

MARIA LUISA DE OLIVEIRA SALOMON

ALGUNS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DE PERCURSOS

ESCOLARES ACIDENTADOS NOS MEIOS SOCIAIS

FAVORECIDOS

Belo Horizonte

2001

PUC-MG

MARIA LUISA DE OLIVEIRA SALOMON

**ALGUNS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DE PERCURSOS
ESCOLARES ACIDENTADOS NOS MEIOS SOCIAIS
FAVORECIDOS**

**Dissertação apresentada ao Curso de mestrado em
Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais.**

**Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão
Docente e da Educação Escolar.**

**Orientadora:
Professora Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela**

Belo Horizonte

**2001
PUC-MG**

Dissertação defendida e aprovada em:

Belo Horizonte, 21 de dezembro de 2001

Pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa . Orientadora:

Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira

Profa. Dra. Leila Alvarenga Mafra

DEDICATÓRIA

VOCÊ SE FEZ PRESENTE EM TODOS OS MOMENTOS FIRMES E TRÊMULOS.

E, PASSO A PASSO, PUDE SENTIR A SUA MÃO NA MINHA, TRANSMITINDO-ME SEGURANÇA NECESSÁRIA PARA ENFRENTAR MEU CAMINHO E SEGUIR...

A SUA PRESENÇA É QUALQUER COISA COMO A LUZ E A VIDA, E SINTO QUE EM MEU GESTO, EXISTE O SEU GESTO E EM MINHA VOZ, A SUA VOZ".(Vinicius de Moraes)

Sou grata também,

A Dra. Rita Amélia, orientadora e amiga, que desde o início foi continente para minhas inquietações, acompanhando-me neste processo de busca e de produção teórica. Agradeço-lhe ainda por seu papel de “afinadora” de textos e contextos e por seu acompanhamento rigoroso e competente.

Ao Júlio, pelo incentivo constante na busca da verdade e do conhecimento e por sua disponibilidade ímpar.

À Profa. Dra. Maria Inêz, pela simpatia, estímulos e por sua atuação como professora: modelo estimulante e instigante, não só no mestrado, mas na vida.

Ao Dr. Wolney, sempre disponível para um papo, um sorriso, uma troca de idéias, um estímulo.

A Marta, que de longe me enviou textos e artigos tão ricos e proveitosos.

Ao irmão Armando, pelo estímulo e a confiança de sempre

*Aos professores, funcionários e colegas do Mestrado de Educação da PUC
pela convivência tranqüila e respeitosa,
a Valeria pela disponibilidade, simpatia e cortesia.*

Às grandes amigas Márcia e Virginia, companheiras de sonhos, lutas e andanças, pelo estímulo e pela amizade.

Aos alunos e seus pais, que tornaram possível a realização desse trabalho e que se dispuseram a compartilhar comigo, seus sonhos, projetos, esperanças, receios e angústias, enfim, suas histórias.

À Capes, pelo apoio financeiro recebido.

Em especial, quero agradecer à minha filha Juliana, fonte de esperanças, alegrias e estímulo para continuar na luta, pelo treino de tolerância e compartilhamento que vivenciei, aprendendo a ceder e a esperar, o lugar no computador, o lugar ao lado da mãe,

A Salete, que tomou conta de mim e de minha casa.

À minha mãe ausente, por ter sido sempre modelo de luta e de coragem e por me fazer sempre acreditar em mim, através de seu olhar e palavras.

A todos aqueles que foram parceiros de mergulhos em minhas profundezas, acompanhando-me nas andanças e mudanças, ajudando-me a comprender , não só minha própria história, mas tantas outras .

E, por último,ao Plínio, companheiro e parceiro de todos os dias, agradeço pelo amor compartilhado e pela convivência profunda, fecunda e generosa.

".. La vida, que es, ante todo, lo que podemos ser, vida posible, es también, y por lo mismo, decidir entre las posibilidades lo que en efecto vamos a ser. Circunstancia y decision son los dos elementos radicales de que se compone la vida. La circunstancia- las posibilidades- es lo que de nuestra vida nos es dado e impuesto. Ello constituye lo que llamamos el mundo. La vida no elige su mundo, sino que vivir es encontrarse, desde luego, en un mundo determinado e incanjeable: en este de ahora.

Nuestro mundo es la dimensión de fatalidad que integra nuestra vida. Pero esta fatalidad vital no se parece a la mecânica. No somos disparados sobre la existencia como la bala de un fusil, cuya trayectoria está absolutamente predeterminada. La fatalidad en que caemos al caer en este mundo – el mundo es siempre este, este de ahora – cnsiste en todo lo contrario.

En vez de imponernos una trayectoria, nos impone varias y , consecuentemente, nos fuerza a elegir. Sorprendente condición la de nuestra vida .

Vivir es sentirse fatalmente forzado a ejercitar la libertad, a decidir lo que vamos a ser en este mundo.

Ni un solo instante se deja descansar a nuestra actividad de decision. Inclusive, cuando desesperados nos abandonamos a lo que quiera venir, hemos decidido no decidir.

Es ,pues, falso decir que en la vida deciden las cirscunstancias. Al contrario: las circunstancias son el dilema, siempre nuevo,ante el cual tenemos que decidirmos. Pero el que decide es nuestro carácter.

Ortega y Gasset, 2000, p,76-77 In: La rebelion de las masas

RESUMO

Neste trabalho são examinadas as situações de fracasso escolar, estatisticamente improvável, de jovens sem distúrbios cognitivos provenientes de meios sociais favorecidos. No contexto desta investigação, o fracasso escolar é entendido como um processo ativado pela escola, que inclui reprovar, avaliar negativamente, recusar, ou até mesmo expulsar o aluno, seja por baixo rendimento escolar, seja por problemas de conduta. Desviar o foco — do aluno para as interações sociais — abre novas possibilidades de compreender esse fracasso; a relação família- filho e suas interações com o universo escolar são especificamente enfocadas. Os dados experimentais da pesquisa de campo foram extraídos de entrevistas realizadas com dez jovens e suas famílias e foram elaborados naquela perspectiva de interdependência de fatores De acordo com a perspectiva de Bernard Lahire (1997), que baseia-se em Norbert Elias (1985) os traços pertinentes de uma leitura sociológica devem ser entendidos como combinações específicas de traços gerais produzindo configurações singulares.. Primeiramente foram estabelecidas categorias e princípios norteadores de análise, que possibilitassem o diálogo com os casos. Entre essas categorias estão: os significados atribuídos à escolaridade de nível superior pela família e por seus filhos, em particular; seus sonhos, ideais e projetos; os modos de socialização e de mobilização familiar; a ordem moral doméstica; as práticas educativas familiares e o envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos. Entre as várias reflexões e hipóteses levantadas a partir do material, discute-se o papel da descontinuidade lar- escola, e dos processos de socialização dissonantes, na produção das situações de fracasso escolar.

Palavras Chave: fracasso escolar/ adaptativo- expulsão- socialização familiar
ordem moral doméstica- práticas educativas

ABSTRACT

This dissertation investigates situations of failure in school performance statistically improbable, by high-income high school students. In the context of this investigation, the failure in school performance is understood as a process that is triggered by the school, and it includes: to flunk, to assess negatively, to refuse, to judge not appropriate or even to expel the students because of poor school performance or because of demeanour problem. The changing of focus – from the student to the social interactions – furthers the understanding of failure; the family inner relations and its interaction with school are specifically focused. According to Lahire's perspective, based in Norbert Elias ideas, the pertinent traits of sociological reading should be understood as specific arrangements of general traits producing singular figuration. The experimental data collected from interviews with teenagers and their families, were worked over in that perspective of interdependence of elements. At first, categories and guiding principles of analysis were chosen having in mind that the dialogue with and between the cases would be assured. It can be found among these categories: the values attributed to college education by the family and particularly by the children; the dreams, ideals and plans; families socialization mode, moral home order and involvement of parents in their children's schooling. As result from the several considerations and conjectures developed from the research data, the authoress discuss the roles of school family discontinuity and of the dissonant socialization processes as inducers of the failure in school performance.

Key-Words: school's failure- dropout, failure syndrome, socialization mode, parent's involvement, middle class youth

LISTA DE QUADROS E TABELAS

1. Atividades desenvolvidas pelos jovens: Quadro 1	40
2. Perfil dos Jovens: quadro 2	43
3. Tabela da vida escolar dos jovens : quadro 3	44
4. Condição Intelectual e profissional dos pais : quadro 4	60
5. Estratégias para buscar o sucesso : quadro 5	133
6. Estratégias para evitar o fracasso: quadro 6	143
7. Cultura de regras familiares: quadro 7	150
8. Problemas apresentados pelos jovens da pesquisa : quadro 8	169
9. Razões apresentadas pelos pais para explicar as dificuldades dos alunos Quadro 9	170
10. Situação e dinâmica familiar: quadro 10 anexo D	262

SUMÁRIO

Resumo	07
Abstract	08
Lista de tabelas	09
Introdução	12
1. Considerações Metodológicas	24
1. Os caminhos da pesquisa possível	24
1.2 Apresentando os atores da pesquisa	38
1.2.1. Situação e dinâmica familiar	38
1.2.2. Vida escolar dos jovens	41
1. Delimitação de algumas referências:	46
2.1. Delimitação do objeto “situação de fracasso escolar	46
2.2. Meios sociais favorecidos ou classe(s) média (s):	51
2.3. Adolescência como categoria social	62
2.3.1. Tentativa de contextualização	62
2.3.2. Perspectiva Piagetiana sobre a Adolescência	68
2.3.3. Compreensão Psicanalítica	71
2. Amparo Teórico	73

3.1.Família e Escola: Um campo se constituindo	73
3.1.1. Estudos e pesquisas sobre a relação família e escola	75
3.1.2. Pesquisas e estudos realizados no Brasil	91
3.2. Teoria Social: sustentação para o diálogo com os atores	95
3.2.1. Breve percurso pelo pensamento weberiano	100
3.2.2. Percurso pelo pensamento bourdiesiano	104
3.2.3. Cornélius Castoriadis	108
3.2.4. Norbert Elias	112
3.2.5. Gilberto Velho	115
3.2.6. Bernard Charlot	117
3. A Família e o processo escolar dos filhos	121
4.1.Sentido que a escolarização dos filhos tem para os pais	121
4.1.1. A questão do Sentido	121
4.1.2. A crise do sentido na modernidade	123
4.1.3. O sentido do estudar e da escolarização para os pais	124
4.2.Estratégias utilizadas pelas famílias	131
4.2.1. Buscando assegurar o sucesso	133
4.2.2 Estratégias para evitar o fracasso	141
4.3.Valores sociais	147
4.4. Como os pais avaliam a escola	157
5.Os Jovens e o processo de escolarização	171
5.1. Projetos de vida e de estudos dos jovens	171
5.1.1. A noção de Projeto	171
5.1.2. Como essa situação se coloca para os jovens pesquisados:sonhos, ideais e projetos	175

5.2. Significado do Estudo e da Escola para os Jovens	182
5.3. Percepções sobre o professor, a relação professor e alunos e as práticas educativas	194
6. Escola para quê?	213
1. Sentido dado à escolaridade pelos pais e pelos filhos	213
2. Modos de socialização Familiar: Ordem Moral doméstica, estilos e práticas educativas familiares.	218
3. A configuração das situações de fracasso para os alunos e seus pais	228
Considerações Finais	231
Referências bibliográficas	240
Anexos:	257
Anexo A	257
Anexo B	257
Anexo C	261
Anexo D	262
Anexo E	263

INTRODUÇÃO

Esta dissertação não é a primeira nem será a última a tratar das situações de fracasso ou de trajetórias escolares conturbadas. São várias as aproximações possíveis deste problema, tão antigo quanto atual. Assim, é importante que me posicione dentro desse conjunto de possibilidades, contextualizando e circunscrevendo o campo que investiguei.

O interesse por esse tema foi sendo construído, ao longo de minha trajetória profissional como psicóloga, atuando nas áreas clínica e educacional. Minha experiência advém, primeiramente, do consultório particular, atendendo a alunos dos meios favorecidos portadores de dificuldades escolares, e do trabalho em clínicas de equipe multidisciplinar destinadas ao tratamento de crianças das camadas populares. Nessas situações, tive oportunidade de entrar em contato com alunos de todas as camadas sociais com dificuldades e histórias de fracasso escolar. Em geral, eram crianças encaminhadas pelas escolas que as consideravam ou “incapazes de aprendizagem” ou, pelo menos, portadoras de condutas classificadas como “não desejáveis”. Parte dessas crianças já chegava rotulada pela escola como portadora de algum distúrbio cognitivo ou comportamental, o qual não competia mais à escola normal resolver. Sua presença e continuidade na instituição precisava ser garantida por um profissional especialista e era esperado seu encaminhamento para as terapias emocional, motora ou pedagógica.

Com esses procedimentos, como ressalta Aquino (2000)

“..está se pedindo que um profissional externo às relações escolares, dê conta do enfrentamento de um quadro sintomático, cujas causas remetem à interioridade do cotidiano escolar, ou seja, suas relações constituintes e, em particular, à relação professor-aluno”(Aquino, p.93).

Em geral, o diagnóstico dessas crianças não apontava nenhum problema orgânico, mental, neurológico ou mesmo emocional que justificasse as dificuldades escolares. Eram crianças e jovens com padrões normais de inteligência e desenvolvimento

cognitivo, mas não estavam “aprendendo”, ou pelo menos, não atendiam às exigências comportamentais e/ou de rendimento que as escolas lhes faziam.

A situação de insucesso escolar — na maioria das vezes imputada às crianças das camadas populares — era explicada, ora pelas possíveis carências, falhas e desigualdades, ora como sendo produzida, dentro da própria escola, a partir de sua inserção estrutural na ordem sócio-econômica vigente. Dessa inserção desdobravam-se seu modo de organizar o trabalho e as práticas pedagógicas que não eram, portanto, adequadas ou favoráveis às crianças de grupos sociais desfavorecidos.

O estudo dessas realidades, o encaminhamento e a evolução de tais casos obrigaram-me a rever as teorias explicativas das dificuldades (as culturalistas, a compensatória, as teorias da reprodução) e fizeram também com que os estereótipos estigmatizadores — veiculados nas instituições e entre profissionais que se ocupavam da questão — fossem, para meu trabalho, perdendo sua sustentação. Repassando aquelas teorias, concluía que cada uma podia explicar, em parte, o fracasso ou mesmo o sucesso escolar nas camadas populares. Não podiam, contudo, explicar o fracasso de crianças que pareciam possuir tudo para ter sucesso, ou seja, o fracasso daquelas que se encontram em situações sócio-econômicas mais favoráveis. Como compreender tal insucesso?

O acompanhamento do processo vivencial e escolar desses dois grandes grupos sociais e de suas famílias evidenciava o imensurável diferencial sócio econômico e cultural existente entre eles; as condições de existência material concreta totalmente diferenciadas; o desigual acesso aos bens materiais, à dignidade, à educação e à saúde.

Contudo, a história de vida e a dimensão sócio-afetiva dos envolvidos eram, ao mesmo tempo, singulares e plurais, particulares e coletivas, absurdamente semelhantes nas dinâmicas pessoais e familiares. Eu percebia, claramente, que a falta de comprometimento, o desinteresse, as carências afetivas, a falta de suporte do ambiente familiar não eram privilégios de uma classe social.

Na literatura especializada e no senso comum dos educadores, o fracasso escolar — entendido pedagogicamente como incapacidade de aprendizagem, como não obtenção dos *saberes e habilidades* considerados como meta para um determinado nível de escolaridade — é tratado com grande ênfase como um fenômeno das classes populares. Sabe-se, porém, que

ele ocorre também nas classes mais favorecidas, embora apareça disfarçado com outras roupagens, tornando-se visível sob a caracterização de distúrbios de conduta, desajustes emocionais, rebeldia, na verdade, tendo desfocada a sua visibilidade sociológica(Salazar, 1990).

A diferença, talvez, resida mais no fato de que, nas classes populares, tais conflitos e carências adquirem maior visibilidade por causa de seus efeitos mais catastróficos. Nesses grupos, as carências pessoais e familiares somam-se às faltas concretas, advindas da miséria social, ficando assim potencializadas as carências. Além disso, o quadro se agrava devido à falta de recursos dessa camada da população para enfrentar tais situações e tentar revertê-las. Esse processo todo acaba por se manter e se agravar, porque a mãe e a criança incorporam a culpa, aceitando o rótulo e o fracasso. A desesperança se instala quando professores e educadores deixam-se guiar por esses estereótipos e, em vez de construtores do saber e do sucesso, passam a ser acusadores e produtores de situações de fracasso.

No discurso de uma grande quantidade de escolas e de educadores, as crianças não aprendem basicamente por alguma “ falta, omissão ou deficiência”delas, individualmente, ou da família . Ter pais com condições de participar ativamente da educação escolar passou a ser, no discurso da escola, um pré-requisito essencial para a aprendizagem do aluno (Collares e Moisés, 1996).

Por outro lado, nos últimos 20 anos, várias pesquisas apontaram como causa do fracasso escolar das classes populares, o fato das escolas não serem adequadas a elas, e os professores buscarem nos alunos uma criança ideal dentro de padrões da classe burguesa. O pressuposto era que a escola não levava em conta os padrões culturais da primeira socialização dessas crianças de classes populares e que a escola era, pois, adequada apenas às crianças de classe média.(Plaisance, 1972, Chaveau, 1978, citados por Patto, 1990). Essa situação induz a uma suposição de que, sendo a escola apropriada para os padrões de classe média e alta, não deveria haver fracasso escolar entre os alunos de grupos sociais favorecidos. Mas tal fracasso existe. Como explicá-lo?

Na comparação, mesmo grosseira, das características das crianças de classes populares com fracasso escolar, com as de classes favorecidas, pode-se concluir que a pobreza e a miséria social podem mesmo levar ao desajuste e ao fracasso de seus membros, e que, abaixo de uma linha de sobrevivência física e humana, é quase impossível que um ser humano possa cuidar de si e de outros. Contudo, não são apenas as boas condições materiais que garantem

cuidados físicos e afetivos por parte dos pais, nem, quanto aos filhos, desejo de aprender e adaptação e sucesso escolar.

Vê-se, portanto, que são veiculadas diferentes versões explicativas para “o fracasso” nas camadas populares, mesmo que muitas delas sejam questionáveis e preconceituosas. Entretanto, a compreensão da produção das situações de fracasso, em alunos de meios favorecidos, permanece ainda uma situação em aberto, apesar de que alguns esforços orientados pelo interesse no tema e a conseqüente produção de pesquisas já se façam presentes (Lahire, 1997, Connell et al, 1995, Spósito, 1992).

Como psicóloga e professora, eu via nascerem em mim a inquietação, as dúvidas, mas também o desejo de estudar, de pesquisar de perto esses processos, e compreender melhor essas realidades. Minhas reflexões e estudos alertavam-me para o risco das generalizações. Ao mesmo tempo, não podia mais me contentar com um olhar individual, parcial e confinado a um consultório. Por outro lado, eu não podia deixar de lado as contribuições que os conhecimentos decorrentes da formação profissional, como psicóloga e psicanalista, me ofereceram, reconhecendo, entretanto, os limites impostos por essa formação para o enfrentamento dos complexos problemas escolares. Desse entrelaçamento, resultou um forte impulso para buscar ampliar meu entendimento, o que se materializou na busca do Mestrado em Educação.

Cheguei ao mestrado munida de uma infinidade de elementos extraídos dos caminhos percorridos, das muitas histórias escutadas, de leituras e estudos e com as memórias do cotidiano de uma longa trajetória profissional. Trazia, também, na bagagem, muitas dúvidas e questionamentos, ainda sem formulação adequada, e muita vontade de pesquisar e construir caminhos, explicar e resolver essas questões.

No Mestrado de Educação na PUC, encontrei apoio, e também desafios cognitivos, tanto nas relações com os professores, quanto nas várias leituras de cunho político-social-educacional(Weber, Lahire, Elias, Bourdieu, Charlot, Castoriadis) e em outras mais direcionadas para meu tema de interesse, como os trabalhos na área da Sociologia da Educação que contemplam a relação escola-família, em especial o organizado por Nogueira (2000). Com essa obra, pude dialogar com vários pesquisadores brasileiros e, através deles, fui também apresentada a outros estudos de autores franceses que foram essenciais para a construção final do meu objeto de pesquisa.

Assim, de Nogueira fui a Singly, Rochex, Dubet, Queiroz, Charlot, Montandon, Terrail, Gosling e Best procurando suporte para aprofundar questões relativas ao fracasso escolar nas classes médias, as relações família-escola, a questão da formação de ideais e projetos e os aspectos motivacionais dos alunos. Analisei profundamente a dissertação de Vianna, M.(1998) sustentada em seus estudos de Lahire(1997) e Elias(1990, 1993, 2000).

A articulação de tais leituras e estudos com uma reflexão mais profunda sobre as observações ligadas ao tema que eu investigava — fracasso escolar — tornaram possível recortar, dentro de questionamentos tão amplos, um objeto a ser construído e pesquisado. Minhas questões me remetiam para **as interações aluno-família-escola**, e mais especificamente para entender a necessidade de desvendar como a situação de fracasso escolar se configura e como é percebida e entendida pelos envolvidos — os alunos e os pais. Interessava-me entender as estratégias desenvolvidas por eles no enfrentamento da situação.

Uma parcela significativa de alunos repetentes ou transferidos dentro da rede particular, sem déficits cognitivos ou temperamentais, provenientes de meios culturais ricos, logo, com favorável capital financeiro e cultural, com início da trajetória escolar em “boas escolas” particulares, contrariam as “predições” e não apresentam um desempenho escolar compatível com o potencial individual e o de seu grupo familiar e social.

Para compreender os processos humanos, tinha em mente, que cada ser humano é único, rico e multifacetado. Não pode ser compreendido fora do contexto onde está situado, mas conserva sua individualidade e unicidade. Em Bléger (1981), Castoriadis(1992) e Elias(1990), encontrei respaldo teórico para assegurar que só se pode compreender um fenômeno em função de suas relações em um dado momento. A conduta de uma pessoa específica depende das condições interatuantes e só pode ser compreendida e estudada em função e relação estreita e no contexto real de todos os fatores que configuram sua situação.

Eu acreditava que pesquisando jovens de grupos sociais favorecidos, logo, bem alimentados, saudáveis, com capital cultural potencialmente alto, acesso materiais e recursos didáticos, mas com fraco rendimento e com repetências, poderia obter pistas para um outro olhar sobre a etiologia do fracasso.

Como os pais das crianças de classes favorecidas — que não se adaptam nas boas escolas e são transferidas para escolas menos expressivas, ou que necessitam de ajuda

especializada para que concluam seus estudos — as estariam percebendo? Como “fracassadas”? Como se sentem e como convivem os alunos nessas situações, e quais suas conseqüências? Para as classes mais favorecidas, terminar apenas os estudos do ensino médio, não ter possibilidades de acesso a boas faculdades não poderia constituir-se num “fracasso” diante das expectativas e dos valores interiorizados? Em uma sociedade altamente competitiva, que valoriza tanto a excelência, falhas, limites ou deficiências tendem a ser desvalorizados e sujeitam os seus portadores a um processo de exclusão. Como se espelha essa situação para os jovens nela mergulhados?

Assim, foi se delineando **o problema da pesquisa, que objetivou entender a situação de fracasso escolar nos grupos sociais favorecidos, em particular o fracasso configurado em situações que têm levado não só a repetências, mas a transferências de escolas dentro da rede privada de ensino e a interrupções dos estudos.**

Diante dessas realidades, eu colocava algumas questões: O que educadores, orientadores e pais projetam para os jovens com esse tipo de encaminhamento? O que querem esses jovens da escola? Esperam conseguir, pelo menos, o diploma do ensino básico ou de algum curso técnico, profissionalizante e, quem sabe, concorrer a uma escola superior de menor seletividade e, muitas vezes, de ensino questionável? Se assim for, acreditam que esse projeto garantirá o “sucesso ansiado” por eles e por suas famílias? E se não conseguirem corresponder ao ideal de sucesso para o qual foram educados, o que será de suas vidas? Não seriam tais alunos uma “população de risco”, no que diz respeito ao desemprego e sub-emprego, à marginalidade, aos comportamentos anti-sociais? **Por outro lado, não estaria a escola preparada para ensinar, apenas, a alunos “ideais”, sem problemas e com famílias ideais? E quanto aos alunos concretos, que vivem no mundo real, ela não os consideraria difíceis e até impossível de ensinar? Que explicações têm os pais e os próprios alunos envolvidos para a situação concreta em que se encontram? Quais as representações que têm sobre o lugar da escola no encaminhamento de sua vida particular, atual e futura?**

Alguns estudos sugerem que há um fosso entre o que ocorre no plano privado, no interior das famílias (valores, crenças, exigências, expectativas de comportamento etc), e o que é exigido na escola, e que essa dissonância pode estar relacionada aos processos de fracasso escolar. Sugerem, ainda, que é a idealização das classes média e alta, o próprio poder que

detêm, que camuflam e minimizam, estatisticamente, o fracasso dessas famílias e de seus filhos (teses da descontinuidade lar-escola , Lahire, 1997, Salazar, 1990).

Neste trabalho, pretendi aproveitar e aprofundar os conhecimentos de uma formação multidisciplinar para compreender mais profundamente as vicissitudes das dificuldades escolares desses tipos de alunos. Meu interesse não era buscar culpados ou vítimas, mas sim procurar entender os indivíduos nas suas múltiplas interdependências com a sociedade.

O fracasso ou o sucesso escolar dependem, em grande parte, do sistema de ensino no qual eles foram produzidos e da sociedade no seio da qual a escola se situa. Devem ser entendidos de forma diferente de acordo com os grupos sociais e, *“muitos repetentes, fracassados e excluídos são produto da seletividade do sistema escolar”* que pode chegar a altos níveis de sofisticação. (Best, 1997; Arroyo,1992).

... “Por um lado, o tema ***do fracasso escolar*** é o produto de uma ***configuração escolar e econômica singular***, de outro lado, ***o sentido e as conseqüências do fracasso e do sucesso variam historicamente***, em função do grau de exigência escolar obtido globalmente por uma formação social, e do estado do mercado de trabalho que exige dos novatos cada vez maiores qualificações etc (Best, 1997, p.4).

De que fracasso estarei falando nesta dissertação e qual será a lente usada para analisar a questão? Fracasso do aluno? Da escola? Dos professores? Da família? Da sociedade?

Não tratarei a questão no plano individual, fazendo análises psicológicas que levariam à compreensão de um sujeito específico. Por outro lado, não farei um estudo sobre a escola, seu cotidiano e seu funcionamento interno, enquanto produtores do fracasso escolar. **A escola enquanto instituição não é o objeto desta dissertação.**

O que pretendi foi buscar compreender o fracasso, retirando o foco do sujeito e colocando-o **nas relações sociais** que são as que dão significado aos fatos. Não há uma natureza humana desvinculada e anterior ao social; sociedade e psique são inseparáveis e irreduzíveis. Disso decorre que as leis e as normas são instituídas pelos homens, assim como as dificuldades de aprendizagem, os atrasos, as diferentes formas de deficiências são construções sociais, que não se encontram *a priori* no indivíduo, mas que vão se formando e cristalizando nas interações sociais e por elas (Castoriadis, 1995, Elias, 2000).

Há décadas esse problema tem sido estudado. Como já foi dito, encontra-se, ao lado de explicações microindividualistas, que enfatizam as estruturas individuais, os atributos de personalidade ou biossociais como geradores do “fracasso escolar”, outro grupo de hipóteses, de caráter estrutural, que toma como base explicativa, a modalidade que o desenvolvimento econômico e suas conseqüências vem assumindo no mundo todo.

A Sociologia da Educação, especialmente com a Teoria da Reprodução, demonstrou a forte correlação entre o fracasso-sucesso escolar e a estrutura social. Também têm sido ressaltadas “*as variações na caracterização*” e no próprio significado do fracasso, “*dependendo da posição social do sujeito e de sua família*”. O sentimento de fracasso é “*decodificado e assumido de forma diferente nas diferentes classes sociais*” (Best, 1997, p.4).

Na atualidade já foi suficientemente demonstrado que o sistema educativo instituído tende a favorecer os já favorecidos e a penalizar as crianças das classes populares. Sabe-se, também, que para além da ilusão da “escola para todos”, se ocultam diferentes redes de socialização, diferentes modos de educação, altamente relacionados com o nível do desempenho escolar obtido pelos alunos. Com a articulação dos conceitos de trajetórias sociais e *habitus*, Bourdieu (1983) enfatiza a tendência do grupo para persistir no seu ser social. O *habitus* cumpre sempre, e em parte, funções de reprodução e opera a um nível mais profundo do que as tradições familiares ou as estratégias conscientes dos indivíduos. O *habitus* de um indivíduo não resulta apenas das condições objetivas em que foi criado, mas também do *habitus* da estrutura familiar dos pais e dos parentes e, sobretudo, da sua relação com o futuro.

São vários os motivos que me levam a considerar que o problema da repetência e da não aprendizagem escolar, em qualquer classe social, é grave e requer soluções urgentes. Cada vez mais, aumentam os níveis de escolaridade e de especialização exigidos pelo mercado de trabalho, aumentando, assim, o contingente de pessoas consideradas “excluídas” dele.

Vários estudos têm demonstrado que o desemprego e o subemprego, o aumento da marginalidade social e da violência estão intimamente relacionados com a exclusão escolar e esta, com o baixo rendimento e com a desadaptação escolar (Walker, H., Colvin, G., e Ramsey, E., 1995; Kazdin, 1993).

Outros estudos mostram que o fracasso escolar e o mau rendimento escolar estão na base da desistência de continuidade dos estudos por muitos jovens. O acompanhamento desses casos aponta os efeitos negativos do abandono escolar em sua trajetória de vida.

Astín (1975), pesquisando os motivos da interrupção dos estudos para jovens, concluiu que as principais causas eram : descontentamento com a escola e uma visão desta como “aborrecida” e não relevante para suas necessidades, o fato de não estar obtendo bom rendimento nas disciplinas, falta de reforço positivo, os sentimentos de impotência e, por último, a necessidade de trabalhar o dia todo.

Além de todos esses fatores alertando-nos e reforçando a importância do enfrentamento dos problemas dos “alunos em situações de fracasso”, sabe-se que a repetência mina a auto-estima dos alunos e traz-lhes sofrimento, pois passam a menosprezar suas possibilidades cognitivas e emocionais. A identidade desses alunos, ainda em formação, fica seriamente comprometida e fragilizada (Collares e Moyses, 1996, Neves, 1996).

Muitas das pesquisas efetuadas nas décadas de 80 e 90 confirmam, a meu ver, a importância do tipo de estudo que me propus a fazer, pois reforçam a magnitude da exclusão, desmistificam a imputação de privações às classes populares e alertam sobre o alastramento do fracasso por todas as camadas sociais e sobre suas inter-relações com a marginalidade social (Sarti, 1996; Montoya, 1983; Walker e Sprague, 1996).

Estudos sobre o fracasso escolar nas classes mais favorecidas da realidade brasileira, praticamente, não existem; há um vazio na produção e na literatura da área educacional. Dimensões dessa problemática aparecem descritas nos trabalhos sobre a medicalização e patologização dos distúrbios de aprendizagem, mas não são analisadas enquanto fenômeno social e pedagógico.

Desse modo, entrei em campo com o intuito de pesquisar e tentar compreender **os processos de socialização familiar expressos nas posturas e atitudes de pais e filhos e de captar a percepção que eles têm sobre a socialização que ocorre na escola.**

Dentro desta linha de raciocínio, era meu interesse dar voz aos alunos e deixá-los falar de si, de seus desejos e anseios, de suas trajetórias escolares, mas sem tornar secundária a questão das relações indivíduo-família. Interessava-me compreender algumas dessas subjetividades, suas relações de *fracasso escolar*, seus comportamentos em relação à escola e seus

modos de vida. Era grande meu interesse em procurar compreender as realidades engendradas por tais histórias. Histórias de alunos, de pais em relação com as escolas e com os professores, histórias cheias de desejos, desânimos, vontades, conformismo e alienação. Histórias de procuras, de conquistas, desafios e felicidade, mas também, de obstáculos, desistências e sofrimento. Grandes projetos recheados de sonhos e esperanças que permaneciam inatingíveis ao lado de medos, temores e descrenças.

Para obter respostas às minhas questões, desenvolvi uma pesquisa de campo com estudo de caso de 10 jovens em *situação de fracasso escolar ou de vida escolar fragmentada*. Para compreender a etiologia da situação escolar destes jovens, seus pais foram, também, ouvidos.

Nesta pesquisa, inspirei-me na perspectiva de análise de Lahire (1997), ou seja, os traços pertinentes da leitura sociológica, considerados como configurações singulares e combinações específicas de traços gerais. Esse tipo de análise se fundamenta no conceito de *configuração social* de Norbert Elias. Primeiramente, estabeleci categorias e princípios norteadores da análise, tais como modos de socialização familiar, ordem moral doméstica, sentido do estudo para os pais e para os filhos que possibilitassem o diálogo com os casos e que estes, por sua vez, se comunicassem entre si. No conjunto, esses princípios, ao se entrelaçarem de forma interdependente, definem as configurações singulares.

O alvo da pesquisa desenvolvida e o material desta dissertação foram, ao mesmo tempo, os alunos com suas *trajetórias escolares*, percepções, vivências e sentimentos, sonhos e projetos individuais circunscritos *a campos de possibilidade* demarcados por significados, representações, saberes e orientações de vida, inclusos numa classe social específica — a classe média— e suas famílias, com seus *habitus*, seus significados e ideais, suas estratégias e prioridades. **É para a dinâmica das interações, para os modos de relação construídos histórica e culturalmente que dirijo meu olhar na tentativa de captar o significado dos trajetos singulares.**

Explicito, *no capítulo 1*, a metodologia utilizada bem como os procedimentos da pesquisa e como eles foram sendo implementados. Exponho e fundamento os procedimentos utilizados para estabelecer comunicação com os alunos e suas famílias, discuto alguns princípios básicos do trabalho, como a forma pela qual cheguei aos alunos e antecipo como os dados do empírico serão trabalhados. Ainda nesse capítulo, faço a apresentação dos jovens

que fizeram parte da pesquisa: quem são, o que fazem, como vivem seu cotidiano, como se estruturam suas configurações familiares.

No capítulo 2 apresento a delimitação das referências utilizadas. Inicialmente, caracterizo e delimito os principais conceitos envolvidos na construção do objeto da pesquisa, a saber classes sociais, fracasso escolar e adolescência. No decorrer do trabalho de campo e na análise dos dados, tomei consciência da importância que a condição de *ser adolescente* tinha na compreensão daquelas trajetórias escolares. Assim, faço uma revisão das principais contribuições dos teóricos do desenvolvimento sobre esse período tão particular da vida, contextualizando e revendo os conceitos à luz das recentes e profundas modificações da sociedade, que apresento nesse capítulo.

O capítulo 3 destina-se a apresentação dos marcos teóricos. Para delimitar meu percurso na construção do objeto de pesquisa e ir construindo o material que, em parte, servirá para um diálogo com os dados, inicio esse capítulo apresentando uma revisão bibliográfica sobre os temas: família e escola, aspirações educacionais e valores culturais de classe, trajetórias escolares. Descrevo as diferentes perspectivas de análise e principais contribuições para a compreensão desses problemas. Apresento, ainda, uma revisão das principais e mais recentes pesquisas relacionadas com meu tema na França, nos Estados Unidos e no Brasil que, de alguma forma, contribuíram para a construção de meu objeto, orientando e sugerindo aspectos metodológicos ou como interlocução com os dados obtidos no empírico. Ainda nesse capítulo, mostro a construção dos arcabouços teóricos que deram apoio à análise, apresentando os principais teóricos que utilizo como interlocutores para a análise de conteúdo e diálogo com os dados do plano empírico.

Nos capítulos 4 e 5, apresento o diálogo com o plano empírico. O capítulo 4 apresenta o diálogo com as famílias. Seus projetos, ações e estratégias são descritos e discutidos através da interlocução com os diversos estudiosos das relações família-escola.

***O capítulo 5* organiza o diálogo com os dados obtidos junto aos alunos: Os alunos e o processo de escolarização .**

***No capítulo 6*, estão colocadas as articulações feitas por meio da multiplicidade de vozes e discursos, buscando-se com o entrelaçamento e o intercruzamento das variáveis e categorias existentes, identificar pontos de inserção e de divergência.**

Por fim, apresento as *Considerações Finais*. Tento retomar passos do meu percurso no sentido de ir reconstruindo os que me guiaram até a conclusão, ou seja, a uma síntese dos resultados obtidos que já foram anteriormente expostos. Apresento, também, tentativas de resposta às questões iniciais e possibilidades e perspectivas de enfrentamento dos problemas levantados.

1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

“O conhecimento pós-moderno é um conhecimento sobre as condições de possibilidade.(...)Um conhecimento deste tipo é relativamente

imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. (..) Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica(..)essa pluralidade de métodos, só é possível mediante transgressão metodológica”(Boaventura de Souza Santos, 1987, p.48).

1. Os caminhos da pesquisa -

Focalizando o “fracasso escolar/adaptativo” do ponto de vista do próprio sujeito — o aluno — e também sob a ótica de seus pais, tive como objetivo compreender suas inter-relações, experiências e vivências e apreender os sentidos que atribuem à escola e ao saber.

Os alunos de meios sociais favorecidos — médios — suas trajetórias escolares, percepções e vivências, sonhos e projetos e suas famílias, com seus *habitus*, seus significados e ideais, suas estratégias e prioridades foram o alvo de minha pesquisa.

Apesar do fracasso escolar/adaptativo de alunos adquirir existência dentro da escola, a voz dos professores, dos educadores e a própria instituição não fizeram parte do empírico. Estou ciente da importância da escola como uma das dimensões para estudar o *engendramento* das situações de fracasso, contudo não foi meu objetivo investigar suas influências. Reconheço que era apaixonante a idéia de analisar a produção do fracasso escolar ouvindo alunos, pais e professores e podendo observar o cotidiano dessas interações na escola. Contudo, o confronto com o real, ou seja, a exigüidade do tempo correndo contra a viabilidade de projeto tão ambicioso, fez com que eu percebesse a necessidade de restringir meu campo de ação.

Era meu objetivo obter “*dados descritivos em contato direto com a situação ou fenômeno estudado*”, enfatizando mais “*o processo no qual esta situação se configurou*”, do que seu resultado: fracasso escolar. Além disso, queria “*retratar a perspectiva dos sujeitos envolvidos, relacionando-a com a situação específica*”, o que colocava meus propósitos no âmbito de uma pesquisa qualitativa (Bogdan e Bilken, 1994).

Essa opção me levaria a abordar várias facetas da vida dos sujeitos, partindo do pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim, estaria sempre procurando novas respostas e novas indagações, revelando a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizado como um todo.

Ainda refletindo e buscando respostas às minhas inúmeras dúvidas metodológicas, achei também suporte em Bosi(1987) que mostra como, a partir da técnica da história de vida, as vivências individuais podem ser coletadas e analisadas tendo em vista o conhecimento do social. Ao discorrer sobre histórias de vida, Bosi diz “*que a família é o espaço onde o indivíduo tem seu lugar mais fortemente destinado*”, onde é mais valorizado como pessoa singular e única e onde sua personalidade tem o maior relevo.

“A família se constitui em um grupo com memória específica e age diretamente sobre a vida de seus membros, influenciando na construção da identidade destes, através da guarda e transmissão de memória do grupo que traz em si a expressão da sua identidade enquanto grupo”(Bosi, p.386).

Pelas características de meu objeto, interessava-me compreender, em profundidade, os processos, as ações e interações que estavam impedindo o projeto implícito das classes sociais favorecidas de levar seus filhos ao sucesso escolar. Precisava, assim, de um aparato metodológico que me permitisse ter acesso a essas particularidades, ações e decisões dos jovens e de suas famílias no cotidiano.

Essas convicções e opções teóricas e metodológicas refletiram-se na escolha de instrumentos de pesquisa que privilegiavam o ponto de vista dos sujeitos, na busca de informações tanto objetivas como subjetivas, e que levam em conta seus discursos, com o objetivo de elucidar como o processo de *fracasso escolar* foi produzido e as significações que este assume para os alunos e suas famílias.

Assim, decidi conversar com os alunos sobre seus sonhos, desejos e sobre suas vivências escolares. Ouvi também os pais para saber mais sobre suas expectativas, projetos, estratégias, desejos, decepções e frustrações em relação ao processo escolar do filhos.

Com essa escolha pretendia ter instrumentos para adentrar a realidade que me propunha investigar, apoiada na constante interlocução entre os estudos teóricos e pesquisas sobre o tema e, assim, dialogar com os dados coletados no contato com a realidade.

Busquei compor um grupo de 10 (dez) alunos do ensino fundamental, com histórias de fracasso escolar-adaptativo, porém sem distúrbios específicos que justificassem suas dificuldades de aprendizagem.

Para todos os alunos procurei também me certificar de que os pais não estivessem separados nos primeiros anos de sua escolaridade, uma vez que a presença dos pais e sua relação com a vida escolar inicial dos filhos era uma dimensão essencial na minha investigação.

Outro ponto comum deveria ser o fato de todos os sujeitos terem, em sua trajetória escolar, enfrentado a necessidade (ou exigência) de mudança de escola, pelo menos uma vez, por serem considerados inadequados, ineficientes ou deficientes por esse sistema escolar, em termos de rendimento e/ou adaptação (fracasso escolar- adaptativo).

No contexto desta pesquisa, a **situação de fracasso é entendida como um processo ativado pela escola e que inclui reprovar, avaliar negativamente e/ou expulsar, recusar, considerar incompatível, enfim, privar o aluno de ser membro da comunidade escolar nas mesmas condições da população daquele estabelecimento escolar.** Tomei como indicadores e caracterização das situações de fracasso: histórias de repetências, ou escolaridade atípica (supletivos, transferências), defasagem série-idade (2 anos acima), exclusão de escolas da rede particular de ensino — que atende a população de classe média alta, logo considerada o caminho natural para a classe social à qual pertence o aluno — passando para a rede pública, ou transferência para escolas particulares, em geral, reconhecidamente mais fracas ou mesmo conhecidas como “**pagou-passou**”. Nessa investigação, o repetente foi caracterizado como o aluno que, **sem ter problemas graves do ponto de vista psicológico ou físico**, fortuitos ou constantes, freqüentou normalmente a escola mas seus resultados levaram-no a repetir, ou a ter de transferir-se para outra escola.

Considero como Charlot (2000, p.16) que “*a expressão fracasso escolar é uma maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática (...) uma maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social (...) não existe um objeto fracasso escolar e sim, pessoas em situações de fracasso*”.

A aproximação dos sujeitos da pesquisa obedeceu a cuidados específicos pois pretendia e precisava estabelecer uma relação de confiança entre mim, pesquisadora, os alunos e seus pais que fariam parte do grupo pesquisado. Era muito importante criar uma relação que os levasse a verdadeiramente quererem conversar, partilhar seus sonhos, idéias, impressões sobre o processo escolar que vivenciavam. Guiada por esse intuito, escrevi uma carta, (ver nos anexos) onde expus, brevemente, os objetivos deste projeto e, através das escolas e de educadores de meu relacionamento pessoal, procurei que chegasse aos pais para que eles, após conhecerem o tipo de pesquisa que eu estava conduzindo, decidissem livremente se queriam participar e cooperar. Pela experiência profissional como psicóloga, eu sabia que muitos pais receberiam minha carta como pretexto para buscar uma orientação ou

ajuda para o filho ou filha, ou seja, que a disponibilidade eventual para o atendimento da demanda da pesquisa não apareceria isenta de interesses particulares, decorrentes da inquietação e preocupação que tinham com o processo escolar dos filhos.

Assumi, então, o compromisso de escutar esses pais e tentar ajudá-los no que me fosse possível, criando um momento para a reflexão conjunta e a possibilidade de encaminhamento para orientação com outros profissionais. Eu sabia dos riscos de tal atitude, mas não podia me afastar do compromisso ético de pesquisadora e de profissional.

Para a composição do grupo a ser pesquisado, segui os seguintes passos :

1. Tinha consciência das dificuldades para compor um grupo de referência para análise realmente expressivo e fidedigno e sabia que nenhum critério seria “perfeito”. Sabia que muitos alunos de classes altas estudavam em escolas públicas, como por exemplo no CEFET, COLTEC, Colégio Militar, entre outros, mas para homogeneizar, ao máximo, o grupo, decidi trabalhar apenas com alunos das escolas particulares. Identifiquei, primeiramente, as escolas particulares consideradas como apropriadas ao atendimento da classe média/média alta, baseando-me no senso comum e nas informações da mídia. Levei também em conta, nessa seleção, os aspectos econômicos. Com base na lista das 30 escolas com mensalidade mais alta em Belo Horizonte, selecionei as que atendiam aos seguintes requisitos:

- (a) ser tradicionalmente conhecida como propiciando um bom ensino,
- b) ter seus conteúdos testados por estar atendendo aos critérios de seletividade do vestibular,
- c) não facilitar a promoção dos alunos por estratégias diferenciadas de avaliação,
- d) não ter condições especiais de organização escolar, como horário integral, salas com turmas reduzidas.

Os alunos selecionados para a pesquisa deveriam ter iniciado sua escolaridade num desses estabelecimentos e depois terem sido transferidos para escolas de “nível de ensino mais baixo” ou reconhecidas como apropriadas para receber esse tipo de aluno.

2. Através de um sistema de busca de informações com educadores e pedagogos, com os quais mantenho contatos profissionais, tentei conseguir algumas indicações de alunos com as características requeridas.

3. O acesso aos jovens para compor o grupo poderia ser feito por duas vias principais, ou seja, através das escolas que estavam recebendo alunos transferidos com as características requeridas para minha pesquisa, ou através das escolas que estavam tendo de transferi-los. Assim, identifiquei também as escolas de Belo Horizonte que usualmente recebem alunos transferidos, em dependência, muitas vezes já ao final do ano, como forma de não tomar “bomba”.

4. Fiz contato por escrito (ver anexo) com as escolas que se enquadravam em uma das situações consideradas: — de transferir e de receber alunos — esperando que elas me indicassem nomes de alunos. Diante do fato de não ter tido nenhuma resposta às correspondências enviadas, tentei também contatos pessoais com várias escolas, que foram, contudo, na quase totalidade, infrutíferos.

Nesses contatos, algumas escolas se pronunciaram, dizendo “não viver essa situação”, que não transferiam seus alunos, e que, ao contrário, procuravam compreender e atender às necessidades singulares de cada caso, através de um trabalho conjunto escola-família. Uma das escolas contatadas, que admitiu ter em seu corpo discente jovens transferidos de outras escolas e estar, também, transferindo alguns alunos, que não demonstraram comprometimento com o trabalho escolar, levantou motivos éticos para não entrar em contato com as famílias e divulgar a pesquisa. Outras colocaram obstáculos e exigências que não me permitiram utilizar a ajuda oferecida (poderia, por exemplo, ter contato e entrevistas apenas com os jovens, mas teria de me comprometer a não trabalhar com as famílias, ou comprometer-me a fazer um estudo psicológico de cada caso e remeter e discutir esse resultado com a escola).

Inicialmente, fazia parte de meus planos entrevistar, pelo menos, alguns dos educadores das escolas pesquisadas onde os alunos estudassem ou tivessem estudado. Além das limitações de tempo para produzir este trabalho, a grande dificuldade de acesso a esses profissionais, e o pronunciamento claro de duas escolas apresentando “*um certo receio em participar*” desse tipo de pesquisa por causa da “*imagem da escola*”, levaram-me a limitar o

trabalho aos alunos e suas famílias. Contudo, tive espontaneamente a colaboração de educadores de duas escolas contatadas, que se dispuseram a conversar, demonstrando muito interesse pela pesquisa e dos quais obtive dados e idéias que não fazem parte do corpo de análise. Acreditava que ia ter mais facilidade de compor o grupo da pesquisa com alunos, declarada e assumidamente em *situação de fracasso escolar* e que já estivessem freqüentando escolas reconhecidas por seu caráter facilitador, “*pagou- passou*”. O lema dessas escolas está expresso na propaganda de uma delas, atualmente em *out door* veiculado em Belo Horizonte, — “*Repetir nunca mais, repetência é coisa do passado*”. *Venha para o Colégio X*”. Cheguei a contatar duas dessas escolas pessoalmente e a enviar correspondência para outras, mas não consegui que minha demanda fosse aceita. Os profissionais que me atenderam, após consultar a diretoria, informaram-me que o momento não era adequado e que não consentiriam na participação dos alunos na pesquisa através da escola.

Foram várias as situações vividas, que me deixaram a impressão de estar entrando em um caminho “perigoso; parecia-me “estar pondo as mãos em um vespeiro”. Não estava conseguindo formar o grupo pelos caminhos planejados e temi, naquele momento, ter de fazer alterações no planejamento da pesquisa.

Pressionada por essas inquietações, lembrei-me das palavras de Gilli, citado por Salomon (1999):

“O tema de uma pesquisa não pode ser escolhido a priori, mas descoberto, e se descobre no curso da pesquisa(...) O problema sobre o que pesquisar não pode ser escolhido, mas descoberto e este descobrimento antes que preceder e sobrepassar à pesquisa é uma das fases mais importantes e delicadas da mesma, da qual é necessário logo descobrir-lhe a lógica e elaborar a respectiva metodologia” (Gilli, p.53-54).

Foi um momento de impasse, no qual parecia que meu objeto de estudo acabaria sendo abandonado por causa de todas essas situações desfavoráveis à realização da pesquisa.

5. Após uns 30 dias fui surpreendida com o aparecimento de alunos para compor o grupo de investigação, a partir de telefonemas de pais afirmando que seus filhos poderiam “ser pesquisados”. Esses pais vinham encaminhados por profissionais que eu procurara e de um total de 14 encaminhamentos, selecionei 5 casos(perfis 1, 2, 4, 9 e 10).

6. Além disso, uma outra escola, para a qual já havia remetido a correspondência, concordou com o contato pessoal que requisitei. Os orientadores e diretores expressaram, ao me atenderem, que compreender esses processos e esses alunos seria para eles, não só um

desafio, mas também uma necessidade. Aí, encontrei muita receptividade e identificação com minha pesquisa, o que se traduziu na disponibilidade da escola, em pré- selecionar os alunos que se encontrassem nas condições requeridas para compor a casuística , e em enviar aos pais uma carta que redigi, onde me apresento e apresento a pesquisa (ver anexo). Essa estratégia resultou em mais de 15 encaminhamentos, que se reduziram a 5 (perfis 3, 5, 6, 7, 8) após a fase de triagem.

Essa escola é um estabelecimento de ensino tradicional e confessional, situado em área nobre da cidade e que estava, recentemente, passando por uma remodelação. Após enfrentar várias crises e dificuldades de sobrevivência no mercado, estava sendo dirigida por um grupo laico de educadores. Esta escola chega a ser referida — no senso comum e entre os estudantes—, como oferecendo ensino destinado “a pagar-passar”. O que se sabe de concreto é que, realmente, essa escola vem recebendo grande número de transferências por quase todo o período letivo, e começou a ser muito procurada por esse tipo de clientela das camadas média/ média alta que necessitavam de um diploma para seus filhos, excluídos das “escolas de prestígio”.

7. No total, tive 29 encaminhamentos que foram, inicialmente, submetidos a um estudo exploratório com o uso de questionários, para que pudesse identificar quais correspondiam aos requisitos da pesquisa. O questionário era preenchido pelos pais e fornecia dados objetivos, como a história escolar dos filhos, estado de saúde do filho, o estilo de vida da família, sua dinâmica familiar, condições sócio-econômicas e culturais da família. Tinha como objetivo facilitar a identificação dos fatores que indicassem como inadequada a participação do aluno na casuística. Esse instrumento se mostrou válido e eficiente apenas em alguns casos, pois muitas vezes os pais deixavam de preencher dados importantes, ou não os explicavam claramente, fazendo com que eu tivesse de pesquisar melhor os dados em entrevista. Fiz entrevistas com 29 pais, levantando a situação geral da história escolar dos alunos, alguns dados de sua história de vida, que me possibilitavam ir descobrindo quais seriam os alunos da pesquisa, quais atendiam aos requisitos da composição do grupo . Essa primeira parte da entrevista, por se destinar a obter dados de identificação e de caracterização dos alunos, requeria uma postura mais diretiva. A seguir, eram colocadas questões abertas sobre tópicos do roteiro.

É importante ter em mente que eu estava lidando com seres humanos muito mobilizados emocionalmente pelas dificuldades que os filhos vinham apresentando e que repercutiam fortemente na dinâmica da família. Meu objetivo era formar minha casuística o mais rapidamente possível, pois os procedimentos a serem utilizados tinham de ser os já padronizados (gravação, tipo de enfoque mais voltado para os aspectos pedagógicos e escolares, em detrimento dos aspectos psicológicos). Somente no decorrer das entrevistas ia tomando conhecimento desses processos, dessas dinâmicas únicas e singulares, que tornavam certos casos inapropriados. Assim, me comprometia desde a primeira entrevista a finalizar os casos e orientar os pais para os encaminhamentos necessários, mesmo que eles não pudessem fazer parte do grupo de pesquisa. Através dessas primeiras entrevistas, vieram a ser excluídos aqueles que, de uma forma ou outra, fugiam aos critérios estabelecidos para a casuística e cheguei, por fim, aos dez casos com os quais deveria trabalhar.

As entrevistas individuais foram todas semi-estruturadas e realizadas a partir de um roteiro bastante aberto e flexível. Objetivava-se a construção de uma biografia com a reconstrução de sua trajetória escolar. Apesar de ter um roteiro, as entrevistas tinham um caráter mais aberto e flexível deixando que o entrevistado escolhesse a forma de se comunicar.

A existência de um roteiro para as entrevistas se justifica pelo fato de existirem suposições sobre a etiologia do problema que me interessava pesquisar. Contudo, estes dados não estavam definidos e fechados, permitindo outros olhares. Eu ia intercalando na fala dos pais, as questões que me interessava pesquisar, quando os próprios pais não as respondiam espontaneamente. Em geral, segui o curso natural que os entrevistados davam àquele encontro por me interessar dar às pessoas entrevistadas uma real oportunidade de se expressarem.

As entrevistas com os jovens foram mais flexíveis, mas também seguiram um roteiro (ver anexo). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente e a não

concordância com a gravação foi um dos critérios utilizados para a exclusão do sujeito da amostra da pesquisa. No caso das famílias, para facilitar a transcrição e não perder os aspectos não verbais da comunicação, associei a gravação com a anotação na íntegra das falas, no momento mesmo da entrevista. Esses procedimentos foram feitos com o consentimento dos sujeitos. Já na entrevista com os jovens, considerei que eles poderiam se ressentir se eu anotasse suas falas no momento mesmo da entrevista e optei pelo uso apenas da gravação.

Em síntese, as etapas desta pesquisa foram :

1. Fase Exploratória(triagem): através de entrevista e questionário aplicados aos pais selecionei um grupo de alunos que correspondia aos critérios estabelecidos.
2. Entrevistas com os pais dos alunos selecionados.
3. Realização de entrevistas com os 10 alunos que compuseram a casuística, fazendo um levantamento de toda sua trajetória escolar.
4. Análise de conteúdo dos dados obtidos nas diversas fontes, relacionando-os entre si e fazendo inter-relações tendo em vista as categorias selecionadas .

Vários textos pesquisados (Bourdieu&Passeron, 1975;Bosi, 1987) sugeriam que o pesquisador que trabalha com histórias de vida, corre o risco de considerar que tudo é pertinente e relevante para a análise, podendo perder-se numa infinidade de informações que a narrativa biográfica possibilita.

Para que o material biográfico seja pensado sociologicamente, é imprescindível que se definam traços ou princípios norteadores de análise, que possam conduzir o olhar do pesquisador para pontos específicos, no interior da infinidade dos dados disponíveis, permitindo assim o seu ordenamento, através de um denominador comum, e o que é mais importante, evitando-se “o risco de trabalhar cada caso monograficamente”.

Não fui a campo com um conjunto fixado de dados a serem analisados; acreditava que estes deveriam ser construídos ao longo do processo,mas tinha algumas categorias e princípios norteadores, construídos a partir de minhas questões e com base na literatura sobre sucesso escolar nas classes populares e estudo de trajetórias escolares. Após leituras e re-leituras do material contido nas entrevistas, outras unidades de análise e categorias emergiram da constância dos temas. Foram estas categorias e traços que, ao estabelecerem um denominador

comum na interpretação dos dados, me forneceram esquemas interpretativos comuns para os diferentes casos singulares possibilitando a intercomunicação dos dados.

O material das entrevistas foi transcrito e serviu de base para a elaboração das análises com a utilização do método de análise de conteúdo. Nesta, um elemento do enunciado é priorizado — o conteúdo — tornando secundárias as outras dimensões da sua unidade (conteúdo-forma-condições de produção). Os dizeres de cada um dos entrevistados são retirados da dinâmica interativa em que foram produzidos no momento único de cada entrevista. Recortados e reunidos segundo a lógica do conteúdo, os fragmentos selecionados parecem significar por si mesmos.

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados”(exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes”(…) O tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento(Bardin, 1995, p.34).

Seguindo também as sugestões de Spink(1993), o trabalho de interpretação, na análise do discurso, envolveu a leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material já transcrito, de modo a afinar a escuta e deixar aflorar os temas que se impunham. Certas características do discurso podem dar pistas valiosas quanto à natureza da construção e quanto à sua funcionalidade. Assim, observei a construção das frases pelos sujeitos, a organização dos discursos e, em especial, os detalhes sutis, como silêncios, pausas, lapsos, que no conjunto, permitem o acesso aos investimentos afetivos presentes na situação da entrevista. Após a apreensão mais geral do discurso, retornei aos objetivos da pesquisa, definindo o que é figura e o que é fundo. Aí emergiram as dimensões principais do discurso e foi possível mapear o discurso a partir das categorias já estabelecidas e a partir dos temas que emergiram a partir da leitura flutuante (Spink, 1993, p.127-130).

As falas de cada entrevista foram também consideradas como expressivas e representativas da vivência de sua geração. Na análise de cada entrevista, em primeiro lugar, considerei a transversalidade das categorias por todas as entrevistas; em seguida, foi possível apreender o movimento singular e, por fim, o movimento de um grupo .

Fiz uma análise longitudinal das entrevistas para conhecer cada aluno e seu contexto familiar e também as recortei em diferentes temas, relacionados com as categorias de análise que, reunidas, me permitiram uma melhor visão de conjunto. Alguns quadros e tabelas foram construídos, tentando condensar e pôr em relevo certas informações fornecidas pela

análise. Procurei ainda enriquecer essa análise com os dados das observações dos sujeitos, dos efeitos produzidos por seus dizeres e ações em mim, expressões faciais, olhares, na dinâmica interativa com o próprio pesquisador, bem como na situação das observações ou das entrevistas.

Os princípios norteadores da análise do material foram :

1. Papel real que o estudo, o saber, os aspectos intelectuais têm para os pais.
2. Estratégias familiares para ajudar o processo escolar, buscando o sucesso escolar ou tentando evitar o fracasso.
3. Modelos socializadores familiares: tipos e papel da autoridade, disciplina, pautas normativas da família como expressão dos tipos de presença educativa das famílias; ordem moral doméstica (comportamento, observância de regras, esforço, perseverança); tipo de convivência familiar.
4. Projeto de vida dos alunos, ideais e sonhos e relação do estudo com estes.
5. Configuração do fracasso para os alunos e seus pais.
6. Como os alunos vivenciavam seu processo escolar, como percebiam a escola, os professores, as práticas educativas, o ensino em geral.

Demonstro a presença desses traços nas trajetórias escolares em estudo, de forma interdependente, contextualizada e relacional, e com eles faço um diálogo tentando compreender, através deles, como estes processos de “situações de escolaridade conturbada” ou mesmo de “fracasso” foram sendo construídos.

Nas ciências sociais, uma das tradicionais premissas é “*a necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho*” (Velho, 1999, p.123). A realidade não pode ser vista com “*olhos imparciais*”, sem os envoltórios que sabemos, “*podem obscurecer ou deformar*” nossos julgamentos. Há um envolvimento inevitável e necessário, com o objeto de estudo. De fato, a “*idéia de tentar pôr-se no lugar do outro para captar vivências e experiências particulares*”, exige um grande envolvimento, “*um mergulho em profundidade, difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo*”(Velho, 1999, p.123-124). A interpretação apresentada por um pesquisador “*será sempre mais uma versão que concorrerá*” ou se

complementará com outras leituras feitas por outros profissionais que observam e *“refletem sobre o familiar”* (Velho, p.127).

As interpretações feitas se apóiam no conhecimento que os pesquisadores têm e que é construído a partir de um sistema de interações cultural e historicamente definido. Geertz (1989) chama a atenção para o fato de que o processo de conhecimento da vida social sempre implica um grau de subjetividade e que, portanto, tem um caráter aproximativo e não definitivo. Há sempre um caráter de interpretação e uma dimensão de subjetividade em nosso trabalho. A realidade é sempre filtrada por determinado ponto de vista do observador .

Bourdieu et al.(1999) salientam que não existe sequer perguntas neutras numa pesquisa social.

“O sociólogo que não submete suas próprias interrogações à interrogação sociológica não estaria em condição de fazer uma análise sociológica verdadeiramente neutra das respostas que elas suscitam”(Bourdieu et al, 1999, p.56).

Elias defende a idéia de que o uso do procedimento do distanciamento faz com que o individuo possa reconhecer –se a si próprio, enquanto homem, entre outros homens e de reconhecer a sociedade como uma figuração constituída de numerosos indivíduos fundamentalmente interdependentes, ou seja, tributários e dependentes uns dos outros.

“Enquanto não se recorrer ao procedimento do auto-distanciamento, enquanto não se for capaz de domina-lo pelo pensamento, será difícil, para resumir, fazer navegar o navio da sociologia, assim como o das ciências humanas em geral, entre as ideologias do individualismo e do coletivismo” (Elias, 2001, p.149).

Disso, decorre que a atividade de pesquisa baseia-se em um processo de construção e o objeto de estudo para ser apreendido tem de ser decomposto e reconstruído dialeticamente. Para tanto, é necessário a superação do aparente — que, por vezes, é falacioso e enganoso — através do enfrentamento de enigmas e dos jogos de aparências que ocultam o próprio objeto que se procura conhecer.

Nesse trabalho não tive a pretensão de esgotar as explicações possíveis. Minhas análises são mais hipóteses, reflexões, apontamentos e possibilidades de reflexão e de posicionamento diante dessas questões, a partir do recorte parcial que fiz.

Minha proposta foi compreender as formas como a família pode condicionar a situação de fracasso escolar e como os alunos e suas

famílias, percebem as formas de participação da escola nesse processo de exclusão ou de “construção” de uma situação considerada como fracasso escolar. Diante de alunos intelectualmente capazes, sem quaisquer danos orgânicos, sem carências materiais, **queria compreender como esta situação, teoricamente propícia e predeterminada para o sucesso escolar destes estudantes, pôde levar a resultados de fracasso e marginalização na vida escolar e social.** Quais seriam os fatos particulares, no processo de socialização escolar e familiar desses sujeitos, que mudaram os resultados de escolarização esperados. O que impediu o desenvolvimento escolar deste alunos? **Pretende-se, assim, elucidar as razões e as modalidades de trajetórias escolares atípicas para o meio social de origem.**

Na análise do material e elaboração dos dados obtidos, fiz um diálogo com as construções teóricas que, julguei permitiriam levantar as inter-relações e analisar o material obtido. Observando as questões éticas e o cuidado com a preservação da identidade dos sujeitos, fui levada a alterar os nomes dos alunos, omitir o de seus familiares e das escolas onde estudam ou estudaram. Quaisquer outros dados, que os pudessem expor, foram também alterados ou omitidos, para garantir-lhes a privacidade. Os nomes que apresento são fictícios e sempre que me referir a um caso específico, seja do ponto de vista do aluno ou de sua família, utilizarei a expressão Perfil 1, 2, 3..., tomada “de empréstimo” de Lahire (1997) que assim se refere às diferentes configurações estudadas.

Inicialmente, considero importante deixar registrado o quadro de referências organizado sobre os jovens e as famílias entrevistadas.

1.2 Apresentando os atores da pesquisa

“(…) o que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os seus aspectos por uma infinidade de influências que nelas se cruzam e às quais não pode, por nenhum meio escapar, de ações que sobre elas se exercem e que lhe são inteiramente exteriores. A história de vida é portanto, técnica, que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social”(Queiroz, 1991, p.21).

1.2.1. Situação e da dinâmica familiar

Todos os dez jovens entrevistados moram com a família. Oito são provenientes de famílias nucleares, com a presença de pai, mãe e irmãos. Dois casos são de pais separados (há cerca de 3 anos) e moram só com a mãe e irmãos. O modelo de família nuclear — mulheres e homens vivendo sob o mesmo teto, com uma relação estável — é dominante no grupo, contudo, essa característica era uma das condições de sua composição.

Dos 8 (oito) casais, pais dos alunos, 6 (seis) demonstram viver junto de forma consistente, enquanto casal, e 2 relataram estar enfrentando algum tipo de crise conjugal, embora “*não pensem em separar*” (Perfis 3 e 10) e acreditem mesmo que estes problemas são cíclicos ou crônicos, mas que tendem a se estabilizar. No quadro 10 (anexos), podem ser observados maiores dados sobre essas organizações familiares.

A idade dos pais varia de 35 a 56 anos e a constelação familiar de 2 a 4 filhos, sendo que 7 das 10 famílias têm 2 filhos.

Para caracterizar e classificar o tipo de presença dos pais na vida dos filhos, tomei como indicadores a presença física, seja nas refeições, no dia a dia, nas atividades de lazer, como assistindo filmes e outros programas juntos, ida a futebol, saídas com os filhos para compras, passeios, visitas, pequenas viagens de final de semana, conversas sobre o cotidiano dos membros da família, os interesses dos filhos, suas atividades escolares e a vida em geral. Além de deduzir o grau e tipo de participação através do estudo destas inter-relações, perguntei, também, aos pais como eles se classificavam neste quesito.

Em decorrência, sobretudo, das situações de trabalho, a prática do casal fazer as refeições em família diariamente, só se encontra no Perfil 8. A maior parte das mães procura, contudo, estar presente em casa no horário das refeições, mesmo que não almoce com os filhos. Os pais não costumam fazer as refeições em família. Em 6 famílias pude observar práticas familiares consistentes, experiências compartilhadas do casal ou da mãe, com os filhos, embora em níveis de intensidade variáveis.

Os irmãos dos alunos da pesquisa, via de regra, não apresentam problemas de adaptação ou de rendimento escolar e o sujeito da pesquisa é o único membro da família que está vivenciando essa fragmentação e desestabilização na caminhada escolar. Apenas os casos dos perfis 5 e 6 — duas irmãs — ambas apresentam dificuldades escolares. Um dos irmãos do jovem do Perfil 8 vem apresentando baixa no rendimento, mas em graus bem menores. Essa mãe relata que “*os outros também já rejeitaram a escola e o estudo, mas passou a fase, melhoraram e recuperaram o senso de responsabilidade, ele está custando, não sei como vai ser*” (perfil 8 Adriano).

As outras mães chegam mesmo a salientar o bom nível de desempenho dos outros filhos, comparando-os com o aluno, sujeito da pesquisa.

Era meu interesse saber mais do dia a dia desses jovens e do tipo de relação que estabeleciam com o mundo. O **cotidiano dos jovens** denota que suas atividades não escolares mais frequentes são conversar com amigos(ver quadro1). Esse “conversar”pode ser até por telefone, (prática comum e diária entre as moças) mas presente em todos os jovens, embora varie de grau e intensidade. Esse conversar pode estar associado a outra atividade, como o esporte, sair para uma festa, ensaiar com a banda, beber.

A freqüência aos cursos extracurriculares (línguas, informática) é a atividade mais freqüente, que já envolve ligação com um objetivo. São procuradas por propiciarem maiores oportunidades de convívio social e não por um interesse intrínseco na atividade. prática de esportes (incluindo aqui futebol, freqüência à academia e o treino de uma atividade específica como natação, Tae- kwon- do, Jiu -jitsu) é também significativa nesse grupo. Mais da metade incorporou o esporte e os cursos de línguas estrangeiras e informática como atividades regulares.

QUADRO 1 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS JOVENS

Atividades	Frequência
Conversar com os amigos	10
Curso de línguas	08
Curso de informática	08
Prática de esportes	07
Assistir TV	06
Vídeos	06
Festas	06
Ouvir/tocar música	06
Internet	05
Namorar	05
Barzinhos	05
Leitura	03
Participar de banda	02
Grupo religioso	01

Apenas a jovem do perfil 4 tem tentado freqüentar grupos religiosos, procurando um com o qual se identifique. Encontrei hábitos de leitura apenas entre as moças, mesmo que seja de revistas como Superinteressante. Apenas uma pequena parcela sai à noite, durante a semana (perfis 2, 9 e 10) e são estes, os jovens cujos pais admitem ter perdido o controle

sobre eles. Mais da metade sai regularmente todos os finais de semana(4, 5, 6, 2, 9, 10). As principais atividades na rua são conversar com amigos, conhecer pessoas, beber, namorar, ficar. O uso de bebidas alcoólicas foi espontaneamente admitido por 6 dos 10 jovens e o contato com drogas (maconha) por 5 deles .

2. DELIMITAÇÃO DE REFERÊNCIAS:

“A eliminação do mito é apenas uma ilusão. Os mitos, como o imaginário, fazem parte da realidade humana. O verdadeiro problema é reconhecer o caráter mítico de nossos mitos, distingui-los como mitos e fazê-los dialogar com nossa racionalidade”(Edgar Morin1997, p.217).

2.1. Delimitação do objeto “situação de fracasso escolar”

O fracasso escolar não existe em si e varia segundo o momento sócio-histórico onde ele é considerado. Assim, essa questão não pode ser dissociada do contexto mais amplo político-econômico da sociedade, que é responsável pela produção de um contingente de excluídos. A cultura do fracasso escolar faz parte da reprodução da cultura da segregação e da exclusão, que se apóiam em nossa realidade econômica e social. Quanto mais se degradam as condições sociais mais seletiva se torna a escola, o que acarreta maiores dificuldades para que seus alunos acompanhem o elitismo e a seletividade de seus processos excludentes. Além disso, *“cada vez mais a esperança de ascensão social através da educação escolar é limitada pelas probabilidades reais de promoção ligadas à categoria social”*. Em uma época onde os empregos são raros e as exigências cada vez maiores, *“a utilidade social e profissional da escola não é mais suficiente para proporcionar aos alunos, mesmo os que não estão*

em fracasso escolar, um gosto , vontade e desejo de aprender”(Best, 1997, p.117-119, **negritos meus**).

O índice de distorção série/idade do Brasil é um dos mais altos do mundo e a cultura da repetência na escola brasileira é, hoje, um dos maiores problemas educacionais do país. Os pobres são, sem dúvida, a categoria social que mais fracassa, mas cada classe social produz seus fracassos, e em cada classe, cada família, há uma significação para esse fracasso. O fracasso escolar é uma categoria produzida pela própria instituição escolar. Cada escola produz um tipo de aprendiz e de repetente e as escolas particulares fazem parte, também, do sistema de produção da indústria do fracasso. Pressionadas pela busca de sobrevivência, em um mercado cada vez mais competitivo, muitas escolas se apegam a “ideais de excelência”, tornando-se cada vez mais seletivas .

O sistema escolar sofre hoje um processo acelerado de remodelação para se adequar às novas demandas sociais e tem como grande desafio eliminar situações de fracasso escolar.

Nos últimos anos, a busca da superação do fracasso escolar produziu modificações na forma de compreensão e enfrentamento das dificuldades escolares. Nos anos 90, algumas administrações públicas, especialmente no âmbito municipal, passaram a adotar a política de não retenção escolar, o que significa um avanço educacional significativo. É uma tentativa de reversão da atual conjuntura de fracasso pela implementação de uma cultura do sucesso escolar, na medida em que se procura reduzir as desigualdades escolares e defender o direito de permanência na escola. Eliminou-se a seriação, a formação se dá por ciclos e o que se visa é o desenvolvimento de competências e de habilidades básicas. Contudo, a não retenção escolar dos alunos, parece estar a se caracterizar como uma mera aprovação automática, sem a devida garantia das competências escolares mínimas esperadas para cada nível de escolarização, o que tem merecido críticas acirradas nas análises e estudos na área da educação. A tendência atual é mostrar que o sucesso não deve ser confundido com o não fracasso; as ações então incidem sobre a necessidade de identificar os mecanismos, estratégias e procedimentos escolares que tradicionalmente favorecem a exclusão escolar e os mecanismos institucionais, que por outro lado, favorecem a inclusão escolar e social.

Em termos práticos, na visão dos educadores, o fracasso escolar acaba sendo concebido como o fracasso do aluno ante às demandas escolares. O questionamento sobre a escola, seus métodos, as práticas escolares, sobre a relação professor/aluno é, ainda, pouco abordado, a não ser por pesquisadores. Infelizmente, o discurso dos pesquisadores, na maioria

das vezes, fica confinado a seus artigos, livros e seminários, não alcançando o cotidiano das escolas, onde as situações de fracasso estão sendo produzidas. O debate permanece demasiadamente teórico não abrangendo os casos particulares nas situações concretas. Como ressalta La Taille (2001), “*o que tem freqüentemente acontecido é um certo divórcio e diálogo de surdos entre pesquisadores e professores*”(p.17). Fica um fosso entre os dois discursos, as teorias da carência por um lado, e as teorias críticas à escola por outro. Acredito que é possível e importante a tentativa de junção dessas perspectivas pois como o fracasso escolar é um fenômeno complexo, não comporta causas únicas e invariáveis e tem de ser compreendido em vários níveis e âmbitos. O fracasso escolar é, também, um resultante de um processo de ensino e como tal, envolve, alguém que ensina— o professor— algo que é ensinado— disciplinas ou habilidades, e alguém a quem se ensina, — alunos. Há pois, a perspectiva do aluno, de sua família, da escola em geral, do professor, da relação professor /aluno, dos conteúdos ensinados, das metodologias empregadas.

No campo educacional a noção de insucesso ou fracasso escolar está ligada à idéia da falência de um projeto, significando o insucesso nos exames e mesmo o afastamento da escola provocado por repetências sucessivas. Esta noção, contudo, é relativa e pode ter significados diferentes de um contexto para outro, pois depende em grande parte do sistema de ensino no seio do qual ela se produziu.

Além disso, o sentimento do “fracasso” varia de um aluno a outro, de uma família a outra. Um desempenho considerado satisfatório ou mesmo, um sucesso para um aluno e sua família de um nível mais baixo, pode se constituir numa grande decepção para os integrantes de níveis sociais superiores (Best, 1997) .

Isambert-Jamati citado por Crahay (1999) sublinha que a noção de fracasso é relativa aos objetivos da escola, e que o insucesso sempre existiu mas que só passou a ser problema após as declarações do princípio igualitário e quando outras classes sociais passaram a ter acesso à escola. econômica.

Best(1997) em seu livro “*L’echec scolaire*” apresenta seis grupos de problemas que podem estar incluídos na concepção de fracasso escolar :

1.dificuldades de adaptação à estrutura escolar. Neste grupo a ênfase é colocada sobre as perturbações comportamentais e relacionais de certos alunos, que podem conduzi-los a diversas formas de exclusão, ou mesmo de auto-exclusão.

2.dificuldades de aprendizagem. O acento é colocado sobre os problemas cognitivos e na falta de competência dos alunos para adquirir os conhecimentos e habilidades esperados.

3.procedimentos de eliminação, repetências ou rejeição. A ênfase estaria nas classificações/orientações “negativas, dentro de uma estrutura desvalorizada e nas repetições .

4.dificuldades de passagem de um ciclo a outro. O acento é colocado sobre o não acesso ao segundo grau ou ao ensino superior.

5.Insuficiência ou falta do certificado ou do diploma escolar. A ênfase é colocada nos alunos que não conseguem obter um certificado escolar, ou só conseguem certificados de nível inferior e de menor expressividade.

6.dificuldades de inserção profissional e social. O acento é colocado sobre a saída do sistema escolar e a entrada dentro do mundo do trabalho e se refere ao contingente de jovens que ficam excluídos do mercado de trabalho ou que só obtém sub-empregos.

Best assinala que a maioria das pesquisas e estudos na França atingem os problemas dos grupos 2, 3 e 4 .Essa autora ao discorrer sobre a influência da origem social sobre o desempenho escolar, sublinha que “*o pertencimento a uma categoria social desfavorecida não é a causa do fracasso escolar*”, mas é um fator de predisposição ao insucesso.

“Contudo, uma correlação tão forte e permanente conduz a considerar o fracasso escolar dentro de sua relação com a sociedade e com as classes sociais e a não mais prender este fenômeno, nem à escola, nem às “falhas “ estritamente individuais” (Best, p.18).

Predomina hoje, a interpretação do fracasso como um efeito do sistema escolar. Vários pesquisadores se interessaram pelos estabelecimentos de ensino e pela realidade interna das classes de aula, “*para saber se a maneira que os atores sociais se mobilizam dentro destes, influi sobre o sucesso ou o fracasso escolar e para colocar em evidência as desigualdades entre estabelecimentos de composição social similar*”.Ou seja, os estabelecimentos escolares, seus atores, *produzem um efeito sobre a eventualidade de um fracasso ou sucesso escolar*”.(*ibid, p.19-21*) Passando

para este nível de análise, os sociólogos descartam uma visão macro sociológica do fracasso e defendem a pesquisa etnográfica para desvendar os mecanismos que estão envolvidos nos processos escolares.

Aos poucos, as pesquisas passam a se interessar “pela história individual dos alunos, e por sua relação pessoal com o saber”, sem negar, contudo, “a validade dos níveis de análise precedentes (relação origem social e fracasso ou sucesso, estabelecimento escolar, classe).

“Os estudos mais promissores, atualmente, são aqueles que levam em conta a relação com o saber dos alunos provenientes dos meios desfavorecidos economicamente, assim como a possibilidade de dar sentido à sua presença na escola. A distância cultural entre o meio familiar e a cultura dispensada na escola, é considerada como o elemento nuclear de uma alquimia complexa, onde entram a motivação dos pais pelo estudo de seus filhos, o interesse dos alunos, eles próprios pela escola, as disciplinas ensinadas, as relações mantidas com os professores... todas estas composições diversificadas de elementos que engendram sucesso ou fracasso” (Best, p. 20).

Bautier, Charlot, e Rochex (2000) no texto “*Entre apprentissages et métier d’élève : le rapport au savoir*”, discutem como se constitui e se manifesta a “relação com o saber” em diferentes alunos e as conseqüências destas relações diferenciadas com o desempenho destes alunos. Do estudo deste texto pode-se concluir que essa noção rompe com as concepções até então dominantes, que situavam as causas do fracasso ou do sucesso escolar, nas características sociais dos alunos. Esta “*noção evidencia uma pluralidade de processos em interação que são, todos simultaneamente, de ordem cognitiva, epistemológica, da linguagem e subjetiva*”(p.183). A relação com o saber é uma relação de sentido e de valor : o individuo valoriza ou desvaloriza o saber e as atividades que se relacionam, em função do sentido que elas lhes conferem.

Estes autores destacam dois tipos de lógicas diferenciadas, produtoras de sucesso ou de fracasso escolar: *a lógica institucional do progresso* (“logique institutionnelle de cheminement”) e *a lógica cultural da aprendizagem e do desenvolvimento* (“logique culturelle d’apprentissage et de développement”).

Os alunos que se situam na *lógica do progresso* são os que têm maior probabilidade de fracasso escolar. Estes não valorizam um saber que não tenha uma utilização prática e que não possa ser, de imediato, transferido para outras situações práticas. O trabalho pedagógico que

apresentam se limita a seguir as determinações escolares, o respeito às regras de comportamento, a execução dos deveres e tarefas e a freqüência às aulas. O trabalho intelectual, as atividades de aprendizagem, os conteúdos e competências escolares, não são buscados como tais.

Já para os alunos que seguem a *lógica da aprendizagem e do desenvolvimento*, os exercícios e as tarefas escolares são a oportunidade de uma real atividade cognitiva e de um trabalho de descontextualização/recontextualização. Através destas elaborações, os saberes se emancipam das situações e das atividades onde são adquiridos. Em conseqüência, podem ser reconhecidos e mobilizados dentro de outros contextos e podem, ainda, ser constitutivos de outras situações e experiências. Estes alunos não reduzem os objetos de aprendizagem aos exercícios. Eles se questionam sobre o sentido das disciplinas e sobre o objetivo dos exercícios e das atividades escolares, procurando compreender os princípios que lhes sustentam. Dessa forma, podem dar às suas atividades, um sentido que transcende a necessidade de desempenhar tarefas fragmentadas e também as rotinas ou exigências comportamentais. Eles têm, intuitivamente, consciência do caráter progressivo e incompleto das aprendizagens e a realização participa de um trabalho de desenvolvimento e de transformação de si e de elaboração da experiência pessoal.

Como se pode ver, são várias as possibilidades de abordar a questão do fracasso escolar, contudo, meu objetivo, me fez circunscrever essa pesquisa nas interações família-aluno-escola. Enfatizei dentro da classificação de Best, citada nesse texto os níveis 1 e 3 ou seja: *as dificuldades de adaptação à estrutura escolar, expressas através de perturbações comportamentais e relacionais levando alunos a serem expulsos, ou convidados a se retirar dos estabelecimentos de ensino que freqüentam e também os procedimentos e repetências ou desempenhos considerados insatisfatórios pelas escolas.*

2.2. Meios sociais favorecidos ou classe(s) média (s)

O conceito de “*classe*” se encontra em diversas perspectivas sociológicas, contudo, sem que haja uma consistência e unicidade na forma de considerá-lo. Como a variável: *classe social* é utilizada no delineamento de meu objeto de pesquisa, é importante delimitar a forma que será usada e também contextualizar historicamente esse conceito.

Meu objetivo ao introduzir essa variável se articula com o questionamento sobre as verdadeiras chances de realização sócio-profissional das pessoas numa sociedade de mercado e com o estudo das influências que a posição, em uma determinada classe, tem sobre as trajetórias escolares. Interessa-me, ainda, estar refletindo sobre os limites e grau de flexibilidade dessas interferências.

O fato de pertencer a uma classe social específica — média - média alta por exemplo — impõe às pessoas certas condutas culturais e escolares, seja de uma forma imediata (que autoriza por exemplo a escolha de um tipo de escola) seja de uma forma mediatizada, autorizando projetos longínquos e planos precisos de execução, e, por consequência, modelando o nível de aspiração ou de ambição.

Gilberto Velho, em *Individualismo e Cultura*(1999) alerta-nos sobre o “risco metodológico” de ao isolar, “*por motivos de estratégia de pesquisa, segmentos da sociedade, passar a encará-los como unidades realmente independentes e autocontidas*”(p.15). Nomeia a sociedade atual como “sociedade complexa” e elabora a definição desse conceito, ressaltando que se refere à “*noção de uma sociedade na qual a divisão social do trabalho e a distribuição de riquezas delineiam categorias sociais distinguíveis com continuidade histórica, sejam classes sociais, estratos, castas*”. Por outro lado, a noção de complexidade traz também a idéia de uma “*heterogeneidade cultural* que deve ser entendida como *a coexistência de uma pluralidade de tradições*” (p.16) .

Toda sociedade vive a contradição entre as particularizações de experiências restritas a certos grupos e universalização de outras experiências. Os indivíduos participam diferencialmente de códigos mais restritos ou mais universalizantes. Essa diferença é considerada por alguns autores como Bernstein(1977), como resultante de relações específicas entre o modo de expressão cognitiva e experiências diferenciadas em função da classe social de pertencimento. Para esse autor, as diferenças no modo das classes sociais usarem a linguagem origina-se nas diferenças em seus padrões de criação e interação familiar. Os desempenhos na aprendizagem variam em função de um certo adestramento na utilização da linguagem verbal e neste sentido as classes trabalhadoras revelam maiores dificuldades.

Velho(1999), problematiza as colocações de Bernstein, alertando para o risco de um “fatalismo sociológico”. Ressalta que para Bernstein(1977), dentro de uma sociedade específica – em função da classe social, pode haver uma forte variação quanto à ênfase e preocupação

que é dedicada às peculiaridades, gostos, preferências, traços particulares dos agentes empíricos.

*“Isso se associa não só a uma **visão de mundo (um eidos)** em que a noção de biografia é central, com uma concepção de tempo bastante definida mas também a um **ethos, um estilo de vida, uma organização das emoções** (ver Bateson, 1958 e Geertz, 1978) em que a experiência do agente empírico sacralizada como individual é foco e referência básica”(Velho, 1999, p.26).(realces do autor)*

O contato com outros grupos e círculos pode afetar vigorosamente a visão de mundo e o estilo de vida de indivíduos situados em uma classe sócio econômica particular, estabelecendo diferenças internas. Assim, dentro de um universo que segundo critérios sócio-econômicos como, renda e ocupação, poderia ser visto como homogêneo, encontraremos fortes discontinuidades em termos de *ethos* e visão de mundo. A interação com redes de relações sociais mais amplas e diversificadas afeta o desempenho dos papéis sociais. Em cada segmento de uma sociedade existem temas mais valorizados, escalas de valores particulares, vivências e preocupações específicas.

Velho(1974), ao estudar as relações entre indivíduo, classes sociais e família, defende a idéia de que não existe um projeto individual puro, sem referência ao outro ou ao social. Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências sócio –culturais, de um código, de vivências e interações. A identidade social dos indivíduos para este autor, tem sempre a origem familiar como referência fundamental. As representações sobre família e parentes, são fundamentais para a constituição de uma visão de mundo e de um *ethos*.

E é ainda Velho(1999), que discorrendo sobre o significado diferencial que é dado a temas e situações, dependendo da posição que se ocupa dentro da sociedade, ressalta que nas classes médias é maior a valorização do desempenho individual. Nas classes médias com projeto de ascensão social o fraco rendimento escolar de um filho é vivido como um real ameaça a sua própria identidade, gerando uma forte mobilização nos pais. Os alunos de camada de renda mais baixa, quando com dificuldades escolares, não dispõem dos recursos e apoios que os de camada mais altas têm fora da escola, e além dessa dimensão material, há uma significação relativa do desempenho individual. Apóia suas colocações em pesquisas desenvolvidas com esse segmento da sociedade e remete ao estudo de Schneider (apud Velho, 1974). Através de pesquisas feitas com crianças com dificuldades escolares, Schneider conclui que existem crianças com lentidão na aprendizagem em todas as classes sociais, mas

que quando uma criança de classe média, se atrasa na escola, os pais agem imediatamente, isto é, pagam aulas particulares, contratam um pedagogo, um psicanalista. Tanto a escola quanto os pais tentam compreender as dificuldades do aluno. Não é criada nenhuma categoria especial na escola e nenhum estigma é sobreposto a tomar aulas particulares ou ir ao psicólogo. O desvio apresentado não é institucionalizado, assim não se encontrarão, oficialmente, distúrbios de aprendizagem nas escolas privadas; não tendo sido como tal definidas, não existem, portanto sociologicamente falando. (Schneider, 1974)

Nesse mesmo livro, Velho mostra que a experiência de mobilidade social introduz variáveis significativas na experiência existencial das pessoas não importando a sua classe social de origem. O contato com outros grupos e círculos pode afetar a visão de mundo e o estilo de vidas dos indivíduos de uma classe, estabelecendo diferenças internas. A interação com redes de relações mais amplas e diversificadas afeta o desempenho dos papéis sociais. Esse autor ressalta o papel da socialização secundária e da comunicação de massa, modificando comportamentos, criando novos costumes e reforçando a tese das limitações de uma abordagem que se apóie em um determinismo de classe.

Para Marx (1991) o que determina a existência de uma classe social é a identidade que esta possui tanto em suas rendas, como em suas fontes de rendas. Acreditava na polarização cada vez maior entre as classes. Para ele, a consciência de classe é um produto social, ou seja decorre da relação dialética entre homem-natureza e homem-homem.

No sentido marxista não podemos falar de classes alta, média ou baixa, mas simplesmente de relações de dominação/subordinação.

Tanto Marx como Weber(1984) vêem as relações econômicas como centro das estruturas de classe, mas enquanto o primeiro enfatiza as relações de produção, Weber prioriza as relações entre lugar social e ação do homem.

Para Weber existiriam três classes fundamentais no capitalismo: **1-** os capitalistas, que possuem os meios de produção; **2-** os trabalhadores, que possuem seu próprio trabalho; **3-** e a classe média, que possui qualificações. As classes seriam criadas pelo relacionamento das pessoas com os mercados – para empregos e renda, para comprar bens de consumo e para criar um nível de bem-estar material. Assim, poderiam existir muitas classes distintas e a posse de propriedades é apenas uma base para gerar uma classe social. Para esse autor, o conceito de classe está ligado diretamente à noção de poder, visto que classe é um dos fenômenos de distribuição de poder dentro de uma comunidade.

Em resumo, determinado grupo de pessoas pertence a uma classe desde que se encontre na mesma “situação de classe”, a saber: conjunto de oportunidades que os indivíduos têm em relação a provisão de bens, as condições de vida, ao ter e poder dispor de bens e serviços, obter receitas e lucros.

Além disso, Weber procura demonstrar que são as particularidades do grupo que definem as ações do homem e não, exclusivamente, seu lugar de classe.

Bourdieu(1998) estabelece uma série de rupturas com a concepção de classe da teoria marxista e na perspectiva de uma superação dialetizada do conceito, defende que:

“as pessoas estão situadas num espaço social, elas não estão num lugar qualquer, isto é, intercambiáveis, como pretendem aqueles que negam a existência das classes sociais;(assim), em função da posição que elas ocupam nesse espaço muito complexo, pode-se compreender a lógica de suas práticas e determinar, entre outras coisas, como elas vão classificar e se classificar e, se for o caso, se pensar como membros de uma classe”(1998 a:67).

É a distinção cultural entre as classe sociais que desempenha papel fundamental em sua análise. Nessa perspectiva, as classes sociais são formas de estabelecimento de subjetividades coletivas que embora tenham pouca noção de identidade comum, são cruciais para a apropriação dos recursos materiais e das chances de vida que a civilização proporciona. Defende que os interesses das pessoas podem ser explicados pela identidade dessas coletividades, pela forma como organizam sua subjetividade e pelo processo de socialização no qual determinados interesses e valores são incorporados. Dentro dessa teoria, o capital cultural, como capital monetário, é o direito inato das classes privilegiadas e o meio pelo qual reproduzem seu privilégio de geração a geração.

Sintetizando, Bourdieu define cada uma das classes simultaneamente por um estilo de vida (bens de consumo, práticas culturais, etc) e por uma relação específica com o futuro que inclui seus recursos de capital econômico e cultural.

Embora concorde com Bourdieu (1983) em sua colocação sobre serem vagas as noções de classes sociais (média, alta, trabalhadora) e que estas podem escamotear diferenças internas consideráveis como, por exemplo, o tipo de trajetória social, acredito que tanto dentro da concepção bourdiesiana de classe mas também na concepção weberiana, **a casuística desta pesquisa está positivamente enquadrada no grupo social definido**

como favorecido, e que, como tal, pode ser referenciada como classe média. Além disso, considerando-se os critérios sócio econômicos descritivos, tipo renda, ocupação, educação, tipo de moradia, acesso a bens de consumo, estas famílias estariam incluídas na mesma categoria – camadas médias, embora apresentem diferenças em termos de *ethos*, visão de mundo e na natureza das redes de relações sociais em que se movem. Se não se leva em conta essas diversidades e a singularidade de cada grupo familiar, seria difícil compreender como configurações familiares similares possam engendrar socialmente crianças com níveis de adaptação e rendimento escolar tão diferentes (Lahire, 1997).

2.2.1. Condições de vida profissional e educacional das famílias

Os pais dessa pesquisa têm uma renda (bruta) familiar mensal de 32 a 100 salários mínimos. Todos residem em casa própria (9 em apartamento, 1 em casa), já sem financiamento, localizadas em áreas nobres da cidade. O número de filhos varia de 2 a 4, e seus hábitos de vida e de consumo confirmam o padrão de classe média. Talvez, parte dessas famílias (4/10) possam até ser melhor caracterizadas como famílias de classe média alta. Todos os sujeitos da pesquisa estudam em “boas escolas particulares”, assim como seus irmãos.

Esses pais têm, quase na totalidade, uma formação superior. Apenas as mães do perfis 2 e 7 têm apenas o curso médio, mas são pessoas que demonstram interesses intelectuais e hábitos regulares de leitura. O pai do perfil 4 também tem o curso médio, mas não fez parte do grupo pesquisado por estar separado e sem contato com a filha.

Quanto às ocupações, 09(nove) pais e mães desempenham funções de administradores e/ou executivos, sendo que 6(seis) têm vínculo empregatício e 3(três) trabalham como empreendedores ou autônomos. Três (3) são funcionários públicos, 2 (duas) são aposentadas(mães), sendo que uma delas complementa a renda familiar com atividades como autônoma. Apenas um dos pais, (a mãe do Perfil 2) não trabalha fora, administrando o lar. Os 3(três) casos restantes do estudo em questão são profissionais liberais. Com exceção do lar do Perfil 2, todos os outros lares contam com 2 rendas para o orçamento familiar. O pai do perfil 7 tem formação superior e trabalha como autônomo, mas também não tem quase contato com o filho e não fez parte da casuística.

Dos 18 adultos que compõem a casuística, apenas 4 não trabalham em horário integral e são eles: duas mães (perfis 7 e 9) que se aposentaram recentemente, o pai do Perfil 3, que administra seus próprios negócios e tem maior flexibilidade de horário e a mãe do perfil 2, que não trabalha fora do lar. As mães dos perfis 7 e 9, embora aposentadas, exercem atividades profissionais de forma “informal” mas recebem rendimentos .

Em minha casuística, o casal do perfil 1, os pais dos perfis 2, 3, 8 e a mãe do perfil 4 relatam estarem sendo muito absorvidos pelo trabalho e pelo nível de responsabilidade exigido por ele. Os pais dos perfis 5 e 6 atravessam período crítico em sua vida profissional o que os leva a terem de se dedicar mais ao trabalho para garantirem o padrão de vida. Essa situação acaba levando a uma desproporcional divisão do trabalho entre o casal. Em todas as famílias que entrevistamos, a mãe era inteiramente responsável pelo funcionamento da casa. Só em um família a mãe não tinha ajudante de serviço, mas a família coopera muito, em especial a figura do pai (perfil 8). Essa ajuda contudo não a eximia da responsabilidade geral e mesmo das tarefas domésticas. Essas mães tinham contato mais direto com os filhos e eram responsáveis pelo acompanhamento das tarefas escolares e comunicação com a escola, enquanto os pais compareciam à escola somente quando havia uma decisão importante a ser tomada, situação na qual era, de fato, reivindicada pelas próprias mães a sua presença na escola.

QUADRO 2 CONDIÇÃO INTELECTUAL E PROFISSIONAL DOS PAIS

Perfil	Trabalho Mãe	Trabalho Pai	Formação Mãe	Formação Pai
1.	I-empresária	I-executivo	S.economia/Con	S-engenharia
2.	N-dona de casa	I-empresário	2º.grau	S-engenharia
3.	I-func.publ	P-empresário	S-medicina	S-engenharia
4.	I-administr	-	S-psicóloga	2º.grau
5.	I-adiminstrat	I-autonomo	S-administr.	S-fisioterapia
6.	I-administr.	I-autonomo	S-administr.	S-fisioterapia
7.	P-auton/aposen	-	2ºgrau.	S-eng/admin
8.	I-func.publico	I-func,publico	S-dentista	S-prof univers.
9.	P-aposent./auto	I-autônomo/fu n	S-pedagogia	S-advogado
10.	I.gerência	I-gerência	S-engenharia	S-admistração

Legenda:

I : Horário integral **N** : Não trabalha fora **P**: Horário Parcial (meio horário ou variável)

- : Não convive com o jovem

S : Curso superior **2º.** 2º. grau completo

Situações de trabalho como essas descritas acima, obviamente, têm importantes conseqüências para a família. Primeiro, significam renda familiar mais alta, condições de moradia e educação melhores, mas significam também uma absorção maciça dos cônjuges por seus trabalhos e uma conseqüente situação de afastamento das rotinas da vida familiar . No ciclo de atividade de uma família envolvida no mercado de trabalho e, em especial, nos negócios, a média de infância e adolescência dos filhos provavelmente coincide com a fase – chave da carreira dos pais, quando estão galgando os níveis superiores e as exigências são particularmente fortes. A prática profissional liberal poderia significar um maior controle sobre as horas de trabalho e assim, existiria mais espaço para uma diferente divisão de trabalho nos negócios domésticos, como também maior envolvimento com a vida escolar de seus filhos. Na prática, os pais relatam que a cada dia, necessitam trabalhar mais horas para dar conta de manter o padrão de vida e responder às exigências da vida social e financeira. Assim, as exigências de trabalho são percebidas pelos pais como pesadas, assim como os períodos de descanso e lazer tornam-se cada vez menores, sendo restritos aos finais de semana.

2.3. Adolescência como categoria social

Uma parte de mim é todo mundo
Uma parte de mim é multidão

Uma parte de mim pesa, pondera
Uma parte de mim almoça e janta
Uma parte de mim é permanente
Uma parte de mim é só vertigem

Traduzir uma parte na outra parte
Outra parte é ninguém,
Fundo sem fundo

Outra parte estranheza e solidão
Outra parte delira
Outra parte se espanta

Outra parte se sabe de repente

Outra parte linguagem
Que é questão de vida ou morte
Será arte?

(Ferreira Gullar)

2.3.1. Tentativa de contextualização

Na tentativa de melhor entender os processos que ocorrem com os “alunos em situação de fracasso escolar”, importa não abstrair esses sujeitos. Deve-se atentar para o fato de que o fracasso escolar ocorre com “uma pessoa concreta” e que o gênero e a idade são

dimensões importantes desse ser social que precisam ser analisadas, compreendidas e inter-relacionadas com seus processos escolares e com o seu meio social.

Com esse objetivo, proponho-me a contextualizar “o que é a adolescência”, etapa de desenvolvimento em que os alunos dessa pesquisa se encontram, revendo as principais correntes teóricas sobre o tema, bem como pesquisas e contribuições recentes que possam ajudar a compreender como a adolescência é hoje produzida nas condições da cultura contemporânea. Os jovens estão hoje inseridos em outra condição de história e de cultura que produzem uma adolescência diferente daquela do início do século XX.

A adolescência é um processo que ocorre durante o desenvolvimento evolutivo do indivíduo, caracterizado por uma revolução biopsicossocial. Esse processo, como é vivido na cultura ocidental, surgiu com a industrialização e o desenvolvimento da burguesia.

Ariés (1973), em seu livro *A História Social da Criança e da Família*, mostra que até o séc XVI não havia lugar para a adolescência. A sociedade tende a organizar-se em torno de regras, leis, costumes e tradições que, através da cultura, se perpetuam como valores grupais. As sociedades estabelecem os elementos que definem os status infantil e adulto, bem como a modalidade de resolução dessa transição. Durante os séculos XVII e XVIII, não havia discriminação programática e de atividades em relação ao momento do desenvolvimento: crianças e jovens viviam as realidades do mundo adulto.

Entretanto, as condições em que crianças e jovens convivem com os outros, construindo seu mundo interno e o das suas relações sociais, passaram por intensas e rápidas transformações. As teorias, que têm embasado as práticas de cuidado, educação e orientação dos jovens parecem insuficientes frente ao inusitado que a contemporaneidade nos apresenta.

“...o conhecimento disponível engasga perante novos aspectos na nossa realidade social e material: o consumo em massa, o viver numa grande cidade, a solidão na multidão, a expansão da comunicação pela mídia, a tecnificação e a informatização do nosso cotidiano e assim por diante” (Castro, 1999, p.12).

A adolescência é uma construção social e, como tal, ó pode ser compreendida a partir das análises das condições da cultura contemporânea que a produzem. Ser ou não ser considerado adolescente depende de circunstâncias históricas determinadas, o que se evidencia pelo fato de hoje, em algumas sociedades, poderem ser considerados adolescentes jovens de 21, 24 anos, ou até mais, já que houve um prolongamento da vida estudantil e um aumento

do período de convivência com o grupo familiar de origem, devido a fatores basicamente de ordem econômica (Castro, 1999, Leviski, 1995).

As intensas e rápidas transformações da sociedade, o desmoronamento dos valores tradicionais contribuem para aumentar os conflitos e a complexidade dos processos de adolescência. O jovem está à procura de sua identidade adulta. Busca novos modelos de identificação e as possibilidades “teóricas” de fazê-lo, numa sociedade urbana, industrializada, são relativamente ilimitadas. São infindáveis as alternativas que existem diante dele, através de seus colegas de escola, dos diversos grupos a que pertence e dos com que se vê em contato, através da mídia

Na sociedade ocidental, o jovem, para poder alcançar a condição adulta e ser reconhecido pela sociedade, deve possuir condições para cuidar do seu próprio destino. Através da cultura e das tradições são estabelecidos pré-requisitos e critérios que o jovem deve suplantar para atingir o status adulto; nos dias atuais, estes envolvem aspectos que ampliam as dificuldades e complexidades, tornando a fase de transição mais prolongada e aparentemente mais penosa. Hoje, não existem valores bem definidos e estabelecidos, o que vem gerando conflitos em relação às questões éticas e morais. Para hoje uma perspectiva sombria sobre o futuro social, econômico, profissional dos jovens na sociedade, repercutindo sobre as definições de sua identidade e personalidade. Esses são apenas alguns dos fatores que contribuem para que os pais convivam com um ponto de interrogação em relação ao futuro dos filhos, o que aumenta suas inseguranças e ansiedades, as quais, por sua vez, influenciam e complicam as relações intrafamiliares. (Leviski, 1995)

A fase da adolescência é marcada por algumas características e pode-se citar, por exemplo, o questionamento das autoridades; a aquisição de maior independência e a autonomia em relação à família; o desenvolvimento do sistema de valores e da identidade própria; o estabelecimento de relações afetivas com seus pares; a tendência de egocentrismo nos interesses e metas, além da preparação para a carreira profissional. O jovem se vê frente a muitas variáveis e possibilidades de opção: são-lhe oferecidas maiores perspectivas de vida, defronta-se com ampla gama de oportunidades para a realização de experiências; ao mesmo tempo, vivencia um mundo em constantes transformações, onde as relações homem x trabalho versus profissão têm de ser redimensionadas.

Por outro lado, o mundo adulto, idealizado em suas normas e regras sociais, está cheio de contradições que contribuem para incrementar os conflitos do adolescente, já

tumultuado internamente com suas próprias contradições e ambivalências. O jovem atravessa um período vulnerável do desenvolvimento evolutivo no qual sua identidade encontra-se em crise; daí estar altamente suscetível à incorporação de novos objetos de investimento afetivo (Levisky, 1998).

Os processos de identificação dos jovens ocorrem a partir das relações pais e filhos, com estes incorporando, transformando e buscando alcançar seus próprios modelos, seus modos de ser, pensar e viver. Assim, em termos concretos, as possibilidades de identificação, consideradas teoricamente ilimitadas, tornam-se na prática difíceis e limitantes.

Levisky(1995), em *Aspectos Psicanalíticos do Processo de Identificação na Sociedade Atual*, mostra como o adolescente normal, ávido de vida e de prazeres, tem de enfrentar agora, não só seu mundo interno, com as pressões dos impulsos, mas também o mundo externo e suas contradições. É a partir dessas relações que os jovens organizam suas experiências emocionais. Estas contribuem para a construção de sua identidade, através de múltiplas identificações parciais.

A cultura contemporânea traz em si muitas ambigüidades. A autoridade conferida aos mais velhos degrada-se, enquanto que o acesso à vida adulta é abrandado e esticado; a família mantém-se protegendo e apoiando seus jovens. A “cultura adolescente”, integrada à sociedade capitalista, funciona segundo a lei do mercado, voltada para a produção e o consumo de produtos que visam a realização dos desejos de toda sociedade. Os adolescentes são levados a consumir produtos materiais e espirituais, incentivando a concretização e a permanência de valores adolescentes. Nessa perspectiva, o adolescente assumiu um lugar privilegiado na medida em que é representante e modelo a ser seguido. Em vez de ter modelos, tornou-se ele próprio um modelo. Criou-se um ideal de vida adolescente, onde “todos”, inclusive os pais, querem ser adolescentes”(Espig, 1999).

Concorrendo com a *autoridade e a experiência paterna* e materna, a “nova pedagogia dos meios de comunicação em massa” entra no lar. A relação da criança e os *mass-media* distancia-se do modelo pedagógico de educação familiar, o qual “lembra” sempre, à criança e ao jovem sua posição, estruturalmente, de subordinação. Os *mass media* assumem um papel pedagógico, sem apelar para a tradição e para a autoridade, utilizando-se do apelo ao consumo e do arrebatamento pelo olhar.

“Esta condição sócio-histórica e cultural recente, a crescente ocupação da criança pela televisão, não somente concorre e questiona os modelos pedagógicos vigentes na família e na escola: instaura novas percepções e reconhecimentos que a criança pode

“fazer a respeito de si mesma, dos outros e do mundo que a rodeia” (Castro, 1999, p.15).

Os pais estão cada vez mais confusos, não conseguem impor autoridade e estabelecer limites e, quanto mais “culpados se sentem em relação aos filhos, mais exigem e aceitam qualquer coisa que possam torná-los felizes”(Espig, p.171).

O adolescente reivindica este lugar de autoridade. A autoridade do adulto tem significado de reconhecimento para ele, é a maneira de o adulto postular e reconhecer a capacidade do adolescente de realizar tarefas e/ou reconhecer sua existência.

O adolescente promove uma luta consigo mesmo para estabelecer sua identidade pessoal, uma luta para viver o que deve ser vivido sem ter de conformar-se a um papel preestabelecido, mas precisa de modelos e de referências. (Levisk, 1995, Espig, 1999).

O lugar social da criança e do adolescente de hoje não se atém mais a esta única posição – a de subordinação pela sua suposta falta de saber ou de experiência – como foi durante muito tempo.

Spósito (1999) alerta para os estereótipos que são construídos com relação aos jovens e que levam, freqüentemente, as pessoas a rotulá-los, considerando-os “consumistas, alienados”, negando-lhes o direito de fala e de explicação de si mesmos. Recomenda que, ao invés de interrogarmos sobre as razões do consumismo e da alienação e de seus significados para eles, deveríamos refletir sobre os processos simbólicos e culturais, cada vez mais globais, em que o mundo jovem está mergulhado e sobre as práticas políticas e coletivas em nossa sociedade.

“.. não buscamos compreender, quando a violência e a marginalidade se fazem presentes, os seus significados para um enorme contingente da população, a quem se retirou o direito de projetar o futuro, apresentando somente o não-emprego, o não-salário, a ausência de direitos e de espaços de convivência cultural como alternativas de vida” (Spósito, p.100).

Os adolescentes não constituem um grupo homogêneo, e sim compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes.

Bourdieu (1983) alerta para o perigo de se falar de jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar tais interesses a uma idade definida biologicamente.

Todo esse conjunto de transformações tem repercussões intensas na vida relacional dos jovens, em especial, com seus pais reais, pois ocorre num estado de interdependência com as relações intrafamiliares, com a sociedade e com a cultura.

Surge a necessidade de redefinição de limites dos espaços para pais e filhos e do espaço inter-relacional. A questão da autoridade, concentrada principalmente na figura do pai como representante da lei, emerge estabelecendo um confronto de poderes entre a ação protetora e controladora dos pais e o desejo dos jovens de conquistar sua emancipação (Levisky, 1995). Ainda esse autor defende que **a autoridade parental é necessária, nem que seja para ser contrariada, às custas de acertos e erros, desde que haja possibilidades de elaboração em cima dos mesmos.** Todo adolescente necessita de ter um pai (mãe) com o qual possa identificar-se ou contrastar e que lhe sirva de modelo para a vida adulta.

“Em nossa cultura, enquanto no papel da mãe prevalece a função continente nos momentos de angústia dos filhos, a função paterna se caracteriza mais por fazer prevalecer a coluna mestra, o eixo em torno do qual a personalidade irá estruturar-se, em termos superegóticos e de ideal do ego” (Levisky, p.117).

É na adolescência que o ego ideal se desenvolve sustentado pela identificação com um modelo: o adolescente está em busca de referências. Os modelos e ideais mudam conforme a época e evoluem quando se passa da infância à adolescência. Essa mudança surpreende os pais que não percebem que é seu próprio desejo que é frustrado. A criança, que eles sonhavam ser, (por exemplo, uma “médica”), começa a ter seus próprios sonhos. Os adolescentes têm freqüentemente “viravoltas” e questionamentos e recusas, em relação aos ideais que eles partilharam até então com seu meio familiar ou social. Os projetos de estudos estão implicados nos questionamentos que os adolescentes fazem, pois têm por sustentação ideais tais como: sucesso, riqueza, poder. A recusa aos estudos pode ser tomada como uma atitude de oposição e de revolta. (Apresentarei exemplos desse funcionamento no capítulo: Diálogo com o Empírico, em especial, na análise do Perfil 10, que chega a recusar o dinheiro dado pelos pais como forma de manifestar seu desprezo pelos valores burgueses, em particular o dinheiro em si) Por outro lado, na adolescência, o engajamento em um modo de vida que rompe com o hábito familiar — vida mais simples, retorno à natureza, é sustentado por ideologias, como ecologia e ascetismo.

2.3.2 Perspectiva Piagetiana sobre a Adolescência

Para Piaget & Inhelder(1967), a adolescência é a idade dos grandes ideais e projetos do futuro, mas este novo impulso afetivo e social, gerador de sonhos de reforma e de construção do mundo tem, como condição principal, uma transformação do pensamento no jovem adolescente.

Por volta dos 11, 12 anos, a criança — que, até então precisava apoiar-se em manipulações concretas para pensar — libera-se desse real e passa a pensar o possível e a raciocinar abstratamente. É o aparecimento do pensamento formal e do raciocínio hipotético dedutivo, que permitirá agora ao jovem uma consciência reflexiva, mediatizada pelo pensamento e pela elaboração de novas teorias e projetos.

Esse período coincide com a pré –adolescência, que se caracteriza por uma aceleração do crescimento somático e pela abertura dos valores a possibilidades novas, interindividuais e sociais. As chamadas “características” dos adolescentes e as novidades afetivas dessa etapa dependem muito dos fatores sociais, da qualidade das experiências vivenciadas, embora essas modificações sejam favorecidas pelas transformações intelectuais que agora se operam.

Piaget diz que as operações formais se iniciam mediante a cooperação com os outros. Ao começo da adolescência, a vida social entra em uma nova fase de crescente colaboração que inclui intercâmbio de pontos de vista. Isso tem o efeito de levar os jovens a um maior entendimento mútuo e lhes cria o hábito de colocar-se em pontos de vista que não sustentavam anteriormente. Passam a admitir suposições, e a discussão dá origem a uma conversação interiorizada, em forma de deliberação ou de reflexão.

Ao poder desprender-se dos dados imediatos e raciocinar não apenas sobre o real mas também sobre o possível, ou seja, sobre a base de hipóteses, o jovem chega então a possuir uma forma lógica, capaz de aplicar a qualquer conteúdo. A consideração de muitos pontos de vista dá ao pensamento adolescente uma nova flexibilidade. O adolescente contempla mentalmente muitas possibilidades, constrói teorias e concebe mundos imaginários. Seu crescente interesse por uma variedade de sistemas sociais, reais ou possíveis, obriga-o a julgar suas próprias normas, de modo que começa a ver-se objetivamente, e a considerar as crenças e opiniões dos diversos grupos que integra. Sua atitude para com as regras e convenções muda: compreende agora que elas foram decididas pelos adultos e que podem diferir em distintos

grupos de pessoas; seus juízos morais se tornam menos extremados. Agora, é capaz de experimentar hipóteses mentalmente e de abandoná-las como inadequadas.

Essa característica leva a, diante das situações, a poder perceber uma série de alternativas e a tomada de decisões torna-se, assim, mais difícil. O jovem agora gosta de indagar, questionar, investigar. Tem dúvidas e desconfia. Faz com seu pensamento uma espécie de jogo, onde hipóteses e idéias lhe permitem desvendar um novo mundo externo e, principalmente, o próprio mundo interno. Embora tenha dificuldade na decisão, não abre mão deste direito. Solicita dos pais que tomem uma postura, ainda que, na maioria das vezes, se rebelem contra ela.

Seu pensamento aproxima-se muito do pensamento do adulto, salvo em sua carência de experiência emocional e funcional, perceptível através de sua subjetividade, da falta de sistematização e, às vezes, de senso crítico. Agora, o jovem pode encarar seu próprio pensamento como um objeto, pode usar da introspecção e refletir sobre seus próprios traços mentais e de personalidade. Embora o adolescente possa conhecer o pensamento dos outros, não consegue ainda diferenciar entre os objetos para os quais estão dirigidos estes pensamentos e os objetos que são o foco de sua preocupação. Por se sentir o foco das atenções e estar primariamente preocupado consigo mesmo, presume que os outros também estão e esta é a base de seu egocentrismo: acha que os outros pensam o que ele pensa. Esse tipo de funcionamento mental traz conseqüências nas suas relações com o mundo, pois antecipa para si mesmo a reação das outras pessoas com base no seu egocentrismo e reage a essas suposições. Em certo sentido, está sempre construindo ou reagindo a uma platéia imaginária. Crê que será o foco de atenção: faz-se um ator para si mesmo e uma audiência para os outros (Elkind, 1970).

Para Piaget, os fenômenos da adolescência resultam desse novo modelo de pensamento que o jovem conquista e que o leva a ingressar no futuro, nos possíveis e nas hipóteses. A ação de real se transforma em virtual (fora do presente, do aqui e agora).

Por ser capaz de compreender que as coisas poderiam ser de outra forma, por levantar hipóteses, é que o adolescente investe contra a organização social, contra o estabelecido. A capacidade de lidar tanto com o possível, como com o real, libera o pensamento do jovem que pode, assim, enfrentar muitas situações. **O jovem é capaz de conceber famílias, sociedade, religiões ideais e ao compará-las com as suas, estas são vistas como deficitárias.** Essa idealização, contudo, é intelectual e o jovem tem pouca noção das

possibilidades de transformá-la em realidade e, mesmo, pouca motivação para trabalhar nesse sentido. Pode ir além do finito, do tangível, do familiar para conceber o infinitamente grande ou pequeno e inventa sistemas imaginários. Torna-se capaz de conceber um mundo maravilhoso em oposição ao real e nisso consiste seu protesto e seu idealismo. Tem tal crença no poder do pensamento como fator de transformação do real, que se dedica entusiasticamente e, na maioria das vezes, irrealisticamente, a elaborar teorias substitutivas. A linguagem passa a ser o instrumento do pensamento; muitos adolescentes se transformam em oradores, escritores, poetas. Ao superar o real, mas ainda incapazes de ação efetiva, passam a trabalhar com a linguagem, material que facilita a formalização, pois, do ponto de vista estritamente verbal, tudo é possível.

O adolescente constrói planos de vida e sistemas cheios de altruísmo, onipotência ou egocentrismo e atribui a si próprio um papel essencial na salvação da humanidade e pode organizar seu plano de vida em função dessas idéias. Seus programas e planos são sua maneira de inserir-se na sociedade dos adultos, tentando superá-los ou surpreendê-los; estes programas são, em geral, teóricos, porque são feitos com o pensamento e a imaginação. Através da relação entre o pensamento e a afetividade, a consciência moral evolui também da anomia, passando pela heteronomia, até poder atingir a autonomia. Só na adolescência, surge a possibilidade de construir projetos e de se estabelecer um verdadeiro plano de vida. (Piaget, 1955).

Quanto à sociabilidade, podemos encontrar dois tipos de fases ou comportamentos: de um lado, o retraimento, fase de recusa e, de outro, a participação mais produtiva, a fase positiva. No comportamento típico de recusa, o adolescente parece “associal” e, às vezes, até mesmo anti-social. Contudo, está continuamente meditando sobre a sociedade, só que se trata de uma sociedade que ele quer reformar, desinteressando-se da sociedade real, criticada e condenada por ele (Piaget, 1999, Moreno, 1985).

No grupo de jovens de sua idade, encontra um reforço para os aspectos mutáveis do ego que se produzem nessa etapa, procurando reafirmar-se mediante a relação com os pares. O grupo é útil por servir de continente para as intensas projeções, identificações e dissociações que necessita utilizar. As relações, dentro do grupo, baseiam-se em interesses específicos comuns.

Uma autêntica adaptação do jovem só se dará quando puder mudar seu papel de reformador pelo de realizador e, assim, ascender definitivamente à idade adulta. Logo que

começa a engajar-se no trabalho produtivo, o jovem é forçado a adaptar-se às realidades da vida adulta; reavalia esse mundo adulto e suas próprias limitações e consegue adaptar-se melhor às duas coisas. O possível funcionará como um freio do poder ilimitado de sua formalização. A inteligência termina por descobrir que, no real, estão contidos outros possíveis que não apareceriam sem a utilização da formalização.

Para Piaget, a vontade seria o predomínio de uma tendência superior — o **Dever**, sobre uma tendência inferior —. o **Prazer**, desejado.

Piaget chama **Personalidade** à auto-submissão do Ego a uma disciplina qualquer, que lhe confere capacidade de encarnar um ideal ou defender uma causa, com toda sua atividade e vontade. Seu estabelecimento inclui também a subordinação a um sistema de coordenação autônomo, que só pode ser construído na adolescência, pois supõe a existência da construção reflexiva do pensamento. Dessa forma, existe personalidade a partir do momento em que se constitui um programa de vida, o que supõe a intervenção do pensamento hipotético dedutivo.

2.3.3. Compreensão Psicanalítica dos Processos Adolescentes

Anna Freud e cols.(1979) chamam a atenção para aspectos de nossa sociedade que contribuem para o aumento de tensão na adolescência:

- a) Enquanto todas as energias dos jovens estão voltadas para a solução dos problemas decorrentes de seu crescimento somático e sexual, a sociedade exige que produzam academicamente, façam escolhas profissionais e assumam crescentes responsabilidades.
- b) A sociedade atual não fornece aos jovens meios de canalização e sublimação de seu potencial agressivo em atividades socialmente aprovadas (carreira militar, participação em movimentos ideológicos, luta política).

Aberastury&Knobel(1971) relacionam os lutos e perdas, isto é, os aspectos infantis dos quais o jovem necessita desfazer-se nessa progressão em direção à maturidade:

- a) luto pelo corpo infantil perdido: o jovem sente-se impotente, diante do poder das alterações que vem sofrendo e, ao mesmo tempo, desejoso desse porvir;
- b) luto pelo papel e identidade infantis: ambiciona o papel adulto pelos privilégios e prazeres, mas o teme pela aceitação de responsabilidades;

- c) luto pelos pais da infância: os pais da infância servem de refúgio e proteção diante da temeridade do desconhecido, mas vai descobrindo que seus desejos e idéias não são concordantes com os de seus pais.
- d) Luto pela bissexualidade infantil: a imposição da sexualidade e as angústias dela decorrentes.

O adolescente tenta se encontrar e oscila entre a dependência e a independência em relação aos pais, entre a imagem que tinha de si e de seus pais na infância e aquelas que constrói, ainda indefinidas. Todas as representações que o adolescente possui de si são intensamente atravessadas pelas expectativas, em grande parte inconscientes, dos pais. Tais expectativas tem a ver com o “lugar” onde os pais põem o filho desde o nascimento, determinando, dessa forma, um “mandato a ser cumprido”.Esses mandatos, muitas vezes são os principais determinantes de um histórico de fracasso escolar, em jovens sem problemas cognitivos. Ele não consegue corresponder à expectativa dos pais, e, recusando-se a ocupar o lugar que foi determinado para ele, desenvolve um “sintoma”- seu rendimento escolar começa a cair, apresenta dificuldades para acompanhar os estudos e se desinteressa por estes. Passa também a desqualificar a escola, desafia os professores, apresenta condutas agressivas e desadaptativas que, em geral, escondem sentimentos de impotência, insegurança e baixa auto estima. Diante dos insucessos vividos, o adolescente deixa de acreditar em sua capacidade de aprender e de se desenvolver.

O adolescente enfrenta uma desestabilização frente a suas identificações e figuras ideais; sobretudo o “*lugar do Pai*”. Para o jovem, na medida em que o pai se mostra incapaz de solucionar as questões fundamentais do filho, removendo-o do impasse e hesitação frente a tornar-se homem, revela-se aquém da função que representa. Este seria, então, o momento da rebelião ou revolta contra o pai; momento em que o adolescente se volta para as tribos, gangues, guetos e grupos na tentativa de encontrar novos modelos identificatórios. A criança que renunciou ao amor sensual em relação aos pais, fê-lo em nome de valores sociais altamente educativos,mas se a figura paternal dominante perde o seu valor social, a criança reage como se fosse quebrada em sua própria estrutura. A imagem de um pai coeso e valoroso tem um papel axial sobre a estabilidade do caráter do jovem em relação à sua adaptação, tanto sexual como social. Só no apogeu da adolescência, o ser humano é capaz de assumir o risco do descrédito do grupo e libertar-se dessa dependência em relação aos pais.

As relações de dependência infantil, não superadas na infância , procuram formar-se a partir de objetos ditos de transferência, pessoas ornadas para o efeito com a mais-valia parental. Dentro dessa linha de raciocínio, podemos entender melhor as relações alunos- professores e com os primeiros objetos amorosos.

De tudo o exposto acima, nesta síntese, conclui-se pela importância da cultura, em particular da função paterna, para a consolidação da identidade do jovem e para a introjeção da lei e da identificação. O momento atual é de grandes mudanças numa sociedade autocrítica, desprendida da tradição, que aparenta ser hedonista e permissiva, onde o declínio da função paterna se mostra de maneira generalizada e multifacetada.

3. AMPARO TEÓRICO

3.1. FAMÍLIA E ESCOLA

As relações família e escola vem se modificando ao longo do tempo. Nas últimas décadas, o aumento de demandas que a sociedade tem feito à escola, fez com que esta reivindicasse, cada vez mais a presença, o contato e a colaboração dos pais .

No decorrer do séc XX. as famílias perderam sua função educativa para a escola que tendeu a substituir os pais em numerosas tarefas educacionais. Sua missão se estendeu muito, passando a exercer um quase monopólio no campo da educação. Hoje, assiste-se a um prolongamento do tempo que as crianças passam na escola e além disso elas vão para a escola cada vez mais cedo e continuam os estudos até cada vez mais tarde. Muito do que antes era da alçada da família é ensinado ou tratado, hoje, na escola. As atividades extra-escolares e para-escolares também se desenvolveram muito.

A escola tomou para si uma grande parte da socialização das crianças. Contudo, o conjunto do processo educativo ampliou-se de tal modo que tanto a família quanto a escola se encontram sobrecarregadas.

Montandon (1987) mostra que, quer seja do lado dos pais, ou do lado dos professores, observa-se representações as mais diversificadas dos papéis respectivos da família e da escola, assim como relações concretas muito diferentes.

A família, que historicamente creditava à escola a responsabilidade por instruir e educar seus filhos de acordo com os padrões científicos da época, pôde, durante muito tempo, contar com uma “escola forte”, convicta de suas possibilidades para essa função. Na última década, contudo, a família enfrenta um movimento novo, quando a Escola e o Estado passam a cobrar dela competências educativas mais ampliadas. Esse novo ideário, incentivando a parceria escola e família, tem sido valorizado até no âmbito político, como se pode observar nas políticas educacionais que agora incentivam e propõem essa parceria (Cunha .M, 2000; Sacristan, 1999).

Leichter (1978), citado por Montandon(1987) argumenta que para se compreender o processo de socialização as influencias da família e da escola devem ser consideradas conjuntamente. Ao refletir sobre os processos de socialização, é importante levar em conta negociações, mediações e outras interações existentes entre todos esses setores. Leichter propõe uma serie de conceitos úteis para analisar estas interações: sistema, configuração, ligações, ressonância, mediação. Considera as relações família – escola, como parte de um sistema de relações, o que permite situá-las numa resenha de influências educativas mais ampla. O conceito de “*configuração*” refere-se à constelação das instituições que educam as crianças numa dada sociedade e às maneiras como estas estão ligadas entre si e com o sistema social. A configuração pode variar, de acordo com as épocas e lugares. Hoje, por exemplo, a mídia desempenha um papel muito importante na configuração das instâncias de socialização das crianças, que nem as famílias nem a escola pode mais ignorar. O conceito de *mediação* é um dos dados mais interessantes, entre os propostos por Leichter, com o objetivo de captar os múltiplos aspectos das relações entre setores educativos. Serve para analisar como as famílias negociam as experiências educativas de seus membros e lhes dá sentido. Através dos estilos e da intensidade dessa mediação, fica mais claro, como configurações sociais tão semelhantes podem levar a funcionamentos tão diversos, pois o efeito do ambiente pode ser potencializado ou minimizado pela ação mediadora dos pais. Esse *conceito de mediação* refere-se

ao processo através do qual as famílias interpretam, criticam, reforçam, completam, transformam, as influências educativas dos outros atores.

Vários pesquisadores têm assinalado a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estas estabelecem com a escola e com os professores. Estes estudos e pesquisas no campo da Sociologia da Educação ressaltam a importância dos processos intrafamiliares, das práticas e estratégias educativas das famílias, para a efetividade da transmissão dos capitais familiares.

3.2 Principais estudos e pesquisas sobre a relação família escola e sobre trajetórias escolares

Epstein(1983-1997), pesquisador americano da relação família e escola, demonstrou que o envolvimento parental resultava em melhores relações e em melhoria do desempenho escolar dos filhos. Os estudantes viam seus pais como modelos efetivos, preocupando-se com eles e tendiam a procurar corresponder às suas expectativas. Seus estudos mostraram, também que a participação dos pais é um fator importante na melhoria da eficácia da escola, na qualidade da instrução e no sucesso acadêmico do aluno, estendendo –se, esses benefícios ao curso médio. A participação dos pais na vida escolar dos filhos tende, ainda, a construir atitudes positivas nos filhos, em relação à escola e aos estudos. Esse autor concebe a missão das famílias e das escolas numa ordem seqüencial. A escola sucede à família. Os pais são responsáveis pelos ensinamentos fundamentais em seus primeiros anos de vida e os professores pela socialização e educação posteriores.

Ekstron et.al.(1986) pesquisando os fatores envolvidos com o fracasso e a evasão escolar, assinalam a importância do baixo desempenho. Notas baixas, repetências, levam a uma desilusão em relação aos estudos, contribuindo para o desânimo e favorecendo a evasão. Os alunos que tiveram, *“precocemente, maiores dificuldades escolares, quanto ao rendimento ou à adaptação, são mais propensos ao fracasso escolar e à interrupção dos estudos”*. Os adolescentes de níveis sócio-econômicos mais baixos têm maior probabilidade de largar os estudos sem o certificado e são os menos propensos a cursar a faculdade. Esses alunos, em geral, têm uma falta mais significativa de habilidades acadêmicas básicas e repetem mais anos de escolaridade. As condições de miséria social podem afetar, também, sua capacidade de concentração. O

estresse e a falta de suporte social por parte dos pais, nas famílias mais pobres, podem afetar negativamente o desempenho escolar desses alunos e o próprio desenvolvimento intelectual. Esse mesmo pesquisador encontrou, também, uma maior correlação de sucesso escolar em alunos cujas mães tinham um nível educacional maior. O efeitos da educação dos pais se devem, em parte, à influência do nível educacional nas expectativas parentais e no próprio estilo de paternidade e nas normas de socialização nos lares. Outro fator ressaltado por este estudo foi que a auto-estima dos alunos, em situação de fracasso ou que evadem da escola, é em geral, bem mais baixa. Os problemas de comportamento na escola, estão também associados com o baixo rendimento escolar. Alunos que foram muito agressivos na infância têm menor chance de terminar os estudos sem repetência ou interrupções. Crianças hiperativas também tendem a ter mais problemas de adaptação e de rendimento escolar. Os alunos com fracasso escolar e os que interrompem os estudos têm um grau mais alto de absenteísmo, atrasos, indisciplina e suspensões e mesmo expulsões. Em geral, estes alunos que fracassam e mesmo os que interrompem os estudos têm uma disciplina parental mais relaxadas, são menos monitorizados e controlados pelos pais.

Connell, Ashenden, Kessler & Dowsett(1995), pesquisadores canadenses, analisaram as interações da escola, família e trabalho. Concluíram que as escolas são causadoras ativas e influentes dos resultados educacionais. Encontraram grandes diferenças entre as escolas e apontaram uma série de mecanismos poderosos agindo dentro destas: estratégias de professores, alinhamento e seleção, o impacto de diferentes currículos, mudanças na captação de alunos e o padrão de vida dos grupos de colegas. Sugerem, ainda, que a organização da escola é profundamente afetada por seu relacionamento com sua captação de alunos ou clientela. Questionam o argumento que explica o sucesso e o fracasso da escola, pelo grau em que a cultura do lar e da escola se correspondem, pois esta abordagem implica numa relação lar/escola estática e empobrecida e praticamente elimina o aluno, que é realmente o principal construtor deste relacionamento. Segundo os resultados dessa pesquisa, o que as crianças realmente levam para a escola é seu relacionamento com as experiências e estratégias educacionais de seus pais, e esse relacionamento pode envolver rejeição, ambivalência, mal-entendidos e preferências, tanto quanto aprovações e ratificações. Concluem também que a escola, além de ser reprodutora, é também veículo de significativas mudanças nos relacionamentos sociais estabelecidos.

Hardy (1995), em seu estudo sobre *“Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/ Résistance à la forme scolaire”*, ressalta que a escola se diferencia de outras instâncias de socialização devido ao papel social que lhe é atribuído quanto à transmissão de saberes. Mostra como *“a escola é modelada pela forma escolar que rege a organização dos saberes, que ela transmite e legitima — a relação pedagógica — pela qual se efetua a transmissão destes saberes”* (p.107) . Esse autor conduziu uma análise de informações colhidas sobre a trajetória escolar de um grupo de 533 alunos de 4 turmas em Quebec, das quais, 2 turmas eram de alunos repetentes e 2 de alunos regulares. Este estudo das trajetórias escolares foi seguido pela análise das representações e comportamentos escolares destes mesmos alunos com o auxílio de entrevistas e de observação em classe realizadas, no ano seguinte, com 140 desses alunos. Completou-se depois a reconstrução da experiência escolar destes alunos, com a análise das representações dos professores. Esse estudo evidenciou que *“o patrimônio familiar ou sócio-cultural dos jovens das classes de repetentes se diferenciava muito pouco daquele dos alunos das classes normais”*. O nível escolar dos pais era o mesmo, oscilando *“entre o fim dos estudos primários e a obtenção do diploma de estudos secundários”*. O patrimônio cultural *“dos irmãos gravitava em torno do fim dos estudos secundários com algumas exceções que prolongaram os estudos até o nível superior”*. Nos dois grupos, os alunos testemunhavam *“o interesse de seus pais por seus estudos e pelas avaliações e boletins escolares. Os alunos das classes regulares revelaram, entretanto, perceber uma “preocupação, mais forte ainda, de seus pais frente as atividades escolares”, com uma vigilância e supervisão mais estreita sobre seu tempo de estudo e uma “melhor compreensão das diversas mensagens codificadas em seus boletins escolares.”* A relativa homogeneidade social e familiar destes alunos permitiu uma análise controlada das peculiaridades da experiência de socialização escolar e do processo de aquisição do conhecimento escolar que diferenciam os alunos das turmas de reprovação comparando-os com os do ensino regular. Neste estudo, Hardy privilegiou as representações e os comportamentos dos alunos a fim de compreender as atribuições do sentido dadas por estes, às experiências de resistência escolar. Entre as reações de resistência dos alunos ao trabalho de socialização da escola, analisou, primeiramente, a apropriação diferencial do saber escolar manifestada nas performances escolares e as representações dos alunos frente ao saber escolar e sobre suas próprias aptidões para se apropriarem desse saber. Depois estudou as modalidades de envolvimento ou de resistência ao processo de socialização regularizado pela forma escolar. Essas modalidades foram inicialmente observadas através do modo de submissão dos alunos às normas da vida escolar e pela qualidade de seu engajamento dentro

da apropriação dos saberes ensinados. O envolvimento foi também inferido através da observação da prioridade relativa que estes alunos atribuíam às atividades escolares, em comparação com as atividades e aspirações extra - escolares e profissionais que eles valorizavam. Essas modalidades de envolvimento ou de resistência dos alunos com o processo de socialização valorizado pelos educadores traduzem e revelam o processo de identificação social dos alunos ao longo de sua escolarização. Esse processo de apropriação do saber escolar opera como um instrumento, uma ferramenta de desenvolvimento individual e social dos atores escolares, cujo produto é observável através dos desempenhos escolares. A vivência e a confrontação com a dificuldade de se apropriar dos conhecimentos escolares marca o sentido e a percepção da competência da maioria dos alunos e influencia seu entusiasmo frente ao estudo em geral. A maioria dos alunos repetentes demonstrou ter baixa auto estima, não confiando em sua capacidade de aprender. Deploram suas fracas aptidões e muitas vezes suas incapacidades crônicas face ao domínio de certos conteúdos, como francês e matemática. A persistência de suas dificuldades foi convencendo estes alunos, pouco a pouco, *“de sua incapacidade pessoal e logo da ineficácia dos esforços que poderiam fazer para se apropriarem dos saberes*, que eram percebidos por eles como *“estranhos, difíceis, impenetráveis”*. As inaptidões e fracassos são em geral acompanhadas de uma certa aversão ao conhecimento, de uma repulsa pelo conjunto de sua experiência escolar. A maioria dos alunos repetentes, expressou um reconhecimento de uma antinomia entre eles e as matérias a aprender e um desgosto frente ao estudo em geral. Apesar de sua aversão e de sua impotência diante dos saberes, reconhecem o valor social dos mesmos como instrumento profissional (*“saber escrever, ler, é importante para você ter um trabalho*). Os alunos das camadas populares que se encontravam nas classes regulares e que não se defrontavam, pois, com tantas dificuldades, tinham uma outra experiência e percepção de si e dos estudos. Demonstraram ter *“uma melhor percepção de si com o reconhecimento de seu valor pessoal e de suas possibilidades de aprender”*. Hardy assinala um contraste, entre o *“silêncio sobre o papel intelectual e cultural da escola e a ênfase sobre o papel profissional da experiência escolar nas classes baixas”*. Nas classes regulares, as experiências de fracasso menos numerosas e menos severas parecem não ter afetado, fundamentalmente sua confiança em suas habilidades de atores aprendizes já que conservam um sentimento de competência frente ao saber escolar. Eles continuam convencidos da rentabilidade de um trabalho escolar em sala de aula e em casa. Estes jovens controlam seus destinos escolares e acreditam que um saber mesmo hermético, pode ser

dominado para satisfazer as exigências mínimas das avaliações escolares. Esta valorização de si como ator que aprende é acompanhada de uma apreciação funcional do saber escolar e de uma vontade por sua aquisição.

Ballion (França, 1974, 1982) conduziu um estudo sobre as conseqüências do fracasso escolar, sobre o “vir a ser” sócio-profissional de alunos dos meios favorecidos. Demonstrou que o setor privado tem papel crucial para escolarizar uma parcela de alunos da elite, que não conseguiu adaptar-se nas boas escolas públicas. Predominam as classes altas no ensino privado e estas apresentam maior índice de sucesso escolar, comparadas com as classes médias. Esse predomínio se deve, em parte, à grande importância que os meios mais favorecidos dão ao sucesso escolar, o que os leva a lançarem mão de estratégias e de políticas educacionais compensatórias destinadas a garantir o sucesso de seus filhos. A busca da escola privada para impedir o fracasso de membros da família, é uma das estratégias utilizadas pelas famílias de classe alta; elas fazem uma intervenção mais ou menos permanente na escolaridade dos filhos, buscando evitar a repetência ou compensar um fracasso já vivido. Nas classes altas, o diploma é perseguido como acesso a um nível cultural, a um estilo de vida, a um status sócio-profissional. O sucesso nos estudos é buscado porque é visto como possibilidade de obter um status sócio-profissional que mantenha o indivíduo dentro dos meios favorecidos, mantendo sua integração cultural em seu meio de origem. Esta integração se traduz mediante a posse pelo indivíduo de um certo número de atitudes, traços de comportamento, orientações e metas vistos como relacionados às classes mais favorecidas. Isto também significa que, nos meios favorecidos, fracasso escolar não é considerado como fatalidade; pelo contrário, é enfrentado com estratégias e com objetivos claros e bem sucedidos de recuperação. Neste processo, a atitude familiar é fundamental. As famílias das classes médias assalariadas, sem patrimônio econômico importante, mas já detentoras de um capital escolar e cultural não negligenciável, utilizam seus conhecimentos sobre as regras do jogo escolar, para buscar um melhor desempenho escolar de seus filhos. Têm consciência de que, para desenvolver suas aspirações de mobilidade social, a passagem com sucesso pela escola é um fator da maior importância. Sabem ainda do valor diferencial dos diversos estabelecimentos, “conhecem bem o jogo e sabem dar as cartas”. Para este autor, os pais transformaram-se em “consumidores de escola” e devem tentar obter o serviço educativo mais adequado às suas demandas. Segundo as possibilidades do mercado as escolas montam um “*menu à la carte*” para atrair o consumidor de escola. Os pais constroem uma imagem das

escolas, situando-as dentro do contexto mais amplo das escolhas. Levam em conta o grau de tradição, os resultados que estas escolas têm tido nos exames e concursos, o clima disciplinar, o comportamento do aluno, a localização etc. Essa imagem torna-se para os pais uma espécie de “imagem-guia”. Os pais levam em conta, também, as características do filho, seu valor escolar e suas probabilidades de êxito escolar futuro. Dessa forma, acabam fazendo um ajuste entre a capacidade e o investimento dos filhos nos estudos e de outro lado, o nível de exigência da escola. Balion concluiu que as condutas do tipo avaliativo são mais freqüentes nos níveis escolares mais altos e nas posições sociais mais favorecidas.

“...é nas classes médias que os pais manifestam maior dinamismo na busca de informação, e são eles que têm acesso ao maior número de fontes de informação.”
(Balion, p.226)

Segundo **Duru- Bellat&Van-Zanten**(1992) nas sociedades modernas, o lugar que se ocupa na divisão social do trabalho, depende de características adquiridas, em especial o nível de instrução. A origem social intervém, contudo, de maneira contínua e intensa, por toda a vida profissional, favorecendo ou dificultando as promoções na vida ativa profissional. Não se pode compreender a trajetória de uma pessoa sem levar em conta o meio de origem. É importante tentar compreender melhor os fenômenos de transmissão do status social de uma geração a outra. Não importa quais sejam suas características pessoais; os indivíduos se inserem em uma sociedade onde os lugares são definidos. Se a escola é um meio relativamente eficaz para poder preencher os melhores lugares, já a definição das posições, (e mais amplamente, a estratificação social e o nível de desigualdades) não é de sua competência. O sucesso escolar e a escolha de uma profissão são influenciados pelo meio familiar. A origem social influencia muito a inserção profissional. As classes médias são as que atribuem maior importância aos contatos com a escola e com os próprios professores. São elas as que mais se mobilizam para dar aos filhos uma melhor educação escolar e acabam sendo consideradas pelos professores como as que têm as melhores relações com a escola.

Gosling(1992), psicólogo social atuando na Universidade de Paris X- Nanterre, pesquisou as representações que os professores têm dos alunos com sucesso e com fracasso escolar. O sucesso de um aluno é explicado, principalmente, por características de sua personalidade, (como equilíbrio afetivo e desejo de vencer), pela qualidade dos professores e da relação pedagógica. O sucesso do aluno não é explicado por seu potencial intelectual, por sua capacidade de trabalho, nem por sua possibilidade de adaptar-se às normas da instituição.

Por outro lado, o aluno que fracassa, o faz, principalmente, por não responder às exigências escolares: faltam-lhe conhecimentos, base sólida, possibilidades de esforçar-se e de mobilizar-se para aprender e para cumprir as tarefas escolares. Vê-se que *“se o sucesso é uma característica da personalidade, o fracasso é, antes de tudo, uma incapacidade de responder às normas institucionais”*.(p.121) O professor integra a relação pedagógica com o aluno dentro de sua percepção do sucesso escolar e sente-se responsável pelo ensino. Ao contrário, o aluno *em situação de fracasso é percebido apenas em função dos objetivos e das normas da instituição*; ele é coisificado, posto à distância pelo professor. Dito de outra forma, o aluno que tem sucesso é um sujeito na relação e o aluno que fracassa é um objeto de representação. *O professor se isenta de responsabilidade pelo desempenho dos alunos em situação de fracasso escolar* Se, para o professor, o aluno tem sucesso porque tem uma boa relação com os professores, do ponto de vista da análise do funcionamento institucional, pode-se inverter a proposição: o aluno pode ter uma boa relação com os professores por ter sucesso. Da mesma forma, se para os professores, o aluno fracassa porque não se esforça, em outra dimensão, ele não se esforça porque fracassou. Este autor considera que esse funcionamento dos professores, essas percepções preconceituosas e paradoxais se explicam como um mecanismo de defesa por se sentirem, no fundo, responsáveis pelo fracasso do aluno, e a resposta defensiva reforça a identidade e a coesão do grupo institucional. Gosling conclui que face ao sucesso escolar, os professores têm uma atitude pedagógica; face ao fracasso, respondem com um discurso ideológico. Entre várias reflexões e questionamentos como conclusão de sua pesquisa, o autor discute também a questão da importância da noção de valor como condição de troca pedagógica: valor do aluno e do docente, valor do saber, como condições de sua transmissão. Conclui que a representação global do aluno é uma representação desvalorizada. *“O docente devolve sobre o aluno a perda de valor que ele suporta”*. Intimidado a escolher entre uma evolução social que privilegia à competição, à economia, o lucro, e o saber que ele escolheu transmitir, o docente tenta preservar o valor do saber ao preço de uma desvalorização dos alunos. A divisão entre o aluno-sujeito e aluno-objeto decorre do fato de que a escola não tem mais o domínio de suas finalidades que lhe são impostas pelas pressões externas objetivas. Se o aluno recupera sentido e valor aos olhos dos docentes, isso faz que a escola recupere sentido e valor aos olhos da sociedade.

Lahire (1997) investigou casos de sucesso e fracasso escolar de alunos de camadas populares, da escola elementar em Lyon (França), procurando no interior desses grupos identificar características que pudessem explicar as variações no desempenho escolar. Mostra a diferenciação de sua análise em relação aos vários outros estudos no mesmo tema e critica a postura de pesquisadores que *“apresentam hipóteses de trabalho interessantes, mas absolutizam fatores explicativos para os casos de sucesso escolar em meios populares”*. Seria o caso de pesquisas que enfatizam o valor do projeto de escolarização, ou do superinvestimento familiar, ou outras características familiares isoladas para explicar o sucesso nos meios populares. Para ele, esse tipo de postura leva *“a leituras descontextualizadas de fatores isolados, centrando a interpretação sobre um fator explicativo dominante”*. Em contraposição, o autor defende uma leitura dos casos singulares de sucesso escolar, através do olhar da interdependência, trabalhando com *“combinações sempre específicas de certos traços pertinentes gerais”*.

Ainda este autor conclui que a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital for colocado em condições que tornem possível sua transmissão. Muitas vezes as pessoas portadoras desse capital não têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. Defende a idéia de que a mobilização escolar familiar nem sempre leva automaticamente ao sucesso. A rentabilidade da mobilização escolar depende da configuração familiar específica, não sendo em si, condição de sucesso escolar.

Postula que o tema da omissão parental das classes populares é um mito e que os pais de sua pesquisa valorizavam a escola e exprimiam desejos de sucesso profissional para os filhos. A influência da família, no sucesso ou no fracasso escolar dos filhos, é pensada em termos de configurações. Conclui, também, que *“não há um estilo familiar único que leva a vencer na escola elementar”* e que *“nenhum fator explica sozinho o sucesso escolar”*... por *“não existir nenhum fator nitidamente determinante”*. Outra conclusão importante mostra a importância da atividade do próprio aluno no processo de sua escolaridade, via interiorização da valorização do sucesso escolar. A noção de *“transmissão não explica muito bem o trabalho — de apropriação e de construção — efetuado pelo aprendiz ou pelo herdeiro”* (p. 334–341). Não existe transmissão de capital cultural para os filhos e sim uma construção, o que envolve certas condições do transmissor e do destinatário, ou seja a qualidade das configurações familiares e afetivas e as possibilidades de

apropriação e transformação do capital, pelo aprendiz. Não se pode comparar famílias a partir do conjunto dos atributos ou dos recursos dos quais objetivamente dispõem. Existem famílias com recursos de capital econômico e cultural, mas que possuem filhos com enormes dificuldades escolares, enquanto outras famílias, desprovidas desse capital, possuem filhos com bom desempenho escolar.

Ao investigar o sucesso escolar de estudantes de camadas populares, Lahire abre uma perspectiva de investigação das particularidades nos processos escolares : as trajetórias escolares não podem ser explicadas apenas pela situação sócio - econômica. Existem outros fatores no processo particular de socialização que criam possibilidades de rompimento com uma situação pré - determinada de fracasso. Muitas vezes os pais não desempenham, por falta de disposição ou oportunidades, o papel de intermediários no destino escolar e profissional de sua prole.

De acordo com Lahire, as trocas entre as famílias das classes médias com a escola são mais sintonizadas porque se baseiam em uma sociabilidade fundada em posições sociais muito próximas. Essa semelhança possibilitaria trocas informais, encontros em espaços fora da escola, favorecendo e intensificando o contato entre família e escola.

Para ele, a explicação do sucesso ou do fracasso escolar não deve ser imputada a um fator isolado ou mesmo a determinada forma de investimento familiar, tomada como modelo. Vários traços são tratados em forma de configuração e assim é ela que passa a ser considerada como facilitadora do sucesso ou fracasso escolar e não os fatores tomados isoladamente. Trabalha com o conceito de configuração social de Elias, que consiste no

“ conjunto dos elos que constituem uma parte (mais ou menos grande) de realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana” (Lahire, 1997, p.338).

Em *“Tableau de famille”*(1995), Lahire, citado por Singly(1999), afirma que a noção de transmissão e de herança pode tornar-se um obstáculo epistemológico, pois ela parece designar uma operação mecânica, tanto na família quanto na escola. As crianças contentam-se em receber o montante de patrimônio de que os pais dispõem, e os professores limitam-se a validar este montante de patrimônio que corresponde a uma demanda escolar. Essa noção de transmissão e de herança não leva em conta o trabalho do aluno, a apropriação e a construção efetuada pelo jovem, da transformação do capital cultural no processo de passagem de uma

geração a outra, sob o efeito das diferenças entre aqueles que são presumidos do “transmitir” e aqueles que são supostos de “receber”.

Segundo **Lienard**(1982), para as famílias das classes populares, na ausência de qualquer capital cultural escolar e de possibilidades objetivas de aquisição de competências específicas requeridas para a transmissão de conteúdos escolares, é o *ethos* de classe e de grupo que se encontra no princípio das práticas e das reações face às aprendizagens. Nas famílias das classes médias, a precocidade e as aprendizagens escolares têm uma importância predominante porque o êxito escolar é, frequentemente, o único meio de assegurar, a prazo, a manutenção ou a reconversão da posição da família. A salvação vem das escolas. Conhecendo concretamente, de maneira positiva e negativa, o valor social da escola, os pais transmitem às crianças a boa vontade cultural e a necessária obediência aos pedidos dos educadores. Pedem incessantemente conselhos às professoras, lêem revistas e publicações sobre criação de filhos, possuem em casa um equipamento cultural que, redobrando o da escola, é utilizado segundo uma moral de conformidade com as instruções da escola. O universo familiar é bem próximo do escolar. As famílias da elite se caracterizam pela posse coletiva de múltiplas posições de produtores ou de consumidores legítimos, no campo cultural, e entram em relação com a escola, em posição de superioridade. Dotam, precocemente, suas crianças com aquisições culturais diversificadas, o *habitus* da classe superior produz um trabalho pedagógico que envolve, continuamente, as crianças com estímulos às disposições e aquisições culturais legítimas. A escola é, na infância, apenas um lugar, porque o trabalho pedagógico familiar fornece, muitas vezes antes, as experiências e os instrumentos de produção e de apropriação da cultura. “*O trabalho pedagógico das elites caracteriza-se por um conjunto diversificado de controles operados e de incitações múltiplas dadas no interior de um universo cultural legítimo*”(Lienard p.98). O capital cultural acumulado permite a acumulação e a inovação, e produz assim a ideologia do dom e da criatividade que acompanha esta classe.

Laurens (1992) estudou trajetórias excepcionais de filhos de operários que tiveram acesso a curso superior, tentando conhecer o perfil pessoal e familiar destes estudantes. Para ele, as práticas educativas familiares de super-investimento escolar, traduzido por uma forte determinação de vencer, superando obstáculos e criando um ambiente familiar concentrado em torno da questão escolar, é que explicam o sucesso desses jovens de classe operária. Entre as diversas práticas educativas familiares encontradas nesse grupo, cita a frequência ao pré escolar, o uso de escolas particulares, a divisão das tarefas educativas entre os pais, uma forte

presença materna no acompanhamento escolar. Entre os fatores que considerou “produtores” do sucesso, destacou a trajetória ascendente dos pais, a atividade das mães, o ativismo religioso ou político das famílias e o fato de as famílias serem menores.

Langouet & Léger(1991), citados por Nogueira (1998) com base em uma pesquisa longitudinal realizada na França, acompanharam 37.437 alunos, durante sua escolaridade secundária, priorizando compreender os motivos da passagem dos alunos da rede pública para a privada e vice versa. O objetivo desses autores era compreender melhor a amplitude dessas transferências, o sentido na qual elas operavam, as circunstâncias e momentos da escolaridade em que elas se davam e os benefícios retirados pelas famílias destas estratégias. Concluíram que as possibilidades de escolha e a existência de estratégias dependem e se relacionam com a posição das famílias na escala social. Destacaram várias estratégias utilizadas pelos pais com as transferências entre elas: a estratégia de *evitamento* que consiste em evitar certos estabelecimentos pelo fato de a clientela ser de nível sócio-econômico mais baixo; e a estratégia de *distinção*, que é própria das elites sociais e consiste em assegurar que os filhos que freqüentem estabelecimentos altamente seletivos e de prestígio. Outra estratégia identificada por estes autores foi a *preventiva*, que envolve uma antecipação para prevenir problemas, ou seja, mudar de um estabelecimento com certo nível de exigência acadêmica para outro mais tolerante, com o objetivo de, assim, evitar um eventual fracasso escolar.

Para **De Queiroz**(1995) a instrução dos pais é o mais constante e importante fator de predição da trajetória escolar de uma criança. Considera a performance de um aluno como o resultado de uma combinação de diversos tipos de fatores. Ressalta que os pais lançam mão de várias estratégias visando o sucesso escolar de seus filhos, mas que nem sempre essas estratégias têm efeitos positivos e imediatos. Ao discutir as posições de Bourdieu e Passerón, assinala que estes autores acreditavam que a interação entre um fator interno à escola (um certo tipo de cultura escolar) e um fator externo (um certo tipo de cultura familiar) estaria na origem das chances desiguais de sucesso e fracasso em função da classe de origem. O papel dos fatores culturais atuaria tanto na escola como na família. Do lado da família, atuariam o capital cultural em sentido estrito e mais ainda, as atitudes, o *ethos* familiar e as esperanças e projetos em relação à escolarização. Do lado da escola, se imporiam os modos de julgamento dos professores, a importância dada às formas e avaliações do que é ser um bom aluno, ser capaz ou não de aprender. Já a tese de Boudon(apud Queiroz) diz que o aluno e sua família escolhem racionalmente os caminhos na vida escolar em função de seus

interesses, buscando a via mais rentável. Queiroz acredita que essas duas orientações chegam a conclusões idênticas e pessimistas: dentro de uma sociedade de classe, a escolarização não pode propiciar uma igualdade social de chances e participa de um processo estrutural de reprodução. O ator boudoniano é, sem dúvida, calculador, mas seu cálculo se inscreve dentro de um quadro de constrictões, ligadas a uma posição de classe, que limitam suas escolhas; o agente bourdiesiano é, por outro lado, predeterminado por um “*habitus* de classe”, mas, dentro dos textos ulteriores, Bourdieu concorda que o *habitus* não conduz somente a uma reprodução das situações, mas “*proporciona ao sujeito social as capacidades de inventar e de adaptar-se que deixam a história aberta às mudanças.*” Depois dos anos 80 o foco passa para os mecanismos complexos que, dentro da cultura escolar, do funcionamento das escolas e nas condutas das famílias e dos alunos, são produtores de bons ou maus resultados. Queiroz enfatiza ainda, a dominação do modo de socialização escolar, a “pedagogização” dos jovens. Os traços escolares penetraram nas práticas educativas exteriores à escola, fazendo com que cada instante da relação adulto/criança se tornasse um instante de educação.

de Singly(1993), em seus estudos e pesquisas, encontra evidências de que o capital escolar é considerado, atualmente, o mais importante patrimônio que os pais podem fornecer aos filhos qualificando-os para o mercado de trabalho e, também, como importante estratégia para a manutenção e ampliação da posição social da família. Ao discorrer sobre a ação indireta da família sobre a escola, este autor assinala que uma grande parte de famílias que escolhem as escolas particulares, o fazem como *consumidores advertidos*, no sentido estudado por Robert Ballion, que em seu estudo mostra os motivos que levam as classes favorecidas a escolher o ensino privado e seu posicionamento frente a elas. Ainda de Singly ressalta que o consumidor faz o “*balanço das ofertas dos produtos e serviços educativos existentes no mercado*”; depois “*isola uma categoria de estabelecimentos capazes de responder à sua demanda*” e por último, faz uma “*análise das relações custo-benefícios*” que freqüentemente são renovados na medida que “*os critérios de escolhas podem variar segundo a idade da criança e seu nível de escolaridade*” (1993, p.27).

Em seu texto “*L’école et la famille*” (2001), Singly explica a relativa ocultação da família na sociologia da educação familiar, em parte devido a desvalorização da instituição familiar. Salienta que

“ as mudanças da família durante o século 20 aumentaram o caráter afetivo, a centralização sobre as pessoas, e diminuíram desta forma, o ensinamento das regras. Daí, a tentativa ideológica de deduzir que os pais não educam bem, que eles deixam para lá, para não entrarem em conflito com seu filho, que a solução seria a

reabilitação da autoridade paterna (que constituiria a primeira condição ao ensino da civilidade)

Deste texto se conclui que a reprodução não se opera tão facilmente como faz crer o modelo teórico, porque o sentido de capital escolar mudou. O modo de reprodução da sociedade tornou-se predominantemente escolar. “*O valor social da família é definido progressivamente pelo valor escolar de cada um de seus membros*”. No patrimônio familiar, o capital escolar tende a tomar o lugar do capital econômico. “*O filho não ocupa mais, diretamente, o lugar do pai no espaço social, ele deve passar pela escola para revalidar seu valor, em parte, herdado*”. (p.274) Esse autor desenvolve a idéia de que para se apropriar daquilo que *é colocado” à sua disposição em sua casa ou em outro lugar, o “herdeiro” cultural deve engajar-se pessoalmente*” (p.275) *O deslocamento de uma função da família para a escola (a da validação da criança) não suprime o papel da família. A validação pela escola do patrimônio escolar libera, em parte, a relação entre pais e filhos*” (p. 276). Em suma, o filho não se torna herdeiro de maneira passiva; um bom ambiente não basta, a criança deve esforçar-se, fazer todo um trabalho pessoal a partir dos recursos que recebeu, engajando-se pessoalmente para se apropriar daquilo que é colocado à sua disposição.

Terrail (1997) pesquisou casos de sucesso escolar improvável e demonstrou, através de suas pesquisas, que a escola tem sido percebida pelos pais como possibilidade de ascensão social. Essa percepção leva a um reforço no investimento da educação dos filhos e nas práticas educativas, de acordo com o que os pais esperam dessa escolarização. Para que possam elaborar um projeto escolar para seus filhos, é necessário que eles possam conceber a possibilidade de enfrentar um longo período de dificuldades, poder inscrever essa possibilidade numa representação global do social e de seu próprio lugar no social. *Os pais devem ainda dispor de um sistema de valores que sustente o esforço a longo prazo e justifique o investimento em termos de energia, tempo e dinheiro*(p.225). Quanto à dimensão da autodeterminação dos filhos, o autor afirma que é necessário que o desejo dos pais seja interiorizado pelo filho. A gênese do processo de autodeterminação dos filhos se encontra na infância, na vivência escolar de sucesso e de prazer, e nas histórias das relações familiares. A mobilização do aluno é condição para o sucesso escolar. Em síntese, os achados desta pesquisa demonstram que os casos de sucesso se apóiam na distinção entre a função social (valor monetário, de mercado) e simbólica (seu valor em si, de conhecimento, cultura, intelectualidade) da escola e nos significados que a escola adquire , então, para o aluno.

Van – Zanten, (1988, 2000) combinando as abordagens da sociologia e da antropologia, realizou uma investigação de campo em uma comunidade rural e em uma comunidade urbana, a partir de observações, de entrevistas e de questionários. Pôde constatar todas as trocas e relações sociais que se davam nestes meios, as relações entre as famílias, a escola, os professores, a aceitação ou a recusa mais ou menos acentuada, segundo as circunstâncias de implantação das zonas de ensino. Este estudo evidenciou que o investimento escolar varia de acordo com a classe social e com a representação que se tem da escola. Sua pesquisa e análises fornecem uma nova luz ao debate sobre o confinamento da escola, analisando as relações entre os professores, os pais e seus representantes formais e informais.

Zeroulou (1988), citado por Viana(1998), explicou o sucesso escolar de alunos de meios populares através dos projetos de seus familiares. A escolarização dos filhos era parte do projeto familiar mais global de ascensão social e um investimento importante para essas famílias. As práticas educativas desses pais visavam desenvolver nos filhos, não só o gosto pela escola, mas também, o esforço, um certo conformismo escolar e hábitos de trabalho. Entre essas práticas, destacavam-se a vigilância do estudo extraclasse, escolas particulares, apoio material e as tentativas de inculcar exemplos de sucesso.

3.2.1. Estudos realizados no Brasil

Viana(1998), em seu estudo sobre a longevidade escolar em famílias de camadas populares, apoiando-se na noção de *“interdependência de traços estruturantes”* de Lahire, desenvolve uma análise sobre os significados que a escola assume para pais e filhos, as disposições e condutas em relação à temporalidade, os processos familiares de mobilização escolar, o tipo de presença educativa das famílias. Reconhece em seu trabalho — como um dos fatores de uma trajetória escolar não esperada para um grupo de 7 jovens de camadas desfavorecidas que galgaram o início da educação universitária — a existência de um tipo particular de presença familiar. Evidencia, também, que *é vital o papel ativo, auto-determinado, do aluno na construção do seu sucesso escolar.*

Portes(1993) pesquisou a atuação pró-escolar das famílias de meios sócio econômicos desfavorecidos, cujos filhos chegaram à universidade pública e em cursos disputados. Identifica certo número de práticas familiares que teriam favorecido o acesso e a permanência dos filhos nos níveis mais altos do sistema de ensino: a ordem moral doméstica, a presença e o apoio constante no trabalho escolar, especialmente por parte das mães, as formas de solidariedade – material e psicológica - exteriores ao grupo familiar .A partir de sua pesquisa, o autor ressalta a importância das diversas formas de trabalho e de estratégias empreendidas pelas famílias para que seus filhos, de camadas populares, pudessem, “contrariando” as expectativas e a probabilidade, atingir o nível superior de estudo.

Neves e Almeida (1996) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de investigar como alunos da 5ª série de uma escola pública, professores e pais interpretavam o fracasso escolar. Os resultados demonstraram que os alunos tendem a atribuir, como causa dos seus insucessos, sua desmotivação, o não cumprimento da rotina escolar e a falta de ajuda dos pais. Uma parcela significativa acha-se pouco inteligente. As autoras verificaram, ainda, que os professores atribuíam os fracassos de seus alunos ao despreparo dos mesmos e à falta de ajuda dos pais – causas essas que responsabilizavam os alunos e suas famílias. *Para os pais, os insucessos de seus filhos estavam relacionados com a desmotivação e a falta de preparo dos mesmos, bem como com a estrutura e o funcionamento do ensino.*

Nogueira (1995, 1998, 2000), analisando as relações das camadas médias com a escola, identifica a importância das práticas familiares de mobilização escolar para o bom desempenho dos filhos. Entre as práticas de investimento escolar das famílias ressalta: o acompanhamento sistemático da escolaridade dos filhos, a escolha criteriosa da escola, os contatos frequentes com os professores, o acompanhamento e monitoração das atividades e tarefas escolares, a utilização do tempo extra-escolar com atividades enriquecedoras e favorecedoras de sucesso escolar.

Em seu trabalho *“A construção da excelência escolar. Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas”* (2000), Nogueira procurou conhecer os itinerários escolares desses jovens e as estratégias usadas por eles e por suas famílias no decorrer de seu processo escolar. Pretendia conhecer os mecanismos que tornavam o capital cultural das famílias rentável, em termos escolares. Sua hipótese central, apoiada em vários estudos e referida a Perrenoud (1970, p. 34), era que *“as diferentes categorias sociais são desigualmente predispostas”* para a compreensão, valorização e utilização do jogo escolar e que a predisposição está associada *“ao volume do patrimônio cultural possuído”* (p.150) Essa autora percebeu, em sua pesquisa, como as famílias conseguiam tirar proveito das oportunidades, possibilidades e recursos disponíveis, em favor do destino escolar dos filhos. Detectou estratégias de excelência por parte dos pais e mesmo dos próprios jovens no que concerne não só à escolha dos estabelecimentos de ensino, mas também na utilização das informações sobre o sistema escolar, nas formas de gerir a carreira escolar, no investimento do capital social e profissional dos pais e nas estadas no exterior. Em sua amostra, *“praticamente a metade (46%) passou por, pelo menos, uma experiência de estudos no estrangeiro”*.(p. 146) As atividades extra-classe têm um papel predominante nas trajetórias desses jovens. A grande maioria *“realiza atividades que estendem, reforçam, ampliam os saberes e saber-fazer mínimos oferecidos nos cursos frequentados”*.(p.140). Metade dos estudantes de sua amostra haviam se submetido ao exame vestibular na qualidade de “treineiros” antes da conclusão do ensino médio. Entre suas conclusões, ressalta que, tanto o fator herança, como as possibilidades de mobilização familiar para a escolaridade dos filhos são dimensões altamente intrincadas e que não podem ser dissociadas quando do estudo das formas de transmissão do privilégio cultural. O papel dos pais no desempenho altamente eficiente desses jovens é muito significativo e não se limita a conselhos ou a “heranças” e simples modelagens pois se estende

ao plano das ações concretas, expressas nos investimentos intensos e diretivos na vida acadêmica dos filhos.

Em outro estudo de 1998, essa autora observou que a própria família preocupa-se em conhecer melhor o estabelecimento escolar e selecioná-lo de acordo com os seus critérios valorativos, como um meio de assegurar ao filho um acompanhamento mais personalizado, que se identifique mais com seu modo de vida. Essa escolha, certamente, tem limitações econômicas e sociais, mas toda família, dentro de suas possibilidades, busca uma escola que considere mais adequada para seus filhos.

Zago(2000) fez um acompanhamento de percursos e situações escolares de 16 jovens de meios populares da periferia de Florianópolis. Como seu trabalho envolveu observação por períodos grandes (realizou os estudos de 1991 a 1998), pode constatar “*o caráter dinâmico da formação dos percursos, sua lógica não-linear, feita de ingressos, interrupções e retornos à escola*” (p.19). Seu interesse maior era procurar entender os processos escolares, observar como se configuravam as histórias desses alunos ao longo de alguns anos. A análise dos dados que obteve mostrou-lhe que a relação com a escola se define pela heterogeneidade mais do que pela unidade de práticas e significados. Entre os alunos que não obtiveram sucesso escolar, observou que a posição mais freqüente era de assumirem a responsabilidade pelo “insucesso”. *Em geral, atribuíam o baixo rendimento a fatores individuais, rotulando-se como incompetentes ou desinteressados.* Os pais tendiam, também, a responsabilizar os filhos pela interrupção dos estudos, mas “a recusa destes em permanecer na escola não ocorria sem conflito familiar” (p.32). Em geral, os pais de sua pesquisa esperavam que seus filhos tivessem sucesso escolar e o abandono precoce da escola, sem completar os estudos, frustrava as expectativas de que pudessem superar a condição social precária através da obtenção de um certificado escolar.

Romanelli (2000) em seu estudo sobre “*Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos- O estudante trabalhador*”, teve como um de seus objetivos compreender o modo como as famílias dessas camadas mobilizavam-se para a obtenção de um diploma de curso superior para seus filhos. Um dos seus achados foi que a família não interferia diretamente na escolha do futuro profissional, mas incentivava e estimulava, mesmo que de forma indireta, o ingresso dos filhos no curso superior. Conclui pela *importância da família no processo de escolarização superior dos filhos, mediante apoio material, pecuniário ou não, bem como através do amparo afetivo.* De seus achados conclui ainda, que a

“...família, não é a instância todo-poderosa que consegue impor-se como sujeito coletivo, mantendo o princípio do familismo sempre atuante, pois enfrenta as forças de fissão que traduzem a presença do individualismo em seu interior, o que cria um equilíbrio constantemente repostado, através das ações concretas dos integrantes da unidade doméstica (p122).

3 .Teoria Social: Sustentação para o dialogo com os atores

The struggles and conflicts , errors and defeats of great men can play a very important part in the development of a science.(
Elias, 1978, p.117. What is Sociology?)

Estou convicta de que a realidade é por demais complexa e multifacetada para que possa ser compreendida com a penas um olhar, e que nem o somatório de todos os olhares,

daria ao homem a visão de sua unidade sistêmica. Com esta crença, defendo a convivência harmônica e mesmo a integração entre diferentes abordagens epistemológicas. Essa postura constitui o eixo de um pensamento que se funda na convicção do enriquecimento cultural que tal coexistência possibilitaria, podendo produzir uma moderação dos antagonismos e o estabelecimento de diálogos mais produtivos entre as diferenças. Sustentada, também, no pensamento de Morin (2000) que ressalta que se *soubéssemos compreender* antes de *condenar, estaríamos no caminho da humanização das relações humanas*, defendo a problematização e não a mera crítica. Em vez de rejeitar, examinar; e, se possível, incorporar; em vez de satanizar ou idealizar, tentar uma visão de conjunto, que envolva a integração de aspectos de cada corrente ou abordagem.

Acredito que as contribuições dos grandes teóricos e cientistas devem ser contextualizadas, e que, mesmo que na atualidade parte de suas colocações possam ser questionadas, isso não deve significar a condenação de toda uma teoria.

Compartilho das idéias de Bléger (1981) que aponta que o erro das diversas ciências está em dividir o homem, como se a psicologia tratasse da mente, a sociologia das manifestações da área do mundo externo e a biologia das condutas corporais. Essas ciências, conjuntamente, podem e devem se aplicar a todas as manifestações do ser humano, seja qual for a área de domínio ou de manifestação da conduta humana, pois o homem é um ser bio-psico-social. Nenhuma ciência, contudo, pode, por si só, dar conta da totalidade de um fenômeno. O risco ocorre quando as diferentes escolas e abordagens tomam, cada uma, apenas algumas relações do fenômeno que estudam e crêem haver tomado a totalidade, quando na realidade não consideraram mais do que um fragmento da complexidade do ser humano. A maior objetividade que se pode alcançar é a de admitir a relatividade do conhecimento, analisando o *a priori* conceitual ou o esquema referencial com o qual cada um pensa, percebe e atua. As categorias do pensamento formam parte do esquema referencial, mas este está formado, também, por uma significativa quantidade de elementos menos gerais ou mais circunstanciais que é necessário investigar.

A pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, está no centro do conhecimento, que no paradigma emergente de Boaventura de Souza Santos (1998), versa sobre as condições de possibilidades. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor são parte integrante da explicação científica da natureza ou da sociedade. A ciência, nesse novo

paradigma, tenta dialogar com outras formas de conhecimento, em especial com o senso comum. Esse conhecimento prático é que orienta nossas ações no cotidiano.

Bléger diz ainda que há algo de verdade em toda a idéia. Nada é inteira e indiscutivelmente verdadeiro; nada é absolutamente absurdo e falso. Confrontando as teses, o pensamento busca espontaneamente uma unidade superior. Cada tese é falsa ou verdadeira pelo que ela nega ou afirma de forma absoluta; aproxima-se da verdade ao negar ou afirmar de modo relativo.

Com base nessas reflexões, não tomo um *marco teórico* como guia, procurando testá-lo, nem centralizo meus diálogos com o empírico a partir de seus conceitos e categorias. Por outro caminho, o que procuro é partir do real e tentar situar os referenciais teóricos que melhor o possam explicar ou iluminar, permitindo a transformação do material em uma prática. Essa postura se fundamenta no pressuposto de que o “*conhecimento não é algo acabado*”, mas “*uma construção que se faz e se refaz constantemente*”. Assim sendo, “*o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações, no desenrolar de seu trabalho*” (Ludke, André, 1986.p.18).

Minha postura nesta pesquisa foi, então, partir do real, contatar esse real, explorá-lo, verificar seus pontos negativos e positivos, suas contradições. Analisá-lo, compreendê-lo, utilizando os fundamentos teóricos que melhor permitissem esse diálogo, e assim voltar ao mesmo real, mas com perspectivas diferentes, com algumas contribuições novas que pudessem orientar uma prática diferente, um olhar mais refinado sobre ele.

Para dialogar com os dados obtidos no empírico, apoiei-me em vários autores que me trouxeram, através de suas considerações ou pesquisas, elementos para reflexão e análise dos dados obtidos nas entrevistas. A construção de meu objeto inspirou-se profundamente nos trabalhos e pesquisas de Lahire (1997) sobre sucesso escolar de alunos de classe operária e foram base para a construção de categorias de análise.

Contudo, meu objeto de investigação demandava maior sustentação teórica e questões de ordem epistemológica foram suscitadas para se poder articular as questões formuladas:

1. Como encarar a relação indivíduo - sociedade e como o indivíduo se posiciona nesta relação? Qual é o diferencial de chances de realização sócio-profissional das pessoas numa

sociedade de mercado? Qual a influência que a posição social de uma pessoa tem sobre sua trajetória escolar?

2. Em que medida o sentido que a família atribui à escola interfere na formação do sentido escolar pelo aluno? Como o imaginário dos pais interfere na elaboração dos projetos dos filhos? Qual o papel da mobilização familiar pelo estudo dos filhos no desempenho escolar destes? Como se conjugam nos jovens, sonhos, desejos, ideais e projetos?

3. Qual o limite da influência da posição social de uma pessoa sobre a organização de sua subjetividade, sobre seus interesses e valores? Até que ponto o *habitus* resultante da socialização dos indivíduos, refletindo uma posição de classe e uma visão de mundo – um *ethos* de classe — interfere e condiciona o posicionamento do indivíduo e suas escolhas?

4. Qual a influência do tipo de "relação com o saber" de um aluno sobre seu desempenho? O sentido dado à escola e ao aprendizado influencia a postura de um aluno na escola?

5. A distância cultural entre o meio familiar e a cultura escolar afeta o desempenho? A continuidade lar-escola é importante para a adaptação e o desenvolvimento escolar?

6. Qual é a função da família no processo de socialização? Diferentes tipos de presença educativa podem agir diversamente sobre o rendimento dos filhos? Em que a configuração familiar dos alunos em situação de fracasso escolar se diferencia das características mais gerais das famílias de classe média, com filhos em situação de sucesso? Qual o papel da disciplina, da ordem moral doméstica na socialização desses alunos?

7. Em que medida a mobilização familiar, através de estratégias destinadas a buscar o sucesso escolar influencia o desempenho do aluno?

Com todas essas questões é que fui a campo e para relacionar os dados empíricos com as teorias, para aproximar-me do meu objeto de pesquisa — “*fracasso escolar nos grupos sociais favorecidos*”— e com ele dialogar, contextualizando e analisando os dados obtidos, recorri a várias contribuições teóricas que vieram, em especial, de Weber, Bourdieu, Charlot, Castoriadis, Elias e Velho.

Em Weber e Castoriadis procurei, particularmente, a contextualização teórica necessária da modernidade e das relações indivíduo - sociedade. Elias(1997) e Bourdieu (1975) foram

bons guias de interlocução, fornecendo subsídios para a construção dos elementos norteadores de análise e para a articulação dos diálogos. A contribuição teórica de Bourdieu, em especial sua teoria sobre o *capital cultural, herança e habitus*, é essencial para se entender o desempenho escolar, as expectativas e sentimentos dos atores.

Compartilho das idéias de Weber (1985), Castoriadis (1995) e de Velho (1974) sobre as relações entre a sociedade e o indivíduo. Dentro dessa linha de pensamento, *“a cultura deve ser compreendida de modo dinâmico, e percebida enquanto expressão e criação de indivíduos interagindo, escolhendo, optando, preferindo”*(Velho, 1999, p.106).

Interessava-me olhar os casos particulares, *“ênfatizar o singular de cada caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe”*, e como sugere Lahire, mostrar, então, aquilo *“que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam : as práticas e as formas de relações sociais que conduzem estes casos ao fracasso”*(Lahire, 1997, p. 32)

Ainda Lahire argumenta que

“..não lidamos com capitais que circulam “e sim com “seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, transmitem ou não, as suas propriedades sociais”..(...) estamos diante de seres sociais concretos, que entram em relações de interdependência específicas, e não variáveis ou fatores que agem na realidade social (Lahire, p.32) .

Cada traço só pode assim ser compreendido em contexto, e a interpretação dos dados empíricos da pesquisa só pode ser feita através da noção de interdependência. Norbert Elias, em Sociologia de Mozart, fornece-nos o exemplo de um modo de reconstrução sociológica do que pode ser um indivíduo. Para compreender um indivíduo, ele diz:

“...é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer(...) estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, bruscamente, após uma experiência particularmente marcante” (Elias, 1994, p.14).

A análise da categoria *“imaginário”*, que engloba os desejos, ideais, sonhos e projetos dos jovens e de suas famílias foi feita segundo a concepção de Castoriadis:

“O imaginário de que falo não é imagem.É criação incessante e essencialmente indeterminada(social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”.Aquilo que denominamos “realidade”e racionalidade”são seus produtos.”(1982, p.13).

Para esse autor, o conceito de “imaginário” está relacionado com a capacidade imaginária dos homens, como sujeitos históricos, de instituir as suas normas e valores e de criar as suas instituições a partir dos sentidos que lhes são atribuídos.

Assim busquei compreender como estão sendo representadas, nos jovens e em suas famílias, as imagens instituídas e instituintes a respeito do aprender e do saber, quais são os sonhos e desejos que norteiam o rumo das trajetórias escolares dos jovens e seu cotidiano no contexto educacional. A questão central se referia à maneira como os pais e seus filhos atribuíam significado ao *estudar*, ao *saber*, decodificando estes sentidos a partir de seus sonhos, ideais, suas ações e estratégias, suas vivências e experiências diárias na escola.

Nesse sentido, a falta de um acompanhamento escolar pela família de um jovem de classe alta, expresso sob a forma de um desinteresse real e concreto por suas tarefas escolares no cotidiano, pode se constituir num importante elemento impulsionador e constituinte de uma história escolar fragmentada e mesmo de um fracasso escolar, mas somente no contexto da relação desse fenômeno com outros elementos da história pessoal e familiar desse jovem. Esse mesmo desinteresse, esse mesmo tipo de convivência pai-filho pode não ter igual consequência para outro jovem da mesma classe social, nem as mesmas implicações para seu destino escolar. Para que possa ser incorporado como elemento explicativo do fracasso escolar de um jovem específico, o fator teria que ser contextualizado em cada caso, buscando-se as analogias mais profundas, as equivalências e inter-relações singulares.

3.3.1. Breve percurso pelo pensamento weberiano

Segundo Weber (1984), a sociedade não existe numa ordem de realidade externa aos homens. O sentido do acontecer sócio-cultural é uma construção histórica, social e cultural. A sociologia weberiana tem como premissa a idéia de que a sociedade não é apenas uma *coisa* exterior e coercitiva que determina o comportamento dos indivíduos, mas sim o resultado de uma intensa rede de interações. A sociedade é incompreensível se for tratada como uma coisa total. Esta totalidade reside na interação das partes, não sendo possível conhecer todas ao mesmo tempo porque são muitas e se renovam a cada dia .

Para Weber, os acontecimentos que assumem importância para serem investigados, dependem fundamentalmente da postura e da própria ação do investigador, pois a realidade não é *uma coisa* em si. Quando o investigador seleciona um fragmento e faz um recorte para ser investigado, nessa seleção estão presentes os valores desse investigador que faz parte de uma sociedade. As coisas que ele observa ganham uma determinada forma conforme o olhar que lhes lança. Assim, o que uma pessoa vê pode ser diferente do que o outro vê, embora ambos vivam na mesma sociedade e na mesma época histórica. Isso porque os homens vêem o mundo que os cerca a partir de seus valores.

Os valores são compartilhados, mas são inculcados e introjetados de modos distintos conforme o processo de interação em que uma determinada pessoa está inserida. Um mesmo meio cultural pode assumir significados diferenciados para diferentes indivíduos e, no momento da ação, levar a diferenças de comportamento conforme o modo de assimilação dessa cultura e, sobretudo, conforme os diferentes tipos de racionalidade empregados pelos indivíduos.

Weber define como *ação* um comportamento compreensível com relação a objetos, isto é, um comportamento especificado ou caracterizado por um sentido (subjetivo) "real" ou "mental", mesmo que ele não seja quase percebido. O indivíduo ao agir está sempre "calculando", mesmo que inconscientemente, os custos e os benefícios de uma ação ou seja, há sempre um tipo de racionalidade envolvida (até mesmo, a total irracionalidade). Assim, agir em sociedade implica em algum grau de racionalidade por parte de quem age e implica, também, no fato de que esta racionalidade de cada indivíduo está sempre referida aos outros indivíduos que o cercam (Weber, 1963).

Quando Weber fala de comportamento subjetivo está se referindo a um comportamento do sujeito da ação e não a elementos psíquicos. Nenhuma ação é, para esse autor, social se não se referir ao comportamento dos outros sujeitos e aos obstáculos que todos enfrentam para realizar suas ações. Todo comportamento dos atores é interpretado por Weber como dotado de intencionalidade e, assim, como sendo ação propriamente dita, embora alguns elementos dessa ação sejam pré-determinados.

O indivíduo leva em consideração, no momento de agir, o comportamento dos outros, e é isso que faz sua ação ser social. Além disso, ele é obrigado a relacionar-se com as

normas sociais, consolidadas e institucionalizadas, que têm influência sobre seu agir. Essas normas influenciam o agir da pessoa na mesma medida em que são resultados do agir dos próprios indivíduos ao longo do tempo. O agir em comunidade é aquele que se baseia nas expectativas que se tem com relação ao comportamento dos outros. Esse tipo de ação explica-se pela existência objetiva de uma maior ou menor probabilidade de que tais expectativas sejam fundamentadas (juízo de possibilidades objetivas). Um indivíduo faz previsões sobre a ação dos outros. Ao agir com racionalidade, ele espera que os outros também ajam assim para que possa, então, calcular as possibilidades reais de levar os objetivos até o fim. O *agir em comunidade* também pode se fundamentar na expectativa de que os outros dêem determinado peso a certos valores e crenças, ou na expectativa de que os outros se comportem de um modo regular e mediano. Em suma : *agir em comunidade* é comportar-se com base na expectativa de que os outros também se comportem de um determinado modo. O *agir em sociedade* é um conceito mais específico, no qual as expectativas se baseiam nos regulamentos sociais vigentes. O indivíduo orienta sua ação pelas expectativas baseadas nos regulamentos e supõe que estes tenham sido feitos com o objetivo de que os homens ajam segundo suas determinações. Quando o indivíduo calcula que é melhor agir com base nas regras, também porque os outros igualmente agem segundo as regras, ele está agindo em sociedade. As regras funcionam como uma espécie de “*condensação de expectativas recíprocas*” e, em consequência disso, tornam o universo social organizado e inteligível. Weber diz que, quando isso ocorre, existe uma ordem social. A validade da norma não se baseia apenas nas expectativas recíprocas. Quanto mais disseminada socialmente estiver a convicção de cada um de que as regras são obrigatórias para eles, melhor fundamentadas serão as expectativas de uns com relação ao comportamento dos outros. Quando os indivíduos obedecem aos regulamentos não só porque temem a punição mas também porque estão convencidos da necessidade de obedecer, porque introjetaram a norma, Weber diz que a dominação baseia-se no consenso de legitimidade. Os homens devem poder agir segundo as regras, por agirem racionalmente, e esta racionalidade deve levá-los a consentir com a dominação à qual estão sujeitos. Dessa forma, podem ganhar condições de previsibilidade com relação à ação dos outros homens que estão também sujeitos à mesma relação de dominação e, em decorrência, podem melhor viver em sociedade.

Um comportamento racional com relação a fins é aquele que se orienta por meios tidos como (subjetivamente) adequados para obter fins determinados e indiscutíveis. Quando o que *orienta uma ação são os valores pessoais*, a pessoa pratica *uma ação social racional com relação a valores*. Weber chama de *racionalidade perfeita* a adequação entre os meios de que uma pessoa se vale para agir e os fins que ela objetiva alcançar com a ação. *Na ação afetiva*, a pessoa não leva em consideração objetivos a serem alcançados nem busca utilizar-se dos melhores meios para isso e, portanto, está sendo irracional.

O tema da *racionalização* ocupou o interesse de Weber desde seus primeiros trabalhos. Por racionalização, este autor quer se referir a *“um domínio teórico crescente da realidade mediante conceitos abstratos sempre mais precisos, ou a obtenção metódica de um objetivo prático determinado, graças ao cálculo sempre mais preciso dos meios adequados”*.

“Atua racionalmente com relação a fins quem orienta sua ação conforme o fim, meios e conseqüências nela implicados e que sopesa racionalmente os meios com os fins, os fins com as conseqüências implicadas e os diferentes fins possíveis entre si” (Weber, 1984, p.21).

Para Weber, a humanidade partiu de um mundo habitado pelo sagrado, pelo mágico e excepcional para chegar a um mundo racionalizado, material, manipulado pela técnica e pela ciência. O mundo dos deuses e dos mitos foi despovoado da magia e substituído pelo conhecimento científico e pelo desenvolvimento de formas de organização racionais e burocratizadas. Os homens, cada vez mais, vão se tornando mais medíocres devido ao desencantamento do mundo. Essa racionalização operada pela ciência e pela técnica é uma ilusão e, esse autor acredita que não trará ao homem conhecimento mais claro de suas condições. Intelectualização e racionalização crescentes não significam um crescente conhecimento das condições gerais de nossa vida. O mesmo mundo que foi encantado por meio do simbolismo veio a ser, por força da necessidade do reconhecimento das leis específicas que o regem, desencantado. A partir daí, duas atitudes fundamentais são possíveis: *os homens exclusivamente interessados no sucesso*, seja sob a forma de poder ou dinheiro, e *aqueles que procuram encontrar um equilíbrio entre sucesso e a convicção ética*. Essa última atitude só é possível para as existências que buscam definir-se na tensão entre o ser e o dever ser e entre a rejeição do mundo e o reconhecimento da legalidade própria do mundo desencantado (Souza, J. 2000, p.37).

O mundo ocidental tende inexoravelmente à racionalização em todas as esferas da vida social. A atividade racional em relação aos fins envolve uma racionalidade instrumental de meios, racionalidade de escolha em estabelecer metas e fins, relacionados de acordo com os melhores resultados. Podemos observar esse tipo de ação racional nas condutas e estratégias dos pais dos jovens dessa pesquisa, como explicitaremos no capítulo de análise.

O capitalismo libertou a humanidade do apego à tradição, destruiu os laços comunitários e deixou os homens entregues a uma vida sem sentido, presos a uma insatisfação permanente, a um tempo presente sempre esvaziado. Os motivos, os valores, as intenções, não podem, por si, explicar as ações humanas porque não as determinam no sentido de causá-las ou desencadeá-las, embora as tornem mais inteligíveis. Toda ação humana responde a intenções, motivos que só podem ser entendidos em relação com o contexto simbólico de regras e de práticas sociais. Compreender requer, pois, interpretar o que as pessoas estão fazendo e o que as suas ações simbolizam e significam. As existências individuais somente podem ser entendidas se compreendermos o processo social em uma escala mais ampla; mas, igualmente, tais processos apenas podem ser entendidos pela maneira como afetam existências individuais.

Weber considera que a escola e a família são duas instituições que funcionam de modo mais eficaz ou eficiente quando têm objetivos diferentes e práticas diferentes, pois as responsabilidades dos pais e professores são independentes.

Educar no sentido da racionalização passou a ser fundamental para o Estado, porque ele precisa de um direito racional e de uma burocracia montada em moldes racionais. A educação, para Weber, passa a ser, na medida em que a sociedade se racionaliza, um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de poder e de dinheiro.

As contribuições de Weber sobre as questões relativas à estrutura de organização das instituições sociais, sobre as relações de poder, sobre classes, estamentos e partidos podem ser de particular importância (acrescidos das críticas e novas interpretações dadas por Bourdieu) para a análise das relações do sujeito com a escola e dos espaços de poder, onde os atores jogam com os trunfos de que dispõem, procurando impor suas idéias e conquistar as posições a que almejam.

3.3.2. Percurso pelo pensamento bourdieiano

Bourdieu (1975) afirma que as relações sociais estruturais da sociedade se reproduzem no nível simbólico através de um sistema de disposições que se manifesta por meio do habitus e do ethos de um grupo ou classe social. O habitus tende a conformar e orientar a ação, mas, na medida em que é o produto das relações sociais, tende a garantir a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização pelos atores dos valores, normas e princípios sociais, assegura, dessa maneira, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo .

Ao chegar à escola, os alunos já são o resultado de um processo educativo que ocorre no cotidiano das relações sociais com os elementos culturais a que têm acesso e num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem, bem como com suas contradições. Cada aluno tem seu mundo específico e vivencia experiências relacionais na família e na sociedade que o constituem como indivíduo concreto. São as relações sociais que educam e os alunos são sujeitos sócio- culturais com um saber, uma cultura e um projeto, frutos das experiências vivenciadas dentro do campo da possibilidade de cada um. As condições sociais de existência são interiorizadas sob a forma de estruturas de subjetividade. As contribuições teóricas de Bourdieu permitem compreender as ações humanas não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporadas, mas, também, como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmo e sobre o mundo exterior.

Bourdieu salienta o papel da família como unidade de reprodução social e seu papel determinante na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Essa postura implica considerar a família enquanto grupo de convivência que pratica estratégias específicas que se referem a estruturas que agem como *estruturantes*. *“O pai é o sujeito e o instrumento de um projeto(...) que, estando inscrito em suas disposições herdadas, é transmitido inconscientemente, em e por sua maneira de ser, e também, explicitamente, por ações educativas orientadas para a perpetuação da linhagem..”*(1993/1998,p.232).

Suas contribuições sobre a questão da reprodução escolar, da herança, dos títulos escolares, das estratégias de investimento escolar, do papel do poder econômico na dominação são de grande utilidade para a análise das questões que nos propomos investigar.

Elas permitem compreender as ações humanas não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporadas, mas, também, como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo exterior.

Bourdieu, em “*As contradições da herança*”(1998), ressalta que a identificação com o pai, e com seu projeto, constitui uma das condições necessárias à boa transmissão da herança. O êxito da operação de sucessão encontra-se, hoje, subordinado aos veredictos da escola e, portanto, passa pelo sucesso escolar.

Ainda Bourdieu(1998-c), ao desenvolver a tese da “*causalidade do provável*”, oferece outras possibilidades de compreender a dinâmica das escolhas. A “*propensão ao provável*”, que orienta as aspirações e as condutas do sujeito, resulta da interiorização das condições objetivas de existência. Para esse autor

“...a propensão prática e a ambição de apropriar-se do futuro pelo cálculo racional dependem estritamente das chances, inscritas nas condições econômicas presentes, de conseguir tal apropriação.” Dito de outra forma, “a ambição efetiva de dominar o futuro é inconscientemente proporcional ao poder efetivo para dominá-lo” (Bourdieu, p.111).

Analisando as relações entre projetos, escolhas e classes sociais, esse autor assinala que as reais oportunidades de realização dadas, em grande parte, pelas condições concretas da existência determinam o espectro possível de escolhas e de possibilidades.

“As aspirações efetivas, capazes de orientar as práticas, por serem dotadas de uma probabilidade razoável de terem efeito positivo, não têm nada em comum com as aspirações sonhadas, desejos...(...) ou com simples projetos, projeções conscientes e explícitas de possíveis....(....)...a vocação efetiva inclui, enquanto disposição adquirida dentro de certas condições sociais, a referência às suas condições (sociais) de realização de modo que tende a ajustar-se às potencialidades objetivas” (Bourdieu, p.89).

Articulando os conceitos de trajetórias sociais e *habitus*, Bourdieu enfatiza a tendência do grupo para persistir no seu ser social em decorrência da ação reprodutora do *habitus*. Para ele, o *habitus* opera a um nível mais profundo do que as tradições familiares ou as estratégias conscientes dos indivíduos e resulta, não apenas das condições em que foi criado, mas também do *habitus* dos pais e dos parentes.

O pressuposto é que o *habitus* resulta da socialização dos indivíduos, refletindo uma posição de classe e uma visão de mundo –um *ethos* de classe. A socialização, ao incorporar no

indivíduo o *habitus* de classe, produz a pertença de classe ao mesmo tempo em que reproduz a classe enquanto grupo que partilha o mesmo *habitus*.

Como uma disposição precocemente incorporada, o *habitus* pode escapar em grande medida à consciência e deixar os indivíduos na ilusão de escolhas quando estas apenas ativam o *habitus* que as modelou.

Para Bourdieu, a família tem um papel determinante na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais, que se configura como processo de transmissão da herança familiar mediante a difusão dos diversos tipos de capital –simbólico, econômico, cultural, social, escolar. No texto “*Futuro de classe e causalidade do provável*”(1998), defende que o capital social associado ao fato de se pertencer à classe dominante, permite maximizar o rendimento econômico e simbólico dos certificados escolares no mercado de trabalho. O jogo de relações que a pessoa tem, as informações a que tem acesso permitem, também, minimizar as perdas em caso de fracasso. Em função de seu capital, as famílias usam estratégias compensatórias de reprodução na transmissão do capital. Esse aspecto, se ressalta nessa pesquisa, através da análise das estratégias utilizadas pelas famílias para enfrentar o “insucesso”escolar de seus filhos.

Neste trabalho estarei usando vários conceitos bourdieusianos, como *capital cultural*, *escolar*, *habitus*, *trajetórias*, que foram muito importantes para a configuração dessa pesquisa. Foram valiosas as contribuições desse autor para o entendimento do significado das estratégias e práticas educativas dos pais, para a compreensão da articulação destas com sua posição de classe e, também, para reforçar nosso interesse pelo estudo das trajetórias escolares fragmentadas dos alunos de meios favorecidos, que ao terem de mudar de escola, vão construindo, acredito, um futuro mais incerto, possivelmente de exclusão. No artigo “*Os excluídos do interior*”(1998, pp.222-224), Bourdieu trata das novas formas de desigualdade existentes no sistema educacional, que separam os educandos de acordo com o percurso escolar, o tipo de estudos e de estabelecimento de ensino, a sala de aula etc. Reafirma o papel de exclusão que a escola continua tendo. Alerta sobre as formas mais sutis e dissimuladas que utiliza, como a “*exclusão branda*”, que leva as escolas a conservarem em seus interior os excluídos, *relegando-os para os ramos mais desvalorizados* e postergando, assim, sua eliminação.

Para a construção metodológica da pesquisa e para a articulação e análise dos dados obtidos não utilizarei o referencial metodológico de Bourdieu deixando assim, de utilizar essa

teoria como marco teórico referencial. Escolhi outros teóricos, que considerei mais adequados para o recorte de objeto de pesquisa que construí e para meus objetivos.

Alguns autores, como Connell et al. (1995) consideram a abordagem de Bourdieu mais adequada para o diálogo e a compreensão dos processos coletivos, de classe, não sendo pois o melhor instrumental no entendimento de casos individuais.

Meu enfoque nessa pesquisa é mais voltado para o posicionamento do indivíduo, buscando compreender como os atores se situam diante do ambiente e como estão envolvidos na construção dos processos escolares. Connell considera que a abordagem da Reprodução de Bourdieu desconsidera a pessoa, que é quem realmente constrói o relacionamento lar-escola. Estes autores fazem uma crítica à abordagem de Bourdieu e seguidores. Consideram que nessa teoria o aluno é tratado como mero portador de um capital cultural, um leque de aptidões, conhecimentos e atitudes fornecidos pelos pais de acordo com sua posição de classe. Para esses autores, a idéia de relacionamento lar-escola, fica, neste modelo, drasticamente empobrecida e estática.

“O que as crianças realmente levam para a escola é seu relacionamento com as experiências e estratégias educacionais de seus pais; e esse relacionamento pode envolver rejeição, ambivalência, mal-entendidos e preferências, tanto quanto aprovações e ratificações”(Connell et al., p.188).

3.3.3. Cornelius Castoriadis

Para Castoriadis (1987), a sociedade é auto-instituída. As instituições são criação do homem, assim como suas leis. Os homens são, eles próprios, fontes das normas e valores que se propõem a si mesmos. Existe a lei social e o homem a obedece enquanto membro da coletividade, porque a reconhece, ou porque ela corresponde à vontade da maioria e, neste sentido, deve ser obedecida. Já que as leis são criações dos homens, eles a podem mudar, mas enquanto elas estiverem vigentes sua observância é a condição da sobrevivência da comunidade humana. Não pode haver coletividade humana sem regras, de um certo modo arbitrárias e convencionais. Os homens são responsáveis por suas ações. É a atividade viva dos homens que cria as formas sociais e históricas.

Ainda para esse autor, o homem cria- inventa a sociedade; ele a institui, instituindo as figuras que a compõem e que dotam a práxis humana de todo o seu significado. O conceito de imaginário está relacionado à idéia da criação, emergência do novo, da novidade radical que,

produzida pelo homem, marca a instituição sempre singular de cada sociedade. A primeira criação do imaginário é a própria sociedade, cuja unidade é provida por “*um tecido imensamente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem toda a vida desta sociedade e todos os indivíduos concretos que corporalmente a constituem*”(Castoriadis1987, p.231) .

Este autor não acredita que os homens sejam efetivamente e integralmente transformados em coisas, reificados, e submetidos à ação de leis econômicas. Crê que o homem não seja, necessariamente, sempre “*movido unicamente pelas forças econômicas e que assim, novos tipos de relação possam ser construídos. . “A luta dos homens contra a reificação, tanto quanto a tendência à reificação, é a condição do funcionamento do capitalismo”*. A sociedade não se transformou em sociedade econômica a tal ponto que “*se possam encarar as outras relações sociais como secundárias*”(p.28). Para ele, não existe contradição entre as forças produtivas e relações de produção e sim

“...um conflito entre as forças produtivas (a produção efetiva ou a capacidade de produção da sociedade), cujo desenvolvimento exige,(...) um tipo determinado de organização das relações sociais, e tipos de organização, que, cedo ou tarde, “são ultrapassados” pelas forças produtivas e deixam de ser-lhes adequadas. Quando a tensão se torna muito forte, ...uma revolução destrói a antiga organização social e abre caminho para uma nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas”(Castoriadis, 1987, p.30).

Concorda com Marx que toda sociedade deve assegurar a produção das condições materiais de vida e que todos os aspectos da vida social estão profundamente ligados ao trabalho, ao modelo de organização da produção e à divisão social que lhe corresponde, mas não reduz a atividade humana às forças produtivas. Estas só podem agir na história através das ações dos homens .

“Os tipos de motivação (e os valores correspondentes que polarizam e orientam a vida dos homens), são criações sociais”, e “cada cultura institui valores que lhe são próprios e conforma os indivíduos em função deles”. Consumir, ter poder, ter sucesso, “não são objetivos inatos `a criança, é a cultura na qual crescerá, que lhe ensinara que ela tem “necessidade disso” (Castoriadis (p.37).

Assinala, ainda, em sua análise da sociedade contemporânea que as normas e valores se desagregaram e que não existem mais modelos que sirvam de referências para o processo normativo da família e da escola.

Mostra também, como esses modelos forneciam óbvias referências para o desempenho social dos indivíduos, embora possa ser feita uma crítica quanto ao julgamento de valor desse sistema social e dos modelos. Na criação dos filhos, não havia nenhuma

ambigüidade acerca do que uma criança podia ou não podia, devia ou não fazer. Os sistemas de identificação atuais são propostos fora da família e não encontramos mais os sistemas internos, transmitidos de pai para filho. Hoje, os modelos propostos, quando existem, são ociosos ou "rasos". A mídia, a televisão propõem modelos que :

"..são modelos de "sucesso", funcionam exteriormente, mas não podem ser verdadeiramente interiorizados, não são valorizáveis e não podem responder " à questão: o que devo fazer"(Castoriadis, p.96).

Para ele a família deixou de ser o elo concreto entre a instituição social e a formação da psique individual, encontra-se desarticulada, deixando de ser um centro normativo :*" os pais já não sabem mais o que devem permitir e proibir"* e sentem-se sempre culpados e inseguros sobre seu papel. O papel da família foi transferido para a escola, *mas ela também não tem dado conta de assumir essa tarefa, por carecer das mesmas referências e viver a mesma crise de falta de sentido(p.97).* A escola era, para os pais, um lugar de veneração e, para as crianças um universo quase completo.

"Hoje, ela é, para mestres e alunos, uma corvêia instrumental, lugar do ganho -pão, presente ou futuro (ou um entrave incompreensível e rejeitado) e, para os pais, fonte de angústia: será que o filho, ou a filha, conseguirá a admisão aos degraus que conduzem ao ingresso na universidade?"(1987, p. 97).

Em consonância com Bourdieu, mostra que hoje, o lugar na reprodução social não pode mais ser legitimado meramente pela condição de herdeiro: é preciso passar pela sanção de um diploma, ainda quando se tenha um pequeno capital econômico. O econômico tornou-se o único valor e o "subconsumo escolar e a angústia dos pais de todas as categorias sociais face ao sucesso escolar de seus filhos dizem respeito unicamente ao diploma que eles eventualmente obterão ou não". Com o aumento do desemprego, "os diplomas escolares não abrem mais a possibilidade automática de uma colocação" e a angústia dos pais é redobrada.

" A escola é o lugar onde eles obtêm (ou não) esse diploma; ela é um mero instrumento- não mais o local onde supostamente se faria da criança um ser humano(Castoriadis, p. 98).

Essa desvalorização da escola ou, pelo menos, o questionamento do seu valor, estariam para Castoriadis ligados ao fato do funcionamento social, em seu conjunto, não permitir que os pais possam acreditar em alguma coisa e, assim, transmitem essa não-crença a seus filhos. Há na família *" um vazio do discurso do pai (ou um vazio do lugar do pai junto à mãe)"* e a lei não serve mais de obstáculo. As crianças não encontram hoje obstáculos, *não se deve*

*privá-las, frustrá-las, entristecê-las, é preciso sempre compreendê-las”*e ocorre, assim, um desgaste em suas experiências de realidade.A sociedade vive apenas o momento presente e há um colapso nas perspectivas para o futuro.Deixou de manter representações do futuro e não mais alimenta intenções, projetos. *A sociedade descobriu-se sem ter representação de seu futuro, e sem projeto*(p.101).

Para Castoriadis(1995), o mundo histórico é o mundo do fazer humano, que está sempre em relação com o saber. Chama de práxis este fazer no qual os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. O projeto seria o elemento da práxis e visa a sua realização como momento essencial. O plano corresponderia ao momento técnico de uma atividade, quando condições, objetivos, meios são determinados e quando a ordenação recíproca dos meios e dos fins apóia-se sobre um saber suficiente do domínio em questão.

“(projeto) é uma praxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade” (p.97).

As condutas individuais não devem ser consideradas como resultados de determinação de forças sociais e históricas através das quais os indivíduos e grupos são levados a agir, em boa parte, inconscientes das causas reais de suas ações. Os atores não são meros joguetes de forças impessoais e poderosas .

Com essa concepção não se está, contudo, negando a existência de processos sociais condicionando e afetando os indivíduos. Deve-se, no entanto, lembrar que pessoas com aparentemente o mesmo “background” sócio econômico podem optar por estilos de vida contrastantes. Todo sujeito tem uma margem relativa de escolha em determinado momento histórico de uma sociedade e a escolha individual é um elemento decisivo para a compreensão de processos globais de transformação das sociedades.

3.3.4. NORBERT ELIAS

“O modo como os indivíduos se portam é determinado por suas relações passadas ou presentes com outras pessoas” (Elias, 1990, p.26). Para Elias, cada pessoa faz parte de determinado lugar e esta presa a certo ritual no trato com os outros e a formas específicas de comportamento. *Existe uma ordem invisível na forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida*, mas que oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamentos possíveis. *Por nascimento, ele está inserido em um complexo funcional de estrutura bem definida*, deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e talvez, desenvolver-se mais, com base nele. *Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada.*(p.21) Depende largamente do ponto em que ele nasce, cresce, das funções e das situações de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. Vive numa rede de dependências. Toda criança precisa de modelagem social para se transformar num ser mais individualizado e complexo.

Segundo Elias, o conceito de figuração constitui *um olhar sobre os homens e ajuda a escapar das armadilhas tradicionais como as da polarização*(indivíduo X sociedade) do atomismo e do coletivismo sociológico. Desde o nascimento, a vida em figurações humanas constitui uma realidade fundamental da existência. Em seu livro” *What is Sociology*”, explicando o conceito de figuração social, ilustra-o dizendo que quatro pessoas sentadas ao redor de uma mesa, jogando cartas juntas, formam uma figuração, pois suas ações são interdependentes.

Por figuração, queremos dizer, o padrão em mutação criado pelos jogadores como um todo- não apenas por seus intelectos mas por sua personalidade(self)total e pela totalidade dos intercâmbios nas relações de cada um com o outro.(1978, p.130)

Seu *“conceito de figuração serve como uma simples ferramenta conceitual para se libertar do confinamento social de falar e pensar como se o indivíduo e a sociedade fossem não só diferentes mas também antagônicos”*(1978, p.130).

Em outra obra, (2001) esse autor, ao discorrer sobre a construção do conceito de figuração, fundamenta sua criação na necessidade de *“superar a polarização das teorias sociológicas”* em que, de um lado, situam-se teorias que *“colocavam o indivíduo acima da sociedade”* e de outro, as que *“colocavam a sociedade acima do indivíduo”*.(p.148) .

Elias mostra a interdependência entre sujeitos e objetos, como condição da existência humana. Em sua perspectiva, conceber um mundo dual, clivado entre sujeitos e objetos induz a erro, já que transmite a impressão de que os sujeitos poderiam existir sem os objetos.

Segundo Elias, (1990) a sociedade humana é construída historicamente ; conseqüentemente os costumes, as instituições, a linguagem, a estrutura social e política, a moralidade mudam ou sofrem transformações segundo os diferentes momentos de cada sociedade. As sociedades são complexas e nelas coexistem diferenças éticas, preceitos morais e valores que norteiam, embora não determinem, as ações individuais e grupais. As diferentes opiniões, valores, formas de ver o mundo estão inscritas num esquema referencial dominante.

Ainda segundo esse mesmo autor (2001), não se deve pensar a partir do indivíduo tomado isoladamente ou de determinantes sociais no exterior do indivíduo; é preciso partir da diversidade dos homens. As coerções sociais são as coerções que muitos homens, conforme sua dependência recíproca, exercem uns sobre os outros

“...não se pode compreender nem explicar essa vida social caso se considere cada indivíduo separadamente --- o que só é possível se partirmos dos diversos graus e das diversas formas de sua dependência e de sua interdependência” (p.154).

Os problemas decorrentes da adaptação e modelação de adolescentes ao padrão de adultos — por exemplo, os problemas específicos da puberdade em nossa sociedade civilizada — só podem ser compreendidos em relação à fase histórica, à estrutura da sociedade como um todo, que exige e mantém esse padrão de comportamento adulto e essa forma especial de relacionamento adulto e crianças. As formas de relação entre pais/filhos, educadores/ alunos são relativamente variáveis; assim, sua forma exata passa a ser, cada vez mais, responsabilidade de cada um. Antes, as relações tinham a marca do poder, da coerção externa; atualmente,

coloca-se mais ênfase no eu, na própria pessoa, e as relações assumem cada vez mais um caráter de união voluntária e revogável, que impõe exigências mais elevadas à capacidade de autodomínio das pessoas implicadas.

“Agora o indivíduo tem que contar muito mais consigo mesmo ao decidir sobre a forma dos relacionamentos e sobre sua continuação ou término. Esta estrutura de relações requer do indivíduo maior circunspeção, formas de autocontrole mais conscientes e menor espontaneidade dos atos e do discurso no estabelecimento e na administração das relações” (Elias, 1999, p167).

O modo como os indivíduos se portam, é determinado por suas relações passadas ou presentes com outras pessoas. Acredita que cada pessoa faz parte de determinado lugar e está presa a certo ritual no trato com os outros e a uma forma específica de comportamento. Existe uma ordem invisível na forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, mas que oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamentos possíveis.

Elias (1994) propõe que a *“a sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual”*. Isso significa que cada indivíduo ou cada entidade social é único e sua unicidade é o resultado da forma como, historicamente, este indivíduo foi se relacionando com os outros e com a sociedade.

Refletindo sobre a dinâmica da interdependência que envolve os seres humanos, considera que esta

“... mantém o homem em movimento e o pressiona na direção de mudanças em suas instituições e, na verdade, na estrutura global de suas configurações (1993, p. 264)”.

Os diversos fatores econômicos de produção, de poder e consumo não se relacionam em termos de superestrutura e secundários, não há uma causa única para os fenômenos sociais e individuais. É a inter-relação dos diversos fatores, sua inseparabilidade que melhor explica a história do indivíduo e da sociedade.

Neste trabalho, na busca do entendimento da configuração de situações de fracasso, procurei entender a dinâmica em que o indivíduo se faz no social e o social se faz na interdependência dos indivíduos. É a relação de interdependência dos homens que vai caracterizando a dimensão social e a individual deles.

3.3.5. Gilberto Velho

Numa abordagem antropológica, Velho (1999) ao tratar da questão da construção da realidade, da constituição de universos simbólicos, do problema da cultura propriamente traz contribuições úteis para se repensar as noções de indivíduo, sociedade e cultura em suas múltiplas e complexas inter-relações. Ao discutir a influência da pertença a uma determinada classe social nas representações, visão de mundo e estilo de vida dos indivíduos, ressalta como a interação com redes de relações mais amplas e diversificadas afeta o desempenho dos papéis sociais. Problematiza a própria noção de socialização, que para ele, *se for encarada como um processo contínuo que atravessa a vida adulta, ligado a vários tipos de experiência existencial*, leva a um questionamento do determinismo de classe de origem. (p.20) A influência da comunicação de massa na difusão de informações e hábitos e seu papel “normatizador”, é também ressaltado por esse autor.

Com base em pesquisas feitas com camadas médias e médias altas, discute a viabilidade de projetos individuais efetivarem-se em função das relações sociais que os contêm. Acredita que as representações sobre família e parentes *são fundamentais para a constituição de uma visão de mundo e de um ethos em que o indivíduo está dentro de limites dados, mesmo quando pretende romper ou renunciar* (1999, p.119). Dentro dessa linha de argumentação, analisa que

“Em uma sociedade como a brasileira, em que a hierarquia exerce papel crucial, com a forte crença de que cada coisa tem e deve estar em seu lugar, o pertencimento a uma família específica, é elemento fundamental no sistema de classificação dos universos investigados, até nos processos mais radicais de individualização”(ibid, p.119).

Em outro texto, Velho(1977) faz uma análise das possibilidades e condições de existência de projetos individuais. Define o sujeito desses projetos como um indivíduo participante de círculos sociais, referido a outros, imerso no social e exposto a um *ethos* e a

estilos de vida contrastantes, concluindo que não existe um projeto individual puro e que este está sempre circunscrito histórica e culturalmente.

Segundo Velho(1999), na sociedade contemporânea, há muita ambivalência e contradição nos projetos que os pais constroem para seus filhos. A racionalidade de um projeto é relativa desde que se alimenta de determinadas experiências culturais. De um lado, os pais, querem para seus filhos a felicidade, o prazer e a realização, que não conseguiram para si no grau que ansiavam. Contudo, enquanto atores, estão inseridos na cultura e esta, de certa forma, exige que os pais guiem seus filhos pelos caminhos que convêm muito mais a sua estrutura do que à felicidade destes. “*A demanda social captura os pais e estes passam a se preocupar com a ascensão social dos filhos*”, com sua prosperidade, status e segurança. Esse processo se dá dentro de uma conjuntura histórica que reforça o projeto individualizante da família nuclear com a veiculação de uma propaganda que enfatiza o consumo, o sucesso material, o poder e o prazer.

Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência. Ele é, assim, o produto de suas identificações sucessivas que formam a trama do seu ego. Esses ideais são, essencialmente, aqueles de seu meio sócio- cultural e de sua família, ela mesma marcada pelos valores da sociedade à qual pertence. Ora, esses ideais variam de uma cultura à outra; o que é valorizado em um certo meio pode ser depreciado em outro. O ideal pode, também, ser ditado pelos valores familiares que são transmitidos de geração a geração. O sujeito conforma-se ou opõe-se a esses valores. Ele constrói, assim, seu ego identificando-se com personagens que admira e dos quais gosta, apegando-se a valores que julga respeitáveis e que deseja adquirir. Nas sociedades ocidentais, o sucesso, o dinheiro, a posse de bens e o poder que resulta disso representam valores que todos sonham possuir. O sucesso escolar, uma formação superior, parece que ocupam um lugar muito importante na vida das pessoas. Ser bem sucedido na escola é ter a perspectiva de alcançar mais tarde, uma boa situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também ser alguém, isto é, ser considerado, respeitado e muitas vezes mesmo invejado .

3.3.6. BERNARD CHARLOT

Para Charlot (2000) a “*relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros*”. O conceito de relação com o saber implica o de desejo: “*não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito desejante*”. A relação com o saber é um conjunto de

relações e inclui, em geral, “representações: por exemplo, a do bom professor”. Outras relações envolvidas seriam a relação com a escola, com o futuro, as representações da família, da sociedade, etc.

Esse autor enfatiza a importância das ações do próprio sujeito na construção de seu desempenho escolar, ou seja, o “filho ocupa uma certa posição na sociedade e esta depende do conjunto das relações que ele mantém com adultos e outros jovens”. A posição do ator se constrói ao longo de sua história e é singular.” Para compreender – se o sucesso ou o fracasso escolar de uma criança específica, essa singularidade deve ser tomada em consideração. Os pais dão, de certa forma, ao filho uma posição social, mas

a “posição do filho é aquela que ele ocupa,mas também,a que assumem.O lugar em um espaço social e, também, a postura que nele adotam”. O lugar objetivo pode ser aceito, recusado,sentido como insuportável.”(...) Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária. Ou seja, não basta saber a posição social dos pais e os projetos que estes estendem aos filhos,é importante interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição”(Charlot, 2000, p.22).

Explicar o fracasso escolar, requer, segundo Charlot, a análise também das condições de apropriação de um saber e é preciso levar em consideração :

- a) o fato de que ele “tem alguma coisa a ver”com a posição social da família;
- b) a singularidade e a história dos indivíduos;
- c) os significados que eles conferem à sua posição , a sua história, as situações que vivem e a sua própria singularidade;
- d) sua atividade efetiva, suas práticas;
- e) a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber”.(2000, p.23).

Ainda esse autor alerta para a importância de, ao se procurar entender os alunos em “situação de fracasso”,prestar atenção ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. Seria o que ele chama de “leitura positiva” e que envolve ler de outra forma aquilo que é lido com falta, pela leitura negativa.

*“Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências,carências,lacunas, e faz entrarem em jogo os processos de reificação e aniquilamento”,enquanto que uma leitura positiva se pergunta o “que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc. **A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e não,o “que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem – sucedido**”(...) Compreender o fracasso como uma situação que advém durante um história é considerar que todo o indivíduo é um sujeito, por mais*

dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito”(Charlot, 2000, p.30-31).

Cada aluno é um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. É portador de desejos que, de certa forma, movem-no e está sempre em relação com outros sujeitos. É um ser social que nasceu e cresceu em uma família, que ocupa uma posição em um espaço social e está inscrito em relações sociais. É, antes de mais nada, um ser singular, que tem uma história, interpreta e dá sentido ao mundo, à posição que nele ocupa, a suas relações, a sua história, a sua singularidade.

“A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular”. Uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Cada um só pode educar-se numa troca com os outros e com o mundo e a criança precisa encontrar no mundo o que lhe permita construir-se. Toda educação, além disso, supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo. Só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre ***“desejo de”***; a criança só ***“pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis”***.(Charlot, p.54)(grifos do autor).

Trata-se, pois, de um processo educativo, de apropriação de saberes e de construção de projetos. Esse processo se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividade a criança deve mobilizar-se e, para isso, a situação deve apresentar um significado para ela.

A criança só poderá adquirir saberes se estudar. Ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. *“A questão do sentido deve portanto preceder a da competência e permanecer presente durante a aquisição de competências”.* (Charlot, 1996., p.49).

Vemos, pois, que para que uma criança *“aprenda”* é necessário que ela tenha o *“desejo de aprender”*. Ninguém pode obrigar alguém a desejar. Nada é preciso fazer nem impor quando o *“saber”* adquiriu *“o brilho do objeto do desejo para os pais”*, não é preciso imperativo algum para que a criança se apodere desse saber. A criança ouve desde cedo a demanda dos pais que lhe é feita: *“deve aprender, deve ser bem-sucedida”*. Desde a pré-escola, alguns pais se inquietam com as performances intelectuais de seus filhos e com suas possibilidades de sucesso. A criança percebe muito bem que ela tem de responder a uma expectativa. *“O sucesso é exatamente este objeto de satisfação que ela deve proporcionar aos pais.”* Boas notas, bons currículos são destinados a

dar prazer. Ela pode responder docilmente a essa demanda durante um certo tempo, mas, cedo ou tarde, sozinha diante da folha branca ou da tarefa a realizar, será confrontada com seu próprio desejo. Além dessa demanda dos pais, há a pressão social que se exerce sobre todos. A aquisição do saber escolar não dá uma satisfação imediata, e pode até ser cansativa, enfadonha. “*A criança tem, pois, de ser capaz de transferir, adiar a satisfação, deve ser capaz de aceitar a frustração, e se projetar no futuro*” (Charlot, 2000, p.55-57 , 80-86) .

4. A FAMÍLIA E O PROCESSO ESCOLAR DOS FILHOS

...”a questão do sentido é, para o homem, a questão posta pela necessidade de traduzir a verdade do ser na verdade do conhecer”...(...) o que resta é apenas o discurso sem fim sobre o sem-fim dos objetos da carência e do desejo”.

Henrique C de Lima Vaz(1997)

4.1. Sentido que a escolarização dos filhos tem para os pais

4.1.1. A questão do Sentido

Lalande(1996), no Vocabulário Técnico e crítico da filosofia, comenta que “*na linguagem corrente, quase nunca se distingue sentido, significado, valor.*”(p.1004) Mora(1981), tam’bem, indica que as palavras sentido, significado, significação podem ser usadas como sinônimos. Segundo Krings(1979), a compreensão do conceito de *sentido* exige o esclarecimento da intenção que se tem ao questionar-se sobre o sentido. O “*sentido ou significado é sempre uma relação*”, mas esta “*pode ser de tipo muito distinto*”. Assim, deve-se explicitar, ao usar essa palavra, qual o conceito *de sentido* a que se refere sua reflexão. A pergunta pelo *sentido* das ações pode “*entender-se como a comprovação de sua aptidão para o cumprimento de uma função*”(Krings, p.345-7). Se a pergunta sobre o *sentido* comprova a apropriação de um meio para conseguir um fim, então tem *sentido* o que é útil para um fim e carece de *sentido* o que não contribui para alcançar-se esse fim. Frequentemente, os meios particulares só são úteis para o fim na medida que interagem com outros meios, e se chama “racional”(dotada de sentido) a conjugação de funções particulares para um processo conjunto. Fala-se de um aparato construído com sentido, assim como de uma sucessão planejada com sentido ou, também, de passos particulares em um programa de ação.

Bleger(1981) conceitua *o sentido* como a relação que tem a conduta humana com a vida e com a personalidade total do sujeito e com uma situação dada. A conduta humana é sempre uma ação em um contexto social e cultural e seu *sentido* emerge do conjunto das relações estabelecidas com a situação atual e com os fatores do passado e do futuro. Na relação com o presente(sentido éidico)várias condutas podem estar inter-relacionadas.O *sentido* télico (futuro) está incluído na relação da conduta com propósitos, aspirações ou ideais que se pretende alcançar ou obter, enquanto que *o sentido genético* se acha implicado na relação da conduta com outros comportamentos ou situações do passado. O *significado ou sentido* é um aspecto da cultura e pode ser materialmente registrado, descrito e definido, é um valor objetivo e deve ser tratado como tal.(p.113-120)

Ao criar a categoria “**atribuição de sentido à escolarização pelos pais dos alunos e por eles próprios**”, estou consciente da complexidade do assunto. Para dialogar com as falas dos pais e analisar essa categoria é necessário, antes, precisar a compreensão que tenho desse conceito, o recorte que fiz e os fatores que devem ser inter-relacionados.

Assim como Krings, acredito que o questionamento sobre o sentido da escolarização para os pais não pode ser dissociado das ações(estratégias) concretas deles, dos fins que

almejam e dos meios que utilizam. Concordo com Bleger quanto à inserção sócio –histórica do sentido, já que é um fato humano.

Trabalharei, então, com a seguinte definição de sentido: *importância, significado, valor que é dado a uma comunicação a um fato, evento ou objeto(...) dando-lhe uma significação*. Esta, por sua vez, *“produz determinado conhecimento ou conduz a uma determinada ação”* por parte da pessoa que atribui o significado(Cabral&Nick, 1974).

4.1.2. A crise do sentido na modernidade

Os tempos atuais têm sido considerados como caracterizados pela “crise do sentido” (Vaz, 1997; Bauman, 1999; Lasch, 1991).

Vaz (1997) ressalta que a civilização contemporânea dispõe de todos os recursos materiais para assegurar a sua sobrevivência e seu progresso tecnológico, mas assiste a uma crise profunda do seu universo simbólico e das suas próprias razões de ser. O indivíduo moderno lança-se *“no mau infinito da aparência, do não-sentido, de um uso puramente hedonista ou utilitarista dessa suprema prerrogativa do ser livre”....(Vaz, 1997, p.172)*

Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência. Ele é, assim, o produto de suas identificações sucessivas que formam a trama do seu ego. Esses ideais são, essencialmente, aqueles de seu meio sócio- cultural e de sua família, ela mesma marcada pelos valores da sociedade à qual pertence. Ora, esses ideais variam de uma cultura à outra; o que é valorizado em um certo meio pode ser depreciado em outro. O ideal pode, também, ser ditado pelos valores familiares que são transmitidos de geração a geração. O sujeito conforma-se ou opõe-se a esses valores. Ele constrói, assim, seu ego identificando-se com personagens que admira e dos quais gosta, apegando-se a valores que julga respeitáveis e que deseja adquirir.

Atualmente, ser bem sucedido na escola é ter a perspectiva de alcançar mais tarde uma boa situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também ser alguém, isto é, ser considerado, respeitado e muitas vezes mesmo invejado .

Jerusalinsky(1999), discutindo os processos de socialização e de significação na sociedade contemporânea, coloca como um dos grandes obstáculos e desafios, o fato do *saber* ter se deslocado do pai para a ciência, alterando os processos de “significação”. Hoje, é a

ciência moderna que propõe que o objeto seja a fonte do saber; assim, esse saber deixa de ser simbólico para ser real.

Para esse autor, atualmente, transmite-se não mais um saber paterno, o da tradição, mas um saber científico. O pai moderno foi destituído e a socialização das crianças e jovens tem ficado a cargo, exclusivamente, das mães que se apóiam, não mais no pai, mas nos detentores desse saber científico: médicos, psicólogos, pedagogos, nutricionistas, psicanalistas. Conclui que as crianças da atualidade vem sendo criadas, em síntese, por

..“um casal parental constituído, então, pela mãe, de um lado e pela ciência, do outro, sustentado pelo princípio jurídico-racionalista de igualdade” (Jerusalinsky, p.7).

3. O sentido do estudar e da escolarização

O sentido que o “estudo” tem para os pais vai se traduzir, não só em suas falas sobre o significado de um projeto de escolarização para os filhos, mas em especial, por suas ações práticas.

A importância das ações materiais e simbólicas da família na vida escolar de sua prole e a mobilização das famílias de classe média para garantir o desempenho e o futuro escolar de seus filhos, já demonstradas em pesquisas anteriores (Nogueira, 1995, 2000) confirmam-se, também, na análise do grupo dessa pesquisa e são um elemento forte na vida dos pais dessa casuística.

De um modo geral, os pais desse grupo reconhecem a importância de uma escolarização superior para os filhos e demonstram estar investindo nesse projeto. Consideram, contudo, que o projeto de futuro de seus filhos só poderá ser construído com eficácia se contarem com o esforço do próprio filho-aluno e com a cooperação das escolas. Essa crença se torna mais “angustiante” na medida que seus filhos não estão correspondendo ao que esperavam deles e vivem constantemente a ameaça de serem “convidados” a saírem da escola.

“Nosso objetivo é dar uma formação superior de qualidade, é nossa meta principal e não medimos esforços..mas depende muito dele e não tem correspondido, não tem dado o retorno que é preciso...ficamos preocupados com o futuro dele..(..) ele tem de se interessar (..) se esta escola também desistir, aí vai ser fogo..(..) já fizemos a nossa parte.. nós damos valor...” (Mãe do Perfil 8 Adriano)..

O detalhamento e a análise das falas dos pais com todas suas nuances e matizes, revelam as diferenciações e a singularidade de cada família e mesmo as ambigüidades que envolvem essa valorização.

Os pais do perfil 1 são executivos empreendedores, preocupados com sucesso, competência e eficácia, acreditam que um curso superior aumenta as chances de realização profissional e tentam passar para os filhos esses valores.

“..queremos que eles se saiam bem na escola, somos muito exigentes, sabemos que hoje é super importante você ser dos melhores, (...) preocupamos em dar vivências, discutir, conversar sobre as coisas do mundo, fazê-los pessoas mais críticas.(...) menos ingênuas (mãe do perfil 1 Targino)

Os pais do perfil 2 dizem valorizar a formação superior, mas revelam decepção com o mercado de trabalho e questionam o valor do estudo como fator de sucesso financeiro e de segurança profissional. Falam da mudança de valores e da lei de Gerson (quem não tira vantagem em tudo é um tolo)como fator de sucesso.O pai/homem exerce uma função administrativa, deslocado de sua formação profissional: *“ trabalha demais, não tem tempo para lazer, nem para acompanhar os filhos”.*

“Queremos muito que ele se forme...mas o mundo .está cheio de diplomados desempregados e de pessoas trabalhando em outras áreas para as quais nem estudaram.(..).falar que o sentido de estudar é pra ser alguém na vida não dá mais(...)Não adianta ter só inteligência, precisa de sorte, de esperteza e precisa de esforço e ele não se esforça.(...)Hoje o diploma não é garantia de sucesso, ele é mais interessado em ficar rico...e se vir chance de ganhar dinheiro sem estudar preferirá esse caminho.. (mãe do perfil 2 Lélis).

Os pais do Perfil 3 têm formação superior, mas apenas a mãe trabalha na sua área, o pai é empresário. A mãe defende o valor do estudo como forma de realização financeira e profissional e sua fala é consistente na orientação que vem dando às filhas, (irmãs de Flávio) contudo, em relação ao jovem da pesquisa, parece estar decepcionada e descrente de suas possibilidades. Em decorrência de seus problemas de adaptação escolar, rebaixou suas expectativas em relação ao futuro profissional e escolar dele, já pensando em que ele faça apenas um curso técnico.

“Ele está sofrendo muito na escola e não tem tido sorte mesmo. Sei que é inteligente, mas me pergunto se precisa mesmo se formar, quero que ele seja feliz, não tem escola para ele, ele não terá disciplina do jeito que as escolas exigem, pode ser feliz fazendo um curso técnico de informática” (mãe do perfil 3 Flávio)

Segundo informações da mãe, os pais do Perfil 4 têm posições contraditórias; a mãe valoriza o estudar, o saber como forma de uma inserção mais significativa no mundo e mostra isso em todas as suas condutas em relação a vida escolar das filhas: investimento econômico em cursos, atividades culturais, viagens, etc. O pai passa outras referências, considera que o sucesso material é mais importante e só valoriza cursos que propiciem status e sucesso econômico, a seu ver: medicina, direito e, talvez, engenharia.

“Lá em casa pensamos diferente, ainda bem que ela tem mais contato comigo, o pai está melhor financeiramente do que eu e não valoriza tanto o estudo. Eu acho que o mundo mudou e que o indispensável é estudar muito, para ter sucesso precisará de mais coisas, sei, mas essa parte nós temos de dar, faço tudo que posso” (mãe do Perfil 4 Luana).

Os pais dos Perfis 5 e 6 valorizam muito a formação superior, a cultura, querem dar uma formação do melhor nível para as filhas e investem, mesmo com sacrifícios financeiros, nesse projeto.

Acho importante demais ter uma formação universitária que possa lhe abrir a cabeça, apresentar-lhes o mundo apesar de tudo é o melhor que a gente pode fazer(...) não medimos esforços (mãe do perfil 6 Fernanda)

“Apesar disso tudo, de uma certa decepção que a gente tem com o mundo, a melhor coisa ainda é instruir-se, e mesmo que não tenha retorno suficiente, com certeza será melhor do que se você não investir”(Pai do Perfil 5 Ruth Sofia).

A mãe do perfil 7 informa que se posiciona de forma contrária ao marido. Ela valoriza muito a formação superior, a cultura, o saber, gosta muito de ler, resente-se de não ter podido formar-se e procura propiciar aos filhos tudo que for útil para sua formação intelectual. Já o pai, embora queira que os filhos concluam um curso e tenham um diploma, encontra-se descrente da importância de uma formação universitária, já que seus valores são predominantemente materiais e não vê relação entre estudo e sucesso econômico.

“.. valorizo muito os estudos, sempre priorizei gastos com educação e cultura, sei que me fez muita falta,(...)faço questão de formar os 3 e priorizo uma boa educação, princípios,honestidade,dignidade, família, respeito.Prefiro que ele seja careta do que sem princípios.(..) o pai pensa diferente, desmancha tudo que falo”(Mãe do perfil 7) .

Segundo dados obtidos com a mãe do perfil 8, ela e o marido têm claros projetos de ascensão social, cultural e profissional para os filhos e pretendem dar a eles, uma formação em “excelência “. Fazem um superinvestimento nesse sentido, mas acreditam no papel ativo, que o próprio filho tem de ter para operacionalizar esses propósitos.

“...não é um diploma que quero oferecer para eles, é uma possibilidade de inserção profissional, um estilo de vida(...)um jeito de pensar e refletir sobre a vida, e isso pode demorar mais tempo(...)“Hoje não adianta ter apenas um diploma... um canudo... não servirá para nada...você tem de ser um bom profissional, o melhor possível e tem de gostar muito do que faz, se não tiver o sucesso financeiro que sonhou pelo menos terá o prazer de estar fazendo aquilo que gosta....”(Mãe do perfil 8 Adriano).

A mãe do Perfil 9 informa que ela e o marido valorizam a formação superior dos filhos mas não estão mais tão confiantes quanto à possibilidade do filho viabilizar este projeto e passam a construir outras alternativas de inserção profissional e de sucesso financeiro.

“ Ele não dá valor ao que a gente faz por ele, não gosta mesmo, às vezes penso que pode ser melhor ajudá-lo a montar um negócio só pra ele, nas coisas que ele gosta”(Mãe do Perfil 9 Cláudio).

A mãe do Perfil 10 parece valorizar muito o diploma, acha que é imprescindível, mas acredita que o sucesso financeiro depende de outros fatores. Os pais desse perfil fizeram opções que os afastaram de sua formação profissional.

“...Eu falo que valorizo o estudo, a cultura, o formar, ter uma profissão, mas mostro para eles que o dinheiro vale mais, me entende?.. no fundo dinheiro não tem nada a ver com formação, com cultura(..). ele já me cobrou isso”(mãe do perfil 10 Ênio).

Essa mãe tem consciência de suas ambivalências e das contradições entre seu discurso sobre o sentido da escola e a forma com que maneja a própria vida e a dos filhos. Questiona a influência dessas ambigüidades na formação pelo filho de um projeto de escolarização mais consistente.

“.. lá em casa tem uma contradição, pois na fala eu valorizo muito o estudo, falo que é o que de melhor podemos deixar para eles, gosto de ler, de estar informada, mas larguei minha profissão, não lutei para conciliá-la com a vida de casada. Escolhi o caminho mais fácil de trabalhar nos negócios da família, vendi minha alma pro diabo...(Mãe do Perfil 10 Ênio).

Sobre o papel específico da escola, pode-se dizer que, em geral, os pais têm grandes expectativas e exigências em relação a ela, esperando que cumpra várias funções. Além de oferecer “um bom ensino”, esperam que ela eduque, socialize, forme valores e discipline os

jovens, dê-lhes recreação sadia e os afaste das más companhias e, ainda, que possa oferecer - lhes espaço de questionamento, discussões e mesmo um eventual direcionamento para a vida.

Percebemos por suas falas, que estão todos, em graus diferentes, ambivalentes com relação ao significado do estudo no projeto de vida que estendem a seus filhos. Sabem das exigências cada vez maiores do mercado de trabalho e já constataram que o diploma é uma condição necessária, porém não suficiente para se ter acesso a bons empregos e a uma condição estável de vida.

“Acho que o estudo, uma formação profissional é o que de mais importante podemos dar a eles, mas não sei se as escolas hoje estão dando essa formação,tenho minhas dúvidas e isso angustia, pois a gente gasta muito com eles e nem sabe se está fazendo o investimento certo, sabe...”(mãe do Perfil 1 Targino)

Apesar das ambivalências e contradições, encontramos pais como os dos perfis 4, 5, 6, 7 e 8 que demonstram intensa valorização do estudo, não apenas ligado à obtenção de um diploma e possibilidade de inserção no mercado de trabalho, mas como fator de crescimento e enriquecimento pessoal e de construção de uma sociedade melhor.

“Emprego hoje não dá mais segurança, estudo não garante emprego nem segurança alguma, mas amplia sua visão de mundo.. é o mais importante(...)A única coisa que quero deixar para elas é uma boa educação.Sem educação não há evolução..não há mudança, meu papel é dar-lhe a melhor formação possível”(mãe do perfil 4 Luana).

“. passamos para elas o prazer de estudar, de saber,de instruir-se, para entender melhor o mundo, até para lutar.Buscamos as melhores escolas, cultura, assinatura de revistas. Nós dois lemos muito, fazemos o melhor que podemos “(Pai do Perfil 5, Ruth Sofia).

Alguns pais questionam “se o mundo ainda irá oferecer a alguém a estabilidade que todos desejam”(perfil 1), se “continuará a existir emprego ou se as pessoas terão de ir sempre fazendo cursos, tentando se adequar ao mercado”(Perfil 4). Muitos se angustiam com a conclusão de que “o diploma da universidade será apenas o primeiro passo” e que seus filhos, terminando uma faculdade, terão de entrar em uma longa fila de espera para galgar outros cursos, especializações, mestrados, doutorado, que lhes oferecerão as condições de manutenção e de aquisição das qualidades requeridas para ter acesso a um emprego(Perfis5, 6). Para a mãe do Perfil 10, essa “constatação” fragiliza em parte sua determinação de lutar para que o filho tenha uma trajetória escolar típica, terminando o segundo grau, preparando-se logo para o vestibular, e passa a se questionar se não seria válido deixar o filho fazer o que tivesse prazer, “para que correr? Não terá mesmo lugar para todos.. se pelo menos a gente faz o que gosta... ele gosta tanto de música...”

“Um curso superior é uma vivência insubstituível, muda sua visão de mundo, abre portas para você, em todos os aspectos.Com a crise financeira que estamos passando, imagine se a gente não tivesse uma profissão, não gostasse do que faz(..)Seria mil vezes pior.O importante é ter competência, ter cultura”(Pai do perfil 6 Fernanda).

Assim, confirmando situações já evidenciadas nos estudos de Nogueira(2000) e em consonância com Velho(1999) os pais desse grupo assim como os” pais das camadas médias intelectualizadas têm expectativas e um projeto claro para os filhos”, que envolve a esperança de que possam continuar ascendendo socialmente, “prosperando e aumentando seu status, prestígio, domínio”, (p.23) ou pelo menos que possam manter e assegurar-se daquilo que já receberam.

Os pais dos perfis 2, 3, 4, 7 e 10 admitem, também, existir em casa contradições e discursos contraditórios e opostos a respeito do estudo. Nestes casos, a figura paterna, assumidamente não valoriza tanto o estudo, questiona seu sentido, hoje, acreditando que os fatores econômicos é que governam o mundo e que é mais importante ter sucesso material do que escolar e que os dois fatores não mais se relacionam.

“...ele(pai) não valoriza o estudo pois sabe que com a profissão dele não ganharia nem a metade do que ganha(..)acha que o que lhe faz falta para estar melhor nos negócios é disciplina, garra, esforço e que isso não tem nada a ver com estudo, com escola. Fala que é a vida que é a melhor escola. (Mãe perfil 10 Ênio).

“Acho que hoje é mais fácil um jovem seguir os negócios da família e sair-se bem, apesar de toda a dificuldade do que ter de começar tudo sozinho, só com os estudos,.. só se for gênio.”..(Mãe Perfil 2 Lélis).

“ (o pai) desvaloriza as pessoas, o estudo, goza, se gaba de dar nó em todo mundo , em muito doutor, PHD de merda... no fundo não dá muito valor, é frustrado porque não conseguiu nada na profissão, teve de se virar por conta própria, em área diferente da dele e acha que estudo hoje não vale nada, .. (mãe perfil 3 Flávio).

Entretanto, alguns deles, como os pais dos Perfis 2, 3 e 9, apresentam dúvidas quanto à possibilidade de um retorno efetivo do investimento escolar e parecem estar particularmente frustrados e descrentes da possibilidade do filho corresponder às expectativas projetadas neles. Percebe-se a desilusão que sentem por não acreditar nos recursos dos filhos para realizar o projeto que construíram. Apesar desses sentimentos de frustração, procuram a construção de “caminhos alternativos” para lidar com a desilusão, quando concluem que o sucesso escolar não é para todos, que depende de um “perfil” que o filho não possui.

“insisto que o estudo é importante,mas para ser sincera, já não penso em faculdade para ele, não acho que vai ter a disciplina necessária para ficar estudando tanto, acho que ele precisa de algum curso mais prático, que ponha a mão na massa ele é muito agitado, inquieto, detesta estudar, detesta escrever, não tem perfil de universitário e pra que forçar? às vezes, não é o diploma que garante nada mesmo..(Mãe Perfil 3 Flávio)

“ uns nasceram para gostar, para ser disciplinados e outros não.Ele não é do tipo intelectual, não gosta de ler, tem preguiça de começar, mas quando começa até que gosta, se conseguir ganhar dinheiro sem estudo, não vai querer fazer faculdade, .. vai ser difícil para uma pessoa assim preparar-se para um vestibular, passar, dar conta de um curso... Ele não tem garra para essa área..(mãe perfil 2 Lélis)

“Acaba que eu não cobro muito dele, não espero demais, talvez nisso esteja meu erro, fico pensando , às vezes, se tivesse um curso que desse uma boa profissão e que não tivesse de fazer vestibular, quem sabe ele daria bem? (mãe Perfil 9 Cláudio)

Sintetizando, embora correndo o risco de empobrecer os dados fornecidos, em suas nuances, ênfases e mesmo contradições, pode-se dizer que em 7 das 10 famílias, pelo menos a mãe confere uma extrema valorização aos estudos e age de forma consistente com essa percepção. Nos perfis 2, 3 e 9, há uma valorização maior do “diploma” , como passaporte para entrar em “um mundo que cada vez seleciona mais” ou até uma valorização maior dos bens materiais. Estes três casos são onde encontrei as maiores dúvidas e questionamentos sobre as possibilidades dos filhos de terem sucesso na vida escolar. A inquietação sobre a

eficácia do investimento escolar está, contudo, presente em todos os casos, em graus diferentes.

A análise do significado que os pais atribuem à escolarização de seus filhos revela que há uma nítida valorização da formação superior apoiada, em parte, numa lógica instrumental em termos weberianos, (integração ao mercado de trabalho), mas também, na expectativa de que a escola funcione como agente de socialização e formação.

Um outro aspecto a ser levado em conta nessa análise é que as expectativas das famílias com relação ao futuro são permeadas de dúvidas e receios, tornando mais intenso o conflito com os filhos. Muitas vezes as famílias expressam, em suas ações no cotidiano, o descaso, a irreverência e a descrença em relação aos princípios e valores que orientam o convívio social e profissional.

4.2. Estratégias utilizadas pelas famílias para buscar o sucesso escolar e evitar o fracasso

Neste trabalho vou utilizar a noção de estratégia no sentido proposto por Bordieu(1998) como *“decorrente de decisões explícitas e racionais visando a um determinado fim”* ou ações *“decorrentes de um processo de interiorização das regras do jogo social”*, revelando a intuição prática do bom estrategista. Dito de outra forma, estratégia do ponto de vista bourdieusiano seriam as respostas prováveis dos indivíduos, em situações de escolha, de acordo com as predisposições adquiridas no meio social de origem.

Vários trabalhos têm demonstrado que as famílias de classes favorecidas, utilizando-se dos recursos que seu capital econômico, cultural e social lhes propicia, podem, efetivamente, lidar melhor com as regras “do jogo social” e mobilizar-se de forma a aumentar as chances de sucesso para seus filhos (Nogueira, 2000).

O sucesso escolar nas classes favorecidas tem estado dependente, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. São, em geral, famílias dotadas de recursos econômicos e culturais, dentre os quais destacam-se o tempo disponível e o nível de escolarização, em especial da mãe, que é quem, tradicionalmente, se encarrega da assistência escolar aos filhos.

Consideraremos como “*estratégias*” as diversas práticas e atitudes familiares voltadas intencionalmente para o rendimento escolar, podendo assim ser consideradas como práticas de “*investimento escolar familiar*”.

Uma estratégia escolar é uma operação que age sobre a estrutura do capital familiar, pois é o capital econômico, social e cultural que amplia as possibilidades de escolhas.

As entrevistas com os pais revelam que o papel desempenhado pelos pais não se limita a tecer projetos para seus filhos, dar-lhes conselhos e tentar conscientizá-los da importância do estudo. Os investimentos intensos que fazem na vida acadêmica e na formação global dos filhos, os esforços despendidos na tentativa de solucionar os problemas escolares evidenciam ações concretas na busca do sucesso escolar. As dificuldades encontradas para colocar em prática, de forma consistente, as ações necessárias para que o projeto de escolarização de seus filhos tenha êxito e a postura desses pais frente a elas, ilustram o forte empenho e persistência dessas famílias na busca de seus objetivos.

As ações dos pais, em geral, podem ser classificadas como racionais com relação a fins, em termos weberianos, já que se orientam por meios tidos como subjetivamente adequados para obter os fins desejados.

4.2.1. Buscando assegurar o sucesso

QUADRO 3 – ESTRATÉGIAS PARA BUSCAR O SUCESSO

Acompanhamento familiar	03
Organização tempo/espço (*)	03
Informática	09
Línguas	09
Propiciar ambiente rico	06
Intenção de intercâmbio	02
Melhores colégios	10

(*) – Para definir esse item, considerei a intenção seguida de ações concretas por parte de pelo menos um dos pais, de organizar-se para propiciar ao filho melhores condições de convivência, presença paterna, apoio e, dessa forma, ajudá-los a também se organizarem, ou exigir deles essa organização.

Entre as estratégias mais utilizadas pelos pais para buscar o sucesso escolar dos

filhos, ressalta-se **a escolha dos estabelecimentos de ensino**. Nogueira (1998) discutindo esse tema, afirma que

“.. as famílias vêm-se agora em face da obrigação de definir seu projeto educativo, de confrontar, discutir, selecionar os estabelecimentos desejados (Nogueira , p.41)”.

Isso ocorre, segundo essa autora, em razão das políticas educacionais e também devido às modificações nas atitudes das famílias. Os pais das classes médias e superiores obtêm um máximo de rentabilidade de seus investimentos educacionais, devido a seu mais alto nível de informação, aos recursos financeiros e à sua rede de relacionamentos. Têm maiores possibilidades de acesso às informações sobre o sistema de ensino e valorizam a busca dessas informações, sendo capazes de discernir entre elas. Além disso, exercem um *“verdadeiro monitoramento sobre a vida escolar do filho, que lhes permite apreciar a cada momento e com razoável precisão, o desempenho e as chances escolares dele”*(*ibid*, p. 54)

Em minha pesquisa, todas as famílias **preocuparam-se em dar aos filhos uma boa escola**, ou seja, escolas consideradas competitivas no que diz respeito ao vestibular, escolas “de grande tradição na cidade”, ou mesmo “escolas mais progressistas” da rede de ensino laica, reconhecidas por darem um bom conteúdo.

A qualidade do ensino, mesmo sendo interpretada de forma diferenciada entre os pais, é o principal critério de escolha e apenas secundariamente fatores como localização, projeto de formação integral, ou mesmo, fornecer uma formação religiosa, foram citados.

Os pais demonstraram ter um grande conhecimento sobre o desempenho das escolas, medido no índice de aprovação no vestibular, e esta apreciação é um dos fatores que intervêm na escolha dos estabelecimentos.

“Pensamos muito na hora de escolher uma escola, queríamos um boa escola mesmo, que lhes desse uma base sólida de conhecimento, que os preparasse para a vida, para a profissão. Hoje a chance de passar em bons vestibulares é só para os bons alunos e acredito que uma escola exigente, ajude a formar bons alunos. (Perfil 7, Carlos Alberto).

As transferências sempre obedeceram ao critério de continuar buscando boas escolas e, só no final do ano, o recurso de se utilizar de “escolas fáceis”, organizadas para facilitar a aprovação do aluno, é utilizado.

“Ela não tem paciência com a escola(...) pintou um problema, quer mudar...se eu não segurasse já teria mudado mais de escola.Falo que não adianta baixar o nível, depois não passa no vestibular, fica na ralé, nos cursinhos de baixa qualidade.Se você estuda no A1..(nome de escola) tem muito mais chance de passar, eles deixaram de divulgar esses índices pois os pais estavam tirando os filhos das escolas, para colocar nas que aprovam mais”(Perfil 4 Luana).

A situação do Perfil 3 neste aspecto é diferente, pois apesar de não apresentar de forma contínua um desempenho escolar fraco, seu comportamento rebelde, irreverente e consistentemente refratário a modificações levou a “expulsões formais”, o que passou a impedir que os pais continuassem a usar a estratégia de “boas escolas” e, gradativamente o nível de exigência dos pais começa a cair para se encontrar a escola “possível”, aquela que o aceite.

Mesmo com seus filhos apresentando dificuldades e, em alguns casos, sendo convidados a se retirarem dos estabelecimentos de ensino, estes continuam sendo apreciados, desejados e buscados pelas famílias.

“Ela teve de ir para o R4 apenas para não perder o ano, mas já era combinado que no ano seguinte mudaria de escola, assim matriculei para seleção no A6, não queríamos que ela estudasse em escola fraca, é seu futuro que está em jogo, por mim não teria saído do A2 mas eles não acreditavam mais nela” (perfil 6 Fernanda).

Observa-se uma tentativa de manter os filhos dentro do espectro de “escolas particulares boas” e a instituição pública é renegada mesmo quando o objetivo já é apenas facilitar que o filho passe de ano. Muitos pais expressam uma preocupação com o ambiente que os filhos frequentam, com o tipo de pessoas com que terão contato e com as quais poderão se relacionar, criar laços de amizade e mesmo se identificar.

“Não sei mais onde colocá-la, já passou por praticamente todas as boas escolas de BH.Não queremos que ela perca o ano.Escola pública não colocamos mesmo, além de não aprender nada, poderemos ter muitos problemas devido às companhias”(mãe do perfil 5 Sofia).

Ele vai ter de sair do R3, já tomou 2 ocorrências em 2 meses de aula, não sabemos o que fazer(...)onde colocá-lo, que escola iria aceitá-lo nessa altura.Tem.o.. R4, R5, o C1 mas temos medo do ambiente(..) ele é muito indisciplinado, rebelde, mas não é delinqüente, nunca mexeu com drogas, essas coisas, temos medo do ambiente, dos colegas.Poderia tentar uma escola estadual, mas a barra lá é péssima(..)estamos perdidos (mãe do perfil 3 Flávio).

Mostram empenho em investir financeiramente não só em boas escolas privadas, mas também em **atividades extra-classe** que consideram importantes para uma boa formação: informática, inglês, espanhol, dança, academias, esportes, música, teatro. O curso de inglês é praticamente uma constante dentre as diversas atividades extra-curriculares e é considerado pelos pais, junto da informática, como saber obrigatório. (ver quadro 6). O único aluno que só tem atualmente como atividade extra-curricular a informática é o perfil 3 e essa situação se deve a estar “de castigo”, mas está parando de freqüentar pois acha que já sabe o suficiente.

Em 2 casos da casuística (Perfis 4 e 8) já existe um projeto claro e definido de estadia no exterior através de participação **em programas internacionais de intercâmbio**, sendo que irmãos destes alunos encontravam-se, na época, passando por essa experiência. Esses pais valorizam a oportunidade cultural que tal vivência pode dar aos filhos e se preparam financeiramente para isso. A mãe do Perfil 8 tem consciência do valor dessa estratégia no futuro escolar de um jovem. Assim, diante dos acidentes em sua trajetória escolar e do desinteresse que o filho está apresentando em relação aos estudos, passa a refletir sobre seus investimentos e estratégias e a questionar-se se *“ele está a merecer esse sacrifício da família.”*

“Nosso filho está morando fora e tem sido uma experiência muito rica, que queremos proporcionar para todos, achamos superimportante.. ele sabe, que se não fizer a parte dele, não merecerá esse investimento nosso, é um investimento muito alto e ele tem de nos mostrar que merece...(mãe do perfil 8 Adriano).

Na sub- categoria, **acompanhamento escolar e presença familiar**, reporto-me a Lahire (1995) que discute a importância da presença dos pais no processo de socialização e escolarização dos filhos. Enfatiza que as condições em que se dá a transmissão da herança familiar devem se constituir como um traço a ser levado em conta no estudo do sucesso e do fracasso escolar. Para esse autor, mesmo aquelas famílias que detêm as condições culturais mais compatíveis com as exigidas pelo universo escolar podem gestar casos de fracasso quando não são mantidos contatos freqüentes e duráveis entre seus membros. *“O tempo de socialização é uma condição sine qua non da aquisição certa e durável de disposições, maneiras de pensar, sentir e agir”*(Lahire, 1995, p.89).

A atual política de participação dos pais no processo educacional articula a escola e a família como espaços educativos de forma explícita. Muitos pais dessa pesquisa relatam, em

tom de reclamação, que as tarefas de casa, em geral, demandam acompanhamento e orientação mais de perto, por parte de um adulto, para que o aluno consiga atender suficientemente às exigências dos professores.

“Para acompanhar o que a escola exige eu teria de ser mãe em horário integral, voltar a ser estudante, como algumas mães fazem, ou ter um outro período de trabalho, é um absurdo(mãe perfil 8 Adriano).

“A gente tem uma despesa alta com escola, não é barato, eles têm fama de serem bons e, mesmo assim, querem que a gente estude em casa, eu não entendo. As tarefas que passam requerem quase sempre que alguém os ajude, acho isso errado, a gente passa o dia todo fora de casa”(mãe do perfil 5 Ruth Sofia).

Carvalho (2000) argumenta que a atitude da escola de exigir dos pais um acompanhamento mais de perto impõe tensões e traz desequilíbrios ao lar, já que as famílias hoje têm uma organização que dificulta essa operacionalização. Para essa autora, a política de articulação família–escola,

“ao impor aos pais a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, obriga-os a converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento de suas próprias opções educacionais e de suas necessidades de lazer e de descanso”.(p.151)

A mesma autora comenta que as exigências da escola de que os pais ajudem nas tarefas de casa impõem, não só um modelo particular de relação família- escola, mas de família e de papel parental, reforçando a tradicional divisão sexual de trabalho na família . O modelo típico de ambiente familiar associado ao sucesso escolar baseia-se numa divisão de trabalho em que a responsabilidade pelos filhos recai mais sobre as mães do que sobre os pais. Essa participação acadêmica da família nas tarefas de casa, embora inviável para muitos, torna-se praticamente compulsória devido às sanções negativas acarretadas por sua omissão. Os pais, forçados a desempenhar mais essa função, alteram a organização da vida doméstica (introduzindo, por exemplo, sessões de dever de casa após o jantar) freqüentemente de forma negativa). Nesse caso, a relação mãe/ filho é alterada, já que as atividades são feitas como obrigações, fardos pesados a serem carregados sob forte tensão e criando conflitos adicionais.

No quadro 3 vê-se o intenso e quase total investimento dessas famílias no aprimoramento e aperfeiçoamento escolar de seus filhos através de escolas “boas” e de atividades de ensino extra-classe. Contudo, ao analisar o tipo de trabalho e de investimento escolar efetuados dentro da família o quadro muda. Apenas 3 das 10 mães admitem fazer um

acompanhamento mais efetivo da vida escolar dos filhos, com ajuda nos deveres e tarefas de casa (e só quando solicitados) e reforço das aprendizagens de conteúdos através de participação em seus estudos e nas pesquisas escolares (perfis 1, 4 e 7).

Considero, pois, que nesta amostra, não identifiquei pais com práticas de superinvestimento de tempo em tarefas escolares dos filhos, tais como as relatadas por outros pesquisadores como sendo comuns nas camadas médias (Nogueira 1995). Há no grupo uma escassa participação quanto às atividades concretas e escolares dos filhos. Por outro lado, não encontrei nesse grupo nenhum caso que pudesse, objetivamente, qualificar de “*abandono ou omissão familiar*.” As mães estão sempre presentes, de alguma forma, mesmo que essa presença esteja se dando de forma descontínua. Alguns pais e mães dizem estar “disponíveis para ajudar aos filhos em pesquisas e trabalhos especiais, desde que estes busquem ativamente essa ajuda e participação *“e que os avisem com antecedência”*, mas queixam-se de que os filhos, quando *“solicitam ajuda é na noite anterior do trabalho, quando nada mais pode ser feito”* e de que, em geral, eles *“não têm tanto interesse por coisas da escola”*. Não há, na maioria das famílias, uma cooperação sistemática por parte dos pais, que se dizem cansados, sem tempo ou justificam dizendo que os filhos não solicitam sua ajuda. Para a maioria dessas famílias não existe uma distribuição do trabalho educativo no seio da família e a figura da mãe aparece como elemento fundamental no controle do cotidiano dos filhos. Contudo, como quase todas as mães trabalham (8 entre as 10), o jovem fica mais sozinho diante de suas tarefas escolares. Espera-se dele autonomia, responsabilidade para dar conta de suas tarefas. Apenas os pais - homens do Perfil 1 e 8, esporadicamente, estão disponíveis para ajudar os filhos em conteúdos que eles têm maior facilidade do que a mãe. Parece haver nessas 2 famílias uma clara divisão de trabalho entre os pais na criação dos filhos, em que as mulheres são definidas como tendo a responsabilidade principal com tudo que envolva o filho e isso se transporta para sua relação com a escola. Apesar da mídia informar que o peso da responsabilidade da mãe na criação dos filhos vem sendo minimizado, especialmente, no caso daquelas que trabalham fora, pela maior participação dos pais, não se confirmou este dado nesta pesquisa.

Mas mesmo as mães que não respondem a essa demanda de participação nos deveres têm introjetado a importância desse papel e, em suas falas, dizem-se culpadas por não corresponderem a essas expectativas, o que as leva a justificarem sua omissão.

“Eu não fico em cima dos deveres, não acho que este seja meu papel, .., mas sei lá, será que tudo mudou tanto que eu devia fazer isso? Meu marido me culpa, diz que tenho de ficar mais em cima.. acho o cúmulo ter de fazer isso, você acha que eu deveria? (mãe Perfil 5, mãe de Ruth Sofia).

“. Nunca controlei demais, ninguém nunca ficou em cima de mim... Se tiver de ficar olhando caderno, verificar se fez tarefas, cobrando... fico louca, isso é coisa de menino de primário.. Eu nunca achei que precisava ficar estudando com filho. Sempre fui boa aluna, fiz uma formação boa e nunca precisei disso.... não tenho de estudar nem com ela nem para ela.. meu marido me cobra isso, a escola me cobra... acham que tudo é papel só meu(perfil 6 Mãe de Fernanda).

Algumas mães apontam a estratégia de contratar professores particulares para que as substituam nessa função.

“Eu sou aquela mãe que nunca olha o para casa, nunca ajudei, não faço nada para nenhum filho, (...)nem sei o que estão estudando, acho que essa é a única responsabilidade deles, não acho que tenho de ficar ajudando filho.Esse não é meu papel.Não fico em cima mas vou vendo o que está ocorrendo, ofereço aula particular...Ele tem de saber suas obrigações, pergunto se fez as tarefas dele, mas deixo por conta dele.. (mãe do perfil 8 Adriano).

Muitos pais (ver quadro3) se empenham em maximizar as aprendizagens dos filhos, procurando fornecer um ambiente rico em estímulos. Isso se revela através de ações para trazer informações para os filhos, assinar revistas do interesse dos jovens, estimular o debate, a crítica, levar a eventos culturais, enfim, propiciar um meio rico de estímulos. As mães dos Perfis 4 e 7 relatam que, além de comentar e estimular os filhos a lerem, recortam e até grifam reportagens, matérias de revistas e jornais que crêem ser úteis ou enriquecedoras do ponto de vista educacional e cultural,deixando os recortes acessíveis para aumentar as chances de que eles os leiam.

“Tudo que eu acho importante eu recorto para ela ler, deixo no banheiro no meio das revistas dela, é anúncio de palestras, cursos, notícias bem escritas sobre o panorama do mundo hoje...(mãe do perfil 4 Luana).

Todos os jovens de nossa amostra têm local adequado para estudo e algum tipo de ajuda familiar para racionalizar o cumprimento de suas tarefas diárias. Com exceção de Flávio

(Perfil 3), que se encontra atualmente sem qualquer atividade extra-classe como castigo devido a seu mau rendimento e desadaptação escolar, todos os jovens têm uma agenda diária de atividades que demanda uma boa **administração do tempo**. Os pais tentam oferecer as atividades extra-classe perto de casa, de modo que os filhos possam ir sozinhos (perfis 1, 2, 8,9, 10) ou se encarregam de levá-los ou buscá-los (Perfis 4, 5, 6, 7). Mesmo assim, notamos que, em alguns casos (perfis 5, 6, 7 e 10), parece haver uma sobrecarga de atividades, com **uma distribuição de espaço- tempo** não racional, já que esses jovens têm atividades extra-classe diárias, cortando o período livre e, a nosso ver, requerendo que tivessem muita disciplina para dar conta de distribuir bem o tempo para poderem cumprir ainda suas tarefas escolares. De toda maneira, observamos nos perfis 4, 7 e 10 uma intenção explícita e efetiva de não só tentar organizar e controlar a relação espaço- tempo do filho no conjunto de suas atividades, mas de se organizarem as mães no sentido de poderem acompanhar mais de perto o desenrolar das atividades dos filhos, assistindo-os e exercendo certa vigilância, mesmo de longe.

“Eu mandava estudar, perguntava todo dia se tinha feito as tarefas, mas saia para trabalhar e ficava fora o dia todo, agora, sei que tenho de ficar em cima, tenho de dar umas incertas em casa, pedir a faxineira para olhar, ligar para casa.. é um saco, mas vou ter de fazer. (mãe do perfil 5 Ruth Sofia).

Na medida em que, de certa forma, essas estratégias não levaram ao pretendido sucesso escolar dos filhos em estudo, podemos observar uma nova mobilização escolar das famílias numa tentativa de enfrentar a “nova situação configurada”, que chamaremos de estratégias para evitar o fracasso.

4.2.2. Estratégias para evitar o fracasso

QUADRO 4 – ESTRATÉGIAS PARA EVITAR FRACASSO

Aulas de reforço sistemático	04
Apoio pedagógico especializado	01
Ajuda de psicólogo	02
Mudar de escola	09
Modificações na dinâmica familiar	02
Contatos espontâneos com a escola	04
Ajuda nos deveres/tarefas	02

Nessa categoria, incluímos: a busca de aulas particulares de forma mais sistemática e constante; o apoio especializado de pedagogos ou professores ; a ajuda de psicólogos ou psiquiatras; a ajuda mais sistemática e controle das tarefas escolares; o contato mais freqüente com a escola; as modificações da dinâmica familiar no sentido de propiciar maior apoio e assistência ao filho com dificuldades; e a mudança de escola.

Como se pode observar pelo quadro 4 a mudança de escola foi a estratégia mais usada, estando presente em 9 dos 10 casos. Em alguns casos, este recurso foi utilizado de forma “quase exclusiva”o que resultou em 8 transferências, e a jovem está freqüentando atualmente a nona escola. Pelo percurso desses jovens, vê-se que quando seu rendimento escolar está muito deficiente e, em especial, apresentam-se, conjuntamente, dificuldades de adaptação escolar devido a suas condutas, a estratégia de mudar de escola é a decisão de quase todas as famílias. Na maioria dos casos o recurso das aulas de reforço foi utilizado primeiramente(Perfis 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), mas como os resultados não apareceram prontamente, o temor da perda de um ano escolar faz com que a mudança de escola seja efetivada mais rapidamente. Alguns pais justificam sua decisão apoiando-se em atitudes da escola que, conforme seus relatos, teriam mesmo sugerido a troca como condição para a promoção do aluno, outros como única possibilidade já que a escola “praticamente pediu para tirar”e em 5 casos como critério de realidade, já que o aluno foi expulso da escola. Apesar do uso massivo desta estratégia, não se pode inferir que este processo e esta decisão sejam sempre ações impulsivas, expressão de uma dificuldade para lidar com frustrações e que denotem sempre a busca de uma solução mais rápida e sem conflitos. O processo, às vezes, é muito sofrido, cheio de tensões e conflitos para o jovem e a família como se evidencia no relato da mãe do Perfil 5, e que de certa forma ocorreu também nos perfis 3, 4, 6, 8 e 10.

“..falaram que ela estava muito desinteressada,que daquele jeito,ia tomar bomba e que se a gente não quisesse isso, talvez fosse melhor tirá-la(..) ela começou a perder cabelo, no início aos poucos, chumaços de cabelo, até que teve uma grande queda(..) teve de ficar com aula particular direto,tinha dias de ter 4 horas de aula particular, era quase todo dia(..)já estava com ódio de estudar. Era um impasse,gostávamos muito da escola, mas era insustentável a situação. Ela chorou muito, não queria sair de lá, adorava a escola e a turma.Ficou péssima,mas não confiavam nela(..) um período horrível para nós todos, várias reuniões,a escola sempre com a mesma postura, queriam que ela saísse, (..) no último bimestre, as notas continuavam muito fracas, aí já em várias matérias, pois ela estava em crise,não queria sair e ficava tensa só piorava,acabamos tirando quase no final do ano

colocamos no R5 só para passar mesmo. Ela não queria, chorava, dizia que não era burra, que no R5 só tinha mongol (mãe do perfil 5 Ruth Sofia).

“No 1º bimestre perdeu média em todas as matérias, até religião. Conseguiu essa proeza, ele não tem perfil de lá. Eles exigem demais, o aluno tem de ser disciplinado para se adaptar. Conversamos com o orientador e ele achou que não adiantava mais aula particular, que ele não estava dando conta, que estava ficando triste, estressado e que era melhor tirar logo (mãe do perfil 8 Adriano).

“... eles chamaram, colocaram no cantão e só faltaram mandar embora, só não mandaram por consideração comigo (ex aluna), deram uma chance, mas ele nem ligou parece estar no outro mundo, acabou tendo de sair por convite da escola (mãe do Énio Augusto Perfil 10).

Eu não tiro a razão da escola, ele não cooperou em nada e foi avisado várias vezes, elas cansaram.... Só que lá é muito puxado, puxado mesmo e ele estava fraco, não tinha hábitos de estudo, não deu conta do ritmo pesado da escola, aí perdeu média em quase tudo, quando veio o boletim ele apavorou, ficou desesperado, e vimos que mesmo com tanta aula particular, ia ser difícil ele compensar.... era melhor mudar de escola ou ele tomaria bomba.. (mãe do Carlos, perfil 7)

“ tomou todas as recuperações que tinha direito, passou, mas não quiseram que ele continuasse lá, falaram que não estava bom para ele nem para os professores, que atrapalhava a turma, a mesma lenga lenga do A5 (..) gostam muito dele, mas é melhor sair. É um exemplo ruim para os colegas, acaba tirando a autoridade dos professores, que precisava de uma escola menor.. (mãe do perfil 3 Flávio)

Todos os alunos da pesquisa recorreram à **aulas particulares** durante sua trajetória escolar, contudo nem todos o fizeram de forma sistemática, e com um tempo mínimo que se pudesse inferir suficiente para realmente sanar dificuldades mais persistentes ou compensar problemas de falhas pedagógicas em uma matéria, ou até mesmo modificar ou instalar hábitos de estudo. Apenas os Perfis 1, 5, 7 e 8 utilizaram dessa estratégia de forma mais sistemática, contudo nem sempre suficiente para atingir os objetivos propostos. Percebe-se, pelo relato dos pais, que muitos dos filhos a rejeitam (Perfis 4, 6, 7, 8). Mas quando a estratégia chega a ser utilizada a situação já está muito complicada e a mudança de escola acaba por ser a solução considerada, instrumentalmente, mais adequada para os fins buscados de promoção. Alguns pais declaram que os filhos manifestam claramente que o problema deles não é de falta de compreensão da matéria e sim de falta de investimento em atividades rotineiras ou regulares de estudo e com isso descartam o recurso de aulas particulares.

“ele diz que aula particular é jogar dinheiro fora, pois o professor explica em sala, mas que ele é que está desinteressado, que ele vai se esforçar, que não precisa.”(mãe do perfil 10 Ênio Augusto).

O **apoio especializado de pedagogo** foi utilizado por mais de 2 anos no Perfil 1, em épocas escolares diferentes, com a intenção de criar hábitos de estudo e de organização escolar e mesmo como acompanhamento das tarefas. Os pais parecem ter concluído que o objetivo da terapêutica se cumpriu, pelo menos em parte, já que a reprovação foi evitada. Mas a falta de hábitos de estudo é creditada pelos próprios pais, ao desinteresse do aluno.

A **ajuda de psicólogo** foi buscada pelos pais dos Perfis 3 e 4, mas não foi considerada efetiva, não trouxe os resultados esperados com a rapidez requerida e os tratamentos foram interrompidos.

“Ele foi em psicólogo várias vezes, gastamos muito com isso, mas não dava os resultados que a escola queria(...) tiramos, o pai achava bobeira, fala que é malandragem mesmo(...) sei lá, talvez a gente tirou cedo(mãe do perfil 3 Flávio)

Percebe-se, pelas entrevistas, que o contato da família com a escola era maior e mais “natural” no início da vida escolar dos filhos, ainda no primário. De fato, os pais parecem se tornar menos envolvidos com a escola na medida em que os filhos saem da infância e atribuem isso ao fato das escolas deixarem de promover oportunidades para tais encontros. Alegam que a escola “muda muito a partir da 5ª série” por ter um modo diferente de organização do ensino, que prioriza mais o aluno e as práticas de ensino dentro de sala de aula. Alguns pais consideram essas mudanças naturais e esperadas pois os filhos cresceram e consideram satisfatórios os contatos formais que têm com a escola, através dos boletins escolares. Outros contudo, questionam esse tipo de comunicação e alegam que, como o contato é feito através dos filhos, estes podem boicotar ou atrasar seu encaminhamento. Alegam, também, que esse tipo de notificação é apenas quantitativo e que se surpreendem quando são chamados, já diante de ocorrências formais, que prejudicam a história escolar do filho no estabelecimento de ensino.

A partir da quinta série, parece, pois, que o contato com a escola é feito, somente, quando há chamadas justificadas pelas dificuldades apresentadas pelos filhos, o que torna essa relação fatigante e estressante para a maioria das famílias.

Contudo, o temor de uma repetência ou expulsão fez com que algumas famílias (Perfis 1, 4, 7, 10) buscassem **maior contato com a escola**, tentando se inteirar do dia a dia do filho, buscar apoio e orientação e mesmo sensibilizar a escola para a aceitação do filho. Alguns pais perceberam a necessidade desse contato para procurar saber das tarefas e provas marcadas, já que os filhos não notificavam em casa sobre elas e procuraram acompanhar mais de perto seu rendimento, tentando evitar que a escola desistisse do filho e, em algumas situações, passando mesmo a agir como porta voz do filho, explicando condutas consideradas indisciplinadas e buscando que este não fosse punido com suspensão ou expulsão.

Todas as mães dizem comparecer sempre às reuniões convocadas, ou mesmo às entrevistas individuais para discutir aspectos do rendimento ou da adaptação dos filhos. Os pais(homens) em geral, não se sentem compromissados para esses contatos e, desta amostra, apenas os dos perfis 1 e 3 atendiam à convocação da escola, mesmo assim quando se sentiam intimados “pessoalmente”.

Nessa casuística não encontrei casos que pudessem ser caracterizados como uma relação pais e escola afetiva, de dependência ou interdependência, de cooperação ou mesmo de dominação. Percebeu-se, em geral, pouca atenção para com o trabalho escolar dos filhos justificada pela crença na “autonomia e responsabilidade “que o filho deve ter com os estudos ou em consequência do pouco tempo livre dos pais. Não encontrei , também, comportamentos de acompanhamento mais sistemático e mesmo de vigilância em relação às tarefas escolares, embora o não cumprimento destas, quando descoberto pelos pais, por denúncia da escola, sempre seja acompanhado de algum tipo de sanção. Alguns pais relataram tentar se esforçar nesse sentido, mas que encontraram dificuldades para exercer esse papel, já que enfrentam forte resistência dos filhos em cooperar, não se colocando disponíveis para receber ajuda e mesmo evitando que os pais tomem conhecimento de suas tarefas e pesquisas escolares. Essas dificuldades, os conflitos advindos das tentativas dos pais, de dentro de suas exíguas possibilidades de dedicarem-se a tentar “convencer aos filhos”de que devem estudar, ou mesmo se prontificarem a ajudá-los, parecem ter levado muitos desses pais a desistirem da tarefa, e a não acreditarem ser possível reverter o quadro através da ajuda. Aparecem, contudo, manifestações de que tentam um trabalho de persuasão afetiva conversando, estimulando, apoiando, oferecendo ajuda direta e indireta para a solução dos

problemas escolares, tentando convencê-los de que vale a pena tentar estudar e melhorar o desempenho escolar, de que eles são capazes e de que terão sucesso se tentarem.

Apenas as mães do Perfis 4 e 10 expõem ações visando adequar seu ritmo de trabalho e o tempo de permanência em casa de forma a poder melhor assistir e “controlar” as atividades do filho. A mãe do Perfil 7 já tem como rotina um acompanhamento mais estrito da vida escolar do filho e “*não vê como participar mais*”, já que o filho resiste a qualquer interferência sua e rejeita ajuda. A mãe do Perfil 8 considera que “*tem pouco tempo para se dedicar às tarefas de acompanhamento*” da vida escolar do filho, mas que este tempo “*foi suficiente para os outros filhos*”, o que a leva a considerar que, na situação atual, é mais um problema de imaturidade do filho e que este requer mais “*é tempo para amadurecer e não maior presença familiar*”. Os pais do Perfil 1 têm como rotina de vida conferir se as tarefas de casa estão sendo feitas, procuram manter uma certa continuidade neste hábito, tentando evitar que o filho prossiga com deveres incompletos, o que ocorre quando deixam de supervisionar.

...”Fico em cima, vigilante, pergunto, quero saber, mas não sou de fuçar a mochila, os cadernos para ver se tem dever, se tem trabalho marcado... ele devia ter mais responsabilidade e não tem, é capaz de ficar com um bilhete para nos entregar quase uma semana e se for queixa, só entrega na última hora, quando não tem mais jeito e de preferência para o pai que é mais liberal. Eu, para falar a verdade não tenho tido tempo. A gente cada vez tem menos tempo para eles, é só mesmo no final de semana. (mãe do perfil 1, Targino)

4.3. Valores sociais

A categoria **Ordem moral doméstica** foi tomada de Lahire(1995) que sustenta que o sucesso na escolarização pode se derivar de domínios periféricos ao escolar, ou seja, traços como uma moral da boa conduta, do respeito e conformidade às regras, do esforço, da perseverança, da organização, e do próprio valor da escola, que são adquiridos sobretudo nas famílias e podem contribuir para uma escolarização bem sucedida. Essa ordem moral caracteriza-se por um esforço contínuo das famílias em educar, não especificamente para o sucesso escolar, mas para a vida. A transmissão dessas características não está relacionada, necessariamente, a projetos e estratégias escolares das famílias.

O conjunto de entrevistas efetuadas na pesquisa revela que muitos pais estão confusos, perdidos, sem referências quanto aos valores sociais e de vida que devem transmitir aos filhos, questionando suas próprias normas e procedimentos sociais. Revelam, ainda, que

há forte contradição entre os pais quanto a muitos dos valores que regem a vida social . (Perfis 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10).

“Hoje a gente nem sabe mais o que deve fazer, o que está certo, o que está errado, se a gente educar seguindo o nosso jeito, os valores de nossa geração eles não vão conseguir sobreviver... tem de ser esperto, tem de saber ganhar, tem de saber resolver problemas, não adianta só estudar, nesse ponto acho que o X (pai) é mais certo do que eu, acha que o importante é saber se virar, é ter sucesso. Eu vou te ser sincera, fico muito perdida, às vezes proíbo alguma coisa, mas nem sei se deveria proibir, acabo achando bobagem, tudo mudou tanto. Tem de deixar fazer o que gosta(mãe do perfil 3 Flávio).

Alguns pais(perfis 1, 4,7, 8, 10), contudo,mostraram com bastante clareza a importância dessa “ordem moral”e como as relações sociais e familiares são pautadas por esses valores, sendo que dois deles (Perfis 1 e 10) demonstraram ansiedade e insegurança quanto à introjeção pelos filhos desses valores. A mãe do Perfil 10 chega a externar sua preocupação por não ver no filho a interiorização dessas normas e procedimentos no que diz respeito à vida escolar mas “se conforta”ao mostrar que apesar de todo o desinteresse escolar do filho, “ele é uma boa pessoa, é incapaz de fazer mal a alguém”e que nunca teve problemas disciplinares.

“sempre preferi escolas católicas, que se preocupam com a formação moral, ética..tento passar o que dou conta, converso sobre as coisas certas e erradas da vida, dou referências, opiniões, recorto em jornais e revistas tudo que acho importante e deixo perto para eles lerem... falo muito da importância de ser honesto, de ter uma disciplina de vida, de ter um senso de justiça...crítico as injustiças do mundo... temos uma vida saudável, organizada, sou muito presente..me interessa por tudo da vida dele..., era para ter dado tudo mais certo, não sei o que aconteceu...com as coisas dele é superorganizado. é caprichoso,tem disciplina...mas em relação à escola... é um desinteresse total..(mãe do perfil 7Carlos Alberto).

“Nunca teve problema com disciplina, eles não são bagunceiros, indisciplinados, eu sou bem rígida e lá em casa as coisas correm de rédea curta.Na minha casa tem ordem, tem respeito, tem senso de cooperação. Acho que o mais importante é formar cidadãos, pessoas responsáveis e críticas.Todos fazem o seu papel, sabem cuidar de si, têm iniciativa e responsabilidade, cooperam com as tarefas domésticas, são bons filhos, obedecem, não me dão trabalho.O único problema é a escola”(mãe do perfil 8, Adriano)

Embora não tenhamos observado nas famílias uma ação socializadora firme e consistente, baseada em uma ordem moral “da boa conduta”, isso não significa que os pais sejam omissos e distantes do trabalho escolar do filho e da sua preparação para a vida.

Observa-se, em grande parte dos casos, uma série de intervenções e ações destinadas a formá-los para a vida e estimulá-los para a vida escolar: disponibilidade em escutá-los quando procuram, dar-lhes atenção sempre que possível; interesse pelo dia a dia escolar; preocupação em propiciar-lhes os materiais e equipamentos necessários à sua vida escolar, o ato de levar à escola.

“A gente tenta fazer o que pode..no trajeto da escola, tento conversar com ele, pergunto sobre o dia dele na escola... queremos saber o que ele tem de tarefa, oferecemos ajuda, compro sempre tudo que ele pede, mas às vezes ele nem fala que precisa e a gente só fica sabendo depois que ele foi sem o material (mãe do perfil 7 Carlos).

Para pesquisar a **Cultura de regras das famílias**, é necessário, antes, precisar como estaremos compreendendo essa categoria.

QUADRO 05 CULTURA DE REGRAS FAMILIARES

Uso internet	03
Uso TV	03
Controle qualidade	03
Controle lazer e tempo ocioso	04
Controle amizades	04
Frequência às aulas	10
Tempo de estudo	02
Controle saídas noturnas	05
Presença de um dos pais no almoço/jantar	07

Fonte: Informação dos pais

Castoriadis(1995) ressalta que a existência da sociedade sempre supôs regras e sanções. Freud(1974), em *“Mal estar da civilização”*, analisando as relações homem e sociedade, assinala o conflito entre estas duas instâncias. O homem sempre busca o prazer e a essência da civilização reside na restrição de suas possibilidades de satisfação; portanto, para viver em sociedade, o homem deve renunciar ou sublimar muitos de seus instintos, em especial, os agressivos.

Lajonquiere(1997), ao abordar a questão da indisciplina escolar, estabelece uma importante diferenciação entre a lei (expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa que a lei proíbe) e a regra (princípio constitutivo dos hábitos morais).

“ A lei o proíbe e abre um leque de possíveis outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Em suma, a lei diz ”não faça isso,

porém faça outra coisa; a regra formula o imperativo de fazer como todos ou, no caso contrário, não fazer nada” (p.30)

Atualmente, as regras e suas sanções são quase exclusivamente jurídicas e as formações inconscientes não mais correspondem a regras, no sentido sociológico, em parte devido ao enfraquecimento da consciência moral (superego) ou porque sua função social se desagregou na pulverização e na mistura das diversidades de situações, valores e dos tipos de personalidade que crescem na sociedade moderna.

As regras não encontram, na maioria das vezes, nenhum prolongamento de justificação na consciência das pessoas. Mais importante do que o enfraquecimento das sanções envolvendo as regras e interdições é o desaparecimento quase total de regras de valores positivos. Já não podemos dizer, como antes, que os indivíduos estejam recebendo da sociedade injunções positivas, orientações e a representação de fins valorizados expressos no Ideal coletivo do Eu de cada época.

Tentando conhecer a “**Cultura de regras Familiar**”, pesquisei junto a estas famílias como elas se posicionam diante de certas “tarefas”: controle do uso da Internet e da TV no que diz respeito ao tempo despendido e à qualidade do que é visto, controle do tempo de lazer e tempo ocioso, das amizades, dos horários de saída noturnos, freqüência às aulas e do tempo de estudo, presença dos pais (ou de pelo menos um deles) às refeições (ver quadro 5).

Considerarei que estas variáveis expressariam as normas existentes em casa e me revelariam, assim, suas estratégias de socialização familiar e os modelos educativos utilizados.

O elemento fundamental de controle do cotidiano dos filhos desta pesquisa é a figura materna. É ela quem estabelece os objetivos e as exigências, gerencia os tempos, as metas, os limites espaciais, os investimentos .

Não observei, também, por parte dos pais, atitudes que incentivem e ajudem, consistentemente, na formação da autonomia e independência : não pagam mesadas como forma de ensinar-lhes a desenvolver habilidades de administração pessoal independente, muitos são levados de carro à escola, assim como para as atividades extra-classe ou mesmo de lazer. A independência em relação aos pais não é incentivada, a não ser na família de Adriano(perfil 8) que, coerentemente, exige dos filhos maior responsabilidade e autonomia (vão por si à escola, ajudam em tarefas domésticas, tendo já delimitado suas obrigações, são responsáveis pelo cuidado de seus pertences, arrumação de quarto, alimentação , compras

personais) . Essa mesma família, contudo, coíbe os contatos com o mundo externo, dificulta-os restringindo e monitorando as atividades de lazer do filho.

Apenas os pais dos Perfil 1, e as mães dos perfis 7 e 8 têm realmente um controle maior e eficaz sobre as atividades dos filhos, colocando regras, observando e cobrando seu cumprimento, tendo conduta mais vigilante, o que implica certo tipo de presença física.

“...Tem pais que vivem em função dos filhos, fazem tudo, dão tudo, permitem tudo, acho que tiram deles toda a motivação pois dão tudo de mão beijada. Eu sou rígida, sei disso, mas cobro mesmo, quero ver resultados(...) não aceito malandragem(...) as condutas dele têm consequência, se não fizer a parte dele algo vai acontecer(...) mas acredito que é a melhor forma de se educar, prefiro errar por excesso do que por falta. (mãe do perfil 8 Carlos Alberto).

Nos perfis 2 e 9 o casal parental parece ter perdido o controle sobre a vida dos filhos. Relatam não ter tempo, dizem-se mais flexíveis e tolerantes e, também, que encontram maior resistência dos filhos à suas poucas tentativas de controle. A frequência às aulas é a única regra que é controlada e cobrada por todos os pais, mas mesmo assim o filho do perfil 10, tem cabulado dentro da própria escola. Embora quase todos os pais digam estabelecer normas para as saídas noturnas, vê-se que esse controle não é efetivo e que fica muitas vezes apenas no aspecto formal.

A família de Flávio (perfil 3) permite que ele se movimente livremente durante todo o dia, enquanto os pais estão no trabalho, mas tem regras rígidas para o horário noturno, quando já estão em casa. Confessam, que o filho “*não pára em casa, não tem horários para nada, não estuda e passa o dia zanzando pela rua*”.

Apenas os pais do perfil 9 assumem não colocar normas, já que é freqüente que o filho durma na casa da namorada. As mães dos perfis 4 e 10 cobram dos filhos esta regra, o que tem gerado muitos atritos na relação, já que eles invariavelmente não respeitam os horários. O descumprimento da regra não gera nenhuma outra atitude mais efetiva pôr parte dos pais, além de discussões. Os pais dos Perfis 5 e 6 colocam normas, mas é freqüente que não veja o horário que as filhas voltam, já que têm a chave de casa e costumam voltar de carona.

“Elas têm horário para voltar, não deixamos ficar solto, têm de ligar se vão passar do horário combinado, (?).. em geral elas voltam em grupo de táxi, não dá para a gente ficar todo final de semana de plantão, ...às vezes dormem na casa de alguma amiga (mãe do perfil 6, Fernanda) “.

Ambivalências e contradições achamos em vários casos, como o das irmãs, que durante toda a semana são levadas de carro para todas as atividades, mas têm liberdade para sair para festas, sem saber, de fato a que horas e com quem voltarão, já que eles têm chave de casa. Os pais se declaram disponíveis, mas tudo fica na ordem do desejo e da necessidade dos filhos, não havendo propriamente uma regra familiar.

As mães dos Perfis 4 e 10 cobram dos filhos regras quanto às saídas noturnas, o que tem gerado muitos atritos na relação já que eles, invariavelmente, não respeitam os horários. O descumprimento da regra não gera, contudo, nenhuma outra atitude mais efetiva por parte dos pais além das discussões.

Alguns jovens (perfis 2 e 9 e em certos aspectos, o perfil 10) já romperam em vários aspectos a dependência e a observância às regras familiares. São dependentes dos pais “diurnamente”, contando com o apoio destes para se encarregarem, em especial, das atividades ligadas à formação escolar, mas se tornaram independentes na administração de sua vida social e afetiva: saem à noite, não há mais controle familiar sobre seus horários (ou boicotam esse controle). O jovem do perfil 9 tem por hábito, dormir na casa da namorada nos fins de semana

O hábito regular do casal (ou mãe, nos lares matrifocais) fazer as refeições junto com os filhos só é rotina no Perfil 8, que chega mesmo a defender essa prática como essencial para o estabelecimento e fortalecimento dos vínculos familiares. As mães dos perfis 4 e 7 almoçam em casa quase que diariamente, e tentam estar junto aos filhos para as refeições noturnas. Os casais dos perfis 1, 5 e 6 dizem saber da importância dessa prática e se esforçarem para estar presentes, mas que só o conseguem, em média 1 vez por semana .O usual nesses lares, é que apenas a mãe esteja, mesmo que não diariamente, e não necessariamente para fazer as refeições com os filhos, pois elas acabam usando esse tempo para outras tarefas domésticas. A mãe do perfil 10, recentemente, adotou a prática de almoçar em família, como estratégia, no sentido de tentar ter maior controle sobre o tempo do filho, já que este não estava retornando para casa após a aula o que levava, segundo ela, que perdesse totalmente o controle sobre o seu dia a dia. Muitas vezes ele não aparecia nos horários em que ela devia conduzi-lo a alguma atividade extra- classe.

De modo geral, percebe-se que as famílias até tentam estabelecer normas e regras de conduta, mas ou têm muito pouco tempo e/ou disponibilidade para cobrar e estar perto

para perceber se elas estão sendo seguidas, ficando só no nível da explicitação verbal, ou diante do descumprimento dos limites colocados ficam perdidos, sem saber como agir.

“ele sempre fez tudo mais sozinho. Eu não tenho paciência para estudar com eles, ninguém nunca sentou para estudar comigo. Chego em casa cheia de coisas do serviço para terminar. Se tento ajudar a gente acaba brigando, se irritando, depois me sinto culpada, mas ele é difícil. Ele, se quiser, dá conta de sentar e fazer sozinho, mas não tem responsabilidade, deixa as coisas incompletas. Já falei que se faz assim vai ter de arcar a responsabilidade das conseqüências(...) vai tomar bomba(mãe do perfil 1 Targino).

Muitas mães queixaram-se de se sentirem muito sozinhas na tarefa de educar os filhos e da falta de uma participação maior dos maridos. Admitem que se deixam levar por sentimentos e emoções, como expressão dos sentimentos de culpa que vivenciam por dedicarem pouco tempo aos filhos. Outros sentimentos colocados como obstáculos para que assumam uma postura mais firme e autoritária foram: pena do filho por motivos variados e subjetivos, descrença do valor educativo da autoridade, medo de que ele se revolte, de que resista a uma imposição maior de regras e de que possa usar drogas. Percebe-se muita insegurança por parte da maioria das mães em assumir um papel mais autoritário.

“Ele (marido) me cobra muito, diz que é tarefa minha, mas ele devia cooperar mais, chega sempre tarde e cansado e fica tudo para mim (mãe do perfil 6 Fernanda)

“Eu fico com pena do F. , ele não gosta mesmo de estudar(...)é horrível você fazer uma coisa que não gosta (mãe do perfil 3 Flavio).

“A gente falava, conversava, prometia punição, às vezes punia mesmo, melhorava uma semana, na outra semana, já tinha esquecido alguma coisa(...)Ficava com pena dele, só chegava perto para reclamar dele(...) ele é muito imaturo, é bom menino, você vai ver, mas é assim distraído, meio irresponsável, não leva nada a sério, só gosta de esporte e de namorar, é muito desenvolvido fisicamente, parece ter mais idade, a gente foi tentando, o pai dele não coopera muito pois é muito manso, não tem autoridade (...) fico preocupada, mas não sei mais o que fazer , a gente tem medo de pressionar e eles fazerem mais bobagem É tanta coisa que a gente vê por aí, drogas pesadas, suicídio, tenho medo(mãe do perfil 9 Cláudio).

A maioria das mães tem consciência da importância de propiciar aos filhos um ambiente acolhedor, estável, amoroso, mas também de estabelecer limites e normas para a convivência e para a vida. Sentem-se, contudo, assoberbados por problemas familiares,

profissionais, econômicos, e admitem que não conseguem cumprir esse papel no qual se sentem muito sozinhas.

*“A gente fica se perguntando: onde foi que eu errei? O problema está na escola? Na família? Em nosso relacionamento? Em casa mesmo?
(mãe do perfil 6 Sofia)*

“Acho que eu tentei educar, falar do que deve ser feito, ser amiga, mas a gente vai cansando e no mundo eles convivem com gente de todo jeito, a TV só passa coisa ruim, a sociedade está tão diferente, hoje eles podem tudo(mãe perfil 9 Cláudio).

A ação educativa dos pais, para ser bem compreendida, requer que se leve em conta vários fatores: seus objetivos, métodos, os padrões de sentimentos e emoções que estão em jogo, a natureza dos laços pessoais entre os diversos atores, a personalidade dos pais, seus próprios padrões educativos interiorizados, as dinâmicas relacionais do casal, condições objetivas de vida dos protagonistas envolvidos e as próprias circunstâncias em que ocorrem estas ações.

As famílias diferem uma das outras quanto a seus modelos educativos e isso fica bem exemplificado dentro desta pesquisa.

Bouchard(1988), distingue três modelos educativos:

- 1- Racional:** os pais mantêm e assumem uma posição hierárquica, na qual decidem e impõem suas decisões sobre as atividades e o futuro dos filhos. Dão muito valor à disciplina, à ordem, à submissão e à autoridade. Os pais ditam ordens, normas, ameaçam, impõem castigo, criticam, controlam proíbem e também orientam e aconselham aos filhos, que não têm autonomia, e também solucionam os problemas que se apresentam.
- 2- Humanista:** os pais se colocam como guias, dando aos filhos o poder de decisão. As estratégias educativas envolvem a permissão e o estímulo da expressão de emoções, encorajamento dos empreendimentos e da iniciativa, reconhecimento e valorização das capacidades e potencialidades, favorecimento da autonomia e da autodeterminação dos filhos. A comunicação se orienta pelas necessidades dos filhos.
- 3- Simbiosinérgico:** Há uma co-gestão do poder e pais e filhos são parceiros nas atividades que concernem a ambos. Entre as estratégias, o autor cita: respeito dos deveres e direitos de pais e filhos, partilham as responsabilidades

cotidianas, desenvolvimento de uma consciência social mais ampla, trocas de experiências, emoções e sentimentos. As conseqüências das ações das crianças são explicadas, ajudando-os na antecipação de resultados e há por parte de pais e filhos, um reconhecimento dos próprios erros.

Vendo sob este enfoque as ações educativas das famílias dessa pesquisa, com base no material fornecido nas entrevistas, pode-se concluir que a grande maioria utiliza uma mescla dos modelos humanista e simbiosinérgico. Apenas as mães dos Perfis 8 e 1 e o pai do perfil 3 adotam, em muitos aspectos, o modelo racional.

“ Lá em casa todos tem sua obrigação e sabem como fazer e quando fazer, já ensinei, aí não tem desculpa, tem de fazer. Ninguém ganha pra trabalhar para o outro, assim eles têm de se virar, acho que isso é útil. Acostumar com disciplina e regras é proveitoso para todo mundo. A autoridade lá em casa somos nós, até mais eu, e eles devem respeitar” (Perfil 8 Adriano).

Nos perfis 1,4, 7,8,10 a figura de autoridade mesmo formal é a mãe e a figura paterna nesses casos, é praticamente ausente. Nos perfis 2,3,5 e 6 a figura paterna, embora totalmente ausente da vida escolar dos filhos, detém uma forma clara de autoridade legitimada pelas mães.

Estes modelos não são, em geral, encontrados em forma pura, e, na realidade, aparecem mesclados, sendo que dependendo do momento, um pode ser mais empregado do que o outro. As escolas também repetem modelos semelhantes nas suas relações com os pais. Bouchard acredita que muitos conflitos entre famílias e escolas podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e de comunicação subjacentes aos modelos educativos.

Em seqüência ao que estou analisando e utilizando a distinção weberiana entre poder e autoridade, pode-se inferir que é a figura materna que além de ter o poder, ocupa o lugar da autoridade (poder apoiado na legitimidade) em quase todas as famílias. No enfoque de Weber, o poder esta ligado à habilidade e possibilidade de uma pessoa de agir sobre as outras tomando decisões independente destas lhes serem por direito asseguradas. Apenas nos perfis 2 e 3 a figura do pai é forte, e ocupa, de fato, esse lugar de autoridade, embora sem agir diretamente na vida escolar dos filhos. No perfil 8, apesar da mãe deter o poder e se destacar por ter um tipo de autoridade mais racional e autoritária, há uma nítida divisão da autoridade, com papéis bem determinados, sem que a autoridade compartilhada enfraqueça o

papel do pai frente ao filho. Nos outros, os pais-homens estão envolvidos com a sua vida profissional e deixam para a figura da mãe, este papel. Um ponto em comum nessas famílias “comandadas” pela figura materna, é o uso, quase exclusivo do diálogo e da negociação. Todos pais e mães entrevistados (exceto o pai do perfil 3 e a mãe do perfil 8) não gostam de se impor aos filhos, percebem-se mais como orientadores, procurando estimular a autonomia e a capacidade de decisão e responsabilidade dos filhos. Há uma certa negação da hierarquia, não assumindo, quase nunca, o papel de controle, direção. Explicam as conseqüências das ações das crianças, reconhecem seus próprios erros como pais, mas deixam nas mãos dos filhos a escolha e a decisão sobre grande parte de suas condutas.

“ Eu falo com ele que se ele sair à noite, chegar tarde, no outro dia não vai conseguir acordar para ir à aula ou vai dormir a aula toda, mostro , explico, mas não adianta, ele ouve tudo, nem responde, ele é dócil, mas vai e faz o que quer” (Mãe do Perfil 9 Cláudio).

A partir de quinta, sexta feira já começam as festas, ela quer ir em todas, fica numa agonia, parece que o mundo vai acabar. Já gastei horas argumentando, colocando, ela contrapõe tudo que eu falo, fica querendo me convencer que não vai atrapalhar em nada a vida escolar dela, jura, promete, negocia e acaba fazendo o que quer. Ela sabe que eu não concordo, mas o que vou fazer? Prender no quarto? Bater? Não adianta forçar. Se eu não deixar ir e ela ficar em casa com raiva, talvez até renda menos no estudo. (Mãe do Perfil 6 Fernanda).

Ele fica na TV ou no vídeo vendo filme madrugada a fora, não é de sair de casa, nem tem turma,acho que é muito quieto,mas fica lá vendo TV eu falo,1, 2, 3 vezes, peço para desligar, não adianta. Ele só faz o que quer, tenho de ir com o maior jeito para conseguir algo com ele. Não aceita sair com a gente nos fins de semana, só vai onde quer e em geral não quer nada.É quieto mas difícil de aceitar as coisas.. Foi um custo convence-lo a ir no dentista para colocar aparelho, passou anos da hora que devia ter ido. Foi assim com psicóloga também, tentei colocar para ver se ele se abria mais, ele não concordou nem em ir uma primeira vez como ela sugeriu. Ele tem um gênio muito forte. (Mãe do Perfil 7 Carlos Alberto)

Teria muito mais exemplos para ilustrar essa forma de funcionamento familiar, e acredito que embora eles próprios falem por si, seja importante refletir sobre o que fica implícito quanto aos papéis de autoridade paterna. Assim, nessas configurações familiares são os jovens, em muitas situações, que assumem o poder, decidindo o que vão fazer, onde ir, a que horas, com quem, se aceitam ajuda ou não, se estudam ou não, se mudam de escola, para qual escola.

4.4. Como os pais avaliam a escola

Segundo Connell et al, (1995), “o vínculo entre a família e a escola não pode ser entendido se for considerado em apenas um ponto no tempo, cada família tem uma história, cada escola tem uma história e assim se faz a ligação entre elas”.(p.37) Entender essa ligação significa entender o modo como foi desenvolvida . Quando o relacionamento atinge um ponto de crise é esperado ver uma mudança nos afetos ligados a essa história relacional. É isso que está ocorrendo com as famílias dessa pesquisa, que de alguma forma “estão em crise com a escola”, que lhes mostra o insucesso atual de seus filhos e lhes ameaçam “com o fantasma de um futuro mais incerto”.A relação desses pais com a escola, a percepção que têm dela, de seu papel e função, estão, assim, impregnadas de ressentimentos, críticas e questionamentos. Nos Perfis 5 e 6 as filhas já passaram por quase todas “as boas escolas de B.H” e a desadaptação escolar e o risco “da sugestão de uma nova transferência “ representam uma ameaça séria a toda uma estratégia de vida, a todos os planos de sucesso não apenas escolar, mas de vida, projetados pela família.

Alguns pais conseguem separar melhor a situação do filho e fazer uma crítica mais racional da escola, contudo mesmo nos discursos “emocionais”, encontramos relatos que devem ser bem escutados e decodificados, pois se não apresentam “a verdade”, talvez forneçam muitas pistas para que se alcance uma visão melhor sobre o papel da escola em relação ao fracasso escolar.

Como já foi demonstrado, a maioria dos contatos com a escola está relacionada com o trabalho escolar dos alunos e é empreendido pelas mães; os pais-homens só comparecem para grandes decisões a respeito da vida escolar do filho ou devido a problemas de disciplina recorrentes.

Assim, a imagem que os pais têm da escola, parece ter sido construída de forma indireta, a partir das falas da mãe e/ ou do próprio filho-aluno e já decorrentes dessas situações de crise.

Todos os pais/mães, talvez em parte mobilizados pelo insucesso vivido pelos filhos na escola, fazem algum tipo de crítica à escola, mas também aos próprios filhos, e às vezes a si próprios. Alguns chegam a fazer uma reavaliação radical do valor da própria educação escolar.

Está tudo tão mudado, as idéias da gente não servem mais. Eles entendem melhor que a gente... a escola tinha de mudar também Ele fala que tem supletivo que vende o diploma do segundo grau por 2 mil e você vai em SP e faz uma prova, mas que eles te dão o gabarito para você decorar, ele não vê nada de errado nisso, diz que com o diploma na mão, ele então faria cursinho pra valer e aí passaria em algum curso que ele quisesse. (mãe do Perfil 9 Claudio)

Hoje é a lei do vale tudo, o que vale é o dinheiro, não tem mais aquela de ternura, paz amor, espiritualidade, você vale pelo que consegue adquirir, pelos lugares que frequenta. Acho muito mais difícil educar filhos hoje, a gente fica muito perdida, nunca sabe se está certa, a gente fala uma coisa e faz outras... não sei se esta formação que a escola quer dar, vai levar ao que pensam, tem tanta gente desiludida...eu fico.. (mãe Perfil 10 Augusto)

Questionados sobre o que esperam da escola, alguns (Perfis 2, 3, 4, 7, 9, 10) colocaram que já abaixaram muito suas expectativas devido aos desencontros e dificuldades vividas, mas, mesmo assim, uma ampla gama de necessidades e expectativas foram colocadas até por estes pais que se dizem desencantados: a formação integral, a socialização, a preparação para a vida em geral, para a vida em comunidade e para a vida profissional, dar segurança, proteger os jovens dos perigos do mundo, formar valores, estimular visão crítica e desenvolver a inteligência, propiciar estímulos e enriquecer culturalmente.

Não é bom você escolher uma escola que acha boa, que tem um bom conteúdo, uma boa formação humana e seu filho não se ajustar, não ter o perfil dessa escola (mãe do Perfil 6 Sofia)

Não adianta esperar muito das escolas, elas não estão dando conta o jeito é cada um fazer a sua parte, mas acho que a escola precisa rever sua função.. (pai do Perfil 5 Fernanda).

As críticas feitas pela família abrangem, também, vários aspectos da “vida escolar” mas predominam as queixas quanto ao nível de exigência da escola, aos procedimentos metodológicos, às normas disciplinares, às formas de avaliação, considerando-os inapropriados para a época atual e para o nível de desenvolvimento do aluno/filho ou mesmo inadequados no sentido de favorecer a formação de hábitos de estudo e de estimular o processo de aprendizagem do aluno.

Para alguns pais, (Perfis 5, 6, 7, 8, 3) **a escola atual que vivenciam**, está funcionando como um **mecanismo de exclusão**, na medida em que seus filhos estão continuamente ameaçados com a “transferência forçada ou mesmo com a expulsão” e mais ainda, estigmatizados com o julgamento depreciativo e até hostil de suas capacidades e

características pessoais, o que os faz sentirem-se excluídos de seu grupo de origem. Afinal, pertencem a famílias de níveis socioeconômico favorecidos, que habitualmente freqüentam boas escolas particulares e cuja trajetória só deveria terminar no curso superior. Interrupções neste fluxo não são esperadas e muito menos aceitas.

... A escola burguesa é falida, ela obedece o sistema e o sistema está caótico. A própria classe média está em pânico sem conseguir manter o status quo. Os pais já não sabem o que fazer para manter o nível de vida deles e temem que os filhos não vão conseguir nem o que eles próprios conseguiram, isso é muito revoltante. Eles são seletivos demais..discriminam mesmo..querem os melhores apenas... Isso tudo a gente deve passar de alguma forma para eles, tem uma certa desilusão nossa com a escola ... (Pai do Perfil 6 Fernanda).

O ensino não evoluiu nada, é a mesma coisa, o aluno senta e fica ouvindo, eles tem muita pouca participação no processo escolar querem alunos perfeitos, ideais. A escola é a mesma do meu tempo, mas as pessoas mudaram . (mãe do Perfil 7 Carlos Alberto)

Muitos pais colocam que as boas escolas, hoje, estão preocupadas apenas com o **desempenho de seus alunos no vestibular** e por isso passam a não querer os alunos que estejam apresentando problemas de rendimento escolar. Preocupam-se com sua **posição no mercado**, e o aluno tem de corresponder ou não será bem aceito. As dificuldades dos alunos não são desafios para a escola e sim obstáculos. Alguns chegam a questionar a qualidade e o sentido deste “adestramento “para o vestibular(Perfis 3, 4, 5, 6, 8).

As escolas hoje parecem ter mais pressa , não estarem dispostas a dar o tempo que o jovem precisa, não querem investir em produto de baixo retorno, a aprovação no vestibular, hoje, é uma medida de eficiência da escola, e a gente bate palma (mãe Perfil 8 Adriano).

...as escolas estão muito seletivas, só querem menino sem problema nenhum, não querem chateação... (..) falar que a escola prepara para a profissão é a maior mentira, você já viu alguém sair da escola ... aproveitável no mercado de trabalho?... a maior parte sai da Universidade, sem prática alguma, sem condições Agora o ensino médio para que serve, para preparar para o vestibular? então está preparando mal pois muita gente não esta conseguindo, tem de ficar anos no cursinho.... Eu não acredito na escola, ... nunca acreditei.. só que agora ficou pior porque a vida está muito mais difícil. Escola quer menino que não dê trabalho.. (Pai do perfil 3 Flávio)

De modo geral eles se queixam de que **a escola tem se preocupado mais em “normatizar” e disciplinar do que em ensinar**, mais preocupada com a disciplina, do que

com o processo pedagógico. Acham que a escola continua muito tradicional na forma de lidar com as questões de comportamento, que fazem exigências descabidas para os tempos atuais e que as inovações são só na aparência.

Alguns criticam as escolas por terem uma **pedagogia de disciplina “tradicional”, autoritária**, mas incentivarem a liberdade e a autonomia do aluno, dando a eles a “ilusão” de que podem tudo dentro da escola. Citam a informalidade de certos professores, o ambiente “festivo” e mesmo de algazarra, dentro da escola ou em frente dela, a falta de métodos, de controle de entrada dos alunos, a facilidade que estes encontram para “matar aulas” dentro da própria escola, considerando que há uma contradição entre a disciplina que se exige na sala de aula e a que é permitida no contexto mais amplo da escola.

“..eles hoje... são mais disciplinadores para facilitar o trabalho deles, eles não se preocupam do aluno entender...Fala- -se hoje muito de criatividade, flexibilidade, ... mas o que se exige deles na escola é o mesmo da minha época: resignação, conformismo..., educação, passividade, tolerância. Acho que os meninos mais cordatos, mesmo que tenham dificuldades acabam passando, você vai pesquisar isso?(...)exigem comportamento de santo dentro da sala, mas na rua deixam eles picharem os muros, jogar farinha nos outros, é uma bagunça a porta da escola. (mãe do Perfil 1, Targino)

Você vê, eles podem decidir não entrar no primeiro horário... é um absurdo, pois estamos pagando por todos os horários e os professores recebendo, eles mesmo dão excessivas oportunidades para os alunos não quererem cumprir as normas que depois eles exigem. É como se eles soltassem as rédeas mas não querem que eles vão muito longe, aí fica paradoxal... (mãe do Perfil 6 Fernanda) .

As mães dos perfis 2 e 4 criticaram o fato da escola não parecer enfatizar a criação de hábitos necessários ao processo de construção de conhecimentos e de aplicação do trabalho intelectual como questionamentos, construção de opiniões pessoais, tenção e concentração, pontualidade, responsabilidade.

“A escola.()não sabe como desenvolver estas características nos alunos, eles não entregam os trabalhos na data, conseguem prazos e mais prazos, e a vida não te dá tanto prazo assim, os trabalhos são só sínteses, não tem nada de opinião ou conclusão pessoal, as provas são quase só de múltipla escolha.... (mãe do Perfil 4 Luana) .

Alguns pais reconhecem que o mundo mudou muito e que tanto família como escola estão perdidas, sem referências estáveis e sem saber qual é o papel de cada um. Muitos condenam a escola por não conseguir se adaptar às mudanças do mundo contemporâneo. Ao

mesmo tempo o pai dos Perfis 5 e 6 acredita que a escola reproduz o sistema da sociedade capitalista e como tal, falha em sua função formativa e mesmo educativa.

“ não posso queixar da escola, não posso querer que a escola dê conta do que eu não estou dando, se nós que somos pais não conseguimos colocar ele nos eixos, como a escola, é que daria.. a função é nossa, mas te confesso, fracassamos..(mãe do Perfil 10 Enio Augusto)

“..A sociedade não corrobora o que os pais tentam passar: moralidade, religião, ética. É só o que eles vêem na rua. Na escola, é um mundo cão, um mundo onde prevalece a lei do mais forte, do mais rico, com uma competição selvagem. A escola não tem mais uma função moral nem política, fica um conteúdo solto e não dá direção nem sentido nenhum para eles, o sentido eles acabam achando é na turma e lá impera é a maconha, o carro de luxo, a roupa de griffe, ser gostosa, ser disputada...(Pai do Perfil 5 Sofã)

..Acho que as escolas não estão conseguindo dar conta dos jovens de hoje, não estão conseguindo despertá-los, a escola devia ter mais esportes, mais trabalhos comunitários, envolver os jovens em projetos, usar do que ela tem que é o melhor, que é ter um grupo, o resto que pode ser feito sozinho eles podem ter e melhor fora da escola, ela usa pouco os recursos de coletivo. Não adianta esperar muito das escolas, elas não estão dando conta o jeito é cada um fazer a sua parte, mas acho que a escola precisa rever sua função... (mãe Perfil 8 Adriano)

Muitos pais acreditam que a escola força a transferência, (Perfis 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10) induzindo de alguma forma os pais a esta medida, ao anunciar a já antecipada reprovação do aluno, caso permaneça na escola. Chegam mesmo a sugerir que o coloquem em outra escola que se “ajuste ao seu perfil,”. Algumas mães (perfis 3, 4, 5) cobram que a escola tenha maior compromisso com os alunos, inclusive do ponto de vista de estabelecer laços afetivos, queixando-se de impessoalidade e frieza ao tratar das dificuldades do aluno, só se interessando pelo lado intelectual destes.

“nunca conversaram com ela no sentido de orientação, eram só cobranças, ameaças e contrato de comportamento escolar, de disciplina e responsabilidade...senti muita falta da escola ser mais ativa, comprometer-se mais com o aluno que estava ali desde pequenininho. Mas isso não existiu. O aluno só tem passado se este for ruim, e nem deixam ele criar um passado ruim pois assim que ela começou a dar problemas, eles sempre sugeriam, às vezes em tom de ameaça, se ela não estava feliz quem sabe seria melhor ir para outra escola. Nunca vi ninguém questioná-la : Lu o que está acontecendo com você, você nunca foi assim.. você é tão inteligente... não sei se ia mudar algo..É lógico que chamaram, advertiram, me avisaram quando ela não ia à aula, mas estou falando de um outro tipo de ajuda, algo mais humano, mais íntimo.(mãe Perfil 4 Luana).

“..a escola está doida para que eu o tire de lá e isso nós não queremos, já sugeriram várias vezes” (mãe Perfil 1 Targino)

A orientadora disse que ela além de estar péssima em tudo estava desinteressada, muito pros cocos, sem responsabilidade, levando a vida como uma festa e que não estava correspondendo ao que precisavam dela e que e se ela continuasse assim, não se enquadraria na escola, que talvez fosse até melhor tirar.... insistimos acabaram expulsando..., (mãe Perfil 6 Fernanda)

o A5(nome da escola) viu que ele não queria nada,não estava recuperando e não iam perder tempo com quem não quer nada, eu não tiro o direito deles de agir assim. Ele só pensava em futebol...(mãe Perfil 7 Carlos Alberto)

Os pais que concordaram e se submeteram às pressões das escolas para que seus filhos fossem transferidos para “escolas que facilitassem a aprovação destes”, tentam justificar sua conduta, questionando o sentido de “tomar bomba”, nos tempos atuais. Têm ciência que estas escolas, através de sistemas diferenciados e facilitadores de avaliação, possibilitam que o jovem seja promovido, mas que não existe nenhum compromisso com a formação nem como a própria produção de conhecimentos. Essa estratégia só oferece como retorno a garantia de aprovação automática, mas, pode criar sérios prejuízos no processo de aprendizagem e de formação dos alunos, não somente devido à baixa qualidade do ensino, mas em especial devido ao tipo de alunos que recebe, “escórias de todas as escolas”, jovens com “problemas comportamentais diversos e mesmo viciados em drogas”. Alguns pais consideram ser difícil para qualquer professor dar um bom curso com o tipo de aluno que se tem hoje nas escolas que recebem repetentes ou os “transferidos”.

Lá nessa escola dele hoje , você nem precisa ir, a gente já sabe que ele vai passar, lá tem muita gente barra pesada, vão pra lá só para passar, é fogo você está pagando para eles terem um certificado.Lá não vão aprender nada mesmo... é um descanso temporário, pois não tem ninguém reclamando mas a gente sabe que não está resolvendo problema algum, está só adiando. (mãe do perfil 9 Claudio)

“ não é culpa deles, os professores parecem ser bons, mas o corpo de alunos é um horror..(..).Eu não sabia que era assim, tem muitos que vão para continuar na malandragem, ela vai sair de lá, sabemos que precisa de uma escola melhor (mãe do Perfil 6 Fernanda).

Em alguns casos, constata-se que a pressão para a saída da escola contou também com a ação do próprio aluno

“A gente não queria que ele saísse, preferia que repetisse , mas ele fez uma pressão danada, fala, promete, a gente acaba achando que é melhor ceder...(Mãe do perfil 10 Enio)

Na avaliação das mães, a exigência das escolas de um envolvimento familiar com as tarefas escolares é grande e inconcebível para a realidade atual. Espera-se que tenham controle sobre a vida escolar do filho, mas a escola não proporciona aos pais, os meios para que exerçam este controle(Perfis 2, 5, 6 e 8).

(...) queixavam dele não fazer as tarefas, não entregar os trabalhos em dia(..)mas eu nem ficava sabendo, deviam ter uma agenda, para que os pais acompanhassem melhor os trabalhos, (..) reclamei, disseram que na idade dele, ele tinha de ter memória, lembrar dos compromissos.. (..)se é assim porque cobram da mãe?A gente não tem como controlar....(Mãe do Lélis, caso 2)

É impossível eles sozinhos dêem conta(...).querem mãe de horário integral. É impossível para uma família onde os pais trabalhem fora o dia todo, eles exigem demais das famílias.(Mãe do Perfil 8 Carlos)

Outra queixa freqüente dos pais é o fato da escola atribuir sempre as dificuldades do aluno aos problemas familiares e não se questionar internamente, no sentido de avaliar como poderia lidar com o tipo de aluno de hoje, ou como incentivar e estimular alunos com fraco interesse.

“ A escola vive insinuando se não temos problemas familiares.... ‘é um saco, desculpe a expressão, tudo é problema da família, ...o que está acontecendo em casa?(imita a fala de um educador).Estou cansada de tanta reclamação, tem hora que fico com ódio e resolvo que vou tirar mas acho um grande desaforo... eles não querem ter de despertar o aluno, de incentivar, querem só alunos sem problemas... que aprendem por si... Ele adora a escola e não quer sair de lá. Acho que a escola tem de fazer algo, de ajudar, estou cansada de que joguem o problema nas mãos da gente (Mãe Perfil 1 Targino)

Sabe eu acho que as escolas só te chamam para reclamar, para perguntar se o casal está com problemas, o que está ocorrendo em casa , partem da idéia de que se o aluno não estiver interessado e disciplinado é porque tem problemas em casa. Não fazem nada para tornar o estudo mais interessante, não conversam com eles sobre coisas interessantes, é tudo muito repetido, decorado Não existe um compromisso, com a aprendizagem deles. A aula é lá, eles é que escolhem o professor, eles não aprendem, não querem prestar atenção, e o motivo fica sempre em casa. Acho injusto.... a escola não aceita a parte dela ... Eles nem aula de reforço oferecem, , cobram é da gente... qualquer coisa que fazem tem de sair da aula e fica muito peso e cobrança só para os pais(Mãe perfil 2 Lélis).

Muitos pais parecem não entender e / ou não aprovar o sistema de avaliação das escolas e das recuperações. Alguns (perfis 2, 4, 5, 8) consideram que há muita facilitação para que o aluno consiga média nas provas, mas que não há um empenho real dos professores em

fazer das avaliações um momento do aluno apoderar-se realmente do que aprendeu ou de ter oportunidade de rever suas dúvidas.

“..perdem a média e tem de fazer outra prova, mas eles não tem de ensinar de novo(..)Eles só dão outra e outra chance, mais provas, mas não mudam a realidade na sala de aula., não se comprometem a ensinar de novo... nem aula tem na recuperação(mãe Perfil 2 Lelis)

“. Acho perigoso isso dela estudar tão pouco e acabar passando ... a escola deveria exigir mais deles, para criar mais disciplina, mais hábitos de estudo.... o conteúdo dado em sala é complexo, mas na provas eles não exigem muito(), ..com muito pouco estudo se viram... estudam só no dia provas e acabam passando... tem recuperação paralela, faz 3 provas escolhe as 2 melhores notas, sei lá fico em dívida se eles não estão facilitando muito.(..Mãe perfil 4 Luana)

Nota-se, também, uma descrença quase que total com o sentido da repetência. Apenas os pais do Perfis 4 e 8 defendem a repetição como forma do aluno amadurecer, adquirir maior senso de responsabilidade. Mas a maioria dos pais não parece estar vendo sentido nesta medida, nem instrumentalidade no sentido de refazer a aprendizagem, apontam apenas a desvantagem no sentido de prejudicar a socialização dos alunos.

“..(..) não tem sentido nenhum repetir, ele já repetiu uma vez ... achamos que ia tomar mais responsabilidades, amadurecer, além de aprender mesmo, ..nada disso... hoje a gente tem de se esforçar, pagar aula particular, conversar na escola, lutar para que eles passem, pois se perdem a turma, os relacionamentos, a adaptação na escola fica pior ainda, parece que o que eles mais gostam da escola são os amigos, se perdem esses amigos.. (mãe Perfil 1 Targino).

“...os prejuízos de uma repetência são muito maiores do que seus possíveis benefícios, a pessoa fica insegura,na repetição não há garantia de uma aprendizagem maior nem de que vá sanar as dificuldades. Além disso escola hoje implica em um gasto considerável, você pagar mais um ano sem garantia nenhuma, é muito louco E a auto estima deles aí é que vai no chão, não vejo porque deixar que eles passem por isso (Mãe Perfil 7 Carlos Alberto).

Alguns pais fazem críticas à formação e ao desempenho dos professores e orientadores. É importante, contudo, lembrar que eles mesmo expressam não ter contato pessoal com os professores. Assim, as percepções colocadas, são, em parte, “imaginárias”e construídas a partir dos relatos fragmentados dos filhos, em geral, diante de “crises e conflitos” ocorridos na escola. Seus julgamentos são baseados em tênues amostras do comportamento do professor ou orientador, muitas vezes um incidente apenas, em geral, situação “de crise” (relatados pelos filhos) e daí generaliza-se uma impressão.

Podem ser feitas ressalvas, a alguns relatos e impressões que os pais apóiam em entrevistas tidas com orientadores, e das quais “deduzem, que os mesmos têm idéias pré-concebidas sobre seus filhos, estereótipos e que demonstraram “ideais arcaicas, conservadoras, “neuróticas “sobre o que é normal e esperado de um jovem.

... “Foi criando um clima péssimo, alguns professores pegando no pé dela, doidos para prejudicá-la, uma espécie de vingança mesmo, o poder de canetar que eles têm, tiram notas, vingam do aluno, ela é impertinente, reconheço, mas é inteligente, e muito sincera, pode ser até cruel, mas vingar-se dela com a nota, isso é demais, alguns davam força, mas a maioria é preconceituosa (mãe do Perfil 6 Fernanda)

“ a orientadora é inexperiente, tem umas ideais muito arcaicas.. pegou no pé dela, implicou até com o fato dela ser popular...acho que a beleza dela, o erotismo dela incomodou-a .Chegou a me falar que ela estava muito sedutora”. (mãe Perfil 5 Sofia)

“ Ele não tem muita sorte mesmo, gosta de perguntar muito, sei que às vezes cansa, mas os professores não entendem, acham que ele está querendo interromper a aula. Ele é meio largado e causa essa impressão em alguns professores, mas é meio injusto, ele é um menino bom, é questão de ter jeito. (Pai do Perfil 1 targino)

“ Não estou querendo que a escola agüente tudo, sei que ele é muito difícil, mas muitas vezes eles implicam mesmo, depois dele aprontar umas duas brincadeiras, qualquer coisa que ele faz vira crime, a gente vê que já é preconceito, ou que eles estão é afim de que a gente o tire de lá. (Mãe Perfil 3 Flávio)

“Ele já pegou fama, aí é difícil, fui conversar com a orientadora e fica claro a implicância dela, os exemplos que ela dava, ela não gosta do jeito dele, é muito sincero mesmo, acho que rude, e o jeito dele vestir, os piercing, tudo forma um quadro para elas.(mãe Perfil 10, Enio).

Em geral, os pais criticam aos professores que “gritam muito”, “desrespeitam os alunos”, tratam-nos de “igual para igual”ponderando que como adultos que são deveriam estar melhor preparados para lidar com jovens, e agüentar não só “provocações”, mas em especial, estarem preparados para estimular nos jovens o “ interesse pelo estudo “Alguns chegam a ponderar que os professores deveriam ter especialização em “problemas de adolescência.”, para não perderem tempo com problemas “triviais “(Perfis 2, 4, 5, 6, e 9).

Elas se perderam, romperam com determinados laços que no fundo achávamos que tínhamos dado, que estavam bem feitos, mas eles se desfazem na adolescência ou ficam mais bambos(...) A escola parece que esqueceu o que é ser adolescente hoje(Pai perfil 6 Fernanda).

“...as escolas deveriam trabalhar mais a própria adolescência, ensinar a eles o que é ser adolescente, como eles reagem, talvez ficasse mais fácil. Ele idealiza a vida, acha tudo simples, acha que vai conseguir tudo que quer. No fundo por trás de tanta arrogância, acho que eles como todos adolescentes são muito frágeis, medrosos, com medo da vida e que fogem da raia, se escondem na música, na droga, mas vai falar isso com eles. A gente quer que a escola passe valores que a gente sabe que são importantes, mas que já esquecemos.(Mãe Perfil 10 Enio Augusto)

“Querer que esses bando de meninos, em plena adolescência fiquem quietos, todos ao mesmo tempo, esperando um professor dar uma aula de 1 hora, falando sem parar, ou até copiando do quadro, é querer demais, não acha? Eles passam suas lições, explicam, se escutar, escutou, se aprender bem, se não azar do aluno. Não têm um corpo a corpo com o aluno, não os motivam, não os desafiam, é só ocorrência(Pai do Perfil 3 Flávio)

Falavam do desinteresse dele, da arrogância, de dormir na sala. Ele não é de ficar calado, questiona, quer saber a lógica das exigências e como não existe acho que os professores se irritam com a postura dele. Não dá para ser como antigamente, o adulto fala e o jovem obedece.Eles tinham de dar conta de resolver o que acontece lá, sei lá como.Será que os professores não se preparam para saber despertar o interesse do jovem? (mãe Perfil 2 Lélis)

São frequentes as apreciações contraditórias na avaliação da conduta da escola em relação aos alunos com comportamentos inadequados.

“se eu fosse dona de escola não ia querer perder tempo com jovens que nem valorizam o estar ali, é muito frustrante, muitos prejudicam a turma,acabam impedindo que o professor faça um bom trabalho,perdendo tempo em tentar colocar regras e obter condições de trabalho (mãe perfil 7 Carlos Alberto).

“vendo o caso isolado da minha filha, fico achando que eles exageram, que mandam para fora da aula por qualquer motivo,mas se pensar numa turma toda, funcionando assim, e você ter de manter a disciplina e dar um programa, sei que não é fácil.. (mãe Perfil 5 Sofia)

“Eu não tiro a razão da escola, ele não cooperou em nada e foi avisado várias vezes, elas cansaram, aí já ficam de marcação, sabe como é..(mãe perfil 10 Ênio)

“a gente fica com raiva delas (orientadoras), porque é muito importante que o filho dê certo na escola e a gente sente que elas desistiram dele.. é péssimo..você fica pensando o que vai ser do futuro deles, se outra mudança não vai piorar mais as coisas, mas no fundo, eu sou professora e sei que é impossível você dar conta de meia dúzia desse tipo, ele realmente não quer saber de nada, está nas nuvens, só pensa em namoro, turma, festa (Mãe Perfil 9Cláudio)

Outros pais não têm uma visão geral tão negativa e depreciativa sobre os professores, mas mesmo assim buscam na conduta docente explicações para o desinteresse, a indisciplina, o precário desempenho acadêmico e o baixo nível de motivação do filho. Idealizam um tipo de professor “amigo”, que tivesse um real interesse pelo aluno, “que o soubesse cativar e despertar nele o interesse e o prazer em estudar.”

Não tenho nada contra nenhum professor, mas também não tenho nada a favor.. ninguém se interessou verdadeiramente por ele, não achou nenhum professor que se importasse com ele, pode ser que não tenha mesmo nada de especial. Se tivesse um professor que o estimulasse, ele poderia jogá-lo para cima.(Pai do perfil 3 Flávio)

Alguns colocam a fantasia de uma escola “ideal”, que conseguisse vencer as barreiras do desinteresse, e que despertasse os alunos para o “saber” e “ para a vida”.

“teria de ter um outro tipo de escola, que respeitasse mais as individualidades, os professores deveriam ter uma melhor formação. A escola não está preparada para lidar com esses jovens, do tipo do nosso. Ele não é má pessoa, se tivesse uma escola mais adequada, acho que ele poderia se dar bem, assim, sei que ele nunca vai fazer um curso superior pois não vai ter paciência para isso, e eles não vão agüentar ele(Mãe do Perfil 3 Flávio)

“...ela poderia ter sido outra se tivesse encontrado uma escola ..diferente. Isso pode ser desculpa de mãe, é nossa tendência responsabilizar as escolas, mas, paa esses jovens mais sensíveis, agoniados com a existência, a escola não tem recursos para um enfrentamento (mãe Perfil 4 Luana)

Ele não é fácil, eu sei, é um menino diferente, é muito inteligente, mas não tem disciplina nenhuma.Precisava de uma escola que tivesse muito coisa para despertá-lo, de preferência coisas práticas, e que tivesse muito esporte, e no meio disso tudo, ele podia ir aprendendo alguma coisa que ele querem, mas insistir para que ele aprenda aquilo que ele não quer não funciona, (mãe Flávio Perfil 3)

“Eu tento não criticar a escola, para não desvalorizar a ação dela, mas às vezes eles pisam na bola, exageram nas chatices e implicâncias, querem alunos santos, anjinhos mesmo. Esquecem que estão dando aula para um bando de hormônios em revolução e grande desenvolvimento. É sempre mais fácil para elas imaginarem um casal em atritos, brigas, conflitos familiares, pais ausentes que é como elas devem sentir a própria vida delas. (Mãe do Perfil 8 Adriano).

QUADRO 5 – PROBLEMAS APRESENTADOS PELOS JOVENS DA PESQUISA

Indisciplina	05
Desinteresse	06
Rebeldia	06
Baixo rendimento escolar	07
Dificuldades com autoridade	05
Timidez	01
Agressividade	07
Problemas relacionamento familiar	02
Baixo limiar/frustração	05

Fonte: Dados fornecidos pelos jovens.

Todos os pais reconhecem que seus filhos não são “tipicamente bons alunos”. Alguns chegam a desabafar que deve ser mesmo difícil, lidar com jovens como seus filhos. Outros ressaltam que seus filhos são rebeldes, “impertinentes”, indisciplinados”, mas que estas características se acentuam devido à inadequação da escola e dos professores.

Mesmo reconhecendo a indisciplina, desinteresse e descompromisso dos filhos, fica a frustração da escola não estar preparada para lidar com eles e a consciência de que essa “incapacidade” da escola pode ter conseqüências irreversíveis no futuro de seus filhos. Sabem que esses jovens estão tendo dificuldades para se submeterem às leis da instituição, que têm maior dificuldade para suportar frustrações e que essas características podem mesmo, dificultar-lhes a adaptação em outros ambientes. Fica, no entanto, a crítica à escola por não estar preparada para lidar e orientar esse tipo de aluno e a constatação de que as práticas escolares inadequadas, o nível de exigência descabido de alguns professores, agravam estes problemas de adaptação. Assim, rejeitam a psicologização das queixas escolares dos filhos, sentindo a escola tendenciosa e unilateral quando imputa ao aluno e à família a responsabilidade por um fracasso que foi construído ali dentro das relações do cotidiano escolar.

Quanto aos motivos apresentados para justificar a necessidade da transferência de escolas, a totalidade dos pais indicou como determinantes, o baixo rendimento escolar, as recuperações e os problemas com as figuras de autoridade.

QUADRO 6 – RAZÕES APRESENTADAS PELOS PAIS PARA EXPLICAR AS DIFICULDADES DOS ALUNOS

Perder Média	10
Problemas com autoridade	10
Desmotivação escolar	07
Desinteresse geral	03
Uso de drogas	02
Problemas com professores	06

Fonte: informações dos pais

5. OS JOVENS E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

*“Contudo, o homem não é igual a nenhum outro
homem, bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho ímpar”.*
(Carlos Drummond de Andrade)

5.1. Vida escolar dos jovens da pesquisa

Ter cursado o ensino fundamental em escolas privadas (em especial, nas séries de alfabetização) constitui uma constante nessas 10 trajetórias. Todas as freqüentadas pelo grupo pesquisado, até a quinta série, são escolas tradicionais, de renome e localizadas em bairros nobres da cidade.

O fluxo dos percursos escolares foi, na maioria dos casos, predominantemente contínuo, pois o uso da estratégia de transferência dá-lhes uma aparência de normalidade, sem muitos casos de repetência e com pequena defasagem entre o nível de escolaridade e idade.

Com relação às razões da escolha das escolas, ressalta-se que, à exceção das escolas freqüentadas no pré-escolar, a opção pela qualidade do ensino constitui o principal critério utilizado pelos pais em todos os níveis da escolaridade. Outros fatores também foram citados, mas de forma secundária, como o projeto pedagógico e formativo da escola, a praticidade devido à proximidade do domicílio, a confessionalidade e o fato das escolas em questão oferecerem todos os níveis de ensino em seqüência. A entrada na universidade já estava inscrita nos planos dos pais, sendo que alguns declararam que o fato da escola oferecer a continuidade do pré-escolar à preparação para o vestibular teria sido um dos motivos principais de sua escolha.

Maternal e pré-escola

A totalidade dos pesquisados freqüentou a pré-escola desde os 4 anos e alguns estiveram na escola desde o maternal (2 anos). Assim, todos chegaram à primeira série do ensino fundamental já totalmente alfabetizados.

No maternal e pré-escola, o rol das escolas freqüentadas inclui alguns grandes e tradicionais estabelecimentos de ensino, e algumas pequenas que só oferecem o ensino

fundamental até a 4^o série, mas que são conceituadas como sendo as melhores para este nível de ensino. Aparecem também escolas particulares mais recentes, não confessionais, mas com boa reputação por oferecerem projetos inovadores.

QUADRO 7 – PERFIL DOS JOVENS

Perfil	Idade	Sexo	Série Atual	N ^o pessoas Família	Ordem de nascimento
1.	14	Masc.	8 ^a .	04	Caçula
2.	17	Masc.	Supletivo	04	Caçula
3.	14	Masc.	8 ^a .	05	2 ^o .
4.	15	Fem.	8 ^o .	03	Caçula
5. *	16	Fem.	1 ^o .Médio	04	1 ^o .
6. *	15	Fem.	7 ^o ./8 ^o .	04	Caçula
7.	15	Masc.	1 ^o .Médio	06	Caçula
8.	15	Masc.	8 ^o .	04	Caçula
9.	17	Masc.	Supletivo	04	Caçula
10.	15	Masc.	1 ^o .Médio	04	1 ^o .

* são irmãs

O ensino fundamental

1^o a 4^o séries

A totalidade de nossos sujeitos entrou para a 1^o série em idade regular (por volta dos 7 anos) e totalmente alfabetizada. Oito dos dez alunos da pesquisa fizeram todo esse período escolar em boas escolas particulares, destacando-se no rol das 12 escolas freqüentadas por esse grupo alguns dos mais tradicionais e reconhecidos estabelecimentos confessionais privados de Belo Horizonte. Apenas as irmãs(Perfis 5 e 6) estiveram, por um período de 2 anos, na rede pública, (instituição estadual tradicional e situada em bairro nobre da cidade). A transferência, devido a problemas situacionais financeiros, deu-se, entre a 3^o e 4^o série, e logo houve uma mobilização familiar no sentido de voltar com as filhas para a escola privada. A escola pública, freqüentada por essas alunas, é antiga e tradicionalmente reconhecida como modelo e, também, está localizada em bairro nobre da cidade. Nos outros casos — mesmo diante da diminuição de opções, devido a várias transferências —, os pais não consideraram a possibilidade de matricular os filhos na escola pública, que é temida, desqualificada e rejeitada, em especial a partir da 5^o série.

Os fluxos escolares até a quinta série, pode-se dizer, foram contínuos e lineares, sem rupturas para quase a totalidade dos alunos. Apenas o aluno do Perfil 1(Targino) iniciou a 1^o

série antes dos 7 anos, alfabetizou-se mas *“demonstrava muita lentidão e desinteresse pelas atividades escolares e na 3º série resolveu-se que ele deveria repetir para ver se adquiria maior maturidade e comprometimento com os estudos”*(fala da mãe).

É esse o único caso de queixa de dificuldades escolares neste período. O aluno do Perfil 3 apresentou dificuldades de adaptação sócio emocional desde a 1º série, mas sem problemas de aprendizagem. Constatou-se ser freqüente, nessa etapa do ensino fundamental, a manutenção na mesma escola nas 4 primeiras séries, como ocorreu em 6 dos 10 casos.

QUADRO 8 - TABELA DA VIDA ESCOLAR DOS JOVENS

Perfil	Serie Atual	Nº. Escolas	Nº. repetências	Expulsão	Início Dificuld.	Escola Atual
1.	8º	1	1	-	3º.	A
2.	Suplet.	4	1	1	6º.	R
3.	8º	4	-	4	1º.	R
4.	8º	4	1	-	6º.	A
5.	1º Med	9	1	1	6º.	A
6.	7/8º	5	-	1	6º.	C
7.	1º Med	5	-	-	6º.	R
8.	8º	4	-	-	6º.	R
9.	Suplet.	6	1	-	6º.	R
10.	1º Med	4	-	1	6º.	A

Fonte dos dados: informações dos pais

LEGENDA:

A: Escola Particular reconhecida como de bom nível

R: Escola particular que recebe transferências ao longo do ano ou tem condição de avaliação ou de ensino facilitadoras

C: Escola do tipo “pagou passou “

5º a 8º séries

Temos nesta faixa um rol de 22 escolas freqüentadas, todas pertencentes à rede privada de ensino, dentre as quais figuram alguns dos mais tradicionais e renomados estabelecimentos de ensino de BH . Esse grande número de escolas demonstra meu objeto de pesquisa: **a fragmentação da vida escolar de uma parcela de jovens dos meios favorecidos, situação alvo dessa pesquisa.** A distribuição é bem heterogênea e temos desde um aluno (Perfil 1) que, apesar das constantes sugestões da escola para que o retirem, cursa a mesma escola desde a 1º série, até uma aluna como a do perfil 5, que está a freqüentar a nona

escola (ver quadro 8). Não inclui nos cálculos de mobilidade escolar, os do pré-escolar, nem as escolas em que estudavam no início de 2001.

O início das dificuldades escolares /adaptativas dos filhos parece ter ocorrido, pela percepção dos pais, quase que exclusivamente a partir da 6ª série (ver quadro 3) , quando, também, começaram a ocorrer as repetências, transferências e expulsões .

Confirma-se aqui, que em nosso sistema de ensino, as mudanças da 4ª para a 5ª série são bruscas e intensas. Até então, a jornada escolar se passava junto a um único professor (com exceção das disciplinas extracurriculares) na maioria das escolas, ou pelo menos coordenadas e concentradas afetivamente em uma só figura que via de regra é feminina. Com essa pessoa o aluno interagia não só nas atividades de ensino, mas também nas de lazer e recreação. A partir da 5ª série ocorre uma ruptura, o aluno passa a ter de lidar com diversos professores e com disciplinas compartimentadas. Rompe-se a atmosfera mais familiar e de certa previsibilidade. O aluno tem de se confrontar com um novo tipo de relação, quase sempre mais impessoal e ligado à natureza da disciplina ensinada e o ao estilo de personalidade do professor. Muda também a relação família –escola, com a diminuição das atividades promovidas pela escola que envolvam a participação dos pais.

Ensino Médio

5 dos 10 casos da casuística estão cursando o ensino médio em 2001 e já observa-se nesta faixa uma modificação na qualidade das escolas freqüentadas. Desses 5 casos, 2 freqüentam o supletivo após terem sofrido insucesso escolar em escolas mais tradicionais e terem mesmo passado por escolas consideradas no senso comum, como “facilitadoras de promoção” (pagou /passou). Os outros 3 casos estão em escolas laicas, privadas. Dois destes, após terem feito um percurso de mobilidade descendente quanto à qualidade das escolas, estudam agora em estabelecimentos pertencentes a grandes redes de ensino, mas, mesmo assim, consideradas pelos alunos e suas famílias como de nível de ensino inferior ao oferecido pelas “melhores escolas de BH”, onde iniciaram seus estudos. Um dos casos estuda em uma escola laica, já citada, sem grande tradição na cidade.

5.2. Projetos de vida e de estudos dos jovens entrevistados

5.2.1. A noção de Projeto

Compartilho das idéias de Castoriadis(1995) e de Velho(1987/1999) sobre as relações entre a sociedade e o indivíduo. Nessa linha de pensamento, *“a cultura deve ser compreendida de modo dinâmico, e percebida enquanto expressão e criação de indivíduos interagindo, escolhendo, optando, preferindo” (Velho, p.106) .*

Para Castoriadis(1975) o projeto envolveria a intenção de transformar o real, guiando-se por uma representação do sentido desta transformação e levando em conta a realidade.

As condutas individuais não devem ser consideradas como resultados de determinação de forças sociais e históricas através das quais os indivíduos e grupos são levados a agir, inconscientes das causas reais de suas ações. Os atores não são meros joguetes de forças impessoais e poderosas .

Esta concepção não nega a existência de processos sociais condicionando e afetando os indivíduos.É lícito lembrar, contudo, que pessoas com aparentemente o mesmo “background” sócio-econômico podem trilhar por estilos de vida contrastantes. A escolha individual é um elemento decisivo para a compreensão dos processos globais de transformação da sociedade.

Bourdieu(1998), mostra como a dinâmica das escolhas tem de ser articulada com suas possibilidades concretas de realização que se apóiam nas condições de existência . Assim, sem se negar a margem possível de escolhas, inerente a cada indivíduo, é importante ter em conta que são as condições concretas da existência que determinam o espectro possível de escolhas e de possibilidades. As pessoas tendem a persistir no seu ser social devido a ação reprodutora do *habitus*, que por sua vez é um *ethos de classe*, ou seja reflete uma posição de classe e uma visão de mundo.

Estudos sociológicos e antropológicos têm mostrado, (e os pais dessa pesquisa confirmam isso em suas colocações) que as famílias das classes médias têm um projeto de ascensão social para seus filhos. Objetivam que eles consigam através do diploma escolar uma inserção no mundo do trabalho ou melhor, um emprego que garanta a reprodução social de seu filho. A escola, está pois, vinculada ao mundo alienado do trabalho. Este não é pensado como um valor em si, e sim como mercadoria alienada, responsável pela obtenção e manutenção de privilégios, enfim pela reprodução do capital(Velho,1986, Segalen, 1996, Castro, 1999, Leboyer, 1994).

A noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher é o ponto de partida para se pensar em projeto. Assim, parto do pressuposto de que o conceito de projeto ajuda a focalizar os aspectos dinâmicos da cultura preocupando – se com a produção cultural enquanto expressão de atualização de códigos em permanente mudança.

Neste trabalho, uso o conceito de projeto como Velho (1999) o fez, mas, como os sujeitos de minha pesquisa são adolescentes, seres ainda em formação, incorporei também as contribuições dadas por Piaget(1972-1998) para contextualizar o sentido do projeto para os jovens.

As análises que Velho desenvolve sobre as possibilidades e condições de existência de projetos individuais sustentam-se no pensamento de Schutz(1971) para quem “*Projeto seria uma conduta organizada para atingir fins específicos*”. O sujeito se organiza “conscientemente” para a realização desses objetivos definidos. Dessa forma, o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo e é formulado e elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente.

Embora exista uma relação entre as fantasias e os sonhos com os projetos, estes não são puramente subjetivos. “*O projeto para existir precisa expressar-se através de uma linguagem que visa o outro, é pois potencialmente público.*”(Velho, 1999, p.27) É uma forma de manipular e dar uma direção a conjuntos de símbolos existentes em uma cultura. Implica sempre algum tipo de seleção em função de experiências, necessidades e estratégias particulares.

Os projetos, especialmente em uma sociedade complexa e heterogênea, não são absolutamente coerentes e monolíticos, existindo, portanto, ambigüidades, contradições e complicações que atuam sobre os projetos originais transformando-os. De qualquer forma, o sujeito do projeto pode conscientemente mudá-lo, renegociando a realidade em confronto com outros sujeitos, indivíduos ou grupos.

Já Piaget (1972), ao falar de projeto, circunscreve-o ao momento em que surge na adolescência, ressaltando a grande influência do tipo de pensamento dessa fase de desenvolvimento sobre sua elaboração. O adolescente constrói planos de vida e sistemas cheios de altruísmo, onipotência ou egocentrismo e estes são as bases para seus projetos de vida. Essa construção, no enfoque piagetiano, envolve a atividade do sujeito, ou seja, sua ação sobre o mundo. A base da ação humana é sempre o interesse e o afeto que fornecem a energia da atividade. Para esse autor, os programas e planos dos adolescentes são sua maneira de inserir-se na sociedade dos adultos, tentando superá-los ou surpreendê-los, mas são, em

geral, teóricos, porque os fazem com o pensamento e mediante a imaginação. Para a consecução e a operacionalização de seus planos de vida, o indivíduo necessita poder contar com o exercício da vontade.

Na adolescência, os jovens começam a perceber os pais incapazes de guiá-los diante do mundo externo e descobrem a existência de uma nova moral a partir dos grupos de colegas, vizinhos e da mídia. Os programas televisivos têm um potencial de força socializadora muito poderoso e oferecem modelos alternativos, além dos familiares. Estes modelos caracterizados pela imagem e pela tecnologia da informação contribuem para mutações nos modos de percepção e de estruturação psíquica dos jovens.

Os desejos que apóiam os projetos não surgem do acaso nem são dados isolados das relações históricas e sociais dos sujeitos singulares. São construídos no curso da vida a partir da primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros. É na adolescência, contudo, que inicia-se, propriamente, a construção do projeto de vida e profissional, através do qual o jovem imagina para si um futuro desejado. Para isso, o jovem necessita tomar consciência de si mesmo, da influência da família e do meio em que vive e ter informações sobre o mundo. Construir ou abraçar um projeto de escolarização acontece inserido nas relações sociais dinâmicas. É *“por meio de múltiplas inter-relações e nas experiências sócio-históricas de sujeitos concretos que se tece a trama da complexa relação com a escola”* (Vianna, 1998).

A compreensão dos projetos e ideais dos jovens requer a contextualização histórica, isto é, sua situação no quadro do que se denomina modernidade.

Nos tempos atuais, o imaginário social se transformou e os ideais são recriados continuamente, inventados e reinventados, acabando por se transformar na “relação ideal”, na “vida ideal”, na “família ideal”, como concepções prévias. A sociedade contemporânea, cada vez mais, cobra de cada um que se defina, que se autonomize, que lute por seus interesses. O sujeito precisa descobrir o que quer ser e fazer, escolhendo então um caminho específico. As questões da individualização, da autonomia, do estabelecimento de projetos e as noções de prestígio, status, de ascensão profissional e social estão estreitamente vinculadas e inter-relacionadas em nossa sociedade individualista e de consumo. (Castro, 2000; Velho, 1999) .

As sociedades modernas tornam-se cada vez mais complexas, pluralísticas e diversificadas, fazendo com que as escolhas de vida que definem a identidade do indivíduo tenham se tornado gradativamente mais difíceis (Erikson, 1968).

Projetar-se no futuro, imaginar-se um adulto, um profissional, não é tarefa fácil para o jovem acostumado a viver numa sociedade imediatista, onde o que importa é o aqui e o agora. A família é intermediária entre o social e o individual e é responsável pela transmissão dos valores sociais. Dentro de cada família existe uma dinâmica própria que se estabelece pelo relacionamento do casal entre si, com os filhos e com o mundo. Os pais, em geral, constroem um projeto para os filhos, mais ou menos velado. Esse projeto é o conjunto de expectativas que eles fazem sobre o futuro escolar e de vida dos filhos. Pode conter uma série de contradições, mais ou menos antagônicas, ligadas à lógica da reprodução ou da diferenciação. Podem colocar nos filhos a expectativa de que perpetuem e mantenham aquilo que obtiveram, ou mesmo que os suplantem. No projeto dos pais se exprime a maneira como eles procuraram negociar esta dialética, se assegurando que os filhos possam ao mesmo tempo perpetuar sua história e se individualizar. As frustrações e desesperanças que os pais possam ter sobre sua própria vida, contaminam e direcionam os projetos que constroem para os filhos e a maneira que os transmitem.

Rochex, em *“Le sens de l’expérience scolaire”(1995)* ressalta as transformações que modificaram profundamente as relações da sociedade com a escola e que pesam sobre a experiência escolar, sobre os projetos e estratégias das famílias e de seus filhos. Esta experiência escolar e seus projetos, são, hoje em dia, atingidas com a marca da ambivalência entre esperança e desencantamento. A dúvida se instala sobre a escola e sobre o sentido mesmo dos projetos e das mobilizações familiares e pessoais. Assinala ainda, que a *“a escola, o diploma, são cada vez mais necessários e menos suficientes”*.(p. 83/91)

5.2.2 . Sonhos, projetos e ideais dos jovens pesquisados

“Le valeur de toute société de tout être humain se mesure à la qualité de ses rêves.” (Jean Guéhenno)

Na busca de entendimento desses jovens “em situações de fracasso escolar”, aproximei-me e conversei com eles sobre suas vidas, seus sonhos e projetos, sobre o significado conferido ao conhecimento e à aprendizagem.(Ver roteiro da entrevista anexo).

Percebia-se que a quase totalidade deles não tinha uma concepção clara de seus sentimentos e percepções em relação a sua experiência escolar nem sobre o sentido da escolarização. Muitos pareciam só conseguir conceituar *conhecimentos, aprendizagens, saber* quando relacionados com o conteúdo das disciplinas escolares, não pensando em outras formas de conhecimento e tendo mesmo dificuldades de compreender o que queríamos saber. Alguns, contudo, questionavam o saber formal, escolar, duvidando do seu significado hoje.

A aproximação do tema pelos alunos foi sendo feita gradualmente, ao longo das conversas, inicialmente de forma mais generalizada e mesmo “com chavões” e estereótipos. Aos poucos, um processo de reflexão começou a se operar, no momento mesmo das entrevistas, e eles foram sendo capazes de pensar e refletir sobre suas vivências, passando a falar sobre a relação professor – aluno, autoridade, respeito, relação com colegas e fracasso escolar, com forte mobilização emocional.

No geral, não admitiam nem reconheciam mudanças em si por estarem na escola, mas no decorrer das entrevistas começavam a reconhecer que aprenderam coisas, vivenciaram coisas a que não teriam acesso sem a escola.

“A gente estuda, porque tem de estudar, né, é importante, os pais não deixam a gente ficar sem estudar(...) ficar na escola até que não é ruim, acho bom o ambiente, a gente saber das coisas até que é interessante, tem mais paço e quando a gente não sai bem, é um saco, você perde muita coisa, fica sem sua turma, tem de mudar de escola, vai dando aquele desânimo. Eles nem ligam para você” (perfil 2 Guilherme)

“eu passei uma fase muito doida, sabe, muita “zoeira”, aprontando demais, me magoei e magoei meus pais, achava um saco estudar, mas agora sei quero levar a sério, no fundo sei que é importante, tenho sonhos e planos. Quero ser alguém importante (Perfil 6 Fernanda).

Não encontramos ainda um projeto entre esses jovens, no sentido de Piaget (1972), pois ainda lhes falta uma coordenação de ações visando a um fim específico e não existe ainda a mobilização da *vontade*, como ressalta Piaget. Apenas no perfil 9 (Cláudio), poderíamos falar de um projeto ligado as suas atividades esportivas, pois, além de sonhar “*ser um dia um atleta de sucesso*”, este jovem se dedica entusiasticamente aos treinos, procurando dar o melhor de si, superar-se, e vem obtendo resultados muito satisfatórios nessa área de sua vida. Há todo um planejamento de ações coordenadas com o fim de maximizar suas chances de uma melhor performance e que envolvem cuidados com a

alimentação, atividades físicas regulares e intensas, assiduidade e continuidade no programa de treinamento. Embora não exista um projeto de profissionalização com o esporte, há uma busca de excelência e um anseio de ser “*muito bom*” nessa área.

Castro(1999), discutindo a construção do sentido de realidade na atualidade, argumenta que este revela-se por “*um antecipar da dissolução*”, dando lugar a “*expectativas de esvaimento*” de tudo aquilo que se apresenta, ao mesmo tempo em que “*favorece a aceitação prazerosa de tudo o que se desmancha rapidamente e não deixa resíduos*”. Encontramos exemplos desses sentimentos expressos, de certa forma, em vários relatos dos jovens.

“ O importante é o presente, não adianta ficar fazendo planos, como é aquilo, mesmo, que alguém disse : “ tudo que é sólido se desmancha no ar ”?Para que esquentar muito, é melhor ir vivendo.”(Perfil 4 Luana)

Não quero me preocupar muito com o futuro, fazer projetos, a vida corre, tudo muda, não vale a pena.(perfil 10 Ênio)

Para metade desses jovens (Perfis 2, 4, 7, 8, 9, 10), o futuro é uma incógnita que estão preparados para assumir: “*a vida é cheia de surpresas*”, “*é loteria, depende da sorte,*” “*nem imagino o que vai acontecer, tudo muda muito*”, “*não adianta preparar nada, as coisas mudam muito*” “*dizem alguns, outros parecem não refletir profundamente sobre o futuro afirmando “não gostar de pensar no futuro, é melhor ir curtindo o que aparece, vai tudo passar mesmo*”, ou que *quero é ir levando a vida*”, que não se preocupam com o futuro. Vivem presos no agora, sem conseguirem deslocar-se do tempo presente .

*“ Não dá para ficar pensando muito, nem sei o que vai pintar na **minha vida, é muito acaso, muita sorte..**não esquento a cabeça, vou curtindo enquanto a coisa estiver aí.”.. (perfil 8 Adriano)*

“Quero viver é agora, é agora que sei o que quero..não gosto de pensar no amanhã..”.(Perfil 9 Claudio)

Embora sem projetos de vida já delineados, encontramos em todos os jovens muitos desejos e planos de vida, ainda apenas esboçados mentalmente, como sonhos e fantasias.

“Ah não sei o que quero ser, quero ser dono de alguma coisa, ganhar muito dinheiro (perfil 8 Adriano)

“ Quero muitas coisas, tantas... é difícil enumerar, mas quero mais do que tenho hoje tudo que tenho em doses maiores.. amigos, prazeres, discos, viagens, roupas, carros, casa... ser bem popular...admirada... (Perfil 5, Ruth Sofia)

Nesses casos, percebe-se que os projetos estão revestidos do seu valor mercadológico e de poder.

Apenas o jovem do Perfil 3 diz querer seguir carreira militar, demonstrando já ter um esboço de projeto profissional ou, pelo menos, já definir o que quer. Contudo, ao ser mais inquirido sobre as condições de ingresso, seleção e conteúdos que deve dominar, demonstra não ter informações e que esse projeto ainda é um sonho apenas.

“ Não acho que tem de estudar muito para ser militar..(..) não sei bem o que faz, precisa estudar é para passar..(..) depois lá é diferenteé mais aprender as regras..não tem muito estudo.”..(Perfil 3 Flávio)

A maioria dos entrevistados expressa um desejo de mudar, rejeita a vida dos pais como modelo e quer algo diferente para si. Alguns chegam a explicitar a necessidade de serem livres para escolher, fugindo do controle familiar sobre suas vidas e querendo uma vida mais *light* do que a dos pais, com mais lazer e mais autonomia. Aparecem, mesmo, discursos “contra o capitalismo selvagem”, criticando as escolhas dos pais, que, segundo estes jovens, “vivem presos ao trabalho e à necessidade de manterem-se como consumidores”, tendo tudo que todo mundo tem. A mudança nesses casos seria uma forma de negar ou escapar de um projeto de reprodução, que é visto como ineficaz no sentido de atender aos valores que eles expressam e, também, uma procura de criar laços mais sociais, em que o lúdico seja acentuado. Não parecem acreditar que viver como os pais possa ser algo útil e rentável. Demonstram ter uma idéia negativa do trabalho e introjetaram, certamente, a imagem do trabalho como uma peça da engrenagem capitalista, só que mantém a ilusão de uma vida mais “*light* e prazerosa” como se no âmbito das relações sociais capitalistas, o lazer não estivesse também revestido de alienação e não tivesse também a função de reprodução do capital. Trabalho e lazer no capitalismo, igualmente viraram mercadoria. Esses jovens, como adolescentes que são, ainda não conseguem perceber como são também, presos do mesmo sistema capitalista, e também consumidores, só que da indústria do lazer, dos grandes shows e espetáculos.

“... Minha mãe tem dois diplomas, e nem ganha muito nada, ... vive nervosa. Meu pai é ótimo em estudos, fala línguas, lê demais, trabalha demais, eles exploram dele, fica no serviço até tarde não tem tempo para nada, não se diverte(..) não pagam ele direito, sempre está queixando do salário. Não quero isso para mim...Estudo não é tudo.Não quero trabalhar tanto . Só o suficiente para ter o que quero(..) quero ter

conforto, fama, sucesso e liberdade(...) curtir muito(...)uma vida Light..(perfil 1 Targino)

O dinheiro, o ser respeitado, considerado e admirado por todo o mundo aparecem como aspirações generalizadas entre os jovens. Poder viajar muito, ter uma vida boa, conhecer muitas pessoas, ser livre, fazer o que quiser, não depender de ninguém, ter carros, casas, curtir muito a vida, ser feliz, ter uma vida tranqüila são os desejos comumente expressos em nossa amostra e revelam um predomínio de um *ethos* hedonista, voltado para a satisfação das necessidades e para o prazer mais imediato.

Também a constituição da família integra as expectativas dos jovens. Casar-se, “*ter filhos, boas condições econômicas para cuidar da família*”, “*dar aos filhos tudo que necessitem*” são valores, também, citados.

“Quero ter uma vida muito boa, muito conforto... não ter preocupações com grana nem com futuro, ..(..) ter muitos filhos.. dar a eles uma vida bem legal.(Sofia, perfil 5)

A realidade social desses jovens parece estar sendo construída de acordo com as orientações da cultura de consumo. A abordagem geral está marcada por uma busca de novidades e de aquisição de bens. A imagem de si para o mundo, o olhar de admiração, de aprovação do outro, até mesmo de inveja, parecem ser muito importantes. No relato de alguns sonhos e projetos de vida percebemos que o que aspiram é realizar-se tendo objetos e bens, fazendo coisas, mas, em especial, impondo-se aos olhos dos outros. “*A cultura do consumo, promove, ideologicamente, a cultura da obsolescência, a cultura da renovação pela renovação*”. O sentido de realidade perde sua consistência mais sólida de outrora para “*dissipar-se na volatilização do momento*”(Castro, 1999).

A sociabilidade, o “curtir” a vida, viajar muito, ter conforto, uma forte valorização do presente e pouca preocupação com o futuro apareceram também como valores significativos.

“Não quero ficar stressado, só pensando em ajuntar dinheiro, preocupado com o futuro, quero uma vida boa(...)viajar muito, curtir com os colegas, sair andando pelo mundo, não como hippie, com conforto, mas sem esnobação. (Perfil 3 Flávio)

“.. uma casa de campo, outra na praia, um apartamento bem decorado, poder viajar muito, conhecer tudo que for interessante no mundo ah e ter muita roupa, ser bem conhecida, valorizada....ter muitos amigos..”(Sofia Perfil 5)

A pouca importância da profissão pode ser estimada mediante o exame dos aspectos de vida que os jovens consideram importantes e do seu papel dentro de seus projetos de vidas e sonhos: dinheiro, sucesso, amigos, felicidade, lazer, cultura, família, amor, felicidade, profissão. Esses aspectos são relacionados como os principais valores, mas o dinheiro e o sucesso, os sonhos de consumo, de vida boa e feliz, são as aspirações mais citadas por esses jovens e não aparecem, na maioria dos casos, relacionados ao exercício de uma profissão. A sociedade atual cada vez mais torna difícil para o indivíduo obter a satisfação pelo trabalho, mas cerca o indivíduo de fantasias manufaturadas de gratificação total (Lasch, 1997). As pessoas hoje, acabam vivendo a fantasia do sucesso narcisista, que consiste em nada mais substancial do que num desejo de ser amplamente admirado, não por suas realizações mas por si próprio, acriticamente e sem reservas.

*“Quero ter muito conforto, para isso precisa de dinheiro, né? , Profissão não sei qual, **quero viver bem, ser admirado, valorizado, as pessoas gostarem de mim, apreciarem o que consegui na vida, talvez dono de alguma coisa**”(perfil 8 Adriano).*

Questionei os alunos sobre suas figuras de identificações profissionais, sobre seus modelos. Logo se impõe a percepção de que esses jovens não têm figuras concretas de identificação. Os ídolos, quando existem, não representam o saber escolar. Aparecem nesta categoria apenas jogadores de futebol famosos mundialmente. (Perfis 1, 2, 7). A mobilização afetiva desses jovens gira em torno de seus fãs e ídolos, marcada por sua posição social, pelo status e também pela busca de aceitação e reconhecimento social.

Nenhum entrevistado admitiu, nem mesmo a fantasia de ser um dia professor, rejeitando a profissão, assim como a grande maioria rejeitou os pais como modelos em termos profissionais. Sabem o que querem ter, que estilo de vida desejam, quais os valores que norteiam suas apreciações sobre a vida, mas não parecem ter representações sobre profissões, ocupações, atividades valorizadas. Quase todos os jovens entrevistados revelam a vontade de um dia poder ter uma fonte de renda, uma profissão que, contudo, ainda não é nomeada e uma vida de conforto e tranquilidade. Alguns (perfis 1, 2, 7) se referem às profissões mais práticas (Veterinária).

*“..eu não tenho bem um projeto ainda, mas... não vou precisar estudar tanto, .. veterinária deve ser mais pratico, não precisa de muito estudo... estudo é importante para você ter papo, entender o que estão falando, **quem gosta de ler, não***

precisa estudar tanto na escola, vai aprendendo por si, adquirindo informação (Lelis perfil 2)

ou às que não exigem, necessariamente, a permanência de muitos anos na escola, como jogador de futebol,

“Se eu for muito bom jogador, todos vão me respeitar. .. não precisa estudar muito, depende mais de sua habilidade e talento e isso eu acho que tenho, não precisa de diploma. E o estudo é um pouco importante mas não é tudo.: Romário, Ronaldinbo, Rivaldo. Não estudaram quase nada e têm tudo o que querem. Quero estudar só o suficiente para não dar muita mancada, ter cultura.”(Targino Perfil 1)

Segundo esses jovens, essas profissões lhes trariam muito sucesso e dinheiro, assim como algumas atividades empresariais lhes dão a ilusão de se libertarem do peso de “ser um intelectual”, ter de estudar muito, saber muito.

“ quero ser dona de alguma coisa, não ter de ficar esquentando muito a cabeça, estudando demais, quero ser dona de uma grife famosa, por exemplo aí posso ganhar muito dinheiro”.(Perfil 6 Fernanda)

Os jovens dos perfis 4, 5, 6 explicitam seus sonhos, sabem o tipo de vida que desejam mas não têm idéia do que fazer para concretizar seus sonhos. O jovem do Perfil 9 quer ser guitarrista , mas não se dedica ao estudo de música, gosta de tocar por prazer e, irrealisticamente, “acredita que basta ter dom, que o resto vem”. Rejeita em suas falas os valores materiais, diz que felicidade, amigos, uma vida tranqüila são mais importantes do que dinheiro e posses. Apenas em resposta a indagações feitas durante a entrevista parece ir tomando consciência de que todo projeto de vida, para se efetivar, requer empenho, dedicação e que não basta simplesmente “ ter dom”.

De algum modo poderia dizer que, em geral, esses jovens encontram-se alienados, confrontando um futuro marcado por incertezas, sem conseguir fazer planos objetivos e se situar diante do mundo. Desiludidos e desesperançados com as perspectivas de futuro, a partir da experiência de vida dos adultos ao seu redor, negam as dificuldades e fazem planos mirabolantes e pueris, ou racionalizam toda a preocupação com o futuro. O “*não saber o que se quer fazer ou ser*” expressa a falta de clareza de um projeto. **Em síntese, o que se impõe é que esses jovens ainda não têm um plano que sirva de referência.**

Considerando que a inserção no mercado de trabalho via estudo é, hoje, imprescindível em nossa sociedade globalizada, o jovem que não consegue ou que se recusa a ingressar na força de trabalho formal tem chances de acabar marginalizado, o que nos alerta sobre o risco de uma juventude sem projetos de inserção profissional, sem significação positiva em relação ao trabalho.

5.3. Significado do Estudo e da Escola para os Jovens

Ao pesquisar o sentido do estudo e sua relação com seus projetos de vida, percebi uma descrença, quase geral, no poder do estudo vir a propiciar o que anseiam. A questão do estudo cria uma área de ambigüidades que se expressa na fala dos jovens, no dilema de estudar ou não estudar, saber da sua importância mas recusar a disciplina e o esforço necessários, vir ou não a formar-se, ou formar-se para ter um diploma, mas ter um outro negócio que não dependa do estudo.

*“Isso de saber muita coisa, pode ser interessante.. sei lá. Minha mãe fala que é importante...**pra ser sincero não vejo muito sentido em ficar sabendo tanta coisa...** a gente estuda tanta coisa sem sentido...**como vou saber o que vai ser necessário quando eu estiver adulto?, Tem tanta coisa que já foi importante, que já foi boa e não é mais.. mas prefiro ser bom em futebol, em informática e aí você tem é de praticar não precisa ficar estudando tanto(..)se você vai praticando você vai melhorando, descobrindo jeitos novos, será que é importante mesmo formar? “ (perfil 7 Carlos Alberto).**
“Com certeza eu vou ter um diploma, mas para trabalhar mesmo, sei lá acho que vou preferir ter um negócio próprio, dá mais retorno, as pessoas que estão bem em **geral não exercem a profissão que estudaram**”... (Perfil 8 Adriano)*

De modo geral, o que predomina é uma visão mais pragmática do estudo, esperando que a escola possa prepará-los para o vestibular, para uma profissionalização, para fazer algo na vida e não para ser .

As recompensas externas podem funcionar como incentivos, enquanto objetivos a conquistar. Muitos alunos estudam apenas para passar de ano, para ganhar um presente, para agradar aos pais e as tarefas escolares são apenas um meio para atingir aqueles objetivos ou metas. Aparentemente, para a maioria dos entrevistados, o significado do estudo se resume em corresponder às expectativas familiares, evitar maiores problemas na relação com os pais e secundariamente propiciar no futuro meios de satisfação de necessidades e desejos materiais.

“ estudar não garante de eu conseguir o que quero, mas minha mãe acha que é tudo, não abre mão mesmo, mesmo que você só faça isso, ela não desiste. (Perfil 8 Adriano).

Em termos gerais, pode-se dizer que, para a maioria desses jovens, o estudo não é percebido como fonte de satisfação em si mesmo, como atividade construtiva e oportunidade de realização pessoal. Não observei neles uma real valorização do conhecimento em si, ou seja, buscado em função de seu valor heurístico.

Acho importante saber das coisas.. estudar nem tanto.. é importante para você ser valorizada, admirada, ter sucesso na vida, mas estudar por estudar, para que? (Perfil 5 Ruth)

Para muitos jovens, o estudo não se coloca nem mesmo como alternativa de sustento pessoal, de aquisição de independência financeira.

“Estudar é importante, você não pode ficar sem cultura, sem diploma, mas é só isso. Para ter sucesso, dinheiro, para poder se sustentar, ter uma vida beleza, o caminho tem de ser outro, ninguém hoje fica independente só porque estudou. Não depende do estudo, ou depende pouco mesmo...se depender do seu trabalho profissional você vive na maior dureza (Perfil 2 Lélis)

Essa falta de ligação entre estudo e independência pode ser expressão de vários aspectos: de um lado, parece expressar a realidade concreta desses jovens, que pertencem a lares com um bom padrão de vida, com alto nível de autonomia para sua idade, com todas as suas necessidades garantidas e que, além disso, não temem a perda desse básico. Parecem ter uma confiança desmedida no futuro, como se fossem ter, para sempre, suas necessidades atendidas como hoje, o que é no entanto, uma disposição freqüente na adolescência que não foi confrontada com as dificuldades e com os embates do real. Não têm, ainda, a percepção de que necessitarão, um dia, lutar pela sobrevivência. Não descobriram que não adianta “ser filho de”, e que enfrentarão dificuldades e pressões para se tornarem independentes e manter os mesmos padrões de vida atuais. Têm, em síntese, uma visão imatura e irrealística da realidade. Além disso, aspiram a muito mais do que sobreviver, querem uma “boa vida” e não têm a representação de que o estudo possa lhes proporcionar o que almejam da vida: sucesso, prestígio, conforto e bens materiais. É preocupante constatar que para a grande maioria desses jovens, que acredito, expressem o pensar de muitos de sua geração, a escolarização está apenas ligada a um mundo alienado, questionado, negativo e perverso do

trabalho. Se a escola for apenas preparação para o atual mercado de trabalho, seu valor se perde, se banaliza ou mesmo deixa de ter valor. Nessa lógica perversa, a escola perde todo seu sentido, pois não conseguirá nunca acompanhar a evolução tecnológica do mundo do trabalho condição para os únicos melhores lugares ainda existentes no mercado, e para a maioria dos outros cargos disponíveis no mercado, fica a “impressão” de que ela realmente não precisa preparar muito, pois exigem pouco.

Apesar de toda a descrença no estudo como forma de obter sucesso econômico e mesmo de garantir a entrada no mercado de trabalho e da consciência dos limites de uma possível ascensão social por meio da educação, a possibilidade de ter uma formação superior é um desejo de vários jovens da pesquisa. Aspiram a fazer faculdade e ter profissões liberais (Perfis 4, 5, 6, 8).

Sei que vou ter um curso superior, com certeza...se vou trabalhar com essa profissão nem sei ainda...talvez não..ganha-se mais dinheiro desenvolvendo negócios...sabendo investir...(Perfil 8, Adriano)

A ética do estudo - trabalho parece estar em crise e o discurso de muitos desses jovens parece apontar para a **procura de uma nova identidade, que pode estar sendo construída por meio de uma certa forma de resistência às regras e aos projetos construídos pelos pais. Não aceitam o estudo como tradição, imposto, oferecido, querem um mundo de informações cada vez mais novas, mais transitórias, que lhes dêem a sensação de autonomia, de escolha. Rejeitam as tradições, o velho, o antigo.**

“Não acho que estudar essas coisas que a escola quer tenha sentido, tudo vai mudar, as profissões já estão mudando.. as profissões estão acabando... os empregos também.. como eles podem saber que tipo de profissão vai ser necessário.. estudar uma profissão e nem ter o que fazer com ela.. é doido cara.. estamos em época de projeto genoma, tudo que existe hoje vai ser derrubado, a escola também.Tudo vai mudando a cada dia, quero saber do que vai vir, e não perder tempo com tanta coisa que virou museu..”(Perfil 2 Lélis)

Se nas entrevistas com os pais percebi que eles pedem à escola saber, conhecimento, competências e habilidades para seus filhos e que têm, para estes, projetos de ascensão profissional através do estudo, por outro lado, conversando com os jovens, vi um quadro diferente.

Os entrevistados, em geral, não assumem “um gosto pelo estudo escolar”, um desejo de aprender na escola, rotulam-se como desinteressados, reconhecem que não estudam, pois, “não gostam, não querem, não conseguem”, ou que “não precisa de estudar

tanto.” Em alguns relatos identifiquei falas que sugerem condutas de evitação do trabalho, onde o objetivo do aluno não é aumentar sua competência nem demonstrar capacidade, mas sim executar as tarefas escolares com o mínimo de esforço. São alunos que não querem investir esforço e, que em geral, garantem sua auto-estima em áreas ou atividades fora da sala de aula.

“nunca gostei de estudar e nunca estudei, acaba dando para passar.. tem uns apertos, mas prefiro continuar assim. Não pode vacilar muito... é bobeira ficar se matando...mas vou formar..não sou burro..sei que preciso..”. (Perfil 2 Lélis)

“Não gosto de estudar, mas não gosto de perder média, aí tento ver o tanto que preciso estudar, este ano errei nos cálculos, exagerei nas festas, nas saídas, desorganizei, não consegui mesmo, mas vai ser diferente agora, vou estudar um pouco (Perfil 5, Ruth Sofia).

“Não gosto de estudar coisa de escola, () não ligo de não ter boas notas... prefiro me dedicar ao esporte...sou bem bom no que faço, se quisesse já podia até ser profissional”, (Perfil 9, Cláudio)

Percebe-se, contudo, que essas colocações são, em geral, seguidas da reflexão sobre a necessidade de estudar mais, de conseguir o diploma. Ou seja, embora falem de seu desprazer e desinteresse pelos estudos, têm, mesmo que ainda latente, a percepção de que a escola é formadora de base para que possam enfrentar os desafios da vida e ter alguma segurança e estabilidade, através de um bom futuro profissional ou *do status* de um diploma.

“Não preciso de estudar muito, no fundo não estou interessado em aprender essas bobagens, não vejo necessidade, mas preciso passar de ano ter um diploma, e aí escolher o que eu quero (perfil 2 Lélis).

Não gosto mesmo de estudar, não tenho interesse em aprender as coisas que a escola ensina. Quero ter o diploma, aí tenho de encarar as aulas, sem ele você não é nada (Perfil 7, Carlos Alberto).

“Não consigo interessar pelo estudo, acho um saco, até tento, não consigo, sei que preciso terminar essa etapa para poder escolher o que quero, mas é difícil.., tenho intenção..mas.. .(Perfil 4 Luana)

Alguns questionam o valor do estudo como fator de sucesso na vida que, no seu entender, pode estar mais associado *ao capital social* do que ao escolar.

*Não vejo o estudo como um meio de eu conseguir o que eu quero, ela(mãe)acha que é tudo, mesmo que você gaste uma vida estudando coisas que não vai aproveitar(...)**esse negócio de ficar anos estudando e depois ficar***

fazendo um serviço chato e ganhar porcaria não vale a pena, se você conhecer gente importante não importa o que você estudou você pode conseguir um emprego legal (Perfil 10, Enio)

Percebe-se em alguns jovens uma dissociação entre o *saber* e a aprendizagem escolar. Não se observa, via de regra, o desejo colocado na aprendizagem na escola, e mesmo os jovens que reconhecem valor no saber e admitem interesse em aprender(Perfis 4, 5, 6) questionam a escola como portadora de um *saber* realmente válido para a função maior que parecem esperar dela: a de prepará-las para a vida, profissional em especial. Muitos aspiram a um outro saber diferente daquele que a escola lhes oferece. Não observei, por parte dos alunos, a valorização do saber escolar, do estudo e da instrução, mas sim, das posses materiais, do sucesso, do prestígio e do reconhecimento social.

Posso aprender muita coisa mais importante na Internet, conversando com as pessoas, vendo TV, vendo o mundo.. meu pai ganha legal e não usa quase nada que aprendeu na escola.... Não acho que vou precisar muito do que se aprende na escola..(Perfil 3, Flávio)

O conhecimento está no mundo não está só na escola, cada vez está menos na escola..A escola é para a gente se relacionar, às vezes para te explicarem o que você não entendeu. A vida te ensina coisas mais importante, prepara melhor para a profissão(Perfil 6 Fernanda)

Os poucos alunos para quem o saber tem um sentido e um valor em si são os que demonstram ter relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros.

“Tem sentido aprender, entender as coisas, o mundo, é uma loucura, cara(..) é péssimo você não saber das coisas, ser ignorante A gente se sente melhor sabendo, é ótimo descobrir as coisas.() poder mudar o que está errado(..) a gente tem de fazer algo(Perfil 4 Luana)

Percebem-se contradições dentro dos relatos de um mesmo jovem: ao serem questionados diretamente sobre o sentido e o valor da escola e do estudo, negam que o estudo seja uma via de ascensão econômica e social, mas quando falam, espontaneamente, revelam expectativas de mobilidade social, de sucesso e status e atribuem à escola um papel de preparo profissional.

*“Eu falei que detesto estudar , acho as matérias uma canseira, só coisa boba, sem sentido, sei que tenho de estudar mas não gosto mesmo, só não quero ficar empurrando carroça nem ser recepcionista Vou ter sucesso.. aí tenho de estudar... **fico***

contando o tempo que falta para as férias. Até marco os feriados na agenda..(Perfil 6 Fernanda)

Muitos consideram a escola alienada de suas experiências de vida, uma obrigação e um fardo. Criticam o conteúdo das matérias, considerando-o , “sem sentido”, pouco significativo, inadequado, complicado, justificando, assim, seu descompromisso e desinteresse com o estudo.

“acho que estudar, saber das coisas, é tudo para a gente, meus pais sempre falaram que quem não estuda não tem papo, não tem visão crítica, engole tudo que os outros falam, fica sem cultura, sem conversa. Eu gosto muito de estudar, só queria que os assuntos tivessem mais a ver. A escola aprofunda em tanta coisa sem sentido, sem utilidade. Quero formar ter um diploma, ser valorizada e reconhecida, fazer um certo sucesso, ser conhecida. Ai tem de estudar né?(Perfil 5 Ruth)

“Acho o estudo super importante, gosto de ficar sabendo das coisas, queria saber muito mais..(.) ...Adoro aprender mas não o que ensinam na escola..(). este estudo não vai ser útil para mim. (Luana perfil 4)

Um dos jovens, apesar de reconhecer a necessidade de se formar, tenta racionalizar que o que importa para se obter sucesso é mais a inteligência emocional do que o estudo. Expressa em suas falas que não está ainda preparado para assumir essa tarefa e que gostaria de poder adiá-la.

*..não precisa de estudar muito mas quero formar em alguma coisa, não tem de ser agora, (...). O importante é ser desembaraçado, criativo e isso não se aprende na escola. **Sucesso não tem nada a ver com estudos. É a tal da inteligência emocional, ...**(Perfil 10 Enio)*

Quase todos separam o diploma do *saber*, acreditando que hoje o ter um certificado é mais importante do que a essência do conhecimento. Mesmo rejeitando a escola como produtora de saberes que considerem válidos e pertinentes, muitos valorizam o certificado que ela pode fornecer. O papel da escola fica, nestes casos, confinado à obtenção de um diploma que funciona como um passaporte, ora para um estudo mais significativo, ou na maioria das vezes, apenas para a obtenção de status, de poder.

“Ninguém quer no fundo ficar sem formação, sem um diploma, a gente pode até brincar, fingir que não liga, mas é a maior vergonha você não ter um diploma, não ser nada. Sua profissão? prendas domésticas eu morreria de vergonha, que vexame.. (Perfil 5 Ruth)

“ quero ter um diploma de qualquer jeito, sei que é importante, ... eles valorizam mais o papel do que o conteúdo.(conta casos que ilustram e provam a seu ver

essas teses) é doido , cara . Não tem lógica(...) o importante é o diploma e não o que se sabe.Sem ele você não arruma emprego.... Nem sei de que conhecimentos vou precisar, e posso estar perdendo muito tempo na escola...eles ficam é enchendo a cabeça da gente, cobrando” (Perfil 4 Luana)

Alguns demonstram uma imagem ainda totalmente idealizada do mundo, abstraindo a base material da existência e acreditando ser possível estudar apenas aquilo que se quer, “ensino *self service*”, pelo qual se tem interesse e desvinculado da relação com os outros.

“Posso aprender sozinho o que eu quiser, era só gostar de ler(..)mas não gosto(...) não sei se quero estudar muito, vou pensar, ainda é cedo (perfil 7 Carlos)

“ não gosto(estudo) e não posso fazer nada, porque você não tem liberdade de escolher o que quer aprender.. eles é que determinam o que acham que você deve fazer e saber, é muito louco, ... querer que todo mundo tenha interesse, ache graça em estudar aquelas coisas todas.Tem mil coisas no mundo para escolher.. quero saber um monte de coisas e tem de ficar perdendo tempo com as coisas que eles querem que você estude”.(Perfil 6 Fernanda)

*“..não sei se precisarei do estudo(...) não consigo pensar em uma pessoa adulta, sem um diploma() para trabalhar talvez prefira um negócio próprio, uma empresa (..) acho importante não ter chefe, ser seu próprio patrão(...)não gostar de estudar não significa que eu não veja o valor dele só que o valor está em saber algumas coisas, **não precisa saber tudo(...)** eu quero **ter poder**..(Perfil 8 Adriano)*

*“eu só me interesseo pelas coisas que eu estiver vivendo, sabe, ou quando você conhece uma pessoa, que te dá um toque num assunto, aí você fica querendo saber... essas coisas todas eu tenho de procurar na Internet, aí para que ir **para a escola todo dia, escola podia ser só umas 3 vezes por semana e com conteúdo self service**. Aí seria massa., você escolhe o que quer, legal, né! (Perfil 5, Ruth)*

Nessa casuística apenas um jovem (perfil 10) parece estar a recusar explicitamente até a idéia de se formar, continuar com os estudos e poder, assim, profissionalizar-se e inserir-se no mercado. Adota postura de oposição, de resistência, buscando construir sua identidade através de outros domínios que não o mundo do estudo e do trabalho.

“Não vejo porque tenho de continuar estudando,não vou fazer faculdade por agora..quero me dedicar a música..viajar pelo mundo curtir mais a vida e de forma simples,não quero entrar nesse mundo louco, de trabalhar, de se matar para consumir...(Perfil 10 Adriano)

Alguns alunos mostraram certa decepção com a escola a partir da quinta série, demonstrando frustrações, sentimentos de desorientação e dificuldades em se adaptar a tantas mudanças (Perfil 10, 6).

“Até o primário é tudo muito bom, todo mundo te conhece, fala com você, são mais carinhosos, mais abertos, não tem pressa, sem cobrança(...)Depois é uma zorra, eles não estão nem mais aí prá você, você fica perdido. Eu estranhei muito, eles avisaram que era diferente, só que é pra pior .Deixei de gostar da escola como antes.Hoje é mais os colegas, (..)perdeu a graça.(Perfil 7 Carlos Alberto).

“ Escola hoje quer é preparar pessoas para serem máquinas eficientes.. você tem de fazer tudo que eles querem.. aprender a ser rápido, memorizar muito, ser disciplinado.. não deixam você ser livre nem criativo... (Perfil 6 Fernanda).

Apesar de todas as críticas, os alunos na totalidade valorizam o estar na escola, gostam do ambiente escolar, valorizam o estar entre colegas, a possibilidade de ampliar seu mundo, conhecer pessoas, saber das coisas do mundo, embora possam fazer restrições, críticas, demandas.

***O melhor na escola é o recreio, a entrada e saída** É ótimo isso de encontrar um tantão de gente , de conviver com tanta gente diferente..Os professores fora de sala de aula, são até legais, a maioria deles, mas na sala... ? Agora gosto do ambiente dentro da escola, de encontrar com o povo.(Perfil 4 Luana)*

Para falar verdade, bom mesmo na escola é só o contato com as pessoas(..)e aula de educação física(Perfil 8 Adriano)

A vida sem escola seria muito ruim, a gente quase não teria amigo, não teria com quem conversar não faria um grupo para sair, , acho muito legal estar na escola, mas detesto aula.(Perfil 10 Enio).

Pessoa da minha idade, se não estiver na escola, fica muito sem graça a vida. (Flávio, perfil 3)

“ Não gosto tanto como antes mas a vida sem escola seria péssima, é horrível não ter o que fazer,aqui a gente encontra uma turma,faç amigos,pode jogar bola, conversar,saber das coisas, é bem melhor do que estudar em casa...(Perfil 7, Carlos)

“Escola é um lugar para você se relacionar, fazer amigos, pra se distrair, (...)onde você vai aprender, obter informações que podem servir pra vida, mas é também um lugar onde eles fazem você se sentir triste, decepcionada(..) não podendo ser você mesma..(..)acho que a gente devia ir a escola pra aprender, ter experiência de vida..(...) não te ensinam nada para a vida..)(Perfil 6 Fernanda)

Em síntese, percebemos que parte destes alunos não vêem significado positivo real na experiência escolar e que é ambígua sua relação com os estudos. Contudo,

embora rejeitem e critiquem a experiência escolar que têm, valorizam o estar na escola e a qualidade das vivências, em geral, relacionais e de lazer que esta propicia. Para a maioria, a escola tende a se tornar apenas um meio para outro fim, o diploma e, com ele, a esperança de um futuro melhor, uma certa estabilidade ocupacional, ou simplesmente o status.

Ressalto o aspecto contraditório das falas em geral, a relação ambivalente com a escola, mas é necessário insistir que a despeito das contradições observadas, das críticas colocadas, a escola continua sendo para essas pessoas, um lugar muito poderoso e especial, fonte maior de satisfação. Este dado torna-se mais significativo ao se considerar que estes jovens estão vivenciando uma situação de fracasso escolar/adaptativo, estão sendo criticados e menosprezados por suas possibilidades e mesmo assim, ainda aparece uma intensa valorização do estar na escola.

Chama ainda a atenção na fala da maioria desses jovens, dentro dessa categoria, o fato de não percebermos o efeito da socialização na família e no espaço escolar que, quando ocorre, revela-se em um discurso muitas vezes ideológico sobre o papel da escola em suas vidas. Esses jovens não parecem estar subordinados às normas estabelecidas e suas falas não legitimam a cultura da visão salvadora e higienizadora da escola. Não observamos, via de regra, as frases- feitas, o discurso ideológico da cultura docente: a escola não aparece com a representação de *único caminho que leva ao conhecimento e ao futuro melhor*. Por outro lado, parece que lhes falta a introjeção de normas, referências e leis paternas, que possibilitariam que tivessem posturas de autonomia e autodeterminação frente a vida.

Parece que alguns alunos não sabem o que é estudar. Não tendo interesse, não sabem o que fazer, como fazer para estudar, sentem-se perdidos...

“bem. (r1) eu já disse que não sou de estudar, mas eu já melhorei muito....todo dia estou lendo um pouco alguma coisa.. não sei se estou aprendendo, vamos ver as provas né? não quero tomar bomba , vou a aula todo dia, minha mãe nunca deixa matar aula.. estou lendo um tantão, sei lá , acho que estou estudando. (Perfil 3 Flávio)

Estou tentando ver se aprendo a estudar. Agora é que descobri que nunca soube estudar, nem sabia o que era. Quando tinha a tarefa, eu pesquisava mas essa de ler um texto 2 vezes, nunca fiz, agora estou começando a querer fazer, eu nunca estudava cara, no máximo fazia tarefas quando tinha.(Perfil 6 Fernanda)

“ só aprendo se a pessoa falar para mim, eu tenho de ouvir,aí o professor tem de dar aula bem dada,Já quis gravar a aula,queria que minha mãe gravasse,para eu escutar, aí daria conta de aprender, só lendo não consigo,fico sem atenção.Meu

gravador está estragado e a mãe não quer consertar. Não sei estudar. (Perfil 3 Flávio).

“Ano passado eu nem sabia o que estava acontecendo na sala, matava muita aula, ficava pelos corredores, e quando entrava não entendia nada, em geral nem sabia que dia tinha prova, aí arrasei, foi uma vergonha cara! só nota baixa... eu nem sabia por onde começar, como estudar, estava toda perdida... (Perfil 4 Luana)

“Eu sei que o professor não pode ficar me ajudando individualmente, eu até que queria mas nem podia pedir isso, mas eu não estava entendendo nada, juntou muita matéria(.) perdi tanta média, pensei que nem ia ter jeito. eles não confiavam mais em mim, achavam que eu não dava conta. Vi que estava difícil, eu achava que ia tomar algumas recuperações mas não pensei que ia tomar bomba, foi um grande susto. Eu nem sabia o que estava acontecendo, nem sabia que estava indo tão mal, sabia que tinha ido mal para a prova integrada, estava muito perdida. eu penso em estudar, mas não sei como estudar, se tenho trabalho, questionário, até que faço, mas fico perdida com tanta matéria, leio, leio e não adianta. (Perfil 6 Fernanda)

Quanto à autocritica e à percepção que têm sobre o que está acontecendo com eles, com seu processo de escolarização, temos depoimentos muito diversos, com um ponto de encontro em todos os relatos: a **consciência que esses jovens têm de que não estudam.**

“Eu tomei tanta recuperação porque o ritmo lá é quente, você tem que se dedicar muito e eu só sei prestar atenção nas aulas mas não tenho hábito de estudar, no máximo dou uma lida perto das avaliações, mesmo não gostando de estudar não vou encarar a seco uma prova, um julgamento, uma avaliação, não sou cara de pau nem quero me queimar. Aí estudo, mas só que nunca dava para estudar tudo, a matéria ficava muito grande(.) não gosto de estudar (...) faço as tarefas, mas matérias que não tem exercício para fazer, eu não sei estudar sem fazer exercício aí deixo ajuntar para estudar um dia antes da prova e não dá para ver tudo. É isso que acontece comigo, sei que sou inteligente mas não estudo.(...) . Eu não tenho hábitos de estudo, não tenho isso de estudar um pouquinho todo dia, vou ficando em casa, faço um exercício, paro, como alguma coisa, vejo um pouco de TV, volto, eu sou meio solto.... (Perfil 2 Lelis)

“sempre estudei só no dia antes das provas e sempre deu certo, não tenho nem caderno, não copio nada, mas leio a matéria nas apostilas, um dia antes da prova e dá certo, está mais fresco, lembro mais.... Fico puto de ter tomado bomba, perdi um ano de minha vida por bobeira e por marcação e perdi minha turma. Foi a maior mancada, não precisava disso..(.). Foi sacanagem da escola, podiam ter me dado uma chance (...) tomei bomba porque estava sem média em várias matérias, ... porque não estudei mesmo e não estudo, mas quando quero recupero. (...) ... nunca estudo mas é sempre assim, no final, acabo estudando e passo, (?) já até me acostumei, só gosto de estudar no final e sei que pode dar certo outra vez, não pode é bobear, achar que não precisa estudar nada... Mas sei que sou vivo, que não sou burro. É falta de estudo mesmo, antes dava agora complicou. (Perfil 7, Carlos Alberto)

“não estudo nunca, só faço os deveres quando tem, porque minha mãe fica em cima, quer conferir, tem de mostrar para ela... Antes ela não conferia, agora deu de conferir todo dia.. Só estudo um pouco um dia antes das provas, é melhor para guardar, não precisa estudar mais do que isso, sempre dá certo e não perco média, só quando fico de preguiça e nem estudo um dia antes, é que perco média. Duas horas no máximo, isso já dá para estudar a matéria e para os deveres menos ainda, uma hora ou um pouco mais. Só gosto de fazer as coisas quando estou com vontade se não, não adianta, você lê e não lembra nada. Minha mãe cismou que ia me ensinar a estudar, queria que eu fizesse resumo, não adianta, cada um tem seu jeito, o meu jeito é ler 2 vezes não precisa escrever e eu aprendo (perfil 1 Targino).

Em síntese, o estudo e as aulas para estes alunos parecem ser uma provação necessária para atingir a meta que é ter notas para passar de ano. O que dá sentido e motivação ao estudo são as notas, os possíveis pontos que vão ganhar com cada uma das atividades passadas pelo professor. O conteúdo é encarado apenas como um meio para o verdadeiro fim: passar de ano. Ressalta-se também, nesse e em outros tantos exemplos, como as “orientações e prescrições paternas “ não têm peso, não interferem na formação de hábitos dos filhos, desconsideram-nas, não têm valor de norma, só tendo efeito quando seguidas de valor punitivo.

No cotidiano da sala de aula, os alunos vão construindo estratégias próprias para suportar as aulas, que consideram, em geral, uma “ chatice” , sem sentido e praticidade. Já sabem em geral, o que fazer para dar conta das exigências da organização escolar. O que parece mesmo ajudar a passar o tempo são as conversas e brincadeiras, o ritmo alternado de concentração e desconcentração, as aulas “que o professor não veio” e as atividades livres (educação física, artes, laboratório de informática, excursões).

Não encontrei, na quase totalidade desses alunos, a mínima percepção do papel da escola, do estudar como formador não só de suas personalidades, mas também do próprio desenvolvimento intelectual. Não parecem ter consciência da importância do estímulo e do exercício das capacidades de abstração, de questionamento, da articulação entre fatos e da própria atenção e concentração.

As atividades extra-classe, não efetivamente pedagógicas, são as preferidas, pois nelas o prazer e o lúdico são permitidos. Dessas atividades, contudo, nem todos participam. Para alguns alunos são perda de tempo, que pouco acrescentam à dimensão educativa; para a

maioria, contudo, é o melhor da escola. Os alunos reivindicam aulas prazerosas, divertidas, que despertem seu interesse.

Refletindo sobre esse ponto, La Taille ressalta que o ensino não precisa ser necessariamente maçante e que a alegria e o prazer de estudar são de fato um sério estímulo à aprendizagem. Aprende-se melhor aquilo que corresponde a um genuíno interesse, contudo é cada vez mais difícil despertar os alunos, saber de seu interesse e preenchê-lo.

Achamos pertinentes as análises de La Taille (1999) sobre essa ditadura do desejo e do interesse dos jovens, na atualidade. Essas “*aparentes exigências dos jovens, devem-se a múltiplas causas sociais*”: entre as quais se destacam a atual e objetiva falta de perspectivas concretas e atraentes de trabalho e de ideais sociais. A sombra do desemprego, a incerteza quanto ao futuro, a falta de referências estáveis, isso “*acaba com todas as utopias, traga-as e paira sobre os saberes da aula*”. Essa opressora presença explica em parte a mistura de tédio e apatia que se vê em muitos jovens e, por outro lado, as idealizações cada vez mais fantásticas que fazem sobre como devem ser os professores, as aulas, os conteúdos. Quanto pior a realidade, maior será nossa idealização. (La Taille, 1999).

5.4. Representações sobre o professor e a relação professor -alunos

As percepções e apreciações dos jovens sobre a escola são influenciadas, em parte, pelo modo como vêm e avaliam seus professores. Suas falas revelam um questionamento do papel do próprio professor, como detentor de um saber realmente significativo e válido.

Ostemann(2000), analisando a falência da autoridade do professor na sociedade contemporânea, questiona se parte desse fracasso não estaria ligada ao fato do professor não conseguir mais “*situar-se na sociedade do modo claro e soberano como teria que se situar nela a fim de praticar os atos exemplares para a identificação e para as ações pedagógicas*”(p. 264). De fato, o professor perdeu o monopólio do saber que fundamentava sua autoridade e legitimava seu carisma. Além disso, as pressões decorrentes das profundas modificações na sociedade , alteraram suas funções e, logo, seus discursos, o que é percebido pelas falas de alguns alunos:

*“Parece que **nem os professores acham que vale a pena estudar**, se é importante aquilo que estão para ensinar...eles ganham pouco, estão **insatisfeitos com a profissão deles, frustrados....** (Perfil 2 Lelis)*

“não nego que eles tenham estudado mais do que eu, mas posso saber muito mais do que eles, em coisas mais importantes para minha vida posso ter vivido muita coisa que eles não viveram (perfil 5 Ruth S).

“Ele é uma pessoa como outra qualquer, pode saber algumas coisas.. todo mundo sabe.. porque ele teria o poder de escolher o que tenho de estudar? (Perfil 6 Fernanda)

Como ensinar sem suposição de saber? Se é nessa suposição que se funda e se legitima a autoridade do professor, como fica a relação ensino-aprendizagem? O jovem contemporâneo não mais reconhece, a priori, o professor como possuidor do saber. Se para crescer e adquirir identidade, todo ser humano necessita de outras pessoas significativas com as quais possa se identificar, com quem, afinal, o aluno se identificará ?

Kupfer(1998) refletindo sobre o lugar que o professor está ocupando no campo social, mostra que a rede simbólica que o sustentava e privilegiava se desfez, abandonando-o sozinho para exercer sua função. *“O professor não representa mais nada e não é à toa que os alunos não demonstram a mesma reverência diante do professor”(p. 133).*

Estrela(1994) mostra que as práticas educativas têm sua gênese em outras que interagem com o sistema escolar e que, além disso, não podem ser compreendidas sem se considerar como outras práticas sociais projetam-se, incidem ou nelas provocam reações.

As práticas ocorrem dentro da escola, que é um sistema aberto em interação constante com o meio. Assim, não ficam imunes às tensões e desequilíbrios que afetam a todos nela envolvidos. A pedagogia tradicional atribuía ao professor um lugar central na organização do ato pedagógico, que teoricamente se modificou ao longo da história com a contribuição das novas teorias no sentido de maior descentração e liberalização.

O sucesso escolar, em grande parte, depende da construção de certos tipos de práticas professor-aluno. Para entender o fracasso acadêmico é importante, pois, entender as dificuldades que alunos e professores encontram no desempenho dentro de tais práticas. Devem ser incluídos muitos fatores que, em geral, ficam subliminares às análises correntes: o grau de interesse de uma aula, a relação professor-aluno, a história escolar da criança, a expectativa do professor, etc . A conduta de se ver as coisas como existindo em si, fora das relações, é perigosa e pode nos levar a, simplesmente, tirar o foco do aluno- problema para “as práticas escolares inadequadas”. As práticas, as crenças, as explicações produzem realidade. A queixa escolar é construída em um história coletiva. Não podemos entender o

“não querer fazer a lição”, a “dispersão”, o “desinteresse”, a “indisciplina” isoladamente porque não existem como entidades, isto é, adquirem sentido dependendo das relações nas quais esses acontecimentos se dão e são produzidos, mas não temos, em geral, o funcionamento dessas relações como material de trabalho.

Nesse trabalho tentei me aproximar dessas relações a partir da visão dos alunos. Aquino(1997) frisa a importância de se “ *retirar o foco da figura exclusiva desse “aluno-problema, deslocando o olhar para as relações conflitivas que o circunscrevem, das quais ele é tão somente um porta voz, ou um problematizador.*” (p.93) Para esse autor o fato desses sintomas nunca desaparecerem por completo mostra que não se devem a disfunções individuais mas ao efeito de uma trama cujas raízes são institucionais.

Na percepção dos alunos, muitos professores tendem a manter a postura da pedagogia tradicional, privilegiando seu papel de transmissores do conhecimento, monopolizando e/ou centralizando a comunicação e limitando ou mesmo bloqueando, as possibilidades dos alunos de participarem ativamente e criativamente na construção do conhecimento. Na percepção desses alunos vemos uma representação da relação pedagógica, bem aos moldes da descrita por Freire (1971) como comparável ao modelo bancário. Nela, o professor é dono de um saber, deposita seu conhecimento na cabeça dos alunos para gerar juros e correção monetária. O aluno deve receber e guardar o conhecimento e a avaliação é o extrato onde se verifica o crescimento ou não do investimento. Essa concepção, ao negar a atividade do aluno envolve a coisificação do saber. Dessa forma, escamoteia e legitima uma relação autoritária de poder, entre professor e aluno.

É na relação professor – aluno que se observa o maior número de queixas. A autonomia do professor de selecionar as metodologias e recursos didáticos a serem usados, as normas de comportamento em sala (envolvendo não só os critérios do que é válido, aceitável ou permitido mas também o controle das relações dentro da sala), atestam a relação de dominação-submissão fundamentada na diferença e a organização da sala de aula centralizada no poder quase absoluto do professor.

*“.. na escola é muito assim(...) **querem ser mais do que você**(...)os professores e orientadores **acham que são Deus..** só eles decidem, é do jeito que eles querem, sempre. (perfil 6 Fernanda)*

*“Querem que **a gente fique calado a aula toda,** você não pode nem se defender quando te acusam, é super injusto, você é acusado de algo que não fez e ainda **tem de ouvir calado,** porque se você vai falar dizem que você é*

malcriado, rebelde e mandam para a orientadora...eles não te dão direito nenhum, tem de aceitar o tempo todo..você não pode dar idéias(...).nada é livre... (Perfil 1 Targino)

*“Falam de cidadania, de educar para a cidadania, não tem **democracia dentro da escola, a gente tem é um tantão de normas a cumprir..os professores exigem demais..**(Perfi 5 Ruth)*

As opiniões e representações dos alunos quanto às práticas pedagógicas são bem diversas e contrastantes, não só dentro do grupo, mas mesmo considerando-se um aluno individualmente. Encontramos apreciações objetivas e bem fundamentadas assim como críticas “imaturas”, sem lógica e coerência, até mesmo contraditórias, nas falas de um mesmo aluno. Há os que valorizam as aulas expositivas — se bem dadas — por professores que tenham uma boa capacidade verbal, até por substituírem o estudo em casa, o que, à primeira vista, parece estar discordante da demanda que fazem por aulas ativas.

*“..gosto de **professores que saibam dar aula, que falem bem, alto e claro, que expliquem bem, que você entenda tudo com as aulas deles, você nem precisa rever a matéria depois.**(perfil 7 Carlos)*

*“Acho que quando os professores mandam estudar sozinho, ficar na sala ainda por cima parado e tendo de ler , é a maior canseira. Não gosto de aula monótona, **gosto de aulas mais dinâmicas, mais animadas, assim como educação física,** pelo menos a gente fica mexendo, correndo, andando. Detesto ficar parado.. e gosto de professor que fale bem, que dá aula bem clara. (perfil 3 Flávio)*

Essa aparente contradição aponta para o sentido peculiar que a atividade parece ter para muitos alunos.**Uma aula ativa não significa necessariamente a aula que ele tenha de agir sobre o material e construir seu conhecimento (através de pesquisas, seminários, debates, discussões), e sim qualquer estado oposto à passividade, que pode ser mesmo o de contemplação, assimilando o que lhe é dado de forma líquida.**

Há, contudo, ainda, os que claramente rejeitam as aulas expositivas por sentirem que os colocam em uma posição de simples escuta e que é difícil ter atenção, podendo mesmo provocar sono.

É horrível ficar lá parado, só escutando, fico no maior sono, e nem posso dormir, olhando as horas e doído para acabar a aula(P 1, Tar).

Encontramos vários relatos de alunos que mostram precisar de maior direção e orientação para aprender e neste sentido valorizam os exercícios, os deveres, os roteiros. Ao mesmo tempo, existem várias críticas ao uso de exercícios e roteiros em sala de aula, percebidos nesse caso como atividades “monótonas”, que impedem melhor participação, que os colocam em “uma passividade” rejeitada.

Se o professor é empolgante, tem boas idéias, se dá idéias legais de discussão, propõe coisas para a turma fazer, a aula fica interessante(..) professor que dá roteiro, fala sem parar, a matéria pode até ser interessante e fica chata (Perfil 6 Fernanda).

*“ eu espero que os professores dêem uma aula legal, interessante, uma **aula mais ativa, participativa, onde a gente se sinta à vontade para opinar, perguntar, uma aula que você entenda**(Perfil 5 Ruth)*

A diversidade de percepções e de expectativas em relação aos professores pode, em parte, estar relacionada com os diferentes meios de se relacionar com a escola e com o estudo.

Muitos criticam a qualidade das aulas, descritas como maçantes, cansativas, desinteressantes e queixam-se da escassez de práticas mais participativas. Queixam-se ainda da obrigação de ficarem horas sentados e da falta de propostas desafiadoras assim como das características pessoais de alguns professores.

*“Tem aulas muito chatas(..)um tédio(...) gosto de coisas que te ponham para mexer(..)**trabalho em grupo, pesquisa, debate em sala de aula, quando você tem de preparar uma aula, um trabalho e apresentar... isso é raro...quase nunca tem.**(perfil 4 Luana)*

Além disso, apontam que os textos usados pelos professores são, em geral, desinteressantes para o aluno “por tratarem de coisas que não lhe dizem respeito”, sem respeitar os interesses dele.

*“A gente nunca pode estudar o que a gente está interessado, o que está acontecendo no mundo naquela hora, ou com a gente mesmo, ou alguma coisa que você ficou sabendo e quer entender mais.. fico curiosa sobre algum assunto, **mas ela diz que não está no programa... é só o que está no programa.**(Perfil 4 Luana)*

O interesse em aprender, a motivação e a curiosidade são os instrumentos mais eficazes para promover a aprendizagem. A maioria dos alunos de minha casuística não demonstra mobilização para os estudos e acha difícil explicitar o que gostam e o que não gostam. A resposta sai por dedução, ou é descoberta ao longo da exposição ao perceberem o

prazer, ou não, que têm na aula, a capacidade de se concentrarem, o empenho em fazerem as tarefas pedidas.

*Não sei o que prefiro, acho tudo meio chato... a gente tem de fazer.. **toda escola é bem parecida, muda um pouco é os professores.. a forma que eles explicam.(...).** podem fazer ficar mais interessante..(...) e a gente passa a gostar mais... (Sofia, Perfil 5)*

Mas os alunos demonstram algum empenho em estudar as matérias que são objeto de sua curiosidade ou que são dados de forma interessante e dinâmica, por professores hábeis na arte da persuasão, do convencimento, sabendo despertar o interesse .

*“..estou adorando biologia:a professora é um barato, faz dinâmicas, cada um conta casos, a gente aprendeu primeiros socorros... todo mundo trouxe casos de acidentes que viu, que já teve.. conversamos sobre o que poderia ser feito em cada situação.. foi ótimo, () **ela sabe despertar o interesse da gente**”.Os textos eram superlegais e todo mundo participou, a sala toda parava para ouvir o que o outro ia comentar, ouvir a opinião dele, super legal, precisava ver. Pena que isso é raro.(Perfil 6 Fernanda)*

Se o professor é bem alegre, bem humorado, se sabe mesmo dar aula, acho bom a gente se diverte, é bem gostoso. Mas se a aula é chata, não fico escutando mesmo, até durmo...(perfil 2 Flávio)

A crítica evidente é para os professores que não conseguem persuadir e que usam da coerção, seja psicológica, seja física.

*“acho que é sacanagem para tirar nota de aluno, eles adoram tirar nota, qualquer coisa que você faz ou fala, se não gostam, vão logo **dizendo que vão tirar pontos**, acho injusto demais (Perfil 9 Cláudio)*

*“Eles não conseguem **te fazer ter interesse** pelas aulas deles e aí passam a dar indiretas, a falar que não é à toa que já mudamos tanto de escola, que tem gente que está passeando na escola ... (Perfil 2 Guilherme)*

Essas atitudes por parte dos professores, em geral, provocam antipatia nos alunos e mesmo hostilidade. Os jovens resistem por meio das técnicas que têm a seu dispor: silêncio, “dormir na sala”, guerra de papéis e falar que não entenderam.

*A aula é um saco, dá o maior sono.. ela fica lendo, escreve no quadro aquela montoeira de coisa e você tem de ficar copiando ..quer que você participe, se não fizer perguntas , se não participar ela tira pontos..fica a maior zoeira..**tem gente que até dorme..mas se ela ver ela manda para a orientadora..**(Perfil 4 Luana)*

Fica evidente que os jovens, ainda sem um plano de vida e de estudo que fundamente um interesse mais concentrado e intenso por conteúdos específicos, só encontram atração por conteúdos quando sua transmissão é considerada positiva. O positivo é relacionado com as características dos professores e com as metodologias utilizadas por eles e pelo fato de conseguirem fazer uma ponte entre o que é estudado e a realidade prática do cotidiano. Cobram muito dos professores para que tornem o estudo mais agradável e querem ter autonomia para escolher o que irão aprender.

A grande maioria dos alunos parece querer professores ativos, simpáticos, que tornem a tarefa de aprender prazerosa, *light*, que torne a aula um tempo sumamente agradável e acha natural rejeitar aulas que consideram maçantes, cansativas, exigindo que as aulas atendam a seus desejos para então se motivarem.

La Taille alerta para o risco de práticas pedagógicas que, em vez de apontar para futuras conquistas, orientem - se por aquilo que dá “*mais prazer imediato ao aluno, o que alegremente podem consumir,*” e afirma que, agindo assim, os educadores estariam na verdade passando a seguinte mensagem: *não vamos levá-lo até o outro lado da fronteira, mas sim trazer o que lá se encontra pra vocês. Não precisam se esforçar para caminhar, o mundo vem até vocês*”. Para La Taille, essa situação expressa o desprezo dos alunos pela função pública dos professores.

“Vemos aí, a deserção do espaço público, com o interesse se voltando apenas para aquilo que é privado, e íntimo. Não é mais em nome de uma norma que se pode exigir certos comportamentos dos alunos, mas sim pela procura de contemplar suas motivações mais recônditas. É a esfera privada que dá cartas”(1999, p.20)

Estrela ressalta, também, como é muito mais fácil despertar o interesse em alunos que estão mobilizados e que têm um projeto, se não de aprender, de pelo menos sair-se bem, ter um bom desempenho. Quando os professores têm de se esforçar para que os alunos participem, as dificuldades são mais intensas e estes podem fazê-lo por persuasão e mesmo por coerção. Parece que, nestes termos, um bom professor é alguém bem sucedido em persuadir, que estimula a participação, mesmo diante do desinteresse quase geral e total pelos estudos.

O que valorizam no papel do professor assemelha-se em alguns relatos ao de um animador de auditório.

“tive uma professora que era um show também, dava prazer ouvir a aula dela, relacionava aquilo tudo que ela ia falando com fatos de hoje em dia, pedia

para a gente fazer uma pesquisa em revistas, em músicas, tinha até teatro. Era um barato, dava o maior prazer de pesquisar, ()fazia brincadeiras tipo o Jogo do milhão, a gente tinha de trazer perguntas, fazia jogos de adivinhação onde toda turma participava, era muito animada a aula dela (Perfil 8 Adriano)

O poder do professor é condicionado a que atenda a todas essas exigências e está relacionado mais às suas habilidades e competências relacionais e didáticas do que a um suposto saber a ele conferido, *a priori*, por sua condição de professor.

*“Eu trato as pessoas de igual para igual, não tem autoridade para mim, quero que as pessoas me respeitem, acho que isso de falar que o outro **é autoridade, é relativo, eu posso saber muita coisa mais do que eles. Não suporto ser tratada com distância, com autoridade, quero que me respeite, não aceito que uma pessoa se coloque acima de você..”**(perfil 6 Fernanda)*

*“...prefiro aulas bem dadas, aí fica impossível você não prestar atenção.., **tem professor, que consegue que a turma toda se envolva, acho isso muito legal, aí ele fica poderoso, sabe?** (Perfil 8 Adriano)*

Em síntese, os alunos se queixam principalmente de professores autoritários, centralizadores e que não dialogam. Sentem-se revoltados e injustiçados nesse tipo de relação. O bom professor é aquele que é simpático, consegue transmitir a matéria de forma “bem didática”, ajudando o aluno nas suas dúvidas, ajudando-os a refletir e a pensar, reconhecendo suas habilidades e fornecendo incentivos e elogios. Querem um professor disponível, alegre, que estabeleça com eles uma relação mais informal e afetiva.

“...a professora é chata, brava(..) autoritária, mas dá umas aulas tão legais, envolve todo mundo, faz você pensar, você participar, faz perguntas de uma forma natural, você não fica inibido com medo de errar, de falar besteira, porque o tipo de pergunta não é uma avaliação do que você devia saber, sabe, não sei explicar direito, mas é mais uma opinião que ela quer, mas ela faz de um jeito que faz você pensar, ela te desafia a pensar, a refletir, a lembrar de coisas que você viu na vida e você tinha de fazer um fichamento de cada aula dela, do seu jeito, sobre tudo que tinha ocorrido na aula e tinha de entregar no final do semestre, aí valia ponto pra cacete, mas todo mundo fazia . Esse tipo de professor eu respeito, mas o resto, por que?(...) Ela lia mesmo o que você escrevia não era só dar visto, e devolvia os trabalhos para você guardar, tem professor que pede um trabalho, não dá retorno, e nem retorna o trabalho, se pelo menos ele falasse que ficou com ele pois achou muito bom, mas ele nem fala o que aconteceu . Ela corrigia até o português, mas ensina o certo, não era só de marcar o errado, mostrava o que seria o certo., aí você até aprendia lendo a prova ou trabalho que ela corrigia.(perfil 8 Carlos)

Essas características, contudo, não parecem significar que apreciem um professor “bonzinho”. Alguns alunos elogiam professores que “puxam”, que exigem dos alunos.

Reclamam da dificuldade, mas reconhecem seu valor. Os professores não “se tornam populares” abandonando a disciplina e a maioria critica os professores que deixam a turma fazer desordem, que deixam a coisa solta. Um mesmo professor pode ser simpático e bem sucedido para um aluno e ser considerado chato e arrogante para outro do mesmo contexto.

*..(.)só faço exercício, até gosto que tenha exercício, aí estudo.. Gosto de professor que puxa nesse ponto, passa muito exercício...**Não gosto de dever grande quando é pequeno faço com prazer, mas e a preguiça?. Se erro, exercício de matemática, por exemplo, perco a vontade de continuar fazendo, detesto errar, perco o interesse totalmente, gosto de fazer aquilo que estou sabendo.**(Perfil 8 Adriano)*

ela é brava mas pelo menos controla a turma e não tem tanta zona. Um bom professor deve ter competência e simpatia ..(.).....o professor não pode deixar a turma ficar zoneando demais, tem dia que é a maior bagunça (Perfil 7 Carlos)

A autoridade dos professores hoje é algo que eles têm de construir isoladamente e a partir de seus próprios recursos, é uma parcela e uma continuação de si mesmo. Os alunos se opõem, desafiam, subvertem sua autoridade, ameaçam-no pessoalmente(Aquino2000; Estrela, 1999).

O uso arbitrário da autoridade é o mais profundo sentimento de censura à escola manifesto por estudantes com os quais conversamos.

*Uns não dão conta da turma e é um tal de mandar ir para a **coordenadora**.Gosto quando é gente fina, explica legal, não faz terrorismo, não pega no pé, sabe se impor sem ter de ser bravo É lógico que quando sabe explicar bem, se é alegre, simpático aí melhora mais.O pior é aquele que tem voz baixa, monótona, que escreve muito no quadro, e que é passivo.(perfil 4 Luana)*

O professor quando é bom, sabe dar aula, explica bem, acho legal. Ele é uma pessoa como qualquer outra, não tem de ter autoridade só porque é professor.Se for bom pode conseguir, se for uma pessoa interessante, alguns são super legais e se impõem pelo que eles são, outros querem se impor só porque são professores, aí não respeito mesmo(Perfil 5 Sofia)

Detesto professor que pega no pé e não deixa você perguntar as coisas, detesto aqueles que gritam com a gente, tem uns super brutos(..). Gosto de professor que não fica com raiva à toa e que deixa você participar, perguntar e dar palpite. (perfil 1 Targino)

Os alunos querem competência, criatividade, dedicação, responsabilidade, compromisso, mas têm uma percepção unilateral, como se estas condições fossem dadas

pelos professores e como se não tivessem nada a ver com a construção de um clima propício. Exigem respeito, querem liberdade, autonomia, defendem seus direitos, mas, em geral, parecem não aceitar regras e deveres. Falam de ser respeitados, dos direitos que têm e da exigência de serem tratados com respeito e coerência.

“Eles não te respeitam e querem que você os respeite. Não vou respeitar quem não me respeita e falo o que sinto, doo quem doer. Não acho que ele seja melhor do que eu, só porque é mais velho. A única coisa que ele tem a mais é a idade e experiência, tem mais é de ter, porque viveu mais” (Perfil 1, Targino)

Rejeitam a visão de um professor basicamente disciplinador, que se ocupa principalmente de normatizar as condutas exercendo funções de controle, vigilância, sanções e punições. Percebem muitos professores como agressivos, críticos, gritando, exigindo. Seus comentários parecem estar referendando o que Aquino desenvolve em seu livro *Indisciplina* no qual diz que, hoje, as práticas pedagógicas concretas estão sendo abarcadas por expectativas nitidamente moralizadoras. Os professores têm despendido muito mais energia com as questões psíquicas e morais do aluno do que com a tarefa epistêmica fundamental.

“a professora disse na minha cara que não estava cumprindo meu papel de estudante, que devia respeitá-la..Mostrei que eu também podia questionar se ela estava cumprindo o dela, que as aulas eram muito desinteressantes()como ter interesse naquilo que ela fazia?. era melhor então, fingir que estava interessada? (Perfil 5)

*sou muito exigente com as pessoas e dos professores exijo mais ainda. Se eles podem exigir de mim, se podem me avaliar, me criticar porque **eu não posso também**(..) porque não posso falar o que sinto.Você tem de ser estátua ou robô comandado para agradar eles. Eles querem ser **autoridade, mas eles são como eu, eu não respeito uma pessoa só porque é professor, ou polícia,ou político, eles podem não prestar, podem ser piores que eu, eu posso ser nova e saber mais do que eles.Não reconhecem a inteligência da gente, tratam a gente como se a gente fosse imbecil criancinha e isso eu não permito.Trato as pessoas de igual para igual e eles me acham cínica,mas sou sincera, falo o que todo mundo pensa e não fala . (Perfil 6 Fernanda).***

*Acho que tem professor **que gosta mais de disciplinar , educar do que de ensinar**, Ficam enchendo o saco com esse negócio de ser **disciplinado, de ser cidadão, e a aula vai toda nessa lenga lenga de tentar colocar a turma do jeito que eles querem...** ela ficou quase meia hora **esperando silêncio e nem deu aula...** se não fazem isso mandam conversar com a orientadora (Perfil 1 Targino)*

Hardy(2000) salienta em seu estudo sobre a *Apropriação diferencial do saber escolar e submissão e resistência à Forma escolar*— que há alunos que parecem aplicar a *Lei de Talião* em suas relações com os professores: ”não se deixar pisar...ele nos deu um golpe sujo..vamos fazer-lhe o mesmo”..(p.115).

“Eu tento agüentar, mas tem professor que é muito estúpido, te ofende, te humilha, aí eu revido mesmo, ele deu ele leva..(Targino, Perfil 1)

Alguns acreditam que os professores devem ser firmes, mas não devem lhes impor tarefas, pensamentos, regras, respeitando ao máximo sua individualidade e autonomia, ao mesmo tempo querem que consigam ter controle da turma e garantir o bom funcionamento grupal. Cobram do professor regras mais claras e discutidas e criticam a diversidade dessas regras.

É uma loucura, cada professor é de um jeito e alguns cada dia são de um jeito diferente , você fica pirado. Tem professor que fala umas coisas e você pensa que ele está na gozeira, você embala e acaba na coordenadora.(perfil 2 Lelis).

Choques resultantes de estranhamento da forma de autoridade aplicada pelos professores são situações também constantes.

Três alunos(perfis 5, 6, 7) salientam a diferença entre a cultura familiar e a escolar, no que diz respeito à relação com a autoridade.

*“eu gosto de ser tratada de igual , em casa podemos falar o que sentimos, discutimos, negociamos, na escola tudo é diferente, as pessoas não querem te ajudar, não querem ser sua amiga, querem é se impor, te ferrar.Trato meus pais assim como trato os professores de igual para igual, converso com meus pais, exponho meus pontos de vista, defendo minhas idéias, **mas não concordo com essa idéia de que respeitar é submeter.**Não é certo que a gente tenha de abaixar a cabeça só porque é pai, ou professor, professor menos ainda, isso de **submissão, de acomodação, horrível.** (Perfil 6 Fernanda)*

“Lá em casa o esquema é até muito autoritário, minha mãe, mas mesmo ela tem lógica no que exige e ela faz a parte dela, é democrático, na escola, não, é só a gente que sofre (Perfil 7 Carlos)

Lendo nas entrelinhas dos vários relatos de incidentes ocorridos em sala de aula e que os alunos consideram como abuso de autoridade, pode-se perceber que muitas vezes os alunos já desenvolveram técnicas de irritar os professores e de se opor às regras e normas que não aceitam e que julgam sem propósito (repetir o que este fala em tom irônico, questioná-lo, afrontá-lo, gozá-lo).

*Acham que estou falando para criar polêmica, não é isso, só que não tenho medo deles, e não deixo de falar o que acho, se eles me repreendem injustamente, **tenho o direito de contestar e falo o que acho, questiono a posição deles também, isso deixa eles puto.. eles não dialogam..tudo quem resolve é a coordenadora, , .(perfil 5 Sofia)***

Minha relação com os professores, em geral não é boa, eles me amam ou me odeiam. Eles me acham desinteressada. Tem professor que me odeia, Eu sou muito questionadora, faço graça, cantarolo e eles me acham cínica. Eu estava cantando e ela me deu uma bronca. Me pôs para fora de sala e eu falei que ela não tinha motivos para isso. Eu não tinha respeito por eles(Perfil6 Fernanda).

Parece-nos um processo similar ao descrito e encontrado por Hardy em sua pesquisa

“Os alunos concentram também uma parte de suas energias para resistir às normas da vida escolar, criando diversas formas de oposição que desviam das práticas propriamente educativas. É por isso que a agitação geral domina claramente a produção escolar em inúmeros cursos teóricos(...)sustentam que os alunos com dificuldade escolar se limitam a cumprir as exigências mínimas da instituição escolar, tentando- reduzi-la o máximo possível.”
(p.116 versão da autora)

Alguns professores, ao que parece com receio de perder o controle da classe, acabam dando ocorrência, mandando para fora de sala e são ridicularizados por isso.

“eles não tem a força do papo, não sabem motivar a gente nem se impor aí já viu né, apelam para a coordenadora, outro dia foram 7 em uma só aula”.
(perfil 8 Adriano)

Temos apenas um lado da questão, e o curso real dos acontecimentos pode, certamente, propiciar outras interpretações, mas é importante frisar que o aluno percebe, na maioria das vezes, que foi desrespeitado pelo professor e está reagindo à sua maneira ao que considera como humilhação, zombaria e desrespeito. Mesmo alunos que não apresentam problemas de conduta na sala relatam casos onde mostram não só a irreverência, o oposicionismo e a infantilidade dos colegas, mas também a irritabilidade, o tom exasperado, crítico ou mesmo indiferentemente agressivo de alguns professores.

“.. tem professor que implica com a turma à toa, não tolera nenhuma conversa, uma brincadeira, o clima em sala fica ruim, tinha um lá que implicou com um cara porque ele ia de gorro, e ficavam brigando na sala, tira gorro, não tiro, sai de sala, vai para a diretoria, é um saco, a sala acaba virando uma zorra, e qual o problema do cara ir de gorro? Só porque pivete usa? acho que eles dão importância para muita besteira, tem muito preconceito, o importante é

não deixar a turma ficar zoneando porque você nem consegue escutar a aula, mas se está de gorro, boné, pra frente ou pra trás, qual a diferença? Qual o problema do cara colocar piercing? ...o professor deveria se preocupar mais era em dar uma aula interessante e não em ficar dando lição de moral, cada um pensa como quer, veste como quer, ou então exige mesmo uniforme se não exige, cada um vai como quer(Perfil 9 Claudio).

Alguns reivindicam serem tratados de forma mais justa e igualitária pelos professores. Consideram a escola e os professores como basicamente autoritários, muitas vezes injustos.

“fico fula, eles ficam tentando mostrar defeitos em mim, eu acho que você para falar dos outros tem de estar ótima. São muito autoritários Fui criada com mais liberdade, meus pais sempre me deram liberdade de falar o que achamos, a gente pode discutir as coisas, discordar, na escola você tem de aceitar tudo.(Perfil 6 Fernanda),

“.. dão ocorrência por qualquer coisa, quando implicam com você... não pode responder o professor, não te respeitam, te chamam de moleque, de neurótico, você não pode falar nada,é desaforo. Se você não fez o dever, fez incompleto, se falou alto, se conversou, qualquer coisa é ocorrência, ah. Se você não parar de jogar bola na horinha que o sinal bater, nossa é tanta coisa, só se for santo para não levar ocorrência.Implicam com tudo, acho que está errado, a gente devia ter mais liberdade na escola, a gente fica lá horas, sentado, sem ter nada para fazer.Você não pode ser sincero, o professor manda para fora de sala quem está conversando, mas minha voz é mais alta e ele ouve logo e identifica, tem um tantão de gente zoneando e ele fala só com quem ele já marcou. Você vai explicar com sinceridade o que aconteceu e ele ainda te chama de mentiroso, dá vontade de avançar nele.A gente não pode mascar chicletes, mas a professora chupa drops a aula toda, fui falar com ela me chamou de atrevido. Acho tudo isso injustiça. Pergunto muito porque não estou entendendo e alguns professores acham que faço de propósito para zonear a aula, para atrasar a matéria. Eles não deixam você dar sua opinião, tem de ser falso, fingido, puxa-saco..(Perfil 1 Targino)

Alguns não se sentem obrigados a respeitar os professores, não os percebem como figuras de autoridade e contam mesmo que os pais os apoiarão em suas oposições e resistências. Targino sente que os pais o apoiarão em suas brigas com a escola sempre que julgarem que ele foi injustamente tratado.

“A professora estava pegando demais no meu pé, e falava cada coisa, .. eu tinha mais de retrucar... minha mãe, não quis admitir, mas ela mesma concordou que eu estava certo... não me deu razão na cara, mas foi lá e conversou com a orientadora..().... Adulto faz e fala o que quer. Antes era pior, depois que minha mãe esteve conversando com a orientadora, a professora está mais mansinha, está até deixando eu falar, ainda bem.... Minha mãe às vezes vê que eu estou com razão, é raro, aí ela até me defende e se precisar ela briga com a escola e as coisas melhoram. (perfil 1 Targino)

Parte dos alunos percebe as normas disciplinares, as ocorrências e suspensões como medidas arbitrárias, injustas, vexatórias, discriminatórias e vingativas .

Acho que fui perseguido, eu estava incomodando alguns professores.... por isso me expulsaram, porque teriam expulsado só a mim? Acho que os professores, alguns, quiseram é mostrar que têm poder, tem força, foi um castigo, uma vingança, foi uma espécie de competição, de medição de força, eu apronto e eles me bombeiam. Falaram que eu era uma liderança negativa..eu gostava de fazer gracinha,nada sério sou espirituoso quando quero e todo mundo acha muito graça no que falo, aí a turma fica zoando, rindo,e eles perdem o controle da situação, todo mundo rindo e eles lá de bobo... Acho que tomaram como algo pessoal... não faço para chamar atenção, é uma forma de eu me distrair também porque senão fica tudo muito monótono, ouvir quieto aquelas múmias falarem..Aí fica um saco, é tudo muito quieto, desinteressante, dá vontade de dormir, se você dorme eles pegam no seu pé te mandam para fora de sala.Você não tem direito nem de dormir, não está atrapalhando ninguém.(perfil 2 Lelis)

Eu me imponho pelo que penso e a turma gosta do que eu falo, aí os professores parece que ficam competindo comigo A professora de português ano passado veio tentar me colocar mal na frente de todo mundo, dizendo que não sabia o que eu ia fazer na escola, que eu era desinteressada, que ia na escola fazer relações públicas Estou tentando ficar mais na minha esse ano, já estou cheia de ter problemas mas é difícil Cansei de encarar professor, é fria, eles tem o poder e você vai se ferrar Isso já aconteceu muito comigo...(perfil 6 Fernanda)

Há também críticas a professores que apresentam condutas que eles denunciam como discriminatórias. Sentem que os professores discriminam e selecionam, valorizando os alunos que se aproximam do perfil que eles têm do "aluno ideal". Em suas percepções, os professores muitas vezes colocam o aluno na posição servil, de corresponder ao "Eu-ideal" do educador, sem poder ser ele mesmo. Alguns queixam-se de que os professores formam idéias antecipadas sobre eles, devido ao que os outros professores ou orientadores falam, e que já chegam com esses juízos, "e aí pegam no pé, mesmo".

“acho que os professores puxam o saco de alguns alunos e não estão nem aí para o resto...as meninas são as preferidas, falam mais manso com elas e também os caras que puxam o saco deles (Perfil 7 Carlos).

“Cada professor prefere um tipo de aluno . A professora de ciências todo mundo detesta e ela é chata mesmo, mas eu presto atenção na aula dela, participo, aí ela puxa o meu saco (Perfil 8 Adriano)

Acham que muitos professores investem mais nos alunos que não têm dificuldades, enquanto poderiam ajudar mais a quem não está aprendendo. A maioria acha que é natural

que as pessoas tenham preferências e que fiquem julgando aos outros, como eles próprios fazem com os professores, isso é humano”. Criticam, contudo, os professores que estigmatizam um aluno que vira o bode expiatório, e é responsabilizado, quando vários fazem a mesma coisa e são poupados.

“tem aluno que consegue tudo com o professor, pois só fazem e falam o que eles querem.. ficam só lambendo, aí já viu né, têm sempre mais chance. Eles não discordam nunca do que o professor disse, fingem que pensam como eles.(Caso 2 Lélis)

*“quando o **professor vai com sua cara, ele é seu amigo**, mas se não for não vai deixar passar nada, começa aquela marcação percebe, fiquei muito marcada. A maioria dos professores prefere aluno que puxa saco, que fica elogiando, falando que adorou, mesmo que não pensem assim. Eu não sou do tipo de ser amada por todos, ou gostam de mim ou me odeiam. Não sou também de ficar pedindo explicação nem ajuda para eles, é o meu jeito, já falei com você, eles interpretam errado, acham que eu quero mostrar que não preciso deles, é meu jeito não quero me expor e não gosto de falar besteira. Se você cair na malha dele está perdida, todo mundo faz a mesma coisa que você e só você entra pelo cano...(Perfil 6 Fernanda)*

“acho que os professores não gostam porque pergunto as coisas, quero saber o porque das coisas, dizem que eu distraio a turma, que faço bagunça, que interrompo, pergunto muito. Pergunto quando não estou entendendo, não tenho culpa de não entender muitas coisas. Quando outros meninos perguntam eles não implicam, é marcação comigo. É um saco, fico com raiva e às vezes também não faço o que eles mandam(perfil 1 Targino)

Muitos alunos conseguem ter uma visão crítica sobre a conduta da turma e fazem críticas ao comportamento dos colegas, enquanto outros admitem que têm condutas inadequadas. Observa-se em alguns, a incorporação e identificação com o discurso da escola que passa a mensagem de que os alunos são desinteressados, mal-educados, indisciplinados, logo culpados pela indisciplina e pelo fracasso. São especificadas várias condutas de resistência por parte dos alunos, de oposição às regras e normas de convívio social, algumas de maneira aberta, hostil, agressiva, outras através de negativismo, isolamento, alheamento deliberado. Mostram crítica pelo descaso que alguns alunos têm do espaço da escola e pela atitude de que podem tudo porque estão pagando.

“... é fogo uma sala cheia de bagunceiros, o pessoal parece criança, fica cutucando, fazendo gracinha, caretas, tem gente que canta alto, dá peido, arrote, é uma zorra. Tive muitos problemas com colegas, o pessoal zonea muito e às vezes o professor pune a sala toda, é injusto. O pessoal lá é todo boy, não gosto de cara assim, eles bagunçam demais. São agressivos, gostam de ficar empurrando, se pegam um para Cristo, colocam apelido, dão tapas o tempo todo(perfil 8 Adriano)

“...tem cada tipo,tem uma lá que já tomou umas 3 bombas,o pessoal não sabe de nada, é totalmente alienado e tem gente com cada cabeça ruim(perfil 6 Fernanda)

Não deve ser fácil mesmo,tem colega meu que fica debochando do professor, imitando, fazendo molecagem, isso eu não faço.Eu retruco quando me corta,me chama atenção injustamente, faço aviõozinho, essas molecagens,mas isso é besteira..(Perfil 1 Targino)

“Eu tem dia que não faço nada, não quero fazer, fico quieto, finjo que estou com dor de cabeça, mas não faço nada, nem abro o caderno, não estou com vontade, tem dia que nem levo o material,sai apressado e me esqueci(Perfil 3 Flávio)..

Tem aluno também que é um saco, cara, muito criança só fazem gracinha, falam bobagem, não sabem nada bicho.O professores são adultos,deveriam saber o que fazer, ficam é brigando, pondo para fora de sala,e aí mesmo quando você quer prestar atenção fica difícil.É um zoando com o outro,a maior bagunça, bilhetinho, acho até graça,sou de conversar, mas não sou bagunceira,tenho até preguiça disso(Perfil 4 Luana)

Os alunos são péssimos, tem cada menina mais louca, nem dá para namorar Eu não queria uma menina daquelas,não tem educação...outro dia uma colega riscou a carteira toda, igual menino de favela e a professora foi falar e ela disse, que a carteira era um lixo, que se quisesse ela comprava outra.(Perfil 7 Carlos).

Pelos ricos relatos desses jovens, percebe-se ainda, que eles tendem a adequar suas condutas, às características e estilo dos professores e da relação que estes criam com a turma. Poucos professores parecem corresponder às expectativas desses jovens, que aspiram mais intimidade, diálogo, professores que os “toquem efetivamente” como pessoas

Apesar de todas as contradições encontradas nas críticas feitas e mesmo levando em conta o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram esses jovens e a interferência desse tipo de pensamento na apreciação que fazem da realidade, não se pode minimizar a riqueza das análises que elas oferecem. Embora se sintam fracassados, muitas vezes marginalizados, têm uma percepção muito clara de quais são os bons professores e quais não, ou seja, preferem aqueles que efetivamente estão preocupados com eles, em ensinar-lhes alguma coisa, que possibilitam que eles se coloquem, se manifestem.

É importante que se lembre que nossas atitudes em relação às figuras de autoridade, aos professores de modo mais específico, não são acidentais. Elas se originaram de mudanças sociais a longo prazo que redefiniram o trabalho, criaram uma escassez de empregos, desvalorizaram a sabedoria da idade e trouxeram má reputação a todas formas

de autoridade, inclusive a autoridade da experiência. Elias (1994) *ressalta que só pode haver uma vida comunitária livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos nela gozarem de satisfação suficiente e que a existência individual, também, depende de uma estrutura social livre de tensões e de conflitos.* (p.17) .Pelos relatos dos alunos podemos apreender um clima escolar bem tenso, caótico mesmo, por momentos.As freqüentes ocorrências, suspensões desorganizam o cotidiano escolar e trazem muitas tensões para as relações dentro da sala de aula e em especial, para a relação professor-aluno. Pôr outro lado, os alunos , individualmente, não demonstram estar feliz dentro de sala de aula, em parte porque não construíram um sentido para o estudar, e porque rejeitam uma relação assimétrica com os professores, porque não os colocam no lugar de autoridade e de saber,. Percebe-se que os alunos dessa pesquisa, em geral, não demonstram ter autonomia, não parecem ter introjetado os parâmetros do certo e errado na vida social, não se sentem interiormente exigidos a cumprir com as exigências da vida em comunidade, não se exigem sair bem nos estudos, nem ter um desempenho de sucesso. Em geral, não demonstram ter discernimento próprio construído a partir de um padrão ético, social, introjetado das relações familiares e sociais. ■

6. ESCOLA PARA QUÊ?

6.1 Sentido dado à escolaridade pelos pais e alunos

Pode-se dizer que todos os pais do grupo pesquisado atribuem um significado positivo para uma formação superior de seus filhos e, mais do que isso, expressam essa disposição através do uso intenso de várias práticas efetivas de investimento escolar. Com base nessa significação, constroem projetos onde a escolarização superior para os filhos está prevista, esperançosos de que estes possam se realizar profissional e economicamente.

Ao buscarem boas escolas, ao investirem nas atividades extracurriculares tentando fornecer uma formação de qualidade, esses pais agem com racionalidade no sentido weberiano, calculando os benefícios que tais medidas podem trazer para o futuro de seus filhos. Há uma intencionalidade na ação de buscar a melhor escola, ao evitarem a todo custo uma repetência, ao buscarem um ambiente rico de estímulos e ao priorizarem relações interpessoais de “qualidade”. Assim os pais lançam mão de comportamentos racionais com relação a fins, orientando-se por meios tidos como adequados para obter os fins desejados e antecipados.

Contudo, a atribuição do sentido no ser humano implica uma via simbólica e relacional pois passa pelas interações com o outro. Não basta apenas a valorização do estudo pelos pais nem os projetos que tentam estender aos filhos. Precisam transmitir-lhes estes valores — mais do que isso, expressar esses valores na forma com que conduzem suas vidas—e os filhos devem incorporá-los.

Na infância, são os pais que constroem planos e projetos de vida para os filhos, sustentados na rede de significações e nos valores familiares. Conduzem seus filhos pelos caminhos que traçam, mas são eles que, objetivamente, poderão concretizar tais projetos. As representações dos pais são particularmente importantes nas primeiras etapas da vida escolar, quando os filhos se apóiam e dependem totalmente dos sentidos construídos pelos adultos. Com o desenvolvimento, os jovens devem ir se autonomizando e podem incorporar, ou não, os valores que os pais lhes passaram. Precisam firmar seus referenciais a

fim de adota-los ou não em sua vida adulta. É junto a sua família e aos outros adultos a seu redor que eles operam essa avaliação e podem internalizar ou não as referências parentais.

O enfraquecimento atual dos vínculos familiares e escolares afeta a produção dos sentidos. O adolescente está sendo construído nos espaços da cultura de massa, que se voltam para os sujeitos individualizados e para a privacidade de suas vidas (Castoriadis, 1985). Hoje, as relações simbólicas estão sendo impedidas e o sentido está vindo do real e do concreto. Já não se valoriza a tradição e a lei paterna desmantelou-se. A vida profissional dos adultos tem sido questionada e mesmo ameaçada a todo momento, diante das enormes mudanças ocorridas no mercado de trabalho. O estresse tomou conta dos adultos assim como a dúvida sobre suas próprias referências. Muitos pais não têm como orientar os filhos, não sabem como fazê-lo como vimos tantas vezes nos relatos de pais desta casuística.

Em decorrência disso, assistimos a modificações no significado do trabalho e do estudo que se tornam cada vez menos associados ao dever. Por outro lado, a família deixou de ser um centro normativo e, hoje, divide seu papel socializador com várias outras instâncias: creches, escolas, mídia, grupo de pares (Sacristan, 1999; Castoriadis, 1985)).

Uma pessoa se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ela no decorrer de sua existência. As figuras de identificação que a maioria dos jovens têm hoje não são mais os adultos a seu redor, e sim as imagens que a mídia veicula. **Os ideais já não estão sendo transmitidos de geração a geração. Incapaz de identificação, em primeiro lugar com os pais e, logo, com outras figuras de autoridade, o jovem fica à mercê da sociedade de massa e de seus ídolos fabricados e vazios de sentido ou se depara com sua incapacidade de admirar qualquer pessoa.** Encontramos nos relatos dos jovens confirmações dessas duas atitudes que mostram as alterações nos processos de identificação e subjetivação.

Dessa forma, fica comprometida toda a formação de ideais ligados à construção de um projeto profissional. Não pode haver investimentos em ideais futuros, sobretudo naqueles que demandam maiores esforços no momento presente, se não houver uma promessa, ainda que tão longínqua quanto incerta, de um prazer maior. Concretamente, a sociedade não fornece mais representações de futuro nem alimenta sonhos em longo prazo. Estão cada vez mais presentes os sentimentos de desconfiança em relação à razão, de sensação do “fim da história e das utopias”, com a propagação de idéias hedonistas e imediatistas.

A sombra do desemprego, a incerteza quanto ao futuro e a falta de referências estáveis trazem todas as utopias e pairam sobre os sonhos e ideais que os pais constroem.

Os valores e normas da sociedade contemporânea desagregaram-se e o sentimento de desorientação e de falta de referências é observado nos pais. Muitos se sentem perdidos, não sabem como orientar os filhos.

Diante desse quadro, os pais se encontram ambivalentes e confusos quanto ao projeto que estendem aos filhos. Têm consciência de que não basta mais o capital econômico, e de que o diploma precisa legitimar a herança, mas este, também, passou a ser pouco.

Cada vez mais a sociedade exige especializações e aperfeiçoamento constante, para garantir a inserção no mercado de trabalho. Em suma, as situações reais da sociedade contemporânea vêm mostrando aos pais que, para que seus projetos de ascensão social ou pelo menos de manutenção do status para os filhos se concretizem, necessitarão de uma cooperação ativa deles. Os jovens, mesmo de meios favorecidos, para terem possibilidades de ascensão econômica e social, precisam estar altamente comprometidos com a busca da excelência, já que as portas “do sucesso” estarão abertas apenas para os melhores.

Essa constatação se torna mais angustiante quando se defrontam com os indicadores de insucesso escolar dos filhos, que podem significar o abandono de todas as esperanças de sucesso.

A família deixou de ser um espaço formador, transformou-se em unidade de consumo. Impelidos, por um lado, pelo trabalho em função da queda progressiva dos salários e do padrão de vida e, por outro, massacrados pelos meios de comunicação, os pais acabam caindo no círculo vicioso: desejo de consumo → busca de recursos → mais trabalho → menos tempo de convivência → maior culpa → menos limites → liberação para consumo → maior necessidade de recursos → mais trabalho (Castoriadis, 1985, Vasconcellos, 1996).

O sucesso ou o fracasso estão ligados às expectativas pessoais e dos grupos sociais; ligam-se a um objetivo de vida. **Esses jovens interiorizaram valores e normas socialmente impostos e aceitos, aos quais correspondem determinadas maneiras de ser e de fazer, conforme a posição social que ocupam e as experiências às quais estiveram expostos.**

Como diz Elias (1999), se quisermos compreender um indivíduo temos de saber dos desejos que ele deseja satisfazer. Se dar sentido implica em dar valor e em coordenar ações visando a um fim, é importante estar atenta aos valores desses jovens

Como apresentei no capítulo 4, os jovens dessa casuística ainda não construíram projetos de vida, **alguns estão cheios de sonhos idealizados, irrealísticos, como é próprio da adolescência, outros expressam um processo contemporâneo de perda de referências, de um apego demasiado ao hoje, ao imediatismo do momento, que os impede de construir representações de futuro e projetos.**

Os desejos desses jovens parecem estar voltados mais **para a realização de sonhos de consumo, de sucesso, de status e o investimento escolar não está associado com a realização desses anseios. O apego econômico tornou-se o valor maior desta geração.** O sucesso, o dinheiro, a posse de bens, o poder, são os valores com que todos sonham. **O significado do trabalho e da escola está, pois, enfraquecido e seu valor se limita às possíveis vantagens materiais que ele possa trazer.**

Por outro lado, os valores sociais apregoados e exigidos pela escola implicam, para o adolescente, ser capaz de estabelecer metas a longo prazo, de esperar, de adiar a satisfação, de crer numa promessa. Vivemos a queda do mito da ascensão social através da escola, mito esse que manteve por décadas os alunos mais conformados e submissos ao saber escolar. **A desvalorização da escola, o questionamento do seu valor, são evidentes e, de certa forma, alguns pais transmitem essa dúvida e descrença para os filhos que também se questionam se estudar adianta. Essas dúvidas dos pais interferem na elaboração do sentido que os filhos também constroem sobre a escola.**

A motivação para o estudar foi extrínseca por muito tempo, já que não se ancorava na relação pedagógica e sim na relação da escola com o mercado de trabalho (Vasconcellos, 1996).

Os alunos pesquisados **não vêem sentido nas práticas de sala de aula**, como fica evidente nos discursos apresentados, e também **não mais vislumbram um futuro promissor pela via do diploma, ou esta crença é muito frágil para sustentar seus investimentos a longo prazo. Os jovens já não se convencem de que realmente estudar lhes abrirá a porta da felicidade e o lema *estudar para ser alguém na vida* já não tem mais sustentação.**

Em consonância com os achados de Velho (1999), **os sujeitos dessa pesquisa , por atos ou palavras, rejeitam os valores paternos. Basicamente não se interessam por planos, por metas em longo prazo, procuram usufruir o prazer no presente, sem encará-lo como algo só alcançável depois de cumpridos deveres e sacrifícios.** Assim, pode-se dizer que rejeitam o futuro educacional que os pais projetaram para eles, ou que, pelo menos, não agem em consonância com esses projetos.

A partir das experiências de insucesso dos filhos - alunos e de suas reiteradas frustrações, alguns pais passam a reorientar suas ações em função da “causalidade do provável”, em termos bourdesianos, ou seja, ajustam suas condutas às potencialidades objetivas. Assim, passam a diminuir suas expectativas e projetos quando se vêem confrontados com insucessos reiterados. Como essas famílias são detentoras de um potencial econômico razoável, tentam minimizar as perdas diante do fracasso inevitável, mudando de escola e recorrendo a várias estratégias.

Uma pessoa só pode aprender se tiver desejo de aprender, se o “estudar” tiver sentido para ela. Ninguém pode contudo obrigar uma pessoa a desejar. Para aprender, a pessoa precisa querer, desejar. Só estudará se o saber e se a escola fizerem sentido para ela. A questão do sentido precede pois a da competência. Aprende-se melhor aquilo que corresponde a um genuíno interesse (Charlot, 2000). Com o estudo tão desvinculado de seus sonhos e projetos, sem nenhuma promessa “fantástica” esperando-os ao final do ano ou do curso, a não ser um diploma, fica mais difícil despertar-lhes o interesse pelo conteúdo. Essa, porém, é uma das mais importantes tarefas do professor: **estimular o aluno para que ele vislumbre suas possibilidades de ação e transformação do mundo, através do conhecimento.** O desinteresse dos jovens, deve-se a múltiplas causas sociais, entre as quais se destacam a atual e objetiva falta de perspectivas concretas e atraentes de trabalho e de ideais sociais.

Giroux, (1999), desenvolve uma linha de questionamentos que enriquece a compreensão dos processos educativos “pós-modernos”. Defende a necessidade de se

“converter o pedagógico em algo mais político, indicando tanto as condições por meio das quais se educa como o significado da aprendizagem para uma geração que está experimentando a vida em um sentido totalmente diferente das representações oferecidas pelas versões modernas da escola” (p.79) .

Apesar da dissociação entre o sentido que os pais atribuem ao estudo e o sentido que está sendo construído pelos filhos, essa categoria isoladamente não explicaria totalmente a fragmentação e os percalços das trajetórias escolares que investiguei. Situações aparentemente semelhantes podem levar a resultados diferentes e temos de estar inter-relacionando as variáveis no sentido de configurações singulares.

6.2 Modos de socialização familiar: ordem moral doméstica, estilos e práticas educativas familiares.

Lahire ressalta como a **moral do bom comportamento**, da conformidade às regras, moral do esforço, perseverança, são traços que podem preparar uma boa escolaridade. *“A ordem moral e material em casa tem uma grande importância na escolaridade dos filhos porque é, indissociavelmente uma ordem cognitiva”* (1997, p.26) .A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem e organizar os pensamentos.

Isso se dá através das condutas dos pais de exercer um controle direto da escolaridade dos filhos, assegurando que as tarefas sejam feitas, controlando o tempo dedicado aos deveres, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão, através do controle das amizades, do lazer e do tempo que ficam na rua. Uma configuração familiar relativamente estável, que permita ao jovem relações sociais frequentes e duráveis com os pais é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao êxito escolar, em especial nos primeiros anos da vida estudantil. Através de uma presença constante, um apoio moral e/ ou afetivo estável, a família pode acompanhar a escolaridade do filho .

Como se pode perceber no capítulo 4, a maioria das famílias pesquisadas não propicia uma ordem moral doméstica estável e coerente. Apenas os pais do Perfis 7 e 8, de certa forma, apresentam uma cultura de regras condizente com essa ordem moral, onde a regularidade, a organização, o esforço, a responsabilidade são metas educacionais a serem obtidas. No perfil 8, essas características são valorizadas, os filhos têm os modelos parentais

para se espelharem e essa ordem moral impregna a vida dessas famílias como um todo, e não apenas a área escolar.

Em geral, os pais dessa pesquisa exercem muito pouco controle sobre a vida dos filhos. Estes, praticamente, não são cobrados em responsabilidade, autonomia e iniciativa. É muito variável entre essas famílias, o grau de comprometimento, investimento e de ações efetivas destinadas a acompanhar a vida escolar dos filhos, mobilizando - se ativamente no sentido de propiciar atividades que favoreçam o bom desempenho e o sucesso esperado. Todos se preocupam com o rendimento e vida escolar dos filhos e demonstram interesse tentando cobrar verbalmente o cumprimento de obrigações. Lançam mão de várias estratégias para evitar ou superar o fracasso, mas as medidas, em geral, não envolvem um monitoramento rigoroso das tarefas e do cotidiano. O acompanhamento familiar mais estrito, quando ocorre é feito de forma não sistemática, interrompida e inconstante. Muitos pais rejeitam esse papel, racionalizando que os filhos já são grandes o bastante e que devem ter autonomia e responsabilidade e não reconhecem que seus resultados escolares mostram que não têm essa autonomia, que não lhes foi ensinada, ou, se o foi, não teve o efeito esperado.

Os pais, na maioria, têm grande dificuldade no estabelecimento de limites e, em contrapartida, todos os filhos demonstram intensa dificuldade em aceitá-los e baixa tolerância à frustração. Aceitam mal as figuras de autoridade e a hierarquia de modo geral, embora essa dificuldade se expresse de formas diferenciadas. Existem os jovens que se rebelam abertamente com oposição hostil e irreverente e os que expressam sua oposição de forma mais passiva, mas também não atendendo ao que deles se espera.

Por outro lado, a vida escolar requer a observância de muitas regras, não só dentro da própria escola, mas mesmo como condição para corresponder às exigências das tarefas e do estudo. Essa capacidade de observar e seguir regras, de forma autônoma, não é dada naturalmente pelo processo de desenvolvimento, mas é formada pelas relações, em especial, dentro da família.

Cada forma de exercício da autoridade implica graus diferentes de importância que se dá ao auto- controle, à interiorização das normas de comportamento, à aceitação de limites e ao respeito à hierarquia. Como foi visto no capítulo 4, usando a terminologia de Bouchard, as famílias se diferenciam no estilo de autoridade utilizada, que varia de “um certo *laissez faire*” até formas mais rígidas e autocráticas de autoridade. Essas formas podem estar

mais ou menos dissonantes do tipo de autoridade exercido na escola, e o distanciamento e a oposição entre esses estilos tende a criar sérios conflitos nos jovens e também dificuldades de adaptação. Quando os alunos estão expostos a regimes disciplinares, familiar e escolar muito diferentes ou mesmo opostos, o grau de inadaptação é mais significativo, como se vê em vários perfis da amostra, mas em especial nos perfis 5 e 6.

Indaguei dos pais sobre as características essenciais dos filhos e junto com eles construí um perfil de atitudes de cada jovem.

A disciplina, o esforço, a persistência, a tolerância à frustração e o respeito às regras são fatores presentes, em graus mínimos, nessa casuística.

Um traço comum a todos os alunos investigados é a falta de autonomia, de comprometimento e de auto-determinação escolar em relação à vida escolar. Todos, invariavelmente, admitem que não estudam, ou que o fazem muito pouco. Alguns gostam de estudar, mas rejeitam o estudar datado e contextualizado, ou seja, aquele que lhes é exigido.

Segundo Lahire(1997), um aluno precisa ter formado, na interdependência com seus pais, um conjunto de disposições e competências adequadas para poder enfrentar sozinho as exigências escolares. Esse conjunto está mais ou menos presente dependendo do meio social e da configuração familiar específica. Muitas vezes as regras do jogo do espaço familiar e escolar são muito diferentes e desarmônicas e as crianças ficam deslocadas e sem recursos para fazerem frente a essas exigências, pois não foram educadas para a elas responder. **Não desenvolveram a autonomia necessária e necessitam de uma atenção, de um estímulo individual e constante, inconcebível com o que pode ser oferecido pela escola de ensino regular,** com classes com mais de 30, 40 alunos.

Nessa casuística, pelo menos, alguns casos como os perfis 3 e 9 parecem se enquadrar nessa análise : conseguiam sair-se muito bem na escola enquanto tinham atenção

individualizada e sentiam que produziam para uma pessoa específica, a professora, e não souberam assumir a vida escolar, quando lhes foi exigido, uma certa autonomia.

Apesar de dizer que esses pais não demonstram um superinvestimento escolar, não se pode afirmar que sejam omissos. Além de todo o investimento que demonstram fazer para buscar o sucesso escolar e evitar o fracasso dos filhos, percebe-se que todos, invariavelmente, estão atentos e preocupados com o problema escolar apresentado pelo (a) filho como atestam suas condutas de tentar controlar o seu cotidiano, comparecer às reuniões da escola, e até mesmo a disposição de participar dessa pesquisa.

O que se impõe contudo, como um dado relevante, em quase todos os perfis, é o pouco tempo real de que os pais dispõem para que todo esse trabalho de transmissão e socialização seja feito. Até para que o filho possa construir significado com o que os pais querem lhe passar, é necessário tempo de convívio, de relacionamento, de identificação. Quando as condições de vida retiram dos pais o tempo para que se dediquem à família, ou a ela retornam, após o trabalho, já cansados e exauridos, todo o trabalho de transmissão e de vínculo simbólico com o filho fica alterado e comprometido. Como lembra Lahire, o destinatário tem de atribuir sentido à mensagem que lhe é transmitida, na relação social que mantém com o que o está ajudando a construir seus conhecimentos e com os seus próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores.

Ao analisar as razões das dificuldades de adaptação escolar desses alunos, percebe-se que a maioria dos motivos apresentados incide sobre a inabilidade dos jovens em se ajustarem no meio ambiente escolar, aceitar as regras da experiência escolar, o ritmo do trabalho e lidar com a estrutura escolar e com os professores. Ou seja, suas dificuldades denunciam um modo de socialização incompatível com o que se espera deles na comunidade escolar.

Não se pode negar que as crianças estão indo para a escola cada vez mais cedo. Esta tarefa de socialização primária tem de ser compartilhada pela escola, que com eles fica a maior parte do dia. O trabalho conjunto família – escola se impõe, e já não fazem sentido, acredito, as mútuas acusações e a tentativa de colocar a responsabilidade no outro.

As evidências dessa pesquisa, através dos relatos dos jovens e de suas famílias, despertam o interesse em estudar melhor a organização escolar do ensino fundamental. Como dados a serem melhor entendidos, temos a não existência de problemas de aprendizagem

nas quatro primeiras séries desse nível de ensino na grande maioria dos jovens. Apenas os jovens dos Perfis 1 e 3, de alguma forma, apresentavam indícios de dificuldades adaptativas já nas primeiras séries.

Algumas hipóteses interpretativas colocadas pelas mães dos perfis 4, 5, 6 e 10 e pelos próprios jovens dos perfis 5, 6, 3, sugerem que o nível de exigência no ensino fundamental é muito pequeno e que os alunos são muito protegidos e atendidos individualmente. Nessa linha de raciocínio, os jovens de meios sociais favorecidos encontram na escola poucos desafios cognitivos, o que não propicia a criação de determinadas estruturas comportamentais e hábitos de vida. As tarefas de casa foram vivenciadas por esses atores como restritas e de baixa complexidade, possibilitando que as crianças tivessem um desempenho que foi considerado pelas escolas como satisfatório, já que nunca receberam críticas. Um trecho da fala da mãe do Perfil 4 (Luana) ilustra, brilhantemente, a meu ver, essas considerações :

“Sempre achei que ela deu pouco de si, nunca a vi estudando, os deveres não eram muitos e sobrava um tempo enorme, que me forçava mesmo a ficar inventando atividades para preencher o tempo livre dela. As leituras eram frequentes mas pequenas, nunca teve uma pesquisa, algum trabalho que realmente a envolvesse, ela só ia às aulas, praticamente, e tinha excelente rendimento. Cheguei a procurar a escola, mas parece que você está querendo ou dizer que a escola está fraca ou que sua filha é superdotada, ou, o que é pior, que você é neurótica, acabei desistindo. Não sei se eles estavam errados ou se começam a errar a partir da sexta série. Acho que eles se acostumam a se sair bem nos trabalhos e provas com zero esforço, ela mesma vivia dizendo que não precisava estudar, que tinha entendido tudo. Com o tempo, o conteúdo fica muito maior, e como eles não criaram hábitos de disciplina, a partir da necessidade de dar conta das exigências, quando precisam desta organização já é tarde. Aí, calculam mal o tempo, deixam tudo para a última hora, como sempre deu certo e de repente não dá mais. E o pior é que acostumaram a se sair sempre bem, nem desenvolveram uma certa tolerância à frustração, não descobrem seus próprios limites, ficam com uma imagem muito poderosa de si. Quando passam a ter a frustração de uma média perdida, se revoltam, porque no fundo eles acham que sabem, e ficam achando que se quer mais e mais deles. L. diz que a escola quer que eles sejam perfeitos, que tenham uma memória de elefante, que decorem tudo. Ou seja, ela acaba não percebendo nem onde está o problema dela. Não acho que isso seja só de minha filha, converso com algumas colegas dela e vejo o mesmo processo.”

Outro ponto, que considero ser importante ressaltar, é a reflexão sobre como as famílias dessa pesquisa negociam as experiências educativas de seus membros e lhes dá sentido. A criança e o jovem estão expostos a várias instâncias socializadoras e educativas,

como a família, a escola, e a própria mídia. A influência da mídia pode até estar sendo a mais significativa ou, pelo menos, é a que atinge o jovem, isoladamente, pois os pais, devido ao pouco tempo de convivência, parecem não estar tendo tempo para interpretar e discutir com os filhos o que vem da mídia, não fazendo, em geral, uma crítica dessas instâncias. Relatam momentos esparsos de discussão e reflexão conjuntas, em geral provocados pelo próprio jovem.

Já as práticas educativas da escola, quando “incomodam” os filhos, chegam aos pais, seja diretamente pelo jovem que reclama da conduta dos professores ou através da escola, quando o filho – aluno já transgrediu e reagiu a elas, tornando-se, então, um caso disciplinar.

Nessas situações, pude observar que, na maioria das vezes, os pais não partilham do mesmo ponto de vista e muitas vezes chegam a desaprovar junto aos filhos as ações e práticas dos professores, os conteúdos passados, o manejo de situações existenciais. Dizem reconhecer os professores como profissionais e autoridade, mesmo quando fazem críticas à sua didática ou suas habilidades pessoais em conduzir a sala e que *“só quero ser verdadeira e me posicionar diante dos meus filhos, não acho certo ficar tampando o sol com a peneira, nem achando que eles são bobos e que não percebem as falhas dos professores”* (Mãe do Perfis 5 e 6)

Acredito que estes pais estão deixando de refletir sobre os efeitos perversos da desmistificação que promovem da figura do professor, na estruturação da personalidade dos filhos e na sua capacidade de conviver ao longo da vida com as hierarquias inevitáveis. Deixam também, acredito, de considerar as reais possibilidades que os filhos, ainda adolescentes, têm para fazer essa separação e serem capazes de respeitar um professor que vêem como inadequado.

Na infância, o professor, figura de autoridade tomada inconscientemente como substituto paterno, possui uma função identificatória carregada de afetos. Essa significância, quando positiva, é que pode fazer dele um mediador eficaz, com possibilidades de dar sentido aos conteúdos, ao estudar e ao saber.

A criança e o jovem, vão precisar sempre de ter condições de adquirir muitos conhecimentos específicos sem saber o porquê, ou qual a sua utilidade. O sentido do aprender e do saber não estão contidos, necessariamente, no conteúdo das disciplinas, mas estas podem e deve ser ferramentas através das quais o professor pode ajudar os alunos na construção do sentido do saber. Particularmente, através das disciplinas, a escola deveria

ensinar e despertar nos alunos sua capacidade de abstração, a curiosidade e a valorização do aprender. O conteúdo, muitas vezes, é apenas um veículo para a aquisição destas características e não um fim em si.

Acredito que essa conduta dos pais contribua para dificultar que o filho- aluno coloque a escola e o professor em um lugar de prestígio e de admiração. Em decorrência, dificultam, mais ainda, a sua relação com as figuras de autoridade, que são em geral questionadas e desqualificadas.

A qualidade das relações professor-aluno se deteriora a cada dia. O aluno chega à escola trazendo consigo uma história já iniciada, pautada nos hábitos e costumes vivenciados dentro de sua organização familiar. A natureza e qualidade dessas interações e seus contatos com a sociedade condicionam o questionamento da **ação educativa desenvolvida na escola**. O professor, por sua vez, apesar de viver as mesmas contradições e descrenças e de também se colocar, criticamente, junto às suas figuras de autoridade, não está pronto para responder a tais questionamentos. Como produto de uma educação tradicional, desequilibra-se quando se confronta com os desafios que o alunos lhe trazem .

A questão do interesse é, também, muito ressaltada pelos jovens e por seus pais, e fica claro que há uma cobrança explícita de que os professores tornem as aulas mais interessantes, que os façam gostar das aulas. Há nesses comentários muito de idealização e de negação, na medida em que essas observações não levam em conta o conjunto de determinantes da realidade concreta. As aulas deveriam mesmo ser interessantes, e o professor tem um importante papel nessa produção, mas ele sozinho não pode tudo. Espera-se que um professor sozinho desperte o interesse de todos os alunos e o tempo todo? O ideal não existe. Estudar é um trabalho e como tal envolve esforço, compreensão, até sacrifícios e não só mera fruição (La Taille, 1999).

Muitos alunos se ressentem da necessidade de serem valorizados dentro da singularidade que lhes é própria e que os faz diferentes dos outros. Queixam-se de que a escola quer que eles se enquadrem nos comportamentos que ela considera como adequados. Os pais, acertadamente, creio, reforçam nos filhos esse direito, só que deixam de analisar com eles a situação em conjunto, não contextualizando os fatos. Os filhos sentem-se protegidos para se rebelarem. Não lhes é ensinado como realmente lutar pela manifestação da originalidade que existe dentro de cada um e que requer, antes, a possibilidade de aprender a conviver com o outro, e a respeitar para ser respeitado.

Os alunos trazem muitas queixas que soam contundentes sobre a discriminação que sofrem, sobre o autoritarismo de muitos professores que os tratam de forma desrespeitosa, chegando mesmo a ofende-los e humilha-los. Alguns reclamam que fica difícil entender o que podem ou não fazer na escola, porque é tudo muito diferente das normas familiares e do tipo de relação que estão acostumados a ter com os adultos. Se em casa, em geral, são tratados de forma liberal, tolerante, protetora, sendo mesmo pouco exigidos e cobrados na escola, ao contrário, sentem-se por demais cobrados, coibidos, impedidos de ser eles mesmos, não podendo expressar o que sentem, o que pensam. **Os códigos são totalmente dissonantes.** Se em casa, ficam praticamente sozinhos, “donos do pedaço”, pois os pais trabalham o dia todo, muitas vezes, mesmo, sem nem lhes ensinar a noção de respeito e privacidade pelo espaço do outro. A sala de aula, ao contrário, espaço coletivo, não é do grupo, mas sim da escola e do professor que ditam as regras do que pode ou não ser feito. Cada professor tem suas próprias normas, que são colocadas de forma autocrática, impositiva, sem permitir discussões e sem se preocupar que os alunos as entendam em sua racionalidade (que muitas vezes existe).

Outra queixa freqüente é a de que o professor, diante de qualquer conduta mais espontânea do aluno, considera-se atingido pessoalmente, avalia o ato como indisciplina e em vez de resolver o problema onde ele ocorreu —sala de aula— manda para a orientadora ou diretora, para que a ocorrência seja dada, o que pode levar a suspensões e, cumulativamente, mesmo a sugestões de transferência ou expulsão .

Percebe-se pelos relatos que não parece existir em nenhuma dessas escolas um projeto político pedagógico participativo, no qual o aluno, não só possa ter acesso às regras e limites daquele espaço público, mas, dentro do possível, possa também começar a entender o sentido das proibições e dos limites.

As condutas e ações tanto dos pais como dos professores, não estão dissociadas no contexto no qual eles estão inseridos e expressam o declínio da autoridade, a mudança nos padrões relacionais e a crise do sentido da sociedade atual. Esse enfraquecimento pode não ter provocado, ainda, o colapso das restrições sociais, mas priva essas restrições de uma base racional no entendimento das pessoas. Assim, é necessário que tanto professor como pais saibam discernir que limites e regras são necessários e que fazem parte de sua função básica de educadores. Existem normas que podem ser explicitadas e discutidas quanto a seu sentido mas que não estão em discussão

quanto a sua vigência. Algumas regras podem ser negociadas e sofrerem a ação de variáveis. Outras, contudo, devem mesmo ser abolidas por serem equivocadas ou ultrapassadas.

Os pais criticam a autoridade externa, no caso, a dos professores e orientadores, não percebendo que estão a criticar e a legitimar o descaso com sua própria autoridade. Fica impossível para qualquer família cumprir seu papel de socialização e educação dos filhos menores, com a conseqüente instituição de regras, sem se apoiar na autoridade. O que se impõe, contudo, é que esses alunos pareçam realmente estar expostos a uma diversidade de sistemas normativos e axiológicos entre os diversos professores e não só na oposição família versus escola, mas entre os vários professores.

As mães dos perfis 4 e 10 demonstraram ter uma consciência mais aguda do papel da socialização familiar no desempenho escolar dos filhos. Conseguem perceber relações entre a forma que se organizam enquanto família, seu funcionamento interno, valores e opções de vida e o posicionamento dos filhos diante da escola. Essa percepção aumenta-lhes a angústia, potencializada pela certeza que têm do alto potencial criativo e cognitivo de seus filhos. Sentem que eles estão a perder muito de suas vidas e que podem ter sua formação comprometida por essas mudanças freqüentes de escola. Sabem que a cada mudança seus filhos perdem, pelo rebaixamento do nível de exigências escolares sobre eles e pelo comprometimento de suas próprias relações interpessoais.

É difícil para a maioria desses pais reconhecer que é sua responsabilidade oferecer situações concretas e adequadas às possibilidades dos filhos e assumir seu papel de autoridade, de referência e de guias. Alguns pais parecem temer os filhos e deixam que os filhos tenham uma autonomia e responsabilidade para as quais não estão ainda preparados.

A tarefa da socialização deveria ser compartilhada entre escola e família. Na civilização contemporânea há uma fragmentação da imagem do homem na pluralidade dos universos culturais nos quais ele se socializa e se politiza efetivamente. Essa fragmentação torna problemática a adequação de convicções, ideais e valores do indivíduo num sistema de normas e fins aceitos pela sociedade. A escola gestada por esta sociedade vem também enfatizando o adestramento intelectual das pessoas, capacitando-as para serem úteis e se sentirem parte co-operadora do sistema dominante. A meta é preparar o homem para vencer, competir, superar o outro. A ênfase é para a individualidade, para que cada um possa cuidar de si e, se possível, obter sucesso, status, poder, dinheiro, já que estes são os valores cultivados por nossa civilização. Os pais estão confusos sobre quais valores devem transmitir

aos filhos e, mesmo criticando a escola e a sociedade, acabam compactuando com esses valores, como se fossem inevitáveis. Parece faltar-lhes a crença de que o importante não é a sociedade que temos, mas a que queremos construir e que educar implica ideais, utopias mesmo.

A noção de tempo e a própria elaboração de projetos dos jovens da pesquisa estão ainda em construção. São os adultos a seu redor que, de certa forma, constroem projetos e os encaminham na direção para a consecução desses ideais. Estes, contudo, não se cumprirão no presente, mas também estão sujeitos à dimensão temporal, estão por vir a se concretizar. **A criança e o adolescente irão realizar seus projetos de futuro de acordo com a realidade que estão vivendo e que, de certa forma, é a realidade de seus pais.**

Essa argumentação fundamenta uma conclusão importante da pesquisa desenvolvida, demonstrando a importância da ação socializadora dos pais, através da qual nossos alunos se apropriam da cultura e da sociedade em geral.

No processo de socialização, vivências são interiorizadas – ou superadas – permitindo adaptar ou transformar novos papéis e relações sociais. O convívio entre gerações, de forma manifesta ou latente, é lugar de influências mútuas em um movimento de dupla direção. A transmissão entre as gerações pode manter ou transformar representações, valores e práticas. Esse processo é adensado pela experiência afetiva, pelos laços sociais e afetivos que unem as gerações. Através dessas inter-relações, expectativas de realizações e projetos são transmitidos aos filhos. Os pais, muitas vezes, vivem através dos filhos desejos e sonhos não realizados. É no processo de socialização, aqui entendida enquanto *processo de construção social do homem*, que a criança e o jovem irão introjetar e construir seus valores. Os pais transmitem padrões de comportamento, hábitos, valores, atitudes, um padrão de linguagem, enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir e reagir que lhes são próprias. A família promove ainda a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade do sujeito humano. Os laços que unem a criança e seus familiares são emocionais e afetivos, o que torna ainda mais intersubjetiva essa relação que, por si, pode propiciar e facilitar, ou não, a aprendizagem. Os pais, enquanto outros significativos, representam a sociedade de acordo com sua posição particular numa estrutura social objetiva e na construção singular que fizeram a partir de suas vivências.

A parcela do acervo de conhecimento social a que a criança tem acesso no curso de sua socialização primária depende da parcela incorporada pelos pais e do capital cultural (Bourdieu e Passerón, 1970) dominado por um determinado grupo familiar. Esse processo tem evidentes conseqüências sobre as trajetórias escolar e profissional de cada indivíduo, pois sobre ele se assenta a construção social do destino de cada um.

6.3. A configuração das situações de fracasso para os alunos e seus pais

Todos os pais reconhecem que seus filhos não são tipicamente bons alunos e o fraco investimento que fazem nos estudos. Em geral, percebe-se que têm uma certa revolta, mesmo que aparentemente silenciosa, com relação ao desempenho dos filhos.

Há uma forte ambivalência na apreciação que fazem da situação de fracasso de seus filhos. Alguns chegam a expor todas as dificuldades que apresentam, considerando-os alunos-problema, irreverentes, desmotivados, rebeldes, preguiçosos, e indisciplinados. Essa constatação não os leva, entretanto, a responsabilizar totalmente os filhos. As queixas dos pais vêm sempre acompanhadas de indagações e cobranças quanto ao papel da escola: *“Afinal, já pagamos uma boa escola (e cara) para que ele tenha uma boa formação e orientação, deviam saber motivá-los”*. O contato diário assegura-lhes que seus filhos são jovens capazes intelectualmente e que, se motivados, demonstram interesse, determinação e capacidade de aprendizagem.

Apenas os pais de Flávio (perfil 3), Lélis (perfil 2) e Cláudio (perfil 9) demonstram de modo mais consistente, já terem desenvolvido uma visão negativa dos filhos com relação à vida escolar. Ressalta-se em suas falas o questionamento das reais possibilidades dos filhos virem a ter uma trajetória “normal”, rumo à formação superior, como um dia planejaram e sonharam para eles. Por múltiplas e diversas razões, algumas mais intuídas em suas falas do que propriamente reveladas, já não acreditam no potencial adaptativo dos filhos e passam já a construir projetos alternativos. Fica mais forte nesses pais o sentimento de fracasso e de impotência diante de um quadro que temem ser irreversível.

Para muitos desses pais, os filhos têm sido uma carga muito pesada, uma experiência muito frustrante da qual gostariam de se livrar. Por momentos, percebe-se mesmo uma certa desistência, certo conformismo com a situação de fracasso visto como inevitável. Os filhos, hoje, são um encargo financeiro significativo, um investimento de risco e de baixa liquidez. Em alguns momentos, pareceu-me que certos pais estavam a buscar uma

confirmação de que não valia a pena continuar lutando e insistindo. Esse processo, contudo, não é linear e envolve contradições, ambigüidades, culpas, frustrações, até desespero. Mesmo que tentassem racionalizar e justificar, querendo me convencer (ou se convencerem) de que já haviam feito de tudo, o sentimento de culpa, a dúvida e a grande preocupação com o futuro dos filhos se evidenciavam claramente. Por outro lado, todos os pais tinham o sentimento incômodo de que haviam falhado em algo. Sabiam que haviam se mobilizado e lançado mão de várias estratégias destinadas a evitar o fracasso ou, pelo menos, superá-lo. Contudo, sabiam também que essa mobilização não encontrara respaldo noutros aspectos da socialização familiar.

Mesmo reconhecendo todas as faltas e deficiências dos filhos, os pais ficam frustrados com a escola, que consideram não estar preparada para lidar com os jovens e exige que os pais resolvam todos os problemas. As mães dos perfis 4, 8 e 10 confiam no potencial de seus filhos mas sentem-se impotentes e culpadas pela postura inadequada deles frente à escola.

A grande maioria dos jovens, embora não explicita claramente sua insegurança e baixa auto-estima, sentem-se inferiorizados frente a alguns colegas e amigos. Tentam racionalizar, justificando seu insucesso por sua falta de interesse e negando o desejo de sair-se bem, de ser bem sucedida na escola. Contudo, ao longo das entrevistas, pudemos observar comparações que faziam com irmãos ou colegas, nas quais ficava claro que não confiavam em suas possibilidades cognitivas ou que, pelo menos, alimentavam a idéia de que pessoas inteligentes não precisam de estudar, é só prestar atenção. Faziam comparações depreciativas de si próprios, enaltecendo os recursos de colegas que, no seu entender, não estudavam mas eram “tão inteligentes que só tiravam notas altas”.

Sintetizando, ficou evidente que esses jovens, na maioria, estão frustrados e insatisfeitos com seu desempenho e que a auto-estima encontra-se rebaixada. Alguns expressam um sentimento de “vergonha” por não terem correspondido às expectativas familiares e fazem mil planos de “recuperação”, dizendo-se empenhados em tentar mudar, confessando que não levaram até agora o estudo a sério e que nem sabiam mesmo o que era esforçar-se e dedicar-se. Contudo, esses sentimentos não se relacionam com não terem aprendido, e sim com o fato de terem sido reprovados. Falhar, ser rejeitado e excluído é que é inconcebível e vexaminoso para eles. Todo o discurso da escola, através dos professores e educadores e, de certa forma, a fala dos próprios pais se direcionam para a conclusão de que os jovens é que não têm capacidade suficiente para aprender. A escola e a própria

família declaram-se isentas quanto à responsabilidade sobre o fracasso das várias trajetórias de vida escolar.

Considero preocupante o crescente número de jovens de meios sociais médios, “socializados para serem consumidores vorazes”, para terem sucesso material, status e reconhecimento social, “que estão desenvolvendo uma baixa auto-estima relacionada com seu desempenho escolar pobre e insuficiente(quer fracassem formalmente ou não). A prática de facilitação da aprovação, através de transferências e de outros recursos, pode dificultar o desenvolvimento de uma auto-crítica e a internalização de suas responsabilidades para com a construção de seu futuro escolar e profissional.

Com tantas falhas e lacunas em sua formação, poderia se esperar que tivessem muitas dificuldades de inserção no mercado de trabalho, de forma a corresponder a seu alto nível de exigência. Acostumados a terem todas as suas necessidades materiais atendidas, e prontamente, sem terem desenvolvido a disciplina, “a garra”, mas também a possibilidade de enfrentar frustrações, como responderão às tensões crescentes e inevitáveis da sociedade?

Considerações Finais

Retomo alguns passos do meu percurso, no sentido de ir me apropriando das articulações e inter-relações já iniciadas no capítulo anterior sobre o engendramento das situações de fracasso escolar tendo como base os discursos dos atores envolvidos.

Como nossas ações são pautadas pelas significações que lhes atribuímos, saber o que os alunos e seus pais pensam sobre a situação de fracasso em que se encontram é de vital importância para a compreensão e o enfrentamento desses processos.

Conforme afirmei desde o início dessa dissertação, não me interessava chegar a uma interpretação parcial e unilateral que privilegiasse uma única dimensão do “fracasso escolar”, que sabemos comporta várias decodificações. Não era meu intuito eleger culpados, responsabilizando isoladamente, seja o aluno, sua família, o sistema escolar ou os professores. O fracasso escolar é um sintoma bio-psicossocial e deve ser compreendido, em

pelo menos 3 vertentes básicas: o aluno, a família, e a escola (que envolve a dimensão sala de aula, os professores e a interação aluno-professor).

Entretanto, ciente da complexidade que envolveria a abrangência de todos esses aspectos num único trabalho, **optei por dar mais ênfase aos aspectos relacionais, que são os que dão significado aos fatos.** Assim, dei voz aos alunos e seus pais, sem me circunscrever ao âmbito restrito e limitante de uma análise apenas psicológica. Em decorrência, obtive muitos depoimentos questionando e mesmo responsabilizando os professores pelos processos que os alunos estão vivendo. Esses atores enfatizaram razões específicas para as situações de fracasso, como alienação da escola, desinteresse pela aula, falta de autoridade do professor, ser desrespeitado pelo mesmo, autoritarismo e intransigência dele e processos de seleção e discriminação por parte da escola. Percebe-se que a maioria das queixas envolve a relação professor- aluno, entretanto, deve-se evitar o reducionismo de atribuir aos professores a responsabilidade por todos os problemas dos alunos.

“O aluno não é uma vítima indefesa, pois é capaz de forçar os seus esquemas de defesa, de ataque e de retribuição assim como pode entrar numa rede de complexas e sutis negociações que limitam o poder arbitrário do professor e que quando falham originam formas de rebelião e até de oposição” (Estrela, 1994, p.120).

A vertente teórica escolhida para me aproximar desse problema foi a abordagem sistêmica que leva a considerar aluno, escola e família co-responsáveis e se influenciando mutuamente, embora de forma variável e singular. A perspectiva de análise baseada no conceito de configuração de Elias (1978) é uma expressão desse tipo de pensamento.

Pretendia analisar as várias dimensões desse problema com o intercruzamento de algumas variáveis e das representações e razões evocadas pelos atores. Analisadas em conjunto, essas já revelavam um entrelaçamento que me autorizou a concluir que o engendramento dessas situações de fracasso expressa a **necessidade de uma nova ordem de relações professor - aluno - família.** Aponta, também, para a **urgência de uma nova configuração do espaço escolar,** em especial da sala de aula, para atender às modificações da sociedade.

Essa configuração exige dos pais e dos professores novas posturas, atitudes e competências em relação ao processo de socialização. Queremos mesmo formar pessoas críticas e reflexivas, capazes de viver solidariamente em comunidade?

O grande desafio posto por essa proposta formativa é conseguir a conciliação entre as representações de bom aluno e bom filho, com a de um cidadão crítico e reflexivo. A tarefa de conciliação dos velhos ideais com as novas exigências da sociedade é por demais complexa e requer, para ser realizada, uma ação conjunta família e escola.

O espaço escolar, por ser coletivo, é de substancial importância nesse projeto de restituir à escola sua função formadora e renovadora, abrigando as diferenças e, ao mesmo tempo, contendo a regra como um recurso para solidarizar jovens e adultos nas suas tarefas cotidianas (Estrela, 1994).

A multiplicidade de vozes, a riqueza, a dispersão e amplitude dos dados obtidos dificultaram-me chegar a uma síntese e conclusão capazes de conter em declarações precisas e consistentes todos os aspectos envolvidos.

Por um lado, a compreensão do fracasso escolar enquanto expressão humana encontra suas bases na complexa teia de modelos e valores presentes na sociedade. **Há uma crescente alienação das gerações jovens, uma dissonância entre o que os jovens sentem e percebem e as mensagens que a sociedade e a família lhes transmitem.** As novas gerações chegam ao mundo e se deparam com a estrutura social, política e econômica existente e com os valores que as legitimam. A ponte entre a conduta social dos jovens e os valores socialmente disponíveis é a socialização familiar e escolar através da educação. **Hoje, o indivíduo segue a ética do prazer e da afirmação de si pelo poder. Vale mais o consumo que a produção, o lazer que o trabalho ou o estudo. A ética perde as conotações de responsabilidade e de uniformidade a uma lei, para assumir cada vez mais características narcisísticas e subjetivas.**

O investimento pessoal na aquisição do saber escolar se expressa, basicamente, através do engajamento dos alunos no trabalho escolar. A intensidade da mobilização escolar e suas representações refletem, também, a confiança ou desconfiança na rentabilidade do saber escolar como ferramenta de formação pessoal, instrumento de promoção social ou trampolim para a vida profissional. Para se engajarem ativamente na construção do saber escolar, os alunos necessitam ter significações positivas em relação ao estudo e ao professor. **Não encontramos nesse grupo expressões dessas significações positivas.**

Muitos fatores têm contribuído para a deterioração da imagem social da profissão docente. Por um lado, a sociedade passa por uma crise de autoridade (Castoriadis 1985, Arendt, 1992). Além disso, a imagem de um professor sem autoridade e incapaz de manter a

disciplina só pode mesmo reforçar a imagem negativa de uma profissão, já tão relegada e desvalorizada no âmbito da política nacional. Isso se evidencia nas políticas educacionais e salariais, que estabelecem o lugar do professor na sociedade: profissão mal paga, afetada por deficientes condições de trabalho, minada por mecanismos de burocratização e proletarização crescentes que empobrecem as relações humanas na escola e abrem as portas à rotina, ao cansaço, à frustração e à impotência.

Por outro lado, cada vez mais os professores têm sido chamados a desempenhar uma diversidade de papéis para os quais não foram preparados e que, via de regra, rejeitam. A demanda desses novos papéis é, contudo, crescente e inevitável com o envio, cada vez mais precoce, das crianças à escola e com as mudanças ocorridas na estrutura e nos padrões familiares. Paralelamente, cresce também o nível de impotência e insegurança dos professores cada vez mais assoberbados com tantas tarefas.

Dentro desse quadro, o professor pode tornar-se o bode expiatório fácil do fracasso de políticas educacionais inadequadas e das tensões sociais que se refletem na vida escolar.

Os alunos dessa pesquisa não se diferenciam dos alunos com sucesso, em termos cognitivos e sociais, mas é profundamente diferente seu posicionamento diante do saber e do estudo e o sentido que lhes atribuem. Já é reconhecida a influência das antecipações, predições e preconceitos dos professores com relação aos alunos quanto a desempenho e rendimento escolar. A forma como o aluno se coloca frente ao saber escolar faz, também, uma grande diferença e parece ter fortes implicações. **A relação sócio afetiva dos alunos dessa pesquisa com a aprendizagem é essencialmente negativa, como fica evidente em seus relatos, de forma mesmo constrangedora.** Não gostam de estudar, não têm interesse, não colocam afeto no saber escolar. Não podemos dizer, contudo, que sejam incapazes de se ligar afetivamente, pois em áreas “*não escolares*”, a maioria desses jovens demonstra ligação, interesse e envolvimento.

Os conteúdos das disciplinas não contêm, em si, o potencial afetivo para despertar ou seduzir os alunos. É o professor, como mediador, que teria um papel importante de construtor desse sentido. Isso faz voltar a discussão para a relação professor – aluno.

As atitudes das pessoas em relação à autoridade não são acidentais. A relação do professor com os alunos é condicionada fortemente pelo regimento da escola, pelas leis de ensino, pelo sistema burocrático de controle, pelas relações de emprego e pela própria formação que recebeu e que tende também a reproduzir. O autoritarismo de que os jovens se

queixam é reproduzido em sala de aula, mas é produzido no contexto mais amplo em que se situam o professor e o aluno.

Enquanto os professores não se empenham, não assumem para si o papel de ajudar os alunos a formarem os hábitos necessários para a aprendizagem, a construir o sentido do saber, enquanto não assumem que precisam exigir dos alunos que assumam seu papel, para que o deles possa existir, será que o fracasso escolar não estará sendo produzido nas relações e interações aluno – professor e pela própria organização escolar?

Acredito ser necessário refletir ativamente com os professores sobre os resultados das investigações que abrangem seu campo de ação e estabelecer com eles um verdadeiro diálogo. Dar-lhes, também, a possibilidade de construir os seus próprios instrumentos de análise e de interrogação do real e de si próprios, enquanto instrumentos de modificação desse real. Importa, ainda, desenvolver a capacidade de consciência crítica dos professores e educadores em geral, para que juntos possam ser capazes de definir e assumir um novo profissionalismo — corresponder a tantos papéis mutantes, situando-se diante das profundas mudanças operadas na escola e na sociedade.

Que os alunos estão difíceis é um fato. É cada vez mais penoso conseguir despertar-lhes o interesse e criar as mínimas condições de postura compatíveis com um processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nessa relação professor- aluno, é dos adultos que se pode cobrar as possibilidades de enfrentamento desses novos desafios. Importa resgatar o papel do professor — aquele no qual ele é insubstituível mesmo pelas mais modernas tecnologias — de formador e mediador .

Enfrentar esse desafio pode ser difícil, mas é uma exigência moral, pois envolve o cumprimento de seu papel. As exigências da função do professor mudaram muito, como ocorreu em tantas outras profissões. Se o professor é vítima dessa lógica desumana e excludente, também o são os pais e os alunos. Para se obter maior conscientização e comprometimento dos pais com seu papel educativo e formador, precisa-se hoje, mais do que nunca, de uma escola ativa, participativa, dialógica e comprometida.

Por fim, e sem querer significar fechamento, quero considerar a dimensão de futuro como um cenário da ordem de nossos sonhos e anseios, da possibilidade do diferente ser objetivado através da atuação e intervenção de sujeitos sociais concretos.

A condição plena de sujeito da própria história é construída na convergência da escolha da mudança e do reconhecimento de que esta se coloca como uma necessidade.

Fiz nessa dissertação algumas considerações e reflexões sobre as instâncias do filho-aluno, seus pais e a escola. Subjacente às três instâncias, coloca-se o sentido de democracia, de alteridade, de convivência com a diversidade, em bases diferentes das relações de opressão – dominação – exploração - discriminação – rejeição – marginalização.

Busca-se a construção de novos modelos, novos paradigmas, que pretendem a realização e o aprofundamento de subjetividades. Estas, a despeito de não constituírem garantias, configuram a única possibilidade de um posicionamento crítico frente aos processos e às instituições que precisam e devem ser transformadas.

Não é sadio que cada um se esconda e se justifique, responsabilizando o outro ou o sistema. Quem é o sistema? Onde está o poder? Será que apenas nas mãos das classes dirigentes?

É preciso resgatar e redirecionar os micropoderes tendo em vista um projeto novo e os professores têm o seu poder. O sistema não funciona sem a mediação de agentes concretos, dos quais cada um de nós faz parte. Assim, cada um tem um poder, mesmo limitado, mas que, por ser real, pode ser ampliado de acordo com a capacidade de articulação e negociação dos grupos (Vasconcellos, 1996).

Trilhei um caminho marcado pelo novo e, nesse sentido, por riscos e ideais, mas que se efetivou dentro do marco de minhas possibilidades atuais. São muitas as lacunas, algumas já desveladas e muitas que necessitam do olhar do outro para se revelarem e adquirirem visibilidade. No todo, elas convidam a cada um para que as preencham. O processo de transformação diz respeito a múltiplos olhares, interpretações e em especial múltiplas frentes de ação.

Quero finalizar, desejando que todos nós, pais, educadores, pesquisadores e professores, enfrentemos essa tarefa e que tenhamos sucesso nessa empreitada.

Deixo para reflexão um texto adaptado de uma tradução que fiz de Etty Buzyn em seu livro: *“Papa , Mama, laissez- moi le temp de rêver”*.

“Os pais projetam sobre seus filhos seus desejos e suas carências e esperam que eles realizem o projeto que lhes estendem(...) As crianças estão sendo submetidas, não só aos desejos dos pais, mas também ao conjunto da evolução de um mundo onde o homem aprende a se vender a si mesmo, num caminho cujo principal critério continua sendo a rentabilidade, através da supervalorização do trabalho. Doravante, o homem torna-se objeto de consumo, consome-se a si mesmo e se sacrifica pelo ângulo dos currículos que exaltam suas titulações, performances e méritos.(...)”

Nosso sistema escolar continua essencialmente fundamentado na rigidez de uma domesticação, cujo efeito perverso consiste em queimar o tempo de maturação necessário a toda criança para poder evoluir em seu ritmo. É preciso produzir cada vez mais e no menor tempo. A escola deveria ter o cuidado de dar liberdade total à singularidade de cada criança, mas se submete ao sistema que a pressiona a se furtar de sua função essencial: revelar as crianças a si mesmas.(...)

A escola poderia e deveria abrir-se e tornar-se um verdadeiro lugar de vida, onde haveria espaço não só para o novo, mas para a tradição, a história, a poesia, a música e, em especial, onde os adultos poderiam transmitir aos jovens suas paixões e suas habilidades.

O tempo livre das crianças é hoje utilizado em atividades obrigatórias e voltadas para a eficiência futura. É um tempo “aproveitado ao máximo” como já o são o tempo de trabalho e o de lazer do adulto.

Em uma sociedade industrializada como a nossa, onde só o dinheiro vale e só o trabalho o fornecerá, a preguiça, a indolência, o flamar, ficar simplesmente à toa, não tem direito de cidadania porque nada produz. O trabalho e o lazer são valorizados, unicamente, se forem geradores de algum proveito intelectual, físico, social, ou outro. A supervalorização do trabalho exerce um poder sobre todas as atividades modernas. Assim, todo prazer fora do circuito produtivo é banido ou, no melhor dos casos, é culpabilizado. Nós devemos fazer concorrência com as máquinas que nos exercitam cada vez mais, além de nossos limites. O indivíduo se exige ser uma máquina e funcionar de modo idêntico, ou seja, com a mesma eficácia. Tudo deve ser útil ou rentável. Se todos somos, em certo grau, determinados pela história que herdamos desde o nascimento, a isto se acresce a influência da sociedade e de seus interesses, hoje principalmente econômicos.

A criança deve, entretanto, desprender-se de tudo isso. O mundo da infância é naturalmente portador do sonho e do imaginário.(...)

Numa adolescência que se parece mais com um caminho já pré-determinado e limitante do que com uma passagem formadora, os jovens de hoje não deveriam mais contentarem-se de ser clientes, mais ou menos passivos, dos setores econômico e escolar. Eles reivindicam o direito de tornar a serem atores sociais concretos e totais.

Infelizmente, não nos restam ainda muitos jovens que passem suas noites a construir o mundo e, mesmo que estejam desencantados com a política dos mais velhos, que se questionem, verdadeiramente, sobre o sentido da vida.

Não será que arrancando muito cedo esses jovens dos sonhos da infância, dos quais não tiveram tempo de usufruir as riquezas, estamos a fabricar adolescentes desesperados que se entregam de corpo e alma na corrida para o êxito e para o sucesso profissional e que acabam por procurá-los num paraíso artificial ou numa violência, que eles reverterem, por vezes, contra si mesmos?...

Os adolescentes de hoje sofrem de carência de um ideal que possa nutrir seu imaginário nesse período fundamental do desenvolvimento do indivíduo.

Face à crise dos ideais, o individualismo desenfreado está em vias de tornar-se uma espécie de culto, último valor seguro no qual os jovens aceitam ainda investir.

Assim, percebemos em suas ações, movimentos, que seu Eu está no centro de todas suas preocupações, enquanto o fim de sua existência se reduz a procurar ao máximo o prazer, compreendido no excesso.

Animados por um narcisismo desenfreado que os leva a consumir tudo que possa lhes dar prazer, eles não mais têm o tempo de se envolver em uma ação política ou em outra atividade coletiva.

Após terem jogado para cima todos os modelos possíveis, eles não podem mais se identificar com nada nem com ninguém, exceto com eles mesmos, num desejo desenfreado de se acabar que vem, sem dúvida, satisfazer uma necessidade profunda de sonho e de evasão.

O trabalho glorificado tornou-se o símbolo absoluto da felicidade para todos. Mas de que felicidade se trata? Da felicidade artificial do consumo que baniu o encanto dos pequeninos “nadas” de outrora, quando o prazer nascia das horas perdidas a partilhar com o outro o simples estar junto ou o fazer daquelas pequenas e aparentemente insignificantes tarefas do cotidiano?

Cabe-nos, enquanto pais e educadores, deixar a nossas crianças e jovens tempo livre para que eles o possam explorar. É assim que conseguirão obter a força para, no futuro, enfrentarem livremente a realidade. É assim que eles poderão adquirir a energia da rebelião e, com ela, o poder de dizer “Não”, para imporem aos adultos cegos, que somos, outras opções de vida que escapam, enfim, aos critérios de valorização, seleção e de exclusão, critérios determinantes de nossa sociedade e já tão presentes na escola.

A sociedade atual é uma sociedade cada vez mais dividida onde coexistem, mas quase sem interação, os mundos interiores sufocados de cada um, querendo um lugar para poderem se exprimir espontaneamente e para poderem ser em sua diversidade, e um mundo exterior feito de rudezas e da rentabilidade que uniformiza, ao mesmo tempo que elimina os menos adaptáveis.

Esta oposição é, para os mais sensíveis, geradora de manifestações depressivas por vezes difíceis de superar de outro modo senão por uma ajuda externa, o que se revela como um mal menor, comparado à banalização da auto medicação de ansiolíticos e outras pílulas da felicidade de que a França detém o recorde de consumo.

Evitemos que nossas crianças se tornem adultos sem energia que, condicionados, sobrecarregados e esterilizados pelos malefícios da competição, não mais tenham nenhum meio de se reabastecer para repor seu deserto interior, nem de lutar contra a angústia que as oprime.

Para que não nos tornemos os genitores de uma sociedade de clones, por definição uniformizados, onde reinariam como mestres absolutos a máquina e a mercadoria, deixemos lugar para o imaginário: deixemos pois a nossos filhos tempo para sonharem e para nascerem para eles mesmos.

A Espiritualidade que nos falta, tão cruelmente, representa, sem dúvida nenhuma, o antídoto desta intoxicação terrível que são o consumismo e seu corolário, um materialismo sem medida até o absurdo, ou seja, expressa o que André Malraux já pleitiava: “o reencantamento do mundo”.

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A; KNOBEL, M. **La Adolescência normal**. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- ABRAMOWICZ, J&MOLL, J(org).**Para Além do Fracasso escolar**.S.Paulo: Papyrus, 1996.
- ADORNO, Sergio. *A socialização incompleta. Os jovens delinquentes expulsos da escola*
In: **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n.79 nov. 1991.
- AQUINO, Júlio Groppa(org) **Erro e Fracasso na escola**.**Alternativas teóricas e práticas**.São Paulo: Ed Summus, 1997.
- _____ **Indisciplina na Escola. Alternativas teóricas e práticas**
São Paulo:Ed. Summus, 1996.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Do cotidiano Escolar . Sobre a ética e seus avessos**.
S.P:Summus, 2000.
- ARAÚJO, J.N G.et al (org) .**Figura Paterna e Ordem Social**. B.H.: Ed Autentica, 2001.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária , 1981.

Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** 2 ed. , R.J. 1981

ARROYO, M.G. *Fracasso – Sucesso : O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica* In: **EM Aberto nº 53** . Brasília, ano 11, jan/mar, 1992.

_____ **Educação e exclusão da cidadania.** In: **BUFFA, E.** Educação e Cidadania : quem educa o cidadão ? **São Paulo: Cortez, 1995, p.31-80**

ASTIN, Alexander W. “ *Preventing Students from dropping out*”. *San Francisco: Jossey-Bass Personal and environmental factors associated with college dropout among high aptitude students.* IN: **Journal of Educational Psychology**, 55, pp.219-227, 1975.

BAKER, J& SANSONE, J. *Interventions with students at-risk for dropping out of school: A high school responds.* In: **Journal of Educational Research**, 83(4), 181-186, 1990.

BALION, Robert . “ **Etude des Consequences de l’echec scolaire sur le devenir socio-professionnel dans les milieux favorises** ” . Rapport de Recherche. 1974.

_____ **Lês consommateurs de l’ecole.** Paris, Ed Pernoud, 1982.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização. As Conseqüências Humanas.**R.J. Jorge Zahar Ed, 1999.

BAUTIER, CHARLOT, e ROCHEX. “*Entre apprentissages et métier d’élève : le rapport au Savoir.* Pp.179-189. In: **VAN –ZANTEN, A.H. L’école . létat des savoirs.**Paris: Editions La Decouverte, 2000.

BELLONI, M.Luiza – **Escola versus televisão: Uma questão de linguagem** .- Revista Educação & Sociedade 12/95 nº 52

BERGER, P&LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil – *A educação não pode compensar a sociedade* – In: **GRACIO, S.**

Sociologia da Educação II , Ed Livros Horizonte 1982.

– *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, In Karabel & Halsey

Power and Ideology: Studies in Education, N.Y. Oxford University Press, 1977.

BEST, Francine. **L’echec scolaire. Que sais-je?** Paris: PUF, 1997.

BLEGER, J. **Psicologia de la conducta.** Buenos Aires: Ed Paidós, 1981.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma**

- introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994 (15-78)
- BORUCHOVITCH, E. & MARTINI, M.L. *As atribuições de causalidade para o Sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras.* In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia** vol 49 nº 3, 1997.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** S. Paulo: T.^a Queiroz. Ed., 1987.
- BOUCHARD, J.M. *De l'institution a la communauté: les parentes et les professionnels- une relation qui se construit.* In: DURNING, P. **Éducation familiale.** Vigneux: Matrice, 1988.
- BOUDON, R. **Les inégalités.** Paris: A. Collin, 1973
- BOURDIEU, Pierre. *As Contradições da Herança* IN: NOGUEIRA, M. A , CATANI, A . **Escritos de educação** . Petrópolis, Editora Vozes. 1998.
- _____ *A miséria do mundo* . Petrópolis, Vozes, 1998
- _____ *Futuro de classe e causalidade do provável.* In: **Escritos de Educação** Petrópolis, Vozes, 1998 .
- _____ *Esboço de uma teoria da prática.*In:ORTIZ, R.. **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON , J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro, F.Alves, 1975.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C., PASSERON, J.C., **A Profissão de Sociólogo.** R.J.: Vozes, 1999.
- BRONFENBRENNER, U.&CROUTER, A.C. *Work and family through time and space.* In: KAMERMAN & HAYES (eds) **Families that work: children in a changing world.** Washington.D.C: Naational Academy Press. , 1991.
- BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: a integração-segregação do aluno diferente.** S.P: EDUC - 1993.
- CABRAL, A & NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia.** São Paulo: Cultrix, 1974.
- CAMBI, Franco . **Historia da Pedagogia** –Ed Unesp. 1999.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** S.P: Papyrus, , 2 ed, 1998.
- CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A .L.D. **Na vida dez; na escola zero.** São Paulo, Cortez, 1982.

- CARRANO, Paulo César R. *Juventudes: as identidades são múltiplas*. In: **Movimento Juventude, Educação e Sociedade**. n.º 1, 05/2000 UFF., Niterói: DP&A Ed., 2000.
- CARVALHO, M.E.P. *Relação entre Família e Escola e suas implicações de gênero*. IN: **Cadernos de Pesquisa** 07/2000 n 111. São Paulo: Autores Associados.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade- vol II**. S.Paulo, Ed. Paz e Terra. 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto /3**. S.Paulo: Ed Paz e Terra, 1992.
- _____ **As encruzilhadas do Labirinto /2** S.Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____ **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CASTRO, Lucia R. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Ed Nau, 1999.
- CHARLOT, Bernard- *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n .97, p.47-63, 1996
- _____ **Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARTRAIN, X, HUBERT, B. **Prévenir l'échec scolaire** .Lyon: Chronique Sociale, 2000.
- COLLARES, Cecília, L & MOYSÉS, M.A . **Preconceitos no cotidiano escolar- ensino e medicalização-** Cortez Editora, 1996.
- COLONNESE, Fernanda. *As interferências da mídia no Processo de identificação do adolescente*. In: CONNELL, ASHENDEN, KESSLER & DOWSETT . **Estabelecendo a diferença : Escolas, Famílias e Divisão Social** . P.A: Edit.Artes Médicas, 1995.
- CORDIÉ, A . **Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Lisboa: Ed Horizontes, Pedagógicos. Instituto Piaget, 1999.
- CROZIER, G. **Parents and schools: partnership or surveillance?** Education Policy, 13(1), 125-136, 1998.
- CUNHA, Luiz A . **Uma Leitura da Teoria da Escola Capitalista**. R.J. Achiamé, 1980.
- DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares. Sobre educação e cultura**. B.H., Ed. UFMG, 1999.

- DE QUEIROZ, J.M. *Les familles et l'école*. In: DE SINGLY, F. **La famille. L'état de savoirs**. Paris: La Découverte, 1991, p.201-210.
- _____ **L'école et ses sociologies**. Paris: Nathan, 1995.
- _____ *La désorientation scolaire*. In: GRACIO, S e STOER, S., **Sociologia da Educação II**, Paris: Univ.Paris, 1981.
- DE SINGLY, François. **Sociologie de la famille contemporaine**. Paris: Éditions Nathan, 1999.
- _____ **L'école et la famille**. Paris, 2001.
- DUBAR, C. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. In: **Educação & Sociedade**, ano XIX, nº 62, p.13-29, abril, 1998.
- _____ **A socialização . Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Portugal: Ed.Porto, 1997.
- DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, 1996.
- DUBET, F & MARTUCCELLI, D. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.
- DURU-BELLAT, M & VAN ZANTEN, H.G. **Sociologie de l'école**. Paris: Ed A. Colin, 2.ed 1999.
- ECO.U. **Como se faz uma tese**. S.Paulo, : Perspectiva, 1983.
- ELKIND, David . **Children and Adolescents: Interpretative essays on Jean Piaget**. New York, Oxford University, 1970.
- ELIAS, Norbert . **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro Ed J. Zahar, , 2001.
- _____ **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.
- _____ **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- _____ **Mozart- Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro, Zahar Editor, 1994.
(tradução de Vera Ribeiro; Revisão e notas de Renato Janine Ribeiro)
- _____ **What's sociology?** London: Anchor Press, 1978.
- EPSTEIN, J.L. *Effects of family-school-person interactions on students outcomes In:*
Research in Sociology of Education and Socialization, pp.101-127, Oaks: Corwin Press, 1983.
- _____ **School, family and community partnership . Your handbook for action**.

- Thousand Oaks: Corwin Press, 1997.
- ERIKSON, E. **Juventude Identidade e Crise**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- ESPIG, Ana Silvia . *Quem não quer ser adolescente?!* In: **O Adolescente e a modernidade**. Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões. Tomo I, Rio de Janeiro: Escola Lacaniana de Psicanálise, 1999.
- ESPÓSITO, Y.L. **Cartilhas e materiais didáticos: critérios norteadores para uma Política educacional**. S. Paulo: 1985 (dissertação de mestrado)
- ESTRELA, Maria Tereza , ESTRELA, Albano. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- EVANGELISTA, Olinda. **“Não, não temos bananas! Em defesa da escola Pública**. Florianópolis, 1995.
- FEATHER, Normam T. *Values and Educational Adjustment*. In: **Education and Society** London: The Free Press, 1975.
- FIGUEIRA, Sérvulo. **Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1987.
- FORQUIN, Jean- Claude (org) *Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: Desigualdades de sucesso escolar e origem social*. In: **Sociologia da educação – Dez anos de pesquisa**. Petrópolis , Vozes, p.79 – 145, 1995.
- FOURASTIÉ, J. **Faillite de l’université**. Paris: Gallimard, 1972.
- FRANÇA et al. **Manual para Normalização de publicações tecnico científicas**. B.H: Ed UFMG, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança; um encontro com, a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1993.
- FRELLER, C. C. **Histórias de Indisciplina Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- FREUD, Anna . **Psicoanálisis del niño**. Buenos Aires: Ed Paidós, 1979.
- FREUD, S. **O mal estar da cultura**. Obras Completas, vol XII. , 1973.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIROUX , H.A *O pós modernismo e o discurso da crítica educacional*. In: Silva, Tomas Tadeu. **Teoria Educacional crítica em tempos pós modernos**. Porto Alegre, Artes médicas, 1993.
- _____ **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GLASSMAN, D. *Les familles desfavorisés face à l’école*. IN: DURNING, P.&

- POURTOIS, J.P. **Éducation et famille**. Paris: De Boeck Université, 1994.
- GOLDANI, Ana Maria. *As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas*. In: **Cadernos de Pesquisa** .nov.94, nº91, 1994.
- GOMES, Jerusa.V. *Socialização Primária.Tarefa Familiar?* In: **Cadernos de Pesquisa** nº 91, nov 1994.
- GOODE, William Josiah & HATT, Paul Kitchener. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.
- GOSLING, P. **Qui est responsable de l'échec scolaire**. Paris: PUF, 1992.
- GUARESCHI, Pedrinho, A. *Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e Culpabilização*. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da Exclusão**. Editora Vozes, 1999.
- HARDY, M. *Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/résistance à la forme scolaire*. In: **L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Universitaires, 1995.
- JERUSALINSKY, Alfredo(org) **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Ed Artes e Ofícios, 1999.
- JOUCHELOVITCH, S.&GUARESCHI, P.(org) **Textos em representação social**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KEDDI, N. *Classroom Knowledge in* YOUNG, M.F. **Knowledge and Control**. London Collier Mac Millan .1971 In FORQUIN, 1995.op.cit
- KELLERHALS, J.& MONTANDON, C. *Les stratégies éducatives des familles* Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1991.
- KENSKI, V.M. *Avaliação da Aprendizagem*. In: VEIGA, I.P.(coord) **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 1990.pp131-144.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 5.ed Rio de Janeiro: paz e Terra., 1976.
- KRINGS, H;BAUMGARTIER, H.M.;WILD, C. **Conceptos fundamentales de filosofia** Tradução de Raul Gabas. Barcelona: Herder, 1979.v.3, p.345-347.
- KUPFER, M.C. *Violência da educação ou educação violenta?* IN: LEVISKY, D (org) **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- LA TAILLE, Yves de . **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ed Ática. 3 ed, 2000.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.(Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer).
- LAJONQUIERE, L.de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens.A

- (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. **Petrópolis: Vozes, 1992.**
- _____ *A criança, "sua" (in) disciplina e a psicanálise.* IN: **AQUINO, J.G.(org)** Indisciplina na Escola. São Paulo: Summus, 1997.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** Trad. De Fátima Sá Correia et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 2v.
- LAREAU, A *Social Class differences in family-school relationships. The importance of cultural capital.* **Sociology of Education.** 60 pp73-85, 1987
- LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração. A Família: santuário ou instituição sitiada?** São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- LATERMAN, Ilana. **Violência e Incivilidade na Escola.** Florianópolis:Letras Contemporâneas, 2000.
- LAURENS, J.P. 1 sur 500.-**La réussite scolaire en milieu populaire.** Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.
- LERENA, Carlos- *Educacion y Cultura em Max Weber.* In: LERENA, **Materiales de sociologia de la educacion y da cultura,** Madrid: Ed Zero., 1985.
- LEVY-LEBOYER, C. **A crise das motivações .** São Paulo: Ed Atlas, 1994.
- LEVISKI, D.L. **Adolescência. Pelos caminhos da violência,** S.P: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____ *Adolescência: Reflexões Psicanalíticas.* **Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.**
- LIENARD, G SERVAIS, E. - A transmissão cultural : estratégia das famílias e posição social –In: GRACIO, Sergio, Sociologia da Educação I. Livros Horizonte, 1982**
- LIPOVETSKI, G . O Crepúsculo do dever . Lisboa: Editora D. Quixote, 1994**
- _____ *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo.* **Lisboa.: Relógio D'água. 1989 .**
- LUDKE , Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A . **Pesquisa em educação ; abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- LURÇAT, L. *Léche et le desintérêt scolaire.* Paris Editions du Cerf .1975 In, FORQUIN, J.C. **Sociologia da Educação,** Vozes, Petrópolis , 1995
- MACHADO, A.M . **Crianças de classe especial : efeitos do encontro da saúde com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

- MANNONNI, M. **A Teoria como ficção** – Rio de Janeiro: Ed Campus, 1982.
- _____ **Educação Impossível**. Rio de Janeiro. Editora: Francisco Alves. 1977
- MANTOVANINI, M.C. **Professores e alunos problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- MARTUCCELLI, D. *Figuras y dilema de la juventud em la modernidad*. In: *Movimento*. Juventude, **Educação e Sociedade**, n.1.2000, pp 28-51.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 5 ed.. R.J: Bertrand, 1991, livro 3 Vol.VI, p. 1012-1013.
- McNEAL, Ralph B. Jr. *Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out*. In: **Sociology of Education**, vol .70(July): 206-220, 1997.
- MEYER, L. **Família: dinâmica e terapia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MEZAN, R. **Freud, pensador da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MINGAT, A. *Aptitudes et classes sociales*. In **Population**, 2.p.337-360 In: FORQUIN, op cit
- MONTANDON, Cléopatre. *L'Articulation entre les familles et l'école sens commun et regard sociologique*. In: **L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarization e socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Universitaires. s/d.p.149., 1995.
- MONTANDON, C e PERRENOUD, P. **Entre parents et enseignants um dialogue impossible?** Berne: Editions Peter Lang AS, 1987.
- MONTOYA, O. D. **De que modo o meio social influi no desenvolvimento da criança marginalizada?** S.P. (dissertação de mestrado) USP .S.P.1983.
- MORA, J.Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Madrid: Alianza, 1981, v.4.
- MORENO, Ilda de Taubesnschalg. **Visão Piagetiana sobre a adolescência** (apostilas fornecidas no curso de Especialização em Psicologia da Infância e da Adolescência da UFMG de 1976 a 1980)
- MORIN, Edgar. **Meus demônios**. R. Janeiro.: Bertrand Brasil, 1997.
- _____ **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Ed Cortez, 2ºed. ed 2000.
- NEVES, M.B.J & ALMEIDA, S.F.C. *Fracasso escolar na 5º série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores*. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v.12, 147-156., 1996

- NICOLACI –DA –COSTA , Ana Maria . *Mal estar na família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos* . In : FIGUEIRA, Sérvulo, A . **A cultura da Psicanálise**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985, p.147-168.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto de estudo em construção*. **Educação & Realidade** , P.Alegre, v.20, n.1.p.9 a 25.jan-jun, 1995.
- _____ *A construção da excelência escolar- Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas*. IN : NOGUEIRA et.al.(org) **Família & Escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____ *A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A Ação discreta da riqueza cultural*. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 7, 1998.
- NOGUEIRA, M.A et.al. **Família & Escola**. Petrópolis, Vozes, 2000.
- NOGUEIRA , M.A & CATANI, A(org)- **Pierre Bourdieu –Escritos de Educação** Petrópolis: Vozes, 1998.
- NUNES, A .N. de A . “ Fracasso escolar e desamparo adquirido . **Psicologia: teoria e pesquisa/**, 6(2), 139-154”, 1990.
- ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento.As formas do discurso**.São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PASCHOALICK, W.C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças nas Classes especiais** . S.P., PUC, (dissertação de mestrado) , 1981
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Quaternius, 1990
- PERRENOUD, Philippe – *A Herança Cultural*, In: GRACIO, S- **Sociologia da Educação** II .Livros Horizonte, 1982.
- _____ **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Lisboa: Porto, 1995.(Coleção Ciências da Educação)
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. R.Janeiro, Zahar, 1966.
- _____ **Pedagogia**. Lisboa : Horizontes pedagógicos.Instituto Piaget, 1999.
- _____ **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- PIAGET&INHELDER. *Logique et connaissance scientifique* . **Encyclopedie de la Pléiade**.Paris: Gallimard, 1967.
- _____ **De la logique de L’enfant à la logique de L’adolescent**. Paris: PUF, 1955.

- PICCININI, C. A. *Atribuições de causalidade em crianças; alguns aspectos críticos. Psicologia: teoria e pesquisa*, 5(1), 1989.
- POPOVIC, ANA .M et alii. *“Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, 1973.
- PORTES, Écio Antônio – **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares.** Dissertação de Mestrado. FAE , 1993
- POSTIC, M . **O imaginário na relação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- RANGEL, Annamaria. **Insucesso escolar.** Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994..
- RIESMAN, D. **A multidão solitária.** São Paulo: Perspectiva, 1974.
- RIDENTI, Marcelo. **Classes Sociais e Representação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- RIST, R. *On understanding the process of schooling .in* KARABEL, HALSEY .**The contribution of labeling theory .1977.**
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação-** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ROMANELLI, Geraldo. *Famílias de camadas médias e a escolarização superior dos filhos. O estudante-trabalhador . In:* NOGUEIRA et.al (org) **Família & Escola,** Petrópolis: Vozes, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Estimativa de casos de adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. In: **Cadernos de Pesquisa n° 91,** nov 1994.
- ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. *Profecias auto – realizadoras em sala de aula. As expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual.* IN: PATTO, M.H. . **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Quercus, 1981.
- SACRISTÁN, J.G. **Poderes Instáveis em Educação –** Artmed, 1999.
- SALAZAR, R.M. *Uma parceria possível. In Revista Pátio ano 3 n° 11, nov99 / jan 2000.*
- SALOMON.Delcio V. **Como fazer uma monografia.**São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SARTI, Cynthia A. **A família como espelho. Um estudo sobre a moral dos pobres.** Campinas: Editora *Autores Associados,* 1996.
- SAWAIA, Bader – **As artimanhas da Exclusão –Análise psicossocial e ética da desigualdade social** Ed Vozes, 1999.
- SCHNEIDER, D.W. **Classes esquecidas: os alunos excepcionais do estado da**

- Guanabara . R.J. UFRJ, (dissertação de mestrado) .1974.
- SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e Relações Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SCOZ, Beatriz – **Psicopedagogia e Realidade Escolar** - Editora Vozes 7º ed. 1994
- SEGALEN, M. **Sociologia da Família**. Lisboa: Terramar, 1996.
- SIROTA, Regine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
(tradução de Patrícia Chittoni Ramos).
- SOARES, J.Francisco et al. **O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 200**. apostila.
- SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva**. Brasília: Ed UNB , 2000.
- SOUZA, J. V..A .de - *Educação, Modernidade, modernização e modernismo* :crenças e descrenças no mundo moderno.- **Educação e Sociedade** , ano XVII, nº 57,1996.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Ed. Afrontamento, 10º ed. 1998.
- SPINK, M.J. **Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SPOZATI, A *Exclusão Social e Fracasso Escolar*. **Em Aberto**. Brasília.v.17 n/71 p.21-32, 2000.
- SPOSITO, Marília .**Família e Educação. Uma questão em aberto**. USP, 1992.
_____ *Juventude, Crise, Identidade e Escola*. IN: DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. B.H: Ed UFMG, 1999.
- STEINBERG, L & BROWN, B.B. ***Beyond the classroom: parental and peer influences on high school achievement***. Paper presented at American Educational Research Association, S. Francisco. 1989.
- TERRAIL, J.P. *La sociologie des interactions famille-école*. **Société Contemporaines**. n.25, 1997.
- TERIGI, F., BAQUERO, R. *Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa* in ABRAMOWICZ, **A Para Além do Fracasso escolar**. S.P., Ed Papyrus. 1997.
- VAN-ZANTEN, Agnes H.(org) **L'école l'état des savoirs**. Paris:Editiion la decouverte, 2000.

- _____ *Les familles face à l'école: rapports institutionnels et relations sociales.*In: DURNING, P. (org) **Education Familiale.** Vigneux: Matrice, 1988.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Os desafios da Indisciplina em sala de aula e na escola.*
- IN: **Idéias. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar.** G. do Estado de São Paulo. FDE -Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1997.
- VASQUEZ, A. D . **Ética** 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira., 1998.
- VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia III. Filosofia e Cultura.** São Paulo: Loyola, 1977.
- VELHO, Gilberto . **Individualismo e Cultura** . Rio de Janeiro: Zahar, 5º ed. 1999
- _____ **Desvio e Divergência,** Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____ **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- _____ **A utopia urbana: um estudo de antropologia social.** 3 ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1987.
- VIANNA, H.(org).**Galeras Cariocas. Territórios de conflitos e encontros culturais** Rio de Janeiro”Ed UFRJ, 1997.
- VIANA, M.J.B. **Longevidade escolar em Famílias de Camadas Populares: algumas condições de possibilidade** - Tese de doutorado UFMG –FAE , 1998.
- WAGNER, M.; D’AMICO, R; MARDER.C; NEWMAN, L;&BLACKORBY, J. **What happens next? Trends in post- school outcomes of youth with disabilities. The second comprehensive report from the national longitudinal transition study of special education students.** SRI International. Washington, D.C: US Department of Education, Office of Special Education Programs., 1992.
- WALKER, H., COLVIN, G., &RAMSEY, E . **Antisocial behavior in school : Strategies and best practices.** *Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1995.*
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Ed.Pioneira UNB, 1981.
- _____ **Economía y Sociedad.** México: Fondo de Cultura, 1984.

- _____ *A ciência como vocação*. IN: WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**, Rio de Janeiro: Ed Guanabara, 1982.
- _____ **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.
- WEIL, Eric. **Filosofia Política**. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.
- WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 3 ed., 1975.
- _____ **Privação e Delinqüência**. S. Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZAGO, Nadir. *Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar*. IN: NOGUEIRA et al. (org) **Família e Escola**, Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO A.

Modelo de carta enviada às escolas

Sei da complexidade do dia a dia de uma grande escola, do acúmulo de tarefas e prioridades, contudo, sei também que para todos nós que trabalhamos com Educação, a busca de uma maior competência e de sucesso em nosso projeto educativo, é a força maior que nos move e que flexibiliza nossa ação.

Acredito, verdadeiramente, que meu projeto de pesquisa possa trazer contribuições para uma melhor compreensão e alternativas de solução para os problemas enfrentados hoje na educação, em especial, com adolescentes de meios sociais favorecidos. É essa crença, e a necessidade da parceria para viabilizar meu projeto, que me fazem vir até vocês.

Estou encaminhando em anexo um resumo de meu projeto de pesquisa no Mestrado de Educação, bem como uma carta de apresentação da PUC.

Meu trabalho só será possível se puder contar com a ajuda dos educadores, em especial daqueles envolvidos com o ensino nas escolas particulares de Belo Horizonte.

Para efetuar minha pesquisa preciso de conversar com educadores em geral, sobre a percepção e a vivência que estão tendo da educação nos tempos atuais. Em especial, necessito ter contato com alunos com dificuldades e seus familiares para tentar compreender melhor como suas relações de fracasso

escolar e/ ou adaptativo foram sendo “construídas” e o significado dessas vivências para o aluno e seus familiares. Quero entender melhor a relação e influência da organização familiar no desempenho de seus filhos na escola.

Para ter contato seja com alunos e suas famílias, seja com professores, orientadores e supervisores, necessito da cooperação da diretoria desta escola. Tornar possível esses contatos, é em termos gerais minha demanda.

Gostaria muito de poder ter um contato pessoal com a coordenação desta escola, para expor melhor os objetivos de minha pesquisa e solicitar e explicitar mais detalhadamente o tipo de ajuda que estou demandando das escolas. Gostaria muito que me procurassem para agendarmos um encontro; estou disponível para receber uma resposta pelos telefones

Visando facilitar, estarei ligando dentro de uma semana, para saber da possibilidade desse contato, para o qual tenho toda a disponibilidade de horário.

Atenciosamente,

Anexo B : Projeto de pesquisa encaminhado para as escolas e para alguns educadores.

Projeto de Pesquisa: Fracasso Escolar e Adaptativo nos Meios Sociais favorecidos: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos com vidas escolares fragmentadas.

Terminei a parte teórica de meu Mestrado em Educação na PUC, e agora devo iniciar a parte prática, que se constitui num projeto de pesquisa de campo, com alunos de meios sociais favorecidos, que iniciaram seus estudos em escolas particulares, e que vêm apresentando dificuldades de adaptação ou de aprendizagem escolar. Estas dificuldades, em geral, levam a escola e a família a utilizar estratégias que envolvem desde o apoio de uma ajuda psicológica e/ou pedagógica, até a trocas de escolas, para dar conta do programa escolar e/ ou recuperar no aluno a motivação e o gosto pelos estudos e mesmo para evitar a repetência ou conseguir a aprovação.

Todo esse processo é em geral sofrido para todos:

- para a família, preocupada e onerada com a formação e preparação de seus filhos,
- para a escola, encarregada desta formação, também lutando por sua manutenção no mercado e pela consolidação de seu projeto educativo,
- para o próprio aluno que muitas vezes sai desvitalizado e inseguro desse processo, às vezes já carregando vários rótulos: pouco inteligente, malandro, preguiçoso, problemático, que só fazem baixar cada vez mais sua auto estima e sua auto confiança.

Sabemos que para a escola e para a família, o importante é que o aluno aprenda e que tenha sucesso, mas muitas vezes, em especial na adolescência, têm sido difícil, cumprirem seu papel.

Em nossa experiência clínica, é cada vez maior o número de jovens que são encaminhados com dificuldades escolares. Em algumas situações, a transferência de escola foi um fator essencial para restabelecer no aluno sua motivação para os estudos, na medida em que possa ter encontrado na nova escola um ambiente mais acolhedor, que ao aceitá-lo, possibilitou-lhe todo um processo de resgate da auto-estima e da consciência de suas responsabilidades. Existem casos, contudo, em que as repetências e transferências parecem ter acentuado um processo de oposição aos estudos e de rebaixamento da auto-estima. O que levou a resultados tão diferentes? Tem sido freqüente que as escolas que encaminham estes alunos, considerem que eles têm problemas e os dirigem para tratamentos especializados ou mesmo sugerem que devem procurar outro tipo de escola.

A sociedade mudou muito. Mudaram os padrões, os valores, as normas. Tudo que nos era útil e que servia como referências para nos orientarmos no mundo, parece ter sido derrubado e é quase geral o sentimento dos pais de não saberem mais o que permitir, o que proibir, para que mundo educar, com que valores?

O avanço tecnológico trouxe intensas modificações no cotidiano das famílias, mas a escola em geral continua a mesma.

Será que a escola deixou de ser atrativo para os alunos, que o que tem para oferecer não consegue despertar o interesse, a curiosidade e a motivação dos alunos, que têm um mundo externo muito mais rico e desafiador?

O que está acontecendo com o processo de ensino aprendizagem? Será que os professores hoje só sabem ensinar crianças ideais, sem problema algum, super adaptadas e enquadradas?

Será que, realmente, todas estas crianças necessitam de um “escola algo especial”, com turmas reduzidas, métodos pedagógicos especiais, ou é a escola, que não conseguiu se preparar para as mudanças deste mundo, e para o novo tipo de aluno que está recebendo?

Ter pais em condições de participar ativamente no processo de educação dos filhos, passou a ser considerado por muitas escolas, um pré requisito essencial para que o aluno possa aprender.

Em que casos, em que situações, é realmente imprescindível a participação e o acompanhamento familiar? E quando os pais trabalham em horário integral? As situações de vida atual, têm contribuído para que os pais dos meio sociais favorecidos também passem quase o dia todo trabalhando para garantir a sobrevivência da família, e em geral não resta tempo e disponibilidade para acompanhar tão de perto a vida escolar dos filhos.

A família mudou, mudaram as relações de autoridade. As relações familiares estão mais próximas, mais tolerantes, menos centrada na obediência passiva.

Estaria nosso sistema de ensino apropriado, apenas, para crianças e jovens que tenham determinadas características de socialização, ou seja disciplina, maturidade, capacidade de concentração, autonomia, responsabilidade?

Será que os padrões de socialização da sociedade contemporânea, são incompatíveis com a atitude requerida para o processo de ensino- aprendizagem, ou seja, a manutenção da hierarquia, a autoridade, a Lei?

Essas são algumas das questões que nos interessa pesquisar e esclarecer e para isso precisamos conversar com pessoas que enfrentaram problemas similares e com suas famílias.

Nosso interesse não é culpabilizar quem quer que seja pelos processos que o aluno vivenciou mas procurar entender os papéis da família, da escola, dos professores, nas situações vividas e decodificar o sentido destas dificuldades.

Para realizar esta pesquisa, preciso entrar em contato com alunos com estas características e que estejam dispostos a cooperar com o estudo. Nosso objetivo é compreender a vida escolar destes alunos, suas dificuldades e características pessoais e familiares. Para isso faremos um estudo psicossocial do aluno, entrevistaremos seus familiares, procurando assim compreender porque apresentaram e/ou apresentam dificuldades escolares. Queremos ainda avaliar em que medida, estas dificuldades refletiram ou ainda possam estar refletindo em sua auto estima, em seus projetos de vida, em sua adaptação pessoal, social e familiar.

Etapas e características do projeto:

1. Entrevistas com os pais visando conhecer a história de vida e escolar do aluno
2. Entrevista com os alunos e aplicação de testes motores, intelectuais, pedagógicos e emocionais, quando necessário e útil para a compreensão e orientação do caso em estudo.
3. Entrevista de devolução com os pais, devolvendo-lhes a compreensão obtida pelo estudo psicológico e orientando-os na solução dos problemas apresentados.
4. Entrevista com o aluno, fornecendo-lhe as orientações necessárias.

O atendimento será feito em meu consultório particular, nos horários de interesse para a família. Todas as informações obtidas através das entrevistas e testes serão confidenciais e me comprometo a não identificar pessoas, escolas, professores e demais envolvidos.

Como o trabalho de pesquisa requer metodologicamente recortes muito precisos, pode ocorrer que algum aluno encaminhado não se enquadre no caso e que o estudo de seu caso não faça parte da dissertação; contudo, todo caso será visto integralmente, em todas as etapas e comprometo-me a

realizar o trabalho com os mesmos padrões éticos e de qualidade profissional que venho usando em meu trabalho em consultório particular, ao longo de 25 anos de prática profissional. Os casos que por ventura venham a ser utilizados na tese, passarão por modificações na sua caracterização para que não possam de forma alguma ser identificados, mas mesmo assim, as pessoas envolvidas, terão, antes, acesso ao material que vai ser publicado, para que possam aprová-lo ou não.

Se você puder cooperar, seria de grande valor. Informe qual o meio de fazer contato com você, para que pessoalmente eu possa lhe fornecer maiores detalhes, responder a alguma dúvida que possa ter. Se preferir entre em contato comigo:

Maria Luisa de Oliveira Salomon - Psicóloga desde 1974 pela UFMG

Especialista em Psicologia da Infância e da Adolescência – (Fac. Medicina UFMG)

ANEXO C - Roteiro de Entrevista para estudantes

1. Sonhos, projetos e ideais de vida? Relação do estudo com estes sonhos? Os pais interferem de alguma forma?
2. O que você gostaria de estar fazendo daqui há 10, 15 anos? alguma profissão ? qual o papel que os estudos, um diploma tem para que você concretize seus sonhos? Seus pais são modelos para você? Tem algum ídolo, modelo?
3. Dia a dia na escola? atividades mais interessantes?rendimento escolar? Que sentido tem estudar para você? Se tivesse liberdade, continuaria os estudos?
4. Matérias que gosta e não ? Influência dos professores nas ? Características que aprecia ou não nos professores? Você acha que os professores influenciaram de alguma forma sua relação com o conhecimento, com o saber? De que forma? Os conteúdos e matérias que você gosta ou não foram influenciados pelo tipo de professor? Explique?
5. Quanto você estuda? Qual é o seu estilo, ritmo de estudo?(diariamente? Revê as matérias do dia? só para as provas?) É disciplinado? É importante ter bons resultados em termos de prova, notas? Considera-se competitivo?

6. Quais os fatores mais importantes positivos que você vê na escola? O que mais gosta na escola? O que menos gostava? Fatores negativos a seu ver? Como seria a escola que gostaria de ter? O que mudaria?
7. Recebe ajuda da família para as tarefas escolares? como? seus pais participam de sua vida escolar?
8. Que sentido você acha que a escola e o estudar em si, tem para seus pais? Eles exigem muito de você nestes aspectos?
9. Educação mais liberal ou autoritária? Em que aspectos? Explique e dê exemplos se possível (tem regras e normas quanto a sair, amizades, estudos, etc)
13. atividades, práticas, estilos, didáticas, utilizadas pelos professores, você considera mais apropriados e que lhe despertam maior motivação pelo aprender?
14. Reação dos familiares diante de notas baixas/ocorrências na escola? Existem reações diferentes por parte do pai ou da mãe?
15. problemas disciplinares? ocorrências?
16. Acha que os professores costumam demonstrar preferências por alunos? Percebe que estas referências estão ligadas a algum tipo de característica ou conduta do aluno? Quais?
17. Já pensou que fosse burro, menos inteligente ou “burro para algum conteúdo” específico? Costuma se comparar com outros colegas ou irmãos? alguém de sua família, ou da escola o considera menos inteligente, menos capaz?
18. Pôr que você pensa estar tendo essas dificuldades? Como você as explica? O que você pretende fazer? Que tipo de ajuda precisaria?
19. Com relação a algumas características que vou enunciar queria que você me falasse, quais você considera ter e em que grau? (exemplo : nada - pouco – médio – muita – excelente)
- persistência – esforço- auto- determinação – disciplina – organização – interesse em aprender – curiosidade
 - alto nível de exigência- perfeccionismo – dificuldades com as hierarquias – baixo limiar à frustração –oposicionismo- agressividade. Autonomia e independência. Responsabilidade.

Anexo D

QUADRO 10 – RESUMO DA ANÁLISE DA DINÂMICA FAMILIAR DOS CASOS ESTUDADOS

Perfil	Tipo de vínculo conjugal	Presença e participação		Vivências compartilhadas	Autoridade/ filhos
		Pai	Mãe		
1.	C	PPP	MPP	I	M
2.	C	PA	MP	R	P
3.	IC	PPA	MP	R	P
4.	S	PA	MPP	I	M
5.	C	PPA	MP	M	P
6.	C	PPA	MP	M	P
7.	S	PA	MPP	M	M
8.	C	PPA	MPP	I	M /P
9.	C	PPA	MP	R	P

10.	IC	PA	MP	R	M
-----	----	----	----	---	---

Legenda:

Vínculos:

C – Consistente

IC – Inconsistente

S – Separado

Participação e presença paterna:

PPP – pai presente e participante

PA – pai ausente

PPA – pai presente não participativo

Participação e presença materna:

MPP – mãe presente e participante

MP – mãe presente e não participativa

Experiências e Vivências Compartilhadas:

I – Intensas

M – Moderadas

R - Raras

ANEXO E

QUESTIONÁRIO A SER PREENCHIDO PELOS PAIS

Primeira Parte : triagem :

1. Dados de Identificação do filho(a)

Nome: Data de nasc: Série atual: Nome da escola:

2. Motivo da busca: Explique porque seu filho está apresentando dificuldades na escola e qual a natureza destas dificuldades:

3. Dados dos pais

Escolaridade/nível formação/profissão/salário atual ou renda média do pai, da mãe.

Constelação familiar da família (número de irmãos, ordem nos nascimentos)

Situação do casal: Casal vive junto: Sim () Não: () tempo de separação:

Casal separado: sim () Não () Quem reside com os filhos: Recebe pensão: Sim ()

Não: () Valor:

4. Dados Sócio econômicos e culturais

Residem em casa () apartamento ()

Própria() Alugada () Cedida/emprestada() Financiada() Valor prestação: _____
Valor de aluguel: _____ Apartamento () 2 quartos() 3 quartos () 4 quartos () mais ()
Área de Lazer: () Localização: Bairro: _____ Casa: () n° de cômodos
quintal() jardins () Local separado para leitura, estudo () onde: __ Biblioteca em casa: ()

Marque o que tem na residência , através do número de aparelhos:

Geladeira () Freezer () Microondas () Radio () Aparelho de Som ()

Gravador () TV () Internet ()

Assinatura de revistas e / ou jornais: Sim () Não () Quais: _____

Renda salarial familiar: 10 a 20 salários () 20 a 40 salários () 40 a 60 salários

5. Dificuldades escolares? Adaptativa?

Desde quando seu filho(a) passou a apresentar dificuldades de aprendizagem ou de adaptação escolar _____.

Seu filho apresenta algum distúrbio motor, neurológico, mental ou psicológico que possa estar relacionado com as dificuldades que vem apresentando?

Já o levou para um diagnóstico ou consulta médica?

Que explicação vocês tem para os problemas apresentados

6. Vida Escolar

1. Há quanto tempo seu filho/filha, estuda nesta escola

atual _____ Por que o colocou nesta escola _____

2. Teve outras

opções? _____

Enumere as escolas que seu filho já estudou, desde o início (maternal, creche, pré-escolar

Saúde do filho:

(história dos primeiros anos de vida e atual)

2º parte – apenas para os pais da amostra

Organização Familiar

Somente o pai trabalha e é responsável pelo sustento da família: ()

Ambos os pais trabalham() divisão despesas pelos 2 () Esposa contribui mais ()

Marido contribui mais financeiramente()

Existe empregada doméstica na família: () diarista, trabalhando todos os dias () mensal, para todos os dias, dormindo na residência ()

Faxineira () uma vez por semana () 2 vezes p/semana () 3 vezes por semana()

5 vezes por semana ()

Número de empregados que prestam serviços à família: _____ Tipo: _____

Mãe é responsável por quase todo o trabalho doméstico: ()

Marido ajuda nas tarefas domésticas sistematicamente() ocasionalmente () raramente () nunca ()

Filhos ajudam nas tarefas domésticas () sistematicamente() ocasionalmente() raramente() nunca ()

Papéis definidos : sim() não ()

Distribuição de tarefas: Sim () Não () Quais: _____

De quem é a Responsabilidade formal pela educação dos filhos: _____
Divisão da responsabilidade entre os pais () _____ Pais decidem
juntos: _____ Só a mãe () só o pai () Exemplos: _____

Atividades Culturais:

Marque das atividades abaixo listadas, quais fazem parte do dia a dia da família, ou seja, a família, ou um de seus membros, pratica/ participa pelo menos 1 vez por semana:

() leitura de livros últimos livros lidos: _____

() leitura de jornais quais: _____

() leitura de revistas quais: _____

() cinema último filme visto () _____

() vídeo últimos filmes ou atrações vistos: _____

() encontro com amigos

() passeios e pequenas viagens

() sítios, fazendas, casas de campos

() clubes

() prática de esportes . Tipo de esportes praticados: _____

() igreja, cultos, atividades religiosas

() teatros, shows . Últimos vistos: _____

Outras atividades () Quais: _____

Atividades que fazem parte da rotina mensal da família:

Leitura de jornais: () revistas () livros () cinema () teatro () shows ()

Clubes () passeios () pequenas viagens () visita a parentes () visita a amigos ()

Sítios () prática de esportes ()

Outros : _____

Atividades sistemáticas(marque as desenvolvidas por algum membro)

Inglês () Quem: _____

Francês() Quem _____ Espanhol () Quem _____

_____ Italiano () Quem: _____

Outras línguas: () Qual(is): _____ Quem: _____

Instrumentos musicais () Quais: _____

Informática () Quem : _____

Dança, balé () Quem : _____

Ginástica, prática de esportes () Quem: _____

Quais modalidades: _____

Hábito sistemático de leitura () quem _____

Estudos() quem _____

Outras atividades:

_____ Quais: _____ Quem: _____

A família tem hábito de viajar juntos: Sim () Não () Ocasionalmente ()

Frequência: 1 vez ao ano () 2 vezes ao ano () mais de 2 vezes () Tipo de viagens mais comuns:

Praia() Campo () Cidades históricas () exterior () congressos () excursões ()

Internacionais ()

Têm religião: Sim () não () Qual: _____

Freqüentam a igreja, cultos, etc () freqüência: _____

Os filhos tem por hábito, receber amigos em casa? Sim () Não () Freqüentemente ()
raramente () às vezes () nunca ()

I. Sistema de Autoridade familiar

Pai: você se considera autoritário? sim () não ()

Explique: _____

Mãe: você se considera autoritária? Sim () não ()

Explique: _____

Quem é a figura de autoridade em casa? Pai () mãe () divisão de poder (): como:

Modelos educativos : Pai: extremamente repressora e autoritária() Rígida,
hierárquica e formal () liberal () com excessiva liberdade e autonomia, laissez – faire()

Mãe: extremamente repressora e autoritária () rígida, formal, hierárquica ()
liberal () excessiva liberdade, laissez faire ()

Tipo de educação que dão aos filhos:

Conservadora e rígida()

Hierárquica e com diálogo ()

Autonomia e liberdade ()

Laissez- faire ()

Há divergência entre o casal? () sim () não Qual, explique: _____

J. Papéis Familiares

O pai acompanha a vida escolar dos filhos: Sim () Não () Ocasionalmente ()

Como: _____

Participa das reuniões escolares: Sim () Não () Ocasionalmente ()

Ajuda nas tarefas escolares :sim () Não () raramente ()

Diariamente () sempre que requisitam () regularmente, independente da demanda dos
filhos ()

A mãe acompanha a vida escolar dos filhos : sim () Não () ocasionalmente () Ajuda nas
tarefas escolares: sim () não () raramente ()

Diariamente () sempre que requisitam () regularmente, independente do pedido destes()

Participa das reuniões escolares: sim () não () ocasionalmente () sempre que sentir
necessidade ()

K.. Escolha da escola

a) Enumere o nome dos estabelecimentos de ensino onde seus filhos estudam atualmente,
especificando a série, e se a escola é público ou privada?

b) Que fatores pesaram na escolha da escola atual para seu()s) filho(s):

IV- ESCOLARIDADE DO(a) FILHO(a)

Enumere todas as escolas, em ordem temporal

a) _____ local: _____
Tempo de permanência: _____ Motivo da escolha _____ Motivo de saída: _____
Impressões sobre a escola: _____

b)...

Relações Pais X Escola

2. Como você percebeu ou ficou sabendo das dificuldades de seu filho

3. Se foi a escola que lhe comunicou, como o fez e que tipo de orientação lhe deu: _____

4. Você já esperava que ele apresentasse estas dificuldades? _____ Por que? _____

5. Que providências foram tomadas, que modificações foram feitas na vida de seu filho/a, e da família, para sanar as dificuldades apresentadas _____

6. Que resultados foram obtidos: _____

7. Qual foi a participação da escola para ajudar a resolver as dificuldades apresentadas: _____

Estratégias Utilizadas pela família

1. Marque das opções abaixo as medidas/ práticas/ utilizadas por vocês para sanar as dificuldades apresentadas por seu filho(a) na escola:

() aulas particulares esporádicas () aulas particulares por mais de 3 meses
() aulas particulares por todo o semestre letivo () aulas particulares sempre que

() solicitado pela escola ou pelo estudante

() acompanhamento de deveres sistemático por parte dos familiares

() acompanhamento de deveres feito por familiares quando solicitado pela escola

() acompanhamento de deveres na época que surgiram as dificuldades, feito pela família

() acompanhamento de deveres com profissional e de forma sistemática

() acompanhamento de deveres com profissional e no período de crise

() avaliação psicológica () acompanhamento psicológico esporádico () psicoterapia

() consulta ao pedagogo () acompanhamento pedagógico

() reeducação pedagógica () outros tratamentos recomendados:

quais: _____

() mudanças no controle e acompanhamento dos estudos dos filhos

() mudança de escola () mãe ou pai modificaram horários para acompanhar melhor as tarefas escolares do filho

outras condutas: _____

2. Marque as atividades e práticas que a família utiliza, visando aprimoramento e desenvolvimento escolar/ formativo dos filhos:

() curso de línguas () curso de informática () acesso à Internet

() viagens culturais no Brasil () viagens fora do país () intercâmbio

() assinatura de revistas () atividades culturais: museus, galerias, exposições, feiras.

() coleções de livros, acesso a livros em geral

() frequência a teatros, cinemas () hábito de leitura dos pais como incentivo e modelo

Outros: _____

Faça um perfil de seu filho, considerando as características abaixo relacionadas

Tente, também, classificar o grau que você considera que ele as possui (fraco, médio, bom, intenso ou forte)

1. autodeterminação ()
 2. esforço ()
 3. disciplina ()
 4. organização ()
 5. perseverança ()
 6. comunicabilidade ()
 7. vivacidade ()
 8. curiosidade ()
 9. respeitoso com as pessoas ()
 10. tolerância às frustrações ()
 11. espírito de equipe ()
 12. autonomia ()
 13. independência ()
 14. responsável ()
 15. educado e polido ()
- dificuldades com as hierarquias e as figuras de autoridade.

