

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

MARILDA JOSÉ CREMASCO

**Processos de escolarização precária de jovens em um bairro de
classe média na cidade de São Paulo**

SÃO PAULO

2006

MARILDA JOSÉ CREMASCO

**Processos de escolarização precária de jovens em um bairro de
classe média na cidade de São Paulo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza

São Paulo

2006

**Processos de escolarização precária de jovens em um bairro de
classe média na cidade de São Paulo**

Marilda José Cremasco

Banca Examinadora

Profª Drª _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Dissertação Defendida e Aprovada em: ____/____/____.

À minha avó Ana das Dores de Jesus,
cujas dores da vida não impediram sua alegria de viver.
E com quem muito aprendi .

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade do convívio e trabalho na Educação de um País em desenvolvimento.

Ao Antonio, por sua constante presença e incentivo, mesmo quando ausente.

À minha mãe, Diná, por acreditar em mim quando nem eu mesma o fazia.

Ao meu pai, Sebastião, pelo seu silêncio.

À minha preciosa irmã Maristela, meu querido cunhado Fernando, meus amados sobrinhos Taís e Giovanni, pela compreensão da privação nas belas tardes de domingo.

Ao Mauricio e ao Diego, apesar da distância, a lembrança.

Ao tio Berto e às tias Lúcia e Teresa, pelas orações.

Aos meus familiares, indiscriminadamente, por todo apoio.

À Ângela Ernesta, pelas intermináveis conversas telefônicas para amenizar a dor da solidão da escrita.

À Zyta e Sylvio, pelo entendimento da necessidade de companhia, mesmo que distante.

À Valéria, pela crença em meu potencial.

À Regininha, pelo incentivo, interlocução e valiosas colaborações, sempre.

À Marildinha, pelas tantas noites de caminhadas para aliviar a tensão de horas a fio sob o computador.

À Lenita, pelo encorajamento inicial.

À Fatiminha, pelas conversas enriquecedoras.

Ao amigo José Parada, pelo auxílio incondicional.

Aos meus “pequenos amigos”, Vitor e Stelinha, fonte de energia.

Aos meus companheiros de trabalho das escolas por onde andei e me inquietei.

Aos colegas da EMEF Cândido Portinari.

À Beth e Célio, valiosos companheiros de Educação Física.

Aos alunos com quem trabalhei ao longo da jornada docente.

Às companheiras de trajeto na FEUSP: Liliana Empan e Vera Carvalho.

Aos professores da Faculdade de Educação da USP, pela oportunidade de aprender com eles a ver o mundo com outros olhos.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

À “tia” e ao “tio” da cantina da escola, que ficarão no anonimato por questão ética.

Aos alunos colaboradores desta pesquisa.

Aos alunos da primeira turma do curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana de Caieiras.

À Teresa, que chegou na hora certa.

À professora da Faculdade de Educação da USP, Dra. Silvia G. M. Colello, pela mão mais que amiga, imprescindível para que eu pudesse transpor este trajeto estudantil.

Ao meu primeiro professor de ‘português’ na 5ª série, Francisco B. Adornato, pelo seu compromisso com a educação.

À D. Elvira Parada Manga (D. Nina), minha primeira professora, pela inclusão no mundo das letrinhas e, hoje, nas letras do mundo. (in memoriam)

À Teresa da Silveira Ferreira, por me incentivar a alçar vôos. (in memoriam).

À Professora Dra. Denise Trento Rebello de Souza, minha orientadora, todo meu agradecimento, consideração e respeito não apenas pelo aprendizado acadêmico, mas também pelo crescimento pessoal.

Agradecimento especial aos jovens entrevistados neste trabalho.

“O tom no qual os jovens falam, elogiam, censuram, escrevem, desagrada aos mais velhos por ser alto demais, e ao mesmo tempo surdo e indistinto como o som dentro de uma abóbada, que adquire ressonância por causa do vazio; pois a maior parte do que os jovens pensam não brota da plenitude de sua natureza, mas ressoa e ecoa o que foi pensado, falado, elogiado e censurado ao seu redor. Mas como os sentimentos (de atração e aversão) ecoam nos jovens muito mais fortemente do que os motivos por trás deles, forma-se, quando mais uma vez dão voz ao sentimento, aquele tom surdo e retumbante que caracteriza a ausência ou escassez de motivos. O tom da idade madura é rigoroso, abrupto, moderadamente elevado, mas, como tudo o que é claramente articulado, de alcance vasto. Por fim, a idade freqüentemente confere à voz uma certa brandura e indulgência, e como que a edulcora: em alguns casos também a azeda, sem dúvida”.

Nietzsche

RESUMO

CREMASCO, M. J. Processos de escolarização precária de jovens em um bairro de classe média na cidade de São Paulo. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Muito se fala sobre os problemas do cotidiano escolar, o fracasso escolar e sobre os alunos considerados problemas. Pouco discutimos sobre as práticas pedagógicas cotidianas no interior das escolas. Menor ênfase ainda é dada ao relato dos jovens sobre suas vivências escolares e os modos como as experimentam. Com o intuito de analisar esta temática, abordamos o assunto a partir de uma pesquisa realizada no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – em que percebemos que os alunos têm sido pouco ouvidos e que as publicações acadêmicas focalizam em geral “sujeitos” advindos das classes mais pobres e dos bairros periféricos. O inusitado do presente estudo refere-se à sua localização: um bairro de classe média na cidade de São Paulo. Procuramos ouvir, observar e analisar um grupo de jovens que diariamente permanece na porta de uma escola pública de ensino fundamental e médio, os quais, a princípio, imaginávamos não estudarem mais. Com o decorrer do trabalho de campo, apreendemos que eles ainda são matriculados na escola e que, em alguns dias, entram e assistem às aulas: “Dependendo do professor”, segundo suas próprias palavras. Nos demais dias, ficam na entrada da escola, conversando, tocando violão e fumando. No processo de compreender o que permeia este ato de “ficar na porta” descobrimos que se trata de uma resistência em abandonar de vez a instituição. É importante destacar que as autoridades escolares passam por eles diariamente sem demonstram interesse algum em reinseri-los em seus papéis de alunos freqüentes à escola. E eles, por sua vez, participam ativamente do jogo quando lhes convém. Prática esta que aprenderam dentro da escola quando seus professores os retiravam da sala de aula e eles ficavam livres para estar onde quisessem. Práticas como estas compõe o que denominamos de processo de escolarização precária . Este estudo apresenta algumas contribuições relacionadas a este processo.

Palavras-chave: cotidiano escolar; escolarização precária; jovens.

CREMASCO, M. J. Processes of precarious schooling among youngsters in a middle class neighbourhood in São Paulo city. 2006. 143 f. MPhil thesis – Faculty of Education-, University of São Paulo, São Paulo, 2006.

ABSTRACT

There is much talk about the problems in the everyday life of schools, about school failure and the so-called troublesome students, but very little has been discussed about the pedagogical practices inside schools. Little attention has been given to the youngsters' accounts of their school experiences and their way of going through them. With the purpose of analysing this latter issue, we initiate our study with a bibliographical search inside the CAPES academic resources website – in which we noticed that the presence of the students' voice in the published research is minimal, and that the academic studies have largely focused on the subjects of the poorer urban neighbourhoods. The new element in our study refers to the locus in which it was carried out: a middle class neighbourhood in São Paulo city. We tried to observe, to listen to and to analyse a group of youngsters that used to hang around the gateway of a public primary and secondary school. We thought initially that they were out of school. During the fieldwork we learned that they were still enrolled at the school and that some days they come in to attend the classes: In their own words: "It depends on the teacher". On the other days they stay at the gateway, lingering, playing guitar and smoking. In the process of understanding what was underlying their act of "staying at the school gateway" we realized that it was a way of resisting to definitively abandoning the institution. It is important to notice that the school authorities pass by them on a daily basis and do not show any interest in bringing them back to their place as regular students. And the students, in their turn, take active part in this game, as long as it is convenient for them. A practice they learned inside the school, when their teachers put them out of the classroom freeing them to be wherever they wanted. Practices such as that comprise what we denominate here the process of precarious schooling. This study presents contributions related to this process.

Key Words: School everyday life; precarious schooling ; youngsters

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	18
CAPITULO I - A PESQUISA.....	22
1.1 Procedimentos metodológicos.....	23
1.1.1 O trabalho de campo.....	23
1.1.2. Construção das entrevistas.....	25
1.1.3. Descobrimo os sujeitos e criando encontros.....	26
1.1.4. Pessoas colaboradoras.....	29
1.1.5. Aproximação.....	30
1.1.6 Dificuldades.....	31
1.1.7 Facilidades.....	32
1.1.8. Ausência das meninas na pesquisa.....	33
1.2 O BAIRRO.....	37
1.3 VISITANDO O SITE DA CAPES.....	41
1.3.1 Mapeamento da pesquisa sobre exclusão escolar no país.....	41
1.3.2 Análise do Quadro das Instituições.....	45
1.3.3 Quem são os sujeitos pesquisados nas produções acadêmicas encontradas sobre o tema de exclusão escolar.....	50
1.3.4 A contribuição dos trabalhos já publicados.....	52
a) Grupo temático 01.....	53
b) Grupo temático 02.....	56
c) Conclusão sobre os grupos temáticos.....	63
CAPITULO II - A HISTÓRIA DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	69
2.1. A HISTÓRIA DE JR.....	71
2.1.1 Quem é JR.....	71
2.1.2 Experiência Escolar.....	75
2.1.3 A relação com professores e outras autoridades escolares.....	76
2.1.4 Relação com o conhecimento.....	79
2.1.5 Sua leitura sobre a escola.....	80
2.1.6. As regras da escola.....	83
2.1.7 Projetos e perspectivas para o futuro.....	84
2.2. A HISTÓRIA DE “ALEMÃO”.....	85
2.2.1 Quem é Alemão.....	86
2.2.2 Experiência escolar.....	87
2.2.3 A necessidade de pertencimento.....	91
2.2.4 A relação com professores e outras autoridades escolares.....	92
2.2.5. As regras da escola.....	95
2.2.6 Dificuldades e o apoio recebido.....	97
2.2.7 Seu comportamento e sua fama de indisciplinado.....	98
2.2.8 Projetos e perspectivas para o futuro.....	100
2.3 Considerações sobre o relato dos jovens.....	101

<i>CAPÍTULO III – CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE A EXCLUSÃO ESCOLAR</i>	103
<i>3.1 INTERFACES DO TERMO EXCLUSÃO E A PRÁTICA COTIDIANA ESCOLAR</i>	105
<i>3.2. Práticas pedagógicas de inclusão precária</i>	111
<i>3.2.1 Absenteísmo docente e o professor eventual</i>	111
<i>3.2.2 Autoritarismo na relação professor-aluno</i>	113
<i>3.2.3 Expulsões da sala de aula</i>	114
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	118
<i>REFERÊNCIAS</i>	127
<i>ANEXO I</i>	130
<i>ANEXO II</i>	143

APRESENTAÇÃO

Tem início aqui o relato da trajetória de uma professora de Educação Física que sempre se preocupou com a formação global de seus alunos e não apenas com o físico. Já no primeiro ano de atuação no magistério, ao pedir um trabalho escrito aos alunos, recebeu, naquela escola onde começava a carreira, o seguinte comentário de um “velho, titular e renomado” professor de Geografia: “Você é a primeira pessoa da área de Educação Física que eu vejo pedindo para aluno escrever.”

Trabalhei como professora de Educação Física em escola pública na região de Franco da Rocha, também na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) local e como técnica desportiva no Hospital Psiquiátrico do Juqueri.

Tinha como características pessoais a curiosidade e a inquietação. Após doze anos de trabalho, as vi numa proporção ainda maior.

Como sempre vivera naquela cidade, tudo para mim era muito conhecido: as pessoas, os alunos e suas famílias, os colegas e as escolas. Soma-se a isto o fato de eu ser filha de um administrador do Manicômio Judiciário local e de uma escriturária do hospital acima mencionado. Portanto, como em toda cidade pequena, éramos e somos bastante conhecidos.

Não me havia efetivado ainda devido ao fato do último concurso de Educação Física na rede pública estadual ter acontecido quando eu ainda cursava a faculdade. A denominação para minha função como professora era OFA (Ocupante de Função Atividade) e desta forma, cada ano estava em uma escola diferente.

Após cursar Pedagogia, cheguei a ocupar a função de assistente de Direção por um ano e não gostei da burocracia que consome grande tempo da vida escolar, inviabilizando projetos que poderiam ser interessantes e bastante produtivos. E também não me acostumei com as mudanças repentinas na estrutura das escolas a cada chegada de um novo dirigente de ensino, diretor escolar ou a cada mudança de governo.

Ao prestar concurso na rede estadual, efetivei-me no meio do ano. Permaneci na mais conceituada e maior escola do município, embora sempre acompanhada pela vontade de conhecer novas realidades. A familiaridade de quem cresceu e sempre viveu no mesmo local, me fazia sentir necessidade de alçar novos vôos e, inspirada em Cora Coralina (2001), diria que queria conhecer “novos becos e outras histórias”.

Desta forma, na época de indicação anual para remoção, a que todo professor efetivo tem direito, vi a possibilidade da realização do vôo. Fui para a cidade de São Paulo. Andei pela porta de algumas escolas e, ao passar diante de uma situada num bairro de classe média, meu coração bateu mais forte. Algo me atraiu, e até hoje não sei o que foi.

Assim, indiquei esta escola como minha primeira opção, entre as dezesseis que elenquei de acordo com o Diário Oficial do Estado. No final do ano de 1998, saiu o resultado de minha remoção para esta unidade educacional.

Nessa época, já havia assumido também o cargo de professora de Educação Física na rede municipal de São Paulo. A escola onde atuo até hoje é localizada num bairro periférico, com muita carência econômica, social e cultural. Grande parte das crianças não tem tênis para a prática da Educação Física e sua maioria provém de famílias numerosas que convivem com a pobreza e o desemprego dos pais devido também à desqualificação profissional. A escola é muito importante para eles e suas famílias, talvez vejam ali sua possibilidade não só de socialização, mas também garantia de um futuro melhor.

Em 1999, iniciei meu trabalho naquela escola estadual. Fui muito bem recebida, principalmente pelos colegas de Educação Física. Mas, com o transcorrer do ano letivo, fui percebendo o quanto era mais difícil ser professora naquela instituição do que nos locais onde trabalhara anteriormente.

Há a necessidade de contextualizar o espaço físico da escola para se entender que não se trata de um prédio bem conservado. Diferentemente de muitas escolas que se encontram

em estado de abandono, onde a degradação e a violência são marcas, ao contrário, esta é uma escola limpa, sem pichações, com um quadro de funcionários não completo, mas “suficiente” para manter a ordem e a limpeza locais. A escola havia passado recentemente por uma reforma geral, desta forma não havia portas, janelas e vidros quebrados. As carteiras estavam conservadas, bem como os armários e os banheiros.

É um prédio bastante seguro e só adentra a escola pela porta da frente quem é aluno. Nos fundos, localizam-se as quadras esportivas e uma área bastante arborizada, que tem por vizinhos moradores antigos do bairro. De um lado, tem como vizinha uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI – e do outro lado, é uma rua bastante movimentada com um ponto de táxi. Assim sendo, dificilmente alguém pula a tela de proteção para entrar na escola.

O prédio era dividido em dois segmentos por grades de ferro e um portão. No piso superior, ficavam as salas de aula, setor administrativo, coordenação e direção da escola. Na parte inferior, os banheiros, o pátio, as quadras e um amplo espaço livre onde os alunos podiam brincar.

Era prática comum o inspetor de alunos (e também de professores) passar uma corrente com um cadeado no portão, isolando desta forma os alunos que davam problema na sala de aula. Tal medida garantia o sossego e a tranquilidade não apenas nas salas como também no setor administrativo da unidade escolar.

Qualquer aluno que atrapalhava a aula, era colocado para fora e descia para o pátio ou para a quadra automaticamente. Nunca havia vivenciado isto nas escolas onde havia trabalhado anteriormente. Não adiantava brigar com eles, pois entravam no meio de nossas aulas e ali permaneciam. Percebíamos uma necessidade de reintegração. E nós, professores de Educação Física, tínhamos que receber estes alunos indesejados pelos demais colegas.

Cansados de comunicar esta prática para a direção e coordenação da escola, que mudava todo ano e nada fazia para resolver a questão, mudamos de tática e resolvemos

acolhê-los. Afinal, já estavam fora de um contexto; não seríamos nós a expulsá-los de vez. Entendemos que para eles pularem as telas de proteção e irem para a rua seria um passo muito pequeno.

Embora soubéssemos que esta função não era nossa, mesmo assim, ficamos com eles. O que aumentou ainda mais os laços entre professores de educação física e alunos considerados inconvenientes aos nossos colegas.

Mas esta situação em muito me incomodava, não apenas pelo fato de ter que ficar com alguns alunos a mais, mas por não entender o que acontecia em sala de aula para eles se tornarem tão insuportáveis aos olhos de outros colegas, uma vez que conosco não tinham um comportamento que viesse a atrapalhar nosso trabalho e não brigavam com os colegas de outra sala, ao contrário, conviviam muito bem.

Em 2001, ingressei no curso de especialização: “Psicologia e Educação: Processos de Aprendizagem e Escolarização”, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP – e para minha monografia, que seria o trabalho de conclusão do curso, resolvi ouvir estes jovens que, na época, denominei “excluídos na escola”.

Ao mesmo tempo em que ouvia estes jovens relatando suas trajetórias pessoais, e sobretudo estudantis, fui percebendo que na porta da unidade em questão havia um grupo que diariamente permanecia ali no período correspondente entre a saída de um turno e a entrada de outro. Através dos alunos que eu entrevistava dentro da escola, fui conhecendo os que estavam fora dela. Desta forma, fui construindo meu trabalho à medida que passei a ouvir os dois grupos.

Esta turma de jovens, que na época denominei de “excluídos da escola”, ficava na porta entre 11:40 e 13:00 horas. Eles eram muito parecidos entre si, porém diferentes dos que entravam na escola neste período. Davam a impressão de irreverência, principalmente em

relação a quem passava ou desejava passar pela calçada, no meio da roda que formavam. Usavam vestimentas chamativas e cabelos coloridos, e fumavam cigarro.

Os passantes eram pessoas comuns em seus afazeres diários; funcionários dos prédios de escritórios vizinhos que iam almoçar em algum dos restaurantes que havia na mesma calçada e, principalmente, professores, funcionários e alunos da escola.

Com o término do curso de especialização, resolvi investigar melhor a questão daqueles jovens que permaneciam do lado de fora da escola e, assim, planejei meu projeto de mestrado. Optei por não ouvir mais os que estavam dentro da instituição, mas apenas os que permaneciam à sua porta.

No ano de 2004, já regularmente matriculada na pós-graduação e tendo cumprido todas as disciplinas necessárias, bem como os créditos, iniciei a pesquisa de campo. Retornei para a porta da escola e percebi que houve uma mudança na população a ser investigada. Não eram só os que não freqüentavam a escola que ali permaneciam, mas também alunos regularmente matriculados que entravam e saíam nos dias que achassem conveniente.

Desta forma, era uma nova categoria a ser analisada: a dos alunos que estão em processo de escolarização e não o vivenciam da maneira que seria a ideal para seu bom desenvolvimento. Ao deixarem de adentrar a sala de aula, perdem oportunidades que colaboram para sua aprendizagem.

Entendemos que há algo subjacente neste ato de ficar à porta da escola, pois os jovens poderiam permanecer ou se encontrar em lugares mais prazerosos do bairro. Perguntamos o porquê deste encontro bem ali na porta da escola, que não deixa de acolhê-los, mas que também não demonstra interesse necessário para que terminem seus estudos. Outra pergunta é por que eles não abandonam a escola definitivamente. Esta contradição é que nos chama a atenção e nos faz refletir sobre este modo de escolarização que pensamos não ser o mais adequado para o desenvolvimento de um jovem.

Sendo assim, veremos a seguir um pouco da história de jovens que vivenciam um processo de escolarização precária em escola pública, num bairro de classe média na capital paulista neste início de século XXI.

INTRODUÇÃO

“Ai de mim, que nem ao menos sei o que ignoro!”

Santo Agostinho

Conforme foi descrito na apresentação deste trabalho, esta pesquisa enfoca vivências de escolarização de um grupo de jovens de escola pública num bairro de classe média da cidade de São Paulo. Eles permaneciam diariamente na porta de uma escola o que nos chamou a atenção. Destarte, resolvemos investigar: quem são estes jovens e o que os leva a ficar ali. As respostas a estas perguntas encontram-se no Capítulo I, que apresenta as observações sobre um grupo de jovens que vivencia sua escolarização de um modo adverso ao entrar e sair da escola arbitrariamente.

Eles estão oficialmente matriculados em uma escola pública, porém não a freqüentam regularmente. Há dias em que entram em sala de aula, participam e fazem atividades, segundo palavras deles, “dependendo do professor”. Em outros dias, ao tocar o sinal de entrada e as funcionárias abrem as portas da instituição, eles não entram com os colegas. Optam por permanecer em sua porta ou na calçada conversando, fumando, tocando violão ou andando de bicicleta.

Esta prática muito comum entre eles parece não incomodar os profissionais da referida escola, que passam obrigatoriamente por eles para adentrarem a instituição.

Em uma situação em que não os encontramos, recorremos extra-oficialmente às funcionárias da escola, que prontamente nos indicaram como encontrá-los e mais que isso, deram-nos alguns nomes acreditando “serem um bom caso para a pesquisa”.

Nas observações sobre o grupo e nas conversas com os jovens, encontramos elementos que podem responder à pergunta sobre o que os incomoda na instituição e, ao mesmo tempo,

qual o significado de permanecer em sua porta ao invés de ir a outros locais que o bairro oferece: shopping center ou centro de lazer, cultura e esportes.

Em dado momento da pesquisa de campo os jovens passaram a não freqüentar mais a porta da escola. Procuramos por eles nas proximidades e também não os encontramos. O item 1.1. do capítulo I propicia o entendimento do caminho percorrido para reencontrar os jovens, bem como a justificativa para a ausência: a permanência da polícia militar na porta da escola, impedindo-os de permanecerem ali. Também neste item, contamos como foi o auxílio que várias pessoas nos deram para que conseguíssemos uma aproximação com os sujeitos da pesquisa. Um exemplo de ajuda é a “tia da cantina” da escola, uma senhora que conhece bem os alunos e ex-alunos e não mediu esforços para ajudar.

Na tentativa de encontrar trabalhos desenvolvidos em nosso País que pudessem nos amparar relativamente aos alunos que vivenciam seus processos de escolarização de uma maneira adversa, recorremos ao site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Na ocasião da consulta, pensávamos que o conceito de exclusão escolar explicitasse este momento vivenciado pelos jovens. Deste modo, inserimos este indexador como pergunta no referido portal. Como resposta obtivemos 64 resumos de trabalhos com esta temática.

Ainda no Capítulo 1, o item 1.3. apresenta uma análise dos resumos de trabalhos científicos que foram publicados entre 1987 e 2004. Ali descrevemos de que modo construímos nossa justificativa para a elaboração e construção desta pesquisa. Fizemos uma leitura dos resumos procurando identificar alguns aspectos, dentre eles: tema, sujeitos pesquisados, metodologia empregada, instituições onde foram desenvolvidos. Organizamos os dados em algumas tabelas que constam da última parte desta dissertação (Anexo 1).

A visita ao site da CAPES nos incentivou sobremaneira a continuar nosso estudo, uma vez que não encontramos nenhum trabalho abordando a questão de jovens em escola pública

situada em bairros de classe média. Também não obtivemos como resposta publicações que se tenham dedicado a ouvir jovens no limite entre estudar e não estudar.

Acreditamos, portanto, no ineditismo desta pesquisa, bem como na pretensão de contribuir para o avanço das discussões sobre o cotidiano escolar e suas práticas educativas, que, de acordo com o que analisamos, se têm mostrado precárias.

Nenhum dos trabalhos publicados se propôs a pesquisar e analisar os modos de vida de jovens da classe média. Ao contrário, os que abrangeram o aspecto de classe social, o fizeram sobre a periferia não só de São Paulo, mas de outras cidades. O que nos fortaleceu e incentivou sobremaneira para a realização deste estudo.

Outro aspecto importante da busca realizada neste site é que em nenhum dos trabalhos foi dado voz aos jovens que permanecem na porta de escolas. Sabemos que a porta de escola sempre abriga alunos e ex-alunos; basta passar perto de uma para verificar tal situação. Imaginamos que não é só na porta desta escola em que realizamos nosso estudo que há jovens vivenciando esta situação. Mas não encontramos registros nesta linha, o que até nos ajudaria a refletir e indicaria um caminho sobre o que já foi pesquisado.

Ainda no Capítulo I, o item 1.2. apresenta o bairro onde está inserida a escola cuja porta se tornou muito mais que um ponto de encontro para adolescentes e jovens. É um bairro com uma infra-estrutura muito boa, que oferece, entre tantas coisas, diversas opções de lazer. Tal observação nos fez refletir o porquê desses jovens ficarem na porta da escola ao invés de irem ao shopping center, por exemplo, ou ao espaço cultural bem próximo dali, cujo acesso é gratuito. Suspeitávamos que sua presença diária simbolizasse algo além de um simples momento de bate-papo entre amigos.

O Capítulo II apresenta a parte que consideramos a essência de toda a pesquisa, ou seja ali está registrada “A História dos Sujeitos Pesquisados”. A riqueza de suas declarações, as observações durante os encontros com eles e a análise a respeito do momento vivenciado

por aqueles jovens de modo tão singular. Cada um do seu jeito, criou estratégias para permanecer na escola, quer seja como voluntário, demonstrando a “necessidade de pertencimento”, conforme conceitua Freller (2001), ou como um aluno que não a abandona de vez para não perder a vaga para o ano seguinte. Nos dois casos analisados, há um desejo de fazer parte desta instituição pública que acolhe ou deveria acolher a todos indiscriminadamente em nosso país.

O Capítulo III registra a conceitualização dos autores que nos ampararam na construção deste texto. Autores que nos fizeram repensar conceitos sobre o que seria um processo de exclusão e o que poderia ser uma inclusão precária. Tal precariedade, no sentido de falta de melhores condições que permitam que adolescentes e jovens continuem dentro das escolas, percorrendo o trajeto de desenvolvimento de forma a garantir seu sucesso escolar e não uma vivência cheia de idas e vindas, entradas e saídas tanto de dentro da sala de aula, como da própria escola.

Ao ouvirmos os relatos sobre as vivências escolares e as práticas que eles aprenderam no interior da escola ao serem ‘convidados a se retirar’ da sala de aula constituindo um jogo de entrar e sair o tempo todo e que agora reproduzem em sua porta, fomos construindo a idéia sobre o cotidiano escolar que denominamos escolarização precária e não mais “exclusão escolar”.

Nas Considerações Finais, são relatadas apreciações acerca de todo o conjunto de idéias desde a elaboração do projeto, com as devidas colaborações teóricas baseadas nas disciplinas cursadas na Faculdade de Educação, até a pesquisa de campo, a coleta de dados, as intempéries e desencontros da busca dos sujeitos para finalmente refletir e finalizar uma pesquisa com adolescentes e jovens que trilharam um caminho diferente e que, ao serem percebidos, tornaram-se objeto de estudo, contribuindo para mais uma pesquisa científica sobre a educação no Estado de São Paulo.

CAPITULO I - A PESQUISA

Esta pesquisa constitui-se de três etapas. A primeira foi o levantamento de trabalhos realizados sobre exclusão escolar, junto ao site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foram encontrados 64 trabalhos. Após análise dos resumos, descartamos cinco por estes não tratarem diretamente do assunto aqui pesquisado. Tal procedimento é apresentado e discutido neste mesmo capítulo, no item 1.3.

Numa segunda etapa, foi desenvolvida uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo, com adolescentes e jovens que permanecem na porta da escola, ora freqüentando-a, ora não.

Finalmente, a terceira parte deste trabalho foi dedicada à análise das entrevistas, cujo objetivo principal foi recuperar a história de vida escolar e assim identificar os mecanismos constitutivos de um processo de escolarização interrompido antes de seu término.

Gostaríamos de esclarecer que, num primeiro momento, nosso olhar estava direcionado para a questão do adolescente. Ao iniciarmos nosso trabalho de campo, deparamo-nos, além do grupo de adolescentes, com uma parcela que já adentrou a faixa etária dos jovens. Assim sendo, esta pesquisa passou a verificar também os jovens.

Para maiores esclarecimentos acerca da conceitualização de adolescência e juventude, recorreremos a Corti (2005, p. 11):

A Organização das Nações Unidas (ONU) define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos” e a “Organização Mundial da Saúde (OMS), instituição da ONU para a saúde, entende que a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). Já a juventude é considerada uma categoria sociológica que implica a preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta.

Por meio de contatos formais e informais, buscamos recuperar a história de vida, especialmente suas relações com a escola, desde suas primeiras lembranças até os dias atuais. O objetivo foi conhecer, sob seu ponto de vista, por que saíram da escola e resgatar situações que eles consideram marcantes em seu processo escolar. Em linhas gerais, pretendemos ouvir

que significados eles atribuem à escola, os sonhos que têm em relação a esta instituição e o que pensam ser interessante modificar para melhorá-la, garantindo assim a permanência de seus alunos até à conclusão dos estudos.

1.1 Procedimentos metodológicos

1.1.1 O trabalho de campo

Conforme consta na Introdução, na tentativa de encontrar os possíveis sujeitos desta pesquisa, retornamos no ano de 2004 à porta da escola, onde realizamos um estudo em 2001 (CREMASCO, 2001) para verificar se ainda havia ali o grupo de adolescentes e jovens que não estudavam, mas que se encontravam ali quase diariamente.

Para nossa surpresa, não havia “o grupo” anteriormente conhecido e nenhum novo grupo. Conversando informalmente com as pessoas da escola, funcionárias, policial militar e também o “tio” da cantina, e com os garçons da lanchonete em frente à escola, soubemos que os jovens não mais se encontravam nem permaneciam naquele local.

Ao depararmos com esta situação, fomos remetidos aos relatos de Zago (2003, p. 292) ao dizer: “O pesquisador experimenta, em cada novo estudo, o que acredito ocorrer mesmo com aqueles mais experientes e habilidosos, uma certa tensão”, pois a cada possibilidade de encontro surgia a insegurança de não os encontrar. Ao entrevistá-los, éramos remetidos a seguinte pergunta: ao contarem suas histórias de vida escolar e também pessoal, seriam encontrados dados significativos para auxiliar em nosso trabalho ou não?

Para poder investigar e analisar a vida escolar deles, organizamos um roteiro de entrevista semidirigida (ZAGO, 2003) com uma subdivisão em quatro grandes áreas: experiência escolar; vida fora da escola; história pessoal e familiar e projetos e perspectivas

para o futuro (ver anexo 1). Outro temor era o de não sermos aceitos pelos entrevistados ou de não obtermos a confiança necessária para o bom desenvolvimento da pesquisa.

Apesar de termos nosso roteiro semi-estruturado para a realização das entrevistas, havia liberdade para que os jovens pudessem expressar o que quisessem.

Experimentamos uma tensão permanente entre deixar os entrevistados dirigir a conversa e falar o que quisessem e ser mais diretivos para garantir a obtenção de dados para o tema específico que nos interessava: por que eles se reuniam na porta da escola e não no shopping center local, por exemplo. Havia a necessidade de garantir que falassem o que gostaríamos de saber, ou seja, o que estava subjacente naquele movimento diário de estar ali naquele local, bem na porta da escola.

Enfim, este foi o trajeto percorrido desde a concepção das idéias até chegar à fase de transcrição das fitas, ouvi-las várias vezes e construir o texto de uma forma que fosse fiel aos relatos, registrando a história da escolarização destes jovens que vivem diferentemente de seus colegas matriculados nas escolas públicas que percorrem os ciclos até o final, sem interrupções e sem abandonar a instituição.

É importante registrar que, às vezes, um jovem marcava um encontro e, na hora acertada, não comparecia. Para não perder tempo e com medo de ficar sem alguém para entrevistar, aceitávamos outro que estivesse por ali. Entendemos que não é o melhor procedimento mas frente à corrida contra o tempo para a execução desta etapa da pesquisa, a improvisação incorporou-se como uma estratégia de trabalho.

Um caso exemplar foi um dia agendado com JR para nos encontrarmos no período entre a saída de um turno escolar e a entrada de outro. Ele não compareceu. Seus amigos disseram não saber dele. Já sabedores de que um outro jovem, o Alemão, havia sido entrevistado, informaram que ele estava em casa e que iriam buscá-lo. Assim, ocorreu uma entrevista em que o tempo para adaptação e modificação em relação à abordagem e

investigação teve que ser processado muito rapidamente pela pesquisadora, uma vez que a problemática era outra história, com um novo sujeito.

A estratégia de adaptação a uma nova situação precisou ser incorporada rapidamente frente ao novo e inesperado. Reelaborar mentalmente uma entrevista, em alguns minutos, demandou uma quantidade considerável de energia momentânea. Certamente, a qualidade desta coleta de dados não pode ser comparada àquela que foi previamente estudada e planejada. Mas o bom do trabalho de campo é isso: o inusitado.

Baseados em Zago (2003), diríamos que estas variações locais e peculiares são singulares a cada novo encontro, uma vez que não há receitas prontas.

Necessitamos registrar mais uma observação referente ao auxílio e colaboração que os outros jovens que não estavam sendo entrevistados nos deram ao serem solidários na busca e encontro de colegas para contar suas histórias. Percebemos uma mobilização do grupo, um desejo de colaborar, que é o mesmo que Freller (2001) descreve em relação aos alunos freqüentes nas escolas. Estes jovens que, no momento, não estudam, também expressavam uma vontade de ser útil.

Talvez possamos considerar o desejo de falar como uma necessidade de interlocução. Pode ser que, até aquele momento da entrevista eles não pensassem em suas vidas escolares e com o decorrer da entrevista, surgisse a necessidade de reflexão. Reflexão esta que poderia levá-los a algumas questões que despertassem um desejo de retornar à sala de aula. Ainda que nosso objetivo explícito não fosse esse, mas sim ouvi-los e registrar suas histórias.

1.1.2. Construção das entrevistas

Como estratégia, durante as entrevistas, utilizávamos a descontração peculiar aos professores de Educação Física, com o despojamento necessário para a conquista de uma boa conversa inicial, falando sobre esportes na vida escolar, sobre o lazer e os prazeres da vida do

entrevistado, estabelecendo desta forma uma dinâmica alegre sem perder a seriedade necessária para desvelar o que estava subjacente nas histórias vividas intramuros escolares.

Acreditamos que a curiosidade e a necessidade de compreender o que se passava com estes jovens foram movidas não só pelas características de quase todo professor de Educação Física (bom relacionamento com os alunos, afetividade, interesse pela vida e pelo desenvolvimento físico, cognitivo e global deles), mas também pela curiosidade natural desta pesquisadora, que sempre procura olhar mais longe do que está posto, busca ir além das aparências para investigar e descobrir o porquê dos acontecimentos.

Inspirados em Zago (2003), pensamos que o respeito individual a cada novo sujeito constituiu-se fator de grande importância, sobretudo quando os jovens escolhiam ficar ali próximo de seus amigos, talvez para se sentirem mais seguros em grupo ou menos ameaçados. Afinal estavam em seu próprio território. Empenhados em conseguir entrevistá-los, utilizamos e aceitamos a regra estabelecida por eles, garantindo assim a confiança para a realização do trabalho. Nosso interesse genuíno em ouvi-los com respeito e atenção às suas idéias e opiniões também foi fundamental para esta fase da pesquisa.

Outra observação a ser considerada é o fato de se sentirem importantes perante o grupo ao ser entrevistado. Este aspecto pôde ser percebido em alguns dias em que fazíamos uma entrevista e alguém queria conversar e o entrevistado dizia estar ocupado no momento, dando uma entrevista e colaborando para uma pesquisa.

1.1.3. Descobrimos os sujeitos e criando encontros

Quando retornamos à porta da escola, em 2004, percebemos que algum movimento estava acontecendo, justificando assim a ausência do grupo ali. Aos poucos, fomos construindo estratégias investigativas e caminhos que nos levaram até os jovens.

Gostaríamos de registrar que os jovens estavam ocultos ou disfarçados nos arredores da escola para poder enganar a policial militar, que os impede de permanecer na calçada em frente à unidade educacional. Utilizando desta forma, uma estratégia para vencer a representante do sistema. Não jogando o seu jogo, constroem um descaminho, levando-os de volta para o convívio com os colegas, sem serem percebidos.

Desvendar quem eram estes sujeitos ocultos foi de fundamental importância. Aguçou ainda mais nossa vontade de investigar e saber não só o que aconteceu para eles estarem fora da escola, mas também o que os motiva a viver esta relação em que há certa indisposição com as autoridades escolares.

Fomos muito sutilmente investigando, até que a policial militar de plantão na escola nos disse que eles não podiam mais permanecer ali. Indagamos a razão e fomos informados de que eram “ordens superiores” e que ela não podia permitir que ficassem em frente à escola.

Ao vermos um policial militar dentro do espaço escolar, temos a impressão de que as incivilidades emergentes dentro da escola deixaram de ser questões pedagógicas e passaram a ser vistas como atos de violência, sendo necessária a presença de autoridades extrapedagógicas. Ficamos com um questionamento: será que a profissional estava ali para garantir a segurança ou para inibir atos de rebeldia dos alunos?

Afastamo-nos e ficamos aguardando o término das aulas e a hora da saída dos atuais alunos da escola, que já haviam sido nossos alunos, contando com a possibilidade de algum deles conhecer ou saber do “antigo grupo”. E assim, fomos nos inteirando do que estava acontecendo por ali.

Em outro dia, ao encontrar alguns jovens que haviam sido nossos alunos naquela mesma escola e que ainda estudavam ali, aproveitamos para perguntar-lhes sobre nosso público-alvo, ou seja, alunos que aparentemente abandonaram a escola. Um dos meninos disse saber alguma coisa, então combinamos esperá-lo na saída.

Já na calçada, outros tantos alunos nos encontraram, iniciando uma conversa informal. A princípio, não sabiam de nada, ninguém conhecia alguém que não estudava, como se desconsiderassem o fato de possíveis colegas estudarem ou não. Parecia ser irrelevante para eles o fato dos colegas estarem inseridos no mundo escolar.

Durante nossa permanência na porta da escola, encontramos JB, que havia sido nosso aluno e que no momento estava fora da rede de ensino. Contamos rapidamente a necessidade de conversar com ele e obtivemos a seguinte resposta: *“Como é para você, professora de Educação Física, que nunca me reprovou, eu aceito, mas se fossem ‘aquelas’ que me fizeram repetir tantas vezes não faria isso não.”*

Marcamos um novo encontro. Porém, no dia combinado, para nossa surpresa, não houve aula. Então, JB não compareceu. Concluímos que, em dia que não há aula ou colegas para encontrar, os ex-alunos não comparecem. Nem mesmo para “honrar” o compromisso assumido.

Quando novamente conseguimos falar com JB, ele se encontrava junto a seus colegas que freqüentam a escola, mas que demonstraram um certo desinteresse pelos estudos, pois um disse: *“Freqüentar a escola, a gente freqüenta; estudar é outra história”*, e os demais riram, em tom de concordância.

Após algum tempo freqüentando a calçada perto da escola, percebemos o aumento do número de adolescentes e jovens na saída das aulas e fomos apreendendo que tal fato decorria da retirada dos policiais militares das escolas, por ordem do Comando da Polícia Militar. Assim, “os meninos” estavam de volta, com toda a liberdade de antes, facilitando o andamento de nossa pesquisa.

Passamos então a conversar com eles ali mesmo na calçada, dando forma e corpo a nossos pensamentos.

Como nunca sabíamos qual deles encontraríamos, usávamos a mesma fita no gravador para todas as entrevistas. Em média, a duração de uma entrevista foi em torno de 25 minutos, sempre realizada ali, em meio aos demais colegas. Exceto uma das entrevistas realizadas com o ‘Alemão’, após o seu horário de trabalho, em outra rua, bem movimentada e barulhenta, mas escolhida por ele.

Com o objetivo de conseguir ouvir dos jovens os detalhes de sua trajetória escolar, respeitando-a, buscamos auxílio uma vez mais em Zago (2003, p. 301): “A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades”. Um exemplo disso foi a ocasião em que Alemão nos contou que apanhou da professora logo na primeira série porque não sabia ler. Inevitavelmente, colocamo-nos no lugar daquela criança que não havia cursado a escola nem mesmo como disse o próprio entrevistado, fez “prezinho” e, ao apresentar uma dificuldade que a maioria dos colegas já havia superado, apanhou em público. O que nos faz pensar nas marcas deixadas já no início de sua vida escolar e que certamente repercutem ao longo da mesma.

Para que o entrevistado possa relatar algo tão dolorido, necessariamente deve haver confiança entre ele e a entrevistadora. Ainda que a tristeza no sentimento estivesse presente, poder falar e ser ouvido parece que foi bom para ambas as partes, na tentativa de entender um pouco mais a singularidade do início de vida escolar deste jovem.

1.1.4. Pessoas colaboradoras

Vale registrar que, em dado momento dos trabalhos, quando não conseguíamos encontrar “os meninos”, pedimos auxílio, extra-oficialmente, à direção da escola, que nos indicou informalmente os ex-alunos e os alunos matriculados, mas com frequência irregular ou ainda, não frequentes. Tal atitude é indicativa de que as autoridades escolares têm conhecimento da situação vivida por esses jovens, tanto que nos informam quem são. Como

foi uma indicação informal, não sabemos dos registros documentais em relação à sua vida escolar.

Recorremos também à “tia da cantina” da escola, que está por lá há um bom tempo e, por ter uma ótima relação com todos, conhece bem os atuais e os ex-alunos. Trata-se de uma senhora de aproximadamente cinquenta anos, que tem um casal de filhos jovens que estudaram ali e agora já cursam o nível superior em instituição pública.

Ela nos contou casos de jovens que eram alunos e que já não compareciam às aulas com tanta frequência ou que já haviam abandonado de vez tal instituição. Sua colaboração foi além disso: ela se propôs e conseguiu o telefone deles ou os contatos com outros colegas, possibilitando nossa aproximação. Entendemos que, além da vontade de nos ajudar, ela também demonstra preocupação e desejo de que eles retornem à escola. Em sua fala, registra-se uma afetividade em relação aos estudantes.

O auxílio dos atuais alunos também foi decisivo para proporcionar os encontros e estabelecer a confiança com os sujeitos da pesquisa. Esta relação de confiança foi construída não apenas pela experiência anterior como professora de Educação Física da maioria dos colaboradores, mas também pelo fato deles saberem que, naquele momento, eu não representava a instituição escola, uma vez que já me havia afastado dali por mais de dois anos, com o objetivo de não confundir meu papel de pesquisadora com o de professora.

1.1.5. Aproximação

Por mais que houvesse o desejo e ética em ser imparcial na apresentação, sempre contava que sou professora de Educação Física, mas que no momento estava ali como uma pesquisadora, uma estudante, e que necessitava da colaboração deles para concluir o trabalho, cujo objetivo era investigar o porquê dos jovens estarem fora da escola, na tentativa de entender as razões que os levam a esta situação de precariedade escolar.

Esclarecia que dera aulas naquela escola, mas que, para realizar a pesquisa, optara por não mais trabalhar naquela instituição.

Comentava com eles que havia tido um olhar de pesquisadora sobre o grupo que me chamou a atenção e que buscava pessoas que estivessem vivendo a escolaridade de forma adversa e mesmo aquelas que não mais estudavam.

Mencionava que alguns de seus colegas os indicaram e que seria muito proveitoso ouvi-los.

1.1.6 Dificuldades

Sem dúvida, a parte mais difícil deste primeiro contato foi conseguir encontrar “os meninos”, uma vez que eles combinavam um dia e horário para a entrevista e depois não compareciam. Tais ausências são explicadas pelos seguintes fatores: chuva; saída antes do horário; véspera e emendas de feriado; sextas-feiras, por causa da feira livre no bairro, aonde eles vão para comer pastel e as segundas-feiras, quando dormem até mais tarde. Quando conseguimos entender estes componentes da dinâmica ali estabelecida, tornou-se mais viável a execução e a programação elaborada em nosso roteiro de trabalho.

Como as entrevistas aconteceram ali na rua ou na calçada da própria escola, sob a sombra das árvores onde o grupo se reunia, elas, por vezes, sofreram a interferência de outro aluno ou colega do sujeito entrevistado ou de professores e funcionários da escola que paravam tanto para conversar com eles como para me cumprimentar.

Ao ver que alguém estava conversando com uma pessoa com um gravador na mão, sempre aparecia um colega para conversar, perguntar algo, marcar um encontro para mais tarde, ou seja, certa aproximação e ao mesmo tempo interferência na entrevista, o que foi considerado parte da construção da conquista da entrevista. Para poder ouvi-los, teve que ser

em meio ao grupo, sofrendo as influências do ambiente que, por vezes, até acrescentaram detalhes importantes para nossas observações.

Ao reler as entrevistas, procuramos explorar novos detalhes e enfatizar mais algumas passagens citadas por eles, o que nos fez rever alguns conceitos, a exemplo do fato de acreditar num primeiro momento que eles eram somente vítimas.

Vê-los como atores foi fundamental para enxergá-los com outras lentes e perspectivas, pois o tempo todo eles têm participação na construção de suas trajetórias, tanto quanto seus professores e seus familiares. Refletir os modos como vivenciam e elaboram os momentos de dificuldades e problemas na relação de ensino-aprendizagem, tornou-se questão de interesse para a análise deste estudo.

Talvez uma dificuldade ou erro na primeira etapa das entrevistas foi elaborar muitas perguntas, o que gerava respostas breves e superficiais, quando não um monólogo, como no caso de Gustavo, que, devido à dinâmica do encontro, acabamos desistindo de ouvi-lo e de certa forma ele também não manifestou mais interesse em colaborar. Até foi gentil e educado indicando-nos possíveis colegas para contatarmos, mas ele próprio não explicitou desejo em continuar sendo entrevistado.

1.1.7 Facilidades

Um fator facilitador foi o fato de eu já ter dado aulas ali, pois alguns dos atuais alunos da escola e que haviam sido nossos alunos no passado, colaboraram indicando os colegas que freqüentam de forma intermitente a escola. Havia assim um pacto de solidariedade e ajuda, o que foi muito importante para a coleta dos dados.

Outro aspecto importante é que todos os sujeitos procurados se dispuseram a colaborar conosco. Até mesmo Gustavo, que apresentou certa resistência em contar-nos sua história de vida, saiu em busca de outros possíveis colegas para serem entrevistados.

Num primeiro momento, por vezes, os possíveis sujeitos aceitavam com certo receio. A estratégia utilizada para que fosse estabelecida a confiança entre entrevistadora e entrevistado era esclarecer o objetivo da pesquisa e garantir o sigilo e o anonimato. Foi de fundamental importância deixar claro que a entrevistadora já fora professora naquela escola e que já não trabalhava mais ali, exatamente para romper os possíveis vínculos com a instituição.

Acreditamos que a transparência e a certeza de que eram ouvidos por alguém que não era representante da escola foi fator imprescindível para a conquista dos encontros.

1.1.8. Ausência das meninas na pesquisa

Em 2001, ano em que iniciamos nossas observações sobre o grupo de adolescentes e jovens que não estudavam, também as meninas ficavam ou passavam pela porta da escola. Agora já não as vemos com tanta frequência tanto que não foi possível ouvir nenhuma.

Conversando com os alunos que freqüentam regularmente a escola e que se dispuseram a colaborar com nossa busca por sujeitos, surgiu o interesse em ouvir Fátima. Esta jovem havia estudado ali, era ótima aluna, sempre tirava nota máxima na maioria das matérias e, para nossa surpresa, parou de estudar.

Algumas vezes, enquanto apenas observávamos os jovens, antes da fase de coleta de dados para a escrita desta dissertação, ao passarmos pelo local, chegamos a vê-la no grupo. Vestia roupas pretas, estilo roqueira, e parecia bem entrosada nas conversas.

Tempos depois, ainda na busca de possíveis sujeitos, através de indicações de seus ex-colegas, chegamos até seu primo, que confirmou que realmente ela havia parado de estudar. Contudo, ele não sabia por quê e acrescentou que estava grávida. Salientou que já havia deixado a escola antes da gravidez. Combinamos que ele tentaria obter seu telefone.

Dias depois, após muita insistência, ele nos disse que não sabia o número e que a família havia brigado. Também não quis fornecer nem o endereço da casa dela. Respeitamos a problemática familiar do jovem, contudo não desistimos.

Posteriormente, ele nos forneceu o número do telefone da casa dele para que falássemos com sua mãe, tia de Fátima. Na apresentação, identifiquei-me como ex-professora de ambos e agora, como estudante, enfatizei a importância do trabalho e da pesquisa. Fiz questão de salientar uma vez mais que não tenho vínculo algum com a escola em que eles estudaram, para não pairar qualquer dúvida, pois parecia que havia um temor em relação à instituição. Esta senhora ficou de falar com a mãe da garota, que, a esta altura, já tivera o bebê.

Finalmente, algum tempo depois, me pareceu que havia conquistado a confiança e consegui o número do telefone da casa de Fátima. Falei com sua irmã, expliquei a necessidade de encontrá-la, esclareci que respeitaria sua dieta e nem assim obtive êxito. Sua família foi irredutível em proporcionar nosso encontro, principalmente sua mãe, que colocou todos os obstáculos para que não nos falássemos. Seu último argumento era que Fátima estava morando em bairro afastado dali, na casa da sogra.

Assim sendo, naquele momento entrevistamos apenas os meninos.

Após o exame de qualificação, surgiu a idéia de recuperar a história de Bárbara, que era um de nossos sujeitos em 2001. Fomos a campo em busca de notícias suas, mas sem sucesso. Soubemos apenas que ela continua sem estudar e está morando no litoral.

Já na fase final da escrita dos capítulos da dissertação, insistimos uma vez mais em conseguir uma menina para nossa pesquisa e foi quando, finalmente, conseguimos entrar em contato com Fátima, que se dispôs a nos auxiliar, desde que sua mãe ficasse com o bebê. Era um novo entrave a ser superado. Apesar de dizer ao telefone não se lembrar de mim, concordou em participar da pesquisa. Prontifiquei-me a ir onde fosse melhor para ela e no

melhor horário para não atrapalhar sua rotina com a família, o bebê e seu trabalho com eventos de final de semana.

Em novo contato telefônico, sua mãe pediu que ligássemos meia hora mais tarde e assim o fizemos. Porém, ninguém atendeu. Após várias tentativas, inclusive no dia seguinte, acabamos por desistir.

Por último, já na fase conclusiva dos trabalhos, no ano de 2006, uma vez mais fui em busca de Fátima. Para isso, recorri ao orkut (que é a nova mania da internet onde a maioria dos jovens coloca seu perfil, suas fotos e convida os amigos para acessá-lo), mas também ali não encontrei Fátima, nem através dos amigos de escola. Pedi a alguns que me auxiliassem a localizá-la, mas não conseguimos.

Enquanto tentávamos conseguir falar com Fátima, saímos em busca de outras jovens que foram indicadas pelos colegas. Uma delas, filha única de um publicitário, havia cursado até o oitavo ano do ensino fundamental naquela escola e, ao ingressar no 1º do ensino médio, desistiu. Costumava se encontrar com os colegas na porta da escola e quando tentamos entrevistá-la, prontamente concordou, porém, esquivou-se e não compareceu a nenhum dos encontros marcados. Propomos ir até sua residência num bairro ali perto, também de classe média, porém ela optou por não mais me atender ao telefone, inviabilizando a entrevista.

Fora feita também a indicação de uma jovem, filha de pais separados, que, no momento, estava morando sozinha e freqüentava a escola. Porém, no terceiro bimestre, começou a ter freqüência irregular e não veio mais. Tentamos a mesma estratégia de entrevistá-la, mas perdemos o contato pois seu celular havia sido desligado temporariamente, segundo a empresa telefônica e, após muitas tentativas, nem chamava mais.

Entendemos que as jovens carregavam consigo algo além da problemática estudantil apresentada e relatada pelos meninos. Estes se dispuseram a contar como foi sua vida pessoal e escolar; elas, ao que tudo indica, sentiram necessidade de preservar suas histórias. Assim

sendo, justificamos a ausência das meninas neste trabalho, o que não significa que elas não estejam à margem da vida escolar.

Os meninos, além de estarem vivenciando uma escolarização precária, permanecem na porta da unidade escolar. As meninas, por algum tempo, até comparecem aos encontros; decorrido algum tempo, já não o fazem mais. Continuam com vínculos de amizade, contudo, não aparecem como nos outros momentos.

Assim, encerramos este capítulo sobre o caminho percorrido na construção e elaboração da pesquisa. Abaixo descrevemos o bairro onde foi realizado o trabalho.

1.2 O BAIRRO

A necessidade de apresentar, ainda que em linhas gerais, o contexto social no qual a escola e nossos sujeitos estão inseridos, prende-se a uma de nossas questões iniciais, como ficará claro ao final deste item.

A escola onde os ex-alunos permanecem em sua porta diariamente localiza-se num bairro de classe média na cidade de São Paulo.

O bairro pertence a um distrito da subprefeitura da região oeste da cidade de São Paulo e, conforme informações obtidas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados aparecem por distrito e não por bairro. O mesmo ocorre em relação à subprefeitura, a qual ainda não tem um mapeamento por bairro, mas sim por distrito. Sendo assim, todos os dados referentes ao número de habitantes, à renda per capita, aos equipamentos públicos, aos espaços e locais são apresentados em sua totalidade, o que nos impede de citá-los.

Na impossibilidade de expor dados oficiais sobre o bairro, uma vez que não estão disponíveis nos documentos oficiais, resolvemos fazer um “mapeamento” por meio de nossa própria análise e observações realizadas em visitas pelo local.

O bairro é bem provido de transportes, serviços de saúde, infra-estrutura urbana, comércio e atividades de lazer e cultura.

Verificamos que no setor de transportes, pode contar com linhas de ônibus que dão acesso às linhas do metrô, próximo à escola, das linhas férreas, das rodoviárias interurbanas e intermunicipais, dos terminais de ônibus e ainda contar com diversos pontos de táxi.

Há várias agências de revenda de automóveis novos e usados, bem como serviços de auto e moto escola. Há postos de gasolina e estacionamentos, embora muitos deixem seus carros estacionados nas ruas.

Na área da saúde, constatamos que o bairro é contemplado com hospitais, clínicas médicas e laboratórios da rede particular. Também há postos de saúde municipais e unidades básicas de saúde da rede pública, bem como redes de farmácias de alopatria e homeopatia.

O setor de lazer também é privilegiado, principalmente quando se trata da paixão nacional, o futebol, pois o bairro conta com a sede de um importante time da primeira divisão. Além de sediar o clube de futebol, com seu famoso estádio, com capacidade para 37 mil pessoas, também oferece para seus sócios, atividades físicas que vão da academia de ginástica, tênis, sauna, hidroginástica e outros aparatos para melhorar a qualidade de vida de seus sócios, aos esportes mais populares, como basquetebol, voleibol e natação. Retornando ao futebol, em dia de jogo de grandes decisões, o bairro mobiliza-se e vive em torno disto, pois o assunto é o mesmo onde quer que passemos, ou seja, só se fala de futebol.

Ainda nesta área, encontramos instalada, no bairro, uma unidade de um importante setor de eventos, voltada para as atividades físicas, educativas, culturais e de lazer, das crianças até a terceira idade, de terça-feira a domingo. Este local conta com teatro, casa de show, espaço de divulgação da cultural local e regional, enfim, uma casa de múltipla cultura, muito renomada e com um trabalho sério e prestigiado não só pelos moradores, mas também pelos cidadãos de outras imediações próximas ou não pois é de fácil acesso.

O bairro conta ainda com uma “casa de memória” ou “casa de cultura”, mantida pela comunidade, onde são realizados alguns eventos.

O comércio local oferece os mais variados serviços: padaria, pequenos mercados, hipermercados, serviços de entrega de água, floricultura, bares, açougues, lavanderias, casas de materiais elétricos, de construção de reforma, lava-rápido, oficinas mecânicas, vídeo locadoras, academias de ginástica e natação. Há escritórios comerciais, imobiliárias, agências bancárias, correios e toda infra-estrutura que oferece um centro urbano. Destacamos os bares, restaurantes, pizzarias, padarias com serviços de cafés e lanchonetes, garantindo um setor de

gastronomia bem diversificado. Sem mencionar que, nas imediações, localiza-se um grande shopping center com comércio variado, praça de alimentação, diversão e salas de cinema para todos os gostos. O acesso pode ser feito a pé, por transporte coletivo ou veículo próprio, pois conta com amplo estacionamento.

Convém colocar que, ao caminhar pelo bairro, não notamos a presença de mendigos, indigentes ou pessoas pedindo ajuda nas portas, indicando que há certa igualdade social ali estabelecida.

Mencionamos novamente que, em nossa análise, consideramos apenas as escolas públicas localizadas no bairro e não na subprefeitura como um todo. A seguir, relacionamos:

a) Escola Municipal de Educação Infantil - EMEIs	11
b) Escola Municipal de ensino Fundamental – EMEFs	06
c) Centro de Educação Infantil – CEIs Diretas da Prefeitura	02
A Rede Estadual conta com :	
a) Escola de 1ª à 8ª séries	01
b) Escola de 1ª do E.F. ao 3º do E.Médio, inclusive com suplência	01
c) Escola de E.Médio	01

Somam-se ainda as diversas escolas da rede particular.

Em relação ao aspecto arquitetônico, o bairro já está com sua estrutura bastante verticalizada, mas ainda há muitas casas. Uma característica típica do local são as vilas de casas, em pequenas ruas fechadas, com no máximo dez habitações.

As ruas são arborizadas. Alguns quintais das casas ainda têm árvores frutíferas que alimentam os pássaros. Assim como nos quintais, no espaço bastante amplo das escolas públicas, há uma variedade de árvores frutíferas que, em época de produção, alegam tanto os pássaros quanto os alunos.

Ressaltamos também que se de um lado, bem próximo ao bairro localizam-se grandes e importantes e movimentadas avenidas, dando acesso a diferentes locais da cidade de São

Paulo, por outro lado, pelas ruas e calçadas do bairro, convivem e circulam crianças, jovens, pessoas adultas, já idosas, trabalhadores do comércio local, moradores e seus bichinhos de estimação. Além, é claro, das pessoas que por ali passam para chegar aos destinos mais diversos possíveis.

Notamos ainda que, a feira livre, às sextas-feiras, é um marco na vida dos moradores; pois além das compras necessárias, há o convívio social. Citamos como exemplo, a barraca de pastel, verdadeiro ponto de encontro.

E por falar em convivência, anualmente, no mês de maio, é realizada a conhecida “feira de rua”, em que há apresentações culturais com música ao vivo, grupos de performance artística, corais, representações teatrais entre as barracas de artesanato, comida e bebida. Nesse período, o bairro recebe gente de todos os lugares da cidade para aproveitar a diversão e a cultura oferecidas gratuitamente.

Como é possível verificar no histórico acima, o bairro em questão tem o necessário e muito mais para sua população, ou seja, as pessoas sequer precisam sair dali para satisfazer necessidades primordiais de vida.

Dubett (2003, p. 39) pergunta: “[...] Como renovar a aprendizagem da cidadania numa escola que parece às vezes como a última instituição ainda presente nos bairros?” e “Como os currículos e os métodos pedagógicos devem transformar-se a fim de atenuar a exclusão escolar?” E nós perguntamos: como a escola pública, localizada num bairro de classe média que conta com clubes, shopping center, cinemas e tantas outras atrações, pode competir ou articular-se com todas as outras ofertas de saberes extracurriculares?

Uma vez elencadas todas as opções do bairro, continuamos intrigados com a permanência dos adolescentes e jovens na porta da escola, sem freqüentá-la. Então, diante disso, duas perguntas não se calam: o que estaria acontecendo para que um grupo de

adolescentes e jovens deste meio social seja excluído da escola? Por que este grupo prefere ficar na porta da escola a frequentar outros lugares de lazer?

1.3 VISITANDO O SITE DA CAPES

Com o objetivo de verificar as produções acadêmicas relacionadas com o tema da exclusão escolar, pesquisamos, no site da CAPES, os trabalhos desenvolvidos entre 1987 e 2004.

Gostaríamos de obter informações sobre o que já havia sido pesquisado com referência a alunos que deixam de frequentar a escola, tentando descobrir o que ocorre para que eles deixem a instituição antes da conclusão de seus estudos. Com esta leitura, teríamos indícios que pudessem auxiliar a pesquisa.

Um dado relevante e que muito chamou a atenção, foi a ausência de trabalhos cujos sujeitos são provenientes da classe média, sobretudo adolescentes e jovens. Ou ainda, trabalhos desenvolvidos em escolas localizadas em bairro de classe média.

Encontramos trabalhos na área da psicologia, da educação, da história e da filosofia da educação, conforme segue no tópico abaixo.

1.3.1 Mapeamento da pesquisa sobre exclusão escolar no país

A seguir, descrevemos o caminho percorrido para chegar ao total das produções acadêmicas sobre o tema Exclusão Escolar que não só irão amparar nosso trabalho, mas também justificá-lo.

Inicialmente, fizemos uma busca no portal da CAPES com o indexador “Exclusão Escolar”, resultando num total de 64 dissertações e teses; sendo 59 dissertações e 5 teses.

De posse dos resumos, passamos à leitura minuciosa e análise dos mesmos. Verificamos que cinco deles não tratavam do tema, pois, apesar do termo exclusão constar do

resumo, este não era seu enfoque central. Consideramos, então, os 59 trabalhos, sendo 54 dissertações e cinco teses, apresentados na tabela 1 (anexo 1), os quais mais diretamente abordavam a exclusão escolar. Iniciamos assim uma leitura cuidadosa desses resumos.

Em seguida, selecionamos alguns trabalhos para serem examinados em sua íntegra, pois foram considerados mais relevantes e pensamos que poderiam nos ajudar a aprofundar nossas reflexões sobre a temática da exclusão escolar de alunos adolescentes e jovens .

Com o material em mãos, passamos a organizá-lo segundo as instituições acadêmicas onde foi desenvolvido; o local e a linha de pesquisa; o ano da produção; o nível; o tema central; os sujeitos e a metodologia empregada.

A fim de facilitar o trabalho, até para uma possível análise posterior ou mesmo para o auxílio de novos trabalhos a respeito desta temática, organizamos várias tabelas apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo. Para auxiliar a leitura e análise, o trabalho foi feito em ordem cronológica para que depois pudéssemos chegar aos grupos de acordo com proximidade do assunto tratado, não apenas no título do trabalho, mas também apresentados nos resumos.

Como nem sempre o título ou o conteúdo do trabalho são fiéis à temática da exclusão, o trabalho pode tornar-se dúbio, uma vez que enfoca um assunto no título e no corpo do trabalho o conteúdo é outro, inviabilizando ou fazendo com que descartemos um estudo devido à forma como foi apresentado.

Frente ao grande número de resumos de trabalhos a serem analisados, dividimo-los por grupos temáticos para facilitar a análise e compreensão dos mesmos. Apresentamos a seguir a distribuição de 10 grupos criados¹:

a) grupo 01 conta com 13 trabalhos enfocando inclusão, exclusão escolar e social, formação de identidades;

¹ Ver anexo 1.

b) grupo 02 apresenta 15 trabalhos que falam sobre fracasso escolar, cotidiano escolar, evasão e violência escolar;

c) grupo 03 com 07 trabalhos cuja temática é o aluno trabalhador e a educação de jovens e adultos;

d) grupo 04 com um total de 06 trabalhos em que o enfoque é educação especial, cegos, hiperativos, portadores de necessidades educativas especiais e portadores de paralisia cerebral;

e) o grupo 05 apresenta 03 trabalhos que versam sobre formação de professores e ação pedagógica;

f) o grupo 06 também contém 03 trabalhos e fala sobre crianças de rua;

g) o grupo 07 tem apenas 02 trabalhos cujo tema é financiamento da educação;

h) o grupo 08 apresenta 03 trabalhos sobre esporte e educação física;

i) o grupo 09 contém apenas 01 trabalho que fala a respeito de produção acadêmica sobre educação escolar;

j) finalmente o grupo 10 contém um conjunto de 06 produções versando sobre: biologia, ciências e filosofia, avaliação, currículo e livro didático, cultura dos colonos migrantes.

A partir da organização das tabelas, alguns aspectos em relação à distribuição dos trabalhos publicados no período analisado chamaram a atenção. Primeiramente, a irregularidade com que o tema tem sido pesquisado, como mostra a Tabela 2.

Em alguns momentos, especificamente nos anos de 1996, 1997 e 2001, houve maior produção, entre 12 e 14, representando juntos 2/3 da produção total do período. Num período de 7 anos (de 1986 a 1992), apenas 10 trabalhos foram desenvolvidos, sendo que 6 deles no ano de 1992. Além disso, em vários anos, nenhum ou apenas um trabalho foi apresentado. Isso demonstra a necessidade de serem desenvolvidas mais pesquisas.

Podemos concluir que o tema da exclusão escolar foi relativamente pouco pesquisado até meados dos anos 90. A partir daí, recebe maior atenção por parte da pesquisa educacional. No entanto, é importante registrar que, apesar de certo impulso verificado, o site da CAPES não registra nenhuma pesquisa concluída nos anos seguintes conforme mostra a Tabela 2.

No início do período analisado apenas um trabalho por ano, aumentando um pouco no ano de 1992 com picos de produção nos anos de 1996, 1997 e 2001, para cair para zero em seguida, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 :Distribuição anual dos trabalhos

ANO	NÚMERO DE TRABALHOS
1986	01
1987	01
1988	01
1989	00
1990	01
1991	00
1992	06
1993	00
1994	02
1995	05
1996	14
1997	12
1998	00
1999	01
2000	02
2001	13
2002	00
2003	00
2004	00
TOTAL	59

No início no período analisado, há poucos trabalhos. Em meados dos anos 1990, aumentou o interesse, mas ele não mantém uma produção regular, tanto que em 1998 é zero. Parece-nos que com a discussão e posterior promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº. 9.394 de 20-12-1996, houve um aumento do interesse pela questão, pois no ano de 1996 o total de publicações chegou a 14, já em 1997 o número é de

12. Temos uma hipótese de que após a promulgação da referida lei, aconteceu um interesse maior de discussão e estudo a respeito do assunto, culminando no ano de 2001 com um total de 13 trabalhos publicados, número máximo da década de 2000.

Com referência ao número de pesquisas desenvolvidas em cada uma das regiões do país, o predomínio da Região Sudeste é evidente, conforme indica a tabela a seguir.

Tabela 3: Produção Acadêmica por Região do País

REGIÃO	TOTAL
SUDESTE	36
SUL	15
NORDESTE	04
NORTE	01
CENTRO-OESTE	03
TOTAL	59

Do total de 59 trabalhos publicados, mais de 60% foram desenvolvidos nas instituições localizadas na Região Sudeste do País. Se a estes somarmos o número de pesquisas realizadas na Região Sul, veremos que juntas respondem por 86% de todas as pesquisas realizadas sobre exclusão escolar no país.

Tais números se explicam pelo fato de as pesquisas terem sido realizadas nas universidades mais ricas com programas de pós-graduação mais antigos e melhor organizados em função de maiores recursos humanos e financeiros.

1.3.2 Análise do Quadro das Instituições

No que diz respeito às instituições onde os trabalhos foram realizados, identificamos 23 diferentes instituições, conforme tabela abaixo:

Tabela 4: Produção Acadêmica por Instituição

NÚMERO	INSTITUIÇÃO	TOTAL DA PRODUÇÃO
01	PUC SP	17
02	UFRGS	05
03	USP	04
04	UERJ	04
05	PUC RS	03
06	UFMG	03
07	UNB	03
08	UFPE	02
09	UFSC	02
10	U.F.STA MARIA	02
11	UNICAMP	02
12	U.F. SÃO CARLOS	01
13	UFCEARÁ	01
14	UFES	01
15	UFF	01
16	UFPA	01
17	UFPR	01
18	UFPELOTAS	01
19	UFRGN	01
20	U.MET. PIRACICABA	01
21	UNESP MARÍLIA	01
22	USP RIBEIRÃO	01
23	U. STA. CRUZ SUL	01
TOTAL:		59

O quadro indica que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC–SP, congrega o maior número de trabalhos (17). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, comparece em segundo lugar (05). Já em terceiro estão a Universidade de São Paulo, USP, Campus Capital, e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ (04).

Consideramos que as informações sobre as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação destas instituições poderiam nos auxiliar a entender sua predominância no quadro geral. Para isso, buscamos informações junto aos sites destas quatro instituições destacadas.

Ao analisar as informações sobre as linhas de pesquisa dessas quatro instituições que mais trabalhos publicaram no período, foi possível perceber a presença de enfoques voltados para o cotidiano escolar, com a cultura e o aspecto social que o permeiam. Além disso, observamos a história e a historiografia da educação, por meio de sua memória e ações coletivas. Notamos ainda que houve também um direcionamento para o estudo sobre as políticas públicas, o Estado, a ética, a alteridade, a linguagem e os processos educacionais na construção do conhecimento.

Entre os temas das linhas de pesquisa, são abordados os “processos educativos escolares e não escolares”, a “educação de jovens e adultos, fracasso escolar, educação básica e formação docente”. Analisam também “os saberes, culturas e práticas sociais presentes em diferentes etnias, grupos etários, de gênero, ecológicos e suas repercussões na construção de projetos democráticos, locais e planetários”, além de “estudos voltados para investigações historiográficas sobre educação”. Abrangem ainda “investigações teóricas e aplicadas no campo de intersecção da psicologia e da educação, que compreendem estudos sobre os processos de desenvolvimento e sua interface com a aprendizagem e estudos psicanalíticos em educação”. Por fim, delineiam estudos relacionados ao entendimento dos problemas sociais de um modo geral, com abordagem mais direta aos relacionados à adolescência e suas questões emergentes.

Nossa leitura a respeito das Linhas de Pesquisa da PUC-SP indica um enfoque que privilegia os aspectos sociais da vida urbana na contemporaneidade, em que aparecem as lutas, os desafios, as questões relacionadas à identidade do homem pós-moderno, trazendo para a discussão acadêmica a necessidade de mais estudos para um melhor entendimento de

quem é este sujeito que hoje frequenta não só a sociedade, mas, no caso específico de nossa pesquisa, frequenta também a escola.

Acredita-se que os confrontos diários da vida em sociedade perpassam a história e a cultura de uma geração que está sendo investigada para que possa haver uma apropriação dos saberes e uma possível mudança nas práticas educativas que permeiam o espaço intra-escolar. Assim sendo, fica evidenciado que, devido às suas linhas de pesquisa estarem voltadas para questões sociais, culturais e cotidianas dos sujeitos urbanos, a PUC-SP tem um número maior de trabalhos em relação às outras instituições acadêmicas.

Uma vez compreendida a predominância da PUC SP nas produções acadêmicas, passamos a analisar a regularidade com que tais trabalhos foram publicados. Foi possível verificar que 1992 foi o ano em que esta instituição mais colaborou sobre o estudo da exclusão.

No Brasil, foram publicadas seis pesquisas, sendo que quatro na PUC-SP. Em 1995, de cinco trabalhos publicados, três foram na PUC-SP. Já em 1996, apresentou quatro trabalhos de uma produção total de 14. Nos demais anos houve um decréscimo de trabalhos por parte desta instituição. Por exemplo: em 2000, nenhuma publicação e, em 2001, apenas duas de um total de 13 produções.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, está em segundo lugar no quadro das instituições que mais trabalhos publicaram (05). Sendo bianual, torna regular sua produção. Sua maior contribuição deu-se em 1996, quando apresentou três trabalhos do total de 14 produzidos naquele ano.

Observamos também que suas linhas de pesquisa justificam o porquê das produções da UFRGS aparecerem neste estudo em segundo lugar. Destaca-se seu caráter investigativo relacionado às questões educativas, pedagógicas, voltadas ao coletivo e à preocupação com os saberes escolares e sociais extra-escolares. Aliado a isto, está a própria cidade de Porto

Alegre, considerada uma “Cidade Educadora”, onde os tempos e espaços públicos são pedagógicos, atrelados à idéia de redes de proteção social, com projetos voltados para o mundo contemporâneo.

Apresenta ainda seus estudos no campo dos “dispositivos disciplinares, discursos sobre identidade(s) e juventude (s), alfabetismo e alfabetização, ciência, currículos e pedagogias culturais, identidades e subjetivação, pedagogias do corpo, discurso, educação, identidades e artefatos culturais conectados com a educação”.

A Universidade de São Paulo, USP, Campus Capital, publicou no período pesquisado apenas quatro trabalhos, distribuídos entre a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia. Desses quatro, dois foram no ano de 1997 e dois, em 2001.

A instituição apresenta, sob o ponto de vista histórico, eixos voltados para a educação através de “educadores e idéias pedagógicas, das instituições escolares, práticas, representações e saberes escolares, estudos comparativos em educação, a organização de arquivos, abrange investigações teóricas e aplicadas no campo de intersecção da psicologia e da educação. Compreende estudos sobre os processos de desenvolvimento e sua interface com a aprendizagem, estudos psicanalíticos em educação”.

Em terceiro lugar, na lista das instituições que mais trabalhos publicaram no período pesquisado, encontramos, junto com a USP, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ.

Na UERJ, encontramos, entre suas linhas de pesquisa, destaque para análises críticas sobre “a abrangência e os limites dos sentidos instituídos para a definição das funções e da atuação da Escola Pública, e cuja principal tarefa e razão de ser da Escola Pública, é o conhecimento, a autonomia e a participação”.

Tal instituição acadêmica tem como “pressuposto ético, o olhar preferencial sobre os processos educacionais inclusivos que determina ao grupo uma prática acadêmica

preferencialmente organizada na forma de “ação-pesquisa-ação”, que toma do espaço real da Escola Básica como parâmetro e laboratório de investigação, a partir das quais se busca a construção de um conhecimento capaz de fazer face às reais demandas da escola básica.”

Notamos uma pequena contribuição de trabalhos, cujo objeto de estudo é a escola pública, sua cultura, seus valores e saberes. O espaço escolar é visto como local onde os sujeitos são portadores de valores, conhecimentos e práticas extra-escolares, que perpassam o cotidiano intra-escolar.

Em 1996 e 1997 foram publicados dois trabalhos; um em cada ano. Já, em 2001, foram dois trabalhos.

Por meio desta pesquisa bibliográfica nos sites das instituições que mais trabalhos apresentaram sobre exclusão escolar, verificamos que, no geral, suas linhas de pesquisa estão voltadas para a temática da vida contemporânea, cujo objeto de estudo é o homem moderno, seus valores, seu modo de vida, sua subjetividade, sua luta, seu trabalho, a produção de seus saberes sociais e culturais, o mundo escolar com seus agentes, quer sejam docentes ou discentes.

Como o tema pesquisado na CAPES é exclusão escolar, nada mais pertinente do que a maioria dos trabalhos estar vinculada aos programas na área da educação. Algumas pesquisas foram apresentadas em áreas afins, como a história, a medicina e o serviço social, mas em número pequeno se comparado com o total da área da educação.

Todos estes temas perpassam o mundo escolar e as questões pedagógicas estão presentes e contidas nestes enfoques, obtidos na busca inicial do portal CAPES.

1.3.3 Quem são os sujeitos pesquisados nas produções acadêmicas encontradas sobre o tema de exclusão escolar.

A análise das produções no período entre 1987 e 2004 indica não só que os alunos adolescentes e jovens têm sido pouco pesquisados, mas também que a eles não tem sido dada voz. Ao deixar de ouvir diretamente esta camada populacional fora da escola e buscar os motivos que vêm contribuindo para isto, uma grande lacuna surge nas publicações acadêmicas.

Os sujeitos pesquisados nos trabalhos ora analisados são pessoas comuns, que vão desde empacotadores de supermercado que estavam fora da escola, até moradores de uma favela ao lado de um cemitério grande e famoso no Rio de Janeiro, cujo único atrativo na vida, além de ir à escola, é participar dos velórios, saber quem é o morto; criando assim uma cultura local.

Abordam também alunos do curso de suplência, ex-alunos da rede pública, alunos portadores de necessidades educacionais especiais, alunos trabalhadores, operárias, pais e mães, líderes comunitários e crianças de rua.

Nossa análise a respeito dos trabalhos analisados nos permitiu perceber que há uma predominância pela metodologia de pesquisa qualitativa, privilegiando a perspectiva dos envolvidos no processo excludente².

Tabela 5 : Distribuição dos trabalhos segundo foco de estudo

Total de trabalhos que enfocam alunos	18
Total de trabalhos que enfocam especificamente crianças e adolescentes	05
Total de trabalhos que enfocam especificamente alunos excluídos	02
Número total de trabalhos consultados	59

Conforme indicado na tabela acima, o número de trabalhos enfocando especificamente adolescentes é pequeno, se comparado ao total das produções. É possível perceber que não

² Ver Anexo 1, tabela 6.

tem sido dada voz aos maiores envolvidos no problema da exclusão escolar, ou seja, aos alunos.

Vale registrar também que 10 estudos contemplam a perspectiva dos professores no tocante às pesquisas e investigações voltadas para o âmbito educacional. Nestes trabalhos, os professores não são os únicos sujeitos: comparecem pais, psicólogos e alunos. Os enfoques são: relações raciais; criança especial; ações pedagógicas e livros didáticos, bem como a formação profissional dos docentes.

Diante dos números expostos nas tabelas, torna-se desnecessário falar sobre a relevância e urgência de pesquisas que se debrucem sobre o problema da exclusão escolar de adolescentes e jovens, tomando sua perspectiva como ponto de partida.

Salientamos, ainda, que não há nenhum trabalho voltado para a exclusão escolar de adolescentes e jovens advindos de escolas da classe média, o que atribui uma importância extra à nossa pesquisa. Buscamos compreender o que permeia o espaço escolar desta camada da população, verificando os motivos que têm colaborado para que este segmento social viva seu processo de escolarização de modo adverso, no início do século XXI na cidade de São Paulo. Este modo diferente de aprender, na escola, práticas que depois são aplicadas no dia-a-dia, faz-nos pensar na importância de se incorporar práticas acolhedoras que garantam muito mais que a permanência do aluno na escola, que realmente signifiquem uma qualidade educacional condizente com as metas e planejamentos que devem constar do projeto político pedagógico da instituição.

1.3.4 A contribuição dos trabalhos já publicados

Dada a minimização do conteúdo apresentado nos resumos dos trabalhos obtidos, não nos achamos no direito de tecer comentários muito aprofundados sobre os trabalhos para não incorrer no risco de sermos injustos com todo o esforço de seus autores ao elaborar, construir

e concluir um estudo. Acreditamos que não é essa nossa função. Não tivemos a intenção, em momento algum de criticar simplesmente todo um trabalho a partir de um simples resumo apresentado no site. Trouxemos para nosso trabalho este mapeamento com o objetivo de nos auxiliar e, se necessário for, contribuir para o desenvolvimento de futuros trabalhos. Nosso objetivo foi verificar a produção, as lacunas deixadas, e pensamos que, ao entrar em contato com esta produção, possivelmente fôssemos inspirados a novas idéias para a elaboração e construção do nosso trabalho. Desta forma, os resumos tornaram-se um referencial para nós.

Tecemos nossas críticas quanto à formatação, construção e alimentação do portal, pois em alguns resumos o texto é tão confuso que acaba fazendo com que o leitor perca o interesse pelo assunto ali apresentado. Não sabemos se, quem avalia e autoriza a publicação, é uma pessoa da área em discussão e também se o resumo consta na íntegra como o fez seu autor.

Queríamos verificar o que estava sendo produzido e discutido sobre a temática da exclusão escolar para que pudéssemos uma vez mais justificar o ineditismo desta pesquisa e enfocar principalmente nosso olhar para a história dos jovens apresentados no capítulo 2.

Subdividimos os trabalhos em 10 grupos temáticos, conforme Tabela 8, na parte dos anexos.

Com o objetivo de apresentar e analisar os resultados dos trabalhos produzidos no período entre 1987 e 2004, tecemos considerações que acreditamos serem importantes sobre as abordagens das publicações. Para tanto, enfatizamos os grupos 1 e 2 por estarem mais relacionados com o enfoque sobre as relações escolares, seus sujeitos e as práticas que estão veiculando seu cotidiano.

a) Grupo temático 01

Elencados no Grupo Temático 01, estão os trabalhos que abrangem a inclusão e a exclusão escolar e social, enfocando também a formação de identidade. Sentimos a

necessidade de dizer, uma vez mais, que a forma como os resumos são apresentados não nos permite fazer uma análise mais profunda a respeito dos trabalhos. Para tanto, seria preciso ter em mãos o trabalho todo e não apenas seus resumos, o que não foi possível dado a abrangência e amplitude das 64 publicações e nem era nosso objetivo principal analisá-los. Deixamos esta tarefa para outros possíveis trabalhos.

Pesquisas referentes às relações raciais e sobre o cotidiano dos negros são descritas em dois resumos (OLIVEIRA, R. 1992; OLIVEIRA, G. 1996) sendo uma diretamente no âmbito escolar e outra na sociedade de um modo geral; no entanto, faltam informações sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Também há poucos dados sobre o que abordam as pesquisas.

Apreende-se neste grupo temático, conforme registram Bacelar (1988) e Freitas (1992), que o discurso oficial de educação para todos não é garantia de uma escola inclusiva, democrática, com práticas acolhedoras, onde os alunos possam compartilhar seus saberes extra-escolares e ser respeitados como portadores de um conhecimento básico que irá fortalecer seu potencial, incentivar seu desejo de aprender mais, superando a si mesmo, ultrapassando assim as barreiras do saber popular e avançando para o saber culturalmente adquirido ao longo dos tempos.

Tanto não há garantia de permanência na escola, como de qualidade de ensino que há uma pesquisa (SILVA, 1995) enfocando a importância dos Conselhos Tutelares para reverter e fazer valer os direitos das crianças e adolescentes no tocante às violações sofridas no âmbito escolar. Nesta linha de pensamento, há registro de relações marcadas pelo autoritarismo e pelas desigualdades.

Registram-se também as tensas e conflitantes relações dos adolescentes com o elitismo, a seletividade, a questão da autoridade, do poder e saber na escola, que culminam na erosão da auto-estima e na promoção de antagonismos e rejeições que colaboram e favorecem

a saída da escola e o ingresso no mundo do trabalho. Apreende-se que os discursos produzidos nas instituições também fortalecem o processo excludente.

Interessante registrar um trabalho (RAMOS, 1997) na linha das políticas de gestão da educação que enfoca um projeto inovador em Brasília, DF, que, pela via do controle presencial dos alunos, vincula-os ao recebimento da Bolsa Familiar, que é “uma ajuda de custo” para a família que mantém o filho na escola. Verificou-se o aumento da frequência dos alunos às aulas e dos pais às reuniões, o que indicou uma interferência positiva no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o resumo não indica quais são estes aspectos positivos uma vez que cita a continuidade das mesmas práticas institucionais, pois os pais vão às reuniões mas não apresentam influências nas decisões da escola e nem do programa. Parece-nos que há uma certa limitação nas ações propostas no projeto. Fica a idéia da escola como guardiã e controladora social.

E nós lançamos uma pergunta: só o fato de frequentar a escola já basta para garantir uma educação de qualidade? Não se faz necessária uma mudança de comportamento por parte de quem ensina e de quem aprende? Se assim o fosse, as crianças da Prefeitura Municipal de São Paulo, que contam com o programa “Leve Leite”, atrelado à sua frequência na escola, estariam todos alfabetizados já no final do ciclo I e não existiria o atual quadro de alunos saindo do 4º ano do ciclo II semi-analfabetos.

Acreditamos que não é o fato de frequentar a escola meramente por obrigação para garantir o recebimento do leite ou de outros “atrativos” que garante um processo de aprendizagem coerente com o desejo do educador. A escola, vista de maneira assistencialista por parte dos órgãos públicos e gestores de novas políticas, tem colaborado para um desvio no foco da aprendizagem. Deixou-se de investir realmente no processo pedagógico ao doar leite, kits com uniformes, material escolar. Há uma depreciação da qualidade das aulas em dia de entregas destes materiais. Quando não, as próprias brigas no portão das escolas e os roubos

das sacolas de leite. Isto sem falar no comércio paralelo da venda de leite. Mas retomemos aos resumos dos trabalhos da CAPES.

Um estudo de caso registra que os dogmas, os valores e juízos morais postos e praticados na escola interferem na subjetividade do aluno, por vezes inculcando-lhe um estereótipo de incapaz e louco que ele acaba assumindo, principalmente quando é encaminhado da escola regular para uma instituição destinada a portadores de deficiência (ABRANTES, 1997).

Podemos analisar que a temática da exclusão surge no rol das pesquisas pelo viés, também, do fator econômico-cultural vinculado à exploração e à dominação das classes subalternas.

Por último, mencionamos a sugestão que é apresentada por Viana (1996), com o objetivo de tentar diminuir a problemática da exclusão dos alunos. A sugestão ampara-se na idéia da forte manutenção de vínculos entre escola, professores, comunidade e alunos, direcionando um olhar para o compromisso profissional, a atualização e as práticas mais democráticas nas instituições.

b) Grupo temático 02

Dando continuidade à análise dos grupos temáticos, apresentamos o grupo 02, cujo enfoque é o fracasso, o cotidiano, a evasão e violência escolar.

Os autores deste grupo propõem explicações para a exclusão e o fracasso escolar pela via da reprodução dos saberes passados e perpetrados pelas classes dominantes ao longo dos tempos e que nem sempre dizem respeito às classes menos favorecidas.

A elite burguesa apresentou seu currículo que foi contemplado na escola e parece-nos que não foi reavaliado, deixando assim uma grande margem entre a cultura erudita e a educação que a nova população que adentrou a escola através da garantia da legislação traz consigo. A distância entre os conteúdos curriculares estabelecidos e os conhecimentos da

classe menos favorecida socialmente parecem estar presentes quando se trata das dificuldades do trajeto educacional deste segmento populacional. O currículo, pois, tornou-se enfadonho para esta camada que adentrou a escola quando seu acesso foi democratizado.

Os tempos e os espaços escolares foram investigados como sendo elementos produtores de cultura intra-escolar e partes fundamentais do processo educativo dos alunos (ALCÂNTARA, 2001).

Rocha (1997) associa a exclusão da escola à distância com os “ecos culturais distantes dos valores da cultura dominante” e aborda os valores e aspectos da cultura da população moradora ao lado de um grande cemitério no Rio de Janeiro e as manifestações no interior da escola, principalmente em sala de aula. A resistência da escola em incorporar e apropriar-se da temática diária da morte, desconsiderando as mazelas e fragilidades frente à violência a que está exposta esta população, pode ser um fator que auxilia na exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões da cultura erudita que a escola proclama.

A existência de uma legislação que garante o acesso, não garante, por si só, a qualidade e a permanência nos estudos, uma vez que boa parte desta parcela da população mais pobre deixa a escola antes mesmo da conclusão de seus estudos básicos.

Nos trabalhos, são apresentadas reflexões que indicam questões educacionais de caráter elitista e discriminatório com a abertura das escolas para crianças das classes mais pobres na República.

Soares (1996) em seu estudo constatou que, em Diadema, cidade do pólo industrial metalúrgico da região metropolitana de São Paulo, a evasão está relacionada à dificuldade de freqüentar a escola por parte daqueles que necessitam trabalhar para sobreviver. Consta do resumo que dos “100 alunos entrevistados, apenas quatro conseguiram atingir a 4ª série. Mais da metade das crianças matriculadas nas escolas, a cada ano desiste de estudar, nas primeiras e segundas séries. Os principais fatores são de origem sócio-econômica.”

São dados que chamam a atenção pois, se nos grandes centros urbanos, segundo consta nos trabalhos publicados, os números são alarmantes, o que estará acontecendo em regiões menos favorecidas economicamente em nosso País? Questionamos estes dados, uma vez que o resumo apresenta lacunas de questões metodológicas e aponta apenas as causas extra-escolares do problema.

Menezes (1990) enfoca a temática da criança trabalhadora e seus defeitos e carências em relação ao esperado delas na escola. Aponta que a psicologia muito colabora ao rotular esta camada educacional ao invés de aprofundar as questões mais gerais do fracasso, que podem estar atreladas aos fatores econômicos e sociais a que estão submetidos.

Trabalhar não significa necessariamente deixar de estudar, o que implicaria em analisar as questões pedagógicas e estruturais do cotidiano escolar em relação àqueles que deixam este espaço para se dedicarem apenas ao mundo do trabalho. Um dos possíveis determinantes desta exclusão encontra-se no estudo abaixo.

Patinha (1992) tece considerações a respeito da avaliação no processo educacional como uma das causas intra-escolares que provocam o fracasso das camadas populares através de práticas, determinações legais e procedimentos utilizados que acabam por selecionar e excluir. Ao entrar em contato com o resumo desta autora, resgatamos Leite (1981, in PATTO, p. 246) sobre a necessidade de avaliar também as qualidades positivas do aluno e sobre o entendimento de que cada pessoa é diferente das demais. Portanto, avaliar todos os alunos através de um único instrumento de mensuração, parece-nos inviável.

Encontramos registros de trabalhos que verificam as respostas dos sujeitos em ambientes institucionais diferenciados, a exemplo de escolas e centro de convivência. O resumo não aponta quais são as diferenças (ABREU, 1994).

São apresentadas questões relacionadas ao desvio da função pedagógica para a maternal em relação a crianças de séries iniciais, em que já aparecem como “crianças

problemas” e assim recebem um olhar “patologizado” por parte de suas professoras (ARPINI, 1995).

Este grupo temático inclui também estudos voltados para a questão da violência social, gerada através de questões econômicas presentes na contemporaneidade e que adentram o cotidiano escolar, gerando assim depredação, incivilidades, vandalismo, brigas e outros atos que depõem e prejudicam o sucesso no ambiente escolar (REBÉS, 2001).

O estudo acima citado sinaliza que o Estado, ao não garantir o acesso a todos, está desencadeando novas modalidades de exclusão e então a escola torna-se alvo de manifestações violentas, agressões mútuas e vandalismo. Mas ousamos discordar do autor em relação ao argumento da violência intra-escolar ser devido à falta de vagas, pois acreditamos que, quem depreda e destrói, também são os que estão dentro da escola, sofrendo com as práticas discriminadoras e seletivas em prol do “bom aluno”, em detrimento daquele que não tem as respostas e atitudes esperadas para situações cotidianas de aprendizagem.

Registra-se estudo baseado no pressuposto da constituição do sujeito através e durante o processo interlocutivo, cuja referência é o discurso do outro e a importância do contrato didático. Sua hipótese refere-se à determinação do discurso possível na sala de aula a partir do lugar social ocupado por aquele que detém autoridade e controle sobre a fala. A produção do silêncio surge como um mecanismo excludente para o sujeito-aluno e o discurso da autoridade prevalece na instituição (STUBE, 2000).

São mencionadas as estruturas das políticas públicas e das formas de gestão da escola como fatores importantes no entendimento da realidade cotidiano e do fracasso escolar. Práticas que passam pelo desafio da autonomia da escola para a construção de seu projeto político-pedagógico, atravessadas pelo compromisso político e das competências científicas dos profissionais (SUDBRACK, 1994).

Zandonadi (1992) faz uma análise no campo das relações postas na sociedade brasileira que perpassam o ambiente escolar, onde os dogmas, os padrões, os ritos e as hierarquias estão presentes. O que nos faz pensar que, talvez haja a necessidade de se reinventar o ato de ensinar e aprender na construção do mundo escolar.

O trabalho de Chung (1995) aborda a representação social das famílias dos alunos sob o ponto de vista dos professores, como partes integrantes da compreensão da relação escola-comunidade e as questões referentes à violência do bairro e da família interferindo no desempenho escolar das crianças.

Abaixo descrevemos o trabalho de Feffermann (1997), que se constituiu um referencial para a construção da nossa pesquisa, uma vez que o trabalho por ela desenvolvido junto a adolescentes permitiu que fosse dada voz para que eles próprios contassem sua história de vida, abrangendo aspectos pessoais e educacionais.

Encontramos, então, uma aproximação com nosso estudo. Este trabalho foi o que mais nos auxiliou em termos de metodologia e suscitou reflexões e questionamentos acerca da composição de nossa pesquisa.

A autora colabora em relação à temática dos adolescentes ao analisar os que estão no limite entre a lei e os fora-da-lei, quando são usuários de drogas e praticantes de pequenos delitos. Sua produção tinha como hipótese que, analisando o cotidiano destes adolescentes e jovens, poderia encontrar respostas para os problemas apresentados em sala de aula.

A autora fez um estudo sobre crianças e adolescentes em situação limite entre “a lei e o fora-da-lei”. Atuava como psicóloga em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e, ao receber muitos casos de encaminhamentos de “crianças problemas” das escolas de um bairro periférico de São Paulo, tidas como indisciplinadas ou com dificuldades de aprendizagem e usuárias de drogas, buscou compreender o que permeava a vida desses sujeitos.

Segundo o estudo de Feffermann (1997, p. 02)

[...] para estes jovens e crianças excluídos de uma escola que se apresenta como única via de acesso à sociedade dos favorecidos e que vêm no roubo a possibilidade de conseguir o que a televisão promete como ‘felicidade’, acabam tendo na morte uma saída sensacional, pois enfrentam-na de peito aberto e desta forma que os heróis o fazem.

Este aspecto do trabalho diverge do nosso, uma vez que os sujeitos pertencem a realidades cotidianas diferentes. Alguns aspectos apresentados em seu texto dão esta demonstração. Entre eles, destacamos a situação econômica, social e afetiva. Contrariamente aos sujeitos da pesquisa da autora acima citada, os “rapazes” de nossa pesquisa não convivem com situação de violência, nem privações financeiras que os impeçam de viver dignamente. Afinal, eles podem ter bens de consumo e de desejo, como roupas, tênis e modernos aparelhos de telefones celulares.

A autora tinha como hipótese que as causas dos problemas poderiam ser encontradas analisando-se o cotidiano desses jovens e a estruturação familiar, escolar e social em que estão inseridos. Resolveu assim, analisar o que estava subjacente em suas histórias de vida e trajetória escolar.

Para tanto, ela delinea o bairro, apresenta o histórico complicado desde sua formação e, no momento da análise, aponta a miséria e suas interfaces sobretudo no que se refere às perspectivas de vida dos jovens, em que nosso modelo de sociedade competitiva nos impõe que só tem sucesso pessoal quem se esforça, e que a preguiça e a incapacidade são características individuais que ocasionam a exclusão do indivíduo, que é considerado culpado de seu fracasso. Os grupos dominantes continuarão a dominar enquanto os “dominados” continuam a crer que são os únicos responsáveis pelas suas conquistas num mundo capitalista.

Ao refletir sobre as condições de sobrevivência dos adolescentes pesquisados por Feffermann (1997), que sofrem privações materiais e, por vezes afetivas, fazemos um contraponto com nossa pesquisa, cujos sujeitos têm “tudo” para ter sucesso não só escolar como pessoal. Uma vez mais fica a pergunta: o que aconteceu para que estes jovens ora

analisados criem uma estratégia de entrar e sair da escola o tempo todo, não concluindo assim seus estudos, retardando-os e, por conseguinte, ocasionando um prejuízo em suas vidas?

Outro trabalho que colaborou para nosso estudo foi o de Giovinazzo Jr. (1999). Em sua pesquisa, o autor analisou 47 resumos de dissertações e teses sobre adolescência, defendidas entre 1981 e 1995.

Conforme consta no resumo de sua dissertação, seu objetivo foi “analisar as interpretações contidas na produção acadêmica em educação para o problema da insatisfação dos alunos em relação à escola e para a crise desta na sociedade contemporânea.” Enfoca a importância de publicações que visem levantar o que os alunos dizem a respeito da escola.

O autor teve como intenção colaborar na discussão sobre a adolescência no contexto escolar e analisar a escola a partir da análise dos autores por ele pesquisados. Nestes estudos, o enfoque foi para a insatisfação apresentada pelos atores.

Ele hipotetiza certo anacronismo escolar em relação aos alunos e sociedade, justificado no fato de que as mudanças são vertiginosas e a escola parece sofrer certa estagnação.

O autor pressupõe uma leitura das famílias e dos alunos referente à defasagem escolar pela via de suas práticas pedagógicas cotidianas distantes em relação à realidade social e cultural.

Ao fazer uma breve leitura do trabalho de Giovinazzo Jr. (1999), vamos ao encontro a seu pensamento a respeito da cultura erudita que é apresentada na escola. Será que, ao trabalhar somente com os conteúdos curriculares constituídos ao longo dos tempos, sem a introdução de assuntos atuais não faz sentido para os alunos nem para suas famílias? Ou, mais que isto: faz-se necessária uma atualização e um investimento também das novas tecnologias e aprendizagens no currículo escolar, uma vez que o acesso às informações e conhecimentos tem sido muito rápido. Qualquer pessoa vai a uma lan house, entra na internet e acessa a

informação que quiser em poucos segundos, o que não significa necessariamente um aprendizado do conhecimento. Mas que há acesso à informação, isto é inegável.

c) Conclusão sobre os grupos temáticos

Ao analisar os dois grupos temáticos, apreendemos que o tema da exclusão é enfocado sob diferentes prismas. Ora pelo viés do fracasso escolar devido ao currículo rígido, ambivalente e distante dos alunos, ora pela proposta político-pedagógica estar, por vezes, muito distante da realidade destes.

A questão da avaliação aparece como possível fator excludente, supostamente associado à rigidez, autoridade e discurso do sujeito que ocupa a função mais elevada na hierarquia daquele momento – o professor.

Os sujeitos estão em papéis diferenciados, como professores e alunos. Em determinados momentos, as condutas nas relações podem produzir uma negatividade e não positividade, tornando assim o processo educacional penoso, doloroso e atravancado. O excesso de autoritarismo por parte de quem ensina e a falta de interesse e compromisso dos alunos podem exemplificar tais condutas.

Os que estão ali e têm a tarefa de ensinar, sentem o quanto ela tem sido árdua, solitária e, por vezes, cansativa, pois não sabem como despertar o interesse dos alunos e dar boas aulas; não têm material de apoio, condições de segurança, higiene, limpeza, organização e assim por diante.

Devemos lembrar aspectos relevantes sobre a estrutura da escola. Acomodar 45 alunos ou mais em cada sala de aula, pode estar inviabilizando uma ação pedagógica que possa atender efetivamente a todos de maneira indistinta. Certamente, a qualidade desta educação está aquém daquela almejada para uma sociedade justa, em que todos são iguais perante a lei, tendo as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Até certo tempo em nosso País, a exclusão escolar existia no sentido de não acesso, mesmo sendo garantido constitucionalmente. Hoje, ao realizarmos este estudo pensamos que os modos precários de inclusão constituíram um modo de inclusão adversa ou uma inclusão marginal. Muitos estão na escola, prega-se um discurso oficial que todas as crianças estão na escola, mas não se questiona o grau de aproveitamento das mesmas.

Vale lembrar que o tema exclusão escolar estava muito próximo também da falta de acesso e oportunidades daqueles que são portadores de necessidades especiais ou de alguma forma de deficiência, quer seja visual, auditiva, física ou mental. Hoje nas escolas também já os vemos. Todavia, também questionamos a qualidade desta inclusão, uma vez que uma sala de aula tem 44 alunos sem as ditas “necessidades especiais” e existe um com necessidade de melhor atendimento e dedicação. A questão é que continua sendo só um professor para atender a todos e ele não é especialista em problemas específicos, como deficiência auditiva, por exemplo.

Com a nova legislação, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que garantem a permanência e o acesso para todos até o 8º ano do ensino fundamental, ampliou-se o número de vagas na rede pública, diminuindo o número dos que estavam fora da rede de ensino, minimizando assim o problema da exclusão escolar. Esta, por sua vez, passou a existir dentro das escolas, uma vez que as práticas institucionais não davam conta de receber esta nova camada da população que estava chegando.

Corti (2005, p.100) afirma: “Essa expansão do grupo de jovens escolarizados não ocorreu por acaso. Há uma série de fatores que contribuem para explicá-la.” Entre elas, a autora enfoca a questão da seletividade que acontecia anteriormente com os exames de admissão de ingresso no que hoje chamamos de segundo ciclo do ensino fundamental, que acabavam por privilegiar os que já tinham melhores condições educacionais e assim

continuava sendo. Com a extinção do exame de admissão que obrigatoriamente preparava o aluno para ingressar em outra fase de seus estudos, hoje esta passagem é livre, é uma continuidade de estudos em ciclo diferente.

Parece-nos também que a excessiva jornada de trabalho do professor com nove ou dez aulas diárias, fragmentadas a cada cinqüenta minutos, tem colaborado para que o profissional não conheça seus alunos de forma desejável, impedindo-o de promover, incentivar e estimular a interlocução entre o conhecimento e os educandos.

Em suma, as produções acadêmicas que foram apresentadas no site da CAPES são as mais variadas possíveis. Contudo, sua abrangência não contemplou a questão de adolescentes e jovens que são excluídos da escola, mas que permanecem na porta da unidade escolar, sinalizando o desejo de retornar para a sala de aula ou para o mundo escolar, a exemplo da garota entrevistada em 2001, quando da realização de nosso trabalho (CREMASCO, 2001).

Encontramos esta jovem, a quem atribuímos o pseudônimo de Bárbara, na porta da escola onde havia estudado pela última vez. Reunia-se ali com os amigos e nos contou que havia tido problemas com alguns profissionais da referida instituição, o que também favoreceu sua saída. Como ficar fora da escola era desagradável e havia o desejo de retornar à sala de aula, ela criou uma estratégia bastante singular para freqüentar a mesma classe de sua amiga – segundo ano do Ensino Médio – na escola ao lado. É necessário registrar que ela havia parado na sétima série do Ensino Fundamental.

Para tal, assumiu a identidade de outra aluna ao perceber que, durante a chamada realizada pelos professores, o número trinta e dois não era freqüente. Ela, então, começou a responder como se fosse essa aluna. Estava indo bem, fazia lição, tinha caderno e conseguia acompanhar os conteúdos apresentados.

Ela só não imaginava que uma professora que já lhe dera aula no colégio anterior, também trabalhasse ali. Ao entrar em sala de aula e ver a jovem naquele espaço, reconheceu-a

e lembrou-se de que ela não havia terminado os estudos do Ensino Fundamental. O inesperado fez com que ela fosse convidada a se retirar dali, conforme nos relatou: *“No começo do ano fiquei com saudade da escola, queria estudar, entrei no outro colégio ali embaixo. Minha amiga estuda lá, no ‘colegial’... eu disse ser o número trinta e dois, que eu sabia que não vinha. Descobriram, fui parar na diretoria. Queriam me levar presa por invasão...”*

A saudade que Bárbara afirma sentir da escola, certamente está implicada com o papel da escola na vida dos jovens, pois está relacionada aos aspectos cognitivo, social, afetivo, com vistas para o futuro profissional.

Não é apenas a saudade da colega, pois esta poderia ser encontrada em outro ambiente. Talvez o desejo do desafio de aprender e descobrir coisas novas, de se sentir instigada a superar seus próprios limites frente ao novo.

Ressaltamos uma vez mais que, ao analisar as publicações da CAPES, percebemos também que não há registros de trabalhos cujos sujeitos são de classe média, o que uma vez mais sinaliza a importância deste trabalho.

O olhar para esta camada econômica da população, associado ao fato de que adolescentes e jovens estão no limite entre estudar e não estudar constitui-se, a nosso ver, importante fonte de pesquisa, uma vez que os alunos fazem um jogo com a instituição escola mas não a abandonam de vez: permanecem ali, em alguns momentos como espectadores, em outros como atores-alunos.

Notamos um número considerável de produções acadêmicas voltadas para o aluno trabalhador, para o aluno da ‘EJA’, para o aluno com necessidades especiais. Porém, aqueles que deixaram de freqüentar a sala de aula por motivos até aqui desconhecidos, a exemplo da menina acima citada, não estão contemplados nas propostas de trabalhos analisadas.

Parece-nos também que a realidade escolar está sendo investigada com apropriação e relevância por autores de diversas regiões do País, o que nos leva a acreditar que o problema da não-permanência do aluno nas escolas é geral e não específico de uma determinada população.

Descobrir o que permeia o espaço escolar é um desafio para a pesquisa a respeito dos fatores que têm colaborado para a saída precoce dos alunos das escolas, antes mesmo de terminar o Ensino Fundamental.

Assim, gostaríamos de registrar que, até aqui, parece-nos que esta pesquisa aponta para um novo olhar em relação à escolarização, que até pouco tempo poderia ser chamada de excludente. Mas de acordo com os autores citados no capítulo “quadro teórico”, houve uma nova construção a respeito do tema e uma ênfase às formas e processos diferenciados de vivência escolar.

Ao concluir esta parte do trabalho, pensamos que todas as publicações aqui relatadas apresentam formas de convívio diferentes, situações singulares e específicas em que foram criadas e apropriadas estratégias próprias para os problemas vivenciados.

Jovens que saíram da escola e foram trabalhar como empacotadores em supermercado, pais que passaram a freqüentar a escola onde seus filhos estudam como garantia de um complemento em suas rendas familiares. Estes são alguns exemplos de uma forma de inclusão social o que nos remete uma vez mais a Martins (1997) ao pensarmos em formas precárias de inclusão.

Certamente não era essa a participação idealizada pelos pais que, acreditamos, desejam ter trabalho e emprego para sustentar seus filhos ao invés de ganhar uma pequena renda mensal para mantê-los na escola. O que também não garante o sucesso escolar. Talvez se a escola significasse garantia de vida melhor, se a população acreditasse nisso, esses pais não estariam simplesmente vinculados a programas como o desenvolvido em Brasília e citado por

Ramos (1997), nem em outros programas sociais assistencialistas, mas teriam uma participação condizente com seus papéis dentro da instituição educacional.

CAPITULO II - A HISTÓRIA DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Este capítulo apresenta a história de dois jovens que ficavam na porta de uma escola pública quase que diariamente no período correspondente à saída de um turno e entrada de outro. Faziam parte de um grupo que, a princípio, pensávamos estar excluído da escola, mas que durante a pesquisa de campo fomos percebendo que, em alguns momentos, ainda freqüentavam a escola.

Durante o período de agosto de 2004 a setembro de 2005, coletamos os dados através de observações, análises e entrevistas com seis jovens e escolhemos as histórias de Alemão e JR para apresentar neste trabalho. Tal escolha foi por entendermos que seus relatos contribuem significativamente para uma melhor análise do cotidiano escolar e assim tentar compreender o que permeia este espaço e quais são as práticas que colaboram para uma escolarização precária.

Acreditamos que esta parte do trabalho constitui a essência desta pesquisa, por dedicar-se à história de vida destes dois jovens. Registramos seus depoimentos sobre suas vidas e, principalmente, sobre o processo de escolarização. Contam-nos desde suas primeiras lembranças da escola até os últimos momentos em que a freqüentam.

Compõem este item da pesquisa, as interfaces de um processo dúbio, vivenciado por eles na situação de alunos regularmente matriculados e ao mesmo tempo com a sensação de não pertencer à escola quando se colocam em sua porta e não adentram a sala de aula.

Situações singulares foram apresentadas pelos jovens durante as entrevistas. A oportunidade de poder falar e ser ouvido tornou-se um momento bastante rico em suas vidas uma vez que, ao que tudo indica, ninguém da escola estava interessado em ouvi-los. Portanto, a chegada de uma pessoa neutra ao ambiente, que não representava as autoridades locais, constituiu-se um elemento importante no diálogo com eles mesmos.

Com o intuito de conhecer os sujeitos, levantamos inicialmente as seguintes questões: Quem são os sujeitos desta pesquisa? O que fazem em sua vida pessoal? Qual sua constituição familiar? Já estão inseridos no mundo do trabalho? Quais são suas atividades de lazer? Qual é sua religião? Quais suas aspirações para o futuro? Qual é sua história escolar? Quais suas lembranças da escola, de seus colegas e de seus professores? Que importância a escola tem em suas vidas?

Enfim, acreditamos que as respostas a essas questões poderiam nos fornecer indícios valiosos sobre seu processo escolarização. Gostaríamos de saber quais as opiniões que seus professores e outros profissionais da escola emitiam a respeito destes alunos e que ficaram registradas em suas memórias. Os entrevistados nesta pesquisa são pessoas que vivenciam uma forma adversa de escolarização. De comum entre eles, há o fato de se encontrarem quase que diariamente na porta de uma escola pública de ensino fundamental e médio, num bairro de classe média da cidade de São Paulo. Alguns já passaram por escolas particulares e também públicas. Outros freqüentaram apenas a pública.

Durante o processo de coleta de material de campo, observamos sua rotina diária e apreendemos que nem sempre eles ficam somente na porta da escola: vez ou outra, adentram a mesma, chegam a freqüentar algumas aulas e depois abandonam novamente a instituição, constituindo uma singularidade que compõe o que chamamos de escolarização precária. Esta precariedade está inserida no contexto das práticas globais ali instaladas, conforme apresentamos no capítulo III.

Este movimento de entrar e sair da escola quando lhes convém, também é parte de uma estratégia para garantir sua vaga para o ano seguinte, pois se a abandonarem de vez, dificilmente conseguirão matricular-se no próximo ano. Pelos depoimentos, todos manifestam desejo de retornar à escola assim que terminar este período letivo.

A partir do relato feito pelos jovens, tentamos entender um pouco mais a dinâmica ali estabelecida e mais que isso, as práticas aprendidas no interior da escola e reproduzidas por eles.

Pensamos que talvez a “coisificação” (termo empregado por PATTO, 1991, p. 215) destes adolescentes e jovens, quando eram alunos com frequência regular, seja um dos fatores que colaboraram para sua saída do ambiente escolar. Tratados como mais um, como um ser desprovido de sentimentos, de percepção e de individualidade e submetidos apenas aos desejos dos educadores, provavelmente acabem por aceitar o convite de seus professores para que deixem a sala de aula e posteriormente acabem por sair da escola também. Tal “convite” é uma prática estabelecida e parece-nos que aceita sem questionamentos tanto pelos segmentos dos professores como dos alunos. Logo no início da aula, o aluno apresenta um comportamento indesejável (geralmente dificultando a manutenção da ordem e do silêncio) e seu professor o coloca para fora da sala de aula, deixando-o livre para ficar no pátio ou na quadra.

Realizamos entrevistas formais e informais com seis rapazes. Apresentamos neste trabalho a história de dois deles, por entendermos serem os relatos mais ricos no que se refere às contribuições a respeito do cotidiano escolar, de suas práticas e saberes.

O capítulo é organizado em tópicos e ao mesmo tempo em que apresentamos a fala deles, trouxemos o referencial teórico de diversos autores para auxiliar na análise dos depoimentos sobre a vivência destes jovens.

2.1. A HISTÓRIA DE JR

2.1.1 Quem é JR

JR é um jovem que reside em um prédio perto da escola, usa bermudão, com a cueca aparecendo. Às vezes, está sem camisa, usa tênis, meia e boné. Fuma e fala palavrão quando

está entre seus pares. Toca violão, conversa com as meninas, brinca com os amigos. Ao observar seu comportamento e verificar como é este jovem, resgatamos uma citação de Blumer (1962, p. 265): “Ainda que geralmente se pense que a moda está relacionada com a roupa, é importante compreender que seu domínio é muito mais amplo. Acha-se também nas maneiras, na arte, na literatura, na filosofia e até mesmo invade certas áreas da ciência.”

Apresenta um comportamento diferenciado conosco durante a entrevista. Sabe adequar-se ao interlocutor, responde prontamente às perguntas, não se esquivou a nenhuma delas, não fuma e nem fala palavrão.

JR é inteligente, tem 16 anos, é magro, alto, e está sempre de boné; é um pouco estrábico, demonstra afetividade para com seus colegas e, ao falar sobre as pessoas e alguns professores, também demonstra isso.

Nós o conhecemos em um dia de entrevista informal, quando procurávamos nossos sujeitos e ele jogava baralho com os amigos na calçada do outro lado da rua. Naquele dia, eles não teriam aula e iriam ao shopping assim que chegassem todos da turma.

Ao ver seu amigo falando conosco e ser indagado se poderia colaborar, prontamente concordou. Então, eles foram jogando e a entrevista acontecendo. Como o receio de não ter outra oportunidade para ouvi-los e vê-los era grande, acabamos por aceitar as condições. Uma situação que era sem dúvida, fora de um enquadre que acreditávamos ser o ideal para nossa entrevista.

Havíamos planejado ouvir um jovem de cada vez, em local calmo e tranquilo, sem a interferência de outras pessoas. Mas concluímos que nessas situações em que os entrevistamos há uma riqueza de detalhes que nos ajudam a entender o processo pelo qual eles estão passando e colaboram para nossa análise sobre esse momento. Certamente, se tudo tivesse decorrido da forma que objetivamos, teríamos perdido detalhes importantes, a exemplo da percepção da relação afetiva existente entre o grupo, assim como sua interação

com os funcionários e professores da escola bem como com os colegas que a freqüentam regularmente.

Em outra ocasião, encontramos JR tocando violão entre os amigos, já na escada da escola e novamente concordou em falar conosco.

Também é necessário registrar que, em outro momento, quando tivemos dificuldade em encontrar os alunos, recorremos informalmente à direção e aos funcionários da escola, que o indicaram para falar conosco, acreditando, segundo suas palavras, que ele fosse um “bom caso” para a pesquisa, uma vez que “ele não quer nada com nada”. Essas opiniões que foram produzidas ao longo da história escolar de JR é que nos instiga a conhecê-la.

JR ainda está matriculado na escola, porém sabe que vai ser reprovado, pois só entra em sala de aula de vez em quando. Mencionou a avaliação do Saesp como uma possibilidade de aprovação e continuidade de seus estudos no próximo ano letivo.

A respeito de sua família, JR nos conta que são católicos. Seu pai “*é advogado, tem diploma em Português e História*”. Sua mãe “*é engenheira civil, tem diploma em Matemática e Geografia*”. Ele tem duas irmãs mais velhas: uma terminou a faculdade de Direito e a outra, Propaganda e Marketing.

Seus comentários em relação à sua família: “*Sempre foi muito estudiosa, eu acho que eu sou a ovelha negra da família inteira porque sou o único que não consigo, não me dou bem com um papel e uma caneta. Agora estou fazendo um curso de informática. Se me colocam na frente do computador, eu faço tudo e ainda mais um pouco. Computador, eu já me afino mais, faço o texto que você quiser...*”

Parece que o jovem entrevistado tem um senso de justiça e respeito para com o outro bem desenvolvido, semelhante aos alunos entrevistados por Freller (2001, p. 64) em sua pesquisa sobre indisciplina escolar: “Grande parte dos alunos tem um senso moral bastante desenvolvido, com parâmetros claros entre o que acreditam ser certo ou errado, cria

determinadas regras coerentes com estes princípios e procura respeitá-la com rigor.” JR sempre se coloca a favor da paz, mas às vezes acaba se envolvendo, entra na briga e sempre repete que *“não sou santo”*.

Frente a uma situação de injustiça: *“Eu vou tentar resolver. Várias vezes, já aconteceu briga aqui no colégio, uma turminha queria pegar um; não vou deixar uma turma querer pegar um, entendeu? Tentava conversar com uma turminha que queria pegar o cara, conversar com o cara e acabava resolvendo. Não voltavam a se falar, mas também não havia mais encrenca.”*

JR gosta de praticar esportes. Frequentava um clube, mas a condição financeira atual da família o impede. Cita que tem várias medalhas conquistadas na prática da natação. Diz ser muito rápido e que ficar esperando os outros terminarem para receber outro exercício o desestimula. Gosta de pólo aquático, handebol. Menciona que ganhou medalhas de basquetebol também em um dos colégios que estudou.

Gosta de tocar violão *“... o violão, eu gosto bastante; o violão é uma coisa que eu me dou bem, só que agora estou aprendendo, to começando agora, então eu não tenho muita noção. Começando, ô caramba! Eu tô começando já faz cinco anos! (Risos)... é que eu nunca fiz aula, entendeu? Eu tô aprendendo só vendo os outros, tentando pegar música dos outros, pra conseguir tocar.”*

JR parece ser determinado, pois ao ver alguém tocar violão fica observando e depois tenta tocar: *“O cara pode, eu também posso, nunca vou desistir de uma coisa que eu gosto”*. Isso nos faz pensar que não gosta tanto da escola, afinal, por vezes já desistiu dela.

Sobre a importância da amizade: *“O que eu gravo muito é a amizade. Tento ser muito amigo de todos, tudo quanto é lugar que eu vou eu tento fazer amizade, pra não ficar perdido e nem pra me acharem chato.”*

JR parece relacionar-se bem com seus colegas, está sempre rodeado pelo grupo, faz sucesso com as meninas, é sempre cumprimentado com beijinhos por quase todas que passam para entrar na escola.

É afetivo e demonstra preocupação com as pessoas. Percebemos isto em uma de nossas entrevistas, quando uma jovem chegou com um bebê no colo. Fazia muito calor e a criança estava com muita roupa. Todos, inclusive JR, manifestaram seu desejo de aliviar o calor dela.

2.1.2 Experiência Escolar

JR estudou em escola particular da 1ª à 3ª série. Diz não ter lembranças deste período, mas à medida que nos relata sua história, vai se recordando: *“Já tive muita encrenca em colégio particular. Também já fui chamado para me retirar do colégio.”*

JR já passou por várias escolas diferentes e enfoca a angústia de chegar a um lugar e não conhecer as pessoas, que é ruim até se adaptar. Com o decorrer de sua fala, ficamos com a sensação de que a falta de amigos também interfere em suas lembranças a respeito do colégio particular. Naquela escola ele não tinha amigos, era sozinho e talvez por isso enfatize que *“lembrança boa mesma não vou poder falar do colégio particular, porque boa eu não tive nenhuma.”*

Ainda na terceira série, a mãe o tirou do colégio particular e o colocou em uma escola estadual, como garantia de sua segurança, uma vez que havia *“arrumado encrenca”* por lá e estava sendo ameaçado. Coursou a quarta e a quinta séries em duas escolas da rede estadual.

Quando estava na sexta série, aconteceu um passeio ao play center, onde ocorreu o furto de um celular. Ele relatou que, devido a este fato, foi *“convidado a se retirar da escola”*. Seu pai, que é advogado, entrou com um processo contra a escola. Ele não sabe o resultado

até hoje, mas a mãe achou melhor ele ficar fora da escola para não ter outros problemas, assim sendo, ficou sem estudar por seis meses.

No ano seguinte, mudou de colégio, cursou novamente a sexta série e depois repetiu a sétima série de onde “foi retirado”, segundo suas palavras, devido à “*treta de injustiça envolvendo a namorada*”. Foi então que veio para o atual colégio, onde está matriculado na oitava série embora não a frequente regularmente.

2.1.3 A relação com professores e outras autoridades escolares

Com o intuito de conhecer como se dá a relação de JR com as autoridades escolares, introduzimos este tópico em nossas entrevistas.

Buscamos em Araújo, U. (1999, in AQUINO, p. 41) a discussão sobre a autoridade a partir do prestígio e da competência baseada nas relações de respeito mútuo, em que um se mostra superior ao outro através de sua experiência e habilidade, conquistando a confiança do outro para poder ensiná-lo. Está implícito nesta relação o respeito e a admiração, bem como o medo de decepcionar aquele que conduz o processo de ensino-aprendizagem.

Nos relatos de JR nem sempre tal situação é apresentada, pois são relações marcadas de conflitos e tensões, como relata no seguinte trecho: “*Tinha umas professoras que conversavam comigo, só que tinha outras, que eu não vou muito com a cara. Por exemplo, eu vou muito como eles me tratam. Se eles me tratam bem não tem por que eu tratar mal eles. Agora tem professor que eu acho que não vai com a minha cara. Eles sempre falam que vão; eu acho que não, pelo modo como eles agem comigo e acabo discutindo com um ou outro, o que acaba sempre dando merda para mim, desculpa o palavreado.*”

JR entende que o professor que brinca e conversa, facilita o aprendizado, e encontramos em Araújo, V. (2000, p. 150) esta congruência:

[...] fica evidenciada a necessidade de pensarmos uma escola em que os estados emocionais dos profissionais que ali trabalham sejam positivos, baseados na alegria, na felicidade e na satisfação interna, para que possam

desempenhar de maneira eficiente seu papel de educadores, tendo como objetivo levar seus alunos e suas alunas a construírem a capacidade moral autônoma de resolver os conflitos do cotidiano.

Nosso entrevistado enfatiza dizendo: *“Tem uns professores que soltam uma graça do lado pra descontrair a sala, esse dá vontade até de fazer, porque quando você tá ficando naquele tédio ele manda uma besteira e você já segue rindo e aí começa de novo”*.

Ainda sobre a importância da afetividade nas relações de ensino-aprendizagem, Araújo, U. (1999, in AQUINO, P. 34) aborda o assunto quando enfatizando que “se não houver um mínimo de afetividade na relação não haverá o respeito”. Onde houver ausência de respeito, o vínculo passará pelo caminho da obediência, que requer instrumentos de coação por parte do mais velho, o que não significa a aceitação do mais novo.

Leite (1981, in PATTO, p. 237) também enfoca aspectos que consideramos fundamentais nas relações interpessoais, sobretudo no âmbito escolar: “O professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente, pela sua capacidade de lidar com os alunos e ser aceito por eles.”

Assim parece-nos que é a questão da afetividade que tem ocorrido na trajetória de JR: *“Eu acho que para o professor dar uma boa aula, todos na sala têm que gostar dele e ele tem que gostar de todos da sala, pra aula ser boa. Sendo assim o professor tem mais controle da sala, conversa mais.”*

Ao ouvir o relato de JR: *“Sou uma pessoa que não gosta de levar desaforo. Minha professora de Inglês no M. não vai com a minha cara, nem eu com a dela. Já nem entro mais na aula. Tomo advertência por bobeira, acabo me prejudicando mais, acabo sendo expulso. Fico sozinho lá embaixo, não sou santo, não nego”*, buscamos em Souza (1999, in AQUINO, p. 117) uma referência: “As relações estabelecidas em sala de aula, entre professores e alunos, também precisam fazer sentido e, especialmente, necessitam ser bem compreendidas pelos alunos.”

Nosso entrevistado diz ter um relacionamento complicado com a coordenadora pedagógica da escola e por isso vai para outro colégio no ano que vem: *“Tem uma encrenca enorme desde o começo do ano. Então, eu tô só terminando esse ano só pra não perder de vez. Vou pro estadual da L. pra me livrar mesmo dela.”*

Parece haver um desejo de JR em não ser governado e como fuga a este jogo opta por ir para outro colégio. Contudo, não há garantias de que ele seja aprovado. O fato de entrar em sala de aula algumas vezes não significa seu passaporte para o próximo ano letivo. Ele alega estar nesta irregularidade de frequência para não perder definitivamente o ano, talvez se esquecendo de questionar-se quais são os prejuízos e quais são as conquistas que tem com este movimento incontinuo.

Mesmo estando já na oitava série, prefere deixar o colégio: *“Tô na oitava, mas vou pra lá mesmo só pra me livrar dela porque num vira”*. Com sua linguagem juvenil, JR está dizendo que vai para outro colégio porque ficar ali significa continuar uma situação de desentendimento com a coordenadora pedagógica e que nada vai acontecer para melhorar tal situação.

Ao ser perguntado se não haveria possibilidade de conciliar e deixar a coordenadora de lado, pensar somente nas atividades de sala de aula e nas matérias em curso, ele responde: *“O problema é que ela também não me quer aí. No final do ano passado, meu pai veio aqui, fez a matrícula. Fui aprovado, que meu pai veio ver. A Dona. B. virou e falou que não tinha mais condições de eu estudar. Até aí eu não tinha passagem nenhuma pela direção, não tinha advertência, convocação, nada. Tinha sido um santo”*. E cai em contradição: *“... só que eu também não fui um santo nas matérias, vamos dizer, não fazia tudo.”*

Sabendo que não correspondeu nas avaliações de acordo com o esperado para sua aprovação, demonstra certa ironia com seu desempenho em relação aos conteúdos apresentados no currículo: *“Eu fui aprovado (risos), eu ainda fui aprovado”*. Esta fala de JR

demonstra o quanto as práticas escolares parecem perdidas no emaranhado do cotidiano, pois mesmo não cumprindo suas obrigações de aluno, ele foi aprovado e com sua peculiar perspicácia ironiza a situação.

Ao optar por sair desta escola e matricular-se em outra, parece-nos que acaba uma brincadeira de “gato e rato”, pois não terá mais que fugir da coordenadora. Talvez até encontre “outros gatos” em sua nova escola e reinicie a encenação em sua própria história como “rato” ou consiga livrar-se desse papel e assuma o de aluno, conseguindo assim concluir seus estudos.

2.1.4 Relação com o conhecimento

Em uma única ocasião JR se empolga ao fazer referências a atividades realizadas no âmbito de uma disciplina escolar. Trata-se de uma proposta feita pela professora de Arte na qual os alunos eram convidados a criarem “*um som*” .

Ao nos relatar com entusiasmo a experiência, JR lembra-se do que ele e seus colegas fizeram: “*Vamos pensar em alguma coisa em som para ela. Imaginamos um funk, só que era um funk exatamente com as coisas que ela pediu. Não era um funk como as músicas de hoje em dia, que é só putaria. Não sei outra palavra para falar*” . Notamos seu embaraço a se ver tendo que utilizar a palavra “*putaria*”, uma vez que não lhe ocorria um sinônimo menos chulo. Buscando incentivá-lo a continuar seu relato, tentamos tranquilizá-lo.

JR parecia estar revivendo aquele momento bom em sala de aula, quando juntamente com seus colegas, pode expressar sua criatividade através da música, utilizando o som das mãos, boca, batidas na carteira e criando rimas nas estrofes.

Será que realmente não houve nenhuma outra ocasião em que este jovem se interessou e se entusiasmou pela escola ou ele não quis nos contar, ficando assim a idéia de que tudo era ruim mesmo?

2.1.5 Sua leitura sobre a escola

Este tópico em que JR nos conta o que pensa sobre a escola, em muito se aproxima com a necessidade de pertencimento, à semelhança do que foi observado por Freller (2001) em seu estudo. A autora fala sobre a necessidade dos jovens de deixar marcas pessoais nos locais por onde passam.

Nota-se uma necessidade de pertencimento nas falas de JR que nos remetem a Freller (2001, p. 88) ao dizer que “[...] a necessidade e o movimento de busca para estabelecer um vínculo com a cultura escolar” envolvem “[...] as tentativas de construir relações pessoais, vínculos significativos, encontrar pontes com situações familiares, explorar e significar a nova realidade” o que torna o jovem efetivamente um membro do grupo escola e não apenas um número de matrícula.

Com o decorrer de sua fala, surgiu a questão relacionada a atividades diferenciadas que poderiam existir na escola, e JR afirma: *“Poderia, só que não exploram. Isso aí já não é nem falta de recurso, porque recurso pra isso daí não precisa; não custa nada eles chamarem alguém pra ver o que a gente pode fazer. Por exemplo, tem um cara interessado num patrocínio de tal coisa, pergunta se alguém no colégio tem alguma coisa interessante pra mostrar. O que fez o beat box? Ele tem um grupo de bike que faz manobra em bicicleta. Agora, eles não têm patrocínio; se tivessem, poderiam estar deslanchando aí hoje em dia. O Xuxu já curte um rapp, já tem o que procurar nele; ele manda rima muito fácil, ele faz pra você com uma facilidade. Isso se ele não tiver com vergonha, porque na sala a gente faz tal, na brincadeira sai tudo, aqui...”*

Sobre o programa da Secretaria Estadual de Educação, “Escola da Família”, que acontece em algumas escolas nos finais de semana, comenta: *“Não tem, aqui não tem. Deve ter outros colégios que tem. O F. tem, tem negócio de hip-hop, tem capoeira, tem tudo lá, é a escolinha perfeita pra quem quer. Só que fica longe pra gente ir até lá”*.

Estas atividades que são apropriadas para os jovens, carregam em si muito mais do que os exercícios e os movimentos, as manobras e habilidades com o corpo, demonstram uma necessidade de ficar no espaço escolar, de deixar suas marcas através da dança, da música e do grafite.

Sobre o espaço para skate, para bikes, para criação de música: *“Não tem, não tem. É coisa que falta aí no colégio também, que poderiam explorar um pouco mais. Poderiam depois ter orgulho do mesmo jeito que tiveram orgulho de falar que foi a primeira sala inteligente que teve aqui no Brasil. Eu acho que eles também podiam ter o orgulho de falar pro Brasil que eles estão formando também artistas, gente com futuro”*. A sala inteligente na verdade é uma sala de informática para uso dos alunos e professores.

JR fala com orgulho desta sala e parece indicar que gostaria de também poder falar de outras atividades bem-sucedidas realizadas na escola. Parece-nos que ele vivencia um drama que não é só seu, mas sim, dos jovens que não conseguem vislumbrar um futuro melhor. A falta de perspectivas é algo a ser considerado e pensado a partir do mundo escolar. JR indica um desejo de ser artista e gostaria de, um dia, poder ser reconhecido pela escola como uma pessoa de sucesso, que trabalhou além do seu intelecto, outras formas de expressão.

Percebemos que, em alguns momentos, ele parece sentir-se pertencendo à escola; em outros, já discursa como quem não faz parte da comunidade de alunos.

Freller (2001) apresenta importantes considerações sobre a necessidade de do aluno ser ouvido, de participar, de cooperar para a melhoria das relações. Contudo, essa necessidade é veementemente ignorada e desconhecida pelos professores. Reconhecer a inteligência, a habilidade, o talento e a capacidade de alguns deles é mais comum do que reconhecer que eles necessitam aprender e crescer, que têm interesse pelos estudos e pelos professores e, mais, que necessitam ser úteis e contribuir para a escola.

Sobre o espaço da família e do aluno para discutir questões escolares, principalmente

nos dias de reuniões de pais ou em reuniões de alunos, JR afirma: *“Espaço, às vezes, até tem, só que a gente fala e eles... entra por um ouvido e sai pelo outro. Várias vezes, eu já vim aqui na direção já falei, dei idéias, eles falaram que iam rever e acabaram até hoje não vendo esse negócio; ou seja não adianta nada, não adianta nada a gente tenta, tenta, tenta mais não sai bosta nenhuma...Vai desanimando, esse colégio aqui”*.

Por vezes, em sua fala, aparece a sensação de que ele e seus colegas foram lesados pela escola. Demonstra isto quando tece uma crítica sobre os passeios programados pela coordenação e direção da escola, em que recolhem dinheiro antecipadamente e, posteriormente, cancelam o evento. Para conseguir a devolução do valor pago *“é uma enrolação”*. *“Até com a viagem de formatura já aconteceu isso.”*

JR é um menino perspicaz, que se apropria das situações e vai lidando com elas de uma maneira *interessante*. Ele mesmo se percebe assim em relação ao dinheiro de passeios e eventos: *“Fiquei esperto, pago perto do dia do passeio. Eles querem vender. Então, não tem essa; eu posso pagar na última hora que eles vão me aceitar. Pode ter buzão cheio, eles abrem um buzão pra eu poder ir, mas eles abrem. É como funciona o mercado hoje em dia, não se pode negar mais comprador. Cliente hoje em dia se você nega, você sente falta depois dele.”*

Vai nos contando sua trajetória escolar e envereda pelo assunto relacionado ao corpo físico dentro do espaço escolar, o que nos remeteu uma vez mais a Freller (2001, p. 97) quando enfoca “a presença do corpo” no cotidiano escolar e aborda o assunto: “Os alunos, [...] continuam a insistir e reclamar para ter o corpo considerado no processo educativo. Pedem que seu corpo seja visto e incluído. Precisam se movimentar, explorar os espaços corporalmente, exercitar-se fisicamente.”

Referentemente à sua vida escolar, o que JR mais enfatizou prazerosamente foi um período em que fazia parte do time de basquetebol do colégio e conquistou duas medalhas em

campeonatos, mesmo com a precariedade financeira e material: *“Foi uma glória porque o colégio não tem condições nenhuma de fornecer isso daí pra gente. A gente procurou que nem um louco, um patrocínio e tal, mas não achou. Não achamos. A gente só precisava de uma quadra e umas bolas boas, uniforme a gente tinha um que a gente inventava na hora, que era o de menos. Se tivesse uma quadra boa e umas bolas pra treinar boas, ia ser melhor.”*

2.1.6. As regras da escola

JR questiona os critérios para aplicação de sanções escolares, ao dizer que *“uma reclamação pesada, tipo uma suspensão por briga, tudo bem chamar a mãe”*. Parece-nos que ele concorda que a família venha auxiliar na resolução do conflito envolvendo agressões físicas.

Discorda diante da controvérsia da instituição: *“Liberam briga e não liberam cabular, ainda mais em espaço do colégio”*, o que nos faz pensar que, para JR, sair da sala de aula é uma atitude normal, desde que fique dentro da escola.

Pensamos que este seu pensamento é baseado na própria prática da escola de colocar os alunos para fora da sala de aula. Parece não haver para os profissionais, problema algum neste procedimento e JR aprendeu isto. Ele quer apropriar esta medida para justificar o ato de cabular aulas. Se seus professores podem tirá-lo da sala, ele também tem o direito de sair quando quiser.

Fica a impressão de que a escola, como um dos últimos possíveis redutos disciplinadores para resolver os problemas dos alunos, tenta unir-se à instituição família, que também passa por mudanças em seus padrões e valores. Na impossibilidade de resolver a questão, sozinhos, os educadores recorrem aos pais, que também não solucionam a situação. O jovem, portanto fica à deriva e, assim, sai da instituição e fica em sua porta; quando quer,

entra novamente para assistir às aulas.

JR identifica e aponta dificuldades não só dos profissionais da escola, mas também dos alunos que não colaboram de alguma maneira para a manutenção e conservação do equipamento público. Notamos isso quando ele fala sobre as mudanças no colégio e a responsabilidade de todos: *“Não é por falta de tentar, a gente também tinha que ajudar, mas não fazemos nossa parte”*. Cita o fato da possibilidade de colocarem bebedouro: *“Teve briga. Sempre os mesmos que detonam, fazem pagar e fica por isso mesmo. O pessoal tá sem consciência, o colégio é pra gente, a gente não cuida do que é nosso... Falta interesse dos alunos também”*. A direção da escola *“tentou fazer um monte de coisa, mas o povo não tá nem aí.”*

Em Aquino (2000, p. 81), encontramos uma canção de Gabriel O Pensador, intitulada “Estudo errado”: “Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra aceitar me acomodar e obedecer?”, e o argumento do texto referente às relações na escola é:

[...] qual o papel, de fato, da escola contemporânea para sua clientela e agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão-somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta?

E mesmo essa função moralizadora parece seguir valores questionáveis, até mesmo pelos alunos mais críticos, como JR, que percebe que a escola pune cabular aula, mas não pune violência entre os alunos.

2.1.7 Projetos e perspectivas para o futuro

A fala de JR parece demonstrar um momento de angústia por não saber o que fazer profissionalmente quando adentrar o mundo adulto: *“Eu gosto muito de informática, como eu também gosto muito de... turismo, esses negócios... Eu sou muito confuso nisso daí. Até hoje, eu não defini bem o que eu quero. Eu gosto de Educação Física, curto alguns esportes, eu já*

pensei até em nadar, ter um futuro prá nadar só que a condição tá meio fraca pra se manter (risos). Aí é complicado.”

Busca, através de conversas, apoio no primo que é mais velho e que o faz refletir sobre suas identificações: *“Em que parte eu me dou melhor? Eu gosto de fotografia, de filmagem, de teatro, música, então, ele falou assim: ‘Você ainda tem dúvida do que você é?’ Falei assim, eu não sei o que eu quero. Ele falou assim: ‘Você gosta de arte meu, sua área é a arte. Você não precisa de dinheiro pra entrar nessa arte’.”*

JR vislumbra a possibilidade de adentrar o mundo artístico: *“Você vê muita gente que começou lá embaixo, e hoje tá no auge da fama. Ah, isso daí me colocou na cabeça uma situação que eu posso mesmo fazer isso.”*

Resgatamos a necessidade de se pensar o que fazer agora, neste tempo jovem, em que ele está vivenciando uma situação adversa daquela planejada e sonhada por sua família e também por ele, em relação à sua escolarização.

Redefinir seu papel de aluno e ingressar firmemente no mundo escolar, talvez sejam bons caminhos para que em breve ele possa dar continuidade a seus projetos, tão logo termine o Ensino Médio.

No item abaixo, apresentamos outro jovem que atende pelo apelido de Alemão; sua trajetória pessoal e escolar é bastante interessante. As dificuldades de seu processo de escolarização começaram a surgir já na 1ª série quando, por não saber ler, apanhou da professora.

2.2. A HISTÓRIA DE “ALEMÃO”

O segundo entrevistado desta pesquisa é um jovem que também demonstrou boa vontade em colaborar com a pesquisa. De todos os entrevistados, foi o único que nunca deixou de comparecer a um encontro. Sempre colaborou da melhor maneira possível. Até

mesmo quando estava em sua casa em um dia não agendado, prontamente atendeu ao pedido para nos encontrar uma vez que o colega que deveria vir para a entrevista, não o fez.

2.2.1 Quem é Alemão

Alemão tem 16 anos, é muito simpático, fala bem. É alto, magro, loiro, bem alinhado, sempre com gel nos cabelos penteados para cima, formando um topete. É vaidoso, tanto que, em um dos dias, chegou atrasado para uma conversa conosco, pois fora cortar os cabelos. Ele está sempre bem vestido, conforme a moda jovem: tênis, camiseta, bermuda ou calça jeans.

Alemão frequenta o grupo de jovens da Igreja Evangélica “Bola de Neve”, perto do bairro. Algumas vezes, sua mãe vai também. Sua irmã e seus irmãos não participam desta atividade religiosa. Seu pai faleceu recentemente.

Nas horas de lazer, vai ao shopping e passeia com a namorada; às vezes, vai para as baladas.

Chegamos até ele por indicação de uma aluna e da “tia da cantina” da escola. Prontamente ele concordou em colaborar com nossa pesquisa. Explicamos o objetivo do trabalho e afirmamos não ter nenhum vínculo com a escola em que ele estava prestando serviços como voluntário e onde, até o ano passado, havia estudado. Na ocasião do nosso primeiro contato, estava sem estudar.

Na primeira fase da coleta de dados, nosso primeiro encontro foi na porta da escola no período correspondente ao intervalo entre a saída da turma da manhã e entrada da tarde. Sugerimos marcar um outro horário, para não atrapalhar suas conversas com as meninas, seus programas ou bate-papo com os amigos, mas ele propôs que poderia ser naquela hora e local mesmo. Novamente, o medo de perder um sujeito fez com que aceitássemos iniciar uma entrevista fora do que havíamos planejado, ou seja, um local mais calmo onde pudéssemos ouvir o entrevistado sem a interferência de seus colegas e outras pessoas.

Naquele momento, ele trabalhava como entregador de água no bairro e prestava serviço voluntário na sala de informática da escola onde havia estudado até metade do ano. Para ele, é muito ruim ficar sem fazer nada.

Meses depois, em outro dia de entrevista, marcado por ele para após o término do trabalho, agora já numa floricultura, nós nos encontramos no local e horário escolhidos por ele, numa rua movimentada, próxima ao comércio de uma amiga sua.

Em outro momento da pesquisa, já no ano seguinte, reencontramo-nos com Alemão, que estava novamente estudando, cursando o primeiro ano do Ensino Médio regular noturno e demonstrava satisfação por novamente estar inserido no mundo estudantil.

Observamos que o tempo todo em que ele foi respondendo nossas perguntas, olhava em nossos olhos, não teve medo de responder a nenhuma delas. O que entendemos como um vínculo de confiança já estabelecido.

Relata que sua mãe é funcionária pública, trabalhava como cozinheira num Centro de Convivência Infantil e que o pai era motorista. Ele reside no bairro desde que nasceu. Tem quatro irmãos, que não o auxiliavam nas tarefas escolares, e este encargo ficava com os pais. Os irmãos voltaram a estudar recentemente e a irmã está apenas trabalhando.

2.2.2 Experiência escolar

Sobre seu início de escolarização e contato com o conhecimento, Alemão apresenta um discurso carregado de fortes lembranças, que nos remeteu a Freller (2001, p. 81), onde encontramos um aporte a respeito das necessidades e vivências dos alunos ao dizer:

É surpreendente que, apesar das práticas excludentes, preconceituosas e humilhantes às quais muitas vezes são submetidos na escola, não desistem, continuam valorizando, frequentando e tentando conquistar um espaço na instituição. A necessidade de aprender, expressada pelos alunos, é totalmente desconsiderada pelos professores.

Ele nos conta: *“Não fiz prezinho, já comecei direto na primeira série. Foi um pouco difícil pra aprender tudo porque eu tava com dificuldade por não ter aquela habilidade nas mãos, mas com o tempo fui evoluindo. Até conseguir escrever. Era sempre o último da sala a terminar. A professora brigava comigo. Já teve professor que me agrediu por causa disso, mas até que enfim deu tudo certo. Só não deu certo muito a partir da oitava série mesmo. Aí parei de estudar.”*

Conta que não fez pré, foi direto para a primeira série porque *“Aqui não tinha, por isso fui para o P., no Bom Retiro”*, onde cursou da primeira à quarta séries. Fez a quinta série na Freguesia do Ó. Na sexta, passou a estudar nessa escola onde realizamos a pesquisa, à tarde. Nela, fez a sétima e a oitava séries, quando repetiu e foi para o supletivo à noite. Notam-se neste pequeno relato as várias mudanças de escola, bem como de bairro. Ao ser indagado por que sempre ia estudar longe de sua residência, responde que *“era para ficar mais perto do serviço da minha mãe e ela poder me pegar”*.

Ao ouvir seus relatos ficamos com a impressão que as opiniões emitidas a respeito de Alemão foram incorporadas e assimiladas por ele, que passou a acreditar nisso. Esta percepção deu-se quando o assunto era relacionado ao fato de ter sido reprovado de ano por indisciplina. Ao perguntarmos se ele acredita nisto ou se foram seus professores que disseram, respondeu: *“Eu acho que os professores também falaram”*. Mas acabou admitindo ao dizer que *“bagunçava demais.”*

Mencionamos o clássico trabalho de Rosenthal e Jacobson (in PATTO, 1981, p. 258) sobre o registro de que *“as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se auto-realiza. O professor consegue menos porque espera menos.”* Assim, o aluno não vai muito além do que lhe foi apresentado, como se aceitasse a idéia de que não merece receber mais.

Quando cursava a oitava série no período diurno, foi reprovado e resolveu ir para o

supletivo, à noite. Após um semestre freqüentando a oitava série da suplência, concluiu o Ensino Fundamental. Teve sua matrícula efetuada no primeiro ano do Ensino Médio supletivo, porém não pôde freqüentar um só dia.

A justificativa das autoridades escolares foi que sua idade era insuficiente para cursar o Ensino Médio supletivo. A afirmação era amparada pela legislação, conforme lhe disseram. Fomos investigar e confirmamos a definição de idade mínima para o curso supletivo. Para tal ingresso, seria necessário ter 16 anos completos, o que só aconteceria dali a alguns meses. Também não foi possível retornar para o diurno e cursar o primeiro ano do Ensino Médio regular pelo fato de já ter transcorrido metade do ano letivo, ficando fora da escola no segundo semestre de 2004.

Sobre sua vontade de voltar a estudar, apresenta uma resposta que contém uma a emoção de quem está fora do sistema: *“Fico muito ansioso para voltar a estudar, mas já pus na cabeça que é lei”*. Diz que aprende quando está ensinando, que pesquisa com os alunos (seus antigos colegas) na sala de informática. Alemão está convencido de que a legislação é taxativa e que ele nada pode fazer para reverter o quadro; só o que lhe cabe é aguardar o próximo ano letivo.

Frente à sua momentânea exclusão escolar, poderíamos dizer da necessidade de contribuir, citada por Freller (2001), a qual, por vezes, é ignorada e desprezada por parte das autoridades escolares. Apesar de Alemão não poder freqüentar as aulas por motivos alheios à sua vontade, ele mantém um vínculo com a instituição, pois é voluntário na sala de informática.

Para entendermos um pouco mais o papel que Alemão exerce neste espaço, esclarecemos como é sua atividade. A sala de informática conta com um professor e um monitor, que é o Alemão. Porém, diversas vezes, na ausência deste professor, fica sozinho com os alunos e com o professor da disciplina que os levou ali.

A dinâmica para o uso da sala é a seguinte: um professor de determinada disciplina agenda um horário na sala de informática para seus alunos trabalharem seus conteúdos curriculares, utilizando o computador para a produção de textos ou ainda para pesquisarem na internet. Porém, ao que Alemão nos relatou, nem todo professor sabe lidar com o equipamento; alguns nem mesmo sabem ligar um computador e mexer com o mouse, acontecendo o mesmo com certos alunos. Nosso jovem entrevistado, diante da situação, passa a ser o professor de seu antigo professor e de seus colegas, tornando-se muito mais do que um voluntário naquele espaço.

Esta postura de Alemão vai contra a idéia e o discurso que alguns profissionais e até mesmo familiares têm de que o jovem, sobretudo o aluno, é irresponsável e desinteressado.

Ao ser questionado sobre as boas lembranças até à quarta série, não relata nenhuma situação. No tocante às coisas ruins, surgem “as suspensões”. *“Na quarta, eu aprontava muito. Era muita briga, muita coisa, xingava o professor. Tinha uma tia minha que me ajudava bastante. Ela foi me ajudando, ajudando, eu brigava na escola, ela me dava conselho. Através disso, dela me ajudar tanto assim, eu consegui encaixar as coisas na cabeça e ver que não era daquele jeito.”*

Sua trajetória escolar é marcada pela recuperação oferecida pela instituição educacional, como parte integrante do sistema de políticas públicas da Secretaria Estadual da Educação. Na época em que ingressou na escola, estava em vigor o “Ciclo Básico” e Alemão passou automaticamente do primeiro para o segundo ano. Como o próprio nome já diz, é um sistema de progressão continuada; portanto, não há reprovação entre as duas séries iniciais. No final do segundo e também do terceiro ano, ficou de recuperação.

Conta-nos que, no quarto ano, foi aprovado, sem recuperação. O que nos leva a pensar que ter sido aprovado direto do quarto para o quinto ano, foi também uma estratégia da escola para não ter mais em seu espaço alguém com um comportamento inadequado. Uma vez que,

com a reorganização efetuada pela Secretaria Estadual da Educação, esta unidade educacional atendia à demanda de primeira à quarta série apenas. Reprovar Alemão significaria tê-lo por mais um ano naquela instituição, importunando as autoridades locais. Assim, ao início do próximo ano letivo, já freqüentava uma nova escola.

No período da quinta à oitava série, fez recuperação. A análise deste aspecto de sua vida escolar aponta que ele sempre necessitava de um atendimento além daquele oferecido nas aulas, para poder acompanhar os conteúdos curriculares e prosseguir no próximo ano.

Conforme foi relatado pelo jovem entrevistado, a recuperação de final de ano não era garantia de recuperar o que foi perdido. Será que um aluno que não fez suas atividades durante o ano com seus professores, vai realizar aquelas propostas nos quinze dias do mês de janeiro com um professor desconhecido?

A experiência escolar deste jovem é permeada ora pelas dificuldades de aprendizagem e humilhação já no primeiro ano escolar, ora pelas cenas a que foi exposto devido aos trajes da mãe ao apresentar-se na escola.

2.2.3 A necessidade de pertencimento

Frente à necessidade de pertencimento, Alemão cria uma estratégia interessante para voltar ao interior da escola. Como estava temporariamente sem matrícula, ofereceu-se para ser monitor na sala de informática e foi aceito.

Além de sentir que pertencia à escola, passou a ocupar um lugar mais vantajoso do que quando era aluno. Afinal, agora ensinava seus antigos professores e colegas. Esta estratégia criada por ele, além de aumentar sua auto-estima, de fazê-lo sentir-se integrado ao mundo escolar, fez com que fosse visto perante as autoridades escolares e colegas como um jovem que soube se valer da oportunidade oferecida e destacou-se não apenas como um monitor, mas sim como alguém que anteriormente não demonstrava muito interesse pela escola e que

agora era bastante dedicado e elogiado. Pudemos perceber isso em conversas informais com seus antigos professores e até mesmo com a diretora da escola.

Com o objetivo de verificar como se dá sua relação com o conhecimento, adentramos neste assunto com Alemão, que nos conta que seus conhecimentos em informática foram aprendidos no Serviço Social do Comércio – SESC –. Posteriormente, ganhou uma bolsa de estudos de uma escola de informática, que é parceira da escola onde é voluntário.

“Consegui ser monitor de informática de manhã, porque eu sabia um pouco da internet, muito pouco. Aí, no fim, acabei entrando, meti a cara mesmo. Consegui e falei com duas pessoas que me arrumaram um curso também de computação. Ganhei uma bolsa e tinha direito a mais uma que dei pra um amigo.” Com esta atitude, ele demonstrou interesse, superou seus limites, gostou do papel desempenhado e fortaleceu sua auto-estima.

No momento da nossa primeira entrevista, ele ensinava seus colegas, todos os dias, das 7:00 às 12:00 horas, e também os professores. Enfatizou que há o professor encarregado, sendo ele o monitor. Quando trabalhava o dia todo na floricultura, auxiliava, às vezes, à noite, na sala de informática.

Quando perguntamos se gosta de ensinar informática e como é sua relação com “seus alunos”, sua resposta foi: *“Gosto demais do que faço na sala de informática. Tem gente que tem medo até do mouse.”* E demonstrou que tem paciência para ensinar. É interessante ele citar o medo das pessoas frente ao novo; ele, por sua vez, encarou o desafio, superou suas dificuldades. Foi importante assumir e exercer tal papel.

2.2.4 A relação com professores e outras autoridades escolares

Notamos que seu processo de desenvolvimento educacional é perpassado pelas implicações entre o conhecimento e a afetividade na relação professor-aluno. Quando relata um bom relacionamento com o professor, surge seu sucesso e, na ausência de boas relações, o

desentendimento parece ocasionar uma ruptura na vontade de aprender e de progredir.

A falta de paciência da professora na primeira série em ensiná-lo deixou marcas: *“Eu tinha dificuldade de ler e ela pediu pra eu ler uma palavra e eu não sabia. Aí, eu acabei falando errado. Ela foi e me agrediu, ah, me bateu, deu uns tapas, começou a me chacoalhar. Falei pra minha mãe só que ela não correu atrás disso não.”*

Ficamos com a impressão que, diante desta situação, Alemão ficou vulnerável e, ao buscar um amparo na mãe, não o encontrou, tornando-se mais fragilizado ainda. Se pensarmos que, na ocasião, ele era apenas uma criança de sete anos que foi para a escola pela primeira vez, imaginamos que sua história escolar começou de um modo bastante dolorido.

Conta que, devido às exigências de trabalho da mãe, ela não teve tempo de ir averiguar o que realmente acontecera, permitindo que as práticas escolares disciplinadoras fossem impostas logo no início de sua trajetória estudantil.

Tal situação nos deixa a impressão de que a mãe de Alemão confiou nos métodos da professora, autorizando-a a educar o filho à sua maneira.

Sobre o auxílio que os pais davam em relação a seus estudos, afirma: *“Sempre ajudaram por causa das dificuldades minhas, sempre ajudaram.”*

A exemplo de JR, na trajetória de Alemão, sinalizamos igualmente a necessidade das relações serem permeadas de afetividade para obterem sucesso.

No período da quinta à oitava séries, parece-nos que sua relação afetiva com a professora de Ciências fortaleceu seu desejo de ser um bom aluno: *“Era ‘fera’ em Ciências; a aula que eu me dava melhor era Ciências. Aí da oitava, a que eu me dava bem mesmo era Matemática e Geografia. Na parte de Ciências, a professora era legal. Ah, tinha um professor que era muito gente fina e quando você vê que a pessoa é lega, com você, dá mais vontade de estudar. Ele dava uma força, conversava muito comigo, aí dava vontade de estudar mesmo, aí era a aula que eu me dava muito bem ali.”*

Leite (1981, in PATTO, p. 247), abordando a relação professor-aluno, menciona que “uma vez classificado como delinqüente, o indivíduo não encontra, em si ou nos outros, elementos para buscar uma outra identificação” e acaba incorporando o discurso do outro, sendo desestimulado, a exemplo do que nos contou Alemão: *“Os outros professores tipo falava mal, que isso, que aquilo, aí não dava vontade de estudar mesmo.”*

Em contrapartida à afetividade na relação acima mencionada, relembra a antiga diretora com certa mágoa: *“A diretora daí no ano passado, ela queria dizer o papel mesmo de diretora. O aluno ia para a diretoria, ela já queria dar suspensão, advertência. Nem perguntava o que o aluno tinha, estava fazendo, ou o que aconteceu. Não conversava, ela já chegava: ‘Suspensão! Chama a mãe dele aqui’.”*

Perguntamos se realmente ele acha que este é o papel da diretora: *“Não sei. Às vezes, tem muitas pessoas aí que não iam com a minha cara – muitos professores e diretores. Então, tentavam me ferrar mesmo, me tirar da escola. Daí depois veio outra diretora, Dona S. Aí, foi outra coisa, a escola melhorou, viche! A escola melhorou 100%. Acho que ela devia primeiro escutar o aluno. Todos os diretores deviam fazer isso porque tem muito professor pilantra, que chega, o aluno não fez nada. Às vezes, só porque conversou com o amigo, ele tenta ferrar o aluno de qualquer jeito. Teve muito professor aí que falou isso pra mim, que ia fazer eu me ferrar, tentar me expulsar, ia fazer eu repetir e acho que conseguiram, porque eu repeti a oitava série”.*

Como encontramos em Freller (2001) e Leite (1981), surge na fala de Alemão a necessidade de interlocução, de estabelecer diálogo, de ouvir e ser ouvido. E a entrevista parecia ser um momento em que ele podia expressar seus sentimentos e sua história, uma vez que não havia diálogo na instituição.

A exemplo da história de JR, sua relação com alguns professores também é carregada de tensão: *“A professora de Matemática chegou, virou para mim e disse: ‘Eu não gosto de*

você e vou te ferrar. Este ano, você vai repetir'. Outros falaram que iam tentar me tirar da escola.”

Entretanto, nem tudo é tão ruim, pois ele acredita que a nova diretora tem uma participação importante em sua atual vontade de estudar, em seu novo comportamento: *“Se não fosse ela, acho que seria a mesma pessoa de antes, nunca eu ia mudar; ela me ajudou muito e eu tenho muito para agradecer a ela”*. Surge, assim, uma necessidade de que alguém o norteie, para sentir-se seguro e estabilizado.

Em 2005, ao reencontramos Alemão cursando o Ensino Médio regular à noite, perguntamos que matéria estava sendo mais prazerosa, de fácil entendimento e se ele atribuía algum fator a isto. Sua resposta foi a seguinte: *“Português, Artes e acho que Biologia são as mais fáceis. Os professores são mais legais, mais extrovertidos. Agora, Matemática eu gosto só que o ruim é que não estou aprendendo nada, só estou tirando sarro, mas não entendo nada.”* Pareceu-nos que, novamente, ele repete o comportamento de quando estava nas séries iniciais: diante da dificuldade, sua reação é a indisciplina.

Ao ser indagado por que não entende nada da aula de matemática, responde: *“O professor é meio doidão, é muito! Você pede para ele explicar de novo, ele não quer explicar, manda você perguntar para o colega. Não entendo ele.”*

2.2.5. As regras da escola

Ao relatar sua saída do curso supletivo de modo tão adverso, percebemos que Alemão foi vítima de um procedimento administrativo sobre o qual não tinha sido informado anteriormente. Faltou orientação dos agentes escolares em relação à continuidade de seus estudos no meio do ano; aqueles lhe disseram para fazer a matrícula, quando não tinha a idade mínima. Segundo suas palavras: *“Nunca ninguém me falou nada. Depois que a diretora da noite me falou que se eu tivesse feito a matrícula com ela, teria me avisado antes pra eu não*

fazer o supletivo.”

É o poder das instituições: os regulamentos, as regras, as leis não são construídas coletivamente entre os participantes, mas sim impostas aos alunos quando chegam à escola. No caso de um cumprimento da legislação nacional, caberia uma análise da situação no momento da matrícula deste jovem, algo que não foi feito pelos funcionários.

Parece que ele e sua família se conformaram com a situação, pois não recorreram e aguardaram pacificamente o início do próximo ano letivo. Mais que o prejuízo por ficar fora da escola, Alemão sofreu com a vergonha perante os colegas pelo fato de não estar estudando. Chegou a mentir para diminuir seu sentimento de inferioridade e rejeição frente às meninas.

Em relação a uma situação anterior, em que se comportou de forma inadequada, foi convidado a se retirar da escola: *“Minha mãe assinou um termo que, se eu fizesse mais uma, mais uma coisinha já ia ser expulso da escola.”* Ele se comprometeu a ser um bom aluno: *“Jurei, mas não adiantou. Ficou acertado, na segunda vez, que se acontecesse uma terceira vez, eu seria expulso de qualquer jeito.”*

Parece que tanto ele quanto sua mãe aceitavam as regras escolares, mas ele não as obedecia. Temos a impressão de que a instituição escola, com seus mecanismos e dispositivos, tornou-se mais importante do que conhecer este aluno e tentar entender quais eram suas dificuldades. Será que, durante este período de escolarização, alguém estava preocupado com ele?

Por que será que ele mesmo não cumpria as regras que tinha aceito? Ele nos diz não conseguir segui-las. Será que, ao entrar em contato com um conteúdo curricular que se apresenta a seus olhos como uma dificuldade, ele começa a conversar, fugindo do problema ao invés de enfrentá-lo? Talvez, em algum lugar de sua memória, exista a lembrança da professora da primeira série batendo nele diante do novo problema. Assim sendo, o medo de errar e sofrer uma vez mais o impede de encarar a situação. Tornando-se um indisciplinado

aos olhos de todos.

2.2.6 Dificuldades e o apoio recebido

Em resposta às nossas questões sobre suas dificuldades e à situação em que apanhou da professora, responde: *“Ah, sei lá, na época eu não tinha noção de nada. Fiquei meio assim, mais foi passando... a gente esquece”*. E sua reação frente aos colegas, bem como a deles: *“Uns tentavam me ajudar. Era mais menina que tentava me ajudar. Os professores não tinham paciência com essas coisas a. As meninas me ajudavam bastante.”*

Relata que sua maior dificuldade era ler e escrever: *“Eu trocava muito as palavras e a dificuldade era grande. Eu comecei a ler melhor a partir da quarta para a quinta série. Que eu aprendi a melhorar a leitura com a ajuda da minha tia”*.

Em relação à passagem da quarta para a quinta série, em que há um número maior de professores, alega que teve dificuldades em se adaptar: *“Porque era tudo muito corrido. Aí tinha que escrever rápido. Foi uma revolução pra mim; comecei a ficar mais agressivo, porque não conseguia terminar e nem acompanhar meus amigos de escola. Eu comecei a descambar na aula, não fazia mais nada, porque não tinha mais vontade, não alcançava o pessoal. Sempre minha mãe era chamada na escola por causa disso também.”*

Chegou um ponto em que a mãe foi convidada a assistir às aulas com ele, na quinta série. Este episódio nos fez pensar que o aluno foi tratado como paciente, então o remédio foi chamar a mãe: *“Essa parte foi pra mim a pior fase da minha vida, minha mãe ter que assistir aula junto comigo...”*

E os amigos logo aproveitavam para ironizá-lo. Sobre isso, diz: *“Minha mãe acho que fez questão, só pro pessoal zuar mesmo com a minha cara. Ela foi de bob, de chinelo e tal... pegou pesado pra eu passar uma vergonha pra nunca mais fazer o que eu tava fazendo. Aí, na sexta, já dei uma melhorada; sétima; fui pra oitava, descambei de novo e repeti de ano.”*

Perguntamos o que ele acha que poderia ter sido feito ao invés de chamar sua mãe e ele disse que nunca pensou sobre o assunto. Talvez, ele quisesse mesmo a mãe por perto, pois ela trabalhava bastante e o tempo para cuidar dele e dos irmãos era pouco. Foi esta a maneira que encontrou uma vez que quem sempre dava mais apoio era a tia, que, na verdade, era uma vizinha.

Ele ficou para recuperação na oitava série, em cinco matérias. Entendeu que, se não empreendesse um esforço, nada conseguiria: *“Fiz tudo que eu não fiz no ano. Em cinco dias, eu fiz tudo dessas cinco matérias, passei caderno a limpo, trabalho, todos os trabalhos do ano. Corre daqui e vai na casa de amigo, pega isso, pega aquilo. Eu fiquei até cinco horas da manhã fazendo. Pra mim, acho que não valeu a pena nada disso. Se eu soubesse que ia repetir, eu preferia não ter feito nada. Os professores queriam me ferrar e acabaram me ferrando.”*

Ao analisar este depoimento, pensamos que ele acreditou, à semelhança do que havia ocorrido em anos anteriores, que seria aprovado na recuperação de final de ano. A prática escolar estava posta novamente; porém, desta vez, houve uma alteração e ele foi reprovado. Até mesmo porque era final de ciclo o que implica uma possibilidade a mais de retenção.

Muitos profissionais não querem reter seus alunos neste período e sim aprová-los, para ficarem longe de um aluno “problema”. Como na unidade em questão também há o Ensino Médio, não ficariam longe de Alemão, mas sim, o teriam como aluno no primeiro ano, contando vantagem de que não fez nada o ano todo e foi aprovado. Retê-lo, pois, foi uma medida para expressar o poder da instituição.

2.2.7 Seu comportamento e sua fama de indisciplinado

Alemão é bem conhecido e popular: *“Muitas pessoas me conheciam. Tinha até gente que nunca falei e dizia: ‘E aí, Alemão, tudo bem?’ Depois eu perguntava: ‘Como você me*

conhece? Você não tava na diretoria comigo?’ Eram meus colegas de diretoria.”

Baseados nos relatos de Alemão sobre sua imagem de indisciplinado: *“Muito professor falava mal de mim, atrapalhava, diziam que eu era bagunceiro e tal. E encontrava a minha mãe e dizia: ‘Esse menino bagunça muito, conversa durante a aula toda e aquelas coisinhas sempre na escola”*, encontramos Leite (1981, p. 252) que afirma: *“Na ausência da interação eficiente, os alunos não podem corrigir a auto-imagem falsa que o professor construiu.”*

Refletindo sobre estas práticas, pensamos que Alemão não encontrava alguém dentro da escola que lhe mostrasse suas qualidades. A única pessoa em quem ele encontrou forças e lhe mostrou um lado bom foi a tia. Nem mesmo a mãe parecia ser capaz de exercer este papel importante em seu desenvolvimento educacional.

Entendemos que Alemão conversava porque não conseguia acompanhar a aula e não tinha nada que o fizesse se comportar de uma maneira diferente: *“Eu gostava muito de desenhar, então ficava desenhando, batucando, cantando. Os professores não gostavam disso. Eu falava que não conseguia acompanhar, aí eles ficavam nervosos também com isso, e me mandavam para a diretoria”*.

Realmente, é inviável uma sala de aula ter um aluno que fique batucando e conversando com os colegas, atrapalhando não só o professor como os demais alunos e, principalmente, a si próprio, ainda que neste momento ele não tenha clareza do prejuízo em sua vida.

Já na oitava série: *“Nossa, aprontei muito, muito, muito e não fazia nada também. Brigava com professor. Teve professor que xingou minha mãe, tive que xingar ele também. Minha mãe foi chamada na escola, tomei uma suspensão, também, advertência. Já fui convocado a me retirar da escola duas vezes. Uma vez eu xinguei a professora porque ela veio falar da minha mãe sendo que ela nem a conhece. Eu acabei xingando ela e tacando um*

papel nela também. Depois que eu repeti, fui estudar à noite. Melhorou porque eram outras pessoas ali, adultos, outra cabeça que já tava comigo, então não dava pra ficar naquelas brincadeiras que eu ficava no outro ano”.

Sua ida para a suplência, no noturno, resultou numa certa mudança de comportamento, em que a falta de postura era vista com antipatia por parte dos alunos mais velhos e ele não queria ser rejeitado. Por este motivo, assumiu um comportamento mais maduro em relação ao seu papel de estudante.

2.2.8 Projetos e perspectivas para o futuro

Seu projeto de vida, naquele momento das entrevistas em que estava fora da escola, era voltar a estudar no ensino regular, noturno, mas nunca no ensino supletivo. Disse já ter efetuado sua matrícula e que está tudo acertado. Para o futuro, manifestava o desejo de ser engenheiro eletrônico ou fisioterapeuta.

Reencontramos Alemão no ano seguinte, 2005, já estudando à noite no Ensino Médio regular. Contou-nos que *“voltou tudo ao normal, melhor impossível”*. Já pensando no mercado de trabalho, enfatiza que estudar é *“muito importante, pelo que estou vendo; agora que estou desempregado, correndo atrás de serviço, a maioria deles pede até o terceiro grau completo ou matriculado na faculdade. Então, é muito importante estar estudando.”*

Agora que decorreu certo tempo do nosso último encontro e que voltou a estudar, Alemão afirma que gostaria de fazer um curso de confeitiro no Serviço Nacional da Indústria – SENAI – para facilitar um posterior curso de gastronomia.

Apesar de parecer mais amadurecido em relação à importância dos estudos, Alemão vive, tal qual JR, um momento de incertezas, típico da juventude: *“Meu plano para o futuro, é arrumar um emprego melhor. Arrumar um trabalho assim que dê para eu fazer um curso, terminar os estudos e vamos ver o que Deus prepara para mim. Não sei de nada ainda. Mas*

que eu pretendo fazer uma faculdade, tudo, e sei lá, acho que até ir embora de São Paulo, para Minas Gerais.”

2.3 Considerações sobre o relato dos jovens

Ao finalizar esta parte do trabalho, em que relatamos a história destes dois jovens, tecemos nos parágrafos abaixo algumas considerações.

Ainda que o objetivo não fosse reinserir os jovens com frequência e regularidade na vida escolar, não podemos deixar de registrar nosso contentamento ao saber que os dois retornaram à escola e a estão freqüentando.

JR está num colégio público, próximo deste onde realizamos a pesquisa, e estuda durante o dia. Alemão está estudando à noite na mesma escola onde era monitor de informática. Não sabemos o que aconteceu com os outros quatro rapazes que conhecemos durante a pesquisa.

Ao encerrarmos esta etapa, refletimos sobre os fatores que foram marcantes na trajetória escolar destes dois jovens. Alemão já começou em defasagem em relação a seus colegas que freqüentaram a pré-escola. Chegou sem ser alfabetizado e sofreu com a falta de paciência de sua primeira professora.

Esta marca, parece que Alemão a carrega consigo até hoje, a exemplo das histórias de vida e autobiografias relatadas por Sousa et. al. (2005, p. 12):

Um senhor lembra de uma ocasião em que foi mudado, na escola, da primeira fileira (a dos melhores alunos) para a última (a dos alunos “ruins”), porque não tinha meias e o inspetor escolar não podia ver “falhas” na classe da professora. Essa mudança de lugar não fez dele um mau aluno e seguramente não significou nada para a professora – mas sessenta anos depois ele, ainda, lembra com raiva da humilhação que sofreu.

Se, na primeira série, ao surgirem as primeiras dificuldades, Alemão tivesse sido acolhido por sua professora, ao invés de ter “*levado uns tapas*”, seu processo de escolarização seria de sucesso?

Caso sua família tivesse um maior grau de comprometimento e entendimento na situação da passagem dele do diurno para o noturno da escola e ainda do curso regular para o supletivo, Alemão teria prosseguido seus estudos e não perdido meio ano?

Tais perguntas não justificam o fato dele ser indisciplinado e atrapalhar a aula. Contudo, fica a sensação de que este atrapalhar era apenas uma reação frente a um problema que ele não sabia resolver, tal qual na Matemática, em relação à qual está tendo dificuldades e já começa a atrapalhar seu professor e colegas.

JR, que parece ser um jovem com fala articulada e pensamentos coerentes, também sofreu e sofre com tantas mudanças de escola. Além disso, chega um momento em que já não tem mais desejo de permanecer diariamente em sala de aula. Ele mesmo diz: “*Não sou santo*”, mas o que será que o faz fugir da escola? Será que as práticas que permeiam este universo o cansam e ele se ausenta? O fato de uma única vez ter citado uma atividade prazerosa faz-nos pensar que para ele a escola da maneira como está, é um tédio. Talvez este jovem tenha um potencial grande e muita energia para gastar e ficar sentado tantas horas seguidas num mesmo espaço, parece-lhe insuportável. Tanto que ele cita várias vezes as atividades extraclases com conotação positiva.

CAPÍTULO III – CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE A EXCLUSÃO ESCOLAR

No início desta pesquisa, tínhamos o olhar voltado para a temática da exclusão escolar. Ao passarmos pela banca de qualificação, foram feitos questionamentos acerca do que viria a ser exclusão escolar e se o momento vivenciado pelo grupo de jovens realmente seria o de um processo excludente. Havia indícios de que os jovens não estavam excluídos da escola.

A princípio, pensávamos que eles estavam fora da escola, que não a freqüentavam mais. Porém, através das observações de campo e com o decorrer das entrevistas, fomos percebendo uma dinâmica de entrar e sair da sala de aula e da escola, como num jogo em que eles atuavam sozinhos, sem uma equipe de arbitragem, uma vez que os profissionais da escola não se mobilizavam para inseri-los novamente na instituição.

Pelo que os jovens nos relataram, havia dias em que eles entravam na escola, iam para a sala de aula, participavam e até faziam lição, dependendo do professor. Em outros dias, decidiam entrar, mas logo iam para o pátio ou para a quadra. Em outras situações, nem chegavam a entrar na escola: permaneciam ali em sua porta, conversando com os amigos e, decorrido algum tempo após o horário oficial de entrada, retiravam-se dali.

Assim sendo, entendemos que o conceito de exclusão não dava conta de explicar o processo de escolarização vivido por esses jovens.

Ao começar a enxergar esta problemática, ficamos nos questionando que modo de vida escolar seria este vivenciado por eles. Gradativamente, fomos formulando a idéia de que estavam incluídos, sim, na escola, mas de uma maneira adversa. Em alguns momentos, participavam da vida escolar e, em outros, a abandonavam temporariamente – o que consideramos um sinalizador de que algo não ia bem. Esta situação ambígua nos fez pensar que esta experiência vivenciada por eles poderia ser identificada como parte de um processo de escolarização precária cujo conceito fomos construindo ao analisarmos o modo pelo qual

os jovens experimentavam e construíam sua relação com a escola: instavelmente.

Conforme o dicionário Larousse Cultural, *precário* significa: que tem pouca estabilidade. A partir desta idéia, pensamos na incerteza e na insuficiência do modo de vida escolar ora analisado. Considerando que estes jovens estão perdendo oportunidades de se desenvolverem dentro dos padrões estabelecidos oficialmente para sua faixa etária, aproximamo-nos dessa idéia de instabilidade, de precariedade escolar. Neste movimento, há um débito em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

A prática de entrar na escola no dia em que desejavam, parecia não ser vista como problema para os profissionais daquela unidade educacional, tanto que esta regra foi aceita pela escola e tornou-se parte da rotina local. As pessoas passavam com naturalidade pelo meio do grupo constituído pelos jovens, conversavam, cumprimentavam-se e adentravam a instituição.

Tal prática – sair da escola – é aparentemente muito próxima daquela aprendida com seus professores que os colocavam para fora da sala logo no início da aula. Sabedores de que iriam ser convidados a sair do ambiente ao apresentarem um comportamento inadequado, criaram a estratégia de conversar, jogar bolinhas de papel nos colegas, andar pela sala e bater nas carteiras fazendo barulho. Tornou-se comum o jogo de entrar e sair da sala de aula.

A idéia de exclusão que tínhamos anteriormente, já não dava conta de registrar os modos vivenciados pelos sujeitos em suas trajetórias escolares. Tal conceito tornou-se insuficiente para descrever os processos de escolarização vividos pelos jovens entrevistados. Assim sendo, surge a necessidade de nova conceitualização sobre o que seria exclusão e se utilizaríamos tal conceito.

Desta maneira, fomos verificar o que a literatura apresentava mais recentemente sobre o conceito de exclusão. Elegemos principalmente Sawaia (1999) e Martins (1997) como nossa referência para tal conceitualização. Esclarecemos que estes não falam especificamente sobre

o termo exclusão escolar, mas sim sobre exclusão social.

Com base nos autores acima mencionados, começamos a refletir sobre o que deixaria de ser um problema de exclusão e passaria a ser denominado escolarização precária, uma vez que os jovens não estavam oficialmente fora do sistema de ensino e, além disso, freqüentavam a escola, ainda que intermitentemente.

Assim sendo, em textos da Sociologia, encontramos um olhar mais problematizador para o conceito de exclusão. Recentemente ela era responsabilizada por tudo e tinha que dar conta de tudo, assim como, em algum momento, a culpada pelas desigualdades em nosso País era a dívida externa.

Foi-se, então, delineando um novo texto e, no item abaixo, fizemos uma construção baseada na literatura e na rotina diária das escolas.

3.1 INTERFACES DO TERMO EXCLUSÃO E A PRÁTICA COTIDIANA ESCOLAR

Encontramos na revisão bibliográfica, textos que foram importantes para que pudéssemos reconstruir nosso olhar sobre o momento da vida escolar dos jovens e entendendo que realmente eles não estão excluídos, não são vítimas no sentido de sofrerem passivamente, como havíamos pensando no início, mas sim, atores participantes de um processo que tanto pode ser excludente como includente.

Até aqui, eles apresentaram resistência a se sentirem excluídos da vida escolar, a exemplo do Alemão, que mesmo não estando matriculado na ocasião das entrevistas, organizou uma estratégia própria e incluiu-se como monitor na sala de informática. O que nos pareceu uma experiência importante para ele, pois voltou para a escola com um papel de destaque, uma vez que, além de auxiliar seus colegas a usar o computador e as novas tecnologias educacionais, também o fazia a seus antigos professores e até mesmo os ensinava

a utilizar esta ferramenta de trabalho pedagógico, considerando que alguns não sabiam nem mesmo como ligá-lo.

JR, mesmo não freqüentando as aulas diariamente, contou-nos que iria participar do SARESP (Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo) e que até poderia ir bem, o que seria uma alegria para sua mãe: *“Se eu passar de ano por causa do Saresp, eu vou ficar surpreendido, vou ficar muito feliz. Chegar para minha mãe e falar assim: ‘Mãe, passei’. Nossa! ia ser tudo pra mim.”*

E ao ser perguntado se a mãe ficaria feliz, responde: *“Se eu passar de ano minha mãe com certeza vai se surpreender. Ela vai falar que o colégio é uma bosta porque ela viu que não fiz porra nenhuma e passei. Ela também vai ficar feliz porque eu passei.”*

Este depoimento de JR demonstra a forma inteligente como ele e sua mãe percebem o relaxamento nos níveis mínimos necessários para aprovação. Ele não se empenha, não estuda, mas é aprovado: basta garantir o mínimo de freqüência.

Na revisão da literatura, encontramos uma nova conceitualização sobre exclusão, apresentada por Martins (1997, p. 11): *“Ao invés da palavra exclusão expressar uma prática, rica aliás, ela acaba induzindo a uma prática, pobre aliás.”*

O autor é rigoroso ao dizer que *“não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes”* (p.14). Mais adiante, o autor ratifica seu ponto de vista:

[...] exclusão, de fato, sociologicamente, não existe. Ela é, na sociedade moderna, apenas um momento da dinâmica de um processo mais amplo; um momento insuficiente para compreender e explicar todos os problemas que a exclusão efetivamente produz na sociedade atual. (p. 26).

Refletindo com o autor, encontramos os jovens vivenciando um momento atípico em suas vidas escolares, uma vez que não estão ocupando o papel de alunos da forma que parece ser a mais apropriada para o bom desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Freqüentar regularmente as aulas é o mínimo necessário para o desempenho das funções de aluno, o que não significa que a presença física seja o único fator necessário para isto.

Participar das aulas, executar as tarefas e assumir a responsabilidade de aluno, são partes obrigatórias do processo de escolarização. Os entrevistados, ao saírem da sala de aula, criam um modo adverso em sua trajetória pessoal e estudantil. Este movimento que eles fazem produz conseqüências prejudiciais para eles próprios, mas parece que ainda não conseguem enxergar tal prejuízo.

Tomamos de empréstimo a análise de Martins (1997, p. 20), a respeito de “inclusão precária, instável, marginal”, e lançamos a seguinte pergunta: será que ter os jovens matriculados na escola, mesmo não a freqüentando regularmente, não é interessante para alguém? Entendemos que esta instabilidade e irregularidade na freqüência não se tornam oficiais e não caracterizam situação de abandono. Por conseguinte, não há necessidade da escola abrir novas vagas e ter suas classes superlotadas, dificultando, por vezes, o trabalho e até mesmo o controle e a manutenção da ordem.

Um número menor de alunos em classe é o que todos os profissionais gostariam para o desenvolvimento de um bom trabalho, mas o sistema implantado na rede pública ampliou o número de vagas e não o número de salas de aula.

Os próprios alunos gostariam de uma sala de aula com um número menor de pessoas, conforme nos disse Alemão: *“Tem um amigo meu que desanimou, perdeu o gosto de estudar porque a sala às vezes está muito cheia. Eu prefiro a sala um pouco vazia porque dá para entender mais.”*

Pelas nossas observações durante o período das entrevistas, acreditamos que a escola em questão não nos parece preocupada em discutir os problemas destes jovens: ela não nega o direito deles estudarem, mas também não vemos nenhum movimento que busque levá-los de volta para a sala de aula. É um exemplo do que Martins (1997, p. 21) afirma: “[...] discutimos

a exclusão e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão.” Esta escola não está discutindo as formas pobres e marginais de inclusão e tampouco a possível exclusão de seus alunos, simplesmente não se toca no assunto.

Parece-nos que o fato dos jovens não estudarem e permanecerem quase que diariamente na porta da unidade escolar não é visto como problema, afinal não se vê mobilização alguma no sentido de levá-los de volta para a sala de aula. As pessoas passam por eles, conversam, brincam, o que demonstra certo grau de amizade nas relações, porém, ninguém toma providência alguma no sentido de inseri-los realmente no papel de alunos, que é mais do que fazê-los freqüentar as aulas.

Ainda pesquisando na literatura referenciais a respeito da temática exclusão, encontramos em Sawaia (1999, p. 9):

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Ao entrar em contato com tais idéias, uma vez mais contextualizamos a ação dos jovens que se apresentam ora como estudantes ora no papel de não-estudantes. Refletimos sobre o desejo que há em ser aluno e no quanto é incômodo estar fora do sistema educacional, conforme as palavras de Alemão: *“Tem muitas pessoas que perguntavam: ‘E aí, Alemão, está no 1º?’ ‘Não, repeti’. ‘Mas está estudando?’ ‘Não, não estou.’ Muitas meninas também perguntavam e dava uma vergonha, mas sempre falei que estava no 1º. Às vezes, chegava a mentir.”*

Seguindo a linha de pensamento acima apresentada, encontramos Wanderley in Sawaia (1999, p. 18), quando diz: “Qualquer estudo sobre a exclusão deve ser contextualizado

no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere.” Então, uma vez mais reforçamos a idéia de que os jovens não estão excluídos da escola, mas sim, experimentam um processo de escolarização precária. Note-se que essa forma de estar na escola foi aprendida pelos alunos em seu interior, quando seus professores os colocavam para fora da sala de aula.

Num contexto em que as regras são construídas dentro da escola, mas nem sempre cumpridas, mais tarde podem suscitar nos alunos comportamentos inconvenientes, ocasionando quebras e rupturas nas relações de ensino-aprendizagem, a exemplo das ausências, das agressões verbais, pichações e outras incivildades.

JR nos conta sobre passeios e excursões que a escola organizou, mas que não aconteceram e o dinheiro não foi devolvido a quem já havia pago: *“Aqui tentam fornecer passeio, só que chega na hora até pra quem já pagou eles viram e falam que não vai ter mais. Isso eu acho uma brincadeira, um sarro com o pessoal que pagou, entendeu? Eu já não pago mais nada aqui... Não tem o passeio e depois é a maior enrolação para voltar o dinheiro... Ia ter um passeio para o play center e agora a viagem de formatura que uma galera pagou e não vai ter mais, a viagem. Entendeu? Falei, ah, não vira...”*

Ao ouvir este relato ficamos pensando que a escola ofereceu um passeio, cobrou por ele e na hora combinada não ocorreu. Tal procedimento revolta os alunos, uma vez que, estavam ansiosos por sair e se divertir e até mesmo aprender coisas novas fora do espaço escolar. A partir do momento em que anunciam o cancelamento do evento gera um clima de indignação entre os alunos.

Corti (2005, pp. 110-111) registra a mesma situação:

É muito comum, atualmente, associar a escola pública a um espaço desorganizado, repleto de transgressões e de situações de impunidade. Várias pesquisas vêm demonstrando que, muitas vezes, a causa destes problemas está na falta de definição de regras claras e justas na escola. Esta explicação questiona uma idéia muito difundida – segundo a qual a situação é consequência da origem social dos alunos – e revela a existência de causas internas à escola. As transgressões, por exemplo, não partem apenas dos alunos, mas são comuns nas condutas de diretores e professores.

E acrescenta:

Ao que tudo indica, há um campo de conflito e de tensão na escola que tem sido escamoteado. Se aparecem, os problemas costumam ser tratados de forma isolada e individualizada, quando na verdade dizem respeito à instituição escolar como um todo e a seu sistema de justiça interno.

Esta leitura, tão importante para o entendimento dos problemas do cotidiano escolar, parece ter sido relegada. A complexidade da problemática diária escolar não tem sido investigada e contextualizada, ocasionando uma situação de falta de clareza e de entendimento do que realmente ocorre no âmbito escolar, restando um emaranhado sem saída para o caos que se institui em determinadas escolas.

Refletindo sobre a citação acima, ainda questionamos o fato de que os estudos que encontramos no portal da CAPES, enfocam escolas localizadas na periferia, tentando justificar o fracasso escolar como consequência da pobreza, da falta de acesso à cultura e de recursos financeiros. Nós, neste trabalho, estamos estudando jovens de um bairro de classe média, da cidade de São Paulo, com condições de vida que não são de extrema pobreza. Assim sendo, não há como justificar a origem social como princípio da problemática escolar.

Sabemos que, nas escolas da rede pública, o número de aulas vagas tem aumentado consideravelmente, quer seja pelo cansaço dos professores devido à sobrecarga de aulas semanais, quer seja por condições precárias de trabalho ou ainda, por problemas relacionados à saúde. Um exemplo é a síndrome de burnout, citada por Codo (1999, p. 60) sobre a saúde mental dos trabalhadores da educação, e a crise de identidade que abala a “crença de si” e o “sentido de si”, resultando num desânimo profissional que o leva a não mais acreditar em seu trabalho e na importância de seu papel social.

Além destes fatores, estão imbricadas outras questões que passam até mesmo pela baixa remuneração dos professores.

Contudo, vamos nos conter aqui, em analisar apenas o vazio que fica dentro do horário e da organização diária da escola quando há muita falta de professores em um dia.

3.2.Práticas pedagógicas de inclusão precária

Conforme foi relatado por Alemão, a recuperação de final de ano não era garantia de recuperar o que foi perdido no decorrer do ano. Começando pelo fato de que quem aplicava a recuperação eram professores que não haviam trabalhado com ele durante o ano, desconhecendo assim suas reais dificuldades. O tempo de quinze dias também não parece ser apropriado para minimizar os prejuízos de um ano inteiro de trabalho em sala de aula.

Também sabemos que geralmente os professores que se candidatam a este trabalho são aqueles ainda em início de carreira, com menor experiência e muitas vezes ainda, os mesmos professores eventuais que não conseguiram aula durante o ano todo e aproveitam a oportunidade para trabalhar e ganhar um complemento de salário nas férias. Esgotadas as possibilidades de oferta de trabalho para os profissionais da rede, são aceitos para este trabalho também os estudantes de cursos de licenciatura cursando as mais diversas faculdades. Isto nos faz crer que a qualidade desta atividade que deveria ser para recuperar os conteúdos curriculares, nem sempre é efetivamente conquistada.

Nos itens abaixo, apresentamos e descrevemos algumas práticas escolares instituídas, mas não oficializadas, que identificamos serem parte constitutiva de um processo de inclusão precária.

3.2.1 Absenteísmo docente e o professor eventual

Nos dias em que há muita falta de professores, é prática comum na rede estadual recorrer a um cadastro e chamar os professores eventuais. A própria existência do professor eventual é evidência de uma prática que se institucionalizou, ainda que de maneira adversa e que colabora para uma escolarização precária. O que era para ser esporádico passa a ser sistemático dado o nível de falta dos professores. Ainda que estes dados não sejam

computados nas estatísticas e nos sites oficiais da Secretaria de Educação, eles fazem parte do cotidiano escolar.

Dada a recorrência dessa situação de falta, oficializou-se a figura do professor eventual. Há a necessidade de refletirmos sobre o fato dele não ser especialista, o que prejudica sobremaneira seu trabalho, uma vez que é obrigado a entrar em qualquer sala de aula para substituir o professor de diversificadas disciplinas.

Os próprios professores sofrem em sua carreira essa prática de inclusão precária no sistema educacional pois o professor eventual, excepcionalmente, é professor. É precária em dois aspectos: o resultado do trabalho de um professor que dá aula em qualquer disciplina e deve improvisar sua aula na hora em que o chamam. Outro aspecto mostra a existência desta etapa na carreira do professor eventual, que precisa se submeter por não ter outras ofertas de aula até que passe no concurso e se torne efetivo. Outra possibilidade é conseguir no início do ano aulas em substituição ou, mais raro ainda, aulas livres.

Por mais esforço que o professor eventual faça para ser bem aceito e poder substituir seu colega a contento, nem sempre ele é respeitado pelos alunos. Mas também há, em contrapartida, certo desinteresse e provavelmente despreparo para solucionar o problema.

Decorrente da experiência como docente da pesquisadora, sabemos de casos em que o professor é chamado para substituir as aulas de Português, por exemplo, e acaba cedendo aos pedidos dos alunos indo para o pátio ou para a quadra. Situação de duplo prejuízo para os alunos, uma vez que esta quebra de contrato também os faz perder a oportunidade de obter conhecimentos importantes em sala de aula. Para não mencionar a invasão do espaço de trabalho do professor de Educação Física, que vê a quadra invadida por aqueles que deveriam estar em classe.

Na escola onde nossos sujeitos estudaram esta prática era comum. Por vezes, havia três classes com professores eventuais no pátio, com os alunos sem fazer nada, ou jogando

bola, quando deveriam estar em aula. Esta prática acabava por atrapalhar a intenção de outro professor eventual, que desejava e tentava ficar em sala de aula, atividade para a qual foi chamado. Ele era mal visto pelos alunos, acabava sendo desrespeitado e não conseguia trabalhar. Tal prática era ditada e vencida pelos alunos.

São ações como as acima citadas, que permeiam o espaço escolar, determinam a rotina e desautorizam o professor, uma vez que os alunos acabam impondo regras, inspirados nas atitudes de outros professores que burlam as normas estabelecidas anteriormente. O que indica que os alunos aprendem com seus professores a estabelecer regras que lhes convêm. Criam regras momentâneas convenientes, mas que, em longo prazo são prejudiciais a si próprios.

Esta relação onde um professor deixa o aluno fazer o que quer e outro professor é mais rígido, pode causar certa confusão para o aluno, que acaba tendo comportamentos nem sempre esperados por parte dos que estão ali para lhes ensinar o que foi planejado e objetivado no plano de trabalho, atendendo às necessidades curriculares.

Como relatou o jovem Gustavo em uma das entrevistas ao ser questionado sobre professores eventuais: *“Acho bom ter eventual, porque aí não tem que ter lição, a gente faz o que quiser. A maioria das vezes não tem lição.”*

3.2.2 Autoritarismo na relação professor-aluno

Até que haja uma consolidação na relação professor-aluno, podem acontecer pelo percurso, atitudes de caráter autoritário por parte daquele que está ali para ensinar e, ações pedagógicas pautadas no autoritarismo e não na autoridade, talvez, sejam um fator colaborador para que alguns alunos vivenciem de forma adversa a escolarização.

Aquino (1999, p. 136) afirma: “[...] a autoridade é um fenômeno de cunho institucional, estreitamente vinculado à idéia de delegação e crédito ao outro” e, quando há

uma ruptura, “é impossível escapar à sensação de ‘traição’, de quebra de voto”. E com a quebra de confiança, há um prejuízo não só na relação professor-aluno, mas também em relação à aprendizagem.

Por ocasião do trabalho realizado em 2001, já mencionado anteriormente, entrevistamos Bárbara, que nos contou que a professora de Ciências exigiu que “*meu irmão escrevesse 500 nomes científicos de animais*”. Nossa jovem entrevistada na ocasião questionou no que isso iria ajudar no aprendizado. E acrescenta: [...] *se fosse só 20 ele até poderia decorar, mas não tanto assim*”.

E ainda sobre práticas escolares diz que gostava muito de português, que era boa aluna na quinta série, mas que depois perdeu o interesse e lembra de uma passagem nada agradável: “*A professora L. uma vez queria rasgar meu caderno. Xingou, gritou. Tem mãe que não grita com o próprio filho, que dialoga, conversa. Como uma professora tem o direito de xingar e gritar?*”

Nesta mesma escola, houve um dia em que uma sala de quinta série estava em aula vaga e ao descerem pelos corredores, os alunos excederam no barulho, o que irritou profundamente o professor que na ocasião ocupava a função de coordenador pedagógico.

Como punição, os fez voltar para a sala de aula e após proferir um longo discurso, ordenou que os mesmos ficassem em pé em cima das carteiras e cantassem o hino nacional. Diante desta cena tão inusitada, ninguém ousou rir ou descumprir sua ordem, pois sabiam que as conseqüências seriam piores.

3.2.3 Expulsões da sala de aula

Encontramos em Martins (1997, p. 14) um suporte teórico para auxiliar a reflexão sobre a temática das expulsões na qual, no centro da questão, estão as práticas cotidianas no interior da escola, com regras conhecidas por todos, veladas e não oficializadas, praticadas

cotidianamente, a exemplo das expulsões de alunos de sala de aula. Segundo o autor: “As reações não ocorrem de fora para dentro, elas ocorrem no interior da realidade problemática, dentro da realidade que produziu os problemas que as causam.”

Conforme nos relataram os jovens entrevistados, os convites para saírem da sala de aula tornaram-se parte comum no cotidiano da escola. Perspicazmente, eles criaram estratégias que foram incorporadas à rotina local. Quando era aula de um professor com quem eles não simpatizavam ou de quem não gostavam, ficavam em pé na porta atrapalhando sua entrada. Depois andavam pela sala, mexiam com os colegas, falavam alto; por vezes, planejavam uma guerrinha de bolinhas de papéis e batucavam nas carteiras. Evidentemente, diante de tudo isso, o professor não suportava e os mandava para fora.

Possivelmente se ao invés de deixá-los simplesmente pelos corredores ou no pátio, alguém os levasse para a coordenação ou direção onde medidas mais rigorosas fossem tomadas, tal estratégia teria acabado logo de início. Contudo, sair da sala de aula passou a ser sinônimo de liberdade, afinal, tal medida deixou de ser punição, constituindo-se um prêmio para estes jovens.

Portanto, uma vez mais acreditamos que ali, no centro da unidade escolar, são gerados os problemas. Exemplificamos com a fala do jovem Fê sobre suas dificuldades em sala de aula (ele apresentava dificuldades para enxergar a lousa, não usava óculos e tinha vergonha de falar para a professora), que acabavam gerando um “convite” para se retirar da sala de aula quando não conseguia resolver os problemas de matemática e dedicava-se a conversar com seus colegas: *“Eu não enxergava direito e ainda não usava óculos. Tinha vergonha de fazer perguntas. Tem professoras que não respondem para os alunos que têm dificuldade. Tenho dificuldade em matemática. Eu era normal até à quarta série, mas começou a embananar com o X e o Y, começava a me confundir.”*

Desta forma, teve início a vida escolar precária de Fê, que costumava permanecer na porta da escola junto com os colegas.

Bárbara, a jovem entrevistada na ocasião em que fizemos uma monografia em 2001, *relatou que “tem professora que a gente não podia abrir a boca que ela mandava prá fora, mas não mandava para a diretoria. Então a gente já ficava lá fora de vez, lá na quadra.”*

Ainda tentando entender um pouco mais o conceito de exclusão, trouxemos o aporte de Vêras, in Sawaia (1999), que em seu texto sobre exclusão social no Brasil, faz uma síntese das opiniões de diversos autores sobre o tema. Jacobi (1981, p. 33) nos auxilia em relação aos sujeitos desta pesquisa: “[...] a exclusão aparece como não-acesso aos benefícios da urbanização.” E este não acesso foi vivenciado por um dos meninos entrevistados.

Como foi possível analisar no capítulo “A História dos Sujeitos Pesquisados”, Alemão nos contou que, devido a fatores burocráticos e à falta de entendimento dos funcionários da escola em relação à idade correspondente ao ano que deveria cursar, ocasionou uma interrupção em sua trajetória escolar quando de sua ida para o ensino supletivo e posterior retorno para o curso regular.

Pensando a este respeito, vemos os meninos fora da escola e nenhum movimento, nenhuma ação por parte dos adultos para reintegrá-los ao mundo escolar. Eles não foram rapidamente absorvidos pelo mercado de trabalho; afinal, continuam na porta. Não sabemos se, com esta permanência – resistindo ou insistindo – indicavam um aceno ou um chamado para que alguém os visse e os ajudasse a retornar ao ambiente escolar de forma prazerosa. Há indicações de que saíram porque algo não ia bem, que seus conflitos não foram superados lá dentro e por isso saíram, mas não abandonaram de vez. Parece haver um desejo de reinclusão e convívio.

Recorremos uma vez mais a Martins (1997, p. 33): “[...] o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida,

está se tornando mais do que um período transitório”. E por quanto tempo ainda estes jovens vão continuar nesta situação, nesta situação ambígua de pertencer e não pertencer à escola? A retomada dos estudos ocorre, por vezes, só no ano seguinte, como se o velho ditado popular “ano-novo, vida nova” fosse valer também no aspecto estudantil.

Alemão, ao ficar na porta da escola, depois sendo monitor da sala de informática, tem a ilusão de estar incluído, de pertencer, pois como ele mesmo disse sobre não estudar: “...é como se você fosse um vagabundo, que não quer saber de nada da vida e fica só andando pra cima e pra baixo à noite, vai na casa de colegas. Como eu ,que estou acostumado a estudar, pra mim é muito ruim.”

E para finalizar, trouxemos mais uma citação de casos analisados por Martins (idem, p. 37): “[...] vamos trabalhar o medo porque é o medo que exclui.”

Ousamos pensar que nosso jovem Alemão não tem medo, fica, insiste, torna-se forte, não vai embora. Conta-nos uma situação em que uma professora mandava os alunos embora na última aula da sexta-feira à noite. Quando a situação foi descoberta pela direção da unidade escolar, argumentou que eram eles quem não queriam assistir às aulas. Esta estratégia de atribuir a responsabilidade aos alunos criou um impasse e, diante do mesmo, perguntei ao nosso entrevistado se em situações como esta ele desanima e tem o desejo de sair da escola. Sua resposta foi a seguinte: “[...] Nunca desanimo. Pelo contrário, aí que eu gosto mais, levanto a cabeça e mostro quem eu sou de verdade. Acho que eu sou muito sincero, não gosto das coisas erradas, tem que ser tudo no jeito certo. Batalha para mim é um favor.”

Com a fala deste jovem encerramos este capítulo que se dedicou a não só conceitualizar a temática da inclusão precária mas a exemplificar com os depoimentos dos jovens, cenas do cotidiano escolar que permeiam o espaço desta instituição chamada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi orientado pelo objetivo investigar as razões que levavam um grupo de jovens estudantes a permanecer na porta de uma escola pública num bairro de classe média na cidade de São Paulo.

O nascimento deste estudo se deu a partir do olhar da pesquisadora para um grupo de jovens que permanecia na porta de uma escola estadual num bairro que oferece muitas possibilidades de diversão, lazer e trabalho. Ainda assim, se algo faltar, o acesso a diversas partes e regiões da cidade é fácil, quer seja através de transporte público ou particular.

Descobrir o que atraía para aquele local, diariamente, um grupo de jovens, tornou-se um dos objetivos da pesquisa, bem como saber como se davam as relações entre eles, o que almejavam para suas vidas, qual o lugar da escola em seus projetos de vida.

Ao primeiro olhar, parecia que aqueles jovens apenas se encontravam na porta da escola como sendo esta um ponto de encontro onde pudessem conversar. Com o decorrer das observações e das entrevistas, foi possível perceber que o ato de permanecer ali poderia ter um outro sentido: poderia ser entendido como uma forma de resistência, que segundo o dicionário Larousse Cultural é: “Força que se opõe a outra, que não cede a outra; oposição, reação, recusa de submissão à vontade de outrem.”

Primeiramente resistir a abandonar a escola ao serem convidados por seus professores para saírem da sala de aula e ficarem “livres” pelos espaços escolares. Eles saíam de uma aula, mas entravam em outra, não desistiam de estudar.

Segundo, que essa permanência na porta da escola acontecia exatamente no caminho que as autoridades escolares percorriam, pois este local é a entrada principal da unidade educacional.

Conhecer o que haviam vivenciado dentro da escola tornou-se fundamental para entender o porquê desta situação ambígua de estar na escola e, ao mesmo tempo, não estar.

Com o início do trabalho de campo, fomos entendendo um pouco mais as relações intra-escolares que justificavam o comportamento destes jovens. Permanecer na porta após ter sido convidado pelo professor a se retirar da escola frente às dificuldades de aprendizagem, a exemplo do Fê que “*trocava o X pelo Y*”, era uma possibilidade de continuidade, pois não abandonaram a instituição.

Em determinados dias, eles entravam para as aulas juntamente com seus colegas. Em outros dias, dependendo da aula e do professor que estivesse no horário, ficavam na porta de entrada conversando.

Pensamos que, quando o jovem se agrupa (no caso, na porta da escola), ele se torna mais fortalecido, autônomo, busca ser reconhecido e até mesmo firmar sua identidade. Dentro da escola, era um “excluído”, um aluno inconveniente. No grupo, conquista um lugar, pode manifestar suas idéias, ilusões, desejos e é tratado pelos colegas com respeito, deixando de ser motivo de ironias e risos perante suas dificuldades, situação que ocorria quando estava na classe.

Conquistar a confiança deles para poder enveredar pelo caminho do diálogo e da reflexão durante as entrevistas constituiu-se um momento bastante enriquecedor. Prática que até então parecia que eles não haviam vivenciado, pois na escola não haviam falado sobre suas histórias de vida.

Esta abertura de diálogo como forma de expressão – distinta da indisciplina – parece ser interessante e produtiva. A idéia de assembléias de classe, onde há espaço, tempo e oportunidade para reflexões, sugestões e tomada de decisões, se fosse incorporada na escola, talvez produzisse melhorias significativas (PUIG, 2002). Ao falarem, eles têm a possibilidade de reelaborar seus pensamentos e suas visões a respeito de seus comportamentos e atitudes até então denominadas “indisciplina”.

Contudo, os professores que não estão preparados para este diálogo, podem entender que tais conversas se transformam num momento em que seus alunos falem mal deles ou venham a criticá-los. Conhecer a insatisfação do outro, os conflitos e as tensões das relações são práticas que não aprendemos na faculdade, em nossa formação básica e que talvez seja interessante começar a ser pensada.

A falta de tempo e espaço para a discussão pedagógica no interior da própria escola também pode colaborar para a *precarização* não só do ensino-aprendizagem, mas também das relações entre todos os atores envolvidos no processo. Os alunos sentem necessidade de que todos na escola falem a mesma linguagem e que alguém os ouça.

Segundo Freller (2001, p. 58) “[os alunos] reivindicam um espaço ou uma pessoa para poder conversar, sugerir, reclamar sobre os problemas da escola”, a exemplo da jovem Bárbara, que entrevistamos em 2001: “*No colégio particular, tinha uma freira que conversava e ouvia a gente; por que aqui não tem?*”. E JR, que sugere atividades escolares como espaços para poderem se expressar através da música, arte, grafite, mas não é ouvido.

Faz-se necessário analisar as práticas escolares e as atitudes dos alunos, a versão que apresentam sobre o fenômeno da indisciplina, de suas expectativas e tentar, a exemplo de Freller (2001, p. 56), “apreender o que buscam comunicar.”

Conhecer, sob a ótica deles, os modos e vivências de seus processos de escolarização colaborou para que refletíssemos o quanto estava sendo precário este momento em que as práticas pedagógicas estão permeadas de autoritarismo, de situações de um poder fazer o que quer (professor) e o outro (aluno) ter que aceitar por ser o lado mais fraco da situação. Exemplificamos com o relato de um dos jovens sobre a professora que o mandou escrever 500 vezes o nome dos insetos. Qual o objetivo de tal medida além do caráter de punição? Esta via de mão única acaba por inspirar nos alunos incivildades que nem sempre são compreendidas.

Pensamos que a escola com estas práticas está colaborando para a precarização da educação. Quais rupturas e que continuidades seriam interessantes para mudar isto?

Frente a situações em que há abuso de autoridade, Freller (2001, p. 59) apresenta dois tipos de indisciplina sob a leitura dos próprios jovens e constata: “Um tipo considerado inadequado e incômodo, enquanto que o outro é considerado legítimo e pertinente”. Dependendo da aula e do professor as atitudes são avaliadas pelos alunos como justas ou injustas. Se um professor os trata com desrespeito, é muito faltoso, não explica a lição, é avaliado como merecedor de indisciplina em sua aula. Aquele que demonstra respeito, paciência e compromisso para com os alunos é entendido como um bom professor, que não deve ter em sua aula um ambiente desagradável com incivildades e desrespeito.

Os alunos avaliam que seus colegas que sofrem humilhações e punições injustas em sala de aula podem se defender quer seja com ataques verbais ou até mesmo com outros tipos de agressões, tornando-se desta forma heróis.

A rebeldia típica da juventude não se fez presente no grupo ora analisado, ao contrário, estes atores juvenis têm demonstrado civilidade, passividade e resistência com o simples ato de permanecer na porta da escola. São heróis silenciosos pois não brigam, não depredam o prédio, não agredem os funcionários nem seus professores, isto é, têm uma boa relação com todos que por ali passam. Parecem responder às cenas desagradáveis de dentro da escola, com uma relação educada, cordial e, em certos momentos, demonstram carinho pelos professores.

Entendemos a indisciplina como reação à falta de condições para enfrentar os problemas de aprendizado. Ao não conseguirem realizar as atividades propostas, quebram as regras, não fazem silêncio e ainda atrapalham quem está quieto. E como resposta para este comportamento, o convite para saírem da sala de aula. Já não são mais encaminhados à diretoria, que parece ter um desinteresse em resolver o problema.

Talvez repensar a escola a partir das “concepções sobre indisciplina, suas causas e alternativas de intervenção” (FRELLER, 2001, p. 56) seja um bom caminho para tentar solucionar o problema de alunos que apresentam comportamentos indesejáveis em sala de aula. Aquiescemos com a autora, ao dizer que não é válido realizar trabalho em escolas, com a exclusão de um dos atores participante das relações que produzem indisciplina, fracasso ou outro tipo de constrangimento na instituição.

As incivildades dos alunos no cotidiano das escolas são bastante conhecidas e comentadas no meio educacional, porém as formas em que estas situações acontecem e a maneira como os jovens a vivenciam não são discutidas. Também não há prática entre os professores para tais discussões. Tudo cai na mesmice diária da sala de professores que, nos intervalos, se dedicam a desabafar suas angústias sem um aprofundamento teórico do porquê de tais situações.

Freller (2001, p. 234) traz considerações de Chauí sobre a violência e reflete sobre as práticas escolares e suas relações sobre “indisciplina”.

Partindo dos pressupostos da autora, atos de “indisciplina” não podem ser considerados como violência, mas sim como reação às práticas escolares violentas, resistência legítima contra processos de coisificação, humilhação, preconceito, opressão, arbitrariedade, exclusão, abandono etc.

Retomamos a idéia que um dos desafios deste trabalho era tentar entender o que aconteceu com estes jovens e quais eram as práticas escolares que colaboravam para uma escolarização precária. Tais práticas foram analisadas no decorrer do trabalho e delas aprendemos que as relações pessoais no âmbito escolar têm sua influência sobre a vida dos alunos.

É importante contextualizar que esta pesquisa foi realizada na cidade de São Paulo, num bairro de classe média, na porta de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio.

Os sujeitos e o local refletem as circunstâncias de uma contemporaneidade e as representações típicas deste momento de vida no início do século XXI.

Considerando que ouvimos os relatos dos jovens sobre suas histórias de vidas, fomos percebendo as sutilezas das práticas escolares quando seus professores os “convidavam” para saírem da sala de aula, o que entendemos que, para eles, aquele momento era sinônimo de liberdade. Possibilidade não apenas de colocar-se em movimento ao irem para o pátio e a quadra, mas também oportunidade de novos desafios e superações, o que não acontecia em sala de aula.

Não tinham desafios, ficavam “de lado”, excluía-se frente aos problemas. Aceitavam uma exclusão temporária. Porém, entendemos que tal atitude é uma reação frente às experiências anteriormente vivenciadas a exemplo do Alemão que apanhou, do Fé, que não enxergava bem e tinha vergonha de dizê-lo.

Ao ouvirmos os relatos a respeito da opinião que os professores expressavam sobre estes alunos quando estavam em sala de aula, consolidou-se a idéia que tínhamos de que quando um adulto que ocupa um lugar de autoridade expressa uma opinião, ela acaba por tornar-se uma verdade ao ser incorporada pelo aluno. O aluno que confia no professor, aceita o que ele diz e incorpora isto em sua auto-imagem. A exemplo de Alemão, que acredita ser “bagunceiro”, de JR que afirma “não dou para os estudos”.

Frente ao desequilíbrio e descontentamento da escola para com os “alunos problemas” não se vê movimento para reorganizar a instituição. Percebemos a manifestação dos alunos ao se rebelarem e abandonarem seu interior.

A vulnerabilidade parece estar presente também para os professores quando não sabem como superar as dificuldades de aprendizagem deste aluno contemporâneo, que teve sua promoção automática nos anos iniciais dos ciclos implantados pelo sistema educacional e

que chega à oitava série sem saber ler e escrever, com dificuldades de compreensão de leitura e escrita, a exemplo do Fê.

Deixá-los na porta é conveniente. Diminui o número de alunos em sala de aula, permanecendo neste espaço aqueles que não apresentam problemas de comportamento e aprendizagem. Não oficializando a saída deles, não há necessidade de abertura de novas vagas e ainda há a possibilidade de tê-los como “amigos da escola”, como voluntários.

A escola desta forma não cumpre seu papel e, apesar disso, os jovens resistem e permanecem na porta. Alemão, além de resistir, cria uma estratégia muito interessante frente à injustiça cometida que o fez perder um ano, e se inclui na sala de informática sendo professor de seus antigos professores.

Como foi citado na apresentação deste trabalho, reforçamos uma vez mais a idéia de que as alterações impostas pelas secretarias ou diretorias de educação a cada mudança de governo colaboram para a desmobilização dos programas e das práticas em vigor nas unidades educacionais. Ressaltamos também as constantes mudanças na direção e no quadro de professores das escolas, o que também desestrutura ano a ano o projeto pedagógico.

Concordamos com Zibetti (2005, pp. 229-230):

[...] não é apenas a precária condição dos recursos físicos e materiais que dificulta o trabalho das professoras [...] mas também a ausência de políticas públicas que invistam no fortalecimento do trabalho coletivo e que articulem os programas de formação docente à construção destes projetos coletivos.

Compartilhamos a idéia da autora e entendemos que a “fragmentação das relações no interior da escola” gera dificuldades não só para a implantação do projeto político-pedagógico como também para a execução coletiva do mesmo.

Após um percurso metodológico, devidamente amparados pelo referencial teórico, principalmente em Martins (1997) e Sawaia (1999) sobre processos de exclusão, refletimos sobre o que foi apreendido sobre esta temática. Entendemos a necessidade de espaços de

discussão no interior das escolas para uma ampliação do olhar a respeito da indisciplina escolar e das práticas em vigor, superando este modo de escolarização tão precária relatado pelos jovens.

Embora a LDB garanta o acesso a todos, essa garantia não significa qualidade e, em muitos casos, implica numa escolarização precária. Quantos jovens terminam a oitava série semi-analfabetos ou analfabetos funcionais ?

Estes jovens nos ensinaram que, com as práticas aprendidas dentro da escola, escolheram o caminho da resistência pacífica. Aceitaram sair da sala de aula, ficar no pátio ou na quadra, nas aulas de Educação Física, numa tentativa de se incluírem novamente. E após ficarem na porta, retornam à sala de aula. Este movimento é o mesmo executado dentro da instituição.

Após permanecer na porta da escola de um modo bastante peculiar, Alemão retornou à sala de informática como monitor. Outros jovens que permaneciam na porta, voltavam para a sala de aula para garantir a vaga do próximo ano, fazendo valer desta forma seu direito de cidadão.

É importante lembrar que conforme a busca realizada no portal da CAPES, verificamos a inexistência de trabalhos acadêmicos relacionados a processos de escolarização de jovens no limite entre estudar e não estudar. O que implica a necessidade de novos estudos nesta linha. Pensamos ter dado um passo inicial que pode abrir caminho para outros estudos. Tal constatação confere certo ineditismo e originalidade às contribuições e entendimentos deste trabalho, ao mesmo tempo em que, implica dificuldades na assertividade das reflexões apresentadas.

Ao concluir este trabalho pensamos sobre as práticas pedagógicas que estão vigorando nas escolas. Certamente seriam mais adequadas às necessidades de nossos alunos caso a

educação pública recebesse mais investimentos e, além disso, que a formação dos educadores fosse entendida como parte importante da solução do problema.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar** – ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus Editorial, 2000.
- _____ (Org.) – **Autoridade e autonomia na escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus Editorial, 1999.
- ARAÚJO, V. A. A de. **Cognição, afetividade e moralidade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.26, n.2, p. 137-153, jul/dez 2000.
- ARAÚJO, U. F. & AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BLUMER, H. **Princípios de Sociologia**. São Paulo: Editora Herder, 1962.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do, IMESP.
_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.
_____. Lei n. 8069. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, 13 jul.1990.
- CODO, W. (Coord.)- **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 3ª edição, 1999.
- CORTI, A. P. e SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- CREMASCO, M. J. **A indisciplina e a violência escolar como fatores colaboradores no Processo de Exclusão da Escola e Exclusão na Escola**. São Paulo: 2001. Monografia (Especialização em Psicologia e Educação: Processos de Aprendizagem e Escolarização) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, IPUSP.
- DUBET, F. **A escola e a exclusão**. In: Cadernos de Pesquisa, n.119, p.29-45, julho/2003.
- FEFFERMANN, M. **Na fronteira da lei e do fora-da-lei** – um estudo sobre o discurso de crianças e adolescentes da periferia do município de São Paulo. 1997. 158 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar** – o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GIOVINAZZO, Jr., C. A. **A produção acadêmica sobre a educação escolar do aluno-adolescente**. 1981-1995. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

- GRANDE DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL da Língua Portuguesa, Nova Cultural, 1999.
- LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: Patto, M.H.S. **Introdução à Psicologia escolar**. S.P., T.A. Queiróz, 1981. p. 234-257.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano** – um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1991.
- PUIG, J. M. **Democracia e participação escolar: proposta de atividades**. São Paulo, Moderna, 2002.
- ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: Patto, M.H.S. **Introdução à Psicologia escolar**. S.P., T.A. Queiróz, 1981. p. 258- 295.
- SAWAIA, B.(org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3ª edição, Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUSA, C. P.de et al. **Histórias de vida, autobiografias e projetos de formação** – A diversidade do trabalho escolar – SME SP– FAFE, 2005.
- SOUZA, D.T. R. de. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J.G. (org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, p. 115-129, 1999.
- ZAGO, N. (Org.). **Itinerários de pesquisa** – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação, Rio de Janeiro, DP&A editora, 2003.
- ZIBETTI, M.L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. 2005. 252 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Endereços consultados na Internet:

CAPES – web.capes.gov.br

INEP – www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_6.htm

INEP – www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news01_4.thm

INEP – www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_13.htm

INEP – www.inep.gov.br

PUC – www.pucsp.br/pos/ehps/1/pesquisa.php

PUC – www.pucsp.br/pos/pssocial/sobre/linhas.html

PUC – www.pucsp.br/pos/programas/his/his4.htm

PUC – www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/projetos_pesquisas.php

UFRGS – www.ufrgs.br/faced/pos/linedcultacoes.html

UFRGS – www.ufrgs.br/faced/pos/linescul.htm

UFRGS – www.ufrgs.br/faced/pos/lineticaalter.html

USP – www.fe.usp.br

ANEXO I

TABELA 1 : Informações gerais sobre os resumos selecionados

NÚMERO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	LINHA	NÍVEL
01	1986	Chaves, M.	UFPA	Planejamento e Desenvolvimento	Mestrado
02	1987	Rodrigues, A.	UFMG	Educação	Mestrado
03	1988	Bacelar, I.	UFP	Educação	Mestrado
04	1990	Menezes, M.	UFRGN	Educação	Mestrado
05	1992	Beltrami, D.	PUC SP	Educação	Mestrado
06	1992	Freitas, M.	PUC SP	Serviço Social	Mestrado
07	1992	Hickmann, R.	UFRGS	Educação	Mestrado
08	1992	Oliveira, R.	PUC SP	Educação	Mestrado
09	1992	Patinha, V.	PUC SP	Educação	Mestrado
10	1992	Zandonadi, L.	UFES	Educação	Mestrado
11	1994	Abreu, R.	PUC SP	Educação	Mestrado
12	1994	Sudbrack, E.	UFRGS	Educação	Mestrado
13	1995	Arpini, D.	U.F.S.Maria	Educação	Mestrado
14	1995	Chung, M.	PUC SP	Educação	Mestrado
15	1995	Freitas, J.	PUC SP	Educação	Mestrado
16	1995	Leite, M.	UFPR	Educação	Mestrado
17	1995	Silva, I.	PUC SP	Educação	Mestrado
18	1996	Almeida, L.	PUC SP	Educação	Mestrado
19	1996	Carneiro, M.	UFSC	Educação	Mestrado
20	1996	Craidy, C.	UFRGS	Educação	Doutorado
21	1996	Cordeiro, C.	PUC SP	Educação	Mestrado
22	1996	Di Pierro, M.	PUC SP	Educação	Mestrado
23	1996	Galiazzi, M.	PUC RS	Educação	Mestrado
24	1996	Gonçalves, R.	PUC SP	Economia	Mestrado
25	1996	Oliveira, G.	UFRJ	Educação	Mestrado
26	1996	Perrelli, M.	UFSC	Educação	Mestrado
27	1996	Reali, N.	UFRGS	Educação	Mestrado

28	1996	Rosas, J.	UFP	Educação	Mestrado
29	1996	Soares, S.	Univ.Metodista Piracicaba	Educação	Mestrado
30	1996	Tabaquim, M.	UF São Carlos	Educação	Mestrado
31	1996	Viana, I.	UFRGS	Educação	Mestrado
32	1997	Abrantes,A.	PUC SP	Educação	Mestrado
33	1997	Almeida, M.	USP	Educação	Doutorado
34	1997	Barbosa, N.	UNB	Educação	Mestrado
35	1997	Borges, S.	UFC	Educação	Mestrado
36	1997	Cicillini, G.	UNICAMP	Educação	Doutorado
37	1997	Duarte, M.	UERJ	Educação	Mestrado
38	1997	Escobar, M.	UNICAMP	Educação	Doutorado
39	1997	Farias, M.	UNB	Educação	Mestrado
40	1997	Feffermann,M.	USP	Psicologia	Mestrado
41	1997	Ramos, M.	UNB	Educação	Mestrado
42	1997	Rocha, O.	UFF	Educação	Mestrado
43	1997	Vieira, M.	PUC SP	Educação	Mestrado
44	1999	Giovinazzo Jr, C.	PUC SP	Educação	Mestrado
45	2000	Kern, E.	PUC RS	Serviço Social	Mestrado
46	2000	Stube, A.	UFMS	Letras	Mestrado
47	2001	Alcântara, A.	UERJ	Educação	Mestrado
48	2001	Carmo, E.	PUC SP	Economia	Mestrado
49	2001	Costa, E.	U. Santa Cruz Sul	Desenvolvimento Regional	Mestrado
50	2001	Dias, H.	PUC SP	Educação	Mestrado
51	2001	Faria, E.	UFMG	Educação	Mestrado
52	2001	Justo, C.	UNESP- Marília	Educação	Doutorado
53	2001	Macedo, A.	UERJ	Educação	Mestrado
54	2001	Rebés, E.	PUC RS	Educação	Mestrado
55	2001	Ribeiro, H.	UF Pelotas	Educação	Mestrado
56	2001	Ribeiro, C.	USP	Educação	Mestrado
57	2001	Santos, G.	UFMG	Educação	Mestrado

58	2001	Silva, E.	USP	Educação	Mestrado
59	2001	Yazlle, C.	USP Ribeirão	Medicina Mental	Mestrado

Tabela 6 : Informações detalhadas sobre os resumos selecionados

Ano	Autor	Instituição	Linha	Nível	Tema	Sujeitos	Metodologia
1986	Chaves, M.	UFPA	Planejamento e desenvolvimento	Mestrado	Nível de escolarização e atividade de trabalho	162 histórias dos habitantes de Belém	Análise das histórias de vida
1987	Rodrigues, A.	UFMG	Educação	Mestrado	Relação escola-trabalho	Alunos de 5ª a 8ª	Estudo de caso
1988	Bacelar, I.	UFP	Educação	Mestrado	Exclusão escolar	Análise de documentos oficiais	Análise descritivo-interpretativa
1990	Menezes, M.	UFRGN	Educação	Mestrado	Fracasso escolar da criança trabalhadora	Psicólogos da Rede Mun. Saúde e professores da 1ª série do 1º grau	Entrevistas livres e informais
1992	Beltrami, D.	PUC SP	Educação	Mestrado	Educação Física no âmbito da política educacional	Não menciona	Não menciona
1992	Freitas, M.	PUC SP	Serviço Social	Mestrado	Insucesso escolar	Material empírico	Qualitativa com recursos quantitativos
1992	Hickmann, R.	UFRGS	Educação	Mestrado	Aluno Trabalhador	Alunos trabalhadores de 5ª a 8ª séries do noturno	Reflexões e análises
1992	Oliveira, R.	PUC SP	Educação	Mestrado	Relações raciais na escola	Professores negros	Relato de experiência
1992	Patinha, V.	PUC SP	Educação	Mestrado	Avaliação da aprendizagem e Fracasso escolar	Não menciona	Não menciona
1992	Zandonadi, L.	UFES	Educação	Mestrado	Cotidiano escolar	Uma sala de 1ª série e outra de 2ª série	Análises fotográficas
1994	Abreu, R.	PUC SP	Educação	Mestrado	Fracasso Escolar	Usuários de Centro de Convivência e	Observações sistemáticas de instituições

						Escola Pública	
1994	Sudbrack, E.	UFRGS	Educação	Mestrado	Escolarização e Fracasso Escolar	Não menciona	Não menciona
1995	Arpini, D.	U.F.S.Maria	Educação	Mestrado	Aluno Problema	5 escolas da rede pública	Qualitativa, Análise de discursos, entrevistas e observações
1995	Chung, M.	PUC SP	Educação	Mestrado	Representações sociais de famílias de alunos	Duas Professoras	Entrevistas
1995	Freitas, J.	PUC SP	Educação	Mestrado	Exclusão Escolar no Brasil	Não Menciona	Histórias de vida e pesquisa bibliográfica
1995	Leite, M.	UFPR	Educação	Mestrado	Educação de criança trabalhadora de rua	40 casos	Análise dos casos
1995	Silva, I.	PUC SP	Educação	Mestrado	Inclusão/Exclusão Escolar	Conselhos Tutelares	Não menciona
1996	Almeida, L.	PUC SP	Educação	Mestrado	Exclusão de criança de 5ª série	Crianças de 4ª e 5ª séries	Textos livres para duas perguntas
1996	Carneiro, M.	UFSC	Educação	Mestrado	Integração de P.N.E.E.	Um aluno P.N.E.E.	Análise crítica da história escolar
1996	Craidy, C.	UFRGS	Educação	Doutorado	Analfabetismo do Menino de Rua ou exclusão?	Meninos de Rua	Análise do quadro de analfabetismo
1996	Cordeiro, C.	PUC SP	Educação	Mestrado	Exclusão de aluno cego na Educação Física	Aluno cego	Não menciona
1996	Di Pierro, M.	PUC SP	Educação	Mestrado	EJA	SEJA – Porto Alegre	Análise do Trabalho pedagógico, trajetória, estratégia de financiamento e formação de educadores
1996	Galiazzi, M.	PUC RS	Educação	Mestrado	Ações Pedagógicas na prática do	10 professores de ciências de escolas públicas	Não Menciona

					professor de Ciências		
1996	Gonçalves, R.	PUC SP	Economia	Mestrado	Financiamento da Educação	Não menciona	Não menciona
1996	Oliveira, G.	UFRJ	Educação	Mestrado	Exclusão do negro	Negros	Não menciona
1996	Perrelli, M.	UFSC	Educação	Mestrado	Conteúdos dos livros didáticos	Livros didáticos	Análises de documentos e dos autores
1996	Reali, N.	UFRGS	Educação	Mestrado	Cultura dos colonos migrantes no currículo	Currículo	Análise entre currículo escrito, em ação e vazio
1996	Rosas, J.	UFP	Educação	Mestrado	Fracasso escolar na EJA	Proposta Teimosia	Análise documental e entrevistas
1996	Soares, S.	Univ. Metodista Piracicaba	Educação	Mestrado	Evasão das damadas pobres	Crianças de 1ª e 2ª séries	Coleta de dados
1996	Tabaquim, M.	UF São Carlos	Educação	Mestrado	Crianças com paralisia cerebral	4 crianças	Não menciona
1996	Viana, I.	UFRGS	Educação	Mestrado	Exclusão escolar no Brasil	Alunos do supletivo	Entrevistas
1997	Abrantes, A.	PUC SP	Educação	Mestrado	Impacto da escolarização na construção da identidade	Alunos excluídos	História de vida
1997	Almeida, M.	USP	Educação	Doutorado	Cidadania burguesa e exclusão social	Excluídos do Nordeste	Não menciona
1997	Barbosa, N.	UNB	Educação	Mestrado	Formação de Professores	Alunos, Professores e direção de uma escola normal	Questionários, Entrevistas semi-estruturadas, análise documental qualitativa
1997	Borges, S.	UFC	Educação	Mestrado	Hiperatividade	Crianças, pais e professores – 35 -	Análise de discursos, observação participante, entrevistas semi-estruturadas, conversas

							informais
1997	Cicillini, G.	UNICAMP	Educação	Doutorado	Conhecimento biológico na escola Pública – E. Médio	Professores	Análise dos conteúdos, observações de aulas, entrevistas, análise de documentos.
1997	Duarte, M.	UERJ	Educação	Mestrado	Negro e educação	Alunos e professores do 2º segmento do 1º grau regular	Abordagem freqüencial, quantitativa e qualitativa, análise dos conteúdos e entrevistas abertas
1997	Escobar, M.	UNICAMP	Educação	Doutorado	Didática e Pedagogia em Educação Física	Uma escola de 1º grau	Coleta de material
1997	Farias, M.	UNB	Educação	Mestrado	Avaliação	Uma unidade de ensino com curso normal	Pesquisa qualitativa do tipo etnográfico
1997	Feffermann, M.	USP	Psicologia	Mestrado	Discurso de crianças e adolescentes	Crianças e adolescentes	Análise do contexto social e entrevistas
1997	Ramos, M.	UNB	Educação	Mestrado	Exclusão Escolar	Pais e professores	Análise do contexto
1997	Rocha, O.	UFF	Educação	Mestrado	Fracasso escolar	Grupos Populares-Favela	Não menciona
1997	Vieira, M.	PUC SP	Educação	Mestrado	Inclusão/Exclusão	Empacotadores	Entrevistas
1999	Giovinazzo, Jr, C.	PUC SP	Educação	Mestrado	Produção acadêmica sobre educação de adolescentes	47 dissertações/teses	Análise documental
2000	Kern, E.	PUC RS	Serviço Social	Mestrado	Educação Especial	Professores	Entrevistas
2000	Stube, A.	UFMS	Letras	Mestrado	Discurso na Sala de Aula	Sujeito em sala de aula	Análise discursiva
2001	Alcântara, A.	UERJ	Educação	Mestrado	Saberes produzidos pelos alunos	Escolas da Rede Pública ou os alunos?	Análise da produção dos alunos

2001	Carmo, E.	PUC SP	Economia	Mestrado	Crise fiscal e financiamento público da educação	Estado	Verificação
2001	Costa, E.	U. Santa Cruz Sul	Desenvolvimento Regional	Mestrado	Currículo	Não menciona	Pesquisa empírica
2001	Dias, H.	PUC SP	Educação	Mestrado	Fracasso escolar	Não menciona	Pesquisa qualitativa
2001	Faria, E.	UFMG	Educação	Mestrado	Esporte na cultura escolar	Meninos e meninas, tempo e espaço Escolar	Observação
2001	Justo, C.	UNESP-Marília	Educação	Doutorado	Crianças e adolescentes de rua	Crianças, adolescentes, educadoras sociais e líderes comunitárias	Pesquisa qualitativa
2001	Macedo, A.	UERJ	Educação	Mestrado	Capacitação de professores	Duas professoras da 2ª série do 1º ciclo	Análise do discurso
2001	Rebés, E.	PUC RS	Educação	Mestrado	Violência escolar	Não menciona	Não menciona
2001	Ribeiro, H.	UF Pelotas	Educação	Mestrado	Trabalho infantil	Alunos precocemente trabalhadores	Não menciona
2001	Ribeiro, C.	USP	Educação	Mestrado	Exclusão escolar	Ex-alunos	Análise de registros documentais e relatos de ex-alunos
2001	Santos, G.	UFMG	Educação	Mestrado	EJA	Egressos da EJA	Pesquisa qualitativa
2001	Silva, E.	USP	Educação	Mestrado	Filosofia da Educação no Ensino Médio	Não menciona	Não menciona
2001	Yazlle, C.	USP Ribeirão	Medicina Mental	Mestrado	Inclusão de crianças com paralisia cerebral	4 crianças com P. C., pais e profissionais da saúde e da educação	Entrevistas

TABELA 07 GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 1: INCLUSÃO, EXCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL, FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Abrantes, A.	Impacto da escolarização na construção da identidade	Alunos excluídos
Almeida, M.	Cidadania burguesa e exclusão social	Excluídos do Nordeste
Almeida, L.	Exclusão de criança de 5ª série	Crianças de 4ª e 5ª séries
Bacelar, I.	Exclusão escolar	Documentos oficiais
Duarte, M.	Negro e educação	Alunos e professores do 2º segmento do 1º grau regular
Freitas, J.	Exclusão escolar no Brasil	Não menciona
Oliveira, G.	Exclusão do negro	Negros
Oliveira, R.	Relações raciais na escola	Professores negros
Ramos, M.	Exclusão escolar	Pais e professores
Ribeiro, C.	Exclusão escolar	Ex-alunos
Silva, E.	Inclusão/exclusão escolar	Conselhos tutelares
Viana, I.	Exclusão escolar no Brasil	Alunos do supletivo
Vieira, M.	Inclusão/exclusão	Empacotadores
TOTAL: 13		

GRUPO TEMÁTICO 2: FRACASSO ESCOLAR, COTIDIANO ESCOLAR, EVASÃO, VIOLÊNCIA ESCOLAR

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Abreu, R.	Fracasso escolar	Usuários de centro de convivência e escola pública
Alcântara, A.	Saberes produzidos pelos alunos	Os alunos da escola pública
Arpini, D.	Aluno problema	5 escolas da rede pública
Dias, H.	Fracasso escolar	Não menciona
Feffermann, M.	Discurso de crianças e adolescentes	Crianças e adolescentes
Freitas, M.	Insucesso escolar	Material empírico

Menezes, M.	Fracasso escolar da criança trabalhadora	Psicólogos da Rede Mun. Saúde e professores da 1ª série do 1º grau
Patinha, V.	Avaliação da aprendizagem e fracasso escolar	Não menciona
Rebés, E.	Violência escolar	Não menciona
Rocha, O.	Fracasso escolar	Grupos populares-favela
Soares, S.	Evasão das camadas pobres	Crianças de 1ª e 2ª séries
Stube, A.	Discurso na sala de aula	Sujeito em sala de aula
Sudbrack, E.	Escolarização e fracasso escolar	Não menciona
Zandonadi, L.	Cotidiano Escolar	Uma sala de 1ª série e outra de 2ª série
Chung, M.	Representações sociais de famílias de alunos	Duas professoras
Total: 15		

GRUPO TEMÁTICO 3: ALUNO TRABALHADOR, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Chaves, M.	Nível de escolarização e atividade de trabalho	162 histórias dos habitantes de Belém
Di Pierro, M.	EJA	SEJA – Porto Alegre
Hickmann, R.	Aluno trabalhador	Alunos trabalhadores de 5ª a 8ª séries do noturno
Ribeiro, H.	Trabalho infantil	Alunos precocemente trabalhadores
Rodrigues, A.	Relação escola-trabalho	Alunos de 5ª a 8ª
Rosas, J.	Fracasso escolar na EJA	Proposta Teimosia
Santos, G.	EJA	Egressos da EJA
TOTAL: 07		

GRUPO TEMÁTICO 4: EDUCAÇÃO ESPECIAL, CEGOS, HIPERATIVOS, PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E PORTADORES DE PARALISIA CEREBRAL

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Borges, S.	Hiperatividade	Crianças, pais e professores – 35 –
Carneiro, M.	Integração de P.N.E.E.	Um aluno P.N.E.E.
Cordeiro, C.	Exclusão de aluno cego na Educação Física	Aluno Cego
Kern, E.	Educação especial	Professores
Tabaquim, M.	Crianças com paralisia cerebral	4 crianças
Yazlle, C.	Inclusão de crianças com paralisia cerebral	4 crianças com P. C., pais e profissionais da saúde e da educação
TOTAL: 06		

GRUPO TEMÁTICO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AÇÃO PEDAGÓGICA

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Barbosa, N.	Formação de Professores	Alunos, Professores e direção de uma escola normal
Galiuzzi, M.	Ações Pedagógicas na Prática do Professor de Ciências	10 professores de ciências de escolas públicas
Macedo, A.	Capacitação de Professores	Duas Professoras da 2ª série do 1º ciclo
TOTAL: 03		

GRUPO TEMÁTICO 6: CRIANÇAS DE RUA

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Justo, C.	Crianças e Adolescentes de Rua	Crianças, Adolescentes,

		Educadoras Sociais e Líderes Comunitárias
Craidy, C.	Analfabetismo do Menino de Rua	Meninos de Rua
Leite, M.	Educação de Criança Trabalhadora de Rua	40 casos
TOTAL: 03		

GRUPO TEMÁTICO 7: FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Carmo, E.	Crise fiscal e financiamento público da educação	Estado
Gonçalves, R.	Financiamento da educação	Não Menciona
TOTAL: 02		

GRUPO TEMÁTICO 8: ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Faria, E.	Esporte na cultura escolar	Meninos e meninas, tempo e espaço escolar
Beltrami, D.	Educação Física no âmbito da política educacional	Não menciona
Escobar, M.	Didática e pedagogia em Educação Física	Uma escola de 1º grau
TOTAL: 03		

GRUPO TEMÁTICO 9: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Giovinazzo Jr., C.	Produção acadêmica sobre educação de adolescentes	47 dissertações/teses
TOTAL: 01		

GRUPO TEMÁTICO 10: BIOLOGIA, CIÊNCIAS E FILOSOFIA, AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO, CULTURA DOS COLONOS MIGRANTES

AUTOR	TEMA	SUJEITOS
Cicillini, G.	Conhecimento biológico na escola pública – E. Médio	Professores
Costa, E.	Currículo	Não menciona
Farias, M.	Avaliação	Uma unidade de ensino com curso normal
Perrelli, M.	Conteúdos dos livros didáticos	Livros didáticos
Reali, N.	Cultura dos colonos migrantes no currículo	Currículo
Silva, E.	Filosofia da educação no ensino médio	Não menciona
TOTAL: 06		

Tabela 8

SUJEITOS	TOTAL
Empacotadores	01
Alunos supletivo X	03
Ex-alunos X	01
Documentos oficiais	01
Conselho tutelar	01
Excluídos do Nordeste	01
Pais	03
Professores	14
Portadores de paralisia cerebral X	02
Profissionais da saúde	03
Aluno Cego X	02
Negros	01
Crianças de 4ª e 5ª séries X	01
Professores Negros	01
Usuários de centro de convivência	01
Escolas da Rede Pública	01
Proposta Teimosia	01
Material empírico	01

Alunos trabalhadores X	02
Alunos de 5ª a 8ª séries X	01
Habitantes de Belém	01
40 casos	01
P.N.E.E. X	01
Criança hiperativa X	01
Sujeito em sala de aula X	01
Alcântara – escolas ou alunos???	01
Crianças e adolescentes XX	02
Alunos X	01
Direção	01
Educadoras sociais	01
Líderes comunitárias	01
Meninos de rua	01
Estado	01
Meninos (as) X	01
Espaços/tempos escolares	01
Escola pública	02
Teses/dissertações	01
01 sala 1 série	01
1 sala 2 série	01
Alunos excluídos X	01
Currículo	01
Crianças 1 série X	01
Crianças 2 série X	01
Livro didático	01
Populares da favela	01
Alunos do 2 segmento do 1 grau X	01
Usuários de escola pública X	01
Não menciona	08

ANEXO II

Roteiro das Entrevistas com os Jovens Pesquisados entre 2004 e 2005.

Realizamos uma divisão em 04 grandes temas:

a) *EXPERIÊNCIA ESCOLAR*

- *relação com o conhecimento*
- *relação com professores e outras autoridades escolares*
- *regras da escola*
- *relação com os colegas*

b) *VIDA FORA DA ESCOLA*

- *rotina diária e finais de semana*
- *lazer*
- *amizades e namoros*

c) *HISTÓRIA PESSOAL E FAMILIAR*

- *organização familiar e da casa*
- *relação com familiares e agregados*
- *relação dos membros da família com conhecimento e escola*

d) *PROJETOS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO*

- *projeto de estudo*
- *projetos profissionais*
- *projetos pessoais*