reprovados por mais de três vezes, até 1970, eram encaminhados para classes especiais destinadas aos alunos classificados com “AE”, alunos excepcionais. Pelos registros, parecia haver uma incidência considerável de “alunos excepcionais” naquele momento. Observa-se que quando entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 5.692, de 1971, essas classes foram extintas, mas a quantidade de reprovações continuava superior a 50%, principalmente nas séries iniciais. Não encontramos registros a respeito das propostas pedagógicas implementadas naquela época.

Distante da geografia nevrálgica do centro da cidade do Rio de Janeiro, o cotidiano da escola, de acordo com os registros, parecia bem tranquilo; o maior desafio era o

²⁶ Foi o primeiro governador eleito do recém-criado Estado da Guanabara. No seu Plano de Metas destacava-se a ampliação do sistema escolar; em quatro anos de mandato, construiu 170 novas escolas primárias, dobrou a oferta de vagas e criou de cursos de formação de professores (Motta, 2000).

²⁷ Herdeiros de Estácio de Sá, fundador da Cidade do Rio de Janeiro.

desempenho muito baixo dos alunos. De acordo com os registros escolares, cerca de 47% dos alunos tinham notas abaixo de 50. Na década de 1980, porém, o bairro de Vargem Pequena foi surpreendido por mudanças em suas rotinas. Como decorrência de uma política de “respeito e valorização do trabalhador²⁸” implementada pelo governo de Leonel Brizola – que, entre outras coisas favoreceu o aumento de construções irregulares e um novo fluxo migratório (Abreu, 1987) –, algumas áreas foram ocupadas na forma de assentamentos informais por pessoas de baixa renda. Este fenômeno passou a ser chamado de “invasão” pelos moradores locais. Da paisagem rural surgem as fendas do desmatamento, os tapumes e plásticos pretos que serviam de moradia para os “sem-terra urbanos”. Este grupo chegou organizado e ocupou uma faixa de terra sem o uso de armas ou qualquer outro recurso violento; chegaram com a força vinda do desejo coletivo e do discurso que indicava a necessidade de um lugar para ficar.

Surgiu a primeira favela²⁹ no bairro com um desenho diferente das demais favelas da cidade – sua marca é a horizontalidade e não a verticalidade –; os novos moradores não inauguram a pobreza, eles se agregaram à já existente ali. Moradias precárias são instaladas na beira do rio, que tanto recebia o esgoto como fornecia água para uso doméstico. A favela continuou a receber pessoas vindas de diferentes lugares da cidade e de outros estados, principalmente de Minas Gerais e Paraíba³⁰. Depois dessa, mais uma, outra comunidade, numa sucessão de pequenos grupamentos, inicialmente nomeados como “invasão”, que foram se instalando pelos espaços verdes do local. Bosque Mon’t Serra’t, Comunidade Novo Palmares, Vacaria, Ovo Frito e tantos outros nomes interessantes e igualmente estranhos que foram sendo incorporados posteriormente.

Aparece um grande número de ruas nomeadas “Servidão”, nome que por sua generalidade não contribuía muito para localizar as ruas, servia de nome para um espaço que servia como rua, geralmente de terra batida, estreita e sinuosa. Uma população nova

²⁸ Revista Veja de 28 de junho de 1989.

²⁹ Destacamos, segundo o censo do IBGE de 2002, que uma favela pode ser definida como: “Aglomerado subnormal: conjunto constituído de no mínimo 51 unidades habitacionais, ocupando ou tendo ocupado até período recente, terreno e propriedade alheia (pública ou particular) disposta em geral, de forma desordenada e densa, bem como carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais”.

³⁰ Fonte: fichas de matrícula dos anos de 1984 a 1989.

vai se delineando, construindo uma nova identidade. Os novos moradores passam a viver tensões e conflitos pela condição de “invasores”, mal instalados num bairro distante com apenas duas escolas públicas, um posto de saúde, transporte deficitário, um pequeno mercadinho e nenhum *outdoor* anunciando “civilização”. Habitavam agora com gente pacata que apeava o cavalo na porta de casa, dormia de janela aberta e tinha vira-lata solto no quintal. Passaram a conviver com a estranheza de dar bom-dia aos desconhecidos, com os barulhos dos bichos noturnos e dos mosquitos. Com toda ambiência contrastante, um fenômeno se instala: de um lado um grupo que rejeita a condição rural do lugar; do outro, o grupo que não quer se urbanizar.

A presença da população favelizada no bairro começou também a movimentar a vida da escola. Diante da nova cultura social, emerge a necessidade de se buscar novos fazeres no campo curricular e interpessoal que pudessem suprir a demanda. O desenho inicial da escola precisou ser modificado. Dentro dos espaços disponíveis foi preciso criar um que permitisse que as professoras se reunissem a fim de refletirem e buscarem alternativas de trabalho. O desenho arquitetônico inicial foi modificado, com algumas obras que transformam o ambiente para que ele fosse funcional; o gabinete foi dividido, criando um espaço mais público e outro mais reservado. Assim os professores reelaboraram seus conceitos a respeito de escola e infância. Essas crianças trouxeram enfrentamentos desafiadores, vinham carregadas de suas incertezas. Crianças inscritas numa trama social que lhes imprimia marcas, uma nova subjetividade emergia nos compartilhamentos das histórias e das funções relacionais decorrentes (Elias, 1994). A desorganização de suas vidas com seus pertences guardados em sacos e caixas se revelavam em um dos mais baixos índices de aproveitamento, com apenas 37% de alunos com conceitos indicadores acima de 50%. Há textos de relatórios de professores que indicavam que as crianças **oriundas das invasões** eram “sem hábitos e atitudes, não sabem se comportar. São relaxados com o material escolar, parecem não valorizar os livros que receberam de graça, é tudo sujo e amassado. Foi encontrada uma receita e um telefone no caderno de casa de um aluno que disse ter sido a mãe que escreveu”³¹. Relatos que quando

³¹ Transcrição de um relatório da professora regente de uma turma da segunda série, em 1998.

lidos na atualidade nos revelam “lutas cotidianas, individuais e coletivas que visam transformar ou conservar estruturas” (Bourdieu, 2004, p. 152).

A história dessas mudanças, o início do processo de posse dessas casas faz parte de acervos particulares de fotos e de alguns registros documentais da própria escola, material que mostra transformações físicas e novas marcas culturais. O que mais desafiou a escola naquele período foi a presença de grande número de crianças com doenças respiratórias e de pele. Este fator sozinho era responsável por um grande número de faltas. Entre avanços, retrocessos e paradas, a escola se movimentou no curso do tempo, redesenhou-se e produziu novas vozes. Abrigou campos buscando, através da ação pedagógica, torná-los comunicáveis entre si. Campos vindos de diferentes espaços sociais que tinham, inicialmente, como único projeto comum a posse da terra, mas que, coletivamente, participavam da construção de um novo *habitus*, numa “espécie de sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional no espaço” (Bourdieu.2010, p.62). Estavam ainda construindo experiências, estabelecendo regras e legitimando sua existência enquanto lugar de convivência com indivíduos até então desconhecidos, mas que contribuíam para a formação e manutenção de uma nova ordem social.

Novamente os modos de ver e conceituar a infância passaram por uma revista quando, em 2007, uma proposta de organização é implantada pela Secretaria Municipal de Educação. Antes de relatar essa reestruturação, cabe um esclarecimento sobre o processo anterior iniciado em 1999, ano em que foi adotado o sistema de organização do tempo escolar em ciclos de formação com 600 dias letivos³². Até 2006 somente as crianças entre seis a oito anos estavam sob este regime; no ano seguinte, toda a rede foi ciclada. A escola, que até então funcionava com Educação Infantil, Primeiro Ciclo de formação, terceira e quarta séries, passa a atender o que se convencionou chamar de Segundo Ciclo de Formação, as anteriormente nominadas terceira, quarta e quinta séries.

³² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 indica liberdade na escolha do tempo escolar em séries, módulos ou ciclos. No caso o Município de Rio de Janeiro fez esta escolha em 2000, porém toda rede foi ciclada em 2007.

No início do ano de 2007 um entrecruzamento de olhares indagadores. Uma escola com rostos diferentes. Entretanto, em meio à perplexidade e até a revolta de alguns alunos – que não estavam ali por escolha, mas por imposição, uma vez que foram transferidos de escola por conta da nova estruturação –, algo chamou atenção. Alguns alunos e alunas moradores de uma mesma comunidade frequentemente se hostilizavam, dificultavam as aulas com interferências que geravam violência, além de terem um baixo desempenho. Segundo a análise de professores, professoras e demais profissionais o comportamento desse grupo indicava uma história de rivalidade na comunidade em que moravam. Na verdade, todos os campos vivem conflitos constantes que se definem a partir de valores internos, segundo Bourdieu:

O móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, tão logo as impõem ao conjunto de um grupo, estabelecem o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e unidade do grupo que está na raiz da realidade da unidade do grupo (1996, p.54).

Essa história resvalava no pátio, na sala de aula e na rua. O mal-estar foi sendo ampliado e de repente tinha-se a impressão de que toda a escola estava dividida. Mesmo os que moravam em outras comunidades compactuavam com os confrontos, engrossando alianças. Houve ocorrências de brigas, xingamentos, lutas na rua e reclamação de vizinhos. No meio da escola um “muro” foi construído com um ódio e um ressentimento que escapavam do entendimento de todos, formando um grande território separatista e inexplicável que lá estava diante de todos. A escola passou a servir de palco e plateia para os embates que não entendia, não ajudou a escrever, mas rejeitou a coautoria, o silêncio e a omissão. O muro era real, mas invisível. Armas não foram usadas, as batidas poderiam produzir fendas, mas não o derrubariam. Talvez, até o fortalecessem, com o reforço da linguagem da força, do autoritarismo e da criação de outro partido de luta.

Algo foi considerado como uma fissura, uma fragilidade no meio daquela situação. Se alunos e alunas conseguiram transportar um “muro” para o interior da escola, expô-lo tão claramente era um sinal de que provocavam aqueles adultos – portadores do fazer educativo, de um saber diferenciado – para uma possível leitura. Talvez estivessem pedindo ajuda para entenderem o que reproduziam, mas não sabiam definir ou nomear.

Tratava-se de um jogo social ao mesmo tempo individual e coletivo ao qual outros agentes iam incorporando e reproduzindo práticas que iam garantindo a regularidade da manutenção de algum capital simbólico que nos escapava no momento (Bourdieu,2010). Ao serem indagados sobre as razões para tanto desafeto, não respondiam: não havia explicação, havia uma causa perdida num tempo desconhecido, com pessoas que já não tinham nome, mas que era partilhada como um capital identificatório. Para eles não interessava sua gênese, não havia um porquê, estava posto, pronto, ponto. Para os professores também não interessava sua gênese, era preciso acabar com a situação de mal-estar para que o clima de aprendizagem fosse restabelecido.

A partir desta história, surgiram muitas indagações cujas respostas demandavam uma emergência que levou o grupo à prática de um exercício de leitura e compreensão. Nesse esforço partilhado, percebeu-se a necessidade de entender um pouco mais sobre o elemento humano que ali se expunha e que parecia pedir para ser decifrado, como se essa exposição em território escolar pudesse poupar todos de serem devorados. Havia o risco de que grupos rivais fossem devorados por uma perigosa ignorância que transforma o fazer de sala de aula numa ação dolorosa que pode alcançar níveis patológicos de convivência. A potência renovadora da prática pedagógica transforma-se em força destruidora, que arrasa professores, alunos, famílias e outras esferas mais amplas. As indagações face à intensidade dos conflitos direcionavam a busca de uma maior compreensão. Buscavam-se conhecimentos como na Psicologia, por exemplo. Essas tentativas de diálogo com outras áreas, até certo ponto, respondiam, mas não traziam o que era efetivamente necessário para a superação daquele momento. Um esforço de nomear a situação e classificá-la para tomá-lo o controle.

Houve, porém, algo que surgiu, não por um esforço acadêmico, por estudo que pudesse contribuir, mas por pura experimentação. A descoberta de uma linguagem pacificadora veio pelo jogo do ensaio e erro, na verdade uma jogada de sorte. Num dado momento, alguém percebeu que a arte, na expressão da dança, poderia iniciar um diálogo entre os grupos, pois era um jogo de linguagem partilhado pelos dois campos (Bourdieu, 2010). A ideia de metamorfosear um pátio em palco garantiu um espaço de convivência razoável entre os protagonistas. A energia destrutiva foi ganhando contornos estéticos

através dos movimentos frenéticos, geométricos e velozes do *street dance* e do *hip hop*. Desafios, gestos harmonicamente ajustados ao ritmo da música compassada e falada. Parecia lamento, parecia denúncia, parecia trazer novo combustível de vida para aqueles meninos e meninas. Os esforços discursivos foram vãos. Conselhos, repreensões, punições, reuniões com pais compunham o conjunto de ações conhecidas e que têm sido desgastadas ao longo do tempo. A mediação da crise veio pela linguagem da arte.

Localizarmos esta escola geográfica e historicamente é um exercício importante no sentido de inseri-la num arranjo de tramas simbólicas que moldam as relações das pessoas entre si e com os espaços. Neste sentido, o episódio exemplar dos campos antagônicos serve para que pensemos sobre o papel da escola no enfrentamento de suas crises a partir de uma postura hermética que não busca conhecimento sobre seus alunos fora da escola. A todo momento os alunos querem dar visibilidade a suas vidas, utilizando diversas estratégias, mas este material é dispensado e pouco valorizado no espaço da escola, por não trazer os conhecimentos que a escola legitima. Este episódio foi um detonador pessoal para a busca de uma compreensão. O pensamento escolar é formatado a partir de prescrições decorrentes da própria natureza da ação pedagógica. O tipo de formação destinada aos professores os leva a

supor que a prática pedagógica deve ser uma reprodução fiel, ao modo de um espelho, daquilo que é descrito e prescrito pelas teorias. Mesmo que muitos entendam não ser isto possível, ou mesmo concebível, o que se verifica no contexto da cultura escolar é a imposição e o predomínio de uma concepção que sobrevaloriza o conhecimento teórico em relação à prática (...) (Catani, , 1977, p. 35)

Ainda sobre a questão de ver a teoria como a única fonte legítima de consulta, encontramos sua gênese tanto nos processos iniciais de formação quanto nos processos de formação em serviço. Não podemos observar em materiais de apoio pedagógico destinado aos professores um transporte direto de uma determinada teoria para uma prática, como num pacote mágico. Paulo Freire denuncia que tais práticas não formam professores e sim “pacoteiros” (1998). Catani (1977) aponta que este modelo de formação não cria o exercício da reflexão e da pesquisa, pois a “teoria, por sua natureza intrínseca, diz respeito ao que é geral, explicitando-se sob a forma de descrições e na busca de interpretações

sobre a realidade pedagógica” (Catani,1977, p. 35 e 36). No entanto, as abordagens generalistas que costumam ser aplicadas às questões pedagógicas nos parecem tentativas de explicar o todo como se ele fosse o somatório de partes que, uma vez identificadas e isoladas, podem ser modificadas. Então, após a modificação esperada, a parte é introduzida no todo de forma que ele se torne completo de novo em si mesmo.

Esta pesquisa busca discutir e refletir a ação pedagógica com seus protagonistas: alunos, professores e equipe técnico-pedagógica, ressaltando a necessidade de conhecer o entorno social, conhecer o que pensam e como estabelecem suas redes de relacionamento. É uma tentativa de superar os modelos generalistas de análise, a fim de apontar para a possibilidade de um modelo de educação mais comprometido **com todos que fazem parte deste todo**. A seguir analisaremos os dados referentes ao perfil de aprendizagem dos alunos da escola aqui estudada.

A aprendizagem na primeira década do século XXI

Para abordar a aprendizagem na primeira década do século XXI, podemos seguir vários caminhos; acreditamos, porém, que dois deles seriam mais apropriados ao estudo: um caminho que nos aponta para uma visão macro da escola, onde os alunos são avaliados por instrumentos externos e transformados em dados; e o outro, que busca acompanhar os sujeitos na sua individualidade. O primeiro caminho nos leva à análise dos resultados dos alunos nos exames padronizados externos, a partir dos pressupostos teóricos de Ángel Diaz Barriga, pesquisador mexicano da contemporaneidade, que tem dedicado seus estudos aos impactos sociais dos sistemas de exames. E o segundo caminho nos conduzirá às observações do processo no interior da escola, a partir das concepções de aprendizagem baseadas em Vigotsky, psicólogo russo do início do século XX, cujo enfoque epistemológico postula a processualidade do aprender a partir da interação de vários fatores. Assim, faremos uma análise dos processos de aprendizagem na terminalidade dos resultados de avaliações a partir de dois enfoques diferentes. O primeiro privilegiará uma visão externa, da qual traremos dados numéricos a respeito do desempenho obtido pela escola investigada nos exames nacionais expressos no Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB), que faz um cruzamento das notas obtidas no exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dos resultados da Prova Brasil, e com os índices de repetência da escola. No segundo enfoque, traremos análises de trechos de relatórios individuais. Cabe esclarecer que um dos instrumentos internos de avaliação utilizados na escola investigada é o relatório analítico que fornece a descrição dos processos de aprendizagem, intervenções, avanços, além de trazer uma visão particular dos alunos.

O primeiro caminho escolhido, das avaliações externas, nos leva ao IDEB/2009 de “4,8” alcançado pela Escola Municipal São Sebastião. Relembramos que o IDEB é calculado a partir das notas obtidas no SAEB (exame aplicado em alunos do 4º e 8º anos e ensino médio das escolas públicas e privadas) e na Prova Brasil (exame aplicado somente a alunos do 4º e 8º anos das escolas públicas); são exames bianuais e complementares, que medem a competência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, com notas de 0 a 10. Em relação à pontuação de 4,8, poderíamos considerá-la como um indicador de que os alunos não foram bem na referida prova e de que a escola ainda enfrenta desafios com reprovação, evasão, faltas e a escolaridade dos professores. Um dado importante é que em relação ao IDEB/2007 houve uma perda de um décimo que foi atribuído ao aumento no número alunos reprovados. A fim de avançarmos nesta análise, gostaríamos de destacar que tanto o SAEB quanto a Prova Brasil são instrumentos aplicados a todos os alunos do país, independente da região ou das condições em que funciona a escola que frequentam. Sem recorrer a comparações com outras escolas e fazendo uma leitura simples deste índice, podemos dizer que, embora o desempenho da escola seja quase mediano em relação à pontuação máxima (10), a escola tem se aproximado da meta estabelecida para 2021 (seis pontos), haja vista que o IDEB/2005 foi de 4,1. Há um aspecto a ser pontuado sobre estes índices. Para quem está no trabalho da escola, este índice é muitas vezes fonte de frustração para professores, pais e alunos, mas não ajuda a ter uma visão da escola e não aponta para vias de superação. A opção por um tipo de exame de abrangência ampla é uma tendência mundial que expressa concepções de aprendizagem e reforça estereótipos. A leitura que Barriga faz a respeito da adoção deste tipo exame é fruto

de uma esperança de melhorar a educação. Parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e sociedade consideram que existe uma

relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino. De tal modo que a modificação de um afetasse o outro. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre aprendizagem, não motor que transforma o ensino (2001, p. 51).

A atual política educacional do município do Rio de Janeiro iniciada em 2009, expressa em ações que visam promover um salto de qualidade da Educação do Rio de Janeiro, está bem afinada com esta visão. Entre elas, consta a criação de um sistema de exames cuja justificativa é alcançar melhores índices a fim de melhorar significativamente o IDEB da cidade. Assim a gestão de projetos educacionais criou seu próprio sistema de exame, nomeado IDE-RIO, através de um decreto publicado no Diário Oficial em 22 de junho de 2010. O cálculo deste índice utiliza os mesmos critérios do IDEB, inclusive adotando uma prova, Prova Rio, nos mesmos moldes de sua homóloga. Os resultados da prova são utilizados para avaliar a qualidade do ensino e ajudam a fixar percentuais de aumento desejado para cada escola a partir do último IDEB. De acordo com informação do sítio oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, consultado na mesma data da publicação do decreto, as escolas que alcançarem ou ultrapassarem a meta estipulada receberão um prêmio anual em dinheiro (Prêmio Anual de Desempenho de servidores da rede municipal de ensino público). Os gestores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro também criaram um outro sistema padronizado de exames que acontece bimestralmente e é destinado a todos os alunos matriculados na rede. Cabe destacar que há uma preparação para estes exames, com a distribuição de “Cadernos Pedagógicos”, destinados a alunos e professores, nos quais podemos encontrar sugestões curriculares e metodológicas para que os conhecimentos a serem verificados nos próximos exames sejam trabalhados com os alunos ao longo do bimestre que, a propósito, são os conteúdos já programados para serem estudados nos meses, conforme as indicações de um documento oficial nomeado “Orientações Curriculares”.

Barriga (2001) indica que este conjunto de procedimentos compõe o que ele nomeou de “nova política educativa – de corte neoliberal” que entre outras características pode ser identificada a partir de fundamentos conceituais: “expressos através de noções

como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial” (2001, p. 53). O que esta política diretiva e impositiva traz no seu bojo é o próprio esvaziamento da criatividade e a minimização do trabalho pedagógico, reduzido a indicações necessárias para o bom desempenho nos exames.

Mesmo sem concordar com o encaminhamento atual da política da educação, muitos professores e pedagogos envolvem-se no perigoso jogo dos *rankings*, engolindo a lógica da competição para desfrutar um lugar de sucesso e reconhecimento. Se fosse o caso de trazermos uma análise simétrica do índice, a partir de uma legitimação ou crença de nossa parte neste tipo de política, poderíamos dizer que estamos diante de uma escola produtora de fracasso escolar, onde os gestores, os professores, os alunos e os pais fracassaram. Todo o trabalho pedagógico é reduzido em nome da supervalorização do espaço destinado ao exame. Exame cuja função social é “exercer um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 1987, p.154) e também premiar aqueles que “sabem aproveitar as oportunidades oferecidas igualmente a todos”. É a falsa ideia da meritocracia, na qual quem “tem” fez por “merecer”, como se fosse possível haver justiça numa estrutura marcadamente desigual.

Segundo Barriga (2001), a lógica dos exames promove as seguintes inversões no processo pedagógico: através dele o saber das pessoas é legitimado ou não, há um investimento e um ritual exagerado na questão do aparato técnico do exame em detrimento das questões metodológicas para o processo de aprendizagem e empobrecimento do debate pedagógico, na medida em que supervaloriza o produto. Sobre esta última inversão, cabe uma reflexão maior, pois percebemos que o “corte neoliberal” na educação tem esvaziado a dimensão intelectual dos professores transformando-os em “pacoteiros”, como diria Paulo Freire (1998). Na emergência de preparar os alunos para desfrutarem o lugar do não fracasso, os professores têm educado os alunos para serem consumidores de resultados, na subversão do saber em poder, parafraseando Foucault (1979).

Se utilizássemos apenas este primeiro caminho para nos auxiliar na compreensão das contribuições que a escola pode promover na vida dos alunos quando estão fora da dela, ou se também considerássemos que os conhecimentos que a escola legitima em suas

ações pedagógicas são portadores de uma excelência incontestável, chegaríamos a uma afirmação no mínimo dolorosa. A Escola Municipal São Sebastião entrega uma contribuição abaixo do que é esperado aos seus alunos, o que nos permitiria concluir que a investigação poderia ser finalizada aqui. Entretanto, nossa escolha desde o início, é trazer um enfoque relacional e, por isso, faremos uma análise do perfil de aprendizagem da escola pelo segundo caminho. Estamos diante, na verdade, de uma discussão mais ampla que compreende que os processos avaliativos também são produtores de fracasso escolar. Eles também podem ser vistos como poderosos mecanismos de exclusão social.

Para trazer o segundo caminho, optamos por transcrever alguns trechos de um relatório analítico. Acreditamos que estes poucos exemplos possam dar visibilidade ao encaminhamento teórico e metodológico dos processos e experiências de aprendizagem destes alunos, além de representarem a prática avaliativa desta escola. Não podemos afirmar que todos os envolvidos no processo compartilham as mesmas visões, mas o que analisaremos tem uma relevância qualitativa que trará alguma luz ao nosso estudo. Inicialmente gostaríamos de esclarecer que 89% dos professores desta escola têm mais de quinze anos de trabalho em escola da rede pública municipal. Consideramos este dado relevante, pois este grupo participou de cursos de formação em serviço, que foram oferecidos largamente nas décadas de 1980 e 1990, e que seguiam orientações a partir do modelo histórico cultural; por isso, percebemos neste grupo articulações teóricas e metodológicas próximas ao postulado teórico de Vygotsky. Trata-se de um grupo que acredita na processualidade do aprender.

O espaço das reuniões pedagógicas tem sido utilizado como fórum de debates, troca de experiências, estudos de caso e planejamento, quase não sobrando tempo para estudos temáticos e mais sistematizados. A escolha por transcrever trechos de relatórios nos servirá de material de análise para contrapormos o modelo descrito anteriormente e, também, para percebemos uma outra visão de aprendizagem, a visão processual e relacional. O relatório a seguir foi escrito por uma professora do quarto ano do ensino fundamental, no qual se espera que todos os alunos saibam ler e escrever. Após analisarmos o histórico escolar de um aluno em particular, descobrimos que ele obteve média necessária para aprovação na última prova de múltipla escolha elaborada pela equipe responsável da secretaria de educação:

O aluno não consegue se organizar, parece perdido na sala. Todo momento se levantava para perguntar o que é para fazer, se atrapalha na hora de copiar. O caderno tem várias folhas puladas e algumas escritas de cabeça para baixo. Após alguns testes vi que era analfabeto, só copiava letras, não produzia nenhum texto e não lia. (Primeiro bimestre de 2008).

No final do ano o texto do relatório deste mesmo aluno apresentava o seguinte quadro:

O aluno tem autonomia de organização, sabe recorrer a materiais de auxílio (ábaco, blocos lógicos e o seu alfabetário). Começou a ler palavras isoladas e produz textos que apresentam uma estabilidade de hipóteses silábicas. Quando é auxiliado escreve histórias e músicas.

O aluno apresenta muitos progressos no seu vocabulário, vestimenta, escrita e organização.

O aluno continuará com conceito I para não ser aprovado, pois ainda não tem leitura e escrita esperada para série seguinte. Apesar de ter melhorado não foi o suficiente para a série seguinte (Quarto bimestre de 2008).

Comparando os dois relatórios, percebemos que há um acompanhamento no quadro evolutivo do aluno que no início do ano chega analfabeto a uma série e, a partir de um trabalho descrito em outros relatórios, ressignifica sua história de aprendiz. A professora considera o que o aluno consegue realizar sozinho e o que precisa de mediação. De acordo com Vygotsky, os processos de aprendizagem acontecem de fora para dentro; assim, ao apontar o que o aluno faz com auxílio, a professora está se referindo ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Este é um conceito específico de Vygotsky, que indica que o desenvolvimento deve ser olhado de forma prospectiva (1984), na qual a mediação do professor atua nos processos que ainda estão embrionários. Este conceito também nos abre a possibilidade de um novo entendimento a respeito de aprendizagem e amplia a reflexão sobre avaliação. Ele nos aponta que tanto os conhecimentos que se manifestam autonomamente como aqueles que se manifestam a partir de mediação fazem parte do processo de aprendizagem e, portanto, refletem a aprendizagem. Outro aspecto a ser destacado no relatório refere-se às pontuações da professora sobre o comportamento, organização e vocabulário. De acordo com este teórico, as experiências de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento. Concluímos que há dois modelos antagônicos de olhar o aluno. A professora o vê de forma processual e acompanha seu

desenvolvimento, não tendo, porém, autonomia para fazer com que este aluno siga adiante em sua escolaridade. Em seus relatórios, a trajetória de crescimento do aluno em um ano é um indicador de que poderia continuar avançando em uma série adiante. No entanto, de acordo com o modelo oficial de avaliação, ele ficará reprovado, pois seu desempenho nas provas externas foi abaixo do esperado.

Em um relatório solicitado por uma gerência hierarquicamente superior, a equipe pedagógica da escola justifica o baixo desempenho no final do ano de 2009.

Esclarecemos que os instrumentos de avaliação utilizados na escola apontam para um quadro de desempenho muito diferente do que se observou nos exames externos. Infelizmente verificamos questões com enunciados demasiadamente complexos para crianças e conteúdos que não são abordados. Observamos que alunos e alunas que tiveram avanços muito grandes e têm recebido apoio e incentivo de todos tiveram que amargar conceitos baixos ...”

Mais uma vez destacamos que esta breve análise não intencionava apresentar a escola em profundidade, apenas foi um recurso para indicar que, se, de um lado, ela pode ser considerada uma escola com um índice abaixo da média, por outro lado, trata-se de uma escola que busca criar um ambiente favorável de aprendizagem. Uma escola que enfrenta dificuldades e trabalha com alunos em diferentes momentos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com este segundo caminho, poderíamos afirmar que houve contribuições advindas do trabalho pedagógico que afetaram positivamente os alunos e contribuem para o seu processo de aprendizagem, embora esse esforço (do aluno e do professor) não alcance visibilidade em exames padronizados e descontextualizados da realidade de escolas e de seus contextos socioculturais.

Reconhecemos a importância dos exames externos como recurso revelador da realidade educacional no seu nível macro e como fonte de material informativo que serve para nortear a formulação de políticas públicas de superação. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que sua impessoalidade e generalidade não apresentam um perfil fiel das instituições e, principalmente, dos alunos. A fim de compreender o papel da escola na vida dos alunos, devemos ampliar os instrumentos de análise de forma que a avaliação seja um processo significativo de reflexão sobre a escola como território de práticas sociais. No

próximo capítulo refletiremos sobre o sujeito frente às práticas escolares, destacando as implicações sociológicas e psicológicas desta relação.

CAPÍTULO II: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA E PSICANÁLISE PELA VIA DO SUJEITO

Conforme visto no capítulo anterior, compreender a relação que os alunos fazem com o conhecimento escolar fora dos muros da escola não nos leva necessariamente aos índices obtidos em avaliações formais, a exemplo da Prova Brasil, aplicada a nível nacional em escolas públicas. Entendemos que tais índices expressam uma relação com o conhecimento dentro de situações elaboradas no interior da escola, mas não indicam a maneira como eles são articulados no cotidiano dos alunos. No presente estudo, como já foi dito, procuramos situar a aprendizagem no cenário ampliado de relações contextuais. Buscamos no campo situado fora da escola o sentido que estes conhecimentos ganham na vida de um grupo de adolescentes matriculados em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Os processos educativos, tanto os institucionalizados na escola como os familiares e sociais, são instrumentos de inserção dos indivíduos nas sociedades, são a via civilizatória percorrida por todos os sujeitos. Assim, neste capítulo, faremos uma análise das práticas sociais vividas na escola da contemporaneidade. Articularemos esta análise no contexto do campo investigado, no qual observamos a desigualdade social e a adolescência como categorias relevantes.

Inicialmente trataremos reflexões a respeito da influência que os atuais modelos educacionais baseados em propostas inclusivas têm demandado nas escolas. Destacaremos os objetivos, as ações pedagógicas e as práticas avaliativas, por representarem os eixos fundamentais de qualquer projeto pedagógico (Gandin, 1994). A seguir trataremos dos sujeitos na escola e fora dela, à luz da psicanálise, particularmente no momento da adolescência, considerando um contexto de desigualdade, e a relação que estabelecem com práticas escolares como práticas sociais a que alunos, professores e equipe pedagógica estão submetidos.

2.1- Sobre os fazeres da escola e o sujeito – aproximações entre a educação e a psicanálise.

Os agentes formuladores ou implementadores de políticas educacionais e de ações pedagógicas estão diante de um grande desafio: superar práticas de cunho homogeneizantes, que reforçam as desigualdades, e buscar ações que respeitem as diversidades. Historicamente isto pode parecer paradoxal na medida em que, na atualidade, entendemos que as ações educativas acabam por reforçar e legitimar diferenças, promovendo favorecimento aos que já são favorecidos (Gonçalves, 2010). O desafio é promover um debate a fim de que se formulem práticas que minimizem os processos de exclusão, permitindo que os sujeitos reflitam sob sua condição humana frente à sociedade e tenham o governo de sua escolha. Esta ideia, a princípio, pode parecer conflitante com a abordagem que faremos do sujeito do ponto de vista psicanalítico, cujo governo está no âmbito do inconsciente; trataremos, porém, por ora, do sujeito privilegiado na abordagem pedagógica a partir de uma visão sociológica.

Faremos uma breve análise das intenções e ações³³ que norteiam os fazeres da escola, utilizando uma concepção teórico-científica inaugurada por Durkheim (1975) e as formulações sobre Sociologia da Educação, de Pierre Bourdieu (2009). Os dois sociólogos têm uma obra voltada para estudos nesta área, cujos postulados apresentam como convergência epistemológica o caráter social das ações escolares ou pedagógicas. Ainda sobre a análise das ações pedagógicas, traremos os enfoques contemporâneos que buscam práticas inclusivas, utilizando textos produzidos por entidades mundiais, em especial pelos grupos ligados à UNESCO, conforme já citado no primeiro capítulo, pois no mundo globalizado não se podem minimizar as fortes influências e pressões que vêm do exterior por meio de agências e organizações supranacionais (Afonso, 2001). Justificamos tal escolha por entendermos que esta contextualização nos permitirá identificar elementos funcionais e estruturais no campo investigado. Entendendo a tensão existente entre as novas exigências traçadas pelas agendas mundiais e as vivências escolares, teremos uma possibilidade de articular e compreender o campo investigado como manifestação destes eventos.

³³ Como já esclarecido anteriormente, as intenções, ações e avaliação são os eixos norteadores dos projetos pedagógicos.

No século XX profundas alterações no modo de se conceber a educação escolar são percebidas, principalmente por uma progressiva consciência de que a escola é um espaço e um tempo privilegiados para formação de sujeitos. A partir do surgimento das ciências sociais, os processos educativos começaram a aparecer como tema de estudos mais sistematizados. Durkheim (1975), sociólogo do século XIX, inaugurou uma visão científica da ação educativa, trazendo para ela uma abordagem de fenômeno social. Para ele a ação educativa é

exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (1975, p.41).

Embora ele fizesse uma distinção entre a ação educativa e a pedagógica, atribuindo à primeira um viés doméstico e familiar, e à segunda um enfoque mais reflexivo e intencional, sua natureza era consensual. Para ele, todo processo civilizatório ou educativo passava por uma articulação de forças exteriores que se colocavam neste campo de forma natural (Bourdieu, 2009), no qual o capital era oferecido a todos de forma igual. Assim, pela força educativa ou pedagógica a ocorrência de transformações era o resultado esperado. A partir desta proposição estabeleceu-se

no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adstritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos (Nogueira, 2002).

Estudos sobre a ação educativa ou pedagógica são recorrentes na sociologia, antropologia e psicologia e sempre indicam sua força enquanto engrenagem do processo civilizatório e de inculcação de valores de grupos dominantes. No entanto, a partir da teoria do sistema de ensino de Bourdieu, esta visão funcionalista e linear de Durkheim é contestada por seu argumento fundamental de que ela é sempre uma expressão de um

sistema de forças e sentidos entre grupos ou classes (Bourdieu, 2002), em que um determinado capital é valorizado e considerado fundamental para a manutenção das forças hegemônicas. Estas forças e sentidos definem um sistema de educação que se caracteriza por

um conjunto de mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada)... que colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a “sociedade (Bourdieu, 2002, p.32).

A ação pedagógica, enquanto atividade que se processa no interior da escola (Bourdieu, 2009), tem sido, entretanto, alvo de estudos que convidam seus agentes a refletirem sobre seu caráter transmissor e conservador do conhecimento historicamente construído. O entendimento mais recente da complexidade destes processos indica que a escola deve buscar alternativas para superar seu potencial reprodutivista, construindo um conhecimento refletido sobre sua ação, a fim de que se comprometa com um projeto que assegure possibilidades de superação de desigualdades extremas (Esteban, 2001). Como num jogo duplo, ela está concomitantemente apostando na igualdade dos atletas no seu campo de treinamento, mas conhecendo o resultado da peleja previamente. Não podemos ignorar que o capital que circula neste campo não é partilhado igualmente por todos, ele já está internalizado simbolicamente nos sujeitos de forma que

cada campo implica uma forma dominante de capital, de acordo com seu volume e estrutura, ou a forma como ele é valorizado no campo; e estes capitais são a base móvel pelos quais os agentes e grupos mobilizam estratégias distintas de conservação, expansão, reconversão ou apropriação (Gonçalves, 2010, p. 88).

Embora muito criticada na década de 1970, a teoria reprodutivista de Bourdieu é bastante atual e pode ser relida tanto no contexto brasileiro como no carioca. Os índices de reprovação e evasão – embora alvos de constantes políticas de mascaramento – indicam que não houve superação de uma abordagem meritocrática e excludente. A meritocracia baseia-se na ideia de que os sujeitos podem ser portadores de um dom natural capaz de ultrapassar as barreiras sociais e culturais, de tal forma que, havendo dedicação e esforço

por parte do aluno, ele saberá aproveitar as oportunidades igualmente distribuídas na escola (Gonçalves, 2010). Assim,

quando um aluno de origem mais humilde “supera as expectativas”, ou seja, destaca-se em relação aos demais do mesmo nível, e até mesmo em relação a outros alunos, mais privilegiados, ele legitima o sistema, na medida em que é a prova viva de que é possível ultrapassar sua origem, de que o sistema produz efetivamente as mesmas chances e oportunidades para todos. Resta aos demais que não conseguiram o mesmo aceitar que não estudaram, que não se dedicaram o suficiente, porque senão também teriam conseguido destacar-se (Gonçalves, 2010, p. 74).

O distorcido entendimento de que as oportunidades são oferecidas igualmente para todos e de que com esforço e dedicação para aproveitá-las haverá sucesso, ainda baseiam projetos que estimulam, de todas as formas, a melhoria da aprendizagem a partir de elementos externos às ações metodológicas. Recentemente, em uma resolução da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ratificamos este entendimento. Segundo a Resolução SME, número 1103, de 15 de outubro de 2010, que fixa diretrizes para a concessão de um benefício social nomeado “Cartão Família Carioca”, em seu artigo segundo, existe a possibilidade de ganhos adicionais que estejam relacionados à “*performance* dos alunos” matriculados na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino. Assim, conforme a melhoria no desempenho de um aluno, sua família será presenteada com “um dinheirinho a mais”. Sem dúvida, estamos diante de uma oportunidade que se oferece a todos, mas cabe esclarecer que a melhoria de desempenho será calculada a partir das notas obtidas em exames unificados aplicados à referida rede. É interessante perceber a clara relação entre uma expectativa de que o processo avaliativo com premiação ou punição, conforme a nota, leve a uma melhoria nos processos de aprendizagem. A meritocracia é um traço marcante nas políticas educacionais de corte neoliberal (Barriga, 2001).

Através da teoria de Pierre Bourdieu, podemos introduzir elementos importantes para uma nova reflexão das práticas escolares, reiteramos sua atualidade diante de situações como esta, pois

a grande contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos (Gonçalves, 2002).

O desafio que se põe é a transformação da escola em espaço para todos os grupos e classes sociais, construindo práticas comprometidas com as conquistas fundamentais relativas aos direitos humanos básicos, principalmente nos países capitalistas do ocidente (Afonso, 2001,) e que pautem suas propostas em descobertas metodológicas que favoreçam diferentes experiências de aprendizagem. Embora o caráter socializante da escola seja incontestável, o seu papel hoje deve ser aliado com projetos que promovam ambiente favorável para o despertar das cidadanias, o que, no dizer de Hernández, equivale a pensar na escola como um espaço de

refazer e de renomear o mundo e de ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido. Ao mesmo tempo que abre-lhe portas para compreender suas concepções e as de quem os rodeiam (1998,p.28).

A escola como lugar onde diferentes culturas podem conviver é o que estamos apresentando como modelo inclusivo de educação e buscamos entendimento das contribuições que a escola pode trazer para a vida dos alunos além dos muros escolares. Cabe ressaltar que esta investigação situa-se num campo em que, além de as desigualdades sociais serem muito marcadas, abrange também os adolescentes pesquisados que estatisticamente representam a fatia da população escolar que não deverá chegar ao ensino médio. O elenco de ações de uma escola faz parte de um projeto que traduz as crenças e intenções daqueles que estão na gerência dessas ações: equipe pedagógica, administrativa, professores e, em alguns casos, comunidade escolar. A palavra inclusão parece ter ficado relacionada apenas aos portadores de necessidades especiais e o seu ingresso nas redes regulares. Sem dúvida, trata-se de uma importante ponta da questão, mas não a resume e nem esgota sua definição. Falamos de uma inclusão que considere a diversidade independente de sua natureza,

de uma inclusão de grupos que historicamente têm ficado “fora dos muros” e que termine com a realidade perversa daqueles que são “excluídos no interior” (Bourdieu, 2001). De acordo com o documento produzido em Salamanca (1994), entendemos que uma proposta inclusiva deve construir ações que sejam

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. IX).

Adotamos, portanto, como noção norteadora a respeito de um modelo inclusivo de educação, aquele em que as diversidades são acolhidas e respeitadas com o intuito de promover uma convivência democrática e solidária. Desta forma, uma proposta de educação para todos deve promover um sentimento de pertencimento, situando o aluno em um espaço composto por diversidades e partilhado por todos.

Talvez estas duas possibilidades de ação pedagógica não sejam muito claras para os agentes. Em algumas falas de professores, esta ambiguidade era frequente. Observou-se uma oscilação entre um discurso inclusivo e uma prática pautada na meritocracia, conforme poderemos analisar mais adiante.

Estou lá dando minha aula igual para todo mundo. Uns aproveitam, se interessam...eu falo: esta é a única chance de vocês conseguirem ser “alguém” na vida. O meio que eles vivem é pobre, não tem nada para oferecer, quer dizer, se não aproveitar, acaba dançando na vida. (silêncio) Sei lá, é esquisito, eu faço de tudo, passo tudo que eu sei, mas eles não conseguem.” (Trecho da fala de uma professora que participou do grupo de reflexão quando abordamos o tema: “Que contribuições a escola pode dar para os alunos?”).

2.2 – Práticas avaliativas como práticas sociais: incluem ou não incluem – eis a questão.

A proposta para uma análise das práticas avaliativas parte de uma crença pessoal robustecida por reflexões produzidas no campo empírico: a crença de que os processos avaliativos, da forma como são gerenciados atualmente, são fontes de graves problemas,

por desconsiderarem as diferenças. O processo revela os valores e as escolhas de um sistema de ensino que reforça a cultura dominante (Bourdieu, 2009). O sentido que damos para abordar a questão da avaliação, além, é claro, do seu papel de eixo de um projeto pedagógico, é o reconhecimento de que a trama dos processos avaliativos é um dos vetores na produção do fracasso escolar, na medida em que se baseia no modelo cultural vigente, ou seja, no capital cultural de um determinado campo social. Segundo Bourdieu (1998), a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades no desempenho escolar de alunos de acordo com sua classe. Este capital pode existir em três níveis; no caso do capital cultural advindo da família, é nomeado “capital cultural incorporado” e diz respeito “(...) a um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (Bourdieu, 1998, p. 74 e 75). Manifesta-se a partir de disposições duráveis do organismo, sendo os seus principais elementos os gostos, um determinado domínio da língua e as informações sobre a cultura escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. É um trabalho que exige tempo e se realiza pessoalmente. No estado incorporado, é tudo o que a família transmite a seus membros simbolicamente. Segundo o sociólogo, ele atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola (Bourdieu, 1998). Sobre esta questão é interessante refletir:

É uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige. Isso nunca fica tão claro quanto nas relações que os professores mantêm com linguagem. Pendendo entre um uso carismático da palavra como encantamento destinado a colocar o aluno em condições de “recebe a graça” e um uso tradicional da linguagem universitária como veículo consagrado de uma cultura consagrada, os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros” (Bourdieu, 1998, p. 55 e 56).

A associação dos processos avaliativos ao fracasso escolar é relevante, na medida em que nos dá uma visão distorcida do potencial de aprendizes e tem sido fonte de

estigmas dolorosos na autoestima de crianças, adolescentes e professores. Entendemos que o fracasso escolar é um espaço que desqualifica o saber de alunos e professores como produtores de uma história de aprendizados significativos que poderiam potencialmente contribuir para futuras escolhas. Dialogaremos não somente com Bourdieu sobre o sistema meritocrático, como também com Barriga e Afonso (2001), que nos apresentam os desdobramentos sociais e políticos da avaliação institucionalizada no espaço escolar. Tal articulação nos auxiliará a refletir sobre a função social da avaliação e sua consonância com propostas de uma educação inclusiva, uma educação que verdadeiramente contribua para que os sujeitos tenham posições mais comprometidas com as próprias vidas.

A tensão entre práticas reprodutivistas e a inclusão como compromisso e desafio

A relação entre aprendizagem e avaliação parece tão óbvia que não se contesta sua validade, embora uma coisa não esteja atrelada à outra. Por mais difícil que seja sua desvinculação, houve um tempo em que a escola não utilizava esta prática. Os registros mais específicos sobre avaliação nos chegam pelos escritos de Comênio³⁴ e La Salle³⁵. De acordo com Comênio (Gadotti, 1999), no texto da *Didactica Magna*, a avaliação deveria ser um recurso metodológico e não uma prática em si. Ela seria a reveladora do ponto em que o processo deveria ser revisto (Gadotti, 1999). Sua finalidade não era de promover ou reter o aluno, mas indicar ao professor a necessidade de mudanças para que o aluno tivesse a experiência de aprendizagem pretendida. Ele pregava, assim, uma educação que priorizava o aprendizado como um processo reconstruído a partir da necessidade do aluno. Por outro lado, La Salle (apud Garcia, 2001) propõe que a prática avaliativa aconteça periodicamente utilizando exames que serviriam como instrumentos de vigilância.

No regulamento escrito por La Salle (apud Foucault, 1987) em parceria com seus irmãos da Companhia de Jesus, há prescrições sobre a posição dos corpos, cadernos, penas, uso do tempo e do espaço, prêmios e punições. O silêncio era desejável para que todas as

³⁴ Educador tcheco do século XVI que criou um sistema de ensino baseado no ecumenismo e na generalização dos conhecimentos.

³⁵ João Batista de La Salle é autor de um documento pedagógico de 1720 que aponta caminhos para avaliação e práticas pedagógicas e educativas.

atividades fossem realizadas com a perfeição esperada. O rigor na organização dos alunos no espaço da sala de aula nos dias de exames é uma herança de La Salle (Foucault, 1987). As práticas avaliativas vão sendo incorporadas no imaginário escolar de tal forma que hoje, diante de uma proposta de implantar um sistema escolar em que os alunos não sejam avaliados, podemos observar reações hostis, principalmente por parte dos professores.

Os processos avaliativos³⁶ acontecem tendo como principal instrumento o exame que pode receber o nome de prova, teste, exercício de verificação, entre outros. Da forma como acontece, ele é a dimensão mais importante do processo. Uma das professoras participantes do Grupo de Reflexão desta pesquisa fez uma declaração que não só ratificou isto, como foi acompanhada de apoio de todos os participantes:

Eu observo muito meus alunos, sei quando eles estão entendendo e quando estão fazendo aquela “cara de paisagem” assim (risos). Mas aí é que começa o problema, não dá para dar uma nota muito diferente da nota que o fulaninho tirou na prova. Às vezes é até um aluno esforçado, só que chega na hora da prova, acho que “dá branco”... pronto... aí no dia da reunião vem a mãe e me pergunta: Como é que ele ficou com esta nota se na prova se deu mal? O que é que eu vou responder? Nada, ela tá certa. Na hora da prova de um concurso não tem esse papo de processo, o que vale é a nota. É o preto no branco, entende. Aí, tô vendo que todo mundo concorda, é a realidade, injusta, mas é.” (Professora com 12 anos de trabalho em sala de aula).

Nesta investigação usaremos o termo exame como uma escolha arbitrária, uma vez que não há um consenso ou indicação sobre qual deles melhor traduz sua função, embora alguns sejam mais voltados para uma abordagem qualitativa ou objetiva e, outros, tenham conotação mais acadêmica. Somente como curiosidade, a palavra exame na literatura médica, de acordo com o dicionário (Houssais, 2001), refere-se a um procedimento que visa esclarecer ou apontar algum problema, uma prática que demanda um diagnóstico e uma terapêutica correspondente. Ainda de acordo com o mesmo dicionário, a palavra exame no campo da educação é a visualização da capacidade ou entendimento que alguém tem sobre um determinado tema. Na verdade o exame foi criado pela burocracia chinesa para escolher membros de uma casta inferior, tendo como finalidade retirar os que não

³⁶ Os processos avaliativos no campo educacional possuem diferentes encaminhamentos e referem-se a modalidades que são vastas, tanto do ponto de vista conceitual como procedimental. Por não ser o objetivo desta investigação abordar a diversidade de concepções, a adoção do termo “processos avaliativos” visa contemplar a ação avaliativa no campo escolar.

possuíam um perfil esperado, portanto sem uma intenção educativa ou pedagógica (Barriga, 2001). Até a Idade Média não se encontra registro de sua utilização nas escolas. Durkheim (apud Barriga, 2001) menciona que o exame como instrumento de avaliação chegou às universidades da Idade Média como uma maneira de o aluno expor seus conhecimentos; tal procedimento, no entanto, só acontecia quando o candidato tivesse segurança de seu êxito na tarefa, por se tratar do espaço de exposição da competência do que havia adquirido. Somente no século XIX encontramos registros que atribuíam notas a trabalhos escolares e recebemos como herança da Revolução Francesa o hábito das certificações. Já falamos sobre a aparente relação entre aprendizagem e avaliação na atualidade, mas se trata de uma construção histórica recente e ele:

não é um problema ligado historicamente ao conhecimento, é um problema marcado pelas questões sociais, sobretudo aquelas que não pode resolver. Assim, o exame é na realidade um espaço de convergência de inúmeros problemas (...) Podem ser sociológicos, políticos e também psicopedagógicos e técnicos (Barriga, 2001, p.56).

O exame no campo educativo, como já mencionado, é um instrumento de visualização e medição que destaca alguns problemas conhecidos, mas não chega a interferir positivamente no processo. Ele se converteu em um espaço social no qual pelo menos três inversões são observadas (Barriga, 2001). A primeira inversão se refere a uma das funções do exame: permitir o ingresso de alguém em alguma instância. Ocorre então a inversão quando um problema social vira problema técnico – se a questão é possibilitar acesso, é preciso que se discutam a confiabilidade, a objetividade e a cientificidade do instrumento. Há todo um cuidado e um aparato em cima do exame. Não raro temos notícias de provas guardadas em cofres, elaboradas por equipe de grande conhecimento ou sendo transportadas sigilosamente para que sua validade seja incontestável. A segunda inversão apontada por Barriga diz respeito à relação entre problemas metodológicos e rendimento, principalmente a partir do século XX quando os exames passaram a aprovar e qualificar o desempenho dos alunos, o que acabou separando o exame dos processos metodológicos, como indicava Comênio (Garcia, 2001), já citado anteriormente, que concebia o exame na mesma lógica médica. Dito de outra maneira, o que era observado no exame era material para um diagnóstico que deveria gerar procedimentos metodológicos

que auxiliassem na superação de alguma dificuldade. No entanto, essa inversão atual é assim descrita por Barriga:

O exame deixou de ser um aspecto do método ligado à aprendizagem. Por outra parte perverteu a relação pedagógica ao centrar os esforços de estudantes e docentes na certificação... quando existe uma dificuldade de aprendizagem, os professores e as instituições (caso de exame departamental) aplicam exames (2001, p.61).

Em um dos depoimentos dos alunos adolescentes esta relação entre aprendizagem e nota está bem presente. Ao serem indagados sobre a importância da nota como estímulo para estudarem mais e melhorarem, houve um consenso de que isto era fundamental, como se ela fosse o termômetro das aprendizagens e, ao mesmo tempo, uma alavanca para o aprimoramento da performance. Chegaram a argumentar que a nota interessava mais a eles do que aos responsáveis. No entanto, o que se verifica empiricamente é justamente o oposto. Alunos que não conseguem bom desempenho logo no início do ano costumam repetir conceitos baixos até o final do período letivo. Observamos que alguns destes alunos só conseguem que o quadro seja revertido quando ajudados com pontos adicionais, vindos de trabalhos, e participantes de outras atividades de cunho avaliativo.

Ainda sobre as inversões apontadas por Barriga, a terceira se refere ao exame como um problema científico, o que acarreta um empobrecimento do debate pedagógico. Este aparato científico do exame é expresso pela própria busca de um novo termo que melhor expresse sua função, levando a pedagogia a abandonar o termo exame e substituí-lo “por testes (que aparentemente é mais científico), e posteriormente por avaliação (que tem suposta conotação pedagógica)” (Barriga, 2001, p. 63). A apropriação de saberes de outras áreas de conhecimento tem reforçado o cientificismo dos processos avaliativos que buscam, por exemplo, nos testes de inteligência, nas medidas estatísticas ou nos testes de aprendizagem, transformar os instrumentos de avaliação em reveladores precisos do que se pretende conhecer. A partir da metade do século XX, a avaliação educativa ganhou o status de campo técnico e os estudos nesta área superaram a discussão da problemática educativa e das teorias do aprendizado.

Percebemos que os processos avaliativos vividos no século XXI estão mais inspirados no modelo de La Salle (Garcia, 2001), que apresentava os exames como prática

de vigilância e controle e dimensionava sua existência como espaço educativo, na medida em que normalizava não somente o conhecimento como também aqueles que deveriam demonstrá-lo. A dimensão metodológica da avaliação apontada por Comênio (Garcia, 2001) não nos chegou como herança – sua abordagem é um exercício de entender como o outro entende. Uma prática como essa – “entender como o outro entende” – poderia fortalecer o debate pedagógico e devolver aos agentes dos projetos educativos suas dimensões crítica, investigativa e criadora. Poderíamos incluir o sujeito no processo através de uma relação dialógica (Freire, 1987) na qual a avaliação seria um recurso de conhecimento e autoconhecimento. Se os processos avaliativos incluem ou não incluem esse tipo de prática é uma questão de redimensionar a função social da avaliação e a utilização de seus instrumentos, através de uma proposição que nos parece fundamental no momento: ela deve existir para atender o aluno enquanto sujeito do seu processo de aprendizagem. Quando pensamos nas experiências que os alunos vivem no interior das escolas e o que levam disso para vida, é preciso que não se ignore que as distorções e as inversões, já mencionadas, podem figurar como referências negativas, marcando para sempre a própria relação dos sujeitos com o conhecimento. É sempre bom lembrar que

o conhecimento exerce, por si mesmo, um efeito – que me parece libertador – , todas as vezes em que os mecanismos de que ele estabelece as leis de funcionamento devem uma parte de sua eficácia ao desconhecimento, ou seja, todas as vezes em que ele toca nos fundamentos da violência simbólica (Bourdieu, 2003, p. 19 e 20).

Sobre todas estas reflexões, não podemos esquecer que o campo investigado tem como pano de fundo o trabalho realizado por agentes de uma escola pública. A escola pública, gratuita e laica é uma conquista histórica, sobre a qual já fizemos menção no primeiro capítulo. Seu compromisso inicial, e que tem sido renovado com progressivo aprimoramento, é de garantir um modelo de ações que oportunizem aprendizados para todos, com qualidade técnica e pedagógica. Suas intenções diretivas devem garantir a transmissão e promoção de “um mínimo cultural comum” a ser reconstruído cotidianamente, para que todos possam ter possibilidades de participação ativa, digna e com espírito crítico numa sociedade cada dia mais complexa (Afonso, 2001). Nesta perspectiva, os atuais modelos de avaliação, com exames padronizados e publicação de

resultados, acabam gerando *rankings* que apontam para difícil situação das escolas públicas, cujos resultados são sempre alvo de severas críticas. Esses resultados acabam reforçando a falsa visão de que os pobres são naturalmente menos capacitados para estudar, pois a preocupação de suas famílias está voltada para a subsistência. Ou, ainda, de que os professores das esferas públicas são negligentes, incompetentes e despreparados. Estas interpretações distorcidas mexem profundamente com o imaginário social e, muitas vezes, são usadas como justificativa para um esvaziamento nos investimentos públicos e pedagógicos, no caso dos professores.

A reflexão acima nos leva a pensar no paradoxo que se estabelece pelo fato de termos como prática avaliativa a utilização de parâmetros classificatórios que não contemplam a diferença e levam a todos a buscarem um modelo de ser e agir que se enquadre no processo de se incluir. Quando isto não acontece, porém, as consequências podem ser muito doloridas, conforme trataremos a seguir.

2.3 A busca da compreensão dos sujeitos à luz da psicanálise como via de inclusão

Assim como o conhecimento tem caráter libertador, ele também pode ser uma porta para a inclusão, ideia que será mais aprofundada no final deste capítulo. Pretendemos articular conhecimentos da teoria psicanalítica como forma de ampliar o próprio conhecimento a respeito do humano e de incluí-lo nas pautas pedagógicas de discussão e reflexão. Buscaremos também as primeiras aproximações entre psicanálise e educação na história da educação brasileira, por entendermos que, a partir desta articulação, construiu-se no imaginário de professores e pais a ideia de que a psicanálise, pela via terapêutica, é a mais importante, ou única, contribuição e possibilidade dialógica dos referidos campos. Entretanto, vemos que a teoria psicanalítica precisa ser revisitada por professores e outros agentes dos fazeres da educação, a fim de construir outras negociações epistemológicas que nem estejam somente ligadas a uma atuação terapêutica com professores e alunos (Milot, apud Kupfer, 2007) e, também, não estejam relacionadas a uma pedagogia psicanalítica ou uma psicanálise pedagógica (Kupfer, 2007).

Embora Lacan tenha afirmado que “A psicanálise só se aplica, em sentido próprio, como tratamento, e, portanto, a um sujeito que fala e que ouve” (Lacan, 1998, pg. 758), ele

também afirma que “Será, porém, cada vez mais útil preservá-la em meio ao movimento sempre mais acelerado do mundo” (2006, p.60), quando refletia sobre o papel e o lugar dos psicanalistas na sociedade, lançando uma provocação para que buscasse algo para além de seus consultórios, metaforicamente referidos como “lojinha de truques” (Lacan, 2006, p.59). Freud, entretanto, apontava três direções para a psicanálise: método de investigação, terapêutica e conhecimento do fenômeno humano (Freitas, apud Freud, 2002). É exatamente como um saber sobre o humano que nos propomos a caminhar neste momento. Cabe citar parte de um dos depoimentos do grupo de reflexão com os professores da Escola Municipal São Sebastião, trecho que é bem representativo, pois revela a marca histórica da psicanálise no imaginário dos professores:

Essas crianças têm muitos problemas, psicológicos mesmos, a gente percebe que tem uma coisa de “anormal” em alguns. Vê o exemplo do (aluno citado nominalmente), tá na cara que aquele garoto tem uma esquisitice qualquer. Eu não dou conta disso, tinha que ter um psicólogo de plantão na escola, todo dia mesmo. Esse profissional sim é preparado para lidar com isto. Eu fui professora do (aluno citado nominalmente) e não dei conta, não estudei psicologia para tratar de maluco. Ficava eu lá pelejando, até que um dia eu “joguei a toalha”. Quer saber: quer fazer faz, não quer...(grande pausa). Só quem viveu isso sabe o que a gente passa com esse tipo de situação. Será que não tem um jeito de criar uma clínica dentro da escola? (Professora com 15 de trabalho com turmas).

Nos primeiros anos do século XX havia grande movimentação no cenário brasileiro, conforme já visto no primeiro capítulo. O novo modo de organização política fez emergir a protagonização de setores específicos da sociedade, percebendo-se a forte influência dos intelectuais que estavam sendo convocados a fortalecer o modelo burguês de sociedade numa perspectiva de superar as articulações monárquicas. Alguns nomes foram destaques neste cenário, especialmente os médicos que participaram daquele projeto com o objetivo de ir além de práticas ambulatoriais numa perspectiva de “curar doenças, curar o tecido social, higienizar as mentes, sanear a ignorância” (Freitas, 2002, p. 321), através de uma visão tutelar conferida à ciência como um saber capaz de prevenir os males da sociedade ocidental urbana. Um dos notórios personagens desta época foi Raimundo Nina Rodrigues, médico e autor de muitos estudos sobre a “brasilidade” que surgia através das manifestações linguísticas e afroreligiosas (Duarte, 2004). Dono de uma personalidade impressionante e atraente, acabou por espalhar muitos seguidores, entre eles Arthur

Ramos, médico psiquiatra, professor e antropólogo, cuja atenção se voltou para as questões educacionais.

Arthur Ramos, embora pertencente à escola “Nina Rodrigues”, foi também discípulo de Afrânio Peixoto, um médico e intelectual interdisciplinar cujo interesse ia da ciência à literatura. Ele defendia que medicina e educação eram saberes muito intrincados. Sua presença era registrada em qualquer manifestação ou evento do campo educacional, tanto que em 1932 ele participou do movimento de coleta de assinaturas para a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Sua influência pode ser comprovada, pois foi a partir de sua indicação que Anísio Teixeira³⁷ assumiu a reitoria da recém-criada Universidade do Distrito Federal. O gosto e interesse de Arthur Ramos pela educação é uma herança de seu mestre Afrânio Peixoto. Apesar de Sigmund Freud ter sido citado pela primeira vez por Juliano Moreira em uma de suas aulas na Faculdade de Medicina da Bahia em 1899³⁸, a teoria psicanalítica aporta no Brasil pelas mãos de Franco Rocha, renomado psiquiatra paulista que fundou o Hospício de Juqueri (Russo, 2002). No entanto, é através de Arthur Ramos que os conhecimentos da psicanálise como teoria e prática terapêutica serão aproximados das questões educacionais. No prefácio de seu livro “Educação e Psicanálise”, publicado em 1934, Arthur Ramos expressa sua intenção de vulgarizar as noções da psicanálise com vistas a sua aplicação na escola (Freitas, 2002). É importante comentar que nesta época havia grande interesse em se investir em educação, pois se acreditava que ela também poderia servir ao projeto de modernização da sociedade brasileira que vivia um novo regime político. No primeiro momento do novo regime político seus mentores intelectuais construíam ações subordinadas ao trinômio “civilização/nação/educação” (Duarte, 2004) e tanto a psicanálise, como a educação, a saúde/higiene, as ideias eugenistas e também a antropologia respondiam como teorias da civilização e da transformação individual, embora a teoria psicanalítica parecesse ser um potente instrumento, pois naquele contexto

a teoria freudiana era consumida sobretudo pela via da oposição entre um “inconsciente” mais primitivo (com todas as ambiguidades desta palavra) e

³⁷ Um dos mentores do movimento Escola Nova que propunha uma renovação de ensino baseado nos pressupostos de John Dewey. No Brasil sua bandeira era eliminar os privilégios e garantir uma escola gratuita para todos.

³⁸ Ano da publicação da “A interpretação dos sonhos” de Sigmund Freud.

uma “consciência” capaz de se educar, de se controlar (e eventualmente se autocontrolar) pela própria via dos novos recursos psicoterapêuticos colocados à disposição do processo civilizatório (Duarte, 2006, p.122).

Ainda sobre esta questão, Russo (2002) comenta que o nosso olhar contemporâneo vê com estranheza a aproximação entre psicanálise, higiene e eugenismo, embora as articulações produzidas neste período indicassem que, “apesar do viés subversivo (ou mesmo por causa dele), era capaz de fornecer uma alternativa moderna e científica para os preceitos da moral tradicional, vistos como arcaicos e ultrapassados” (p. 21).

Estas aproximações eram mesmo tentativas de fazer uso de um saber de forma conveniente, através de leituras muitas vezes distorcidas (Russo, 2002). Em sua já citada obra, Arthur Ramos percorreu os conceitos básicos da psicanálise e afirmava que o mérito da teoria psicanalítica era o de descobrir uma imprevista significação e sentido sobre os fatos da vida humana que eram desconsiderados pela psicologia (Freitas, 2002). Ele nutria também um grande interesse pela infância e estava engajado no movimento educacional liderado por Anísio Teixeira. Quase paralelamente ao surgimento da psicanálise, duas áreas de interesse, educação e psicanálise, pareciam estar perfeitamente atendidas numa prática que começava a acontecer naquele momento pelas mãos de um amigo de Freud, a pedanálise de Oskar Pfister³⁹ que tanto inventou como praticou em crianças na Suíça (Roudinesco, 1988). Para Arthur Ramos, inicialmente, a pedanálise parecia responder melhor aos anseios de construção de uma nova civilidade para a população brasileira por conta de seu caráter moralizante e mais organizado didaticamente (Duarte,2000). Ambos, termo e prática, não alcançaram ressonância e acabaram sendo esquecidos. Na verdade nunca houve reconhecimento da parte de Freud e até mesmo de Anna Freud sobre a existência de uma pedagogia psicanalítica. No entanto, Arthur Ramos acreditava que a grande ajuda da psicanálise à pedagogia estava na investigação do inconsciente como um elemento desconsiderado na construção das proposições pedagógicas e lhe seria muito útil, na medida que forneceria condições de “consertar” os sujeitos, conforme veremos mais adiante sobre seu trabalho em uma clínica de ortofrenia.

³⁹ Por longo período Oskar Pfister, no farto material epistolar produzido pelos dois, estimula Freud a refletir sobre questões educacionais.

Por ocasião de uma reforma educacional (1933) promovida por Anísio Teixeira⁴⁰, então diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, foi criada a Sessão de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais onde Arthur Ramos implementou suas pesquisas e “aplicou” a psicanálise às questões escolares, buscando um entendimento do fenômeno humano a partir da observação de vários fatores (Duarte, 2000). Ele criou um protocolo no qual cada criança teria uma ficha contendo informações sobre a vida familiar (o trabalho de observação da criança era complementado com uma visita a sua casa), situação econômica e aspectos do comportamento manifesto. Ele também instituiu reuniões em que os dados eram discutidos e avaliados para a construção de um diagnóstico norteador, seguindo uma orientação básica de Freud que afirmava que o conhecimento do sujeito deveria considerar a inteireza do “romance neurótico” da família da criança. É dele também a iniciativa de instituir o Círculo de Pais, com o objetivo de que eles colaborassem com o trabalho da sessão.

Arthur Ramos defendia que os casos comuns de escolares com dificuldades poderiam ser resolvidos por mestres com formação psicanalítica, ficando os mais graves, no entanto, nas mãos de médicos com formação psicanalítica (Freitas, 2002). Suas concepções a respeito de infância e psicanálise foram construídas em cima de uma elaboração teórica muito nova e, por isso, a análise de sua obra revela a linearidade com que acreditava numa aplicação da psicanálise à educação pela via terapêutica. É possível ainda hoje encontrar professores que defendem e reivindicam a presença de profissionais da psicologia ou da psicanálise no espaço escolar, a fim de tratarem os problemas das crianças. O imaginário docente é fortemente marcado por isso, observando-se ainda hoje uma grande demanda de encaminhamentos para tratamento psicológico, principalmente para aqueles alunos que apresentam “problemas de aprendizagem” ou de comportamento.

Embora fique muito claro que a difusão das ideias psicanalíticas no Brasil favoreceu-se por ser vista como uma dimensão modernizadora e por contribuir para a superação do modelo social de indivíduo (Duarte, 2000), não podemos deixar de citar que ela também trouxe um arejamento nas concepções a respeito das crianças. Arthur Ramos,

⁴⁰ Fato ocorrido durante a gestão de Pedro Ernesto como prefeito do Rio de Janeiro, de 1931 a 1936.

através do trabalho e de sua obra científica⁴¹, cria o termo “criança-problema” em substituição a uma classificação genérica e exagerada que era dada a toda criança que apresentasse comportamento “anormal”. O conceito de anormalidade naquela época era tão abrangente que se aplicava tanto a crianças que tinham o hábito do furto como àquelas que não possuíam hábitos de higiene socialmente legitimados.

Segundo Roudinesco (1995), as causas para a aceitação da psicanálise em um país estão muito mais ligadas à história e à política do que a qualquer outro fator, inclusive às vulnerabilidades mentais. A psicanálise chega ao Brasil como um regime de regulação moral, o que é ratificado pela prática psicanalítica aplicada à escola, uma vez que este saber foi utilizado como tentativa de manter a normalidade dos normais, através das clínicas de higiene mental instaladas nas escolas primárias, com o objetivo de tratar das “crianças problemas” para torná-las aceitáveis dentro das novas concepções de sociedade – uma releitura da medicina do século XVII como instância de controle social que visava a uma urbanidade saudável e produtiva (Foucault, 1979).

Podemos ser tentados a pensar que a entrada da psicanálise no cenário brasileiro se deu por caminhos que, inicialmente, parecem não se aproximar das concepções freudianas. O surgimento da psicanálise é marcado pelo rompimento com a clínica do olhar e da vigilância, prática fortalecida no século XIX pelo modelo clínico que construía suas nosologias a partir da observação e descrição minuciosa dos sintomas. O próprio doutor Charcot⁴², de quem Sigmund Freud foi discípulo, expunha publicamente suas pacientes histéricas no momento em que os sintomas eram manifestos, para estudo de grande audiência. Freud, no entanto, inaugura a clínica da palavra, da experiência do discurso, que rompe com as classificações e patologias da psiquiatria clássica. Ele fundamentalmente rompe com uma concepção que acreditava na existência humana pelo pensar e indica que o ser humano “é” onde ele não pensa, onde o inconsciente é manifesto (Elia, 2007). No breve histórico que apresentamos sobre história da psicanálise no Brasil, percebemos que sua entrada veio para legitimar cientificamente a construção de um ideal de homem e não

⁴¹ Arthur Ramos foi autor de livros importantes sobre infância, entre eles o que trouxe novas concepções a respeito da infância: “A criança-problema – A higiene mental na escola primária”.

⁴² Charcot foi mestre de Freud e, na época, era referência nos estudos de neuropatologia. Desenvolvia estudos e tratamento da histeria.(Kupfer, 2007).

como decorrência de um movimento intelectual e acadêmico que buscava se apropriar de uma nova teoria. Um conhecimento foi produzido e organizado com o intuito de implementar um processo de construção social através da regulação moral das pessoas usando, assim, o campo científico, neste caso a psicanálise, para servir às exigências políticas do Estado Nacional que surgia (Duarte, 2000). O próprio Arthur Ramos afirmava que

a psychanalyse não é mais que um instrumento de trabalho...a psychanalyse age como um trabalho de libertação negativa que será completado por um trabalho de reorganização positiva que é propriamente o domínio da pedagogia geral (...) a grande ajuda da psychanalyse à pedagogia está na investigação da vida psychica profunda, do inconsciente... em situações difíceis que veem sendo o desespero de todas as psicologias e onde os testes fracassaram redondamente (...). (Ramos, apud Freitas, 2002, p. 332).

O sujeito “recém-liberto” deveria ser normatizado para que se enquadrasse num padrão de normalidade através das ações prescritivas de cunho pedagógico, a fim de “docilizar o corpo” (Foucault, 1987). Segundo Duarte,

a expressão “regulação moral” para remeter aos processos mais abrangentes (que incluem as regulamentações) em curso (...) dependem diretamente da dinâmica interna do “campo científico” e de suas relações gerais com a sociedade que o sustenta. O qualitativo “moral” em ambos os casos aponta para a demarcação de uma zona específica de ação, implantada justamente para a boa construção e funcionamento dos “sujeitos humanos”, ou seja, de uma ou mais variedades de “pessoas” que apresentem o comportamento considerado adequado ao perfil das grandes coletividades lícitas que compõem (inclusive como cidadãos)” (2000, p. 108).

Não somente no Brasil é observado este fenômeno de produzir deslocamentos e descaracterização no discurso e na teoria psicanalítica. Os agenciamentos feitos com a psicanálise são decorrência das diferentes leituras que o campo do saber faz com esta teoria, não se podendo ignorar, entretanto, também, que certamente a complexidade do saber psicanalítico seja fonte de muitos equívocos e confusões. Cada cultura estabelece sua relação com o conhecimento. Somente a título de curiosidade, a entrada da psicanálise na Argentina teve como principal marca um projeto de modernização a partir da imigração europeia, sendo a psicanálise incorporada como uma linguagem social estratégica que atinge todas as classes sociais, inclusive as pobres que sempre são excluídas dos movimentos de estudo. No caso argentino, entretanto, a progressiva escolarização da

população oportunizou que os conhecimentos da psicanálise se tornassem acessíveis e populares. Ao contrário, no caso brasileiro somente a elite intelectual teve acesso a este conhecimento (Duarte, 2002). A própria população, maioria analfabeta, não atribui à psicanálise uma prática de inserção social, como no caso argentino, e o que tem sido observado por aqui é a utilização de um vocabulário dito psicanalítico.

Este glossário “psicanalítico” é incorporado à linguagem escolar, pois começou a fazer parte de um conjunto de saberes que foram sedimentados através de movimentos históricos, mas que não guardaram nenhuma fidelidade conceitual. Apresentaram-se como um corpo organizado de conhecimentos que ganharam sentido e força por terem sido coletivamente considerados eficazes no conjunto de vivências daquele grupo, no caso, no grupo dos professores. Nestes movimentos históricos, o grupo passa a partilhar de um conhecimento que todo mundo sabe, que podemos entender como uma dimensão do senso comum. Sobre isto Geertz (2009) indica que o senso comum é uma categoria de saberes fundada na experiência e não em complexos processos reflexivos, mas que têm sido validados pelo grupo por sua eficácia e “praticabilidade”, na medida em que ajudam, no caso específico dos processos escolares, a classificarem, através destas nomeações do senso comum, o que lhes causa estranhamento e dificuldade. Não raro podemos observar referências em que este vocabulário aparece com novos sentidos. Exemplificando o que acabamos de tratar, percebemos esta apropriação do vocabulário psicanalítico em outro contexto semântico, em uma das falas de um professor do grupo de reflexão referindo-se a um aluno que atrapalha os colegas que estão concentrados em alguma atividade. No contexto do seu relato, a palavra **recalque** é usada como sinônimo de inveja: “(...) acho que deve ser um tipo de **recalque**, quer dizer, de uma inveja mesmo de ver os outros conseguindo e ele não. Sabe o comportamento típico da pessoa recalcada, né?”.

A “peste”, metáfora usada por Freud referindo-se a psicanálise como um saber que contagia, chegou ao Brasil de forma mais intensa e mesmo institucional a partir da década de 1930, agradando principalmente à população letrada e ligada à ciência e à política (Russo, 2002). Na década de 1970 ela se proliferou nas rodas dos intelectuais da zona sul do Rio de Janeiro, provocando uma “corrida ao divã” – todos que queriam destaque social apregoavam ter um analista. Neste período, “Os psicanalistas começaram a frequentar a

mídia: as pessoas se interessavam por psicanálise, consumiam psicanálise... começavam a pensar sobre si mesmas a partir da psicanálise” (Russo, 2002, p.39). Mas no campo da educação este saber não provocou gosto e ainda não é consumido, a não ser através de alguns discursos reducionistas e de seu vocabulário “ressignificado”. É preciso, como Lacan (2006) declarou, que o saber psicanalítico esteja presente na sociedade:

A psicanálise atesta um avanço da civilização sobre a barbárie. Ela restaura a ideia de que o homem é livre por sua fala e de que seu destino não se restringe ao seu ser biológico. Por isso, no futuro, ela deverá conservar integralmente o seu lugar, ao lado das outras ciências, para lutar contra as pretensões obscurantistas que almejam reduzir o pensamento a um neurônio ou confundir o desejo com uma secreção química (Roudinesco, 2000, p.9).

É preciso que o saber sobre o sujeito, sua dimensão inconsciente, seja considerada nas formulações pedagógicas. Assistimos também nas escolas a um retorno à “medicalização⁴³ e patologização” das questões escolares – novamente os sofrimentos psíquicos manifestos por alunos e professores têm sido vistos como “distorções” do corpo e que podem ser resolvidas quimicamente. Os agentes da escola vêm procurando na psicofarmacologia a cura para o seu mal-estar, como se fórmulas químicas produzissem a possibilidade de viver uma experiência libertadora. . Os diálogos entre educação e neurociência têm sido fortalecidos pela promessa da suspensão dos sintomas e transformação dos sujeitos no tempo exato da ação de uma poção mágica (Roudinesco, 2000).

No próximo capítulo, buscaremos um entendimento sobre o sujeito com vistas a pensar nas atividades escolares como espaços “plenos de esperanças para o futuro, talvez a mais importante de todas as atividades de análise” (Freud, 1932, p.145). Ao interrogar sobre a existência de um lugar de sujeito na escola, estamos buscando compreender os processos de significação que os adolescentes desta investigação fazem a partir das relações que constroem na escola. O conceito de adolescência será contextualizado ao longo da história e, ao final, utilizaremos a psicanálise como um instrumento de leitura dos

⁴³Os termos **medicalização e patologização** referem-se ao processo de transformar questões não médicas, de origem social, em questões médicas.

movimentos discursivos e das vivências deste grupo de alunos que se encontra no início da adolescência.

CAPÍTULO III: LEITURA PSICANALÍTICA DA EDUCAÇÃO E DA ADOLESCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

“Antigamente, as moças chamavam-se *mademoiselles* e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito.”

Carlos Drummond de Andrade (2007)

As noções de sujeito e adolescência na visão da psicanálise nos conduzirão nas próximas reflexões; iniciaremos, porém, com algumas considerações a respeito das concepções de Freud sobre a educação. Em sua obra há poucas referências sobre o assunto, embora ele considere sua importância tanto do ponto de vista social como de formação da subjetividade. A teoria psicanalítica é um marco para um amplo entendimento a respeito do homem, sendo o grande projeto de Freud marcado pela descoberta do inconsciente como um lugar estruturante na constituição dos sujeitos. Por isso iniciaremos nossa abordagem por Freud como aquele que trouxe o sujeito para uma outra cena epistemológica e histórica.

3.1 Tem lugar para o “sujeito” na escola?

No final do século XIX acontece o advento das ciências sociais e a abordagem sobre a questão humana ganha contornos mais sistemáticos. A interioridade volta como tema privilegiado no movimento ideológico emergente, o romantismo, que deu novo status à categoria da vida interior. Neste momento havia na cultura ocidental uma expectativa de ampliação dos horizontes internos, e três fatores parecem ter favorecido a construção de um novo paradigma a este respeito: o primeiro deles refere-se a um processo já emergente e contínuo de laicização do conceito de homem a partir dos novos conhecimentos científicos já iniciados no iluminismo; o segundo pode ser traduzido por uma representação cada vez mais biologizada de homem em oposição à cosmologia religiosa; e o último, que era o próprio emblema do romantismo, a valorização de toda produção cultural do homem que deveria ser consumida largamente pelo homem. Sobre isso destacamos que a efervescência cultural vira sinônimo de se expor a cultura pela audiência de sinfonias e peças de teatro, por exemplo. A tríade agostiniana – verdade, interioridade e vontade – agora se expressa na coletividade e não mais no silêncio dos mosteiros. O homem do ideal

romântico vive sua autonomia como expressão de sua vontade na desafiadora vivência coletiva. A concepção de humano que nutre essas reflexões o retira de um processo solitário de busca de verdade para uma experiência de cidadania que busca no entendimento dos direitos e deveres a base para a ordem pública. O binômio liberdade e igualdade são os vetores de uma noção de pessoa baseada em seu individualismo e “se referem todos à ordem do mundo, aos novos formatos institucionais que passam a reger o que justamente se acaba de segmentar entre um ‘econômico’, um ‘político’ e um ‘social’. Eles sustentam um novo arcabouço de saberes, em que prevalece a noção de ‘ciência’, e todo um aparato institucional que lhe é próprio e específico” (Duarte, 1995, pg.101).

As novas concepções de pessoa/indivíduo foram sendo robustecidas por uma multiplicidade de processos, eventos e instituições que as empurraram para a Modernidade pela influência dos pensamentos da universalização, da racionalização e da laicização, em que ocorreram diversas releituras da tríade agostiniana. O campo ideológico do romantismo favorece uma construção social na qual o “sujeito fora do mundo” é substituído pelo “sujeito dentro do mundo” que, ao mesmo tempo, mantém o cuidado com as ações coletivas, e atenta para sua vida interior. Entretanto, as novas concepções também sugerem novas tensões na tríade agostiniana. A grande complexidade deste processo cultural sobre uma nova ordem de pessoa frente a uma nova ordem pública é o direcionamento para uma visão individualista que culminou com a Declaração dos Direitos Humanos⁴⁴. O pensamento ocidental sofre grandes modificações após o movimento protestante e os novos conhecimentos da ciência que também romperam com as “verdades institucionais religiosas”. Todo o desenvolvimento relacionado aos novos saberes e valores reposiciona as questões ligadas à verdade, vontade e interioridade cuja maior expressão pode ser vista no movimento chamado “Bildung”, formalizado na Alemanha no final do

⁴⁴ Em 1789 os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral.

século XVIII. Suas postulações podem ser resumidas na “absoluta singularidade da individualidade”, na qual a sensibilidade era a norteadora das experiências de interioridade. Esta sensibilidade era uma tomada do corpo como uma unidade fisiológica receptora do mundo superando a ideia do corpo como obstáculo e palco de luta (psicomaquia). A máxima romântica relaciona a verdade pela interioridade como intercessão da vontade. A arte e o realismo na literatura mostram estas possibilidades de articulação desta tríade com a construção de personagens fisiológicos e sociológicos bem humanos que compartilham suas reflexões e dores.

As ideias de Freud surgem no fio do Romantismo e acrescentam novos elementos para as reflexões a respeito de verdade, vontade e interioridade. A psicanálise inverte a tensão sugerindo que interioridade é uma dimensão material e a verdade está referida no estatuto da vontade. Esta dimensão material “amarra entre si os diversos desenvolvimentos referidos: a sexualidade como critério da verdade íntima individual, a interioridade como construção (Bildung) em torno do potencial de criação/criatividade, uma vontade que é ao mesmo tempo determinada em sua origem “material” (enquanto “consciência”) e instituinte em seu processo “histórico” (enquanto demanda de liberdade) (Duarte, 1995, p.106). Através da teoria psicanalítica acontece o desencantamento do homem por defender a existência de patamares interiores de determinação, o inconsciente. O inconsciente surge como um elemento perturbador por conter material que diz muito do sujeito, mas se manifesta de forma, por vezes, incontrolável (atos falhos, sintomas e até mesmo manifestações histéricas) ou difíceis de serem compreendidas.

A psicanálise como fenômeno social surge num ambiente fértil para as concepções de pessoa numa perspectiva individualista, consubstanciadas pelos estudos na área da medicina e psicologia. Assim como o heliocentrismo subverte as noções de mundo, o inconsciente coloca o homem em um novo foco. O romantismo influenciou o pensamento de Freud e a psicanálise nasce no bojo do universo individualista (Loureiro, 2002). Não se pode negar que ele tenha concebido uma teoria do indivíduo, mas não indivíduo do individualismo que emergiu com o romantismo, pois a centralidade da teoria psicanalítica está no paradoxo de uma universalidade que só é capturada nas formas mais particulares. Certamente não se trata de uma relação simples e linear entre a psicanálise e o romantismo

(Loureiro, 2002), mas o que nos conduz a esta aproximação é o fato de que as concepções de homem já estavam em processo de transformações e o momento histórico, principalmente a crise gerada pela primeira guerra mundial, o avanço da ciência, o aprimoramento tecnológico e a virada do século trazem elementos para se pensar o homem fora de parâmetros construídos nos séculos anteriores. Freud subverte também as noções de normal e patológico através da sugestão de que alguns comportamentos não têm sua origem no “bio”, mas sim no “psi”, conforme veremos no próximo capítulo.

Embora o inconsciente já tivesse sido citado em várias outras obras, tanto filosóficas como científicas, é Freud quem o trata como “um saber que não se sabe”, mas diz a respeito do sujeito, porque é estruturado como linguagem. É ele quem levanta o véu e através do exercício do falar e de elementos desprezados pela ciência da época (sonhos, atos falhos, esquecimentos e lacunas no discurso) que descobre a via de acesso que leva ao sujeito.

Freud (1932) indica que a primeira tarefa da educação é ensinar a criança a controlar seus instintos a fim de tornar a vida possível, numa perspectiva relacional. Esta tarefa, segundo ele, quando negligenciada, traz grandes prejuízos. Ele afirma ainda que através da inibição, proibição e supressão a ação pedagógica vem cumprindo sua função ao longo da história, em alguns casos, porém, com sérios riscos de produzir consequências indesejáveis. Sobre isto ele destaca:

Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre a não interferência e a frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir o ponto ótimo que possibilite a educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças. Uma simples reflexão nos diz que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos. Se ela descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer – influência dos traumas acidentais da infância. Ela não pode, em caso nenhum, suprimir o outro fator – o poder de uma constituição rebelde (Freud, 1932. p.147).

É oportuno refletir sobre alguns aspectos desta citação que nos parecem importantes em virtude de sua renovada atualidade. Desde o início desta investigação, temos procurado articular alguns saberes de campos diferentes da pedagogia a fim de compreender o processo de significação dos saberes escolares na vida dos alunos. Nesta citação, Freud levanta algumas questões que nos podem levar a compreender o papel da escola na produção sentido desses saberes. Entre estas colocações gostaríamos de destacar, inicialmente, a impossibilidade de apenas uma abordagem metodológica ser adequada para todos; e uma segunda questão, a respeito da necessidade de se repensar algumas práticas escolares que têm sido fonte de adoecimento. Nossa escolha, porém, é começar pela segunda questão colocada para chegarmos ao lugar do sujeito na escola da contemporaneidade.

Falamos sobre as práticas que podem levar ao adoecimento, de uma certa maneira, quando tratamos das práticas avaliativas como práticas sociais e seu potencial excludente para algumas camadas da sociedade, embora saibamos que outras práticas escolares poderiam ser citadas por também serem consideradas fontes de adoecimento. Como vimos no capítulo anterior, Esteban, (2001) e Patto (1988) defendem que a produção do fracasso escolar tem profundas raízes nos processos avaliativos construídos socialmente e reforçados nos modelos escolares. Da forma como estes processos têm acontecido, figuram como fonte promotora de exclusão social e mal-estar. Bossa (2002) afirma que o fracasso escolar é um mal-estar na cultura e “não é por acaso, a vida escolar é a dimensão escolhida para a ocorrência do sofrimento” (p.59). Ela traduz este sofrimento como um sintoma que para a psicanálise é um fenômeno subjetivo que traz angústia, inibição e se apresenta como a “voz” de um conflito, um sinalizador de um entrave. Freud (1917) assim define o sintoma:

Atos prejudiciais, ou, pelo menos inúteis à vida da pessoa, que por sua vez deles se queixa como sendo indesejados e causadores de desprazer e sofrimento. O principal dano que causam reside no dispêndio mental que acarretam, e no dispêndio adicional que se torna necessário para lutar contra eles. Onde existe extensa formação de sintomas, esses dois tipos de dispêndio podem resultar em extraordinário empobrecimento da pessoa no que se refere à energia mental que lhe permanece disponível e, com isso, na paralisação da pessoa para todas as tarefas importantes (p. 361).

Temos certeza de que registros escolares, de diferentes escolas, contêm centenas de relatos a respeito do sofrimento vivido por alguns alunos que apresentavam dificuldades em seus rendimentos. Tivemos a oportunidade de ouvir, inclusive, um relato de um dos adolescentes do grupo entrevistado que durante muito tempo de sua vida escolar sentia fortes dores de barriga nos dias que antecediam as provas; mas como não conseguia “tirar nota boa nunca”, agora relaxa e “não esquentava mais a cabeça com nota baixa”. Sendo a escola um espaço superdimensionado, a cultura ocidental faz dela: “um lugar privilegiado na formação de um sintoma; ela não só gera o sintoma, como também o denuncia” (Bossa, 2002, p.60). As pressões sociais vividas pelos alunos que vivem o fracasso forjam uma patologia que se inscreve de forma singular na história de cada um, de tal forma que começa a ocorrer uma renúncia em participar dos processos e vivências escolares, sejam eles de ordem cognitiva ou relacional. Segundo Cordiè,

o fracasso escolar é uma patologia recente. Só pode surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos, em consequência de uma mudança radical na sociedade (...) não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um (1996, p.17).

Os processos escolares como práticas sociais têm um enorme peso na constituição dos sujeitos da contemporaneidade, uma vez que grande parte da infância gira em torno destes processos que, aliás, têm sido vividos cada vez mais cedo pela população infantil, incluindo as atividades extracurriculares. Essas atividades, mesmo ocorrendo fora do ambiente escolar, são pautadas nos mesmos eixos: intenções norteadoras, ações pedagogicamente organizadas e processos avaliativos. Assim o fracasso escolar, como uma dimensão concreta de uma “não aprendizagem” corresponde ao não cumprimento da expectativa primordial que se tem em relação às gerações mais jovens. Lacan (apud Checchinato, 2007, p.139) afirma que “o sintoma da criança se encontra no lugar de responder ao que há de sintomático na estrutura familiar”. Partindo desta ideia, podemos dizer que o sintoma do aluno também se encontra no lugar do que é sintomático da estrutura escolar.

A noção de lugar em psicanálise não nos remete exclusivamente a um posicionamento físico no espaço, trata-se também do lugar psíquico, o imaginário. Assim o sintoma tanto se manifesta no lugar físico, o corpo (que também é um lugar), onde muitas vezes o sintoma é historicizado, e no lugar psíquico. Não raro, em depoimentos tanto de alunos quanto de professores, os comportamentos dos alunos que têm “problemas de aprendizagem” são descritos como indisciplinados, hostis ou portadores de distúrbios orgânicos manifestos em forma de crises de tosse, vontade de ir ao banheiro, entre outros. No registro do imaginário, o sintoma do fracasso escolar revela para o próprio aluno aquilo que é problemático na escola (Checchinato, 2007). Como já dito, fonte de mal-estar social, familiar e individual o fracasso escolar, expressado grosseiramente pelo “não aprender” ou pelo “baixo desempenho escolar”, trouxe novas demandas para clínica; mas o que a experiência clínica devolve, quando o faz, ao campo da atuação pedagógica só auxilia no sentido de ressignificar uma leitura do fenômeno. Quando a demanda de um atendimento psicológico é gerada na escola, onde geralmente o sintoma se torna visível, existe, na verdade, uma demanda de resposta que aponte objetivamente o que fazer para que se possa dar conta do mal-estar gerador do encaminhamento:

De fato, a informação recebida revela-se sempre insuficiente, pois vir a saber que há supostamente em causa uma falta de “maturação cognitiva”, ou leque variado de situações mais ou menos “traumáticas”, não só não diz nada sobre a singularidade do curioso acontecimento senão também não diz do que fazer de concreto em sala de aula. (...) A nosso ver, o problema está na natureza do pedido, isto é, a pretensão de obter um saber sobre a singularidade de um episódio subjetivo (Lajonquière, 2009, p.59).

É exatamente em cima da “singularidade dos episódios subjetivos” que partiremos para a outra questão colocada por Freud (1932), na citação inicial anteriormente mencionada, ao referir-se à impossibilidade de se encontrar um método adequado para todos, uma vez que os objetos que exercem influência educacional têm naturezas diversas. A partir desta reflexão de Freud (1932), abordaremos o que é sintomático no contexto escolar. Trata-se do mal-estar pedagógico, a distância que muitas vezes se estabelece entre a ação pedagógica e o sujeito, ação esta que pela maneira genérica e hegemônica como os saberes são trançados nos fazeres da escola, geram grande tensão entre agentes, alunos e todo o elenco envolvido nos processos escolares. Não podemos deixar de acrescentar a esta

análise o fato de que a ação pedagógica legitima-se a partir de uma violência simbólica (Bourdieu, 2009) marcada por um “poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (p.26), em que “a força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas” (p.26), o que já a coloca num lugar de ação generalista na qual as subjetividades não são consideradas. O ponto ótimo, a maneira ideal que Freud cita parece ser mesmo o desafio e a possibilidade de um encontro entre a psicanálise e a educação, não numa tentativa de se construir uma pedagogia psicanalisada ou orientada psicanaliticamente, como até já foi visto na história com a criação da pedanálise, uma espécie de psicanálise voltada para educação, criada por Oskar Pfister. Este encontro poderia ser uma tentativa de se construírem ações que refletissem um maior conhecimento sobre as trocas simbólicas, nas quais também, na medida em que os conhecimentos sobre o sujeito (referido pela psicanálise) fossem ampliados no campo pedagógico, sendo articulados com outros saberes, pudessem causar menos “danos”. Sustentamos esta ideia, pois acreditamos na “melhora”; aliás, a experiência psicanalítica é um indicador de que o sujeito pode buscar uma nova relação com seu mal-estar a partir de um conhecimento sobre si. Segundo Freud (1923, p.307) “nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes quanto a seu emprego na teoria e prática da educação”, mas também nenhuma delas gera tanta controvérsia e polêmica. Na raiz desta discussão está o fato de que a educação tem como mola propulsora as ideias humanistas, ideias estas que foram sendo progressivamente abandonadas por Freud (Kupfer, 2007).

Psicanálise e pedagogia falam de “lugares” diferentes onde a pedagogia vive a ilusão de descobrir o método educativo “uniformemente bom” para todas as crianças, ilusão alimentada por teorias desenvolvimentistas e organicistas. Assim como Freud, muitos outros teóricos de diferentes áreas do conhecimento afirmam não haver um procedimento metodológico ou técnico capaz de atingir de forma excelente e padrão todas as pessoas, apesar de não podermos ignorar a força simbólica da ação pedagógica e a sua abrangência nas formações subjetivas, enquanto instrumento de inculcação e conservação social (Bourdieu). Devemos considerar, entretanto, que, quanto maior for o entendimento e o conhecimento a respeito de sua constituição e dos seus alvos, proporcionalmente maior

será a sua aproximação daquilo que Freud nomeia de “ponto ótimo”, para que se consiga mais com menor dano. Embora Kupfer (2007, p.14) afirme que “não há nada a fazer no sentido de melhorar ou fazer evoluírem as práticas educativas, pois elas já fazem o que devem fazer: submeter a criança à ordem simbólica pela travessia do complexo de Édipo e vê assim fundada sua (miserável) humanidade”, defendemos que o conhecimento do sujeito de que fala a psicanálise pode ter a mesma força que fez dividir o discurso humanista a respeito do homem. Freud rompe com concepções clássicas a respeito do homem e, principalmente, com as concepções a respeito da infância, pois ele retira os limites cronológicos da infância ao afirmar que ela persiste no adulto e o faz sofrer. Freud abala a ideia da inocência infantil ao relacioná-la à sexualidade, para citar alguns dos “escândalos” causados por este saber.

O discurso psicanalítico tem força de promover novas reflexões na medida em que ele se tornar acessível aos agentes das ações pedagógicas, provocando a inauguração de uma nova pauta de discussões. Se fosse possível traçar de forma simples a radiografia da ação pedagógica, seriam encontrados alguns elementos que contribuiriam nesta reflexão que, na verdade, referem-se ao que Freud (1969) coloca como “objetos de nossa influência educacional” que têm “disposições constitucionais inatas muito diferentes”. Dito de outra maneira, é o processo singular que se dá no momento em que o material pedagógico e educativo socialmente validado, ou seja, seu capital simbólico (Bourdieu, 1998) se transforma num episódio subjetivo revelado na ação pedagógica de um professor. Assim, além de não atingir uniformemente a todos, por conta da subjetividade de cada alvo a que esta ação se direciona, a ação pedagógica também é atravessada pela subjetividade do agente da ação, fato que nos faz retornar às reflexões a respeito dos processos avaliativos que utilizam um só instrumento “igual para todos”, para que todos possam ser colocados em um único padrão de análise.

Não podemos deixar de comentar que a intenção de toda ação pedagógica, através de ações intencionalmente organizadas e construídas, busca promover o saber (Tardif, 2007). Apesar da simplicidade desta proposição, a sua grande complexidade e suas particularidades merecem alguns comentários, principalmente no que se refere a sua natureza constitutiva. Toda ação pedagógica emana de um saber já constituído e validado

por grupos anteriores que têm grande influência na formação de outros saberes e fazeres; assim, o conjunto de fazeres e saberes que compõem a ação pedagógica é muito mais fruto de sua natureza histórica e política do que de estudos teóricos e experimentações metodológicas feitas pelos próprios professores (Nóvoa,1995). Também a respeito desta constituição Sacristán (1995) comenta:

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica (...) A evolução da sociedade tende a afetar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções: as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, na medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis. (p.67)

Visto desta forma, a constituição da ação pedagógica envolve um processo que particulariza e potencializa os arranjos históricos e as vivências sociais em cada pessoa, de forma que não há uma ação pedagógica definível e conceituável nos padrões cartesianos, mas um conjunto, ou melhor dizendo, um arranjo subjetivo que tenta dar conta de outro incontável número de subjetividades para as quais é endereçado (Sacristán, 1995).

Chegamos ao momento em que – neste processo de ação pedagógica, pela via da comunicação pedagógica (Bourdieu, 2010) – só poderemos avançar se trouxermos algumas reflexões conceituais a respeito do sujeito. Falar, porém, de uma definição conceitual a respeito do ponto de vista psicanalítico é tarefa que poderia nos levar a um perigoso reducionismo e – por que não dizer? – poderia nos levar a cometer um erro. A este respeito Elia (2007) comenta:

Será que podemos dizer que o sujeito em psicanálise é um conceito, no sentido científico ou filosófico do termo? Como categoria nocional elaborada teoricamente, designada por uma palavra que lhe dá unicidade, precisão e vigor, é claro que sujeito é um conceito: é isso que faz com que essa categoria integre o *corpus* teórico da psicanálise (...) Podemos também acrescentar que é um conceito lacaniano, pois foi Lacan que o introduziu na psicanálise, já que essa categoria não é do texto de Freud e nem tampouco foi utilizada pelos pós-freudianos (p. 10).

O que o autor acrescenta sobre o assunto, através das postulações de Lacan, é que o sujeito não pode ser tratado como um conceito nos moldes científicos ortodoxos, por se tratar de uma categoria que emergiu com o advento da modernidade. Segundo ele, a

“noção” de sujeito aparece como uma categoria nomeada, a partir de um novo olhar sobre o homem, como decorrência do nascimento das ciências humanas que levou a uma ruptura com o discurso hegemônico religioso no século XVIII. O corte epistemológico de Descartes inaugura uma era na qual os sujeitos ganhavam sua existência pelo seu pensamento e não mais por sua condição religiosa. “Penso, logo sou”, substituiu o “Só posso ser, se creio” – era a substituição do sujeito que crê pelo sujeito da razão. “A aparição do sujeito no cenário do pensamento se fez através da angústia e da incerteza em relação ao que se dera até então como um mundo mais ou menos compreensível para o entendimento do homem” (Elia, 2007, p.13). Um movimento de ruptura que não só provocou angústia como fez emergir o sujeito, sujeito este que também só emerge no contexto da angústia do desamparo. Justamente onde a máxima cartesiana não chega, o sujeito emerge como categoria, pois não é somente o pensar que qualifica a existência humana (Cabas, 2009). É Freud quem provoca um outro corte epistemológico, afirmando que o “ser” “é” onde ele justamente não pensa. Trata-se da própria experiência psicanalítica que faz o sujeito do inconsciente emergir, através da fala ou, mais tarde, como Lacan afirmava, através da linguagem. Assim, de acordo com Lacan (1998), sendo o inconsciente estruturado como uma linguagem “o sujeito é um efeito da linguagem” (p.266). Cabas (2009) resume a conclusão que Lacan chegou sobre o assunto da seguinte maneira:

O sujeito é uma função. Adscrita ao simbólico. Portanto ao significante. Consequentemente, é representável e encontra sua representação no significante(...) Assim sendo, é uma função a cujo respeito o importante não é saber de que matéria é feita – já que substância subjetiva não há – e, sim, qual é seu lugar na estrutura. (p. 218)

O próprio Lacan postulou que conceituar o “sujeito” é uma subversão, pois a função do sujeito na experiência psicanalítica é tão singular que desqualifica qualquer tentativa de um padrão ou unidade (Cabas, 2009), pois isto também desqualificaria o próprio inconsciente. As tentativas iniciais de Freud em fazer o sujeito emergir fracassaram, a hipnose é uma delas. Ele só foi acessado através da linguagem manifesta não só na fala, como em outras instâncias de comunicação como o ato falho, os sonhos entre outros. Assim sendo, voltando à questão de um conceito sobre o sujeito, podemos

afirmar que qualquer tentativa de aprisioná-lo conceitualmente ou defini-lo estaria desqualificando o sujeito do inconsciente, o que tornaria impossível sua localização uma vez que estaria sendo destituído de sua função.

Podemos voltar à pergunta inicial de forma a ampliá-la: “Há espaço para o sujeito nas ações pedagógicas?” Ou ainda: “Onde está o sujeito na ação pedagógica?” Podemos tentar responder de muitas maneiras, mas vamos considerar a questão a partir da localização deste sujeito no espaço escola. Onde está o sujeito na escola? Se o sujeito está oculto, ele se manifesta e se historiciza no lugar da escola, ele se faz presente através de diferentes manifestações nas quais o sofrimento é visto e sentido por todos envolvidos no processo, numa exposição de variados sintomas. Se o sujeito é indeterminado, impessoal, ele faz suas marcas identitárias, fazendo-se ouvir através de variadas linguagens:

Tem professor que nem sabe o nome da gente direito, chega e “que” enche o quadro de matéria, nem olha direito para a cara da gente...aí eu “zoo” mesmo. Vou para aula só para “zoá” (risos e muitas vozes). É sério, não deixo “dá” aula mesmo não, oh, tô aqui (risos) teve um dia que a professora (citada nominalmente) falou que eu tava parecendo um “marginal”, é mole? Então toma...” (Transcrição do trecho gravado em áudio no grupo focal. Trata-se de um adolescente de 12 anos cujo comportamento nos encontros era sempre muito agitado, não conseguia se sentar e frequentemente buscava fazer sua voz ultrapassar as demais, além de ser hostil com o grupo usando apelidos ofensivos e, por vezes, palavrões.)

O “sujeito” da pedagogia é outro e em nada se assemelha ao da psicanálise, pois, como já vimos, o campo teórico e epistemológico que sustenta a pedagogia e a psicanálise estão em lados opostos. As ações pedagógicas visam atingir as pessoas em sua totalidade, por julgar, a partir de pressupostos teóricos a respeito dos seres humanos, que eles possuem um padrão manifesto em seus processos maturacionais, biológicos e emocionais, se assim podemos resumir a atividade humana nesses três eixos. A pedagogia científica inaugurada por Dewey (Gadotti, 1999) trouxe saberes a respeito do homem que serviram para formulações didático-pedagógicas que ainda têm forte acento nas produções acadêmicas do século XXI. Estamos nos referindo a um conjunto de teorias que dizem respeito ao desenvolvimento humano. Só a título de exemplo, a epistemologia genética de Jean Piaget apresenta as fases do desenvolvimento cognitivo, no qual, através de dois processos complementares básicos chamados por ele de assimilação e acomodação, a criança poderia

desenvolver-se até chegar a um último e desejado estágio (Ferreira, 1998). A psicogênese infantil é concebida como

um processo de desenvolvimento em que todas as crianças passam por quatro estágios, por sua vez subdivididos em subetapas que começam a partir de esquemas perceptivo-motores próprios do recém-nascido, evoluem até chegar às estruturas complexas de raciocínio de tipo hipotético-dedutivo, característicos do adulto.” (Ferreira, 1998, p. 35 e 36).

Embora as formulações teóricas de Piaget sejam ainda hoje muito influentes, não são as únicas. Neste universo de diálogo da pedagogia com as ciências outros conhecimentos a respeito do homem contribuíram fortemente para a consolidação de um modelo de ação baseado num entendimento de que, apreendendo os estágios de desenvolvimento humano (ou outra classificação de mesmo efeito), tanto do ponto de vista biológico, quanto emocional ou psíquico, seria possível chegar a uma formulação metodológica adequada para todos. Dito de outra maneira, reconhecendo o estágio de desenvolvimento cognitivo, biológico ou emocional de um grupo de crianças, tendo como base alguma teoria equivalente, por exemplo, uma atividade que considerasse tal conhecimento, a ação pedagógica teria muita chance de ser bem sucedida em seus objetivos. Não estamos dizendo com isto que tais aspectos não devam ser considerados na proposição de atividades, mas sim que considerar o ser humano como uma unidade previsível de comportamentos e de potencial de aprendizagem não garante que uma ação pedagogicamente organizada atingirá a todos da mesma maneira. O desafio de se pensar no lugar do sujeito na ação pedagógica nos leva a uma desconstrução necessária, pois o pensamento pedagógico do século XXI considera a possibilidade de promover desenvolvimento através de suas ações. Lajonquière comenta:

É comum pensar que todo sujeito se desenvolve, isto é, que no princípio existiria uma espécie de não sujeito ou substância, com pretensões de vir a ser, e que, com tempo e com esforço, consegue, finalmente, devir tal. Em suma, na origem, acabaria se desenvolvendo. (2007, p. 150)

Contrapondo esta visão desenvolvimentista, chegamos ao sujeito da psicanálise, que não se desenvolve e sim se constitui, só podendo ser concebido a partir do campo da

linguagem, o que equivale dizer que ele não tem origem, pois ele já possui uma preexistência exatamente no mesmo campo que o constitui. Assim,

não só antes de falar e de caminhar, mas antes mesmo de nascer empiricamente à vida, o sujeito já é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores que, por sua vez, são sujeito assujeitados às estruturas linguísticas, psicanalíticas e histórico-sociais (Lajonquiére, 2007, p. 151).

Esta preexistência é que confere ao homem sua humanidade; ao nascer o bebê já ocupa um lugar no discurso dos seus pais, possui uma história que ele desconhece, mas que será apresentada a ele, imprimindo marcas em sua subjetividade. Ou seja, o bebê já chega ao mundo marcado por um discurso no “qual se inscrevem a fantasia dos progenitores, a cultura social, a língua, a época etc. Enfim podemos dizer que tudo isso constitui o campo do Outro, lugar onde se forma o sujeito” (Jorge, 2009, p.44). O que vai produzir o processo de significação para este sujeito é a articulação entre, no mínimo, dois significantes, que vão produzindo cadeias. Para Lacan (apud Jorge, 2009, p.45), “o significante é a unidade mínima do simbólico e tem como característica o fato de jamais comparecer isolado, mas sempre articulado com outros significantes”. Na interação do sujeito com o Outro, ele sempre estará deslizando em uma cadeia de significantes, estará sempre sendo transformável e reinventado constantemente. Pensar o sujeito à luz da psicanálise nos remete, mais uma vez, a pensar na viabilidade da ação pedagógica, enquanto ação de caráter generalista, frente aos efeitos produzidos pelos significantes, efeitos que acontecem à revelia do sujeito (Lacan, 1998), e, portanto, geradores de episódios singulares.

No entanto, devemos considerar que articular os conhecimentos a respeito do sujeito a partir dos pressupostos da psicanálise com a ação pedagógica é um exercício reflexivo sobre o embate entre este sujeito e sua cultura. Os processos educativos são dispositivos de preservação da cultura e evitação da barbárie (Freud, 1913), em que a ação pedagógica, como manifestação de uma violência simbólica (Bourdieu) inscreve o sujeito na cultura e também o estrutura psiquicamente. Freud (1913) afirmou que, ao estudar a mente individual, não poderia deixar de tratar a base emocional da relação do sujeito com a sociedade, pois através da investigação psicanalítica ele percebeu “uma estreita conexão

entre essas realizações psíquicas de indivíduos, por um lado, e de sociedade, por outro, postulando uma mesma e única fonte dinâmica para ambas” (1919, p.187). Assim, entendemos que uma “educação psicanaliticamente esclarecida” (Freud, 1913) poderia ser um instrumento para construção de ações que causassem o menor dano possível, em que o sujeito estaria efetivamente incluído. Kupfer (2007) lança uma indagação – a que ela mesma responde – sobre a possibilidade de se educar levando em conta o sujeito:

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aquele que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo (p. 125).

Seria também uma possibilidade de se rever os processos avaliativos baseados em modelos estandarizados que, como já vimos, elegem um capital que lhes servirá de guia que, para alguns, será porta de entrada e, para outros, porta de saída. Seria a possibilidade de pensar em ações pedagógicas em se que pudessem encaixar objetos de experiência nos quais – mesmo sem abdicar de sua função de apresentar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade – pudessem ser estabelecidas outras formas de relacionamento com o saber no cotidiano escolar que integrasse dados da subjetividade e da história sociocultural de seus alunos.

3.2 - As bases histórico-conceituais construídas sobre adolescência

Nossa escolha em buscar nos dizeres dos adolescentes os elementos reveladores do papel das aprendizagens escolares na vida deles se fundamenta na ideia de que, nesta fase, eles assumem o desligamento dos pais (Alberti, 2008), protagonizam discursos críticos, apontam questionamentos éticos sobre a sociedade, sobre o futuro e a moral (Lessourd, 2004), conjunto de novos fatores que favorecem um dizer sobre si mesmos e o mundo, a partir de referenciais mais autônomos.

Os participantes do grupo investigado têm a mesma idade, doze anos, o que pode nos levar a pensar que ainda estão mais identificados com os comportamentos infantis. No entanto, a maneira como se vestem, o vocabulário, os questionamentos e a emergência das questões ligadas à sexualidade compõem um perfil muito mais identificado com a adolescência. Cabe informar, ainda, que a adolescência é compreendida como condição de um determinado grupo no cenário social, formando assim um grupo social de características específicas. A sua legitimação como tal se dá a partir de seu reconhecimento nos textos científicos e legais. Faremos um recorte neste texto a fim de destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) como uma importante conquista na garantia de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e de respeito para esta parte da população.

De acordo com o ECA, a adolescência vai dos doze aos dezoito anos. Já a Organização Mundial de Saúde (OMS) situa a adolescência na faixa dos dez aos vinte anos de idade. Na verdade a questão da idade é relevante, na medida em que fornece um parâmetro que marca grandes mudanças físicas e emocionais. Entretanto, a delimitação da faixa etária não é suficiente para abranger a complexidade deste momento na vida dos sujeitos. Trabalharemos, inicialmente, as transformações dos dizeres sobre a adolescência ao longo da história. A partir da contextualização histórica, buscaremos uma leitura psicanalítica a respeito deste momento e, finalmente, apresentaremos o perfil dos adolescentes pesquisados.

O entendimento e a conceituação da adolescência como um período situado entre a infância e a idade adulta é uma construção relativamente nova (Ariès, 2006), embora desde a Grécia Antiga encontremos registros que indicam uma atenção diferenciada para este momento da vida humana. Entendemos que o lugar ocupado pelos adolescentes é uma construção sócio-histórica que aponta para um arranjo social em que a dinâmica das relações interpessoais parece ser mais determinante do que as mudanças corporais ou psicológicas. O “estar na adolescência” é um lugar que se diferencia na temporalidade e na cultura. O reconhecimento de uma fase que intermedeia a infância e a idade adulta ganha diferentes leituras nos diversos contextos históricos conforme veremos a seguir.

A palavra adolescente vem do verbo grego “*adulescens*”, que significa crescer. Somente em 1850 o vocábulo foi dicionarizado, embora o fenômeno seja registrado em vários momentos da história da humanidade (Dolto 1990). Há uma construção sócio-histórica deste conceito que o define como uma passagem ou uma fronteira entre a infância e a vida adulta. Nas sociedades, em diferentes tempos históricos, percebemos a utilização de rituais e cerimônias que funcionavam como um marco de inserção do jovem na sociedade e da transformação das relações sociais que passará a estabelecer com os outros.

Na Grécia do período de 470 a 350 a.C., os filósofos colocaram a educação no centro de suas reflexões. Observa-se que neste período a educação dos jovens ocupava lugar privilegiado na sociedade e toda sua preparação era voltada para a formação de sua cidadania. A compreensão da importância da cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade refletia-se no ensino e nas próprias teorias (Gadotti, 1999) – o adolescente era o devir adulto e, por isso, justificava-se uma atenção maior para esta fase da vida. Na Roma Antiga, aos quatorze anos, o jovem passava por um ritual no qual ele abandonava as vestes infantis, passava a ter direito de fazer o que gostava e podia escolher sua futura atividade profissional. O fim do seu processo de transição da infância para a vida adulta acontecia quando o pai ou tutor indicava o momento em que deveria usar vestes de homem e cortar o primeiro bigode (Lessourd, 2004). Na Europa, por volta da Idade Média, o indivíduo vivia em comunidades feudais, as quais se constituíam como um ambiente bastante familiar, em que todos se conheciam. Os papéis, tanto de gênero quanto profissional, eram determinados pela comunidade. As crianças e os adolescentes eram considerados adultos em miniatura, necessitando apenas crescerem em termos quantitativos nos aspectos físicos e mentais. Dessa forma, assim que a criança superava o período de alto risco de mortalidade, logo era misturada com os adultos e ia aprendendo as tarefas, as crenças e os valores que seriam solicitados quando se tornassem adultos. Nas escolas que começavam a surgir, as classes abrigavam pessoas de todas as idades (Ariès, 2006).

Uma forma de o jovem adquirir uma profissão nessa época era através das Corporações de Ofício. Estas eram compostas de três classes: os mestres, donos das oficinas, responsáveis pelo ensino e educação dos aprendizes; os aprendizes, que não recebiam salário, geralmente eram parentes e moravam com o mestre; e o jornaleiro, que já

havia terminado o período de aprendizagem, recebia salário (Ariès, 2006). Assim a diferenciação entre a infância e a vida adulta era marcada pela capacidade de o indivíduo tornar-se produtivo, e a adolescência seria o período destinado a sua preparação técnica para o trabalho.

No século XVII o filósofo Rousseau, em seu tratado sobre a natureza humana e a educação, sugeriu características da adolescência que continuam influenciando o pensamento atual a respeito desse período. Ele enfatizava que o processo de desenvolvimento acontecia de forma qualitativa e considerava a adolescência como o período de maior instabilidade e conflito emocional, por conta dos processos de maturação biológica (Gadotti, 1999). A partir do início do século XX, numa sociedade europeia que vivenciou duas grandes guerras, as concepções a respeito do homem sofreram profundas alterações. Neste momento, a questão sobre a universalidade ou não da adolescência é um tema importante e chama a atenção de historiadores, psicólogos e antropólogos. Destacamos os estudos da Antropologia Social, pois a partir deles houve uma mudança significativa na maneira de se pensar a adolescência, mostrando uma possibilidade de entender as fases do desenvolvimento humano de forma totalmente nova. Duas importantes questões surgiram: a adolescência não era, necessariamente, um período turbulento; e as características do desenvolvimento psicossocial não eram universais. Em Samoa, sociedade estudada por Margaret Mead (1990), por exemplo, o desenvolvimento era gradual, calmo e sem impactos profundos. A organização social, a inserção no mundo adulto e as atividades realizadas pelos indivíduos favoreciam uma adolescência relativamente livre de estresse. As concepções posteriores sobre adolescência vão adquirindo outros desdobramentos, em que as significações são variáveis e relativas. Na verdade, ao longo da história a adolescência se constitui como um enigma que ora fica atrelado às questões desenvolvimentistas, ora às questões socioculturais.

As diferentes visões a respeito da adolescência têm em comum uma espécie de fronteira demarcatória, na qual, através de rituais iniciáticos religiosos (Calligaris, 2000) ou da troca de papel social, o adolescente se despede da infância e começa a ser introduzido na sociedade dos adultos. O jovem passa por certas provas e ensinamentos até que possa adquirir o status de adulto, cuja definição está vinculada à valorização de uma

determinada condição ou atividade. Entretanto, o conceito de adolescência que surgiu na cultura ocidental no século XX veio no bojo da emergência do individualismo decorrente dos ideais da Revolução Francesa e dos novos limites entre o público e o privado (Duarte, 1995). Dessa forma, para avançarmos para as visões contemporâneas sobre a adolescência, é importante destacar que o individualismo é um marco epistemológico e ético presente nas relações do homem com o conhecimento sobre si e o outro. Esse postulado ético é um norteador de propostas educacionais que trazem a independência como um valor necessário para que o adulto seja reconhecido como tal. Sendo os adolescentes depositários das heranças socioculturais e intérpretes dos desejos dos adultos, eles buscam alcançar esses ideais de independência e liberdade para se legitimarem como adultos. Na verdade, na fase da adolescência torna-se extremamente dolorosa uma conquista de reconhecimento, uma vez que seu passaporte para a vida adulta lhe é negado através repressão a esta liberdade (Calligaris, 2000).

3.3 A adolescência sobre a ótica psicanalítica

A partir do entendimento de que os processos de inserção dos jovens na vida adulta variam conforme o contexto sócio-histórico, verificamos que os modelos de adolescência são igualmente variáveis. Assim, não há um conceito sobre o assunto, mas muitos dizeres baseados em pesquisas qualitativas e quantitativas advindas das diversas áreas do conhecimento. De acordo com Lessourd (2004), há muitos estudos sobre a infância, famílias que obtiveram excelentes resultados, no entanto não há uma história do adolescente, embora isso não signifique sua inexistência nos registros históricos. Na verdade ele sugere que esta ausência pode ser justificada pelo argumento apresentado por Mircéa Eliade (apud Lessourd) que indica que “falar do adolescente, seria, pois desvelar os moldes conscientes e inconscientes de organização das relações humanas e particularmente da troca entre os sexos e da transmissão de poder” (2004, p.15). Diante desta constatação, escolhemos a psicanálise como mediadora desta leitura. Adotaremos a ótica psicanalítica, pois buscamos caminhar na singularidade destes processos a fim de falarmos sobre a adolescência vivida na Comunidade Novo Palmares.

Freud (apud Curi, 1999) não definiu a adolescência; em seus textos fez referências à puberdade nas quais a metaforizou como um túnel perfurado pelas duas extremidades ao mesmo tempo, em que “de um lado a reedição inconsciente do Édipo, de outro, o encontro com o real e as mudanças corporais, fenômenos concomitantes que exigem do sujeito modificações psíquicas” (Curi, 1999, pg. 155). O Édipo refere-se ao período, por volta dos cinco anos, em que a proibição imposta pelos pais impede o filho edipiano de realizar seu desejo incestuoso. A dissolução do Édipo é a marca do interdito, em que a lei moral é internalizada de forma que o sujeito se imporá a si mesmo a partir deste evento. Como herança deste arranjo, surge o “supereu” como uma função que não proíbe o desejo, mas sim a satisfação dele. A reedição edipiana na adolescência corresponde a uma reorganização de todo o material que ficou disperso por ocasião da dissolução do complexo, com ênfase na sexualidade e no desligamento das figuras parentais (Alberti, 2008). Trata-se de um novo processo de identificação no qual as demandas sociais e culturais se juntam com o enredo familiar em que o adolescente está envolvido.

Na sociedade ocidental no século XXI, os adolescentes são colocados numa espécie de “tempo de espera” até o seu ingresso na vida adulta, na verdade um período de adiamento na assunção de maiores responsabilidades (Coutinho, 2005). Tal adiamento é decorrente da complexidade dos processos de formação profissional, relações éticas e legais com o trabalho e os modos de produção, bem como com os ideais de casamento e família. O jovem, com aproximadamente doze anos, tem sua visão de mundo mediada por seus pais ou cuidadores. Até então, desde o nascimento, o mundo estava sendo roteirizado pelos adultos e, através do discurso da mãe, o bebê já havia recebido o mapeamento do seu corpo e suas nomeações; ele esteve num lugar de assujeitamento do desejo da mãe. Na adolescência ele se vê diante do próprio corpo que tanto é desejante como desejável a outros. Por outro lado, começa a reconhecer que suas forças o tornam capaz de realizar outras tarefas mais autônomas e reproduzir-se (Calligaris, 2000).

Numa tentativa de definir este momento, Calligaris destaca que o adolescente teve tempo de assimilar os valores de sua comunidade, reconhece maturidade e força no próprio corpo, mas que, apesar de tudo isso, percebe que “a comunidade impõe uma moratória” (2000, p.15). Apesar de todas as evidências de seu potencial, esta comunidade ainda não o

reconhece como adulto de forma que “o adolescente não pode evitar perceber a contradição entre o ideal de autonomia e a continuação de sua dependência, imposta pela moratória” (2000, p.17). As indefinições de seu papel somadas às mudanças corporais compõem um quadro do qual estes jovens acabam sendo as maiores vítimas de depressão, crises de autoestima, suicídio, transtornos alimentares, entre outros males (Calligaris, 2000). É também um período de afrouxamento dos suportes identificatórios iniciados na infância. A partir disso, ele passa a questionar, pois percebe a insuficiência dos pais e rompe com a necessidade de atribuir uma posição idealizada a eles (Alberti, 2008).

A adolescência é o momento marcado pelas transformações sofridas no corpo, que alteram profundamente a imagem. A graciosidade infantil é substituída pela “deselegância física que se apodera dos jovens no momento da puberdade: como se houvesse um crescimento descontínuo entre as partes do corpo” (Dolto 1990, p.59). O adolescente busca o espelho, busca o outro, transformando sua faixa etária em grupo dos mais velhos no qual se espelha e ao mesmo tempo serve de reflexo ao outro. Ele busca saídas identificatórias a fim de chegar ao seu objetivo: tornar-se adulto, ser aceito como tal. A complexidade do fenômeno da adolescência na atualidade é proporcional à complexidade da própria sociedade. Se a adolescência é desafiadora e cada vez mais refém das drogas, hipnotizada pelas transgressões e pelo consumismo, é preciso entender que este foi o legado deixado como herança pelas gerações adultas que antecederam a eles. Tal como se apresenta,

a adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época.

Objeto de inveja e de medo, ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos adultos e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem.

Objeto de admiração e ojeriza, ela é um poderoso argumento de marketing e, ao mesmo tempo, uma fonte de desconfiança e repressão preventiva (Calligaris, 2000, p.9).

3.4– Ser adolescente na Comunidade Novo Palmares.

Ser criança ou ser mocinha, duas percepções frente à adolescência

– “Eu sei lá o que eu sou. Tem hora que minha mãe diz que eu já sou uma “mocinha” (risos e comentários irônicos), aí, no mesmo dia, se eu peço pra sair, aí eu sou criança. Ela acha que eu sou adolescente só quando ela quer que eu lave a louça, varrer a casa...aí eu tenho responsabilidade (dito com voz empostada)”.

Maristela

Logo no início do trabalho com os adolescentes da Comunidade Novo Palmares, as demandas apresentadas por eles já apontavam para os paradoxos, as queixas e representações adolescentes da atualidade. Observamos que nunca se movimentavam pelas ruas sozinhos, buscavam uns aos outros, inclusive para entrar no local onde os encontros eram realizados. No trabalho de observação que realizamos na comunidade presenciamos várias vezes um “ir-e-vir” na busca de formar um grupo para ir à escola, à igreja ou para qualquer lugar. Batiam nas portas, gritavam até que o grupo estivesse formado e pudessem seguir. O adolescente transforma seus pares em grupo social e se torna gregário, numa tentativa de elaborar a exclusão imposta pelos adultos. Esta exclusão funciona como um adiamento do seu processo de inserção no mundo adulto (Calligaris, 2000).

Outra característica muito marcante no grupo era a exibição de celulares, mp3, mochilas, bolsas, enfim, um conjunto de objetos valorizados pela sociedade de consumo em que estamos imersos. “O adolescente é ávido deste tipo de objeto (...) Ele é ao mesmo tempo objeto da realidade, mas também marca social de sucesso e pertencimento” (Lessourd, 2004, p.95). De uma certa forma, os adolescentes estabelecem um código de identificação também entre eles. Objetos, roupas, vocabulário, jeito de andar cumpriam ao mesmo tempo um papel de diferenciação em relação aos adultos e de semelhança entre o próprio grupo. Havia entre as meninas um código muito interessante de status e identificação, que era a saia de cóis alto. Nas vezes em que passeávamos pela comunidade ou fora dela, elas combinavam de irem todas com a referida saia, parecia uma criação delas o destaque que davam a esta peça do vestuário. Lessourd (2004) afirma que a adolescência é o tempo de largar a repetição e produzir o próprio discurso, pois, se durante a infância ele era o objeto de criação dos adultos, neste momento ele passa assumir esta criação.

Também pudemos observar que a relação dos adolescentes com o espaço era ambígua, porque, ao mesmo tempo em que se agradavam da segurança e tranquilidade,

queixavam-se da falta de espaço. Essa falta de espaço pode ser traduzida por uma falta física, pois na comunidade só havia uma praça com brinquedo e alguns banquinhos de alvenaria que não os atraíam. Um espaço sempre comentado era a *lan house* que, por questões financeiras, não era acessível na proporção que gostariam, uma vez que tinham que pagar um real por hora de permanência no local. A queixa era de que não havia lugar para os adolescentes na comunidade, por isso a ida para a escola era momento de descontração. No espaço da escola havia lugar para sentar e conversar. Era possível trocar músicas pelo *Bluetooth*, tirar fotos e folhear os *posters* dos cantores.

Esses adolescentes, independente das desigualdades, buscam reconhecimento através dos espelhos que os adultos têm oferecido. Guardam a alegria e o alvoroço daqueles cujo vigor é visível. Apesar de algumas apreensões em relação ao futuro, conseguem ter uma atitude afirmativa diante da vida. O poeta Mário Quintana (2005) traduz a adolescência em versos que fotografam o grupo pesquisado.

O adolescente

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas

esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...

A vida é nova e anda nua
- vestida apenas com o teu desejo!

CAPÍTULO IV: ENTRE A IMAGEM E O REFLEXO: ESCULPINDO CAMINHOS DE UMA PESQUISA

A inquietação que nos moveu para a pesquisa e que, posteriormente, se configurou como o objeto desta investigação, nos fez buscar fora da escola o significado da cultura escolar na vida de alunos, nos deslocando do campo da pedagogia para o das práticas sociais e subjetividades. O trânsito em campos epistemológicos diversos enriqueceu as análises e nos auxiliou a perceber a multiplicidade de valores da vida social e comunitária de adolescentes marcados por rendimento escolar insatisfatório, bem como a complexidade e a singularidade que envolviam os fenômenos abordados. A inquietação também apontava para a construção de uma pesquisa social cuja finalidade era refletir sobre a prática como uma possibilidade de transformar a realidade pesquisada (Esteban, 2001), a partir da análise dos dizeres dos alunos sobre a ação pedagógica vivenciada na escola, considerando o contexto de desigualdade social a que estes alunos estão submetidos. A investigação buscou traçar um perfil psicossocial destes alunos através do conhecimento do entorno social e das suas relações com os objetos da cultura escolar.

4.1- Material e Método: desenho de um estudo de caso

Foi feito um estudo qualitativo interdisciplinar sob a forma de Estudo de Caso que envolveu análise histórico-social de uma escola pública, uma pesquisa-ação com alunos adolescentes na comunidade em que vivem e grupos de reflexão com seus respectivos professores, visando confrontar e articular vozes, imagens e práticas sociais, reconstituindo a imagem da escola vista por fora. Uma vez que tratamos de situações que nos levaram a mediações de múltiplos enfoques e abordagens de outros campos do conhecimento, servimo-nos especialmente da psicanálise e da sociologia para iluminar esse estudo na área da educação (Fazenda, 1998).

O objeto da pesquisa **demandava compreender as experiências escolares na vida de alunos bem como o significado destas práticas, enquanto práticas sociais.** Segundo Minayo (2008, p.14), “(...) é preciso afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante”. Neste caso a abordagem metodológica qualitativa e interdisciplinar se mostrou adequada, na medida em que nos possibilitou construir uma rede de inter-relações que nos auxiliou a compreender o sentido das ações dos sujeitos e a racionalidade presente no senso comum dos pesquisados.

4.1.1 Abordagem teórica metodológica

O estudo de caso foi a principal estratégia de pesquisa utilizada, tendo como foco uma escola e uma comunidade, um grupo de alunos e um grupo de professores, três campos recortados, contextualizados e articulados para que a imagem dos alunos acerca da escola em que estudam pudesse ser reconstituída e analisada. Esses campos foram recortados da seguinte forma: (a) relação escola-comunidade como pano de fundo; (b) encontros da pesquisadora com os alunos na comunidade em que moram; (c) encontros da pesquisadora com os professores na escola. Três abordagens metodológicas buscaram dar conta desses recortes: um estudo histórico-social da relação escola-comunidade, uma pesquisa-ação para conhecer, interagir e produzir dizeres e imagens sobre a escola vista de fora e um grupo de reflexão com professores, para compreender a visão dos mesmos sobre alunos e comunidade estudados e acompanhar as mudanças no olhar desses professores sobre seus alunos ao longo do estudo.

O campo escola-comunidade foi trabalhado teoricamente no primeiro capítulo, quando se construiu uma análise histórico-social do embricamento entre escola e comunidade, mostrando de que modo a história de uma afetou o desenrolar da história da outra. O segundo capítulo reconstituiu um caminho epistemológico sobre contribuições da sociologia e psicanálise para um olhar crítico e ampliado no campo da educação, tendo como foco o fracasso escolar, tema de fundo que atravessa o presente estudo. Além disso, nesse capítulo também foi possível resgatar a história da entrada da psicanálise na área da

educação no Brasil e mostrar a contribuição da noção de sujeito para a prática educativa, tendo como foco a especificidade de sujeitos adolescentes. O quarto capítulo que se inicia, irá apresentar e analisar os últimos campos estudados – encontros entre pesquisador e alunos na comunidade, e entre pesquisador e professores na escola –, para coletar dizeres, imagens e práticas sobre a cultura escolar.

4.1.2 Estratégias da pesquisa

O *estudo de caso* nos permitiu aprofundar o modo como o entrelaçamento da vida escolar com a experiência de vida dos alunos podia ser representado em dizeres e imagens de alunos, na comunidade onde moram, e de professores, na escola em que lecionam. Pudemos, assim, nos aproximar do que havia de mais essencial e característico na concepção de escola na ótica desses alunos e de seus professores, possibilitando a investigação do fenômeno no seu próprio contexto (Minayo, 2008). A **análise histórico-social**, feita principalmente à luz do pensamento de Pierre Bourdieu, iluminou o nosso entendimento de que as práticas pedagógicas são práticas sociais, aproximando-nos do conceito de espaço social como espaço de relações e tensões, de construção de capitais e forças simbólicas que nos auxiliaram a compreender o sentido e a gênese das dinâmicas aluno-escola-comunidade observadas. A **pesquisa-ação**, estratégia metodológica adotada com os alunos, é um instrumento de pesquisa social em que pesquisador e sujeitos pesquisados têm oportunidade de interagir e coconstruir o processo de pesquisa, buscando compreender e/ou transformar a realidade social estudada. É uma estratégia de caráter social, político e emancipatório, na medida em que os próprios sujeitos do estudo puderam contribuir de forma inovadora no processo de produção do conhecimento (Schimanski, 2009). E, por último, o *grupo de reflexão* com os professores foi útil para pensarmos sobre temas específicos tais como ensino, fracasso escolar, comunidade e desigualdade social. Ele teve o objetivo de construir um espaço dialógico para apreciação das proposições teóricas, técnicas e da prática profissional evocada pelos professores, visando refletir sobre os saberes escolares e seu impacto na vida dos alunos (Schön, 2000).

Dentre as estratégias adotadas, a de maior complexidade foi a **pesquisa-ação** com alunos adolescentes. Esse modelo de pesquisa nos levou a utilizar outros recursos

metodológicos, observação participante, grupo focal e oficina de fotografia e filmagem. A **observação participante** nos permitiu observar, acompanhar e interagir com os alunos estudados na escola e na comunidade de origem, especialmente ao longo de atividades previamente planejadas. Nessa abordagem, o observador partilha as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade (Anguera, 1985). **O grupo focal** – uma técnica largamente utilizada em pesquisa – é um tipo entrevista ou conversa que acontece com pequenos grupos homogêneos, permitindo que, através de planejamento, sejam obtidas informações sobre um tema específico. “O valor principal desta técnica se fundamenta na tendência humana de formar opinião e atitudes na interação com outros indivíduos” (Krueger, 1988, apud Minayo, 2008). A fim de criar um clima favorável, esses encontros foram mediados por diferentes dinâmicas que favoreceram a fala espontânea, a expressão e a interação dos participantes. Os encontros aconteciam a partir de um *recurso mobilizador*, cuja função era apresentar o tema e inserir os participantes no debate, especialmente após uma *pergunta central* que definia e limitava a temática. A **oficina de fotografia e filmagem** buscou construir um trabalho com imagem, autoimagem, imagem da escola, imagem da comunidade ou outros elementos do imaginário dos adolescentes estudados, de modo que tanto as fotografias quanto as filmagens produzidas pudessem ser utilizadas como um processo de comunicação que favorecesse um dizer sobre si, sobre o grupo, os colegas, a escola e a comunidade. Foi enfatizado o protagonismo dos adolescentes na produção de imagens, no debate sobre as imagens produzidas e no processo de produção de um videodocumentário. O grupo elaborou o roteiro, definiu sua participação e o local das fotografias e filmagens, participando ativamente da produção desse documentário.

Como descrito acima, esse **estudo de caso** foi esculpido através de uma triangulação de métodos, envolvendo de um lado uma abordagem histórico-social para se fazer uma contextualização da relação entre escola e comunidade; e, de outro lado, produzimos representações de sujeitos adolescentes através de estratégias que nos permitiram produzir e triangular dizeres e imagens. Além disso, tendo em vista que alunos se fazem alunos na interação com os seus professores, produzimos falas e reflexões dos professores sobre o tema estudado, de modo a integrar diferentes pontos de vista no objeto

estudado – a escola vista de fora por alunos adolescentes e os alunos e suas comunidades vistas por professores. Trata-se de um desenho metodológico, esculpido nos moldes de um pensamento complexo interdisciplinar, conforme estudos de Cavalcante (2003) e (Cavalcante & Minayo, 2009).

4.2 – Procedimentos e estratégias de ação – além do muro

Apresentaremos os caminhos da pesquisa a fim de dar visibilidade ao modo como construímos o campo de investigação através de estratégias de interação e comunicação, encontros com alunos e professores, construção de laços e utilização de espaços físicos na comunidade e na escola para o desenvolvimento de atividades planejadas que nos possibilitassem transitar ordenadamente no campo de observação cuja natureza se mostrava múltipla e singular.

4.2.1 – Apresentação da pesquisa

A pesquisa foi apresentada inicialmente para a diretora e a diretora-adjunta da Escola Municipal São Sebastião, com a leitura do resumo do projeto, já aprovado pelo comitê de ética. Solicitamos autorização para compor um *grupo de reflexão* com os professores, deixando claro que não haveria prejuízo no andamento das rotinas escolares, pois o grupo aconteceria após o horário de funcionamento da escola. Nesta ocasião, esclarecemos que os alunos envolvidos na pesquisa também seriam observados na escola, de acordo com um roteiro predefinido, ao qual elas teriam acesso. Houve entendimento sobre as intenções da pesquisa, bem como ficaram esclarecidas as dinâmicas e a utilização dos espaços físicos da escola. Fixamos um cronograma para os quatro encontros com os professores e foi obtida autorização para apresentar o projeto aos professores, constituir o grupo de alunos e observar os alunos na escola.

O grupo de professores teve contato com o material da pesquisa no final de uma reunião pedagógica. Fizemos os esclarecimentos necessários e a distribuição do material impresso com as autorizações, termo de consentimento e a ficha de dados para situar o perfil dos professores. Percebemos que houve grande aceitação do grupo, com adesão unânime naquele momento, o que nos trouxe uma certa preocupação por se tratar de um grupo de vinte pessoas. Entretanto, ao longo da pesquisa, somente oito professores foram

constantes nos quatro encontros. Os demais não conseguiram participar por conta do horário e de outros impedimentos.

Como esta pesquisa se propunha a trabalhar com os adolescentes fora da escola, na comunidade de origem, conforme já esclarecemos na introdução, precisávamos de um espaço fechado e que pudesse nos acolher fora do horário de estudo escolar. . Nas primeiras incursões feitas na Comunidade Novo Palmares, reconhecemos que a creche comunitária era adequado por sua localização e pelo espaço contar com uma estrutura de que precisávamos (luz elétrica, cadeiras, mesa, banheiro e privacidade). Fizemos contato com a coordenadora, que nos encaminhou para a associação de moradores. O passo seguinte foi apresentar a pesquisa para a presidente da Associação de Moradores da Comunidade Novo Palmares. Sua recepção foi muito amistosa e demonstrou interesse em conhecer os objetivos da pesquisa, pois, segundo ela, alguns pesquisadores chegam à comunidade e não têm respeito pelos moradores e fazem coisas que não haviam sido combinadas. Obtivemos autorização para utilizar o espaço da creche, fotografar a comunidade e usar as ruas e a praça para locação das filmagens.

Por fim, a pesquisa foi apresentada aos adolescentes que atendiam aos critérios de inclusão: serem alunos com doze anos, matriculados da Escola Municipal. São Sebastião e moradores da Comunidade Novo Palmares. Fizemos uma reunião que aconteceu dentro da escola, pois na data ainda não tínhamos o local de encontro definido. Foram quinze alunos convocados e todos compareceram, movidos por curiosidade e com grande agitação. Após lerem silenciosamente a carta, para captar o entendimento que tiveram, iniciamos em seguida a apresentação de cada um. O material foi entregue a todos, uma vez que a adesão também foi unânime. Entendemos que o grupo ficou animado muito mais com a possibilidade de participar de uma filmagem do que com a pesquisa propriamente dita. Naquele momento inicial a dinâmica dos encontros parecia muito abstrata para eles, era algo que não haviam experimentado até então. Procuramos marcar um encontro na escola com os responsáveis dos adolescentes, tarefa que se mostrou muito difícil. Por isso, fizemos contatos individuais, presencialmente, ou por telefone, conforme a disponibilidade. Percebemos que o grupo de responsáveis tinha “confiança na pesquisa”, por ser coordenada pela “professora da escola”.

Buscamos em todas as apresentações objetividade e clareza de intenções, atitude considerada fundamental, na medida em que pudemos construir uma identidade favorável, tanto para a pesquisadora como para a pesquisa, o que possibilitou a viabilidade de execução da investigação. Tínhamos uma espécie de “passaporte” que se traduzia em acessos franqueados tanto na escola como na comunidade, incluindo casas comerciais e residenciais, decorrência possivelmente de nosso trabalho na escola nas últimas três décadas. Percebemos que se criou uma rede solidária que se manifestava quando algum imprevisto acontecia.

4.2.2 – Instrumentos de pesquisa e demais materiais

Vários instrumentos nortearam a pesquisa. A chegada no campo envolveu dois instrumentos (1) *Carta de Apresentação* para informar sobre a pesquisa e convidar alunos e professores a colaborarem com a mesma; (2) *Termo de Consentimento Livre-Esclarecido* para professores, pais/responsáveis e alunos. Após a autorização institucional, dos professores e pais e da seleção do grupo de alunos, utilizamos os seguintes instrumentos para coleta de dados: (3) *Ficha de Identificação do Aluno* para coletar dados pessoais e socioeconômicos; (4) *Roteiro de Grupo Focal com Alunos* para averiguar a visão deles sobre o papel da escola em suas vidas; (5) *Roteiro de Dinâmicas Semiestruturadas* para dinamizar o trabalho com grupo focal, utilizado-o apenas quando houve adesão do grupo; (6) *Ficha de Identificação dos Professores* para situar dados pessoais e profissionais; (7) *Roteiro de Grupo de Reflexão com Professores* para nortear os debates conforme os objetivos da pesquisa; (8) *Autorização de Atividade Externa* dada pelos pais; (9) *Autorização de Uso de Imagem e Áudio* com nome, documento de identificação civil, termo de autorização assinado por maiores de dezoito anos – pais ou responsáveis legais. Nos grupos focais utilizamos materiais com imagens, leituras e conteúdos disparadores da reflexão feita com os jovens: (11) os DVD(s) “Janela da alma” de João Jardim e Walter Carvalho, “Pro dia nascer feliz” de João Jardim, “Às cinco da tarde” de Zack Snyder; (12) Fotografias da Comunidade Novo Palmares, da Escola Municipal São Sebastião e ruas que representam o trajeto que os alunos fazem da casa para a escola, situando o espaço físico que liga escola e comunidade; (13) Imagens de revistas com conteúdos disparadores da reflexão grupal; (14) Livro de história: “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem

Fox e Julie Vivas, para situar o tempo da infância à velhice e as memórias da vida. Os instrumentos por nós elaborados encontram-se, ao final, em anexo.

4.2.3 – Estratégias de ação e forma de coleta de dados

(1) Roteiro de trabalho com professores

O *grupo de reflexão* com os professores aconteceu em quatro *encontros* de aproximadamente duas horas, com um intervalo de trinta dias entre eles e eram gravados em um aparelho de MP4. A dinâmica foi montada a partir de uma listagem de temas ligados aos eixos teóricos da pesquisa: a prática educativa enquanto prática social, as práticas escolares como práticas inclusivas/excludentes, o trato com os adolescentes e o papel dos agentes educativos frente às desigualdades sociais. Os temas foram trazidos em forma de perguntas que tentavam reproduzir as rotinas de sala de aula, o que nos garantiu respostas imediatas do grupo pela identificação e familiaridade com o assunto. Segundo Shön (2000), ao se trazerem situações do cotidiano para que sejam pensadas fora da ação diária, produzimos um resultado inesperado que tanto pode ser agradável como desagradável, mas que sempre gera uma reflexão sobre “um fazer”. Na maioria das vezes, este “fazer” já se encontra tão profundamente incorporado no elenco de ações corriqueiras no cotidiano que não mais promovem um “pensar” sobre eles (Sacristán,1995). Segundo Schön (2000), a reflexão da ação é um elemento que promove transformações. O texto oral que ia sendo produzido apontava novas categorias de análise, bem como revelava o universo de representações sociais do grupo. Mais adiante traremos os dados que emergiram deste instrumento e sua análise.

(2) Roteiro de trabalho com adolescentes

Foram feitos dez encontros semanais de aproximadamente duas horas de duração, gravados por um aparelho de MP4. O grupo totalizou onze adolescentes – oito meninas e três meninos. Durante esses encontros tivemos uma frequência que variava de dez a oito participantes. O trabalho dirigido na forma *de grupo focal* foi muito favorável, pois os adolescentes possuíam várias características identitárias. Entre elas destacamos o fato de

terem a mesma idade (doze anos) e escolaridade, serem moradores de uma mesma comunidade, e já possuírem laços de convivência. Percebemos que isto foi um facilitador para que as opiniões, os valores e os fatos pudessem ser expressos, mesmo quando divergiam. A cada encontro trazíamos uma dinâmica lúdica para quebrar as tensões e resistências, pois não se pode esquecer que eles vinham diretamente da escola para o encontro. Como estratégia, tínhamos um *recurso mobilizador* (Minayo, 2000), de modo a lançar o tema a partir de diversas linguagens (filme, história, narrativa, imagens e depoimentos). Uma vez explorado oralmente o material que decorria do *recurso mobilizador*, introduzíamos os temas em forma de uma *pergunta central* (Minayo, 2000), suficientemente provocadora para mobilizá-los a participar. A cada encontro era necessário rever as regras combinadas e lembrar que todos ali eram respeitados independente de suas opiniões. Escolhemos como temas de trabalho aqueles que mantinham coerência com o encaminhamento teórico-metodológico de forma a alcançar os objetivos traçados:

- a) *Sobre a escola*: a descrição da escola, o relacionamento com professores e alunos, a percepção que tinham das propostas de estudos e atividades feitas na escola, as contribuições advindas da escola para a vida deles e a opinião a respeito da escola ideal;
- b) *Sobre a comunidade*: a descrição da comunidade, a opinião a respeito da infraestrutura da comunidade, a localização da moradia (favorecendo ou não a vida escolar), o significado da desigualdade e a vida do adolescente na comunidade onde moravam;
- c) *Sobre a relação escola e adolescentes*: a forma como a escola pode ajudar no seu futuro.

Além de termos utilizado o *grupo focal* como fórum de debate, aproveitamos o espaço e o clima favoráveis para o desenvolvimento de uma *oficina de fotografia e vídeo*, em que eles aprenderem a manusear uma máquina digital, que tanto fotografava como filmava. Os adolescentes aprenderam a manusear a máquina, fazer enquadres de imagens, utilizar o zoom, compreender o processo de edição e construção de cenas, visando à produção de um videodocumentário que retratasse o trabalho grupal. Essa atividade

envolveu a construção de um roteiro de fotografia e filmagem que retratasse o grupo, sua autoimagem, sua visão da comunidade e da escola.

(3) Roteiro de observação participante

Observação com olhar etnográfico a partir da observação participante – Registramos em um *caderno de campo* as observações relevantes dos alunos, dentro da escola, em atividades regulares, e fora da escola, em atividades programadas na comunidade com o grupo estudado. Essa estratégia auxiliou a introduzir a pesquisadora numa rotina ligada à escola e à comunidade estudada, criando familiaridade com sua presença, o que favoreceu o fluir da pesquisa em várias etapas do estudo e oportunizou a observação de dados. Esses dados eram registrados no referido caderno a cada ida ao campo, compondo um diário de observações, sensações, experiências e sentimentos.

a) Na escola

Destacamos como principal alvo da atenção na sala de aula a maneira como os adolescentes se relacionavam com o material escolar, a execução de tarefas e o comportamento deles frente aos novos conhecimentos e desafios de aprendizagem. No pátio procurávamos perceber a relação que estabeleciam com o espaço escolar, seu modo de andar, o uso das dependências escolares e o relacionamento com colegas e funcionários fora da sala de aula.

b) Na comunidade.

Destacamos como principal alvo observar os horários em que saíam para escola, o horário de chegada, destacando a maneira como andavam, as conversas, o modo como carregavam o material e as companhias. Fizemos também observações sobre a rotina dos moradores em diferentes horas do dia, para uma maior contextualização do estudo.

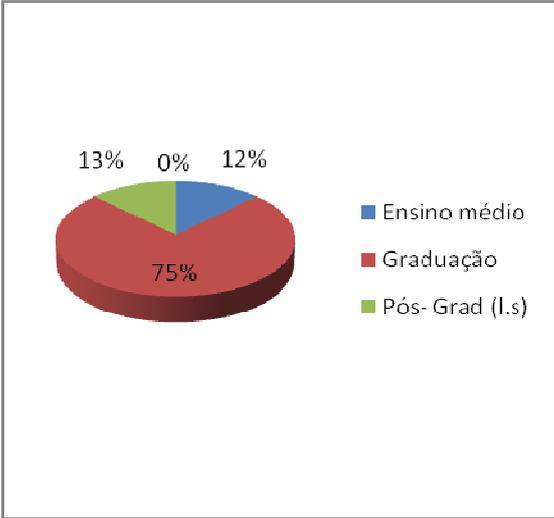
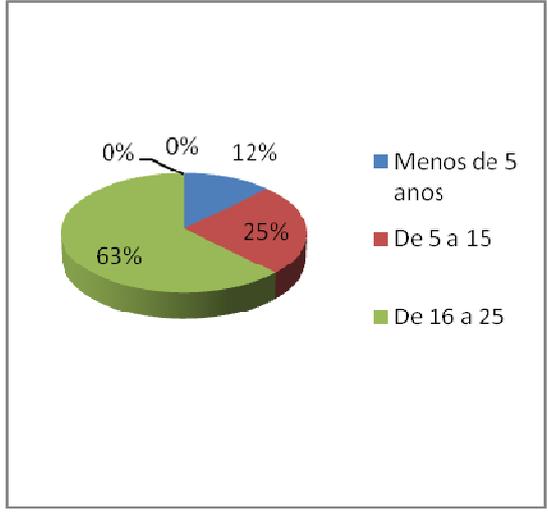
Em síntese, os dados do grupo focal e do grupo de reflexão foram registrados através de recursos de gravação em áudio; algumas atividades foram fotografadas e filmadas, conforme roteiro definido com os adolescentes, e as anotações em um caderno de campo e advinda das fichas de dados de alunos e professores foram registros complementares

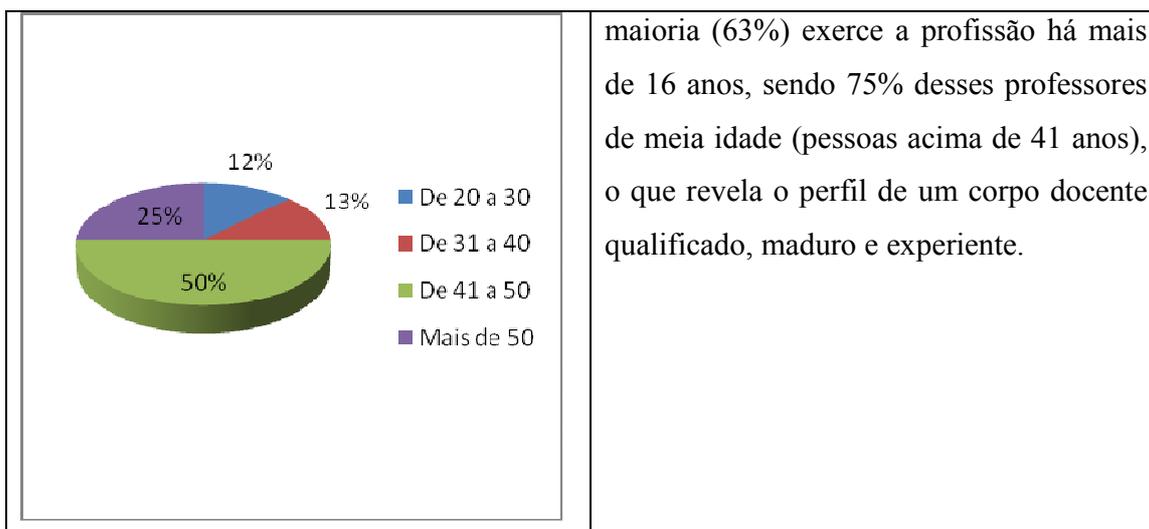
utilizados. Outros esclarecimentos a respeito destes recursos, bem como a análise dos dados, serão apresentados posteriormente.

4.3 - Perfil dos grupos estudados

A partir das fichas de identificação de professores e alunos, foi possível reunir dados pessoais, profissionais e socioeconômicos de oito professores e de familiares de onze alunos adolescentes. Embora essa seja uma amostra pequena, ainda assim optamos por fazer um estudo quantitativo de algumas variáveis, visando caracterizar qualitativamente o universo pesquisado. A análise percentual feita a seguir apenas irá traduzir os principais traços constitutivos dessa pequena amostra. De um lado, buscamos revelar o perfil dos professores que colaboraram com o nosso estudo; e, de outro lado, conhecer as características centrais do sistema familiar dos alunos estudados.

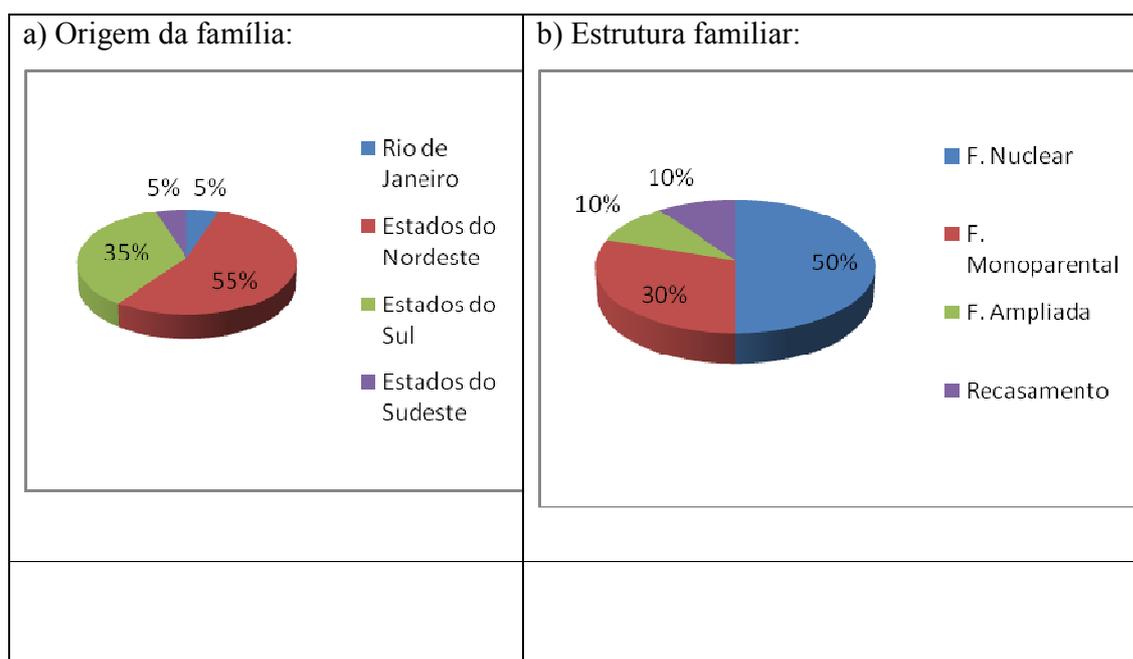
Perfil dos professores.

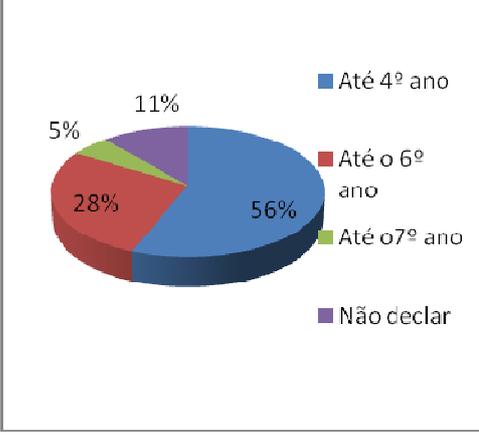
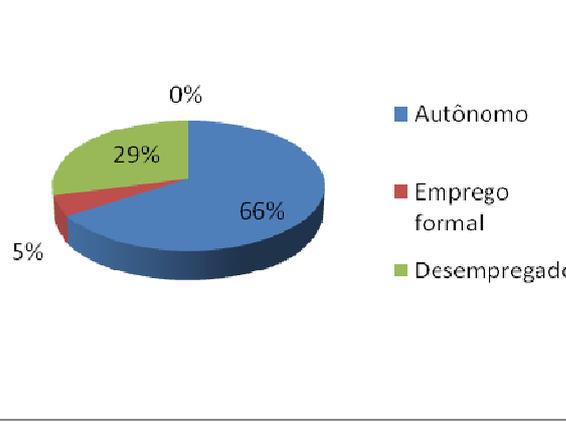
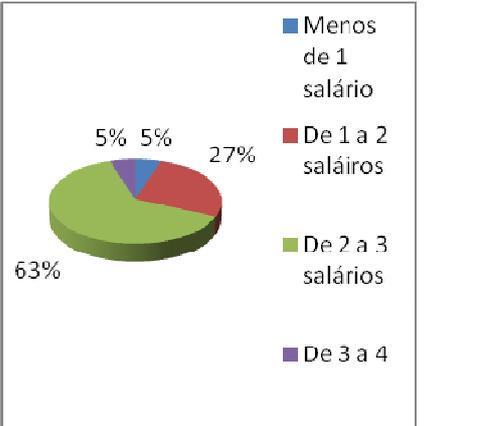
<p>a) Quanto à escolaridade:</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Escolaridade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ensino médio</td> <td>12%</td> </tr> <tr> <td>Graduação</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>Pós- Grad (l.s)</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Escolaridade	Porcentagem	Ensino médio	12%	Graduação	75%	Pós- Grad (l.s)	13%	Outros	0%	<p>b) Tempo que exercem a profissão.</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tempo de Exercício</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Menos de 5 anos</td> <td>12%</td> </tr> <tr> <td>De 5 a 15</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>De 16 a 25</td> <td>63%</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Tempo de Exercício	Porcentagem	Menos de 5 anos	12%	De 5 a 15	25%	De 16 a 25	63%	Outros	0%
Escolaridade	Porcentagem																				
Ensino médio	12%																				
Graduação	75%																				
Pós- Grad (l.s)	13%																				
Outros	0%																				
Tempo de Exercício	Porcentagem																				
Menos de 5 anos	12%																				
De 5 a 15	25%																				
De 16 a 25	63%																				
Outros	0%																				
<p>c) Faixa etária</p>	<p>Nos gráficos ao lado, observamos que 88% dos professores são graduados, 88% já lecionam há mais de cinco anos, e a</p>																				



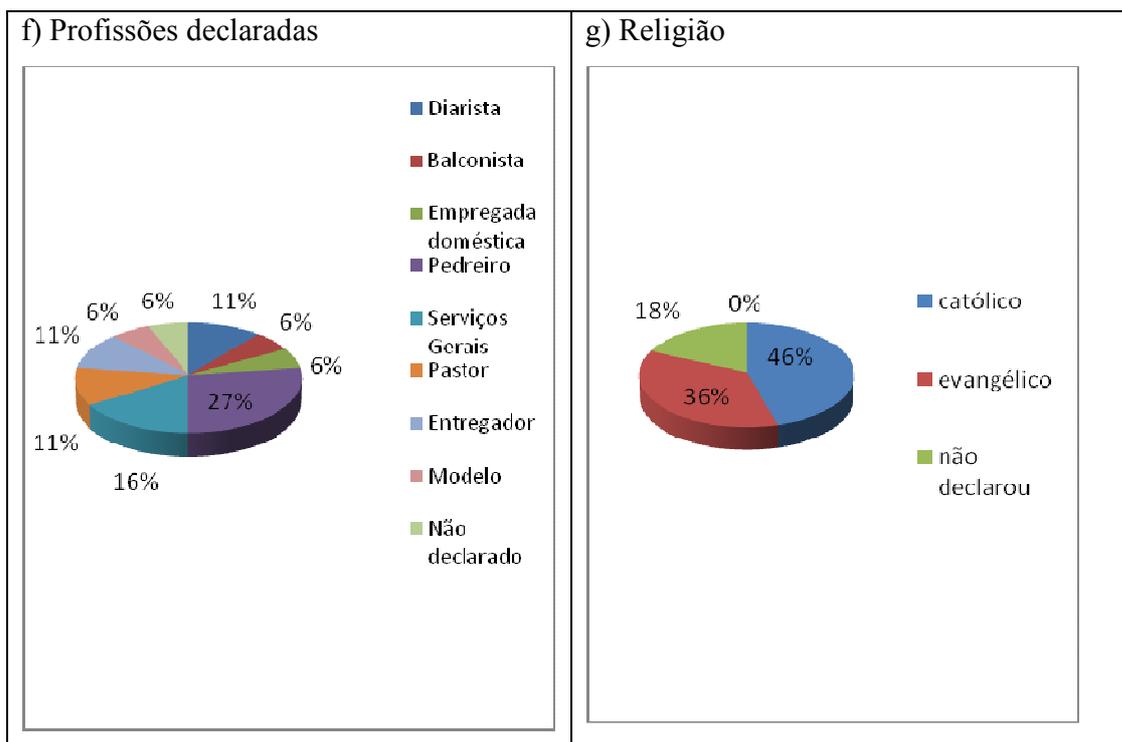
Os dados acima se referem a professores que aderiram ao grupo de reflexão de modo permanente do primeiro ao último encontro. Ao contar com um corpo docente experiente e maduro, pudemos desenvolver um debate relevante para a presente pesquisa. Abaixo, iremos apresentar o perfil das famílias dos adolescentes selecionados, de modo a conhecer as características socioculturais e econômicas do universo estudado.

b) Perfil das famílias dos adolescentes



<p>c) Escolaridade dos pais e responsáveis</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Escolaridade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Até 4º ano</td> <td>56%</td> </tr> <tr> <td>Até o 6º ano</td> <td>28%</td> </tr> <tr> <td>Até o 7º ano</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Não declarar</td> <td>11%</td> </tr> </tbody> </table>	Escolaridade	Porcentagem	Até 4º ano	56%	Até o 6º ano	28%	Até o 7º ano	5%	Não declarar	11%	<p>d) Inserção no mercado de trabalho</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Inserção no mercado de trabalho</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Autônomo</td> <td>66%</td> </tr> <tr> <td>Emprego formal</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Desempregado</td> <td>29%</td> </tr> <tr> <td>Outro</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Inserção no mercado de trabalho	Porcentagem	Autônomo	66%	Emprego formal	5%	Desempregado	29%	Outro	0%
Escolaridade	Porcentagem																				
Até 4º ano	56%																				
Até o 6º ano	28%																				
Até o 7º ano	5%																				
Não declarar	11%																				
Inserção no mercado de trabalho	Porcentagem																				
Autônomo	66%																				
Emprego formal	5%																				
Desempregado	29%																				
Outro	0%																				
<p>e) Renda familiar (casal e filhos)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Renda familiar</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Menos de 1 salário</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>De 1 a 2 salários</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>De 2 a 3 salários</td> <td>63%</td> </tr> <tr> <td>De 3 a 4</td> <td>5%</td> </tr> </tbody> </table>	Renda familiar	Porcentagem	Menos de 1 salário	5%	De 1 a 2 salários	27%	De 2 a 3 salários	63%	De 3 a 4	5%	<p>Os gráficos revelam que 95% das famílias são migrantes, a maioria do Nordeste (55%) ou do Sul (35%). Metade das famílias são nucleares e 30% delas são monoparentais. Mais da metade de pais ou responsáveis (56%) estudaram até o 4º ano, e 33% até o 6º ano ou 7º ano. A maioria deles (66%) é autônomo, havendo desemprego entre 29% dos mesmos, e apenas 5% com emprego formal. A renda familiar oscila entre um a três salários mínimos.</p>										
Renda familiar	Porcentagem																				
Menos de 1 salário	5%																				
De 1 a 2 salários	27%																				
De 2 a 3 salários	63%																				
De 3 a 4	5%																				

Abaixo os últimos dados das famílias estudadas são apresentados:



As profissões descritas acima – excetuando as de modelo ou de pastor, que podem viabilizar um acesso diferenciado a renda ou a emprego – são profissões de baixa escolaridade e menor renda, da empregada doméstica a serviços gerais, o que aponta para um universo em que a desigualdade de renda e a escolaridade predominam. Nesse cenário de escassez de recursos, a religião se faz presente, especialmente se dividindo entre a religião católica (46%) e evangélica (36%). Quanto à moradia, todas as famílias declararam morar em casa própria, de alvenaria, com luz elétrica, água encanada, esgoto e coleta de lixo, o que revela a existência de infraestrutura básica no local.

4.4 - Análise dos dados triangulando reflexões, dizeres e imagens

Faremos a análise de uma pesquisa-ação com alunos adolescentes e de um grupo de reflexão com professores, no cenário de uma escola e de uma comunidade, tendo como pano de fundo as ações pedagógicas e sua eficácia/ineficácia simbólica frente ao fracasso escolar. Os dizeres dos alunos serão confrontados com as imagens com que representam sua comunidade, sua escola, seus professores e a si mesmos, mediante falas e silêncios,

expressões do consciente ou do inconsciente que vão produzindo alguns desvendamentos. É como se um ou mais espelhos fossem colocados em ângulos diferentes, metaforicamente revelando os efeitos de diferentes olhares – de um olhar de dentro, de fora, ou de um olhar estrangeiro. Assim, ao estranhar o próprio olhar, alunos e professores, guiados por intervenções e recursos mobilizadores da pesquisa, puderam captar outros sentidos das “mesmas imagens” que, então, se tornaram “outras imagens” na medida em que o olhar vai se ampliando e se transformando. E será justamente a escola, como cenário privilegiado de “uma educação para todos”, que será aqui pensada, como lugar social complexo e contraditório, em que professores e alunos podem ser agentes perpetuadores de processos inclusivos ou excludentes. Essa análise busca refletir sobre dizeres e imagens de uma escola que precisa se repensar quando lida com alunos em desigualdade social, sem perder de vista que é preciso incluir a todos – alunos, professores, escola e comunidade – no debate sobre sua eficácia simbólica e seu alcance social.

4.4.1 – Os Adolescentes

(a) Os contatos iniciais

Nosso primeiro encontro na escola foi cercado de muita agitação; o segundo, já na creche na comunidade Novo Palmares, quando efetivamente começamos o trabalho, não foi menos agitado. Dez adolescentes foram chegando aos poucos, atrasados. Todos tinham entregado os documentos de autorização para atividades externas e a ficha de identificação. Percebemos a razão do atraso: eles estavam sem uniforme, indicando que foram imediatamente trocar de roupa, antes de nosso encontro. Outra observação que fizemos foi de que sempre chegavam aos pares ou em trios, fato que se repetia a cada encontro. Quando um dos adolescentes chegava e percebia ser o primeiro, nem entrava na creche, saía para chamar os demais. Durante toda a pesquisa, somente por duas vezes duas adolescentes compareceram às atividades de uniforme. As bases, para funcionarmos como grupo foram sendo apresentadas e discutidas. Demos destaque ao respeito pela fala de todos e ao sigilo sobre os assuntos que seriam tratados. Estávamos juntos para inaugurar o trabalho do grupo focal com as presenças de Claudia Tadéa, a pesquisadora, e o grupo de adolescentes: Amanda, Bruna, Ester, Liliane, Maristela, Matheus, Mayara, Richard,

Robson, Thamilis. Esclarecemos que os nomes citados são reais, pois os pesquisados não quiseram escolher um nome fictício por acreditarem que não haveria nenhum problema quanto a revelar a verdadeira identidade. Ao apresentarmos as propostas de trabalho com atividades de pesquisa e recortes de revista, colagem, produção de textos e análise de imagens, o grupo foi ficando muito agitado e as vozes deles abafaram a voz da pesquisadora. Neste momento Matheus nos interrogou se estaríamos ali para fazer trabalho de escola e estudar matéria. Esclarecemos que o objetivo era tornar os encontros mais agradáveis. Novamente um grande alvoroço até que Thamilis disse uma frase definitiva:

“– Ah, se eu soubesse que era para fazer “trabalhinho”(em tom irônico), eu não tinha vindo, eu ia ver “Malhação.”

Houve uma concordância ruidosa da maioria e um silêncio cúmplice dos outros, mostrando-nos que aquela reação era uma demarcação de campo em que o capital simbólico que ali circulava não era o que apresentávamos, era uma clara rejeição da cultura que a pesquisadora ali representava. Entendemos que as propostas que levamos representavam uma imposição arbitrária somente tolerável no campo que a legitimava, no caso a escola (Bourdieu, 1996). Enquanto sujeitos que estavam entrando em outro espaço social, deveríamos negociar e construir juntos uma proposta de trabalho. As atividades de “cunho escolar” foram rejeitadas e acertamos que “apenas” conversaríamos; “nada de escrever, nada de ler, nada de cortar papel e nem colar” (Richard). Estabelecemos como marco inicial de entrada no campo o exercício de negociação e a construção coletiva que, aliás, foi um exercício que nos acompanhou durante toda pesquisa. A disposição que demonstramos desde o início de considerar e respeitar a opinião de todos foi crucial para trabalharmos num clima de confiança, leveza e alegria. Nos momentos em que o grupo se desviava da *pergunta central* – *como iremos trabalhar juntos?* – deixávamos que um outro assunto se sobrepusesse por entendermos que em alguns momentos se fazia necessário espaço de fala e de escuta favorecedora de uma manifestação de confiança, momentos de ditos ou não ditos que acabavam por trazer questões de ordem muito particular – dizeres e silêncios de sujeitos desejantes. Neste dia começamos a conversar e os temas da pesquisa foram explorados de forma panorâmica. O cronograma de trabalho foi entregue e explicado, enfim, eram os esclarecimentos e acordos iniciais que iam sendo delineados.

(b) Os eixos temáticos.

- **O olhar de dentro e o olhar estrangeiro: a comunidade**

"A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafreão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos" (Oswald de Andrade, 2003)

A fim de contextualizar esse novo universo que estaremos percorrendo, com olhares e interrogações entusiasmadas, faremos algumas considerações sobre a comunidade em questão. O início da história dessa comunidade está registrado em uma placa logo na entrada principal, onde se lê “Comunidade Novo Palmares”. Fundada em 14 de junho de 1989, sua formação se deu através da ocupação pacífica, porém irregular. Naquela época, ela possuía características de favela. Para Zaluar (2006), a identificação de uma favela se dá pelos seguintes fatores: habitação irregularmente construída, sem arruamentos, sem plano urbano, sem esgoto, sem água e sem luz, cuja precariedade urbana resulta da pobreza de seus habitantes. Inicialmente a população, resultado de intenso movimento migratório, se acomodou em barracos de madeira e, em alguns casos, em barracas feitas com papelão e sacos plásticos. Não havia sistema de esgoto e água encanada e a luz chegava às casas por intermédio de “gatos”, nome dado à prática de utilizar para uso doméstico energia que chega aos postes. Além disso, havia problemas associados a transporte, saúde, educação e oferta de emprego, que acabaram por tornar o processo de subsistência um desafio ainda maior. “Comunidade Novo Palmares” – “Quilombo dos Palmares”: lugares marcados pela resistência no meio das adversidades, esperança de liberdade, dignidade e também pela organização.

Uma observação sobre esta necessidade de organização se revela no fato de que desde sua fundação a comunidade tem sua associação de moradores. É este o tom da história deste lugar: pessoas que perderam suas casas em uma enchente que castigou algumas regiões do Rio de Janeiro em 1996 e que encontraram naquele terreno pantanoso uma possibilidade de reescreverem suas histórias. Foram anos difíceis, tiveram que lutar contra as condições topológicas desfavoráveis para construção e a falta de infraestrutura do bairro em que estavam. Nos dias de chuva, as ruas viravam barro e muitas casas ficavam alagadas. Somente em 2004 a Comunidade Novo Palmares recebeu as obras do favela-

bairro⁴⁵ e seu perfil mudou bastante: ruas asfaltadas, calçada, água encanada, esgoto e luz; cada morador, a partir de então, com seu comprovante de residência.

Caminhando pela Estrada dos Bandeirantes, principal via de acesso ao bairro, a Comunidade Novo Palmares não é vista, primeiro porque sua estética é horizontal e, segundo, porque fica por trás de alguns condomínios. Ela tem uma creche comunitária, uma pracinha, padarias e pequenas lojas que vendem alimentos, refrigerantes e sucos. Por consenso dos moradores, é proibida a venda de bebidas alcoólicas. Há oficinas de carro e bicicleta, igrejas, salão de beleza e outros tipos de comércio que foram aparecendo a partir dos “puxadinhos”⁴⁶. É possível entrar na comunidade por dois acessos, um deles, através de uma entrada onde está a placa já mencionada. A outra é feita pela Rua Elísio de Araújo, através de dois buracos no muro que separa a comunidade de um condomínio de classe média, nomeados “caminhozinhos”.

Observamos que, embora todas as ruas da comunidade tenham nome, aliás, nomes de árvores – Rua Jacarandá, Rua Castanheira, Rua Flamboyant –, as referências espaciais e as nomeações são feitas de modo “pessoalizado e até mesmo íntimo (...) O espaço se confunde com a própria ordem social”(Damatta, 1997, p.30). Não há becos ou ruas sem saída e, numa primeira impressão, a comunidade parece um labirinto onde as ruas se comunicam em vários pontos, chegando a confundir os próprios moradores que ficam hesitantes em dar alguma informação. As casas são de alvenaria, geralmente com os tijolos aparentes; as mais afastadas da entrada principal e próximas aos buracos do muro são as mais simples. Percebemos que algumas casas já têm segundo ou terceiro andares, algumas com terraço, antenas parabólicas e a maioria sem telhado.

O tema “Comunidade Novo Palmares” foi trazido através de *recursos mobilizadores* diferentes em três encontros. Logo no primeiro encontro, trouxemos o tema do estudo que foi apresentado em forma de *pergunta central* – *Como vocês veem a comunidade onde moram?* –, após termos usado uma dinâmica que deu oportunidade de falarem de si próprios, de forma lúdica e simples. Trazer a *pergunta central* sem muitos

⁴⁵ Programa criado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, em 1994, como instrumento de integração urbanística e social em áreas sem infraestrutura.

⁴⁶ Nome popular dado às ampliações irregulares em residências, por necessidade familiar.

esclarecimentos prévios foi uma estratégia para captar as associações que os adolescentes faziam, a partir de uma proposição simples: falar sobre a Comunidade Novo Palmares. Imediatamente foram surgindo os adjetivos: tranquila, limpa, organizada, “melhor que a Comunidade Bosque Mon’t Serra’t”⁴⁷ que só tem favelado (comentário de Richard que a todo momento recorria a comparação para adjetivar positivamente sua comunidade). Eles enfatizavam, a todo momento, que a comunidade não era perigosa, era pacífica e sem violência, nem havia bebida alcoólica nos estabelecimentos comerciais etc. Na medida em que nós pedíamos que falassem sobre o que era morar em “uma comunidade”, ou sobre o que os “não moradores” pensavam a respeito do lugar, ou ainda, qualquer outra proposição, eles retornavam para os mesmos adjetivos e recursos comparativos.

O corte aconteceu quando interrogamos sobre o que significava para eles ser adolescente na Comunidade Novo Palmares. Esta provocação alvoroçou as vozes e inverteu os adjetivos, o lugar até então considerado ideal virou um local:

– “Muito ruim para os adolescentes, não tem nada pra fazer. Não tem uma quadra, um lugar legal para conversar, e sabe, né, aqui não toca *funk* alto, não se pode dançar” (Mayara).

Nas observações registradas no *caderno de campo* percebemos que em qualquer hora do dia não encontrávamos muitas pessoas andando pelas ruas, raramente havia crianças sozinhas nas ruas ou na praça. Somente no entardecer víamos pequenas reuniões de pessoas no “Bar do Açaí” e perto de uma oficina de bicicleta, mas sempre eram presenças que lá se faziam de forma discreta.

Na ocasião em que trouxemos mais uma vez “a comunidade” como *pergunta central*, o nosso *recurso mobilizador* foram as fotos que fizemos da comunidade sem a coparticipação dos adolescentes. Em outro encontro do *grupo focal* já tínhamos refletido sobre as imagens como depositárias de memórias e como linguagem para expressar sentimentos. Refletimos que imagens não são apenas algo a ser visto e, quando elas são registradas, indicam enquadres arbitrários e expressam o modo como representamos os lugares, as pessoas e as circunstâncias (Turner, 1997). Ao apresentar as imagens, perguntávamos se nossas escolhas haviam agradado às pessoas, se havíamos capturado

⁴⁷ Comunidade localizada no mesmo bairro, Vargem Pequena. Possui características semelhantes.

imagens significativas do local. Neste momento o grupo já estava mais amadurecido e as falas não se limitavam apenas em adjetivar ou resumir a questão em “gostei ou não gostei”, embora alguns, por questão de características pessoais, permanecessem muito silenciosos. Uma das imagens mostrava a comunidade revelada acima do muro que a separa da Rua Elísio Araujo. Justamente a imagem que retratava a comunidade, vista de fora, causou um grande silêncio no grupo todo. Richard, o menino que qualificava as outras comunidades como favelas, quebrou o silêncio com uma frase dita entre sorrisos e hesitação:

– “Isso parece uma favela.”

O grupo viu com estranheza a imagem do seu cotidiano, o encontro entre o “estranho e o familiar”. O familiar mostrou-se de outra maneira e transformou-se “em espelho emoldurando uma realidade homogênea para permitir entrever seu avesso inquietante” (Rivera, 2008). Os olhos captaram, através de um olhar estrangeiro, o que escapava aos olhos desses jovens, em seu cotidiano, quando passavam pelo “caminhozinho”, o conhecido buraco no muro, “porta de entrada” ou passagem para entrar e sair da comunidade. Foi através da experiência de um “fora de si”, na exterioridade de um outro olhar, que eles começaram a construir novos referenciais sobre a própria identidade com a comunidade.

Segundo Lacan (apud Rivera, 2005), o sujeito se constitui por volta dos seis aos dezoito meses quando se reconhece no reflexo do espelho, sendo esta imagem vista pelo bebê como o núcleo da constituição do seu eu, numa espécie de imagem formadora de si, processo este nomeado por Lacan de “estádio do espelho”. Trazemos este conceito psicanalítico como articulador de uma reflexão sem a intenção de estabelecer um paralelo, mas como uma aproximação do processo que, embora tenha acontecido no âmbito coletivo, os atingiu subjetivamente, pois “o indivíduo num grupo está sujeito, através da influência deste, ao que com frequência constitui profunda alteração em sua atividade mental” (Freud, 1921). Esta experiência trouxe uma nova dinâmica de reflexão para o grupo, que se traduziu em dizeres cada vez mais complexos. Após a frase do Richard, o grupo permaneceu silencioso por mais um tempo e era possível perceber os olhares vagos, manuseando as imagens fotografadas da comunidade. Respeitamos aquele tempo e permanecemos também em silêncio para, então, prosseguir apresentando as imagens que ainda não tinham sido apreciadas. Percebemos que a experiência que aquela imagem

proporcionou os colocou na brecha do muro, na própria reversibilidade do ir e vir que ela representava. Rivera comenta (2008, p. 57):

(...) o fato fundamental de que o espelho nos oferece, ao mesmo tempo, uma imagem alienante e limitada, e também um sumidouro, uma brecha por onde fugimos à captação da imagem e nos constituímos, como sujeitos, para além dela. Somos e não somos, paradoxalmente, tal imagem.

A imagem refletida como imagem formadora inaugurou uma nova identidade do grupo com a comunidade, com o próprio grupo e com a pesquisa. Naquele mesmo dia não houve mais um clima muito favorável para a apreciação das outras imagens, mas foi o dia em que os assuntos desviantes foram de cunho muito pessoal, foi o dia em que as dúvidas adolescentes sobre a vida, sexualidade, autoridade e liberdade constituíram-se como pauta. Foi o dia em que a pesquisadora começou a ser chamada pelo nome e percebeu que eles também começaram a construir uma nova identidade com ela. Este momento foi registrado no caderno de campo, pois foi um marco da consolidação do lugar de pesquisadora.

– “(...) percebi que o meu nome demarcava o distanciamento que eles estavam conseguindo fazer de forma que não mais minha identificação profissional de “coordenadora”, mas a Claudia era a mediadora que estavam escolhendo” (Claudia).

– “Fiquei surpresa! Eles me chamaram de “coordenadora”. Fui fazer contato com cada um dos adolescentes da pesquisa para ver se isso se repetiria. Surpresa, na escola eu perdia meu nome e me transformava na “coordenadora”. Percebi que mesmo não me chamando pelo nome, o relacionamento era mais leve... mas eles apontavam o meu lugar através na nomeação” (Claudia).

O terceiro momento em que trouxemos a comunidade como tema aconteceu na sessão de fotografia, coordenada pelos adolescentes, e no retorno, quando arquivamos as imagens. Neste roteiro percebemos que incluíram praticamente as mesmas imagens que já haviam sido apresentadas a eles, mas somente nos enquadres internos, o “caminhozinho” foi fotografado do lado de dentro e eles privilegiaram o que nomearemos de “escolhas neutras” ou que causavam menos estranhamento quando “refletidas no espelho”. A praça, o “postinho”⁴⁸, os brinquedos, as lojas, as igrejas. No roteiro não constavam as imagens de muitos pontos que depois, nas filmagens do videodocumentário, eles fizeram questão de

⁴⁸ Trata-se de uma unidade de atendimento médico que pertence ao Programa Saúde Família que havia sido reativada no ano de 2010, segundo informações obtidas pela administração do local.

registrar: pontos de água parada, bueiros entupidos... e a comunidade vista de fora. O movimento pulsional, entendido como “estímulo mental constante” (Elia, 2004) do grupo naquele momento escolheu o lugar do recalque para essas imagens, em que o recalcar recolheu o objeto, mas não o silenciou. Freud nos indica que o recalque é um mecanismo constitutivo do inconsciente a partir de dois movimentos, o de repulsão e o de atração, indicando a instalação de um conflito entre o “eu” e o “ele” (como uma instância diferente do eu) (Jorge, 2008). O recalque torna o conflito inconsciente, mas, por outro lado, produz outras formações que podem ser os atos falhos, os sonhos ou outras manifestações. Passamos a observar que quando o tema voltava à pauta, o grupo manifestava-se com uma extremada agitação corporal. A todo momento eles desviavam o tema quando tentávamos refletir sobre o fato de morarem em lugar que carecia de algumas coisas básicas e não oferecia espaços de convivência e lazer. Em um dos encontros, Matheus deixou muito claro o seu incômodo, declarando que ia embora, pois “ficar falando disso é muito chato”, pois, segundo ele, a pesquisadora ficava “cutucando” toda hora com o assunto. Ele sempre tentava desviar a atenção do grupo para outro assunto, fazendo diversos convites aos demais: “Vambora falar de namorar”, “Isso tá ficando chato” (Matheus).

No dia em que fotografávamos a comunidade, mais uma⁴⁹ vez o Richard, que já havia se constituído como uma espécie de porta-voz do grupo, anunciou:

– “Gente, a gente mora numa favela. Não tem jeito, é melhor fotografar o ‘Beco da Baiuca’”.⁵⁰

– “É, lá é favela mesmo!” (Maristela).

– “Ali só mora pobre.” (Thamilis).

– “Porra! Ali é Palmares.” (Richard rindo e tomando a frente do grupo).

O Beco da Baiuca estabelecia um conflito entre o que era e o que não era uma favela, pertencer e o não pertencer a uma favela, mas, principalmente, o que surgia para eles naquele momento, era o reconhecimento de que a comunidade abrigava territórios diferentes. Desse modo o grupo confrontava critérios que definiam o lugar deles e o lugar dos moradores daquele beco. Baiuca, uma estética dissonante, um fato estético (Oswald de

⁴⁹ Por solicitação do grupo, aconteceram três sessões de fotografia, quando a proposta inicial era de apenas uma, mas como um compromisso inicial, onde acertamos a negociação como linguagem dialógica, retornamos à atividade todas as vezes que foram solicitadas.

⁵⁰ Uma rua estreita próxima à saída chamada “caminhozinho”.

Andrade, 2003) uma ferida narcísica. Repulsa e atração. É favela ou não é favela? Havia o Beco da Baiuca (que na verdade não era um beco e sim uma pequena rua estreita) – esse era o conectivo para que começassem a refletir mais profundamente sobre a vida deles. Estávamos ali, como pesquisadores, mas também no papel de mediadores cruéis, acompanhando a descoberta dolorosa de serem moradores de um território que abrigava desigualdades, mas que e ao mesmo tempo denunciava a própria desigualdade em que viviam. Estavam reconhecendo que as diferenças entre as ruas da comunidade e o “beco” não os retirava daquela condição, e o beco e as ruas partilhavam das mesmas dificuldades. O beco representava outro campo naquele espaço social, e cada campo possui sua forma dominante de capital simbólico (Bourdieu, 2010), mas isso não os retirava do processo de desvelamento que estávamos mediando.

Percebemos que depois deste dia, no encontro seguinte a frequência deles diminuiu. Buscamos uma estratégia que os auxiliasse a reconstruir a imagem da Comunidade Novo Palmares, pois entendemos que aquelas ausências pudessem ser a expressão de alguma dor provocada. Buscamos nas imagens que eles capturaram na sessão de fotos os locais que eles demonstraram mais satisfação em apresentar. O Bar do Açaí era uma referência espacial, importante local de encontro, que possuía uma estética diferenciada. Ele ficava na “rua principal” e tinha mudado para a “rua da *lan house*”. Foi reformado e ficou “muito lindo, mesmo” (Ester). Marcamos um lanche após o grupo focal no “Bar do Açaí”. Depois incorporamos como rotina, após os encontros e atividades externas, tomarmos um açaí ou comermos um “X-tudo completão”, um cheeseburger com alface, tomate, batata palha e o que mais tivesse.

Também fizemos questão de frequentar a padaria local, o mercadinho e a locadora como forma de expressar que validávamos aquele lugar. Aos poucos a frequência foi restabelecida, exceto o Matheus que nos últimos três encontros não apareceu.

Entendemos que a pesquisa transitou num terreno de tensões. Inicialmente as próprias tensões decorrentes dos diferentes campos de onde falávamos, campos opostos que segundo Bourdieu (2010) inviabilizam as trocas simbólicas como expressão de comunicação e interação. A seguir o processo de constituição do espaço da pesquisa em um espaço social, trouxe as tensões decorrentes das negociações. Os princípios de distribuição dos capitais simbólicos iam sendo definidos numa dinâmica de relações de

força que trouxe um estofo institucional que nos garantiu o status de campo (Bourdieu, 2010) entendido como espaço de partilhamento de interesses que passam a ser mais fortes que os antagonismos. Não mais opostos, mas agentes de um mesmo campo, buscando compartilhar os mesmos capitais como linguagem unificadora e pacificadora.

O espaço da pesquisa como espaço social, cujo campo foi se legitimando aos nossos olhos e aos da própria comunidade, começou a mexer com o cotidiano da comunidade. O reconhecimento de que naquele campo circulava algum outro capital que já não era o capital que a “pesquisadora” trazia na sua história profissional e nem o capital dos adolescentes, mexeu com o imaginário de outros adolescentes que não foram incluídos na pesquisa. Começamos a receber visitas que se punham no limite do muro da creche. Tratava-se de um grupo de adolescentes moradores, que receberam o nome de “o povo do muro”. Ao mesmo tempo em que o “povo do muro” reivindicava sua entrada, protestava o critério de inclusão se fazendo perceber através de barulhos e caixas de papelão que atiravam em direção ao pátio interno. Buscamos uma negociação através de uma conversa que os apaziguou a partir de uma promessa de formar um novo grupo no qual os critérios de inclusão seriam menos rígidos. O “povo do muro” retirou-se e o grupo de pesquisa se fortaleceu como espaço de respeito e construção.

O espaço da pesquisa estava legitimado, a princípio, por ter sido colocado a partir de uma violência simbólica decorrente da ação pedagógica (Bourdieu, 2009), pois a proposta da pesquisa surgiu do espaço social da pesquisadora, no caso a escola. Imediatamente, porém, esta violência simbólica é repudiada. No momento em que os adolescentes rejeitam as propostas de trabalho, nomeadas “trabalhinhos”, eles deixam claro que é preciso negociar a legitimação de um outro capital simbólico para que constituíssemos um campo de trocas francas e possíveis, onde não haveria espaço para a ação pedagógica (portadora de um arbítrio não posto em discussão). Estávamos constituídos como espaço que abrigava diversos campos que se caracterizam “por possuírem características próprias, com dinâmicas, regras e capitais específicos por um polo dominante e outro dominado, com possíveis gradações intermediárias e conflitos constantes, e definidos de acordo com seus valores internos” (Gonçalves, 2010).

Foi interessante observar a instalação do conflito através do movimento de rejeição feito de forma clara (da proposta inicial da pesquisadora), pois na escola este movimento

de rejeição aconteceria de forma velada. Não podemos ignorar que ali, no fora da escola, dentro do campo deles, eles estavam fortalecidos por uma identidade de grupo. As propostas foram sendo encaminhadas e redesenhadas constantemente. Uma das intenções ao trazer o tema da comunidade era mediar um pensar sobre si a partir da relação com o espaço físico e temporal, pois, para refletir sobre o papel da escola na vida deles “fora da escola”, era preciso redimensionar “o fora da escola”. Buscar outros entendimentos que fossem além do senso comum, expresso em adjetivos isolados e inexplicáveis, pois quando perguntávamos por que consideravam a comunidade boa, circulavam com o mesmo objeto, mas não justificavam, não tinham um dizer refletido sobre a própria fala.

Para produzir o corte, o furo, o espaço de reflexão, era preciso caminhar por suas ruas, fotografar, filmar e sentir seus aromas e rumores. Através das caminhadas, os adolescentes ressignificaram a sua própria espacialidade e perceberam que “os jogos dos passos moldam espaços. Tecem lugares” (Certeau, 2008), revelam uma topografia que nos escapa no cotidiano. Trabalhar “a comunidade” como uma categoria reflexiva buscava um “para além da percepção física”, pois isso eles já faziam em suas adjetivações e representações gráficas. Buscamos compreender que a comunidade era uma marca identificatória num espaço social que eles ainda não conseguiam dimensionar. Através deste eixo temático, eles puderam refletir melhor sobre a escola na vida deles.

- **O Olhar de fora: a escola e as relações com o conhecimento**

A abordagem inicial a respeito da escola aconteceu utilizando como *recurso mobilizador* uma proposta objetiva: fale sobre sua escola. Novamente ouvimos toda sorte de adjetivos; os que tiveram, porém, maiores ocorrências foram: chata e feia. Ao contrário do que manifestaram em relação à comunidade, com adjetivos sempre positivos, a escola era tratada como um lugar negativo. Foi muito interessante observar que aconteceu uma verdadeira catarse, na qual as falas se entrecruzaram com narrativas, queixas e risos que precisaram ser drenados para iniciarmos efetivamente uma reflexão mais madura a respeito do tema. Observamos que precisávamos deixar que eles relatassem fatos, pois não conseguíamos avançar. A tônica destes relatos eram os professores, ora descritos como

muito parciais, ora como intolerantes. Havia uma queixa em cada relato. Eles expressaram claramente a dificuldade que tinham em entender por que havia tratamentos diferenciados na sala de aula, por que alguns alunos mereciam mais atenção do que outros, por que as punições variavam de acordo com a pessoa, e não com o “delito”, e tantas outras questões que, ao mesmo tempo em que nos comoveram, nos incomodaram. Quando buscávamos que eles produzissem um dizer sobre a escola, eles retornavam para os relatos, pois na escola tanto o espaço institucional quanto seus agentes eram vistos como elementos de uma mesma natureza; naquele momento eles não conseguiam fazer outra leitura da proposta, senão o relato de diversas situações que, na medida em que eram colocadas, ganhavam adesão do grupo com acréscimo de detalhes e considerações. Naquela primeira aproximação com o tema, entendemos que o melhor seria devolver o que disseram:

– “Pelo o que estou entendendo, vocês estão falando que os professores são injustos, mas ainda não falaram sobre a escola, é isso que entendi? Se eu estiver errada me corrijam.” (Claudia)

– “É isso mesmo.” (Bruna)

– “É tipo assim. Tem vezes que fica umas meninas conversando e o professor Adriano nem liga, mas se é um menino que fica zoando na sala, ele já manda descer.” (Amanda)

– “Um dia eu tava batendo o anel na mesa, daí a professora de matemática perguntou quem tava fazendo o barulho. Daí eu disse que era eu. A professora ficou olhando para o Lucas dizendo que sabia quem tava fazendo o barulho. Pô, que escroto, só porque o moleque só pensa na merenda, a professora foi logo acusando ele, só que eu já tinha me acusado.” (Thamilis).

Em meio a tantas outras narrativas, cheias de ressentimento e dúvidas, percebemos que nós estávamos sendo convocadas para mediá-los neste entendimento. No entanto, para nós, foi um dos momentos mais difíceis da pesquisa, porque havia uma imagem refletida que estava sendo tão dolorida quanto a que eles viram nas imagens da comunidade. Os diferentes encaminhamentos expressos nos juízos dos professores eram bem claros para os alunos que demandavam, naquele momento, um posicionamento nosso sobre o assunto. Reconhecemos que esses comportamentos desiguais são decorrentes de “critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhes são oferecidos pelos

trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor” (Bourdieu, 1998, p.192). Reconhecemos que esta taxionomia flutuante causa muita insegurança e hostilidade nos alunos.

Percebemos que o tema “escola” precisava ser revitalizado para não nos perdermos no emaranhado das queixas; para isso, propusemos outro *recurso mobilizador* – um novo trabalho com imagens. Trouxemos recortes de três documentários que apresentavam vários contextos de escolas com enfoques institucionais. O primeiro recorte foi do documentário “Pro dia nascer feliz”, que apresentou depoimentos de alunos de escolas públicas e particulares de vários estados brasileiros. Escolas cujos prédios estavam em péssimas condições de funcionamento, distantes da moradia dos alunos e sem professores. Duas das escolas localizadas em favelas dominadas pelo tráfico de drogas e a última num bairro de classe média alta de São Paulo. As imagens do documentário foram tão impactantes que, após a exibição, eles ficaram muito silenciosos e sérios.

– “Caraca, e a gente ainda reclama da escola, nem descarga tinha na escola, brother. Viu só aquele moleque da escola de Caxias, tá querendo estudar, mas vai acabar virando bandido, é o ambiente...” (Richard)

Este documentário funcionou como um espelho duplo que precisou refletir uma outra imagem para que eles pudessem ver a escola em que estudavam. A partir deste documentário, eles passaram a fazer referências da escola numa perspectiva institucional. Destacaram alguns pontos que consideramos representativos da análise que passaram a fazer. Os adjetivos “chata e feia” foram substituídos por considerações mais consistentes, como:

– “A escola da gente é maneira, tem tudo, banheiro funcionando. Às vezes tem cocô no vaso, mas é porque a pessoa não dá descarga, sacou? É diferente. A escola é perto da casa da gente. Outro dia a professora mostrou um globo terrestre iluminado...” (Mayara)

– “É, mas a cor é feia, aquele verde tem nada a ver é...” (Thamilis)

– “Pô *brother*, vai pensar em cor. E a garota lá, superrinteligente, escrevia até poesia, mas não podia ir pra escola, porque o ônibus da prefeitura vivia quebrado, tá ligada? Isso a gente não vive.” (Richard).

– “É tem coisa legal, mas tem professor que é chato...” (Maristela)

– “É meio a meio, a professora Ana Cristina é legal, o professor Adriano, mas a “Cotonete” ninguém merece (risos).” (Amanda).

Deixamos que o diálogo fluísse por entendermos que eles estavam reorganizando um dizer sobre a escola que extrapolava a simples adjetivação inicial. Através do exercício dialógico, eles estavam reelaborando coletivamente um pensar sobre a escola, embora, de forma recorrente, os relatos queixosos voltassem à tona. Deixamos que o diálogo continuasse sem fazermos nenhuma provocação.

O segundo *recurso mobilizador* foi o recorte do documentário “Às cinco da tarde”, que conta a história de uma moça afegã que se arrisca desobedecendo ao pai para frequentar uma escola de moças. Igualmente impactante, a força das cenas mostra o desejo de aprender como estratégia de reverter a história de submissão e desrespeito a que as mulheres daquela cultura têm sido vítimas. Após a exibição, a pergunta central foi apresentada:

– “Para a personagem do filme, ir para a escola representava adquirir um saber que a tiraria daquela vida injusta. Para você, o que significa ir para escola?”

Certamente que nunca haviam pensado sobre isto e mais uma vez as respostas foram as frases que os acompanham desde o início da escolaridade:

– “Para ser alguém na vida.” (Mayara)

Frase reafirmada por todos em meio às vozes entrecruzadas. Mesmo fazendo a reflexão com outra provocação, a resposta retornava como uma verdade incontestável. Não conseguiam responder o que significava “ser alguém na vida” ou se conheciam alguém que “era alguém na vida”. Percebemos que a dúvida foi sendo instalada e isto nos favorecia acompanhá-los em mais um desvelamento. Resolvemos deixar o referido documentário para uma reflexão posterior, pois precisávamos fornecer mais elementos que os auxiliassem neste pensar. Buscamos, num exercício de memória, as pessoas que eles admiravam e a razão que movia a admiração. Neste momento estávamos caminhando para abordar uma nova categoria de reflexão que já se anunciava nas considerações que faziam sobre a comunidade. O tema desigualdade foi surgindo de forma sutil através das descobertas que começavam a partilhar.

A desigualdade já estava sendo anunciada nas denúncias que faziam sobre a diversidade de distribuição de conhecimento dentro da própria sala de aula. Relatavam que

alunos que “só tiram nota boa, são os queridinhos e os professores só dão atenção para eles, explicam tudo o que eles pedem” (Matheus, cujo desempenho está abaixo da média desde o início do ano e acaba “zoando mesmo”). A relação professor-aluno se dá pela via da comunicação (Bourdieu, 2009), em que a força simbólica da instância pedagógica, legitimada por uma seleção de significações de um grupo ou classe, é mais eficaz na medida em que essas significações também são partilhadas pelos receptores (alunos) (Bourdieu, 2009). Uma das significações centrais neste processo é o partilhamento da língua, que não é apenas uma via de comunicação. A língua é ao mesmo tempo um instrumento de identificação e justificativa “natural” da desigualdade.

Por repetidas vezes ouvimos dos adolescentes queixas sobre a utilização de termos que eles não conseguiam entender: *correlacionar, justifique, o fragmento textual, a relação existente* e tantos outros enunciados. Aqueles, cujo capital cultural incorporado (Bourdieu, 2001) como um investimento familiar não lhes permitia um trânsito nesta língua, vão sendo excluídos no lado de dentro. Como na fala do Matheus, que dá visibilidade a sua exclusão “zoando mesmo” para ser colocado fora de sala de aula. Pelo olhar do professor, colocá-lo para fora de sala é medida punitiva e exemplar, no entanto, para ele, é espaço de reafirmar que está fora e, também, que não sabe ou não consegue se inserir. A dramática descoberta de Matheus o fazia declarar em vários momentos que não gostava da escola e que gostaria de abandoná-la. Paradoxalmente, ele afirmava um desejo de ser bandido ou entrar no exército para “aprender” a ser homem. Em qualquer um desses lugares, ele poderia aprender a ser homem, indicando que ele reconhecia no saber um potencial transformador, não importando em qual dos exércitos ele estaria inserido, pois a sua inserção o tornaria “alguém na vida”.

O jogo duplo apresentado na escola gerava confusão e desconforto. Se era preciso estudar para ser “alguém na vida”, a escola dizia que todos eram filhos de “ninguém”. E eles, o que seriam? O grupo refletia que a cada ano as dificuldades em continuar estudando seriam maiores: disputa por uma vaga no ensino médio regular ou técnico, o fato de o bairro não ter escolas de sétimo ao nono ano do ensino fundamental, o desejo de consumir os atraindo para o mercado de trabalho, ou seja, uma série de fatores que apontavam para fora da escola.

Tínhamos a intenção de buscar na história escolar deles elementos que nos auxiliassem a compreender a relação que tinham com a cultura escolar. Pedimos que trouxessem relatos do início da escolaridade, a fim de resgatarmos uma gênese para esses dizeres. O que nos causou espanto foi a declaração unânime de que não conseguiam se lembrar de nenhum fato. No encontro seguinte, trouxemos uma história⁵¹ que falava sobre a importância da memória para reconhecermos nossos laços e a própria identidade. Combinamos que, da mesma forma como o menino da história usou recursos para trazer à memória da senhora alguns fatos, eles também trariam objetos significativos da história deles. Neste dia algo nos surpreendeu. Desde o início houve uma clara rejeição a qualquer atividade que trouxesse semelhança com a escola. Neste dia, porém, partiu deles não somente trazer os objetos e fotos, como também, escrever esta história. A própria dinâmica do grupo estava produzindo transformações a ponto de sugerirem a produção de um texto, atividade rejeitada inicialmente: “... nada de escrever...” Um dos usos sociais da escrita é o resgate de fatos e o registro de memórias (Soares, 1998) e da forma como trouxeram a atividade ficou muito clara uma contribuição da escola para suas vidas, embora eles não conseguissem ainda perceber essa mudança. Esta dinâmica trouxe amplas possibilidades de refletir sobre o papel da escola na vida deles; para tanto, destacamos a importância da escola como espaço de construção de relacionamentos e afetos. Buscamos também chamar a atenção do grupo para o uso que fizeram da escrita naquele momento, fato recebido com muita atenção. Tivemos a oportunidade de refletir sobre a importância do uso da escrita em suas vidas, quando eles destacaram: saber o que se lê para não ser enganado, saber as notícias, ler um bom livro e ter um “bom trabalho”. O trabalho aparecia como uma categoria dignificadora capaz de torná-los “alguém na vida”.

Continuamos a refletir sobre as contribuições da escola em suas vidas, agora com outro viés. Trouxemos mais uma vez o documentário “Às cinco da tarde” para mediar a reflexão. Eles começaram a entender a pergunta central e foram elaborando considerações que traziam de volta o relacionamento tenso com os professores, provocando novos relatos sobre queixas e inseguranças. O papel dos professores como agentes da ação pedagógica é

⁵¹ A história que foi contada faz parte do livro “Guilherme Augusto Araujo Fernandes” de Men Fox cujo tema foca a relação de um menino com uma senhora idosa que vive em um asilo. O menino Guilherme procura trazer objetos que auxiliem a referida senhora recobrar as memórias de sua vida.

crucial. A tensão destas relações nos remeteu ao conceito da psicanálise nomeado por Freud de transferência. Inicialmente Freud percebeu que no processo analítico o paciente dirigia ao analista as releituras de impulsos e fantasias que despertavam e tornavam-se conscientes, num processo em que o médico substituíra pessoas da história do paciente (Kupfer, 2007). Os fatos tornados inconscientes ganham vida novamente, sendo atualizados na relação com o analista. Sendo a transferência uma manifestação do inconsciente, Freud percebeu que em qualquer tipo de relacionamento haveria a ocorrência do fenômeno transferencial e, baseada nesta constatação, Kupfer (2007) diz que a transferência na “relação professor-aluno” também a manifestação é observada.

“Assim, o professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência. E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais” (Kupfer, 2007, pg. 88).

Uma vez instalada a transferência, o professor é investido pelo desejo (material inconsciente) que “recebe” do aluno, material este que o empodera de tal forma que a partir deste ponto “sua palavra” começa a ser ouvida. A aprendizagem seria uma decorrência do processo transferencial quando a palavra dita ganha importância especial pelo fato de estar investida pelo desejo do aluno. Para Fernández (1991) "o conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro, quer dizer, pô-lo no lugar do professor (...) e conhecê-lo como tal. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar" (p.52). As questões que emergiam dos relatos nos indicavam os imbricamentos entre a afetividade, o desejo e a aprendizagem, com toda a complexidade que envolve cada um. Se acrescentarmos à análise o professor como um sujeito que também é marcado pelo seu desejo inconsciente, chegaremos a outra análise igualmente densa...“Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo” (Kupfer, 2007, p.94).

Fizemos mais algumas considerações a respeito dos relacionamentos, esclarecendo que não conseguiríamos avançar se continuássemos retornando a todo momento às queixas, embora fossem legítimas e reconhecidamente dolorosas. Amanda, que ficou muito

impressionada com o documentário da moça afegã, lembrou, então, que, embora a relação entre a professora e as alunas não fosse muito próxima, a personagem do filme tinha muita vontade de estudar. Eles passaram então a identificar o que os motivava a estudar. Voltamos ao jargão “ser alguém na vida” e fomos transitando por uma outra possibilidade, na qual o saber poderia ser um passaporte de inserção social. Como contribuição efetiva da escola para a vida deles, o destaque ficou em torno do “**aprender a falar direito**”. Esta modalidade do saber foi sendo incorporada pelo grupo que aprofundava a questão, considerando que o “falar direito” permitiria ser notado positivamente em um restaurante, ser elogiado por falar bem, não passar por constrangimento por falar “mermo”, “a gente vamos”, “bicicreta” e muitas outras palavras que eram colocadas entre risos e narrativas jocosas, envolvendo pessoas que não manejavam bem a língua. Os outros conhecimentos não eram falados, mesmo quando provocávamos um posicionamento deles em relação aos conhecimentos matemáticos, por exemplo. A questão da língua foi incluída no roteiro do documentário assim como o relacionamento com os professores. Propusemos um jogo de associação livre no qual eles deveriam falar a primeira palavra que lhes viesse à cabeça.

Matemática: “Fazer conta”, “Troço ruim”, “Difícil”, “Não gosto”, “Prefiro não falar, senão vou falar uma besteira”.

História: “Aquela mulher é muito chata”, “Independência ou Morte”, “Sei lá”.

Geografia: “É o negócio de mapa”, “Não entendi nada daquele negócio de latitude e longitude”, “Eu também”.

Língua Portuguesa: “Maneira”, “Eu amo a professora Ana Cristina”, “Verbo, eu, tu, ele (risos)”.

Artes Visuais: “Amo, amo, amo”, “A professora Amara é muito gente boa” “Não gosto dessas paradas de pintura, mas a Amara sabe falar com a gente”.

As falas iam se revelando num misto de queixa e percepções afetivas que voltavam à pauta. Essas questões nos trouxeram uma das proposições mais famosas de Freud a respeito da educação como uma dos três impossíveis; os outros dois são o governar e o psicanalisar. Observamos algumas questões que nos colocavam na certeza de estarmos diante de um desafio, seja ou não da ordem do impossível. O que podemos propor a fim de

tentar compreender o fracasso escolar? Como as ações pedagógicas poderão deixar de ser tão generalistas, e se constituírem num modelo mais inclusivo na escola?

Nossas últimas atividades giraram em torno da produção do videodocumentário. O roteiro construído pelo grupo optou por fazer um resumo de tudo que foi refletido nos encontros, a comunidade, a escola, o relacionamento com os conhecimentos escolares e sobre o futuro. A princípio pensamos em uma equipe para auxiliar nas filmagens, mas percebemos que o que trouxe mais naturalidade foi a filmagem feita por todos. A equipe foi dispensada e assumimos pessoalmente o trabalho da filmagem. Muita descontração e sinceridade nas colocações. De acordo com o roteiro, as últimas cenas seriam feitas no “caminhozinho”. Mas o grupo passou pelo buraco do muro e foi ganhando a rua até que foram se sentando no gramado da frente de um condomínio da Rua Elísio de Araújo, onde começaram a fazer considerações sobre o futuro. Neste ponto o equipamento estava no controle deles e as opções foram surgindo. Só adiante, seguiremos descrevendo as próximas cenas, os dizeres e imagens aqui construídos.

4.4.2 - Os professores

“A ação nem sempre faz a história, mas faz a sociedade.”

Luckmann⁵²

(a) Os contatos iniciais

Iniciamos o trabalho com alguns esclarecimentos sobre a gravação dos encontros reflexivos e da dinâmica do grupo, com participação espontânea dos professores. Os temas de reflexão focados na interação escola-comunidade foram apresentados de maneira panorâmica. Percebemos que o grupo estava hesitante, mas foi ganhando um ritmo muito produtivo, de tal forma que no primeiro encontro outros eixos temáticos previstos (e descritos adiante) foram surgindo e puderam ser aproveitados. O grupo de reflexão produz um efeito de mudança que pode ser percebido quase que concomitantemente ao seu

⁵² Teoria da Ação Social, 1996.

desenvolvimento (Schön, 2000). A partir de comentários do grupo – que eram devolvidas –, percebia-se imediatamente uma desconstrução e uma reelaboração. Por isso, optamos por analisar os dados que emergiam imediatamente após a colocação dos temas, como no movimento de associação livre. As repercussões do grupo de reflexão com professores serão retomadas nas considerações finais.

Além disso, nesta análise, também optamos pelas falas consensuais e aquelas que se mostraram mais recorrentes. Consideramos essas falas como categorias de maior relevância, que muito nos ajudaram a ir organizando a lógica discursiva e compreensiva extraída desse grupo, em contraste com tudo o que apreendemos dos dizeres dos alunos e de nossas observações no campo. A ação pedagógica como prática social foi analisada a partir do conceito de espaço social, campo de relações e tensões, e capital simbólico.

(b) Os eixos temáticos.

- **O olhar de dentro: as dificuldades da escola estão do lado de fora**

O primeiro encontro trouxe como pauta o papel da escola para alunos de comunidade, especificamente o papel da Escola Municipal São Sebastião para a vida dos alunos moradores de comunidades, enfatizando uma articulação com a comunidade pesquisada. Buscávamos com estas proposições identificar as representações dos professores a respeito do próprio trabalho e da relação que estabeleciam com os alunos. Também tínhamos a intenção de perceber os conhecimentos a respeito da comunidade pesquisada, bem como o relacionamento que estabeleciam com esses alunos.

A proposição inicial era de que comentassem sobre o papel da escola na vida dos alunos. A primeira colocação foi feita pela professora Glória e indicava uma categoria que foi sendo reforçada pela fala dos demais, o binômio “formar X informar”, também nomeado como “dar limite e ensinar a matéria” ou “civilizar e dar os conteúdos formais”, fala que ganhou consensualidade e sempre retornava com novas nomeações e configurações. Observamos que os professores davam ênfase ao caráter formativo da ação pedagógica, indicando haver uma demanda por parte dos alunos que os fazia “formar” mais do que “informar”. A demanda de um trabalho mais voltado para a formação se

justificava, pois os alunos “não têm limites”, são “criados soltos”, “não sabem comer com educação”, “não sabem se comportar em grupo”, “não têm apoio da família” e tantas outras faltas que foram sendo enumeradas sem intervenção da pesquisadora.

Como já temos refletido, a partir da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, a escola é um espaço onde as relações sociais se processam, constituindo-se, portanto, como um espaço social que reproduz tensões e relações de força. Segundo ele, o espaço social é concretamente um espaço de relações onde pessoas estão submetidas a princípios fundamentais que as organizam hierarquicamente a partir de uma rede de significações (Bourdieu, 2010). Quando os professores nomeiam todas as “faltas” dos alunos, estão expressando a percepção das distinções que se desenham espontaneamente neste espaço social, no qual essas distinções são, na verdade, categorizadas a partir de um capital simbólico. Este capital, “quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura de sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo óbvio (...), torna-se a base para (...) enunciar a maior parte dos juízos sociais” (Bourdieu, 2010, p.144).

O discurso pedagógico se apoia numa visão de um mundo social legitimado por um capital simbólico que, quando submetido a um campo de tensões, em que se observa uma luta pela produção de um senso comum que garanta a manutenção das estruturas. Na medida em que os alunos são comunicados, tanto pela ação pedagógica (viabilizada pela comunicação), quanto pelos processos avaliativos, porque o capital que portam não lhes garante inserção, inicia-se um processo de inculcação. Os professores, enquanto profissionais envolvidos neste campo, elaboram formas de comunicação que possam instalar um processo de produção simbólica a fim de que eles adquiram uma visão do mundo social que não somente rompa com a que eles trazem, como também legitime a visão que está sendo apresentada (Bourdieu).

As falas iam revelando as distinções (capital simbólico) reconhecidas como carências que necessitavam ser supridas para que a ação pedagógica tivesse sucesso, construindo uma língua que possa ser partilhada pelos diferentes campos. A ênfase na formação indicava a necessidade de se iniciar um processo de produção simbólica que

garantisse uma língua de comunicação e dominação, na media em que entendemos que ação pedagógica se valida a partir de uma violência simbólica “enquanto imposição de um poder arbitrário” (Bourdieu, 2009, p.26).

– “Eu paro a aula mesmo para falar que na vida eles podem ser outras coisas, não tem só jogador de futebol e modelo. Tem advogado, médico... mas eles parecem não conhecer nada. Mas se ficarem de preguiça e brincadeira, nem jogador de futebol... Eles não conseguem se comportar de maneira adequada. Não tem mais a família como antigamente que dava aquele suporte. Eles têm uma ‘carência comportamental’” (Rosa).

Um dos fatores apontados como causadores desta “carência comportamental” é a ausência da família, que se manifesta em todos os níveis: econômico, afetivo e cultural. Os alunos foram sendo apresentados como portadores de um desconhecimento generalizado e aprisionados em suas comunidades. Como consequência, na visão dos professores, eles se comportam como se a escola fosse somente um espaço de convivência e divertimento. O discurso nos revelava que os professores colocavam toda a dificuldade da escola do lado de fora dela, seja por conta de uma comunidade aprisionadora, seja por conta uma família permissiva:

– “Eles têm muita dificuldade de sair. O que acontece é que eles moram em comunidades que têm um monte de proibições, e lá eles obedecem, senão, vocês já sabem. Aí, não saem, não sabem o que é um rodízio de pizza, não vão ao *shopping*...o que acontece? Vem pra escola para “zoar”, como eles dizem” (Wilma).

– “Vê o caso do (aluno citado nominalmente), é um menino supercarente. Acho que a mãe é analfabeta, mas o caso é que ela não liga, não valoriza a escola. Ele entra na sala não dá um bom-dia, vai sentando, não traz material, não faz trabalho...é um adolescente que nem consegue valorizar o que ganha. Eles receberam camisa, vocês precisam ver o estado que está a camisa dele, imunda. Valoriza? Não valoriza. Se esforça? Não, não está nem aí. O que é a escola para o (aluno citado nominalmente)? Lugar de comer merenda e “zoar” comigo e com os colegas também” (Rosa).

A questão das distinções categorizadas a partir de um capital era traduzida por eles como “carência”, como já foi dito. Argumentamos com grupo sobre a possibilidade de estarmos falando de valores diferentes: os valores considerados adequados para a escola podem não ser necessariamente considerados adequados para todos os espaços. Houve concordância a respeito da colocação, mas imediatamente os professores disseram que a questão da “formação dos hábitos e atitudes” era imprescindível para que o processo de aprendizagem fosse iniciado, pois, na medida em que os alunos não reconhecem que os saberes escolares são importantes para a vida, eles não se inserem nos programas e projetos pedagógicos. A ideia de que os valores da escola (capital simbólico) não são os mesmos que os alunos trazem de suas famílias (capital cultural adquirido) levou imediatamente a refletir sobre a relação da escola com a comunidade e a maneira como este desencontro se manifesta em sala de aula. Ocorreram vários relatos repletos de queixas sobre a indiferença de grande parte dos alunos em relação aos saberes da escola e ao trabalho dos professores. Na medida em que as falas deles eram devolvidas ao grupo, pela pesquisadora, os professores iam percebendo a necessidade de conhecer melhor o contexto cultural dos alunos. Eles reconheciam que o trabalho da escola é diretamente afetado pela realidade do entorno, mas não conseguiram estabelecer uma relação entre as matrizes curriculares praticadas na escola e a realidade do entorno (Fazenda, 1998). Alguns comentários apontavam a importância da universalidade destes saberes como instrumento de inserção social, enquanto outros apontavam para uma prática que considerasse uma negociação entre os saberes locais e os “universais”. Essa polêmica gerou um debate inconcluso, mas que revelou a necessidade de se construírem novos entendimentos sobre o papel da escola na vida de alunos, cujo capital cultural não permite um trânsito adequado na cultura escolar.

Os eixos temáticos que traziam reflexões sobre as comunidades do entorno escolar e desigualdade social nos trouxeram como categoria de reflexão outro binômio: “pobreza/desigualdade X aprendizagem”. Mais ou menos na lógica do “não aprende porque é pobre” ou “é pobre porque a família de origem não aprendeu”, o tema circulava em torno do fracasso escolar associado às classes desfavorecidas economicamente. Com grande quantidade de narrativas de alunos muito carentes que não conseguiam aprender, o grupo de professores revelava uma representação social e histórica do Brasil, considerando

que as pessoas pobres possuem questões estruturais, de ordem biológica ou psicológica, que as impedem de superar sua condição (Bossa, ano 2002). As falas apontavam para o mito da distribuição igualitária de saberes na escola, reforçando a crença na meritocracia.

– “... eu entendo que o aluno que é carente hoje tem mais oportunidade. Eles ganham praticamente tudo e, agora, chegou mais caderno, caneta, lápis... Isso sem falar que tem muito professor no município que dá uma “senhora aula”. Eu sou comprometida, dou aula mesmo, não fico enrolando...mas tem uns que não aproveitam, não se esforçam. Como você explica o caso da (aluna citada nominalmente), a gente percebe que ela é supercarente, mas é uma excelente aluna? ‘Tá’ dando valor...” (Ana).

– “Pra mim não faz diferença se o aluno é fedorento, se está com a camisa velha. Quer caminhar comigo? Então vem. Eu não faço distinção de classe econômica, mas faço distinção entre quem quer crescer e quem quer ficar pastando. Antigamente a gente dizia: – Vai virar lixeiro. Hoje para ser lixeiro – e olha que não se fala mais ‘lixeiro’ e sim ‘gari’ – tem que fazer concurso (Dulcinéia).

Identificamos um eterno retorno ao senso comum que legitima a exclusão como decorrência do desinteresse e da falta de esforço, e a escola, cruelmente, se transforma em instrumento de validação desta exclusão (Patto,1988). As práticas que visam conduzir as experiências de aprendizagem de forma uniforme e os processos avaliativos estandarizados, como indicadores de um saber, atingem exatamente aqueles que estão sujeitos às múltiplas vulnerabilidades decorrentes da desigualdade social (Esteban, 2001). Ao argumentarmos com o grupo que existem diferenças na recepção da mensagem transmitida pela ação pedagógica e que os processos de aprendizado são singulares, os professores contra-argumentam apontando a dificuldade de a escola lidar com a subjetividade.

Essas reflexões sobre singularidade e subjetividade nos conduziam para outra questão, levantada nesta investigação, sobre o lugar do sujeito na escola frente à uniformidade dos processos escolares. Entendemos este sujeito como sendo constituído a partir de suas múltiplas vivências sociais inscritas numa singularidade que só se torna consciente nas manifestações do inconsciente (Bossa, ano 2002). Essas considerações nos

levaram a refletir sobre a inadequação dos processos avaliativos e os desafios que a escola tem vivido para conciliar as exigências impostas pelo modelo avaliativo de corte neoliberal, que tem como princípio a estreita relação de complexidade técnica de instrumentos de avaliação e melhoria de aprendizagem (Barriga, 2001). Destacamos uma das falas sobre o assunto por considerarmos que ela traduz a angústia que esta abordagem avaliativa traz para alunos e professores:

– “Agora quase não se tem tempo de dar aula, é só preparar para os provões. Acaba um, já vem material preparatório para o outro. Agora eu pergunto, será que os resultados refletem que eles estão aprendendo ou que estão bem treinados?” (Neuza).

- **O olhar de fora: o paradoxo da seleção social que inclui e exclui**

O terceiro eixo temático referia-se ao compromisso da escola com as políticas inclusivas. Esta foi a abordagem que trouxe maior tensão, pois confrontava diretamente a natureza homogeneizante da ação pedagógica frente à singularidade e multiplicidade dos sujeitos. Os relatos se avolumavam de tal forma que houve necessidade de intervenções constantes por parte da pesquisadora para que o grupo não perdesse o foco no emaranhado de histórias e vozes. Percebemos que a inclusão é entendida numa ótica que privilegia apenas os portadores de necessidade especiais; assim, para ampliar o debate, inserimos a palavra “todos” como um indicador do que buscávamos para a reflexão. Foi necessário lançar mão de um *recurso mobilizador* para que o entendimento sobre a questão fosse ampliado. Solicitamos que o grupo comentasse o trabalho pedagógico da escola em relação aos alunos que foram classificados como “carentes” e apontados como aqueles que apresentavam desempenho baixo e falta de interesse, ou seja, de que forma eles estavam sendo incluídos nos processos de aprendizagem. Mais uma vez o burburinho e as vozes embotadas, de forma que não havia uma resposta, mas muitas queixas e indagações. As dificuldades listadas iam desde a impossibilidade de individualizar o trabalho, tendo uma turma cheia até a criação de um “desejo” que pudesse ser plantado “na cabeça dos alunos”.

Na verdade, tanto o entendimento sobre o assunto – fracasso escolar – como uma prática inclusiva ainda são temas que merecem estudos e reflexões mais cuidadosos, em virtude de sua importância e complexidade. O paradoxo que se colocava aos professores,

nesse momento, era o fato de eles serem portadores de instrumentos de seleção social (o capital simbólico) e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que esses instrumentos excluem o sujeito (Patto, 1988). Esse paradoxo foi percebido como um grande mal-estar entre os professores. Algumas vozes defendiam que a escola já era inclusiva na medida em que “todos” têm acesso a ela; argumentávamos, no entanto, que a ampliação do acesso não era proporcional à permanência nela, uma vez que os índices de evasão ainda continuavam alarmantes e atingiam, principalmente, os alunos oriundos das classes populares. Esse debate, da escola como um lugar de inclusão ou exclusão para todos, sem distinção, foi outro debate inconcluso, porém de grande força mobilizadora.

Como último eixo temático, tratamos da questão dos adolescentes, categoria privilegiada na pesquisa, por representar o momento em que o sujeito “desidealiza” o adulto e busca uma fala a partir de novos referenciais. Mais uma vez percebemos o desconhecimento a respeito do adolecer. Os aspectos muito destacados foram as manifestações sobre sexualidade e rebeldia; e observamos que a “adolescência” é considerada para a formulação das propostas pedagógicas adequadas a esta fase da vida. Como já mencionado, cada eixo temático, trazia várias narrativas descritivas, que iam sendo incorporadas por todos. Destacamos que as duas observações mais recorrentes referiam-se à aprendizagem. Segundo esse grupo de professores, a entrada na adolescência representava para muitos alunos uma queda no rendimento escolar, pois:

– “É uma fase difícil, já não tem aquela professora que fica todo dia. Os professores de sexto ano não têm como gravar o nome de todo mundo, tem que dar aula em muitos colégios para segurar o salário. Eu não estou criticando os colegas, mas que eles ficam mais soltos ficam sim. Aí muitos alunos que são bons, tiravam nota boa, caem mesmo...” (Dulcinéia).

– “O que eu sinto mesmo é que eles estão mais interessados em namorar, ‘zoar’, comentar sobre a bunda das meninas. É fato, é uma fase perigosa...” (Amara).

.Na medida em que os encontros iam acontecendo, o grupo revisitava suas posições frente aos eixos temáticos já refletidos – a escola como local de formação, aprendizagem, inclusão e desenvolvimento pessoal e social –, de tal maneira que surgia uma demanda

para buscar novos entendimentos sobre a ação pedagógica, conforme previsto pela própria dinâmica decorrente da técnica *de grupo de reflexão*.

4.5 - A produção das imagens, fotos e um videodocumentário

Nesta investigação a produção das imagens em fotos ou vídeos eram estratégias mobilizadoras para ações reflexivas e, ao longo do processo, este exercício se revelou como um dispositivo de avaliação, autoavaliação e mediação muito potente. Percebemos que as considerações mais consistentes, da parte dos adolescentes, ocorriam através da mediação com as imagens. A potência comunicativa das imagens se fez presente na história da humanidade desde seus primórdios, e o potencial identitário da imagem foi por nós acompanhado minuciosamente, de tal modo que, a cada encontro, pudemos perceber o amadurecimento do grupo de adolescentes através das percepções visuais que eram capazes de apontar, de construir e de ressignificar. A linguagem das imagens também foi usada metaforicamente na obra de Freud quando ele estabelecia analogias entre os instrumentos ópticos e o aparelho psíquico (Rivera, 2008) como um recurso explicativo. Portanto, nossa escolha em trabalhar com imagens ultrapassava a mera abordagem estética do lugar e das pessoas e, na verdade, buscava um elo dialógico entre o consciente e o inconsciente. Esperávamos que este agenciamento problematizasse a realidade e desse mais densidade aos dizeres dos atores da pesquisa, o que foi sendo confirmado até o fim de nosso trabalho de campo e do processo de análise que aqui fazemos.

4.5.1 – A produção do videodocumentário

“Olhar uma imagem implica radicalmente o olhador.”

Tania Rivera (2005)

As sessões de fotografia eram momentos de grande descontração e autonomia do grupo. A câmera era passada de mão em mão, de forma que a escolha dos enquadres e lugares sempre era fruto das trocas entres os adolescentes. O reconhecimento do que melhor representava ou não a comunidade passava pelos enquadres, os recortes que eles

faziam do campo real: “escrevendo com a luz (revelando) apenas um pedaço de tudo aquilo que deixa às sombras” (Rivera, 2008 p.45). Não apenas a produção das imagens, mas também a própria produção do videodocumentário nos trouxeram uma maior familiaridade com as imagens e com a seleção das cenas, acordadas pelo grupo, para compor um quadro final que sintetizasse todo esse trabalho coletivo.

O processo de construção do roteiro já revelava uma opção que ia sendo desenhada pelo grupo, pela captura de imagens selecionadas e que eram acompanhadas de depoimentos que lhes davam potência explicativa. Não percebemos em nenhum momento a vontade de construir uma narrativa que os levasse a representar personagens, a partir de uma história, embora esta sugestão tenha sido por nós pensada e conversada. Claramente percebíamos o movimento de resgatar imagens refletidas e extraídas de suas vivências e experiências significativas, enquanto que outras imagens eram deixadas de lado, como um “um resto” dissociado, e aparentemente sem sentido. Se a fotografia é um recorte do espaço para construir uma imagem, o filme é um recorte do movimento que busca organizar e editar uma memória. O roteiro revelava a vontade de voltar aos lugares que não haviam sido fotografados, aos enquadres que tinham sido descartados, como se fosse um instrumento de ampliação dos olhares, das lembranças e do mundo representado, em virtude de seu caráter multifacetado, difícil de ser capturado em todas as suas nuances e possibilidades.

As imagens do documentário buscavam os locais que denunciavam a desigualdade em que viviam: os bueiros entupidos, trechos com pequenos alagamentos de águas escuras, o descuido de alguns moradores com a comunidade e a falta de um lugar para lazer e divertimento, especialmente para os jovens. Os depoimentos refletiam as contribuições da escola para a vida deles, e os adjetivos iniciais foram substituídos por reflexões compartilhadas e cada vez mais complexas. Ao filmarmos uma rua com bueiros quebrados, os adolescentes trouxeram várias informações sobre rede de esgoto, tratamento de água e outros assuntos que nos remeteram aos conteúdos programáticos da disciplina de Ciências. Perguntamos se os conhecimentos que adquiriram nesta disciplina os auxiliavam no entendimento da problemática que eles estavam apresentando. Para nossa surpresa disseram que não, aqueles conhecimentos da aula de ciências tornaram-se significativos

apenas a partir de um trabalho desenvolvido dentro da própria comunidade, feito através de palestras e atividades lúdicas que mobilizavam moradores de todas as idades. Isso revela a dificuldade de a escola relacionar o saber com o contexto de vida de seus alunos, como revela a fala de um dos adolescentes:

– “Todo morador de comunidade tem que saber essas coisas: esgoto, desmatamento, rio poluído... não é na escola que a gente aprende sobre isso” (Richard).

Entendemos que as contribuições significativas advindas da escola para a vida deles referiam-se ao uso da língua falada e escrita como instrumento de inserção social para garantir-lhes um lugar de “alguém”. Os depoimentos refletiam que a escola era um espaço de reconhecimento dos potenciais através da tarefa mediadora de professores que produziam um dizer consistente a respeito deles. Embora a nota seja um indicador importante para eles, como uma espécie de termômetro do sucesso, era o **dizer de alguns professores** que eles traziam para mostrarem sua qualificação ou falta de qualificação. Relacionamentos sinceros e respeitosos entre os professores eram uma porta para despertar a vontade de “aprender”.

A imagem nunca é um espelho de reflexo fiel; e a imagem filmada se descompromete radicalmente com esta fidelidade, na medida em que os recursos tecnológicos nos permitem uma organização e uma seleção que podem produzir inúmeros textos e contextos. Não conseguimos editar as cenas do documentário, cerca de uma hora de material bruto, por entendermos que o processo de edição é uma nova escrita do texto filmado. Ao terminarmos a filmagem, entendemos que, se fizéssemos a edição do filme, sem um movimento de construção com os adolescentes, estaríamos retornando à posição arbitrária que foi alvo de crítica nesse estudo. A negociação foi a tônica em nossa linguagem e, portanto, estamos negociando a continuação do grupo, apesar do fim desta investigação. A demanda do grupo tem sido muito consistente e, por isso, optamos por produzir o videodocumentário e a exposição das fotos *a posteriori*, assegurando a participação de todos, na lógica da discussão coletiva e do consenso.

Ora, se o videodocumentário e a exposição de fotos não se concretizaram, em sincronia com o fim da presente dissertação, como teria sido esperado, isso se dá pelo fato

de que o *timing*, de um processo de participação coletiva escapa ao enquadre de uma pesquisa e ganha os contornos de uma interação social que deixou frutos e construiu solidariedade. Sabemos que o produto dessa pesquisa transcendeu o propósito acadêmico e adquiriu sentido e importância social para uma coletividade. Ao final, todos se perceberam como agentes e produtores de transformação, os alunos, os professores, a comunidade, a escola e o pesquisador, como veremos nas considerações finais. O principal resultado desse estudo foi a hipótese, aqui testada e aprovada, de que a escola pode se repensar e se reconstruir, em sua relação com o contexto de vida social e comunitário de seus alunos, apropriando-se mais da interação escola-comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, além compreender a relação que os alunos estabelecem com os saberes escolares, buscamos também a forma como eles são incorporados às suas vidas fora do ambiente escolar. Para tal, escolhemos um grupo de adolescentes de doze anos de idade, matriculados em uma escola da rede pública municipal e moradores de uma comunidade caracterizada por um contexto de desigualdade social. Objetivamos analisar seus dizeres sobre as contribuições advindas da cultura escolar para a vida deles, utilizando recursos metodológicos que potencializaram a produção de discursos. Também formamos um grupo de reflexão com professores da escola, onde coletamos dados sobre as representações que este grupo de profissionais tem a respeito dos alunos com os quais trabalham. Esta abordagem foi muito favorável pela riqueza de dados que emergiram do campo de pesquisa, bem como por algumas mudanças observadas ao longo do processo e que serão oportunamente apresentadas. Também constatamos que os espaços da pesquisa favoreceram uma reflexão profunda sobre os temas apresentados aos dois grupos.

Apresentamos inicialmente um quadro sobre o processo histórico de construção de políticas públicas de educação no Brasil, destacando as importantes conquistas que garantiram a gratuidade, a obrigatoriedade e a ampliação na oferta de vagas, de forma que as populações excluídas dos processos de escolarização pudessem ter acesso aos bancos escolares com propostas pedagógicas adequadas e inclusivas. Conforme vimos, essas conquistas atravessaram os últimos séculos de nossa história e somente a partir do início do século XX períodos mínimos de escolaridade surgem nos textos legais como quesito obrigatório. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9394/96, ainda em vigor, ratifica a educação gratuita, laica e obrigatória como direito de todos, ressaltando que os processos educativos devem favorecer o exercício da cidadania e o aprimoramento para o trabalho. Trouxemos tal questão, pois, apesar de termos um texto legal que assegura esses direitos, uma parte da população ainda não é alcançada. Segundo dados do IBGE (2009) na faixa de 15 a 17 anos, 32% dos adolescentes estão cursando o ensino fundamental, 48% o ensino médio e 20% deles estão fora da escola. Já na faixa de 18 a 24 anos, apenas 15% dos jovens permanecem estudando, apesar da existência de vagas. Ao observarmos os índices de escolaridade dos familiares dos adolescentes pesquisados,

observamos esta dura realidade. Em um universo de cerca de vinte pessoas, apenas 5% conseguiram chegar ao sétimo ano do ensino fundamental e nenhuma delas ao ensino médio. Se levarmos em conta a influência parental na vida dos filhos, o prognóstico de futuro escolar para os jovens aqui estudados também não seria favorável.

Embora não tenhamos abordado questões dessa pesquisa diretamente com os familiares dos pesquisados, percebemos nos dizeres dos adolescentes que, apesar da baixa escolaridade dos pais e familiares, havia uma valorização do espaço da escola como via de alcançar patamares superiores na escala social, expressos pela categoria “ser alguém na vida”. As populações mais pobres creditam aos saberes escolares uma possibilidade de superação das dificuldades, por entenderem que a escola é espaço democrático e igualitário na distribuição de saberes. Percebemos que a transmissão doméstica do capital cultural se dava pela forma de estado incorporado, ou seja, através de “disposições duráveis” e não no estado objetivado, caracterizado pela concretude dos livros, quadros e acessos às produções culturais em geral, como diz Bourdieu (1998). Pudemos perceber que as famílias não tinham livros em casa, só compravam jornais⁵³ em determinadas ocasiões e raramente iam ao cinema. Em alguns depoimentos os adolescentes também reproduziam o discurso dos pais, assumindo para si o desejo de chegarem onde os pais não conseguiram, através da ampliação do tempo de escolaridade. Foi possível perceber também que os familiares não interferiam muito na vida escolar dos filhos. Entre as justificativas mais citadas, destacamos o fato de não “conhecerem as matérias” e passarem a maior parte do tempo fora de casa por conta do deslocamento para o trabalho e da atividade profissional propriamente dita. Vargem Pequena, o bairro em que a comunidade pesquisada está inserida, além de distante das áreas centrais da cidade é muito residencial; seu pequeno comércio e o reduzido número de microempresas não absorvem a mão de obra local. Essa geografia humana e social é uma decorrência da organização populacional e do processo de urbanização no Rio de Janeiro, que foi empurrando as populações pobres e oriundas dos movimentos migratórios para áreas distantes dos centros, onde a oferta de empregos é sempre maior (Abreu, 1987). Ao nos depararmos com este dado, e também considerando a pouca escolaridade, podemos supor a dificuldade desses pais em verificar material escolar,

⁵³ Os adolescentes informaram que os pais só compravam jornal quando havia alguma promoção em que precisavam retirar um selo impresso na página para trocar por algum bem móvel.

ajudar nas tarefas, supervisionar a execução das mesmas e comparecer às reuniões, fatores frequentemente citados por professores como uma queixa.

A fala dos professores apontou exatamente estas mesmas questões: a falta de acompanhamento da vida escolar dos filhos e ausência dos pais nas reuniões. No entanto, estas constatações foram interpretadas como desleixo, descaso e desvalorização da escola. Como registramos, os dizeres dos professores davam ênfase ao caráter formativo da prática como via de suprir a carência educativa que os alunos traziam, carência esta identificada como uma ausência da família na educação e “formação de hábitos”. Algumas das declarações foram de uma dureza tão intensa que chegaram a comparar os alunos a “animais soltos” e “sem limites”. Cabe ressaltar, no entanto, que no período da pesquisa não observamos a presença de crianças e adolescentes soltos nas ruas. O que queremos destacar sobre estes dois campos, o dos alunos e o dos professores, é a tensão existente entre os diferentes capitais que circulam na escola enquanto espaço social. O *habitus* adquirido na convivência familiar, compatível com a posição desta família no grupo de que faz parte, é o seu capital simbólico. Este capital é fundamental nos processos de inserção dos sujeitos na escola (Bourdieu, 2009). Quando os alunos são portadores de um capital simbólico não legitimado pela escola, eles passam a ser classificados como despreparados, carentes, inadequados do ponto de vista comportamental e desinteressados.

É interessante perceber que tais classificações são fios que reforçam a paulatina exclusão desta população dos bancos escolares, fenômeno verificado com os familiares dos pesquisados. A ideia de que os saberes estão sendo apresentados de forma igualitária acaba por evidenciar uma falsa “incapacidade” dos alunos, que não conseguem aproveitar as oportunidades e os “bons conselhos” dos professores.

Partindo deste princípio da igualdade (de atendimento) e tratando alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma forma, a escola acaba por reforçar as diferenças preexistentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que o que é avaliado nem sempre se relaciona com a aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e suas famílias (Gonçalves, 2010, p.69).

Propomos que esta questão do capital social e cultural dos estudantes e suas famílias seja amplamente discutida nas escolas, pois cremos que a maior parte dos professores não se dá conta dos processos de exclusão que acabam agenciando, por total desconhecimento dos mecanismos destas engrenagens. Percebemos nos dizeres dos professores uma sincera

preocupação com os alunos, muitas vezes também expressa na formulação de propostas motivadoras. No entanto, não podemos deixar de mencionar que o *habitus* herdado juntamente com o capital leva à busca de semelhanças identificatórias que reforçam as certezas e o lugar dos sujeitos (Gonçalves, 2010); assim, os processos escolares harmonizam-se mais com aqueles cujo capital simbólico assemelha-se ao da escola. Podemos acrescentar nesta análise a questão dos processos avaliativos que também contribuem para a formação do mito de que alunos provenientes de grupos desfavorecidos são desinteressados e carentes cognitivamente (Patto, 1988). Aliás, a carência apareceu como um dos fatores que atrapalha a aprendizagem, pois, segundo as constatações feitas pelos professores em sala de aula, através de um viés totalmente empírico, os alunos mais “pobres” são os que têm desempenho abaixo da média. Viabilizar conhecimentos teóricos a respeito dos processos de conservação social poderia ser um caminho para que o paradigma que estabelece uma relação de causalidade mecânica entre a origem social e o êxito/fracasso escolar pudesse ser revisto e quebrado. É preciso superar as crenças de que a escola é igual para todos e, assim sendo, somente aqueles cujo desejo é forte são capazes de aproveitar. Ressaltamos que o mito da meritocracia também precisa ser discutido no sentido de esvaziar a fundamentação de que os exitosos são os mais esforçados. O princípio meritocrático fundamenta-se na ideia de que o dom natural dos sujeitos somado ao seu esforço criam a possibilidade de ultrapassar as barreiras sociais impostas pelo sistema educacional. A reflexão urgente é como superar o modelo de escola que favorece os que já são favorecidos e exclui os que já estão excluídos.

A propósito, destacamos que os conceitos de dez dos adolescentes aqui estudados eram medianos ou abaixo da média, enquanto apenas um era acima da média, conforme o boletim dos três primeiros bimestres do ano letivo de 2010. Durante os encontros, observamos que se tratava de um grupo alegre e disposto, mas que revelava nas falas iniciais uma dificuldade de falar de si e dos outros. Eles recorriam às narrativas como forma de expressar sentimentos, mas não conseguiam descrevê-los e muito menos formular um juízo crítico a respeito. Costumavam resumir questões complexas utilizando os adjetivos bom ou ruim; também pontuavam suas análises críticas com gosto ou não gosto. Tinham dificuldades para entender metáforas e a linguagem irônica de alguns textos. Na medida em que avançávamos nas dinâmicas e reflexões dos temas, foi acontecendo um

enriquecimento de vocabulário, tornando possíveis dizeres mais elaborados que refletiam juízos, formulação de hipóteses e um pensamento prospectivo. Segundo Bourdieu (2009), quando a língua herdada pelo aluno não se aproxima da língua escolar, mais dificuldade terá o aluno de se inserir. Além de ser um sistema complexo de comunicação, ela também promove uma ação de categorizar a partir do domínio e da articulação de um vocabulário culturalmente legitimado como apropriado (capital linguístico). Essa diferença de capital linguístico é frequentemente interpretada como uma dificuldade na articulação do pensamento ou falta de criatividade. Percebemos, no entanto, que esses adolescentes, paradoxalmente, demonstravam muito conhecimento a respeito de termos de informática e articulação com o vocabulário da área, sabiam operar aparelhos eletrônicos, recorrer ao *menu* e buscar auxílio nas “redes”. Tinham bastante desenvoltura sobre consultas nos sítios de pesquisa e busca, além de utilizarem a escrita comum dos *scraps*⁵⁴. Enfim, um comportamento que indicava facilidade com novas aprendizagens e boa articulação com vocabulário. Acreditamos que a apropriação destes códigos eram chaves de acesso para uma inserção no grupo dos adolescentes, considerando um universo maior que a comunidade de origem e a escola. O trânsito pelos sítios de relacionamento trazia um suporte identificatório muito valorizado por eles, na medida em que lhes fornecia possibilidade de construir outros arranjos sociais distintos dos grupos dos adultos (Calligaris, 2000).

Nossa pesquisa foi uma tentativa de dar voz aos sujeitos historicamente silenciados nos processos escolares. Tradicionalmente o lugar do aluno é o silêncio passivo e submetido à narração do outro:

Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Por isso mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a sonoridade da palavra e não sua força transformadora (Freire, 1987, pg. 57).

Lugar de silêncio também reforçado pelo lugar social que ocupam, onde a cultura de origem é desqualificada. No exercício dialógico a que nos propusemos, percebemos a estranheza e a curiosidade que foram despertadas nos alunos, a princípio muito barulhentos

⁵⁴ Nome dado aos pequenos textos postados nos sítios de relacionamento em rede.

e tentando desviar as propostas, mas depois atentos e totalmente implicados no processo de descobertas e reflexões. Eles passaram a experimentar o lugar da palavra e seus dizeres foram ganhando dimensões mais complexas, e os discursos adquirindo seriedade e articulação, conforme podemos verificar nos depoimentos do videodocumentário. “Falar já é introduzir-se no objeto da experiência analítica” (Lacan, 2005, p. 15); embora a proposta nunca tenha sido a de promover um espaço terapêutico, a experiência analítica se corporificou pela experiência do discurso (Lacan, 1992) que não promoveu “cura”, mas promoveu um “falar sobre si” e “sobre o outro” com uma densidade tal, que também foi percebida pelos professores em sala de aula. Segundo Kupfer (2007, p. 126) “ao fornecer os objetos do mundo, a educação positiva o sujeito; dá consistência à sombra. Em outros termos, ‘imaginariza-o’”. Assim, a busca pela totalidade que não se encontra no real (sombra) faz pulsar o imaginário como instância do “eu” (Lajonquière, 2003). Em algumas circunstâncias, a pesquisadora foi procurada por professores que buscavam confirmação sobre a participação de alunos no grupo de pesquisa, pois eles sabiam da investigação, mas não conheciam os nomes dos participantes. Acreditávamos que deixá-los no anonimato seria mais confortável, tanto na sala de aula, como no próprio grupo. Segundo alguns depoimentos, esses alunos foram mudando de comportamento em sala de aula, tornando-se mais participativos e dispostos. Por ocasião das filmagens, tivemos a oportunidade de gravar dois depoimentos de alunos que apresentaram seu processo de ressignificação dos saberes e das práticas escolares. Um desses alunos apresentou um salto de qualidade em seu conceito bimestral, passando de I (insuficiente) para o B (bom), além da experiência de, pela primeira vez, ter um trabalho escolhido como um dos melhores. Constatamos que, dos onze participantes, oito tiveram melhoras no desempenho e na participação nas aulas. A experiência do discurso evidenciou a própria dimensão de suas vidas enquanto sujeitos, fios implicados numa rede na qual eles são ao mesmo tempo constituídos e constituintes (Elias, 1994). Tínhamos como um dos objetivos promover um falar sobre si, a fim de favorecer um espaço para discussão dos temas. Entendemos que este objetivo foi totalmente alcançado, pois o campo tem apresentado uma demanda muito consistente de continuidade, sob a alegação de que o espaço de fala e escuta que foi construído se configurou como exercício de autoconhecimento e conhecimento do outro, o que contribuiu para que refizessem suas relações com o mundo.

O espaço de fala também foi recebido positivamente pelos professores, na medida em que reconheciam que a experiência com a palavra, através de sua retroação, promovia transformações (Kupfer, 2007). Os dizeres iniciais sobre os temas apresentados iam sendo reformulados e as narrativas sobre casos do cotidiano escolar eram trazidas pelos próprios professores para a reflexão coletiva. As análises, comentários afirmativos e seguros que surgiam logo após a apresentação do tema iam sendo substituídas por indagações e incertezas. Os temas propostos para o grupo foram de tal maneira provocativos e impactantes, que seus efeitos e comentários iam além do espaço reservado para a atividade. Por vezes, percebíamos o desvelamento doloroso de concepções que se revestiam de falsos científicismos, mas que durante muito tempo sustentaram e justificaram discursos preconceituosos e excludentes. O grupo entendeu que era preciso interrogar a relação entre aprendizagem X carência, pobreza X desinteresse, pobreza X cognição, ação pedagógica X fracasso escolar, só para citar algumas das polaridades que foram trabalhadas.

A escola, como espaço social, vive as dificuldades dos tempos atuais. Seus agentes enfrentam toda sorte de desafios, sendo os porta-vozes dos embates entre o sujeito e a cultura. Agentes que são da ação pedagógica, enquanto força simbólica, os professores reproduzem um conjunto de mecanismos institucionais e habituais que colaboram para a reprodução de um capital cultural (Bourdieu, 2009) e muitas vezes desempenham seus papéis transmitindo os saberes necessários para inserção social sem se darem conta do que estão fazendo. O fato de validarem o grupo de reflexão é um indicador de que o espaço concedido à fala se apresentou como ferramenta para o entendimento das circunstâncias, dos fazeres e dos dizeres. Nas falas destes profissionais, destacamos palavras como desvalorização, cansaço, descrença, angústia e, até mesmo, desamparo, que nos levaram a refletir sobre a solidão em que na maioria das vezes se encontram. Também nos interrogamos sobre o lugar deles na escola, como sujeitos que são. A escuta, como uma prática psicanalítica, nos oferta a possibilidade de nos relançarmos, não por uma promessa de felicidade, mas pelo apaziguamento entre o sujeito e seu desejo. Nesses encontros com os professores, fomos acompanhando o giro dos discursos e percebendo o fortalecimento dos laços entre eles e o despertar de desejos de “conhecer”.

Por outro lado, a riqueza das reflexões feitas nesse estudo nos leva a comentar os processos avaliativos adotados pelas escolas na atualidade. Mencionamos os conceitos

registrados nos boletins e ressaltamos que eles são uma decorrência dos exames a que foram submetidos ao longo do ano, das observações dos professores e da participação nas atividades escolares. De qualquer forma, os conceitos são fortes indicadores de que, a partir dos parâmetros fixados por estes exames, os adolescentes do grupo pesquisado não têm bom desempenho. Mesmo reconhecendo, como citamos no segundo capítulo, que os exames ou provas são instrumentos insuficientes e pouco dizem sobre as experiências e processos de aprendizagem, eles possuem enorme visibilidade no cenário educacional globalizado (Afonso, 2001). O que queremos destacar, no entanto, é que os exames aplicados nas escolas seguem padrões generalistas em nome de um rigor técnico como forma de obter dados que expressem a realidade com maior fidelidade possível, sem a interferência das considerações subjetivas. Na verdade, percebemos que os atuais encaminhamentos avaliativos reforçam os processos de exclusão, por serem baseados na lógica de capitais simbólicos culturalmente legitimados. Enunciados e conteúdos muito distantes da realidade de alguns alunos são cobrados nestes exames. Exemplificando tal questão, um dos adolescentes, ao comentar um enunciado de uma prova formulada por gestores pedagógicos de um exame externo, mostrou-se inquieto e intrigado sobre a veracidade do que era pedido: “Alguém fez aquela questão que falava do ‘eu lírico’? Eu acho que aquela pergunta tava errada. Lírico é verbo? Como pode conjugar eu lírico? Estranho, né?” (Matheus).

A imposição de um único saber como o certo desqualifica outros saberes e reforça a lição de que o “não saber” deve ser punido. Acabamos ensinando nas escolas que o saber é um produto acabado e não um processo de construção que envolve vários tipos de ações, inclusive a ação dialética de tentativa e erro. A solidão dos exames retira da escola o importante processo de mediação que efetivamente favorece a construção de novos conhecimentos (Vygotsky, 2005). A competição que é estimulada pela premiação dos “exitosos” esvazia a escola como espaço que privilegia a diversidade de conhecimentos e pluralidade dos processos, em que o compartilhamento gera zonas favoráveis ao aprendizado. O conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal de Vygotsky aplicado à aprendizagem é muito favorável ao compartilhamento, pois este espaço só pode ser instalado a partir da presença do outro e da configuração da escola como campo social para construção de saberes (Oliveira, 1995). A ideia de que os esforços foram vãos desestimula

professores, pais e alunos a continuarem tentando quebrar a lógica deste jogo de cartas marcadas, conforme a Amanda constatou ao comentar que como “aluna de escola pública seria muito, muito difícil mesmo ingressar numa universidade, e, principalmente, numa universidade pública”.

Acreditamos que os processos avaliativos têm grande importância nos processos escolares, sendo, no entanto, preciso promover um giro no foco das avaliações. É preciso resgatar seu caráter diagnóstico com vista à formulação de propostas de superação. Os gestores de políticas públicas da área educacional deveriam ter como meta formas de avaliação que permitissem correção de rumos no processo de aprendizagem. O que temos percebido, infelizmente, é justamente outro movimento: políticas voltadas para a melhoria de índices de aproveitamento são colocadas como metas a serem atingidas, numa relação supostamente verdadeira entre os índices e as experiências de aprendizagens significativas. Entendemos que as experiências significativas de aprendizagem nos apontariam com clareza as contribuições advindas da escola na vida de alunos, principalmente daqueles submetidos a todo tipo de desigualdade e vulnerabilidades. A emergência em trazer para a pauta novamente a avaliação como tema de discussões e reflexões se justifica, apesar de o tema ter sido exaustivamente abordado na década de 1980 (Hoffmann, 1993), por entendermos que a produção do fracasso escolar está profundamente atravessada por ações de “medição” que buscam legitimar um padrão ideal de indivíduos, ignorando o sujeito. Falamos do sujeito na perspectiva psicanalítica, na qual ele não se expressa como um organismo quantificável, mas como aquele que traz as marcas das práticas discursivas que o antecedem e o constituem de forma única (Lajonquière, 2003).

Freud afirma, após rigoroso processo de formulação de sua teoria, que o ato de educar, assim como o de governar e psicanalisar, é um ato impossível (1937). Entendemos que o impossível a que se refere não pode ser lido como uma afirmação paralisante, mas como uma reflexão que aponta para ações nas quais

o educador deve promover a sublimação, mas sublimação não se promove, por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa criança! E a conclusão, ao final de tudo: a Educação é uma profissão impossível (Kupfer, 2007, p. 50).

Para ele, educar é uma tarefa que pretende atingir o sujeito; no entanto, isso só seria possível caso o sujeito fosse atingido de forma prevista por uma ação. O sujeito a que Freud se referia e que Lacan posteriormente nos apresenta não é atingido:

Para a psicanálise lacaniana, o sujeito não se confunde com o ego ou, se quiserem, com o eu. Não responde à lógica ou ao tempo de consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade. Este sujeito não coincide com o sujeito do cogito da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget. Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas trama mesma de que é feito o sujeito (Kupfer, 2007, p. 124).

Na verdade, nem Freud nem Lacan nos colocam diante de um impasse, mas diante do desafio que nos leva a refletir e reconhecer que realmente: “... ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, pg. 69), onde o mundo é significado a partir da palavra e a relação do homem com a palavra é interminável. A relação do homem com a palavra o precede de tal forma que, antes mesmo que saiba o próprio nome ou se reconheça no reflexo do espelho, ele já está inscrito nas tramas da linguagem. Portanto, entendemos que nunca chegaremos a modelos definitivos de educação, até porque as práticas educativas são manifestações e respostas às demandas históricas. Acreditamos que estes modelos podem causar menos danos para todos os envolvidos no processo educativo na medida em que nos reconhecermos como sujeitos. Somos constituídos a partir da e pela linguagem; sendo assim, a falta da palavra em qualquer proposta pedagógica é a marca de seu insucesso. Modelos silenciadores impedem a sonoridade das palavras, mas não impedem as manifestações que utilizam diferentes linguagens: hostilidade, não aprendizagem, desinteresse... Acreditamos que o acolhimento que a pesquisa e a pesquisadora receberam por parte dos grupos pesquisados se deve ao fato de oportunizarmos a palavra, pois “quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente” (Kupfer, 2005, p.137).

Duas hipóteses fundamentaram essa investigação. A primeira delas era a de que conhecer o entendimento que alunos pobres têm de si, do lugar que ocupam dentro e fora da escola, conhecer o que pensam sobre saberes que circulam na discursividade dos

professores e sobre suas experiências escolares, iria trazer contribuições importantes para se repensar a escola como um lugar inclusivo, capaz de respeitar diferenças e desigualdades sociais. Inicialmente buscamos na fala dos professores material para se refletir sobre a escola e suas práticas em relação ao respeito às diferenças e às desigualdades sociais. Ao analisarmos o material que emergiu da pesquisa, identificamos que muitas das ações legitimadas e reproduzidas na escola são baseadas em mitos e constatações empíricas. Observamos que os conhecimentos que os professores têm de suas práticas fazem parte de um arranjo que vem sendo reproduzido durante o tempo em que exercem a profissão. Reproduzem fazeres sem que elaborem um pensar e um dizer sobre eles. Ao serem interrogados sobre o porquê de recorrerem a uma determinada ação pedagógica, eles apontavam sempre para a validação justificada pelo fato de “darem certo”. A ação educativa costuma ser organizada a partir de modelos baseados na experimentação, que trazem segurança ao professor, mas não necessariamente eficácia em relação às suas intenções (Sacristán, 1995).

Interrogávamos ainda a respeito do entendimento que tinham sobre pobreza, desigualdade social, e também sobre como estes fatores interferiam no trabalho de sala de aula. Diante destas provocações, ocorriam duas reações: uma confusão de vozes ou silêncio. Na confusão de vozes todos pareciam ter uma verdade sobre o assunto, embora não houvesse consenso. No silêncio, no entanto, percebíamos que era o momento de reconhecer a dúvida. Aos poucos percebíamos a retomada do tema, de uma outra maneira, não buscando responder assertivamente, mas reconhecendo que era necessário formular novas interrogações e refletir sobre a prática. Ao abordarmos a vida dos alunos como moradores de uma comunidade marcada pela desigualdade, mais uma vez ouvimos opiniões e descrições distorcidas, baseadas em informações falsas. Os professores tinham convicções, mas falavam do que não conheciam. Em um dos encontros com professores, resolvemos apresentar algumas informações sobre a comunidade pesquisada. Percebemos que a exposição gerou enorme interesse, demonstrado através de muitas perguntas, além do reconhecimento de que as informações que tinham não correspondiam à realidade.

Os adolescentes denunciavam a falta de conhecimento dos professores em relação à vida deles. Queixavam-se das atividades que não conseguiam entender, vocabulário, enunciados e comportamentos. Sentíamos claramente a tensão gerada em sala de aula

quando os professores tentavam mostrar aos alunos a importância de uma determinada matéria e eles relatavam seus “esforços” em acabar com a aula. Quando interrogados sobre este comportamento, costumavam responder de forma irônica e com poucas palavras. Na medida em que avançávamos em nossas atividades, eles começaram a elaborar este comportamento, chegando alguns a reconhecer que o “boicote” era uma maneira de lidar com uma realidade que os professores apresentavam, mas que sabiam não lhes pertencer. A percepção da violência simbólica a que estavam sendo submetidos (Bourdieu, 2009) provocava reações hostis.

O cruzamento dos dados destes dois grupos nos permitiu fazer um retrato da escola, em que o respeito às diferenças está presente no discurso, mas não na prática. Por conta das exigências institucionais, os professores acabam sendo obrigados a recorrerem às práticas generalistas. Neste ano, percebemos a angústia gerada pela enorme quantidade de avaliações externas, conforme mencionamos ao longo da pesquisa. Segundo o relato deles, quase não sobrou tempo para propor atividades diferentes, pois precisavam dar conta dos conteúdos programáticos que seriam exigidos nas provas, preparar os alunos para “entenderem os enunciados com as suas pegadinhas” (Professora Glória), prepará-los para os simulados e mais um conjunto de ações voltadas para o bom resultado nos exames. Cada vez mais a ação pedagógica, como atividade intelectual, se esvazia. O papel histórico exercido por professores que influenciaram gerações com ideais de liberdade e igualdade tem se tornado apenas um registro do passado. A dimensão coletiva que envolve a aprendizagem vai sendo substituída por módulos de estudo autoexplicativos. Estas questões reforçam as práticas que não consideram as subjetividades e vão excluindo cada vez mais os sujeitos do cenário pedagógico.

A segunda hipótese baseava-se em nossa crença de que o estudo, ao reconstituir o perfil de estudantes em situação de pobreza e desigualdade social, à luz de uma compreensão psicanalítica e psicossocial, iria trazer dados relevantes para futuras propostas de ações pedagógicas potencialmente transformadoras na escola estudada, servindo até mesmo de inspiração para escolas com realidades semelhantes. Entendemos que a pesquisa trouxe novos olhares e plantou demandas, não só de continuidade da prática da fala e da escuta. Inicialmente registramos que o grupo de professores tem demonstrado grande interesse em conhecer o material da pesquisa e as conclusões. Surgiu também um

grupo que gostaria de conhecer as comunidades do entorno escolar e criar um núcleo de estudos sobre o assunto. As dificuldades para se garantir tais espaços costumam enfraquecer esses movimentos e as burocracias que são exigidas à escola subtraem grande parte do tempo que poderia ser usado para atividades de cunho pedagógico. Entretanto, percebemos o envolvimento das diretoras nestas propostas e a disposição de que se tornem possíveis tais pretensões.

Optamos por usar o estádio do espelho de Lacan como uma metáfora para falarmos do movimento de mudança que temos percebido a partir da análise da escola pela sua imagem especular, pelo que destacamos como reflexo na vida dos alunos. O estádio do espelho foi uma formulação que trouxe esclarecimentos sobre a função do [eu] pela perspectiva de uma matriz simbólica; a partir da observação de um experimento biológico comportamental entre primatas e bebês humanos frente ao reflexo no espelho – Lacan passa a meditar sobre o “espetáculo cativante de um bebê que, diante do espelho, ainda sem ter controle da marcha” (1998, p. 97) busca superar as próprias limitações, movido pela excitação e pelo impacto que este evento provoca em sua subjetividade. “A assunção jubilatória de sua imagem especular” é a “matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial” (1998, p. 97), antes mesmo dos processos identificatórios a partir do outro se instalar, e muito antes de o bebê se reconhecer como sujeito a partir da linguagem. No caso dos seres humanos, esta experiência não acarreta maturação e sim a antecipação do domínio motor. O reconhecimento de uma certa totalidade do corpo só é dada “como *Gestalt*, isto é, numa exterioridade em que decerto essa forma é mais constituinte do que constituída” (1998, p.98). Lacan comenta que uma *Gestalt* tem efeitos formadores indiscutíveis sobre o organismo; de igual modo – estar diante da própria imagem especular –, provoca efeitos psíquicos indiscutíveis. Entendemos que a pesquisa trouxe mudanças e parece ter recomposto uma imagem que estava um pouco esfacelada por conta de tantas crises e políticas educacionais desastrosas. Na medida em que os espelhos, os sujeitos e os discursos foram tecidos num tear artesanal, de uma escuta dos dizeres e dos silêncios, de um tempo para pensar, refletir e descobrir sentidos e reconstituir novas *gestalts* do que se via, do que se percebia, foi possível reconstituir partes e todo, figuras e fundo, ou seja, reconstituir jogos de imagens refletidas nos espelhos. Então, entre cada imagem e seu reflexo foi possível ver a escola de fora, por sujeitos e subjetividades

que revisitavam seu mundo interno e lhe davam voz, à luz de sua vivência sociocultural contemporânea.

A pesquisa se apresentou como reflexo em um espelho. Leitores, imaginem uma escola se olhando no espelho e percebendo o que há entre a imagem e o reflexo. Nesse estudo, tivemos uma experiência do interno e do externo, em que a imagem constituinte da [escola] compareceu na sua exterioridade trazendo mudanças e atualizando suas relações, pois uma *Gestalt* promove efeitos indiscutíveis. Buscamos compreender os sentidos da escola na vida dos alunos, saindo da escola, buscando vê-la de fora, de um ângulo em que a escola não costuma se olhar. Saímos da escola e voltamos. O objeto da pesquisa abrigava uma inquietação e uma indagação: “A escola tem contribuído em algum aspecto na vida destes adolescentes?” Voltamos para a escola com a mesma pergunta que não foi satisfatoriamente respondida, pois as questões que a pesquisa evidenciou não são respostas, são caminhos para novas indagações. Desejamos encerrar estas considerações transcrevendo um trecho da fala de um aluno, a quem foi solicitado que fizesse uma avaliação do grupo focal:

...assim, eu nunca esquentei com esse negócio de escola, de tem que ir. Desde molequinho minha mãe me manda ir e eu vou. Daí você começou a encher o saco (risos) com essa parada de escola pra cá, escola pra lá...e agora parece que eu vejo a escola, acho que nunca tinha olhado, prestado a atenção. Eu dizia, eu estudo na São Sebastião e só. Na semana passada, eu “tava” na sala de aula e a professora começou a falar da história de um marinheiro negro que foi “silenciado na História do Brasil”. Prestei atenção, porque você falou que o “silêncio nem sempre é uma opção” (Viu? Lembrei.). A história do marinheiro me fez pensar na minha história, a minha opção não é o silêncio. O que a professora falou foi muito forte, entende? Mesmo o cara sendo pobre e preto ele tentou. Eu queria falar isso hoje aqui no grupo, porque a escola é chata, melhor é zoar...(silêncio), mas cara, a gente tem que aprender a ver que a escola pode ser maneira. Acho que o mais legal do grupo foi que ele me fez ver. (Depoimento de um aluno que no início das atividades costumava rir muito e responder com monossílabos. Além disso, demonstrava muita dificuldade em dar opiniões.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maurício. **Evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO: Zahar Editora, 1987.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola Pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: Esteban, Maria Teresa (organizadora). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o outro**. 6. ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora. 2008.

ALVES, Nilda. **Formação do jovem professor para a educação básica**. Cadernos CEDES, nº, p.5, Cortez Editora, 1989.

ANDRADE, Carlos Drummond. Antigamente. IN: Santos, Joaquim Ferreira (org). **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

ANDRADE, Oswald. **Pau Brasil – Obras Completas**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2003.

ANDRÉ, M.A. **A etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1999.

ANGUERA, M.T. **Observació a l'escola**. Barcelona: Graó, 1983.

ARIÉS, Philippe. **História social da Criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006

_____. **História da vida privada**. São Paulo: Editora Schwares, 1990. Volume 1.

ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI, Joviana Quintes. **Labirinto de Espelhos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: Esteban, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**. v.3. São Paulo: Edições LB, 1962.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

BOSSA, Nádia. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula: Aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2003.

_____. **O poder simbólico**. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense Editora, 2004.

_____. **Contrafogos 2**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

_____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes Editora, 2009.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2002.

BROID, Jorge. **Psicanálise: nas situações sociais críticas. Violência, juventude e periferia: uma abordagem grupal**. Curitiba: Juruá, 2009.

CABAS, Antonio Godino. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito da questão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1999.
- CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados: Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo, Companhia da Letras, 1987.
- CATANI, Denice.Barbara. et AL. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2003.
- _____ & Minayo, Maria Cecília de Souza. Pesquisa qualitativa inter e transdisciplinar: uma abordagem complexa da família e deficiência. In: **Pesquisa Social – reflexões teóricas e metodológicas**. Bourguignon, J. A. (org). Ponta Grossa, Paraná: Toda Palavra, 2009.
- CERTAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 1. **Artes de Fazer**. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CHECCHIANTO, Durval. **Psicanálise de pais: crianças sintoma dos pais**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2007.
- CORDIÈ, A. **Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996.
- COSTA, Jurandir Freire. **Psicanálise e contexto cultural: imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapia**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.
- CRUXÊN, Orlando. **A sublimação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 2002.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

DEMO, Pedro. **A pobreza da pobreza**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

DOLTO, Françoise. **A causa dos adolescentes: uma nova abordagem das inquietações dos adolescentes, numa linguagem acessível a jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Editora, 1990.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. **A psicanálise como linguagem social: o caso argentino**. Mana. Estudos de Antropologia Social. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 2002.

_____. Dois Regimes históricos das relações da Antropologia com a Psicanálise no Brasil: um estudo de regulação moral da pessoa. In: Amarante, Paulo. **Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

_____. ; CARVALHO, Emílio N. **Religião e Psicanálise no Brasil contemporâneo: novas e velhas Weltanschauungen**. São Paulo: Revista de Antropologia, 2006.

_____. **A pulsão romântica e as Ciências Humanas no Ocidente**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2004.

_____. ; ANA, T. A. Venancio. **O espírito e a pulsão (o dilema físico moral na teorias da pessoa e da cultura de W. Wundt)**. Mana. Estudos de Antropologia Social. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: Esteban, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FAZENDA, Ivany. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. São Paulo: Papirus, 1999.

FERREIRA, Isabel Neves. **Caminhos do aprender: uma alternativa para a criança portadora de deficiência mental**. Rio de Janeiro: I. N. Ferreira, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9 ed. São Paulo: Olho d'água Editora, 1998.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

FREITAS, M. C. de; JUNIOR, M. K. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREUD, Sigmund. Edições Standard Brasileira da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago.

_____. **Algumas reflexões sobre psicologia escolar** (1914). 2.ed. 1996.

_____. **Mal-estar na civilização**. (1930). 1ª reimpressão, 1988.

_____. **Totem e Tabu**. (1913). 2. ed. 1993.

_____. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise.** (1932), 1996.

_____. **Psicologia das massas e análise do eu.** (1921), 1976.

_____. **O ego e o id.** (1923), vol. 3, 2007.

_____. **Conferências introdutórias sobre psicanálise.** (1917), 1996.

_____. **Uma criança é espancada.** (1919), 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2007

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso.** 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **As palavras e as coisas.** 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOX, Mem; VIVA, Julie. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

FUKS, Betty B. **Freud & a cultura.** 2 ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente: ensaio de caracterização da relação educadora.** São Paulo: Edições Loyola, 1975.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.** Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: Esteban, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Alfabetização dos alunos das classes populares.** 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GIROUX, Henry A. **cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 8. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, vol I – as bases conceituais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

_____; FERREIRA, Nádia P. **Lacan, o grande freudiano**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi F. **História do Brasil no contexto da história ocidental**. 8. ed. São Paulo: Atual, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3.ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, Jacques. O estágio do espelho como formador da função do eu. Tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

_____. Do sujeito enfim em questão. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

_____. **Seminário 7**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

_____. **Seminário 17**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

_____. **Meu ensino**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

_____. **Nomes-do-pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A(psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

LESSOURD, Serge. **A construção adolescente no laço social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

LOUREIRO, Ines. **O carvalho e o pinheiro: Freud e o estilo romântico**. São Paulo: Escuta: FAPESP, 2002.

MEAD, Margaret. **Adolescência y cultura en Samoa**. Barcelona: Paidós, Studio 47, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, org. **pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MOREIRA, Mirian Leite. **Retratos de família**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1993.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da primeira república**. Cuiabá, Mato Grosso: Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Cadernos CEDES. Edu. Soc. V. 23, número 78. Campinas: UNICAMP, 2002.

NÓVOA, António . **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A reprodução do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1977.

QUINTANA, Mario. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005

RIBEIRO, Luísa S. Ribeiro. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

RIVERA, Tania. **Arte e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

_____. **Cinema, imagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

_____. **Família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

- ROUSSEAU, Jean Jacquess. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RUSSO, Jane. **O mundo psi no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. Consciência e acção sobre a prática com libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SCHIMANSKI, Édina. Pesquisa-ação como instrumento de pesquisa social emancipatória. In: Bourguignon, J.A. **Pesquisa Social - reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa, Paraná: Toda Palavra, 2009.
- SCHÖN, Donald A. **educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA E SILVA, Jailson de. **“Por que uns e outros não?”: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- SOLER, Colete. **O que Lacan dizia das mulheres**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2005.
- ZALUAR, Alba. **Um século de favela**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006

Suporte on-line

LIMA. E.S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em aberto**. Ano 9. n.48, 1990. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/743/665>> Acesso em 12 de setembro de 2009.

ANEXOS

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](#)