

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DANIELE KOHMOTO AMARAL**

**Histórias de (re)provação escolar:**  
vinte e cinco anos depois

SÃO PAULO  
2010

**DANIELE KOHMOTO AMARAL**

**Histórias de (re)provação escolar:  
vinte e cinco anos depois**

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

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento R. Souza

**SÃO PAULO**  
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.237      Amaral, Daniele Kohmoto  
A485h          Histórias de (re)provação escolar : vinte e cinco anos depois / Daniele Kohmoto Amaral ; orientação Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo : s.n., 2010.

170 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Fracasso escolar 2. Escolas – Vida cotidiana 3. Escolarização 4. História oral I. Souza, Denise Trento Rebello de, orient.

---

AMARAL, Daniele Kohmoto.

**Histórias de (re)provação escolar:** vinte e cinco anos depois

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

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora

Profa. Dra. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Para Áurea e Mauro,  
com carinho e admiração.

## AGRADECIMENTOS

À professora Denise Trento Rebello de Souza pelas oportunidades proporcionadas, orientação cuidadosa desde a graduação e presença constante em minha formação, auxiliando em momentos de decisão e demonstrando sua generosidade.

Às professoras Marilene Proença e Marta Kohl de Oliveira pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões na qualificação deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela bolsa de pesquisa concedida.

À professora Ianni Scarcelli, pela companhia em visitas ao bairro e em entrevista, contribuindo com observações perspicazes.

Ao supervisor de ensino que nos recebeu solícitamente na Diretoria Regional de Ensino. Pela disponibilidade ao me acompanhar e apresentar às famílias que buscava, facilitando a aproximação com nossos entrevistados e mediando o contato com a escola.

À instituição escolar que gentilmente permitiu o acesso aos prontuários escolares.

Aos moradores do bairro pesquisado, pela prontidão em receber em suas casas, nas Associações em que participam e nos comércios, e a fornecer informações e dados fundamentais ao desenvolvimento deste estudo.

Aos participantes desta pesquisa, que a tornaram possível ao confiarem partes de suas histórias, dificuldades, expectativas e conquistas. Lembranças que inquietam e com as quais pudemos aprender mais sobre a instituição escolar, as marcas e os sentidos que ela tece em nossas trajetórias.

Aos amigos dos grupos de pesquisa e de orientação, pelas leituras e trocas de ideias; agradeço especialmente à Daniela Sene e Marilene Negrine, pelas valiosas conversas, e à Juliana Abílio pela solicitude e disponibilidade em me auxiliar.

À minha família, pelo apoio e incentivo constantes, sobretudo à minha irmã Dayse, por estar sempre presente.

Ao Paulo, por seu companheirismo, carinho e apoio incondicional.

## RESUMO

AMARAL, D. K. **Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois.** 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta pesquisa busca contemplar um aspecto pouco explorado no campo educacional brasileiro ao abordar os sentidos, as repercussões e as marcas que experiências de consecutivas reprovações escolares no início da escolarização imprimem à trajetória escolar e à história de vida dos indivíduos. Para isso, partiu-se dos quatro estudos de caso apresentados por Maria Helena Souza Patto na obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Como se desdobraram as histórias escolares e de vida dessas pessoas? Como lidaram com a experiência de fracasso ao longo da escolarização? Que lugar a escola ocupou na vida dessas pessoas? Tendo essas questões como ponto de partida, a investigação envolveu pesquisa empírica e ampla revisão bibliográfica. Essa última contemplou análise do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* no período de 1991 a 2008 sobre o tema do fracasso escolar, além de outras obras de referência sobre o tema. O trabalho de campo foi realizado em um bairro na cidade de São Paulo constando de três etapas principais: 1) localização dos sujeitos; 2) realização de visitas domiciliares para realização de entrevistas (com e sem gravação) com roteiros semiestruturados e elaboração de registros ampliados sobre as visitas; 3) análise dos registros ampliados e das transcrições das entrevistas. Os procedimentos metodológicos exigiram o desenvolvimento de estratégias variadas para localização das quatro pessoas envolvidas, após mais de 25 anos do estudo inicial; desde contatos com antigos moradores, associações locais, diretoria de ensino e escola, até buscas em sítios na *internet*. As análises dos registros e das entrevistas tiveram como aporte teórico autores que trabalham com história oral e pesquisa (auto)biográfica e apontam para trajetórias escolares que tomaram direções bastante distintas. Percebemos que as vivências escolares não determinaram de modo linear os rumos da vida de nossos entrevistados. Suas trajetórias são frutos de uma complexa combinação que envolve relações e vivências com pessoas e instituições, inclusive escolares, que são interpretadas como (im)possibilidades de apoio ou incentivo. Situações por vezes imponderáveis, que resultam das relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. A vida é, portanto, perpassada por uma multiplicidade de pertencimentos e interferências; cada sujeito se constitui a partir dessa complexidade de relações com diversos grupos sociais e culturais. Desse modo, a escola mostrou-se, na visão dos próprios indivíduos, como uma das instituições que os compõem, dentre tantas outras.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Histórias de vida. Escolarização. Educação.

## ABSTRACT

AMARAL, D. K. **Histories of school failure: 25 years on.** 2010. 170 pages. (Master) Dissertation – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

This research looks into a little explored aspect of the Brazilian educational field by dealing with the meanings, the repercussions, and the marks that repeated experiences of school failure at the start of school life leave on the individual's school trajectory and life history. To such end, the work starts from the four case studies described by Maria Helena Souza Patto in her *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* [The production of school failure: histories of submission and rebellion]. How have these people's school, and life, histories unfolded? How have they dealt with the experience of school failure throughout their school lives? What place did the school occupy in their lives? Prompted by these questions, the investigation included an empirical study and a wide bibliographical survey. The latter part involved an analysis of the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [Brazilian Journal of Pedagogical Studies] in the 1991-2008 period on the theme of school failure, in addition to other reference works on this topic. The fieldwork was conducted in a borough of the City of São Paulo, and comprised three stages: 1) locating the subjects; 2) visiting their homes to conduct the interviews (with and without voice recording) based on semi-structured scripts, and preparation of extended records of the visits; 3) analysis of the extended records and of the transcriptions of the interviews. The methodological procedures required developing different strategies to locate the four individuals involved after more than 25 years of the initial investigation; from contacts with long-term residents of the area, local associations, and education directorship and schools, to searches in websites. Theory-wise the analyses of the records and interviews were based on authors that work with oral history and(auto)biographical research, and point to school trajectories that took quite distinct directions. It was possible to observe that the school experiences did not determine in a linear fashion the life paths of the interviewees. Their trajectories resulted from a complex combination involving relationships and experiences with people and institutions, including school-related ones, which are interpreted as (im)possibilities for support or incentive. Situations sometimes imponderable, that result from relations with the world, with other people and with themselves. Life is, therefore, filled by a multiplicity of instances of belonging and interferences, each subject constitutes him/herself from such complex of relationships with various social and cultural groups. In this way, the school turned out to be, in the individuals' own view, one among the many institutions that concurred to build them.

Keywords: School failure. Life histories. Schooling. Education.



## LISTA DE SIGLAS

CBs	Ciclos Básicos
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEI	Centro de Educação Infantil
CMTC	Companhia Municipal de Transportes Coletivos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DRE	Diretoria Regional de Educação
EaD	Ensino a Distância
EE	Escola Estadual
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFE	Fundação de Amparo à Faculdade de Educação
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidade Educacionais Especiais
PEC	Programa de Educação Continuada
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo I
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAB	Sociedade Amigos do Bairro
SE	Secretaria de Educação
TCC	Trabalho Complementar de Curso

TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UBS	Unidade Básica de Saúde
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – FRACASSO ESCOLAR E ESCOLARIZAÇÃO: uma revisão bibliográfica	19
1.1 As teorias racistas: origens do fracasso escolar.....	19
1.1.1 Um pouco de história: contextualização do pensamento liberal e a situação da rede pública de ensino.....	20
1.1.2 Das teorias raciais à teoria da carência cultural.....	23
1.2 Pesquisas sobre o fracasso escolar: (des)continuidades.....	25
1.2.1 O discurso oficial: o fracasso escolar na RBEP.....	30
1.2.2 O sujeito e o fracasso escolar: rupturas com a responsabilização individual.....	44
1.3 A escolarização e suas marcas: potencialidades para novos estudos.....	48
CAPÍTULO II – O ESTUDO DAS HISTÓRIAS DE VIDA.....	55
2.1 A definição da história oral como perspectiva metodológica.....	55
2.2 A escolha dos entrevistados.....	59
2.3 O trabalho de campo: encontros e desencontros.....	61
2.3.1 Registros de observação.....	61
2.3.2 As entrevistas.....	62
2.3.3 As transcrições.....	66
CAPÍTULO III – VINTE E CINCO ANOS DEPOIS: histórias revisitadas.....	68
3.1 O Jardim Felicidade.....	69
3.2 A sala de aula.....	83
3.3 A história de Ângela.....	84
3.3.1 A história contada há 25 anos: apontamentos a partir do estudo de caso.....	84
3.3.2 A história revisitada.....	86
3.4 A história de Augusto.....	100
3.4.1 A história contada há 25 anos: apontamentos a partir do estudo de caso.....	100
3.4.2 A história revisitada.....	102
3.5 A história de Nailton.....	105
3.5.1 A história contada há 25 anos: apontamentos a partir do estudo de caso.....	105
3.5.2 A história revisitada.....	107
3.6 A história de Humberto.....	125
3.6.1 A história contada há 25 anos: apontamentos a partir do estudo de caso.....	125
3.6.2 A história revisitada.....	126
CAPÍTULO IV – HISTÓRIAS QUE SE ENTRECruzAM.....	129
4.1 As profecias auto-realizadoras e o estigma.....	131

4.2 O silêncio e a ideologia das aptidões naturais .....	136
4.3 As práticas escolares, os laços, as redes de apoio e o prolongamento da escolarização .....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	158
APÊNDICE A – Lista de artigos da análise temática .....	164

## INTRODUÇÃO

A pesquisa *Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois* é um dos desdobramentos de minha longa experiência no Programa de Iniciação Científica realizado entre outubro de 2004 e setembro de 2007, sob orientação da Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza.<sup>1</sup> Durante esse período, dediquei-me aos estudos e a pesquisa com relatos autobiográficos escritos por professoras da rede pública municipal de São Paulo participantes de formação em serviço no Programa de Educação Continuada, conhecido como PEC.<sup>2</sup>

Um dos elementos que me chamou a atenção na análise das autobiografias foi o fato de que parcela considerável dessas professoras enfrentou inúmeras barreiras nos anos escolares, dentre as quais se destacaram as condições socioeconômicas adversas, que levavam ao ingresso precoce no mercado de trabalho; notei, ainda, o expressivo número de relatos de repetências, que poderiam ser interpretados como casos de fracasso escolar. Entretanto, na reconstrução de suas histórias de vida, essas professoras registraram percepções que indicaram justamente o oposto: vêm-se como vencedoras, foram bem-sucedidas ao superarem limites (BUENO et al., 2007).

A análise dessas autobiografias aliou-se à leitura do trabalho *A produção do fracasso escolar* de Maria Helena Souza Patto (1990), no qual a autora apresenta biografias de quatro alunos multirepetentes que foram sujeitos de sua pesquisa nos anos de 1983 e 1984. A leitura das trajetórias dessas quatro crianças aguçou minha curiosidade sobre os desdobramentos de suas histórias. Elas guardam alguma semelhança com as trajetórias de superação encontradas nas autobiografias do PEC? O que teria acontecido com essas pessoas? Como lidaram com as sucessivas reprovações? Que lembranças possuem daquelas experiências iniciais com a escola e seus professores? Até onde prosseguiram em seus estudos?

Destaco que o estudo da obra de Patto (1990) ocorreu com minha participação, como aluna, na disciplina optativa de graduação *Psicologia e Educação: uma abordagem do cotidiano escolar* ministrada na Faculdade de Educação da USP pela professora Denise

---

<sup>1</sup> Com auxílio da bolsa da Faculdade de Educação da USP e da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FEUSP/FAFE).

<sup>2</sup> O PEC foi um Programa especial de formação de professores desenvolvido com a participação da Faculdade de Educação da USP. A criação desse programa decorreu de um processo desencadeado com a promulgação da LDB 9394/96, que preconizou a formação em nível superior a todos os professores do país em um prazo de dez anos, quando finda a denominada Década da Educação. O PEC destacou-se por formar, em serviço, um expressivo número de docentes. Caracterizou-se pelo uso das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), bem como de outros recursos já utilizados na formação de caráter presencial.

Trento Rebello de Souza, no segundo semestre de 2006. Além de despertar minha curiosidade de aprofundar os estudos e pesquisas sobre as repercussões do fracasso escolar, nessa disciplina fui incentivada a retomar as “quatro histórias de (re)provação escolar” (PATTO, 1990) para pensar sobre elas e indagar sobre seus possíveis rumos. Apesar do distanciamento temporal de cerca de 25 anos, haveria possibilidades concretas de localizar essas pessoas dada a participação da Profa. Denise Trento como auxiliar de pesquisa naquela investigação. Além disso, esta pesquisa contou com o conhecimento e a anuência da Profa. Maria Helena Souza Patto.

Essas questões e esse contexto conduziram-me ao tema de meu Trabalho Complementar de Curso (TCC) de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP (AMARAL, 2007), em que realizei um estudo preliminar sobre os desdobramentos da história de Ângela, uma das quatro crianças acompanhadas em sua trajetória escolar e familiar no trabalho de Patto (1990).

A realização desse TCC constituiu-se como um primeiro passo da investigação que tem continuidade nesta pesquisa. Nesse sentido, considero que o contato e as informações obtidas permitiram vislumbrar algumas das possibilidades e potencialidades metodológicas, bem como alertar para questões de ordem ética, que igualmente emergiram ao longo da pesquisa realizada.

Ademais, tive a oportunidade de pensar sobre essa investigação em algumas disciplinas da pós-graduação, como em *História da Educação, Arquivos e Fontes*, ministrada pela Profa. Dra. Maurilane de Souza Biccás, da FEUSP. Esse curso possibilitou-me conhecer os usos que os historiadores têm dado a fontes variadas, como a fotografia, o jornal e a revista. A fonte oral, que delinheio como a principal, em minha pesquisa, também foi debatida em algumas das aulas do curso, o que contribuiu para que essa perspectiva metodológica se firmasse como a mais adequada e frutífera para o cumprimento dos objetivos da investigação que me propus desenvolver. Nessa disciplina fui levada a rever os procedimentos metodológicos da pesquisa. Pude adentrar mais profundamente na literatura referente à história oral, conhecer suas possibilidades quando empregadas em trabalhos que se voltam à trajetória de vida.

Outra disciplina que contribuiu para a releitura dos referenciais metodológicos da investigação e possibilitou repensar a relação entre pesquisador e pesquisado foi a *Fundamentos teórico-metodológicos da Prática de Pesquisa de Campo em Ciências Humanas numa Perspectiva Interdisciplinar*, ministrada pela Profa. Dra. Maria Luisa Sandoval Schmidt e pela Profa. Dra. Denise Dias Barros, no Instituto de Psicologia da USP.

Em *Memória e História da Profissão Docente*, ministrada pela Profa. Dra. Denice Bárbara Catani, da FEUSP, foram debatidas a questão da memória, da história de vida e da história oral. A disciplina forneceu subsídios para a realização da revisão bibliográfica, por conter a proposta de análise de periódicos do campo educacional. Com isso, fui convidada a elaborar um trabalho de revisão bibliográfica, que integra o “Capítulo I – Fracasso escolar e escolarização” desta pesquisa, fruto da leitura de artigos de um periódico, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). A docente desse curso nos auxiliou desde a elaboração da proposta de revisão da literatura, passando pelos critérios de escolha de um periódico representativo, a forma de analisá-lo em sua estrutura, periodicidade, a elaboração de uma ficha analítica para sistematizar os dados obtidos e os possíveis caminhos a serem trilhados para adensar as análises.

Por sua vez, o curso *O fracasso escolar como objeto de estudo: uma visão histórica*, ministrada pela Profa. Dra. Maria Helena Souza Patto, do IPUSP, forneceu aportes fundamentais ao aprofundamento das discussões sobre as origens do fracasso escolar, uma das temáticas-chave à pesquisa de mestrado realizada. A partir dela, foi possível adensar a revisão bibliográfica e o desenvolvimento da elaboração de uma perspectiva crítica e histórica em relação a esse fenômeno no contexto brasileiro. Retomamos a história do Brasil, a partir de leitura crítica acerca das influências das ideias européias e estadunidenses no contexto nacional, a reflexão sobre as origens de Teorias Racistas e sua presença na contemporaneidade. Essa contextualização forneceu aportes para a constituição de um texto introdutório que integra o Capítulo I desta pesquisa.

Considerando essas contribuições foi desenvolvida esta investigação, que teve como meta central entender e aprofundar a discussão sobre os sentidos e as marcas que as experiências escolares iniciais malsucedidas podem deixar nos estudantes; aspectos que se ancoram em questões maiores como a constituição do conceito de fracasso escolar e da própria instituição e função da escola. Ainda que haja, nas pesquisas sobre a temática do fracasso escolar, certa preocupação em compreender as *causas* do sucesso ou do fracasso, o propósito da investigação empreendida foi outro. Tivemos como foco o percurso de escolarização e suas repercussões, por considerarmos a escola como uma instituição de ensino e informação que procura (ou deveria) primar pela garantia do direito ao saber e ao letramento (PATTO, 2007) e pela aquisição de conhecimentos sistematizados (CHARLOT, 2000).

Concordamos com Teresa Rego (2003, p. 16) ao afirmar que a vivência escolar possui:

[...] um papel fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa. Sendo assim, a exclusão, o

fracasso e o abandono da escola por parte dos alunos são fatores de extrema gravidade. O fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos.

Para Charlot (2010), a educação é o que nos possibilita acessar certo patrimônio e nos tornar humanos. Então, entender as consequências de experiências de escolarizações atribuídas, de pessoas que passaram por vivências de evasão e (re)provações, mostrou-se um ponto importante para a discussão dos efeitos da escola nesses sujeitos. Para atingir o objetivo proposto iniciamos com a investigação das sutilezas e dos meandros das trajetórias escolares e de vida das quatro pessoas que vivenciaram aquele contexto escolar descrito por Patto (1990), buscando entender os sentidos que as mesmas atribuíram ao processo de escolarização e analisar os motivos da continuação ou interrupção dos estudos, tendo em vista a especificidade de cada história.

Logo, demos início às buscas dos demais sujeitos contemplados nos estudos de caso para que fosse possível ouvi-los e atualizar suas histórias. Realizamos incursões pelo bairro, conversamos com antigos moradores e obtivemos alguns dados na escola municipal do Jardim Felicidade<sup>3</sup>; porém essas informações foram insuficientes para localizar dois dos sujeitos eleitos em nossa investigação.

Dessa forma, suas histórias são reconstruídas a partir da fala daqueles que os conheceram e obtiveram notícias sobre eles nesses últimos anos. Portanto, são indícios que não puderam ser confirmados com a realização de entrevistas, mas que acreditamos representar esses sujeitos em um discurso que parte de ex-vizinhos e ex-colegas de escola. Além disso, uma nova história foi agregada a este estudo. São as vivências de uma pessoa contemporânea, que estava inserida naquele mesmo contexto, estudou na mesma escola e que conheceu densamente a realidade de vida dos colegas. São histórias que se cruzam e complementam.

Assim, é possível indicarmos que mesmo com a reconstrução dos itinerários da pesquisa – o agregar de um novo sujeito e a reestruturação da proposta inicial, de dar continuidade e entrevistar todos os sujeitos cujas histórias foram trazidas por Patto (1990) – os objetivos desta investigação foram contemplados. Isto porque, pudemos discutir e analisar os sentidos, as marcas e as repercussões das experiências de reprovação escolar em duas

---

<sup>3</sup> Os nomes do bairro e pessoas são mantidos segundo Patto (1990).



histórias, delinear os desdobramentos das demais e contemplar uma trajetória “nova” e tão rica quanto as outras, como veremos no trabalho.

Com isso, podemos afirmar que a relevância desta investigação está em, primeiro, possibilitar compor o quadro das pesquisas e reflexões sobre as repercussões da escolarização na história do sujeito (AMARAL, 1998; PATTO, 1990; REGO, 2003). Segundo, por ser de grande valor para o campo educacional o trabalho com a singularidade, sobretudo por essa ser permeada pelo social, o que nos possibilitou a realização de um estudo no qual pudemos entrever nuances da articulação entre as esferas social e individual (BOSI, 1973; FERRAROTTI, 1988; QUEIRÓZ, 1988; REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006). Além disso, trata-se da retomada de casos escolares exemplares, pois apesar da singularidade inequívoca que cada vida comporta, há elementos compartilhados com muitas outras histórias. Portanto, retratam processos de escolarização que em suas linhas gerais são típicos. Daí a relevância de se partir desses casos. Cada um deles representa uma trajetória e uma história de relação com a escola que combinam fatores próximos a de grande parcela dos alunos das escolas públicas brasileiras, oriundos das camadas populares. Terceiro, pelo fato de o fracasso escolar ainda ser um desafio para o sistema educacional e, mesmo após décadas de investigações, permanecer como um tema que se encontra na ordem do dia nas discussões pedagógicas e das políticas educacionais. E, por fim, por ainda serem escassos os estudos que se voltam para as repercussões de experiências de escolarização malsucedidas na história de vida desses sujeitos.

Com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) esta pesquisa tornou-se possível e adquiriu os contornos apresentados nos capítulos que compõem esta dissertação. O primeiro capítulo versa sobre as pesquisas referentes ao fracasso escolar nas décadas de 1970, 1980, 1990 e apresenta uma revisão temática partindo de trabalhos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1991-2008), em uma tentativa de indicarmos algumas das concepções sobre o fracasso escolar, até chegarmos aos estudos que focalizam os processos escolares e a constituição das singularidades.

O segundo capítulo discute e justifica os procedimentos metodológicos empregues nesta pesquisa. Nele também evidenciamos a relação entre a fonte oral e a construção da história de vida e apresentamos a escolha dos sujeitos, os recursos empregues durante a entrevista (roteiro semiestruturado, gravação, elementos mediadores da fala), a forma como realizamos a transcrição e a busca por documentos escritos (prontuários escolares). Esse capítulo contempla aspectos referentes à relação pesquisador-pesquisado, dando destaque para os laços de confiança construídos nas entrevistas e visitas.

As histórias do bairro, o contexto da sala de aula e as trajetórias dos participantes desta pesquisa são construídos no terceiro capítulo, em que trazemos elementos dos prontuários escolares e incluímos pequenos esboços de reflexões sobre as marcas da escola. Nesse capítulo é possível perceber que a história local e de seus moradores se perpassam e que as trajetórias pessoais e profissionais são construções complexas, de influências e interferências mútuas.

Essas trajetórias são mais densamente analisadas no quarto capítulo, momento em que apresentamos aspectos convergentes das biografias, articulando-os aos referenciais teóricos discutidos nos primeiros capítulos, bem como a outros estudos que se mostraram pertinentes às análises. Para finalizar, foi delineada uma discussão a partir dos dados colhidos e analisados, que resultou nas considerações finais sobre esta pesquisa.

## **CAPÍTULO I – FRACASSO ESCOLAR E ESCOLARIZAÇÃO: uma revisão bibliográfica**

A revisão bibliográfica é concebida como parte integrante e constituinte da pesquisa. Sua importância ultrapassa a elaboração de um quadro teórico, uma vez que possibilita o conhecimento do estado das produções realizadas em um determinado campo, os objetos de estudo, as perspectivas teórico-metodológicas, suas continuidades e rupturas. Um tema de pesquisa geralmente possui uma longa história e é importante conhecê-la, como afirmam Angelucci et al. (2004) a propósito da produção do que se convencionou chamar de *fracasso escolar*.

Em vista disso, para o entendimento dos rumos das pesquisas atuais é necessário ponderarmos sobre aquilo que foi produzido. Considerando a significativa produção acerca do tema por nos elegido, neste capítulo, inicialmente, esboçamos as ideias que originalmente fundamentaram as concepções sobre fracasso escolar no Brasil, remontando o período republicano, século XIX. Entendemos que esses apontamentos acerca das teorias racistas são necessários à compreensão do contexto histórico, social e da adesão que encontraram no país. Em seguida, apresentamos algumas considerações e contribuições trazidas pelas revisões sobre o fracasso escolar realizadas por Brandão, Baeta e Rocha (1983), Patto (1990) e grupo coordenado por Patto, com o artigo Angelucci et al. (2004). A partir daí, esboçamos os desdobramentos dos estudos voltados à temática nos anos posteriores (1991-2008) tanto no discurso oficial – para o qual tomamos como representante a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) – como em teses, livros e artigos publicados nesse período; até chegarmos à questão das marcas geradas nos processos de escolarização. Na última parte do capítulo são apresentados estudos que se encontram na fronteira da discussão entre o sucesso e o fracasso escolar e a constituição da subjetividade, indicando possibilidades para o aprofundamento dos trabalhos com histórias de vida.

### **1.1 As teorias racistas: origens do fracasso escolar**

Para sistematizar esta primeira etapa da revisão bibliográfica, estruturamos os argumentos acerca das raízes das explicações sobre o fracasso escolar em dois eixos, a saber:

1.1.1 – *Um pouco de história: contextualização do pensamento liberal e a situação da rede pública de ensino* e 1.1.2 – *Das teorias raciais à teoria da carência cultural*.

### **1.1.1 Um pouco de história: contextualização do pensamento liberal e a situação da rede pública de ensino**

Uma das concepções ideológicas que se reflete no sistema educacional desde o Império, período em que a educação escolar era concebida como privilégio de poucos e que visava atender apenas aos interesses das minorias ricas, é indicada pela associação do baixo rendimento escolar como sendo característica típica dos estudantes oriundos das camadas populares. No primeiro recenseamento realizado em 1872 indicou-se que o Brasil se encontrava entre os países que possuíam maior índice de analfabetismo: “82% de analfabetos entre as pessoas de cinco anos ou mais ou, aproximadamente, 78% entre as pessoas de dez anos ou mais” (FERRARO, 2008, p. 278). Sobre o início da Primeira República, Alceu Ferraro (2008, p. 278) constata o aumento expressivo desses percentuais: “o número de analfabetos entre as pessoas de cinco anos ou mais aumentou muito nesses 18 anos, passando de 7,3 milhões em 1872 para 10,1 milhões em 1890”. Complementa-se, assim, a afirmação de Patto (1990, p. 79), que revela que nesse período de eclosão da república “menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os níveis, e 90% da população adulta era analfabeta”.

Nesse contexto da Primeira República, os princípios liberais, originários na Europa<sup>4</sup>, passam a permear o pensamento educacional no Brasil, embora não condissessem com a realidade social vivenciada no país, uma vez que mesmo com abolição do trabalho escravo estava-se bem longe do real estabelecimento da igualdade entre os indivíduos. Pelo contrário, buscou-se uma nova forma para se explicar as diferenças entre as raças e, também, as variações de rendimento escolar. A abolição da escravatura e o surgimento da categoria do trabalhador livre fomentaram a criação de novas divisões para distinção social entre indivíduos, pautando-se, então, na ideologia das aptidões naturais.

É nesta época, portanto, que se encontra uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e os grupos e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes

---

<sup>4</sup> A Revolução Francesa de 1789 teve, como marco histórico, início com a Queda da Bastilha e encerramento com o golpe do 18 Brumário. Foi influenciada pelos princípios do Iluminismo. A Revolução proclamava a Igualdade, Liberdade e Fraternidade. O ideário liberal pode ser resumido, assim, como tendo essa origem e por base os princípios da *igualdade de oportunidades* e da *igualdade de todos perante a lei*.

sociais: a crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por suas *aptidões naturais*. (PATTO, 1990, p. 78, grifo da autora)

O ideário político liberal reafirma a existência de aptidões individuais e se alia à preocupação de mensurar diferenças e desenvolver uma escola que as leve em conta, como regia a Escola Nova. Os pressupostos escolanovistas adentram no país em momento favorável à sua divulgação e, dentre seus desígnios, encontram-se indícios de atribuição do papel de vanguarda nas transformações sociais democratizantes à escola (PATTO, 1990). Nessa concepção, o indivíduo – entendido como representante de todos e não como distinto dos demais – desenvolve suas potencialidades de forma natural, observando suas capacidades e seguindo seu curso livremente, sem imposições externas.

Em suma, o período republicano também é marcado pelo despontar das formulações de “teorias” explicativas para as causas do fracasso escolar e por um movimento de mudanças concretas no terreno da educação – sobretudo no que se referia ao direito à educação escolar primária gratuita a todos os cidadãos, conforme lei de 1827. Desse modo, o Estado se encarregava do ensino primário, mas se detinha especialmente na ampliação das escolas secundárias e superior, “garantindo aos mais ricos o diploma como passaporte para os altos cargos públicos e para as profissões liberais e o prestígio social que eles conferiam” (ibid., p.79). Nesse momento do início do século XX vigora a explicação para o fracasso centrado em aspectos extraescolares, mais especificamente das diferenças individuais. Talvez seja por predominar esse olhar para fora do espaço escolar que decorra a falta de investimentos na escola pública.

Assim, com a chegada do fim da Primeira República constata-se o incipiente crescimento da rede pública de ensino e o significativo índice de analfabetos, que atingia 75% da população. Apesar das reformas educacionais ocorridas no período<sup>5</sup>, as oportunidades de escolarização para as camadas populares continuaram bastante reduzidas, dada a quantia restrita de escolas, sua seletividade, cobranças de taxas e contribuições. Dentre essas muitas reformas, a ampliação do ensino primário e, conseqüentemente, os maiores investimentos na formação de professores, foram bastante difundidas, porém não se efetivaram. Ou seja, a escassez de investimentos na educação primária se mostrava evidente já naquele momento.

---

<sup>5</sup> A legislação educacional que marcou o período contempla a Reforma Benjamin Constant (1890), o Código Eptácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz (1925). Para maiores detalhes, consultar Lopes (2006) em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_100.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html)>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

Uma das ciências em que a educação buscou, e ainda busca, suporte é a psicologia, que, nesse período, em coerência com o momento histórico, “se desenvolvia sobretudo em laboratórios, geralmente anexos a escolas normais” (PATTO, 1990, p. 88). Nesses primeiros 30 anos do século XX sobressaiu nas publicações nacionais o estabelecimento de uma nova relação entre as áreas da psicologia e da pedagogia na tentativa de elucidar o problema do fracasso escolar considerando-se o desenvolvimento psicológico e pautando-se em diagnósticos e prevenção. Sua principal finalidade, portanto, não era a de classificar e intervir, mas de estudar experimentalmente a mente humana e seu desenvolvimento. Em Patto (1990, p. 88) encontramos a seguinte explicação:

Embora as primeiras publicações sobre testes psicológicos e os primeiros trabalhos dedicados à sua adaptação tenham ocorrido nos anos vinte, será somente a partir dos anos trinta que a psicologia começará a se configurar no país como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil.

Com a influência médica na psicologia e, por conseguinte, nas concepções educacionais, o fracasso escolar passa a ser balizado por prevenção, diagnóstico e pela prática de tratamentos das crianças que apresentavam insucesso na escola. As buscas por atendimento clínico visando solucionar as *causas* do fracasso, bem como os *motivos* que haviam dado origem aos problemas de aprendizagem na criança, fundamentavam-se em uma política instaurada pelo movimento de higiene mental das instituições escolares. Sendo assim, a criança – que antes era vista como *anormal*, por não possuir as aptidões naturais necessárias – passou a ser referida como *criança problema*, desviante dos padrões ideais. Embora o foco continuasse centrado na criança, deixou de se relacionar somente a determinantes hereditários<sup>6</sup> e passou a recair nas relações sociais estabelecidas pela criança nos contextos escolar e familiar e no desenvolvimento de sua personalidade.

Precisamos lembrar que essa psicologia científica e a pedagogia alicerçada nos fundamentos da Escola Nova propunham promover os mais capazes, desconsiderando a ascendência étnica e social. Porém, na Primeira República vigorava a democracia nos padrões liberais enquanto uma grande seletividade era operada pela escola, fatores que acentuavam ainda mais as “*contradições presentes no próprio mundo das idéias oficialmente aceitas* nesta

---

<sup>6</sup> O caráter hereditário atribuí às causas/origens do não aprendizado em características herdadas pelo indivíduo. Ou seja, a *criança anormal*, com dificuldades de aprendizagem, ao ser avaliada por testes de aptidão e de personalidade era encaminhada para classes especiais, portanto, pensava-se em termos de aptidões com as quais as crianças nascem e desconsideravam-se seus processos de desenvolvimento, as múltiplas interações e as influências sociais.

época e a maneira como conviveram na constituição do pensamento educacional durante as décadas seguintes, até a atualidade” (PATTO, 1990, p. 89, grifo da autora). O pensamento político liberal alastrou-se na sociedade brasileira, mas a intelectualidade de então não convivia somente com o liberalismo.

Desde o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX o ideário liberal coexistiu com as teorias racistas e suas variações. Como explica Patto (1990, p. 90), por volta de 1920 o pensamento educacional no país nutria-se das ideias liberais, “o princípio da igualdade de oportunidades”, mas, ao mesmo tempo, era influenciado pela concepção de que “o único critério válido de divisão social eram as diferenças individuais de aptidão”, que pregava a inferioridade dos “não brancos”.

### **1.1.2 Das teorias raciais à teoria da carência cultural**

As teorias racistas dissimulam e se incorporam ao senso comum, são convincentes, foram legitimadas pelo pensamento científico e se fortificaram como justificativas para a manutenção da hierarquia social. Elas estão na base do pensamento sobre o fracasso escolar que vigora até os dias de hoje. A hierarquização dada por características físicas e inatas, como descrito acima, é mantida com a associação, na escola, dos estudantes de camadas menos favorecidas a uma menor capacidade natural, menor predisposição ou aptidão para o aprendizado. Noëlle Bisseret (1979, p. 58) aponta para isso:

[...] assinalaremos a permanência do esquema de pensamento que, nascido no século XIX, procura dar conta das desigualdades sociais recorrendo à idéia de desigualdades naturais entre os indivíduos. A escola é um dos lugares privilegiados que permitem perceber como essa ideologia de classe progressivamente se encarnou nas práticas que a exteriorizam em seu desenrolar e que revelam seu impacto ao nível do sistema de pensamento global. [...] Progressivamente, as crianças das classes pobres, com aptidões presumidamente menos ‘complexas’ e mais ‘práticas’, ver-se-ão inscritas em fileiras (escolas técnicas, ciclo de curta duração do secundário, seção moderna) que diminuem suas oportunidades objetivas de futuro escolar e suas possibilidades de escolha.

Dessa forma, o futuro escolar já está posto de início, de acordo com a posição ocupada pelo aluno na hierarquia social, que é camuflada por justificativas de desigualdades naturais. Nesse sentido, aos estudantes provenientes das camadas populares passa a ser atribuído o fracasso escolar, o que os torna alvo das atenções de educadores e pesquisadores, por essa temática constituir-se como um desafio para o campo educacional, além de se consolidar

como uma forte tendência investigativa. Como indicam alguns estudos (PATTO, 1990; SOUZA; SOUZA, 2008; dentre outros), essa preocupação antiga tem se mostrado como um dos principais desafios enfrentados pela educação pública brasileira há algumas décadas.

No Brasil, a reprovação no primeiro ano do ensino fundamental atingia níveis inquietantes ainda na década de 1930 (CARDOSO, 1949), quando a oferta de vagas no ensino público era bastante reduzida. Segundo Barreto (1988), o maior acesso da população de baixa renda à escola foi possibilitado somente por volta dos anos de 1970 com a ampliação do sistema público de ensino e o aumento da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, conforme o preconizado na lei federal 5692/71.

Entretanto, a expansão de vagas e a extensão do período de permanência dos alunos na escola foram desacompanhadas de políticas de intervenção que subsidiassem o sistema escolar na realização de suas atividades fins: o ensino e a formação. Isto contribuiu para que um contingente significativo de alunos deixasse a escola sem sequer ter aprendido a ler e a escrever (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983).

Esse descaso com a instituição escolar somado as escassas informações sobre seu funcionamento e contexto fizeram com que a evasão e a repetência onerassem significativamente o sistema educacional, ganhando proporções cada vez mais preocupantes.

Nesse contexto, intensifica-se o desenvolvimento de pesquisas que tomam o fracasso escolar como objeto de estudo. Esses trabalhos voltam-se, sobretudo, à procura das possíveis *causas* das dificuldades de aprendizagem escolar, buscando em diferenças individuais e aspectos psicossociais do estudante as características incompatíveis com a aprendizagem. Destaca-se uma forte marca da psicometria e o emprego de testes psicodiagnósticos, testes de personalidade e aptidão e programas de educação compensatória.

Essa explicação para o fracasso escolar embasa-se fortemente na chamada teoria da carência ou privação cultural, desenvolvida nos Estados Unidos em meados da década de 1960, período auge dos movimentos reivindicatórios de minorias étnico-raciais. A entrada dessa teoria no Brasil ocorre na década de 1970, influenciando as políticas educacionais e as explicações para as causas do fracasso (PATTO, 1984; SOUZA; SOUZA, 2008).

Nessa concepção, os alunos provenientes das camadas populares apresentam déficit ou privação cultural quando comparados a alunos de camadas médias e altas, em decorrência do meio socioeconômico em que vivem (POPPOVIC, 1972). Nota-se que o aspecto anunciado como causador do fracasso escolar desconsidera os fatores intraescolares, funcionais e estruturais da escola.



Os anos que se seguem podem ilustrar os rumos que essa calorosa discussão tomou, considerando-se que o ano de 1970 representa a passagem de cem anos da chegada das primeiras idéias racistas ao Brasil. Nesse mesmo ano é marcante o fato de a discussão sobre o fracasso escolar ter se tornado mais forte no país, especialmente em decorrência das teorias da carência e diferença cultural que aqui chegavam.

## **1.2 Pesquisas sobre o fracasso escolar: (des)continuidades**

Para a compreensão do conjunto de pesquisas realizadas entre os anos de 1971-1981, vale destacar o estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência, elaborado por pesquisadoras do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983). Nessa revisão da literatura as autoras, em um primeiro momento, apontam para a influência das teorias da reprodução no Brasil ao longo dos anos setenta e destacam as contribuições de Bourdieu e Passeron na compreensão do papel exercido pela escola na reprodução das desigualdades sociais.

Em relação à análise da bibliografia nacional e estrangeira, Brandão, Baeta e Rocha (1983) identificam que grande parte das pesquisas tendia a investigar a ação do contexto escolar na produção do fracasso e a apontar para o desajustamento da clientela, especialmente dos alunos provenientes dos meios populares, à escola. Além disso, afirmam, à época, que havia ainda muito a conhecer para que se pudesse intervir no sistema escolar com o intuito de alcançar a “competência de ensinar às crianças, que dependem exclusivamente da escola para adquirir os conhecimentos e habilidade valorizados em nossa sociedade” (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983, p. 58).

Nesse sentido, indicam os avanços no conhecimento relacionado à produção do fracasso escolar ao evidenciar que fatores intraescolares passam a integrar o cenário das investigações brasileiras e estrangeiras, mas revelam uma fratura em seu discurso ao manterem as mesmas afirmações vigentes nos anos de 1970 sobre a característica da clientela carente. Ou seja, “ao invés da tendência a atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças” (PATTO, 1990, p. 154).

Um trabalho que consagra uma mudança de enfoque na investigação sobre o fracasso escolar é o minucioso estudo interdisciplinar realizado por Gatti et al. (1981) no ano de 1977. Em lugar de localizar somente no aluno as “causas do problema da repetência, o que seria

repetitivo e insuficiente”, esse estudo volta-se para a investigação dos mecanismos intraescolares ao privilegiar a identificação de prováveis agentes causadores da “reprovação em características do corpo discente, de sua família, do corpo docente, da interação que se estabelece entre o professor e o aluno, bem como nas características estruturais e funcionais da instituição escolar em que professores e alunos se inserem” (GATTI et al., 1981, p. 4).

O estudo acima citado desencadeia uma série de trabalhos dedicados à análise da participação da instituição escolar e seus agentes na produção do fracasso (BARRETO, 1988, 1981; BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983; PATTO, 1990; SAWAYA, 2002; dentre outros).

Contudo, a tônica do discurso fraturado continua fortemente presente na década de 1980, como aponta Patto (1990) em revisão bibliográfica da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), abrangendo o período de 1944 a 1984. De acordo com a autora, a produção acadêmica publicada nesses quarenta anos traz novas perspectivas de análise ao investigar o interior da escola pública. Patto identifica o predomínio da marca liberal e dos escolanovistas como os principais colaboradores em mais de 30 anos, o que faz com que a unidade ideológica da RBEP seja impressa nos seguintes moldes: “todos se movimentam nos limites do ideário liberal e invariavelmente partem da crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e são a garantia de um regime democrático” (PATTO, 1990, p. 116).

A RBEP busca apresentar experiências educacionais consagradas em outros países para que também embasem soluções aos problemas educacionais brasileiros. Muitos trabalhos desse período atribuem o fracasso escolar a características da clientela da escola pública e carregam a influência da teoria da carência cultural. No Brasil essa teoria assume duas principais versões, que tiveram, segundo De Lemos (1985), sua terminologia proposta por Cole e Bruner (1972) sendo amplamente divulgadas e aceitas: a teoria do déficit e da diferença. Uma delas – a teoria do déficit – concebe o aluno pertencente aos meios populares como um indivíduo com deficiência de cognição, percepção e ajustamento, que vive em um meio carente de estímulos e recursos físicos, financeiros, intelectuais, afetivos e sensoriais. Com isso, justifica o fracasso escolar centrando-se no aluno e em sua dimensão psíquica. Utilizam-se os termos déficit, carência e deficiência, instaurando um reducionismo psicológico.

A segunda vertente da teoria é aquela que afirma que os alunos advindos das camadas populares possuem uma cultura diferente, por isso, desconhecem práticas culturais e concepções das camadas médias e altas, que a escola veicula por tomar como legítimas. Faz-

se presente a noção da *diferença* como explicação para o fracasso escolar. Essa disparidade ou diferença cultural é que induziria as crianças provenientes das camadas populares ao fracasso, uma vez que a escola pública seria a seguidora de padrões, normas e valores que corresponderiam aos estratos médios da sociedade. Estereotipa-se a criança originária dos meios populares como aquela que não possui ou possui menos: raciocínio lento, pouca competência ou domínio da linguagem padrão/culta, distanciamento do perfil de aluno idealizado pela instituição escolar. Essa justificativa para o fracasso escolar mostrou-se convincente e passou a ser a linha de argumentação de muitos educadores no decorrer das últimas décadas.

Embora haja essa variação entre as duas vertentes da teoria da carência cultural, uma centrada na deficiência e a outra na diferença do aluno, ambas concordam com a argumentação que centra a responsabilidade do fracasso escolar no discente, e acordam com o encaminhamento da criança ao especialista. Simplificam-se, assim, as causas do fracasso escolar e propõe-se a implantação de programas compensatórios para propiciar o acesso aos supostos elementos culturais ausentes às crianças provenientes dos meios populares. Ou seja, até então a instituição escolar permanecia fora do foco das discussões.<sup>7</sup>

Mas esse quadro começa a mudar ainda na década de 1970 quando outros ideários chegam ao país, tratam-se das teorias da reprodução. De acordo com Patto (1990, p. 120), a apropriação dessas proposições para pensar a inadequação do ensino foi mais fielmente empregue pelos pesquisadores que desenvolveram ensaios sobre o tema e seus conceitos do que por aqueles que até então se dedicavam à pesquisa sobre o fracasso escolar. Tentar integrar as afirmações sobre o aluno desinteressado em uma escola desinteressante “será a tarefa predominante a que se dedicarão os pesquisadores nos anos setenta, amparados numa aplicação problemática do conceito de ‘capital cultural’ e da crítica à escola capitalista trazidos pela teoria dos sistemas de ensino formulada por Bourdieu e Passeron”. Enfatiza-se a dimensão social, cai-se em um reducionismo de cunho sociologizante, de legitimação do modo de pensar capitalista e entende-se a escola como uma instituição de reprodução cultural e social, sem qualquer função no processo de transformação social.

Patto (1990) identifica repetições em publicações com abordagens de cunho psicologizantes ou sociologizantes e destaca três afirmativas encontradas com frequência nas publicações da RBEP no período analisado. A primeira se refere à forte influência da teoria da carência cultural, que faz com que autores atribuam as dificuldades no processo de

---

<sup>7</sup> Para maiores informações sobre a teoria da carência cultural, consultar Patto (1990, 1984), Sawaya (2002), Souza (1991), Souza e Souza (2008).

escolarização aos alunos oriundos das camadas populares. A segunda diz respeito à recorrência de afirmações que associam a escola pública como sendo uma instituição adequada às crianças das camadas médias e os professores como profissionais que buscam um aluno ideal, despreparados para lidar com a realidade que encontram. Isto é, alunos e professores são de meios sociais distintos e os docentes possuem práticas inadequadas para lidar com as crianças concretas que encontram na escola pública, majoritariamente não provenientes das camadas médias da sociedade. Nesta perspectiva, os professores são responsáveis pelo fracasso. A terceira identifica os professores como possuidores de padrões culturais de classe média e, por isso, seriam profissionais pouco sensíveis e muito preconceituosos com relação a seus alunos dos meios subalternos. Sobre esse tópico Patto (1990, p. 160) nos instiga ao seguinte questionamento: “Cabe perguntar se muitos dos equívocos dos professores a respeito da clientela não resultam do contato com textos que, a título de formá-los ou de sanar suas deficiências de formação, podem estar confundindo-os ainda mais”. Identifica, ainda, o argumento de que a formação recebida pelos docentes em muitos casos é bastante precária, além dos mesmos desconhecerem seus alunos.

Patto (1990) afirma, então, que há muito para se fazer no campo da pesquisa educacional. Em sua obra, rompe com esses mitos e afirmações genéricas sobre a escola e a família ao aproximar-se da realidade cotidiana e captar a heterogeneidade que integra a existência da instituição escolar e dos indivíduos que se relacionam com ela. Esse avanço é dado por meio da investigação realizada entre os anos de 1983 e 1984 em decorrência do processo de pesquisa que, em sua última fase, resultou na apreciação de histórias de quatro crianças consideradas mais “fracas” e “problemáticas” pelos professores e equipe escolar por apresentarem trajetórias de sucessivas reprovações na 1ª série do ensino fundamental<sup>8</sup>. Em outros termos, a autora revelou uma dimensão mais aprofundada para o estudo do fracasso escolar, pautando-se na incursão pela escola e na análise de suas condições internas de funcionamento e organização. Ganha destaque, a partir da convivência prolongada no interior da instituição escolar, seus vieses, suas práticas ambíguas, inadequadas, perversas. Para mencionar apenas alguns exemplos, podemos citar: os mecanismos de formação de classes homogêneas e atribuição de classes com estigma de fracas aos professores menos experientes ou recém-chegados à instituição, as faltas constantes e a alta rotatividade de docentes em uma mesma classe ao longo do ano letivo, a prática de falar mal da criança e/ou de sua família em

---

<sup>8</sup> Utilizamos a terminologia *série* como empregue pela autora. No momento atual, as crianças ingressam aos seis anos na 1º ano do ensino fundamental (correspondendo à pré-escola). A 1ª série passa a ser nomeada como 2º ano do ensino fundamental e assim consecutivamente. Nas discussões teóricas e nas entrevistas empregaremos os termos na forma como se apresentarem.

sua presença e dar respostas irônicas às mesmas, a prática de “faz-de-conta” na sala de aula para lidar com os alunos considerados “casos perdidos” (PATTO, 1990, p. 286), o oferecimento de aulas de reforço sem sentido para os alunos, das quais muitos saem como se tivessem desaprendido o pouco que haviam assimilado, e as práticas disciplinares, de recriminação e ataque à autoestima dos alunos, que não surtem os efeitos desejados de comportamentos docilizados e aquisição de conhecimentos.

Há também que considerarmos as condições de trabalho dos docentes. Muitas vezes esses profissionais enfrentam adversidades para realizarem seu trabalho, contam com pouco ou quase nenhum apoio da equipe escolar, o que fomenta um trabalho individualizado, e tem desconsideradas suas trajetórias de vida.

Portanto, a leitura crítica da autora sobre a escola, seus alunos e suas famílias indica a possibilidade de se construir uma prática social transformadora a partir do conhecimento das dimensões miúdas da cotidianidade da instituição escolar. Sugere, também, a necessidade de rompimento das visões estereotipadas e preconceituosas sobre os alunos e as famílias das camadas populares; e revela a existência de múltiplos fatores que interferem nas práticas docentes, nas condutas e no processo de escolarização dos alunos.

Complementando a revisão de literatura referente ao fracasso escolar Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto apresentam o estado da arte desse fenômeno (ANGELUCCI et al., 2004) a partir das teses e dissertações defendidas no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação da USP, compreendendo o período de 1991 a 2002. As pesquisas analisadas pelas autoras foram agrupadas em quatro categorias. Em duas delas – “O fracasso escolar como problema psíquico” e “O fracasso escolar como um problema técnico” – são alocados trabalhos nos quais identificaram a repetição de abordagens superficiais, de responsabilização de atores individuais; o que retoma as versões de busca das *causas* do fracasso escolar. Isso dá margem para que vigore novamente a perspectiva que associa o fracasso à carência cultural da criança proveniente dos meios populares, ao professor com uma formação insuficiente e uma ação técnica inadequada, ou, ainda, a uma deficiência individual do aluno, que, por isso, requererá um acompanhamento especializado.

As autoras destacam em uma terceira vertente – “O fracasso escolar como questão institucional” – os estudos sobre o fracasso que recaem sobre a escola, concebida como uma instituição transformadora e reprodutora. Essas pesquisas, segundo Angelucci et al. (2004), enfatizam a necessidade de reformulação de políticas com vistas a garantir investimentos na formação de professores, o que resvalaria na participação do professor como peça fundamental para a reversão dos quadros de insucesso escolar dos alunos. Há também a

definição dos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais: pesquisadores que vislumbram sua construção coletiva e outros que creem que elas devam ser formuladas por especialistas e embasada por teorias da aprendizagem, ensino e desenvolvimento. Identificam, também, uma quarta perspectiva – “O fracasso escolar como questão política” – que critica a atribuição do fracasso a problemas individuais e de ordem emocional, ressaltando, principalmente, a relevância de se pensar a escola em sua dimensão política, ou seja, enquanto uma instituição formadora. Essa tendência, na concepção das autoras, pode trazer elementos que contribuem potencialmente para a superação das concepções simplistas e psicologizantes sobre o fracasso, na medida em que os conhecimentos dos alunos, das famílias e dos profissionais que atuam na instituição escolar são, por meio de suas falas, incorporados nos trabalhos de pesquisas analisados.

As pesquisas dessa vertente geralmente optam pela perspectiva etnográfica, metodologia que tem origem na Antropologia Social, e se valem do convívio prolongado em campo, processos de observação e entrevistas, fortalecendo as investigações centradas nos sujeitos.

No entanto, como os trabalhos atuais abordam a questão do fracasso escolar? Quais novas contribuições trazem ao debate? Qual o discurso oficial, legitimado, acerca dessa temática? Na tentativa de responder a essas questões trazemos algumas análises realizadas a partir de um periódico, que apresentamos no item a seguir.

### **1.2.1 O discurso oficial: o fracasso escolar na RBEP**

Esta parte de nosso estudo sobre o tema do fracasso escolar contemplou ampla revisão (1991-2008) de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), criada em 1944 e de periodicidade quadrimestral; uma revista nacional de grande circulação, influência e publicação ininterrupta. Elegemos essa publicação por dois motivos: primeiro, para darmos continuidade à revisão sobre o fracasso escolar realizada por Patto (1990), que teve como fonte a RBEP; segundo, por ser uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), portanto, veículo que representa as ideias oficiais. Nas palavras da referida autora “a *Revista* nascera com o objetivo de ser porta-voz de uma leitura dos problemas educacionais brasileiros” (p.116, grifo da autora), em consonância com o pensamento escolanovista, e seus artigos

põem em evidência questões relevantes à compreensão da temática e de seus desdobramentos nos anos posteriores.

O reconhecimento da RBEP no campo educacional é evidente em seus mais 65 anos de existência. Nesse sentido, pareceu-nos importante retomar essa publicação para darmos continuidade a revisão iniciada no item *1.1.1 As teorias racistas: origens do fracasso escolar* – que remonta ao início do período republicano, passa pelas teorias raciais e perpassa a teoria da carência cultural – e em *1.1.2 Pesquisas sobre o fracasso escolar: (des)continuidades*, que contempla pesquisas da década de 70, 80 e 90, como os artigos de Baeta, Brandão e Rocha (1983) e Patto (1990), e aproxima-se dos dias atuais com Angelucci et al. (2004). Nesta revisão retomamos parte do período coberto por Angelucci et al. (2004), complementando-o.

Dessa forma, delimitamos 1991 como marco referencial da revisão pelo fato da investigação de Patto (1990) ter sido publicada em livro naquele ano. Tínhamos como suposição que com a divulgação dessa obra – considerada um divisor de águas no campo educacional – houvesse maior recorrência de pesquisas que abordassem o fracasso escolar. Em contrapartida, tal feito poderia ter contribuído para um decréscimo nos estudos sobre a temática, dado o trabalho exaustivo realizado pela pesquisadora e um possível esgotamento do tema.

Com essas hipóteses, partimos para a localização e triagem dos artigos da RBEP. Ao final do processo analisamos 75 artigos publicados na seção Estudos do referido periódico nos anos de 1991 a 2008. A leitura dos artigos completos foi acompanhada pelo preenchimento de uma ficha contendo os tópicos: proposta do texto, perspectiva teórica, principais argumentos, metodologia e apreciação pessoal. Esse instrumento permitiu organizar o material para a análise e identificar argumentações que em muito se aproximavam das apresentadas nos estudos analisados pelas revisões anteriormente citadas.

Nessa apreciação, destacamos que o fracasso escolar foi uma temática encontrada em artigos ao longo de todo o período analisado (1991-2008) e que um mesmo número da RBEP trouxe artigos com posicionamentos contrastantes. As publicações sobre a temática foram agrupadas em cinco eixos, com vistas a organizar uma disposição panorâmica. Assim, observamos uma repetição das discussões encontradas até então, dado que os quatro primeiros eixos – *a) A criança e a família responsabilizadas pelo fracasso escolar, b) As implicações da formação profissional e da ação docente na produção do fracasso escolar, c) A relação entre a escola, as condições intraescolares e a produção do fracasso escolar, d) As políticas públicas educacionais e o fracasso escolar* – coadunam-se com os elaborados por Angelucci et al. (2004). O quinto eixo: *e) A relação entre múltiplos fatores e a produção do fracasso*

*escolar* foi elaborado por nós, com vistas a contemplar pesquisas encontradas na RBEP que apontam para tendências diferentes das apresentadas e nos sugerem outras estratégias e questões acerca do fracasso escolar. Sem a pretensão de esgotar as discussões ou de realizar análises aprofundadas de cada artigo, introduzimos, a seguir, sínteses das perspectivas encontradas sobre a temática do fracasso escolar e da escolarização.

Os artigos que agrupamos no eixo *a) A criança e a família responsabilizadas pelo fracasso escolar* apresentam um debate crítico da condição socioeconômica e da configuração familiar como sendo os potenciais geradores do fracasso nos estudos. Neles destacam-se, mais especificamente, as visões docentes sobre esses fatos, como nos mostra um dos segmentos do estudo de Gama et al. (1991, p. 369), realizado com docentes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental:

Os professores são unânimes em destacar os problemas decorrentes da carência alimentar e da desnutrição das crianças de classe populares, em consequência da condição econômica precária da família –problemas de saúde, doenças crônicas e fome afetam a frequência e o rendimento da criança e propiciam sua evasão.

Nesse estudo os educadores se referiram, ainda, aos problemas de ordem familiar, indicando que: “Questões como separação dos pais, desajustes familiares e falta de autoridade paterna foram [...] mencionados como aspectos que interferem no comportamento da criança na escola e prejudicam o seu desempenho” (ibid., p.371). Essa publicação, assim como outras reunidas neste eixo, revela que fatores econômicos interferem no rendimento escolar dos estudantes. Alude-se, também, a ausência da figura paterna, quase sempre omissa em decorrência dos empregos ou subempregos exercidos, a constante mudança de moradia familiar, acarretando sucessivas transferências escolares ao longo de um mesmo ano letivo; e a necessidade da criança contribuir na renda familiar, que pode levar ao ingresso precoce no mercado de trabalho informal (GAMA et al., 1991; ZALUAR; LEAL, 1997).

Predomina a explicação de que os índices de evasão elevam-se com o ingresso precoce do alunado, sobretudo o proveniente de camadas populares, no mercado de trabalho. Essas questões são anunciadas na tentativa de demonstrar que o sistema educacional pouco contribui para evitar o aprofundamento e a reprodução – termo empregue com base no pensamento de Pierre Bourdieu – das desigualdades sociais (CHAVES, 1992). As concepções de Bourdieu são empregues para explicar que membros das camadas populares se ajustam a estrutura social e se submetem aos valores dominantes. Assim, nesses estudos, o foco central é a família. A escola, geralmente posta em segundo plano, aparece somente quando se faz



menção a grande concorrência do mercado de trabalho; preocupação que leva à valorização da educação enquanto possibilidade de melhoria da condição de vida e da posição social.

O contexto escolar pode também aparecer nas investigações acerca das percepções e *representações* docentes sobre o fracasso escolar, nas considerações sobre o bom aluno (RANGEL, 1996), ou ainda quando se discute a imagem construída sobre o discente com baixo rendimento, que se vale de alternativas como a “cola” para evitar o erro e o fracasso nas provas, uma vez que notas altas vinculam-se às imagens de bons alunos (id., 2001). O referencial conceitual de *representação social* (BISSOTO, 2007) se embasa na teoria das representações sociais do psicólogo social Serge Moscovici. Esse autor nos explica que a concretização de imagens ou idéias abstratas contribuem com o surgimento de novos conceitos, de representações, que permitem antecipar e explicar fatos e condutas. Isso se dá também nos casos em que alunos da instituição escolar são rotulados, inscrição que, em alguns casos, alastra-se para outros contextos, como o familiar e tornam-se estigmas.

É importante ressaltarmos que dentre as concepções docentes trazidas nos artigos, as causas do fracasso recaem sobre a condições de vida das *crianças das camadas populares*, a falta de incentivo e apoio nos estudos. Maimoni e Ribeiro (2006), de certo modo, reiteram essa linha de argumentação ao destacarem a importância da participação familiar como suporte ao processo de letramento. Essa mesma perspectiva parece permear a visão de docentes da escola pública do Rio de Janeiro que participaram da pesquisa de Mazzotti (2006). Os dados obtidos indicam que, para parcela significativa das professoras participantes da investigação, a responsabilidade pelo fracasso incidia na origem social das crianças e de suas famílias. Confirma, portanto, essa tendência de se construir uma representação social negativa em relação aos estudantes oriundos dos meios subalternos. Na medida em que as expectativas direcionadas aos alunos podem influir em seu desempenho, acarretando em um comprometimento do sucesso escolar, “o aluno pobre é percebido como não tendo condições de competir com alunos de origem social superior”, segundo palavras da autora (ibid., p.358).

Por sua vez, o sucesso na escola e, posteriormente, no trabalho também são atribuídos a características individuais, ou seja, pode ser conquistado com esforço pessoal (RANGEL, 1996, 2001); de modo geral, considerado atípico nas classes menos favorecidas socioeconomicamente. Porém, as representações dos professores não são as únicas que apontam para visões preconceituosas, uma vez que os próprios autores recaem em explicações trazidas pela teoria da carência cultural, justificando o insucesso pela pobreza da criança. O alunado passa a ser investigado com o intuito de verificar se é possuidor de algum déficit cognitivo. Em um dos estudos (ZIEBELL; BECKER, 1993) concluiu-se que o aluno

proveniente das camadas populares não possui problemas cognitivos, mas sociais e afetivos, desconfiança generalizada, rejeição familiar e social, atitudes agressivas, comportamentos paranoides, incapacidade de suportar a disciplina, entre outras características de cunho pejorativo. Esse mesmo artigo indica a escola como a instituição que poderá “libertar” os alunos, dando sentido a uma efetiva aprendizagem. Ou seja, a ela passa a ser atribuída uma missão salvacionista.

Dias e Roazzi (1993), no artigo *O papel do erro na avaliação escolar*, seguem essa mesma direção da psicologização ao investigarem a cognição valendo-se de testes psicológicos para mensurar o raciocínio lógico das crianças. É notório o foco no indivíduo. Deparamo-nos, nesse caso, com a criação de grupos experimentais objetivando *medir* o rendimento escolar dos alunos. Desse modo, entendemos que há uma retomada da perspectiva psicométrica, que se vale de instrumentos classificadores com a finalidade de tipificar, incluir ou excluir os alunos do espaço escolar<sup>9</sup>.

Além desses estudos sobre o fracasso escolar focalizados nas crianças, localizamos uma investigação que discute a escrita na educação de jovens e adultos (EJA) e propõe a construção de uma escala de avaliação padronizada (CALIATTO; MARTINELLI, 2008), mesmo se tratando de um público com idades bastante diferenciadas como o encontrado nas classes de EJA. Outro debate que se faz presente relaciona-se ao ingresso no nível superior de ensino. Ramos e Lima (1996), em *O secundarista e o processo de escolha da profissão* retratam a influência familiar na opção pela carreira profissional. Partem da perspectiva da psicanálise de Freud e debatem a questão do desejo estruturado na relação parental e sua interferência na eleição da carreira feita pelo aluno egresso do ensino médio.

Nesse eixo, encontramos algumas publicações que intensificam os questionamentos relativos à precariedade de condições para o exercício do magistério e da infraestrutura das escolas públicas, indagam sobre a falta de materiais e as práticas desenvolvidas pelos docentes para lidar com a questão do erro e do desempenho escolar. Despontam-se também debates referentes à questão de gênero, temática nova à época (BERTI; ROSSO; BURAK, 2008; RANGEL, 1996; ZALUAR; LEAL, 1997). Essas discussões que abragem nunces da complexidade do funcionamento escolar nos conduzem a um olhar mais crítico sobre os processos de escolarização.

---

<sup>9</sup> A mensuração muitas vezes é realizada com o intuito de ratificar uma anormalidade hipotética, especialmente quando se trata de um indivíduo com problemas de escolarização. Para uma discussão crítica sobre o emprego de testes psicológicos sugerimos a leitura do artigo *Para uma crítica da razão psicométrica*, de Maria Helena Souza Patto (2000a).

Na vertente *b) As implicações da formação profissional e da ação docente na produção do fracasso escolar* estão alocados os artigos que enfatizam, dentre outros aspectos, o fracasso escolar como resultante de métodos de ensino inadequados, incompetência ou formação insuficiente do professor e dos demais profissionais envolvidos nas atividades escolares (BRAGANÇA, 2001; DAVIS; ESPOSITO, 1991; LEITE; PALMA, 1994; PEREIRA et al., 2000; PRETI, 2001; SANTOS, 1991). Neles é acentuada a preocupação com uma *boa formação*, por se pressupor que essa é uma das melhores maneiras de qualificação para o exercício da docência bem-sucedido. Quando não, é tomada como a forma única para a melhoria da escola pública, desconsiderando-se a multiplicidade de interferências a que o processo educacional está suscetível, como as condições materiais, humanas e organizacionais da escola, apenas para citar algumas (MACEDO; MORTIMER, 2006; MORAES, 1999; PEREIRA, 1994; ROSSO; MAFRA, 2000; SZYMANSKI, 2008).

Em revisão de artigos da RBEP dos anos de 1960, Bragança (2001) identifica que, já naquela época, a formação docente era concebida como uma solução para reversão dos altos índices de repetência e evasão. Sobre o docente recaiam as responsabilidades pela disciplina e pelo bom desempenho dos escolares, e sobre ele centravam-se as críticas relativas às diferenças de rendimento em sala de aula (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003). Lembramos, no entanto, que até os dias de hoje esse retrato continua a figurar para muitos estudiosos, docentes e a integrar políticas.

Os professores são alvo constante e contínuo das atenções e dos discursos. Assim, suas posturas e suas expectativas também são postas em discussões. Alves-Mazzotti (2008), por exemplo, apresenta um estudo com base nas *representações sobre as professoras* e constata que a *dedicação* é uma atribuição dada a docência por essa ser uma profissão que favorece a construção de conhecimento pelos alunos e por se ancorar no feminino, dado que um número expressivo de docentes são mulheres, sendo a elas atribuídas características de maternidade. Outro ponto relevante a ser destacado é a influência das expectativas que *os professores* depositam em seus alunos em termos de rendimento. Vemos aqui novamente a figura docente ser destacada. No artigo a que nos referimos, Leão e Costa (2005, p.103) entendem que os desempenhos acadêmicos dos alunos podem resultar das expectativas neles depositadas pelos docentes, construindo duas facetas em tal processo: “enquanto predetermina o comportamento de alguns alunos para o sucesso escolar, predetermina o de outros para o fracasso escolar”. No referido trabalho foi identificada a correspondência entre expectativa docente e rendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Porém, para as autoras, a

crença dos professores atua sobre o sucesso/fracasso escolar dos discentes, sejam eles portadores ou não de NEEs.

É importante ressaltarmos que nos artigos analisados identificamos, ainda, críticas aos cursos de formação, com destaque para a priorização da dimensão teórica em detrimento da prática (SANTOS, 1991); disparidade da relação entre teoria e ação, indicando que cursos de formação podem trazer conhecimentos teóricos que contribuam com a atuação em sala de aula (RAPOSO; MACIEL, 2007); encurtamento da formação inicial e seu barateamento (SENAPESCHI, 2004); e presença da argumentação que coloca a formação contínua como decorrente de sugestões e de iniciativas geradas pela própria escola, desconsiderando-se quaisquer ações, reivindicações e necessidades docentes. Essas afirmações são envoltas pela ideia de que o professor é uma figura extremamente passiva e sem voz dentro da instituição escolar, sendo, portanto, um executor em busca de soluções práticas (PEREIRA, 1994). Sob essa ótica, são apresentadas considerações referentes à prática docente estar direcionada a crianças ideais, assim, o professor estaria despreparado para lidar com as crianças reais que frequentam a escola pública e vivem, em muitos casos, em condições de extrema pobreza, além de demonstrar dificuldade para romper com padrões e idealizações de lecionar para uma classe homogênea e composta por alunos com comportamento disciplinado e extrema facilidade e rapidez para aprender todo tipo de conteúdo apresentado em sala de aula (TURA; MARCONDES, 2008). A idealização dos discentes pelos docentes são mais detidamente expressas em um dos artigos da RBEP (SANTOS, 1991), que sugere a construção de uma técnica educacional específica aos interesses das camadas populares, levando-se em conta aspectos sociais, políticos e de combate à discriminação. O que mostra, de certo modo, uma interpretação equivocada, uma vez que as condições para o aprendizado e formação crítica, subjacentes aos aspectos elencados em relação à discriminação, deveriam estender-se a todos.

Além disso, é curiosa a ênfase delineada em alguns trabalhos desse eixo. Em um deles, afirma-se que o professor exerce uma prática expressa por *representações sociais* – retomando Moscovici – sobre sua própria profissão (LENOIR; LAROSE, 1998): um profissional com liberdade e segurança para agir autonomamente no cotidiano escolar. Em outros, o docente é *representado* como um profissional que possui certa dificuldade para avaliar seus alunos, corrigir cadernos e textos, cumprir o programa escolar estabelecido, além de queixar-se constantemente das sistemáticas atuais de recuperação e de promoção do aluno. Sendo assim, sua conduta passa a ser interpretada como de insegurança ao adentrar no terreno complexo dos mecanismos avaliativos e da vida escolar (CHAKUR, 2000; LEAL; GUIMARÃES, 1999). Somos remetidos a uma imagem de um profissional pouco capacitado,

incompetente ao exercício da docência, ou, ainda, a um indivíduo carente e suscetível ao consumo de modas e de teorias salvadoras ou facilitadoras de seu trabalho (ROSSO; MAFRA, 2000).

Os docentes tornam-se alvos de programas de formação, que propagam teorias e propostas inovadoras, supostamente capazes de reverter o fracasso escolar. Dentre as “teorias” salvacionistas, ganham destaque a perspectiva construtivista e as contribuições de Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. As ideias desses autores são ressaltadas como um meio para que o processo de alfabetização obtenha êxito, sobretudo em decorrência da supervalorização e veiculação dessas propostas em cursos de formação em serviço, especialmente os realizados pelos órgãos governamentais (CHAKUR, 1995; DAVIS; ESPOSITO, 1991; LEITE; PALMA, 1994).<sup>10</sup>

Com as contribuições da visão construtivista de Piaget aliadas ao emprego da técnica correta *pele professor* e à realização de uma avaliação nomeada como sendo *mais produtiva*, por abarcar o processo de aprendizagem, supõe-se poder solucionar as dificuldades na escolarização dos alunos, reduzindo, consecutivamente, os altos índices de fracasso ao final de cada ciclo. De certa forma, o docente é incumbido de exercer uma prática pedagógica eficiente, estar motivado, planejar e refletir sobre suas aulas; o que dificilmente ocorre dado os escassos momentos destinados a essa preparação do trabalho no contexto escolar, e aos modelos atuais de formação considerados aligeirados, defasados, e que pouco qualificam o professor para o mercado de trabalho “globalizado” (PEREIRA et al., 2000). Recai-se novamente na argumentação da pouco qualificada formação docente e do declínio de prestígio da profissão, uma carreira desvalorizada em termos salariais, que requer contínua atualização, pesquisa e estudo, mas é assolada pela burocracia da instituição escolar e pela escassez de tempo para preparação e planejamento das aulas (SENAPESCHI, 2004).

Dentre as alternativas para o melhor desenvolvimento da profissão docente ressaltamos a apontada por Reali et al. (2004) acerca da construção de indicadores educacionais que funcionariam como parâmetros para o ensino e elucidação dos objetivos às séries iniciais do ensino fundamental, otimizando o trabalho docente e desresponsabilizando o professor da série posterior pelo ensino não realizado previamente. Outra sugestão encontrada nos artigos da RBEP está em possibilitar o acesso ao estudo a esses profissionais por meio da modalidade de ensino a distância (EaD) para formação continuada, principalmente por se tratar de uma categoria com jornadas de trabalho intensa (ALMEIDA, 2008; CUNHA;

---

<sup>10</sup> Desde a década de 1980 as políticas públicas da educação são orientadas por algumas proposições construtivistas de Ferreiro e Teberosky, como nos explica Sawaya (2000).

VILARINHO, 2007; PRETI, 2001). Sabemos que nos dias atuais essas estratégias estão bastante difundidas e são amplamente investigadas.<sup>11</sup>

Não obstante, lembramos que o papel desempenhado pelos professores está em constante mudança, encontra novas exigências e demandas. Os docentes encontram-se sobrecarregados, como nos mostra a pesquisa realizada por Villela e Silva (2008). Nas palavras das autoras o professor “deve planejar, reciclar-se, avaliar, orientar alunos e atender aos pais. Também participa de atividades extra-escolares – reuniões, cursos, conselhos de classe – e efetua processos de recuperação, preenchimento de diários de classe, entre outros afazeres” (ibid., p.111). Com isso, dedicam longos períodos de trabalho fora da escola e da sala de aula, vivem na escassez de tempo (ou na busca por mais tempo) e comprometem sua saúde pela intensidade com que trabalham e se preparam para a jornada diária.

Notamos que nos artigos delineiam-se divergências sobre a profissão e o papel docente; o que nos remete ao texto *Os professores na virada do milênio: dos excessos dos discursos à pobreza das práticas*, de António Nóvoa (1999). Nele somos levados a perceber os contrapontos que estão presentes nos discursos daqueles que examinam as situações em que os professores estão inseridos. O autor retoma alguns discordâncias que também foram destacadas nas publicações da RBEP, tais como: alocar os docentes na centralidade dos processos formativos, conforme afirmam os especialistas internacionais, e, em contrapartida, os escassos investimentos na formação, que passa cada vez mais a ser efetivada pelo setor privado; referência aos docentes nas pesquisas acadêmicas e, ao mesmo tempo, a “pobreza” das práticas fechadas em concepções curriculares e pautadas em matérias e livros desenvolvidos por grandes empresas. No entanto, essa massificação da formação e das ações conflituam com as dimensões micro e as situações imprevisíveis que ocorrem em sala de aula.

Para pensar nas minúcias da formação e do trabalho docente, destacamos os artigos de Nono e Mizukami (2002, 2006), que nos apresentam discussões acerca de casos representativos de episódios de ensino e processos de aprendizagem. De acordo com as autoras, a reflexão disparada por casos de ensino, mesmo na formação inicial, auxiliam as futuras docentes a refletirem sobre suas condutas ao presenciarem situações semelhantes àquelas já vivenciadas por suas colegas de profissão. Nessa direção de pensar as possibilidades de melhoria da formação, há também o texto de Bukowitz (2003), que revela sua experiência como docente em um curso de pedagogia. A autora ressalta a troca de conhecimentos como forma de superar a frustração com as mazelas e dificuldades que

---

<sup>11</sup> Destacamos os trabalhos de Amaral e Souza (2007), Andrade (2007) e Bohadana e Valle (2009), entre outros, que discutem o emprego da EaD na formação em serviço.

perpassam o sistema de ensino que os alunos – muitos do quais exercem a docência – levam à universidade. Acreditamos, portanto, que essas questões merecem destaque por apresentarem possibilidades à formação. Entendemos, contudo, que mesmo com os avanços, retrocessos e desentendimentos quanto aos processos formativos e à ação docente, os professores não podem ser concebidos como figuras genéricas e estereotipadas. As representações sobre suas práticas e discursos fazem com que as sutilezas e as singularidades de suas atuações, muitas vezes, passem subnotadas.

Nos artigos contemplados no segmento *c) A relação entre a escola, as condições intraescolares e a produção do fracasso escolar* agregamos aqueles que entendem o fracasso escolar como fenômeno que, infelizmente, é presenciado desde o surgimento das instituições de ensino público brasileiro. Neles são ressaltados os elevados índices de reprovação e evasão, que há muito são alvo da preocupação dos pesquisadores e dos profissionais ligados ao campo educacional. Nas investigações agrupadas nessa perspectiva estão as discussões que relacionam o fracasso escolar desde a infraestrutura dos prédios, condições materiais da escola, relação professor-aluno, até a participação da comunidade na gestão escolar e as influências dos investimentos tecnológicos no desempenho do aluno (ARAÚJO; GOMES, 2006; BUENO; GARCIA, 1996; MORAES; LIMA, 2000; MOUSSATCHE; ALVES-MAZZOTTI; MAZZOTTI, 2000; PARO, 1992). Ademais, ganha destaque o debate sobre as escolas multiseriadas, por vezes consideradas uma das grandes responsáveis pelos altos índices de evasão e reprovação, por dificultarem o trabalho docente pelas condições materiais e humanas disponibilizadas (HAGE, 2006). Nesses casos, enquanto se pensa que a heterogeneidade da sala multiseriada poderia ser um potencializador da aprendizagem, entende-se, também, que a organização seriada poderia contribuir para um trabalho mais minucioso dos conteúdos, elaboração de planejamento e realização de projetos.

Junto a essas discussões, encontramos artigos que novamente se pautam nas *representações sociais*, com destaque para as contribuições moscovicianas (MOUSSATCHE; ALVES-MAZZOTTI; MAZZOTTI, 2000; RANGEL, 1993). Em um deles, indica-se a importância da pesquisa sobre a arquitetura dos prédios escolares enquanto detentora de linguagem simbólica que poderá influir na relação estabelecida entre a população e a escola. Entende-se, nesse caso, que o fracasso escolar estaria relacionado ao estigma do local de estudo, assim, uma escola com imagem negativa, obsoleta e abandonada, tenderia a reforçar uma *representação social* discriminatória em relação a seus usuários. Em outro estudo, critica-se a descontextualização do material didático formulado com conceituações e imagens que raramente se aproximam da realidade da maioria dos alunos frequentadores da escola

pública e indaga-se a propósito da *representação* que os docentes constroem sobre o fracasso escolar, indicando que continua a vigorar a atribuição das causas do insucesso às *carências* das crianças de origem familiar pobre.

Em contrapartida, nos estudos do êxito escolar, os trabalhos analisados voltam-se mais especificamente para as *práticas pedagógicas* bem-sucedidas (BUENO; GARCIA, 1996; MATTOS, 1995; OLIVEIRA; SENAPESCHI, 2001). Tais investigações entendem que o sucesso não é mera oposição ao fracasso, mas uma construção peculiar resultante de uma combinação entre aprendizado de conteúdos, interações em sala de aula, aprovação e práticas interdisciplinares, que envolvem os alunos e promovem o gosto pela escola. As pesquisas que originaram essas considerações inspiram-se na etnografia, sendo, por isso, realizadas com a permanência prolongada em campo e com o estabelecimento de relações colaborativas entre pesquisadores e pesquisados. Em seu bojo fazem relevantes contribuições ao focalizarem a interação professor-aluno, ao desmistificarem o comportamento disciplinado e o silêncio como fatores imprescindíveis ao sucesso, ao possibilitarem aos professores posicionarem-se e explicitarem suas estratégias de atuação diante da precariedade em que muitas instituições escolares se encontram.

A participação da comunidade nas decisões também é indicada como potencial contribuinte para a superação das condições de fracasso da escola pública brasileira, indicando-se que o sucesso tende a ser alcançado com a gestão escolar democrática (PARO, 1992); a efetivação da participação baseada no cooperativismo, melhor redistribuição salarial, menor custo aluno/ano – ou seja, otimização dos gastos públicos – e maior atuação dos alunos e famílias (ARAÚJO; GOMES, 2006; CONRADO; SILVA, 2007). Além disso, nesse segmento encontramos um artigo que analisa a inserção das novas tecnologias no campo educacional – como as tecnologias de informação e comunicação – enquanto instrumento propulsor de melhoras significativas no aprendizado e no desempenho escolar dos estudantes (MEIRA; FALCÃO, 1997).

Nessa perspectiva, portanto, as condições intraescolares são amplamente debatidas enquanto um dos aspectos que contribuem para a construção de uma história de fracasso ou de sucesso; o que nos indica que a experiência escolar é potencialmente estruturante da trajetória de escolarização e dos rumos de vida do indivíduo.

Essa tendência de entender o processo de escolarização e sua relação com instâncias maiores, distanciando-se da psicologização, também se faz presente no próximo item: *d) As políticas públicas educacionais e o fracasso escolar*. Essa vertente congrega pesquisas que buscam identificar elementos capazes de reverter o quadro de descaso e esfacelamento das



escolas públicas brasileiras por meio da proposição ou apreciação crítica de projetos atuais (MAINARDES, 1998; MEDEIROS et al., 1999; MUNIZ, 1994; SOUZA et al., 1999;) e sugerem parâmetros mínimos de qualidade para a obtenção da igualdade de oportunidades no sistema educacional brasileiro (MELLO; COSTA, 1993). Em outros termos, voltam-se à análise dos *avanços* na elaboração e implementação de políticas educacionais e, por vezes, associam propostas destinadas ao sistema educacional, especialmente as sugeridas pela Secretaria de Educação (SE), à melhoria da qualidade do ensino. Tais estudos alertam-nos para as propostas elaboradas pela SE desde a década de 1970 nas quais se justificava o fracasso escolar por diferenças individuais, concebendo a educação como meio de superação de desvantagens das camadas populares (MUNIZ, 1994).

Outros estudos também se reportam à dimensão histórica das políticas de escolarização, como em Vieira (2007) e Paulilo (2003), e nos indicam a importância dos documentos e das políticas educacionais implementadas para a organização e crescimento do sistema escolar (PARENTE, 2006). Na concepção de Stromquist (2004), entretanto, a preocupação das políticas públicas é residual para com a educação. A autora destaca que os estados brasileiros mais pobres são aqueles que apresentam os menores níveis de rendimento escolar; associando linearmente a origem social ao desempenho dos estudantes, ainda que a matrícula dos grupos sociais menos favorecidos – que não corresponde à frequência efetiva – seja maciça nas escolas públicas, consideradas de menor qualidade e propiciadoras de desempenho inferior, quando comparadas às escolas particulares. Porém, como lembra Soares (2006, p.175), toma-se como desculpa para o fracasso a origem socioeconômica dos estudantes dos meios populares, quando “em muitos outros países as crianças de origem socioeconômica desfavorecida também aprendem a ler”.

Sobre as possibilidades de aprender e conquistar outros patamares no campo da educação, o estudo realizado por Portes (2006) é bastante significativo, principalmente por focalizar trajetórias de *estudantes pobres no ensino superior público*. Nessa investigação, o autor destaca a importância da estruturação de políticas educacionais para que, além do ingresso, a permanência desses estudantes efetivamente ocorra.

Outros artigos alertam para as apreciações pouco críticas desenvolvidas com dados estatísticos (DAVIES, 2002), que podem ser alterados pelas diversas instâncias educacionais: desde escolas, computando alunos inexistentes, até o próprio governo, para apresentar índices favoráveis à sua administração pública. No entanto, a melhoria do sistema educacional corresponderia à redução dos índices de evasão e repetência por serem os parâmetros mais visíveis aos diversos segmentos da sociedade como professores, alunos, pais etc. Daí o

destaque dado à progressão continuada como uma política de inclusão das crianças na vida escolar (FERNANDES, 2000).

Nos estudos analisados encontramos, também, ressalvas aos processos envolvidos na efetivação das políticas educacionais, uma vez que usualmente exigem um longo tempo para que possamos observar seus efeitos. Aponta-se ainda à importância da contextualização de tais propostas a fim de que se tenha uma compreensão mais apurada de sua construção e efetivação, bem como à priorização de questões econômicas pelo Estado, em detrimento da dimensão social (GONÇALVES, 2005). Nessa perspectiva crítica os autores trazem subsídios para a superação de explicações “tradicionais” do fracasso escolar, questionando a interrupção de políticas educacionais a cada mudança de governo, possivelmente um reflexo da falta de diretrizes de orientação em âmbito nacional e de descontinuidade administrativas (MAINARDES, 1998; PARENTE, 2006). A conclusão a que se chega é a de que as políticas educacionais, desenvolvidas com o intuito de superar o fracasso escolar, são pensadas e articuladas em várias instâncias, dentre elas a formação docente. De acordo com os artigos analisados, é o professor quem fará com que essas propostas se efetivem (SOUZA et al., 1999). Ademais, a formação contínua precisaria ser um direito assegurado a todos os docentes, incluindo os profissionais da educação infantil, nível extremamente importante para a constituição dos seres humanos, mas pouco privilegiado em termos de investimentos públicos e de políticas para a infância (KRAMER; NUNES, 2007).

Como pontos originais desta vertente, destacamos tanto o despontar de estudos sobre as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas (GRUPIONI, 2000), quanto estudos a propósito da EJA desenvolvidos por apreciação da bibliografia referente ao tema, sobretudo a legislação, referenciais, documentos e propostas curriculares (HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1993).

Além disso, a Psicanálise também se faz presente em trabalho desse eixo (BATISTA, 2000), ressaltando especialmente a discussão sobre *recalque* em que se busca compreender a origem do sentimento de frustração gerado pelo fracasso escolar. Nesse estudo, a autora tece uma reflexão sobre a cultura narcísea e o processo de escolarização, e questiona a possibilidade de “uma solução estética para um problema que não é mera formação de uma subjetividade que se esgota em si mesma, mas [...] uma questão social e politicamente determinada” (ibid., p.48). Outros artigos seguem essa perspectiva de Batista (2000). Embora não se detenham nos conhecimentos psicanalíticos, elaboram críticas as condições de ensino, ao sistema escolar, as relações de dominação, a suposta democratização e a qualidade da educação.

Esse panorama apresentado nas vertentes A, B, C e D nos sugere que ainda são fortes as influências das teorias da diferença ou carência cultural no discurso oficial, dado que os indivíduos – sejam eles alunos, familiares e professores – são o principal alvo da responsabilização pelo fracasso na escola. Contudo, o debate acerca do fracasso escolar também adquire contornos contemporâneos e dentre as perspectivas que se abrem encontramos uma intersecção temática.

Assim, no quinto eixo: *e) A relação entre múltiplos fatores e a produção do fracasso escolar* estão localizados os artigos que discutem as experiências docentes, suas trajetórias pessoal e profissional, e incluem o contexto escolar enquanto um dos elementos que contribuem para a construção de uma história de “fracasso” e/ou de “sucesso”; aspecto que indica a experiência escolar como estruturante do processo de escolarização e dos desdobramentos das histórias do indivíduo. Ainda que o olhar se volte ao indivíduo, a perspectiva pela qual se observa está cada vez mais distante da psicologização.

As condutas e os conhecimentos dos docentes passam a ser valorizados, indicando uma possibilidade de reversão de quadros estagnados. Nesse ponto, cabe destacarmos os trabalhos de Ribeiro (2008), que apresenta a proposta de elaboração de narrativas autobiográficas com 15 professoras participantes de um curso de formação como forma de valorizar os saberes da experiência; e o de Mattos (2007), sobre as trajetórias profissionais de explicadoras – professoras que lecionam em suas próprias residências – no Rio de Janeiro. Nesse trabalho, em particular, o autor procura captar a especificidade e as recorrências do ofício, entendido como estratégia empregue por famílias para tentar impedir o insucesso escolar dos filhos. O estudo constrói as histórias dessas profissionais e compreende uma forma de atuação no magistério.

Nessas investigações percebemos uma construção mais crítica acerca do papel docente e do desempenho discente. Há a ultrapassagem da culpabilização de atores individuais – alunos, professores ou famílias –, indica-se as múltiplas possibilidades de atuação docente (CAZORLA, 2008) e da importância da valorização do trabalho realizado pelos professores.

Os artigos desse eixo tecem críticas a respeito das tentativas de imposição de políticas determinadas por instâncias superiores às escolas e aos professores; da linearidade das explicações dos problemas de escolarização; da atribuição da culpa a um indivíduo; da polarização indivíduo e sociedade; da ideia de que há desarticulações das culturas dos alunos das camadas populares em relação aos professores, geralmente oriundos das camadas médias da sociedade (FRANCO, 1995; ALVES, 1998). Esses artigos propõem-se a legitimar os saberes e experiências dos diversos sujeitos que integram a instituição escolar, incorporando

as falas dos discentes e docentes, da equipe de profissionais e das famílias; aproveitando os saberes dos alunos e da comunidade e acrescentando novos conhecimentos, em uma troca contínua, sem preconceitos ou superioridades (ALVES, 1998).

\*\*\*

Em suma, a elaboração dessa revisão das publicações da RBEP teve o intuito de complementar as discussões iniciadas por revisões anteriores, em decorrência dos questionamentos sobre a possibilidade de estudos contemporâneos trazerem aspectos novos ou pouco discutidos sobre o tema do fracasso escolar e da escolarização, e indicar os rumos traçados no discurso oficial. Observamos que novas abordagens sobre o fracasso escolar estão surgindo gradativamente, sendo assim, não há um esgotamento do tema, mas uma busca por novas perspectivas, ilustrado pela continuidade das investigações que o tomam como objeto de estudo. Vale mencionar que não localizamos, em nenhum dos artigos, uma preocupação semelhante à proposta nesta pesquisa de mestrado: discussão das marcas que a escolarização deixa na vida daqueles que passam pela instituição escolar e vivenciam situações de (re)provações logo nos anos iniciais de estudo. Isso ressalta a especificidade desta investigação, de preocupação distinta das encontradas até então, e nos indica a grande responsabilidade da tarefa empreendida. Para além do que foi encontrado nos artigos da RBEP, esta pesquisa de mestrado, em seu decorrer, procurou se desvencilhar da oposição sucesso e fracasso e se aprofundar nos aspectos da singularidade das histórias de vida dos sujeitos, sempre complexas, imponderáveis, extremamente ricas e imprevisíveis, mesmo tendo a passagem pela escola como uma marca em comum.

Seguindo na linha desses trabalhos que buscam inovar as perspectivas para o estudo do fracasso escolar, considerando o que foi produzido e acrescentando novas contribuições, destacamos as produções apresentadas na próxima seção.

### **1.2.2 O sujeito e o fracasso escolar: rupturas com a responsabilização individual**

Considerando o contexto descrito anteriormente, ressaltamos uma das pesquisas que o modifica e acrescenta novos elementos para a discussão do fenômeno do fracasso; trata-se do trabalho *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, do filósofo francês Bernard Charlot (2000). Esse estudo traz uma forma diferenciada e inovadora para repensarmos as

questões do fracasso escolar e do lugar do sujeito. Apresentamos algumas das reflexões trazidas pelo autor em decorrência da ruptura que essa obra representa.

Nesse trabalho, Charlot afirma que o campo de estudo acerca do fracasso está repleto de opiniões e teorias, muitas vezes repetitivas. De acordo com o autor, a própria expressão *fracasso escolar* é bastante ampla e remete a inúmeros debates, que vão desde o aprendizado, passando pela eficácia docente, serviços públicos, desigualdade de oportunidades, escassez de investimentos no sistema educativo, diferentes modos de vida e de condições de trabalho. Ou seja, engloba distintas experiências que perpassam as relações sociais. A proposta de Charlot (2000, p.16) caminha no sentido de desconstruir esse fenômeno como um objeto pré-existente, afirmando que o mesmo “não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”, e, assim, propõe que esses “alunos, essas situações, essas histórias” sejam analisadas.

Cabe lembrarmos que grande parte dos estudos acerca do fracasso escolar retrata situações de falta ou de carência dos alunos, como antes nos referimos. Usualmente faz-se uma associação entre o fracasso e a origem sociocultural do indivíduo, tal como destacado nas sociologias dos anos de 1960 e 1970, que seguem de certo modo uma lógica da reprodução; como se a posição social ocupada pelo pai fosse se reproduzir na posição que o filho ocupará.

Conforme Charlot (2000), o lugar social em que um indivíduo encontra-se não se restringe ou se relaciona diretamente ao lugar que seus pais ocuparam na sociedade, uma vez que essa posição terá origem nas relações estabelecidas com os outros. Há, portanto, a construção de uma história singular – não uma mera continuidade linear – que precisa ser levada em conta.

Assim, de acordo com o pensamento do autor, para a análise do fracasso escolar é importante considerarmos: a posição social, a história singular do sujeito, os significados que este atribui à sua trajetória, bem como as práticas e atividades que se desdobram no campo do saber. “Explicar o fracasso escolar requer, portanto, a análise também das condições de apropriação de um saber” (ibid., p. 23), sendo que o estudo dessa relação com o saber, segundo o filósofo francês, requer a realização de leituras positivas acerca da realidade dos alunos, que seria a consideração das interpretações que esses indivíduos têm dos acontecimentos no mundo, das experiências e das atividades desenvolvidas pelos mesmos. Isto é, voltar à atenção àquilo que os sujeitos realizam, conseguem fazer, suas potencialidades e constituição singular.

Bernard Charlot nos indica que a existência de correlação entre origem social e sucesso escolar e a ideia de reprodução, tomada como cópia, são interpretações que desviam

de seus significados. É desse modo, pelo desvio, que se chega ao pensamento que atribui as causas do fracasso escolar das crianças à sua origem social. Há, portanto, a “troca dos objetos: esses não são mais posições, mas sim a origem e o fracasso” (CHARLOT, 2000, p.24). Dessa forma, a maneira como tal fenômeno será explicado também se transforma, deixando de ser pela semelhança na estrutura ou origem; passando a questionar uma causa.

Foi exatamente assim que a teoria de Bourdieu e, mais amplamente, as sociologias da reprodução, foram interpretadas pela opinião pública e pelos docentes. Após ter produzido um certo escândalo, a idéia de reprodução foi admitida e até adquiriu tamanha evidência, que serve amiúde de ‘explicação’ para o fracasso escolar: se certas crianças fracassam na escola, seria ‘por causa’ de sua origem familiar; e, hoje, de sua origem ‘cultural’, isto é, ‘étnica’. Essa interpretação é inteiramente abusiva. É verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que a ‘origem social é a causa do fracasso escolar’!

E continua o autor a nos explicar que:

Por um lado, as sociologias da reprodução lidam com posições e diferenças entre posições e, não, com o conjunto desses fenômenos agrupados sob a expressão ‘fracasso escolar’. Por outro lado, não se pode interpretar uma correlação estatística em termos de causalidade: dois fenômenos podem estar associados estatisticamente sem que um seja a causa do outro (eles podem não ter uma relação direta, mas, sim, serem os efeitos de um terceiro fenômeno). (ibid., p.24).

Pensando sobre os múltiplos fatores que podem interferir na produção do fracasso escolar, Charlot propõe a edificação de uma sociologia do sujeito, que reflita a respeito da relação do indivíduo com os outros e com o saber. Essa seria uma via diferente para a análise do fracasso: considerar o sujeito e o movimento complexo, longo e em contínua reconstrução por meio do qual se constituem e estabelecem sentidos. Acreditamos que esse caminho traçado por Charlot (2000) leva-nos a uma perspectiva ainda pouco trabalhada pelos autores que discutem o fracasso escolar: o resgate da história individual e a busca pela compreensão de sua constituição singular. De acordo com o autor, entender o fracasso escolar requer a busca por elementos que nos possibilitem compreender a experiência pela qual o sujeito atravessa e os sentidos construídos nessas vivências. Realizar uma leitura positiva desse fenômeno incluiria, então, percebermos os processos de construção das situações, contextualizando-as e afastando-nos de explicação em termos de carências e faltas. Charlot vai além das concepções de formação de sujeito tradicionalmente utilizadas nas pesquisas sobre fracasso escolar, reducionistas e simplificadoras. Sobre isso, vejamos, por exemplo, a compreensão do fracasso escolar a partir do resgate das trajetórias dos sujeitos, especialmente voltados aos processos de socialização primária, como estavam no centro das propostas do modelo clínico. Traçando novas rotas, o autor amplia esse olhar e nos indica que o sujeito é

social e que as relações estabelecidas por ele são singulares, (trans)formadas historicamente. Assim, como todo ser humano pertence a uma cultura, irá se apropriar de certo patrimônio criado anteriormente, sendo esse um processo de singularização e subjetivação.

Pensamos que um dos pontos ricos nessa obra é a forma como Charlot discute sobre os seres humanos como sujeitos que se definem ao longo da história. Para o autor, esses indivíduos possuem plasticidade, portanto, tornam-se humanos ao longo de seu desenvolvimento, por meio das relações sociais e do contato com as construções anteriores, edificadas pela espécie humana. É desse modo que cada ser entrará em “uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade” (CHARLOT, 2000, p.53). E é a educação que se apresenta para Charlot como um dos meios à efetivação desse processo de hominização (tornar-se humano), socialização e singularização.

Educar consiste em um movimento intrincado, longo e inacabado, descrito pelo filósofo francês como uma mobilização que nos constrói e pela qual somos construídos. No entanto, é importante enfatizarmos que essa *mobilização* é mais ampla do que uma simples motivação para fazer algo. Segundo Charlot (2000), esse é um feito que se origina “dentro” e não “fora” dos sujeitos, instigados pelos outros. Ou seja, mobilizamo-nos com aquilo que faz sentido e possui significado para nós. Porém, uma atividade educacional que adquiriu significado para o sujeito pode perdê-lo ou, até mesmo, modificá-lo. Isso ocorre porque o próprio ser se transforma em sua relação com o mundo e com os outros.

A despeito das mudanças de sentido, cabe ressaltarmos que um aspecto intrínseco aos seres humanos é a possibilidade que têm de aprender. Charlot (2000, p.67) pontua que existem *figuras* que nos auxiliam nessa empreitada, a saber: “A família é espaço de vida, célula econômica (de produção ou consumo) e grupo afetivo do qual uma das principais funções é a de educar. A empresa dedica-se à produção; a igreja, à atividade espiritual; mas elas contribuem também para formar indivíduos”, e a escola tem como papel principal instruir, “mas ela participa da educação e é também um espaço de vida”.

Nesse sentido, o aprendizado é marcado por pessoas, locais e, também, pelo momento. “Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento” de nossa história, “mas, também em um momento de outras histórias” (ibid., p.68). Retomando esse ponto instigante em uma entrevista à revista *Educação e Pesquisa*, Bernard Charlot (2010) esclarece-nos que o aprendizado decorre principalmente do estudo, da atividade intelectual. Porém esse esforço é realizado na medida em que se encontra sentido e prazer naquilo que se

faz. Assim, explica-nos que todos os sujeitos estabelecem relações com o outro e com o saber, ressaltando que negá-las nos remeteria a análises em termos de “carência”, precisamente a noção que busca combater. “Há coisas que só se pode aprender na escola e, portanto, não se deve menosprezar esta instituição. Mas também se aprendem muitas coisas importantes fora da escola” (CHARLOT, 2010, p.151). Como argumenta o filósofo, existe uma heterogeneidade de maneiras de aprender, tal como ocorreu em sua própria trajetória de vida, em que as expectativas familiares de continuidade dos estudos recaiam sobre ele, operando como profecias auto-realizadoras<sup>12</sup>:

Sociologicamente sou dessa família que passa da camada operária para a pequena classe média, com uma mãe que foi boa aluna. [...] A minha mãe teve um papel preponderante na minha formação. A alta expectativa depositada no projeto escolar era mais dirigida a mim porque eu era considerado ‘o intelectual da família’. (ibid., p. 147)

Vamos, então, seguir para as pesquisas que tratam da dimensão particular das trajetórias de vida e discutem as marcas decorrentes da escolarização, tanto em estudantes que frequentaram classe especial, construíram histórias de fracasso e/ou sucesso escolar, quanto em trabalhos que não lidam diretamente com a questão da escola, mas a tocam em algum momento e trazem aspectos que nos auxiliam a pensar sobre a constituição da singularidade.

### **1.3 A escolarização e suas marcas: potencialidades para novos estudos**

Paralelamente aos estudos apresentados anteriormente sobre o fracasso escolar ocorre o despontar de trabalhos que discutem a constituição da singularidade dos sujeitos que integram o cenário escolar: tratam-se das pesquisas que utilizam relatos orais à construção da trajetória de vida (BOURDIEU, 1997; PATTO, 2000b; PIOTTO, 2007; REGO, 2003; entre outros) e que acrescem novas perspectivas e concepções teóricas e metodológicas para a discussão do fracasso escolar.

Embora nessas investigações o enfoque não incida especificamente sobre a reprovação ou a evasão, trazem uma grande contribuição e enriquecem os estudos no campo da educação, apontando lacunas e indicando as potencialidades dos relatos orais para os pesquisadores que

---

<sup>12</sup> Rosenthal e Jacobson (1973, 1989) realizaram uma pesquisa na década de 1960 que discutiu o conceito de profecia auto-realizadora no contexto escolar. O aspecto que se destacou nesse estudo foi o de que a expectativa depositada no comportamento e desempenho de uma pessoa, mesmo sem ser enunciada, chegava a se realizar. Discutiremos mais detidamente esse fenômeno no Capítulo IV, junto às análises deste trabalho.



pretendam discutir a escolarização e suas marcas, sejam em histórias de “sucesso” ou “fracasso”.

Esses trabalhos são bastante ricos, por abranger aspectos subjetivos e considerá-los no contexto social vivenciado pelos indivíduos. Desse modo, impulsionam a discussão da complexidade dos desdobramentos de uma história de vida, dos acasos, das experiências, das lembranças e das situações imponderáveis que influem na constituição de cada ser. Nesse quesito, o trabalho *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi (1973), é pioneiro no país, especialmente por empregar a história de vida como instrumento de pesquisa (QUEIRÓZ, 1988). Nele a autora toma como base teórica as contribuições do sociólogo francês Maurice Halbwachs sobre *memória coletiva* e apresenta um estudo de uma classe social a partir das memórias individuais colhidas por meio de entrevistas. Assim, revela-nos que a generalização de uma história de vida seria o empobrecimento e a simplificação da complexidade que é intrínseca a existência dos seres humanos.

Apesar de o foco não recair diretamente sobre a escola, as histórias apresentadas por Bosi (1973) trazem em seu corpo algumas questões relacionadas à educação escolar. Na história de dona Alice conta-se a preocupação com a educação dos filhos. Nas lembranças do senhor Amadeu apresenta-se relatos referentes à escassez de escolas em seu tempo e à sua escolarização, que se estendeu até a 4ª série. Na fala de dona Lavínia há a recordação do método com o qual foi alfabetizada na instituição escolar. Esses exemplos nos remetem a recordações individuais que se referem a certo contexto histórico, portanto, a uma história pública, coletiva.

Nas palavras de Bosi (1973, p. 332-3):

Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação [...]. Por muito que deva à memória coletiva é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum.

As lembranças são constantemente retocadas pelo narrador, são únicas e diferenciadas, são coletivas e trazem marcas da singularidade. Nesse sentido, a narração não é uma mera transmissão, pelo contrário, constitui-se como uma arte: a arte de tecer e transformar um objeto. A possibilidade de se articular o futuro com o passado não reconstrói nem anula o tempo da memória, que tem no passado uma fonte do presente, mas contribui para que a

relação entre ouvinte e narrador conserve o valor histórico do narrado, pois as recordações são importantes unidades da vida que o narrador (artesão) torna visível (BOSI, 1973).

Um estudo recente, que trabalha sobre a memória individual e coletiva e lida cautelosamente com a interpretação das histórias de vida narradas, tal como Bosi, é o trabalho realizado por Teresa Cristina Rego (2003). Nessa investigação, a autora traz para o centro do debate questões relacionadas à escolarização e suas implicações para o desenvolvimento humano. Para isso, parte dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, com destaque para as contribuições do pesquisador russo Lev Semenovich Vygotsky, e apresenta a história de seis sujeitos com alto nível de escolaridade e que exercem profissões relacionadas à produção e divulgação de conhecimento.

Uma característica peculiar dos sujeitos entrevistados por Rego (2003, p. 395) é a designação que os mesmos dão à sua trajetória de escolarização. Consideram os desdobramentos da história escolar como sendo bem-sucedidas, afirmando-se como bons alunos que alcançavam o desempenho esperado pela escola: “Quase todos contam que logo que chegavam numa escola se destacavam e rapidamente passavam a ser queridos, respeitados e valorizados, em especial por seu desempenho cognitivo e pelo tipo de participação que apresentavam em classe”, aspectos que muitas vezes se refletiam “nas altas notas obtidas nas avaliações”. Assim, diferentemente da forma de seleção dos sujeitos de nossa pesquisa, a investigação de Rego teve como critério a escolha de indivíduos altamente escolarizados.

Um dos aspectos destacados pela autora recai sobre o enfoque dado à escola, sobretudo ao mostrar-nos que o desempenho escolar está relacionado a muitos fatores e que desobedecem a uma lógica mecânica de causa e efeito. Algumas vivências, acontecimentos ou circunstâncias podem ocasionar descontinuidades, mudanças, rupturas que transformam os rumos de uma história. Essa investigação nos indica, portanto, a inadequação do trato com o desenvolvimento humano de forma linear (REGO, 2003) e reafirma a riqueza e fertilidade dos estudos voltados às histórias de vida para a compreensão da constituição da singularidade e das redes que formam o indivíduo (REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006).

Seguindo nessa direção, ressaltamos um dos trabalhos de Nadir Zago (2003a) acerca da escolarização nos meios populares. Nesse estudo sobre 16 famílias que residiam na periferia urbana de Florianópolis, em Santa Catarina, a autora indica uma percepção da complexidade e da não linearidade – interrupções, retornos e ingressos – no processo escolar desenvolvidos por esses sujeitos. Com isso, volta nosso olhar para o processo, para a história escolar, as mudanças e as perspectivas traçadas pelos estudantes nesse contexto.

A pesquisa de Zago considerou também a participação (ou não) dos alunos no mundo do trabalho e em outras redes de relações sociais que eles podem integrar, além da dimensão estritamente escolar. A autora afirma, com base em Gilberto Velho, que há ainda uma combinação singular dos fatores históricos, psicológicos e sociais que não pode ser totalmente repetida. O próprio papel que as famílias estabelecem com a vida escolar dos filhos é sutil, por vezes são inconscientes e/ou não intencionais. No entanto:

[...] os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às interferências do ambiente doméstico. Acompanhando seus desdobramentos, fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras formas de interações sociais. (ZAGO, 2003a, p. 21)

Há, portanto, um complexo quadro social e familiar que se entrecruza ao desenvolvimento da escolaridade. Zago (2003a, p. 19) caminha com a discussão apontando para as possibilidades dos estudantes que, com variações, “fazem parte de realidades recorrentes” nas camadas sociais menos favorecidas. Finaliza a discussão indicando que o sistema de ensino continua a mostrar-se como elitista e excludente. Há a ampliação do acesso, mas a qualidade do ensino e os investimentos no sistema escolar são considerados aquém do que se espera para que todos os estudantes sejam beneficiados em condições de igualdade.

Essa discussão acerca da igualdade de oportunidades também é posta por Débora Piotto (2007) em sua tese intitulada *A exceção e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. Esse estudo se concentra na esfera dos trabalhos que indicam as possibilidades eminentes nos estudantes das camadas populares em acessar e prosseguir nos estudos; complementando trabalhos como os de Viana (2003) e Portes (2003), que discutem especialmente as relações entre famílias dos meios populares e a longevidade na escolarização.

Nesse estudo, Piotto (2007) nos apresenta histórias de vida construídas a partir de entrevistas com cinco estudantes oriundos das camadas populares que ingressaram em cursos altamente seletivos do ensino superior público. Revela-nos, ainda, como são desenvolvidas essas trajetórias escolares e experiências universitárias, indicando para nós a importância das redes de apoio para o prosseguimento dos estudos e mostrando a relevância dos programas de assistência estudantil como forma de se garantir a permanência dos universitários no interior da instituição.

Embora as dificuldades de continuar os estudos em cursos bastante concorridos e com carga horária intensa, como as mencionadas por Piotto (2007), não sejam exclusivamente vivenciadas por alunos de camadas sociais semelhantes, a autora busca retratar as

possibilidades e as mobilizações empreendidas por esses estudantes que ingressam e realizam cursos superiores em uma instituição pública vindo de meios menos favorecidos. Com base em Ecléa Bosi, na obra *Memória e sociedade*, além de outros autores que discutem o trabalho com entrevistas, Piotto nos lembra a relevância de assegurarmos o respeito pelas falas dos entrevistados, bem como enfatiza os aspectos das marcas produzidas nesse processo de prolongamento nos estudos, que acaba se tornando uma *realização pessoal e social*.

Ao pensarmos em outro estudo que caminha nessa direção das esferas macro e micro somos reportados à obra *Miséria do Mundo*, de Pierre Bourdieu (1997), na qual são trazidas importantes idéias como a de sairmos de *um* ponto de vista dominante, único, e partimos para pontos de vista coexistentes, em proveito da pluralidade. Diferentemente de seus outros trabalhos, nesse livro Bourdieu discute as questões sociais, lembrando-nos também dos desdobramentos individuais, singulares. É assim que o autor francês realiza uma pesquisa que abrange vários depoimentos, dentre eles de professores e de alunos, que vivenciam uma nova política educacional de aparência democratizante e produz efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos. Nessa nova lógica democrática do sistema de ensino a exclusão e o fracasso são diluídos no tempo.

A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 483, grifo dos autores)

O estudo de Bourdieu retoma o mote da investigação do fracasso escolar, mas agrega a ela essa nova forma de analisar o fenômeno, que tem o sujeito como figura central. Por meio das falas individuais são produzidos conhecimentos acerca da complexidade das relações humanas, das políticas educacionais e do modo diverso como elas repercutem em cada história.

Inspirada nessa obra de Bourdieu acima referida, Patto (2000b) realiza um estudo em que traça paralelos entre as políticas educacionais implementadas na França e no Brasil e nos apresenta excertos de depoimentos de alunos, pais, orientadores educacionais e professores a respeito da relação deles com a escola. Assim, revela que há uma contínua busca por culpados pelas mazelas que o campo educacional enfrenta e, contraditoriamente, muito pouco se pensa sobre as vítimas desse sistema de ensino público que produz ilusões de acesso, de ensino, de qualidade... Por fim, a autora traz a história de vida de uma mulher que conta sua experiência na escola, as marcas produzidas por ela e as expectativas que tece para seu futuro. Ainda que

haja relatos de dificuldades e/ou sofrimentos vivenciados no contexto escolar, essas pesquisas mostram a inegável influência da passagem pela escola na constituição dos sujeitos, como também aponta Tatiana Platzer do Amaral (2004) em sua tese *Deficiência Mental Leve: processos de escolarização e de subjetivação*.

Em uma perspectiva crítica e pautando-se em autores da abordagem histórico-cultural em psicologia escolar e educacional, esse estudo incide sobre a discussão das políticas educacionais de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais e apresenta a história duas mulheres, uma com 31 e outra com 34 anos, que frequentaram a classe especial por mais de dois anos, problematizando, assim, as repercussões das práticas educacionais inclusivas desenvolvidas nas escolas e as marcas que essas produziram no processo de subjetivação.

A autora discute a dolorosa e humilhante experiência da exclusão escolar que, de certa forma, vivenciam aqueles sujeitos encaminhados à classe especial. O diagnóstico de “deficiência mental leve na escola tem íntima relação com o grande entrave da escola pública, que é o fenômeno do fracasso escolar [...]. Uma vez na classe especial, a possibilidade desses alunos retornarem ao ensino comum novamente é de 30%”; o que raramente ocorre (AMARAL, 2004, p.3-4). A maioria abandona a escola após permanecer na classe especial por até seis anos.

A tese de Amaral (2004) explora esse aspecto ainda pouco debatido acerca das marcas das vivências escolares, desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco o percurso escolar de ex-alunas de classe especial. Esse trabalho atrela-se a nossa pesquisa, que busca discutir os rumos de vida de pessoas com experiências de fracasso escolar em uma perspectiva longitudinal. Caminhamos, então, no sentido de cada vez mais nos aproximarmos de nosso foco de estudo e da perspectiva adotada nesta pesquisa.

Cabe destacarmos, no entanto, que são escassas as investigações que realizam estudos longitudinais no campo educacional, concentrando-se principalmente na área da saúde: medicina, ciências biomédicas, enfermagem, odontologia; e, em menor número, há trabalhos em educação física, psicologia, engenharia, veterinária e química. Ressaltamos três pesquisas em educação, duas em andamento nos momentos de suas publicações e uma finalizada. O estudo de Franco, Brooke e Alves (2008) discute os sistemas de avaliações em sua relação com a qualidade do ensino brasileiro e vale-se de testes cognitivos aplicados em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental com vistas a medir o aprendizado dos estudantes e de questionários aplicados aos alunos, seus pais e professores e diretores. O estudo tem o intuito de analisar práticas pedagógicas e condições escolares que contribuam para a eficácia da

equipe escolar e explica que a “última aplicação de instrumentos ao mesmo painel de alunos que vem acompanhando desde 2005” seria realizada ao final de 2008. Assim, a “partir do cálculo das proficiências dos alunos evidenciadas nestes últimos testes, a base de dados” estaria completa (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008, p.637).

A outra pesquisa traz resultados parciais de um estudo longitudinal realizado por quatro anos em uma escola comunitária do interior de São Paulo, com o intuito de investigar projetos educativos que contribuam para reorganizar tempos, espaços e relações escolares coerentes “com os objetivos de democracia e de justiça social” (ARAÚJO, 2008, p.203). Um terceiro artigo, de Alves e Soares (2008) nos apresenta resultados de um estudo longitudinal também no ensino fundamental. Nessa pesquisa, foram selecionadas sete escolas e acompanhado seus alunos de 5ª série por dois anos, com aplicação de testes cognitivos. Os autores destacam que: “Quando os resultados da pesquisa foram discutidos pela primeira vez, houve um questionamento sobre a pertinência de se caracterizá-la como um estudo longitudinal, devido ao pequeno número de ondas de coleta de dados”, sugerindo-se que fosse definida como um painel (ALVES; SOARES, 2008, p.531). No entanto, os pesquisadores optaram por manter o termo “longitudinal”, indicando que o mesmo é mais empregado nas pesquisas educacionais sobre os efeitos das escolas, caracterizando, assim, “o tipo de dado coletado” (ibid., p. 531). Posto isso, indicamos que essas contribuições incidem sobre as potencialidades do trabalho longitudinal, porém, caminham para direções distintas à proposta na tese de Amaral (2004) e nesta investigação, na qual buscamos desenvolver um estudo em longo prazo a propósito dos desdobramentos das histórias de vida, com destaque aos aspectos da singularidade e aos processos escolares.

Em síntese, os trabalhos apresentados neste capítulo contextualizam o fracasso escolar no país, sua origem nas teorias racistas, sua posterior extensão para as teorias da diferença ou carência cultural e suas modificações e continuidades em anos recentes. Indicam também o despontar de uma nova perspectiva teórica e metodológica iniciada na década de 1970 com a pesquisa de Bosi (1973) acerca dos trabalhos da memória; articulando-se a ela investigações atuais que se valem da história de vida fundamentando-se tanto nas idéias de Bosi como em outros teóricos. Esses trabalhos oferecem elementos ricos para a discussão da vida escolar, dos desdobramentos das trajetórias de escolarização e da constituição da singularidade.

O próximo capítulo dá continuidade às reflexões aqui empreendidas, apontando para as potencialidades e os limites do emprego da história oral na construção do percurso de vida do indivíduo.

## **CAPÍTULO II – O ESTUDO DAS HISTÓRIAS DE VIDA**

Nesta pesquisa buscamos atualizar as informações sobre os desdobramentos das histórias de sujeitos com experiências de (re)provações escolares no início da escolarização. Esta proposta teve o intuito de entender os sentidos que os mesmos atribuem à escola, bem como as marcas deixadas por essa instituição ao longo dos estudos e, conseqüentemente, em suas vidas. Tivemos como foco a constituição das singularidades e elegemos como principal instrumento de coleta de dados a entrevista.

Posto isso, neste capítulo apresentamos os caminhos percorridos até esta definição metodológica e suas etapas consecutivas, que englobam a conversação, gravação e transcrição. Dessa forma, optamos por explicitar inicialmente algumas das potencialidades e limites que envolvem o trabalho com história oral. A seguir, indicamos os procedimentos adotados para a escolha e aproximação dos sujeitos e os instrumentos empregados no trabalho de campo, que articulou visitas domiciliares e entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, descrevemos como procedemos na passagem do depoimento oral para a escrita.

### **2.1 A definição da história oral como perspectiva metodológica**

Entendemos que a memória de cada indivíduo opera “com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns” (BOSI, 2003, p. 31). Ressaltamos essa afirmação de Bosi, porque a mesma vai ao encontro da proposta deste trabalho, que busca ressaltar as articulações entre o individual e o coletivo. É nesse sentido que adotamos a história oral como perspectiva metodológica, por a considerarmos valiosa ao registro do cotidiano e por ela ter se mostrado apropriada ao cumprimento dos objetivos propostos nesta investigação, que recaíram sobre a compreensão dos sentidos e das marcas que a experiência de múltiplas (re)provações escolares imprimiram à vida dos sujeitos. Dada essa nossa intenção de aprofundar as repercussões do fracasso em trajetórias, pareceu-nos pertinente, ainda, o desenvolvimento de um estudo em moldes longitudinais.

A combinação da história oral e do estudo longitudinal caracteriza a opção metodológica de nosso estudo. Com ela acreditamos conhecer e apresentar as visões que os

entrevistados nesta pesquisa possuem sobre acontecimentos históricos, complexos e marcantes, que são construídos em bases comuns, resultado de um processo de negociação em que ocorre a conciliação entre memória individual e coletiva, característica própria da alteridade (SCHMIDT, 2006; AUGÉ, 1997). Lembramos que essa concepção se refere à constituição do indivíduo na interação dele com os outros. Ao coletar as trajetórias de vida, com ênfase no processo escolar, aproximamo-nos exatamente desse ponto: adentramos nas relações que os entrevistados estabelecem, em suas falas, com os outros e com o contexto social.

Dessa forma, os indivíduos com os quais nossos sujeitos se relacionaram ao longo da vida foram considerados por nós figuras relevantes a serem incorporadas nesta pesquisa, uma vez que trazem visões diferentes e complementares sobre um mesmo episódio, local e situação. Ademais, consideramos que as interpretações e os significados dados a certos acontecimentos são pessoais, sendo assim, os relatos colhidos em cada entrevista são uma elaboração dentre as muitas possíveis e contêm elementos extremamente ricos da singularidade.

As histórias narradas adquirem, portanto, contornos próprios, subjetivos. Cabe mencionarmos que esses aspectos foram identificados de diversas formas nas entrevistas. Alguns dos nossos informantes buscaram “estabelecer coerência” em suas falas (POLLAK, 1989), o que nos revelou a construção da história de vida como uma organização pessoal dos acontecimentos que balizaram uma existência. Entendemos que essa disposição do relato resultou, em muitos casos, de episódios solidificados e representações estereotipadas e influenciadas por uma ideologia dominante, mas é necessário considerarmos e nos conscientizar de que tanto os depoentes quanto a pesquisadora sofrem o peso dos estereótipos, das ideologias, das classes sociais. Ponderamos que esse é um dos limites da história oral que levamos em conta nesta pesquisa, assim como o tempo despendido para a realização da investigação, que requer calma e disposição para ouvir e para ser transformado pelas convivências estabelecidas nos momentos das entrevistas (BOSI, 2003).

No entanto, entendemos que, assim como os depoimentos orais, os documentos oficiais podem apresentar essas características desviantes, preconceituosas e estereotipadas, influenciadas pelo ideário dominante, uma vez que, como nos explica Ecléa Bosi (2003, p.



22), “uma das faces da memória pública [e tudo o que ela traz consigo] tende a permear as consciências individuais”.<sup>13</sup>

Assim sendo, nesta investigação, buscamos entender os entrevistados situados em um contexto histórico e social e em sua maneira de ser, em seu modo de contar os acontecimentos, em sua lógica afetiva comumente ignorada pelo ouvinte. Aferimos que, do mesmo modo que a metodologia proposta em história oral, este estudo não buscou *a verdade*, buscou *uma verdade*; e procura indicar que a fonte oral congrega como elemento precioso a subjetividade do depoente.

Destacamos que as individualidades dos sujeitos se ressaltaram no decorrer das entrevistas, na medida em que nossos entrevistados transformavam episódios, configurando-os ao seu modo e estabelecendo descontinuidades temporais. Essas modificações, especialmente as digressões e os silêncios, não foram censuradas, como sugerem os estudiosos da história oral (BOSI, 2003; POLLAK, 1989), mas interpretadas, uma vez que essas alterações podem nos indicar, por exemplo: a aspiração de que um evento abordado tivesse ocorrido daquela forma; um significado que o sujeito atribuiu a determinado acontecimento; a interferência de forte carga emocional no relato, levando o depoente a silenciar certos eventos.

Em um primeiro momento, pelo fato de buscarmos relatos de pessoas que possuem histórias de reprovações sucessivas no início da escolarização, pareceu-nos que lidaríamos inevitavelmente com o *silêncio*. Porém, diferentemente daquilo que supúnhamos, essas vivências conturbadas não levaram necessariamente ao esquecimento dos episódios: indicavam-nos, por vezes, a busca por alguém que tivesse vontade e disposição para escutar o que se tinha a dizer.

Nos casos em que o silêncio se fez presente, o interpretamos como uma característica do discurso autêntico. Além disso, quando detectamos hesitações nas respostas não as invalidamos, pelo contrário, essas marcas foram encaradas como momentos nos quais os entrevistados estabeleciam sentidos para si. Acreditamos que essas observações são pertinentes, ainda mais pelo propósito desta investigação ser o de construir histórias de vida e de escolarização de pessoas que tiveram suas primeiras experiências nas séries iniciais do ensino fundamental há mais de vinte anos. Além disso, esse enfoque especificamente na trajetória dos indivíduos com vivências de fracasso escolar poderia contribuir para que nos

---

<sup>13</sup> Vale lembrarmos que parcela considerável dos limites atribuídos a história oral também podem ser encontrados nas demais fontes, como: cartas, fotografias, obras de arte, documentos, legislação etc. Cada fonte possui funções específicas e características autônomas que apenas uma ou outra, ou um conjunto de fontes podem preencher (PORTELLI, 1997).

deparássemos com o silêncio por parte dos entrevistados, isto porque, a escola é instituição complexa e multifacetada, que produz marcas, impactos, lembranças interpretadas como positivas e negativas e que podem influenciar os rumos da vida daqueles que passam por ela. Identificamos que sua presença foi estruturante nas vivências de nossos entrevistados, mas, em alguns casos, foi realmente *quase* apagada dos relatos. Nessas ocasiões foi preciso que estivéssemos atentos também para escutar esses silêncios, realizando um trabalho em que a paciência mostrou-se um elemento fundamental.<sup>14</sup>

Portanto, ao trabalharmos com a história oral tornou-se possível adentrarmos em aspectos sutis de forma que nenhuma outra metodologia conseguiria acessar (THOMPSON, 1992). Valendo-nos dela pudemos dar cada vez mais destaque e nos aprofundar nas singularidades que integram as reconstruções do passado, o que nos permitiu conhecer os desdobramentos e as versões criadas pelas memórias pessoais, que são também permeadas pelas memórias familiares, grupais e sociais.

No face-a-face com o pesquisador, o pesquisado elabora o relato e a representação de sua existência; ele unifica, ordena e hierarquiza as diversas situações às quais pertence. Constrói uma imagem de si mesmo que integra as representações que os outros fazem dele. Ele se produz, assim, como ator social e, poderíamos acrescentar, propõe ao mesmo tempo uma imagem da sociedade em que vive. (AUGÉ, 1997, p. 148)

Desse modo, o interesse em empregarmos a história oral situou-se nessa possibilidade de recolhermos vasta quantia de informações fatuais, contando com a tendência que essa perspectiva metodológica possui de contribuir para que se sobressaia uma visão de mundo e de si e um significado próprio dado pelos entrevistados aos processos experienciados e à escolarização.

Posto isso, partimos para as questões relacionadas à realização da pesquisa propriamente dita: a busca e a coleta das histórias de vida de pessoas que passaram por inúmeras (re)provações nos anos iniciais do ensino fundamental e que vivenciaram um mesmo contexto escolar, porém foram marcadas por ele de diferentes formas e por diferentes razões. Segundo Alberti (1990, p. 13) “[...] qualquer tema, desde que seja contemporâneo isto é, desde que ainda vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele – é passível de ser investigado através da história oral”. Mas quais são os entrevistados em potencial para esta pesquisa? Como foram escolhidos? Como foram contatados?

---

<sup>14</sup> Apresentamos análises mais aprofundadas sobre o *silêncio* nos depoimentos no Capítulo IV deste trabalho.

## 2.2 A escolha dos entrevistados

Como vimos, a bibliografia sobre a história oral indica-nos que essa perspectiva metodológica constitui-se como um meio potencial para acessarmos múltiplos pontos de vista, além de nos possibilitar constituir um espaço para a escuta e uma oportunidade de conhecermos mais sobre as minúcias que constituem grupos sociais específicos. Para isso, nós, pesquisadores, precisamos selecionar os sujeitos a serem entrevistados a partir de um conjunto. Verena Alberti (1990) menciona alguns subsídios que nos auxiliam nessa escolha.

A autora anuncia quatro elementos a serem considerados: a) possibilidade de realização das entrevistas, b) os objetivos da pesquisa, c) abordagem qualitativa que acompanha a decisão pelo emprego da história oral, d) conhecimento prévio do objeto de estudo. Assim, cada sujeito da pesquisa deve representar uma unidade qualitativa definida pelo significado de suas experiências no grupo social, ser acessível e ter condições físicas e psíquicas para desenvolver a tarefa solicitada.

Desse modo, “em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema que o pesquisador pretende investigar e que podem fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 1990, p. 14). Em vista disso, delimitamos como nossos sujeitos as quatro crianças acompanhadas em seu cotidiano familiar e escolar durante os anos de 1983 e 1984 na pesquisa *A produção do fracasso escolar*, coordenada por Maria Helena Souza Patto (1990).

A justificativa para essa escolha se deu pelo conhecimento prévio – possibilitado pela obra de Patto (1990) e por registros de campo<sup>15</sup> – das histórias desses quatro sujeitos considerados fracassados pelo sistema escolar por terem inúmeras reprovações na série inicial do ensino fundamental; pela repercussão dessa obra no campo educacional; e pelo fato desses sujeitos terem experienciado situações de reprovação escolar há mais de 25 anos, o que nos permitiu desenvolver um estudo longitudinal. Diante disso, consideramos desnecessárias as realizações de entrevistas exploratórias destinadas especificamente à obtenção de informações demandadas pelo processo de escolha.

Assim, partimos para a etapa das buscas pelos entrevistados retornando, inicialmente, aos endereços residenciais em que essas famílias moravam em meados da década de 1980.

---

<sup>15</sup> Alguns dos registros de campo foram emprestados pela Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza, que realizou o estudo de caso na ocasião, como assistente de pesquisa de Maria Helena Souza Patto.

Procuramos, também, colher informações em documentos escolares. Lembramos que os registros e entrevistas com um dos sujeitos foram coletados em decorrência da realização do Trabalho Complementar de Curso (AMARAL, 2007), entretanto, os dados empíricos foram atualizados e as análises foram aprofundadas nesta pesquisa.

Devido à distância temporal de quase 25 anos que separam a primeira pesquisa da investigação aqui proposta, muitos registros se perderam. Daí decorreu nossa dificuldade em precisar o paradeiro dos outros três sujeitos que integraram os estudos de caso. Apesar disso, conseguimos localizar um deles, com o qual realizamos visitas e duas entrevistas no início de 2009. Os demais não foram encontrados, mas desenvolvemos estratégias para obtenção de informações sobre os possíveis desdobramentos de suas trajetórias, que apresentamos no Capítulo III.

É necessário indicarmos, por enquanto, que seguimos os procedimentos estabelecidos pela normativa do Conselho Nacional de Saúde – CNS 196/1996 e buscamos cumprir o Código de Ética na Pesquisa. Por isso, entregamos aos participantes da pesquisa uma *Carta de Informação* e um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* informando-os dos objetivos do projeto e de que o mesmo partiu de uma investigação anterior (PATTO, 1990). Nessa direção, concordamos com Meihy (2005), que ressalta a importância da elaboração de uma carta de cessão de direitos para que se possa fazer uso de partes ou da totalidade das entrevistas colhidas. Porém, o autor afirma oportunamente que “mesmo com a autorização para o uso da entrevista, continua a haver responsabilidade de quem colheu a entrevista se ela for usada por terceiros, pois as implicações éticas não se esgotam em seu primeiro uso” (ibid., p. 185). Assim, ao considerarmos tais advertências, destacamos que os cuidados éticos integraram uma das preocupações desta pesquisa, que teve o *outro* como decisivo à colaboração e interlocução.

Com o consentimento e contribuição dos entrevistados selecionados demos prosseguimento ao estudo dos sentidos e das marcas que a escola imprimiu nas vidas dos mesmos. Desse modo, os sujeitos desta pesquisa não foram crianças com histórias de (re)provação escolar, mas adultos que tiveram uma escolarização marcada com maior ou menor intensidade por preconceitos, estereótipos, (re)provações... Isso porque, como afirma Ecléa Bosi (1973, p. 11), o “passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea”. Diante disso, cabe indagarmos sobre os desdobramentos das histórias de nossos informantes e apresentarmos os procedimentos postos em prática para obtermos tais dados.

## **2.3 O trabalho de campo: encontros e desencontros**

Como indicamos anteriormente, no trabalho com histórias de vida os relatos não obedecem a uma linearidade lógica, mas se constituem como um entrelaçar de episódios. Diante disso, para aprofundarmos as nuances que compõem uma trajetória, vimos que a articulação de duas formas de coleta de dados – registros de observações e entrevistas – seria profícua. Detalhamos os contornos dados a essas atividades a seguir.

### **2.3.1 Registros de observação**

Nesta pesquisa procuramos estabelecer um vínculo de confiança com nossos entrevistados para, a partir daí, aprofundarmos os questionamentos acerca de suas histórias escolares. Por isso, optamos por iniciar a investigação nos valendo de registros de observação. Dessa forma, nas primeiras visitas fizemos uso de caderno de campo nos momentos das conversas, apenas para anotar tópicos. Assim, seu emprego se constituiu como um instrumento valioso ao registro breve das condições de desenvolvimento da visita, bem como das observações, reflexões suscitadas nesse ínterim e outros aspectos considerados pertinentes, como as sensações da própria pesquisadora, quando dos ingressos em campo (ROCKWELL, 1987).

As observações requereram concentração às situações e às informações escutadas, sendo o esforço de atenção e reflexão tal que não puderam ser mantidos por um período muito longo (ibid.). Considerando a intensidade com que as informações foram relatadas, buscamos elaborar *registros ampliados* em até 24 horas após cada visita domiciliar, visando complementar as anotações de campo. Esse procedimento contribuiu para que nossos registros contemplassem um maior número de detalhes, porém, ressaltamos que mesmo com esse esforço de recuperar e documentar todas as ocorrências presenciadas, muito também se perdeu.

Em suma, as visitas domiciliares se constituíram como um dos procedimentos principais deste projeto por nela realizarmos o primeiro contato, informarmos nossos entrevistados como chegamos até eles, explicitarmos os objetivos do projeto e solicitarmos as autorizações necessárias para a gravação das entrevistas. Além disso, nesse momento já procurávamos estabelecer vínculos de confiança e, em alguns casos, foi possível até mesmo

construir laços afetivos entre pesquisadora e informante. Todavia, não devemos esquecer que o contato realizado no trabalho de campo também envolveu esforço cognitivo e intelectual de compreensão mútua, consistindo em um trabalho compartilhado que envolveu contínuas negociações (SCHMIDT, 2006).

Associamos essa primeira etapa, preparatória e exploratória para os próximos encontros, ao que se denomina de pré-entrevista (BOSI, 2003; MEIHY, 2005). Neste caso, o ingresso em campo suscitou questões a serem aprofundadas nas visitas subsequentes, mas teve como principal finalidade o estabelecimento de vínculos de confiança.

### **2.3.2 As entrevistas**

No decorrer das visitas domiciliares também realizamos as entrevistas. De acordo com Alberti (1990, p.20), é possível escolhermos o tipo de entrevista que pretendemos realizar: “a entrevista temática tem como objeto o tema – abordado a partir da biografia do entrevistado –, enquanto que a entrevista de história de vida tem como objeto o sujeito que está sendo entrevistado – ainda que, no relato de sua biografia, haja cortes temáticos”. Assim, neste estudo, optamos pela realização de entrevistas de histórias de vida, uma vez que elegemos os desdobramentos das trajetórias de sujeitos como centro de interesse.

Lembramos que diferentemente da fonte escrita, que é fixa e existe, mesmo quando o pesquisador não a conhece, para o surgimento da fonte oral é requisito o diálogo, as questões e as relações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado. Desse modo, se por um lado o desenho da pesquisa é dado pelo investigador, que conduz a entrevista para que ela seja um interrogatório ou até mesmo uma confidência (BOURDIEU, 1996); por outro, o pesquisador pode contar com a cooperação do entrevistado, quando esse não se detém apenas “a responder e argumentar sobre as questões da pesquisa” (ZAGO, 2003b, p. 303). Essa amplitude pode ser ocasionada por diversos fatores, dentre os quais ressaltamos a possibilidade de estarmos diante de um “bom entrevistado”, que seria aquele que “se dispõe a revelar sua experiência em diálogo franco e aberto e que, de sua posição no grupo ou em relação ao tema pesquisado”, é capaz de “fornecer, além de informações substantivas e versões particularizadas, uma visão de conjunto a respeito do universo estudado” (ALBERTI, 1990, p. 16). Além disso, destacamos que a relação de confiança e os laços construídos ao longo do convívio da pesquisa também podem contribuir com o desenvolvimento da conversação. Como bem lembra Bosi (2003, p. 60), na entrevista se inicia um processo de construções de

laços, que não devem ser efêmeros, pois da “qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista”.

Em decorrência dos laços estabelecidos, por vezes, uma entrevista pode transcorrer como um “solilóquio do informante”, tal como em uma “entrevista livre” (QUEIRÓZ, 1983, p. 48), como ocorreu com um de nossos entrevistados, na qual intervimos o mínimo possível na fala com o intuito de conhecermos sua maneira de pensar e, por meio dela, sua visão de mundo. Esse é um dos aspectos enriquecedores e diferenciais das entrevistas relativas às trajetórias. Como destacam Alberti (1990), Bosi (2003), Bourdieu (1996), Meihy (2005), Portelli (1997) e outros, com a adoção da perspectiva metodológica da história oral nos aproximamos de experiências singulares e temos a oportunidade de apreender os modos particulares como os próprios sujeitos as contam, em seus aspectos subjetivos.

Por meio das entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa tivemos acesso a essas versões particulares e conhecemos um pouco mais sobre pessoas que vivenciaram uma experiência em comum: as reprovações escolares. Para tanto, fizemos uso de roteiros semiestruturados, instrumentos que se mostraram fundamentais por servirem como condutores da conversa e permitirem a introdução e elaboração de questões a partir da fala dos entrevistados (QUEIRÓZ, 1983; ZAGO, 2003b), aprofundando e esclarecendo aspectos suscitados nas respostas.

Além disso, entendemos que seu emprego contribuiu para que nos detivéssemos no foco da pesquisa (QUEIRÓZ, 1983; THOMPSON, 1992; ZAGO, 2003b; entre outros) e possibilitou, ainda, que deixássemos espaços para que os depoentes pudessem falar com espontaneidade. No entanto, para a elaboração de tal roteiro contamos com o conhecimento prévio sobre assuntos que seriam abordados: as histórias familiares, da infância e dos processos de escolarização. No caso desta pesquisa, como nos referimos anteriormente, esse conhecimento foi consolidado especialmente por meio das informações contidas na obra de Patto (1990), dado que elegemos como sujeitos os mesmos participantes dos estudos de caso apresentados na referida obra.

De posse dessas informações privilegiadas sobre nossos entrevistados, nas conversações realizadas tivemos como questão central a escola e sua presença, ou não, na trajetória de vida desses adultos que experienciaram sucessivas (re)provações escolares na 1ª série do ensino fundamental. Contávamos com as seguintes questões orientadoras: como foi o desempenho escolar de nossos entrevistados nos anos seguintes ao estudo de caso elaborado por Patto (1990)? O que pensam sobre a escola? Quais os motivos da continuação ou interrupção dos estudos? Que lembranças têm da instituição escolar? Quais as marcas

deixadas por ela? As perguntas esboçadas compuseram roteiros que foram adaptados de acordo com as histórias relatadas durante as entrevistas. Nos momentos da conversação tínhamos em mente as temáticas centrais do trabalho, que deveriam ser abordadas; assim, outras perguntas eram acrescidas ao longo da entrevista, instigadas pela própria fala do depoente. Esse procedimento possibilitou falas mais ricas, dinâmicas e menos rígidas.

Destacamos que o emprego e a condução das entrevistas demandaram atenção a uma série de aspectos, aos quais procuramos nos deter nesta investigação. Dentre eles ressaltamos: o respeito e a demonstração de interesse pela fala do informante; a elaboração de perguntas plausíveis e simples que permitissem a fluidez da conversação e que contribuíssem para que o entrevistado contemplasse o maior número de questões possíveis; a ressalva a perguntas tendenciosas; e a escolha de local adequado à realização da entrevista, para que o informante se sentisse à vontade para falar (THOMPSON, 1992). Os lugares escolhidos por dois de nossos entrevistados foram as residências de suas famílias. Percebemos que essa seleção contribuiu para que eles estivessem mais confortáveis para falar sobre si, sobre a vida.

Além disso, a demonstração de interesse pela pessoa entrevistada e seu discurso nos pareceu outro ponto importante e “indissociável da capacidade da escuta do que é dito e de não-julgamento”; elementos fundamentais às entrevistas em que, lembramos, é o entrevistado quem ocupa “o lugar central do encontro” (ZAGO, 2003b, p. 303). O respeito às falas dos depoentes incluiu, em nossa concepção, os silêncios, que não foram interpelados de modo abrupto, uma vez que esses momentos podem nos revelar pausas para que o próprio depoente reflita e dê sentido às suas lembranças. Entendemos, assim, que a memória não é um depositário passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados.

Nas entrevistas percebemos que nossos depoentes puderam organizar seus relatos de forma pessoal, construindo uma história que rompia, muitas vezes, com a “ordem cronológica” ou a “linearidade” e transcorria seguindo uma lógica afetiva a qual, por vezes, ignoramos os motivos. Identificamos esse ponto nas conversações com um de nossos informantes, em que os assuntos se intercalavam, referindo-se ora ao passado e suas lembranças escolares, ora as atuais condições de trabalho e de vida familiar. Por isso, entendemos que os sujeitos participantes desta investigação, ao nos contarem suas lembranças, realizaram atos de criação, em que não nos deparamos “com uma sucessão coerente de formas, mas com os tropeços da vida corrente” (BOSI, 2003, p. 62), com uma construção subjetiva e complexa.



Para apreendermos esses aspectos da singularidade dos entrevistados, o que determinou nosso tempo de permanência em campo foi o que Bertaux (apud ALBERTI, 1990, p. 19) denominou de ponto de saturação.

De acordo com este autor, há um momento em que as entrevistas acabam por se repetir, seja em seu conteúdo, seja na forma pela qual se constrói sua narrativa. [...] Chegando a esse ponto, é necessário assim mesmo ultrapassá-lo, realizando ainda algumas entrevistas, para certificar-se da validade daquela impressão, ou seja, para verificar se efetivamente não se obtêm novas informações a partir de mais entrevistas.

Desse modo foram desenvolvidas as entrevistas nesta pesquisa, que transcorreram entre o ano de 2007 até o primeiro semestre de 2010, sendo realizadas de modo esparso e com duração de duas a três horas cada. Durante a realização das mesmas além do roteiro também empregamos recursos mediadores da fala, denominados de objetos biográficos (BOSI, 2003), como: fotografias e materiais escolares, que envelhecem com seu possuidor e representam as experiências vividas<sup>16</sup>. Esses recursos se mostraram interessantes fontes de apoio em estudo recentemente concluído: instigaram a fala da entrevistada, aprofundaram pontos específicos da vida escolar, notadamente quando nos valíamos de anotações e provas da escola, e deram liga as demais entrevistas (AMARAL, 2007). Tais objetos podem ser portadores de forte carga afetivo-emocional que auxiliam o trabalho de recuperação da memória e, conseqüentemente, estimulam a conversação.

Outros instrumentos que nos auxiliaram nas entrevistas, bem como na reconstrução das trajetórias de escolarização, foram os prontuários<sup>17</sup>, que permaneceram nos arquivos escolares e continham informações sobre os ex-alunos: documentação, fotografia, endereço, requerimentos, indicação de ocorrências pessoais e percurso escolar. Ademais, quando se fez necessário, fizemos uso de telefonemas, empregues principalmente em decorrência das visitas (para agendar o encontro). No entanto, um de nossos entrevistados apresentou certa necessidade de contar suas experiências, falar sobre os estudos e a família. Nesse caso, os telefonemas ganharam um novo uso: iniciadas tanto por iniciativa da pesquisadora, como da informante, as conversas telefônicas permitiram um tempo posterior a estada em campo para o fortalecimento de vínculos e para que se falasse de variados episódios da vida cotidiana. Para o registro dos telefonemas colocamos em prática o procedimento de elaboração de nota, buscando contemplar as frases ou expressões empregues. Ao final da conversação partíamos

---

<sup>16</sup> De acordo com Nunes e Carvalho (2005), nos últimos anos vem se redefinindo uma nova maneira de realizar pesquisa e de se proceder às análises, em que se passa a incluir desenhos, anotações de aulas, filmes, fotografias etc. No caso desta pesquisa, utilizamos esses materiais para subsidiar as entrevistas, instigar os depoentes a falarem e contribuir com a rememoração das vivências.

<sup>17</sup> Os caminhos percorridos para o acesso aos prontuários escolares serão mais bem detalhados no Capítulo III.

dos apontamentos e elaborávamos registros ampliados (ROCKWELL, 1987), nos quais detalhávamos a conversa ocorrida.

Apesar do uso e da criação de instrumentos para a apreensão das minúcias e da complexidade que compõe uma história, entendemos que as pesquisas com fonte oral têm características de trabalho em andamento, pois os relatos são contínuos e a memória do informante é inexaurível.

### 2.3.3 As transcrições

Como afirma o historiador inglês Paul Thompson (1992), por vezes o gravador pode ser temido; mas, em outros casos, não traz interferência e mesmo ansiedade por parte dos entrevistados. No caso específico desta pesquisa, o gravador constitui-se como um instrumento facilitador de registros, sendo a etapa de transcrição efetuada em quase sua totalidade pela própria entrevistadora<sup>18</sup>, dado que,

[...] a definição de transcrição indica já como preferencial a execução da tarefa pelo próprio pesquisador que realizou a coleta da história de vida ou do depoimento pessoal; pois ele, em princípio, é que está apto a realizar o trabalho de maneira que a escrita reproduza, o mais fielmente possível, a gravação. (QUEIRÓZ, 1983, p. 81)

A transcrição das fitas mostrou-se tarefa bastante trabalhosa e longa, que compusemos em duas fases. A primeira integrou a transcrição da entrevista propriamente dita. A segunda correspondeu a re-escuta da gravação, acompanhada da leitura da transcrição. Ou seja, ouvimos cada gravação, no mínimo, duas vezes; aspecto que nos pareceu favorável à captação de detalhes e ênfases despertados no contexto da entrevista.

Assim, buscamos representar a entonação objetivamente na transcrição, o que ocorreu de maneira aproximada e com a inserção de comentários em colchetes. Essas interferências na passagem da linguagem oral para a escrita são amplamente debatidas em estudos voltados à história oral (BOSI, 2003; MEIHY, 2005; PORTELLI, 1997), que nos indicam que as inserções – dentre as quais se incluem até mesmo os sinais de pontuação para indicar pausas – podem ser mais bem compreendidas quando se ouve a gravação. É dentro desses limites que realizamos a transcrição.

Outros aspectos que consideramos nesse processo foram as mudanças de velocidade do discurso no decorrer da conversação. Essas alterações, em alguns casos, eram indicativas

---

<sup>18</sup> Apenas não transcrevemos uma das entrevistas realizadas, na qual tivemos colaboração de Letícia Santos.

da vontade de abordar rapidamente certos acontecimentos considerados pouco significativos para o informante; em outros, pareceu-nos uma forma de organização de explicações ou, ainda, a maneira de se referir a um conteúdo de forte carga emocional pelo qual se quer passar despercebido, apenas pontuando-o.

Com a recuperação do oral em documento escrito a riqueza da fala perde-se quase que completamente; contudo, essa etapa foi inevitável e importante para a continuidade da pesquisa, assim como todas as outras fases que integram o trabalho com história oral.

As fases da transcrição da entrevista e da elaboração de registros ampliados foram realizadas no momento posterior a sua gravação/observação. Portanto, sua conclusão ocorria antes do retorno a campo, quando dávamos continuidade à conversação. Esse procedimento serviu para darmos um tempo, revermos “o material para afinar questões previamente definidas” (ZAGO, 2003b, p. 306) e re-estruturarmos o roteiro a cada nova visita, aspecto que se mostrou profícuo para a revisão de dados, dúvidas, lacunas, bem como a elaboração de estratégias para o prosseguimento da investigação.

Para finalizar este capítulo, lembramos que esta pesquisa procurou atuar na fronteira do indivíduo e da cultura, o que nos possibilitou conhecer histórias e versões singulares, experiências complexas, variadas e extremamente ricas. No desenrolar das entrevistas nosso interesse esteve centrado naquilo “*que foi lembrado*, no que foi escolhido para perpetuar-se na história” de uma vida (BOSI, 1973, p. 1, grifo da autora). No capítulo seguinte apresentamos essas histórias colhidas e contadas por vizinhos, ex-alunos da escola municipal do Jardim Felicidade e pelos próprios sujeitos alvos deste estudo.

### **CAPÍTULO III – VINTE E CINCO ANOS DEPOIS: histórias revisitadas**

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos a partir da coleta de dados realizada tendo como subsídio os instrumentos mencionados anteriormente. Aqui são feitas as ligações entre o percurso da pesquisa, em que pudemos nos aproximar da história do bairro, até nosso encontro com os entrevistados e a apresentação de suas trajetórias.

Decorrido cerca de 25 anos da pesquisa de Patto (1990) a retomada das histórias de Ângela, Augusto, Nailton e Humberto, com vistas a compreender as marcas, repercussões e sentidos que as experiências de múltiplas reprovações escolares deram a vida desses sujeitos, mostrou-se bastante trabalhosa, em decorrência da ausência de dados precisos sobre o paradeiro dos mesmos. Por isso, indicamos que as histórias que construímos acerca do bairro e dos sujeitos são alicerçadas por fontes diversas como prontuários escolares e atas das Associações de bairro; e por recursos de registro de informações: entrevistas formais e notas de memória, de conversas e visitas ao bairro.

Partimos das biografias trazidas por Patto e agregamos, nesta pesquisa, as versões apresentadas por esses indivíduos, bem como de pessoas contemporâneas a eles: ex-vizinhos ou ex-colegas de escola, que vivenciaram situações semelhantes durante o processo de escolarização; sujeitos que apresentam suas versões sobre a (con)vivência no bairro, na mesma escola, com os mesmos professores, colegas... As lembranças desses outros sujeitos forneceram elementos especialmente no que se refere à constituição da história do bairro e de dois sujeitos – Augusto e Humberto – que, por não terem sido localizados, não puderam ser entrevistados. No entanto, consideramos que todas as histórias narradas, seja dos sujeitos ou sobre eles, são variantes, pessoais e parciais.

Dessa forma, inicialmente apresentamos o local de onde os entrevistados e seus conhecidos falam: o Jardim Felicidade, um bairro da periferia da cidade de São Paulo. Na sequência, ilustramos o contexto da sala de aula vivenciado na década de 1980 e partimos para as histórias de nossos sujeitos, que são organizadas em duas etapas. Na primeira, realizamos um esboço das histórias apresentadas na pesquisa de Patto (1990): os estudos de casos. Essa retomada é feita com base na argumentação e nas reflexões trazidas pela própria autora para situarmos a primeira pesquisa, realizada nos anos de 1983 e 1984. A partir daí caminhamos para a segunda etapa, em que indicamos os desdobramentos dessas histórias e trazemos elementos que nos auxiliam a compreender algumas das marcas deixadas pelas

experiências de reprovação escolar nesses ex-alunos de uma sala de aula “fraca” de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, a escola municipal do Jardim Felicidade.

Apresentamos, então, os itinerários percorridos em nossa investigação, começando pela edificação da história do bairro.

### 3.1 O Jardim Felicidade

Para a construção da história do bairro congregamos entrevistas e materiais obtidos em três momentos distintos nesse contexto. As informações de 1970 a 1980 são extraídas da obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Patto (1990); as de 1980 a 1990, na dissertação *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico*, de Souza (1991); as de 1990 até o período atual foram coletadas em observações e conversas formais e informais no âmbito desta pesquisa.

Destacamos que nessa busca por dados históricos e recentes sobre o bairro pudemos contemplar um período considerável de seu desenvolvimento, em moldes de um estudo longitudinal. A importância de agregar informações sobre o local se dá por ele contribuir para a construção da identidade de seus moradores. Encontramos uma figura integradora e importante, não só por sua posição e atuação no bairro, como também por ser contemporâneo das quatro pessoas que participaram dos estudos de caso realizados na década de 1980. Referimo-nos a Alex, pernambucano, que veio com seus pais e irmãos para a cidade São Paulo ainda criança. Seus familiares, logo que chegaram, firmaram residência no Jardim Felicidade. Como a trajetória desse rapaz está intensamente relacionada à história do Jardim e nos ajuda a compreender as relações que nossos sujeitos podem ter estabelecido com o local, apresentaremos ambas neste momento, regressando à fundação do bairro.

O bairro Jardim Felicidade situa-se na região oeste da cidade de São Paulo. Nos anos de 1970, esse local era uma chácara que foi sendo transformada em um loteamento clandestino (PATTO, 1990). Assim, pequenos lotes ou meio lotes foram vendidos aos que chegavam ao local com o desejo de realizar o “sonho da casa própria” (SOUZA, 1991, p. 33). Nesse período cerca de 6.000 pessoas distribuíam-se pelo local, que atualmente conta com aproximadamente 13.000 residentes, conforme mencionou um dos ex-presidentes da Associação de Moradores do Bairro, durante visita realizada no segundo semestre de 2008.

Em seu início o bairro era – e ainda é – considerado periférico e tinha como característica a origem nordestina de seus primeiros moradores. Como relatou Alex:

*Meu pai veio trabalhar aqui [em São Paulo] há muito tempo antes de minha mãe ter se casado. Aí minha mãe se casou [em Pernambuco], teve a minha irmã, e por problemas se separaram e ela ficou com a minha irmã, cuidando da minha irmã. E o meu pai se casou aqui, teve um filho com uma pessoa e separou. Aí um período ele teve que voltar para Pernambuco para resolver algumas coisas da morte do pai dele. Ficou um período lá. Deixou o trabalho aqui e foi para lá. Aí ele se relacionou com a minha mãe, tal, passaram a viver junto lá. Só que ele também tinha deixado algumas coisas para resolver aqui, que era a compra do imóvel aqui do Jardim Felicidade. Aí ele veio para cá e nessa vinda ele já trouxe minha mãe e eu, porque eu já tinha nascido, entendeu? Então aí a gente veio em 1977. (Entrevista, 12/02/2010)*

Apesar do grande contingente de migrantes, a constituição do bairro é bastante heterogênea: no final dos anos de 1980 havia descendentes de franceses e japoneses residindo no local. As famílias eram, em sua maioria, nucleares e numerosas, formadas por casais jovens, entre 25 e 45 anos, com número médio de quatro filhos. As ocupações profissionais incidiam em trabalhos de prestação de serviços, tanto para homens quanto para mulheres. No entanto, parcela considerável das mulheres permanecia em casa, realizando afazeres domésticos e cuidando dos filhos. Esses aspectos estão presentes na história de Alex.

*Meu pai era garçom e ele trabalhava à noite. Então geralmente eu estava voltando da escola e ele estava saindo para trabalhar. Aí era só problema as brincadeiras durante o dia porque ele estava dormindo. Mas a gente brincava no quintal, na rua. E assim, no que diz respeito à aprendizagem, eu não tive muita dificuldade. Nunca tive muita dificuldade não. (Entrevista, 12/02/2010)*

*A minha mãe trabalhava em casa com costura. Ela, quando ela chegou aqui ela já era costureira lá no Pernambuco e ela não deixou o ofício. As nossas roupas todas eram feitas por ela, meu uniforme de escola, dos meus irmãos. Tudo ela que fazia. Às vezes fazia de outras pessoas que encomendavam. Porque o pessoal no Pernambuco tinha muito o costume de, às vezes, o presente era um corte de pano. Então, você faz do jeito que você quiser a sua roupa. Então ela pegava uma revista e reproduzia a costura do jeito que a pessoa pedia. E aí assim, a gente também... Eu em casa vi muito, acho que isso é importante na educação e isso foi importante na minha educação, principalmente meu pai fazendo coisas e minha mãe fazendo coisas. Quer dizer, lá em casa nunca teve o preconceito de homem não faz isso. Meu pai, como ele trabalhava como garçom, garçom, mas ele sabia cozinhar. Então muitas vezes a gente cozinhava com ele. Então esse preconceito de lavar louça, fazer comida, isso nunca teve em casa. E a gente sempre vendo minha mãe trabalhando em alguma coisa e minha irmã ajudando. Se ela tinha que dar conta lá de alguma encomenda, terminar uma roupa, minha irmã que fazia o almoço. Mesmo pequena, 10 anos, 12 anos, ela cuidava da panela, dos horários, tal, essas coisas. E eu acho que isso é importante na vida do convívio familiar e na herança que a gente vai guardando de ver o outro... Porque a criança imita muito. Então a gente, tem uma fase que a gente imita, então, a gente vê aquilo e guarda pra gente e era mais ou menos assim. Às vezes o dia... Porque meu pai folgava uma vez por semana, mas as vezes que ele tava em casa também era sempre assim... Ele estava fazendo, arrumando alguma*

*coisa. O terreno era grande, assim, a gente também tinha uma horta em casa e ia cuidar, regar a horta, ver, tinha que cuidar, tinha os cachorros, aquelas coisas. Eu peguei uma fase do Jardim Felicidade que a gente não tinha muito limite, assim, de muro. A minha casa era murada tudo, tinha portão, tudo fechado e tal. Mas tinha casas que não tinha e aí a gente ia andando, entrava, ia na casa dos amigos tal e assim, era amplo. Não tinha limite espacial. Você corria, gastava a energia, chegava todo esfolado, machucado. (Entrevista, 12/02/2010)*

A renda dessas famílias girava em torno de dois salários mínimos e a escolarização recaía sobre os anos iniciais do antigo curso primário (SOUZA, 1991). Hoje, observamos que os residentes no local são, em grande parte, filhos dos fundadores do Jardim, que geralmente atuam no setor de serviços. No entanto, possuem maior grau de instrução: na maioria dos casos a conclusão da educação básica. Porém, destacamos o caso de Alex que nos apresenta uma história peculiar. Ele estabelece uma relação afetiva muito grande com a escola e o bairro. Apesar de não se caracterizar como “*aluno excepcional*”, Alex nos conta que teve certa facilidade com o aprendizado da leitura e escrita e, destoando-se da maioria dos moradores do Jardim, seu percurso escolar se prolonga.

*Assim, eu era mais quieto. Eu era pequeno, baixinho, eu era o mais fraquinho, assim, magrelinho. Eu era o segundo da fila. Porque tinha uns dois lá que eram menor que eu ainda. Mas eu era sempre o... Se eles faltavam ficava eu na frente lá e morrendo de vergonha. Tinha até vergonha da professora. Assim, aí tinha que ir lá pra frente de vez em quando, né, pra poder enxergar. Mas eu não fui nada... excepcional em nada não.*

*Olha, eu... Já em 1980... Eu sou o irmão caçula, então meus irmãos já tinham passado pelo processo da alfabetização. A minha irmã foi repetente. A minha irmã repetiu um ano. O meu irmão também. Aí eu nunca fui repetente, mas eu lembro que eu via eles estudarem. Eles sempre com caderno fazendo lição e eu também tinha o meu horariozinho que eu chegava, voltava da escola e fazia minha lição. Mas em casa a gente sempre teve o apoio da mãe. A minha mãe sempre, assim, a vida escolar lá em casa sempre foi levada muito a sério. Então o apoio da família com relação a isso e aí assim que eu aprendi a escrever a primeira coisa que minha mãe começou a... falou foi ‘manda cartas pras suas tias lá do Pernambuco’. Ela cultivava esse hábito de escrever cartas. A gente escrevia, ela escrevia, eu escrevia. Eu tinha primos da mesma idade lá e a gente se comunicava por carta também. Então a gente mandava carta um por outro, nem que fosse bilhete, pouquinho coisa, a gente escrevia. Então o hábito da alfabetização veio que muito natural. (Entrevista, 12/02/2010)*

Recorda-se também de professores que desenvolviam práticas diferenciadas, que o incentivaram a adentrar no mundo da leitura e a dar um significado prazeroso a essa atividade.

*Em 1982 tinha uma sala ambiente que era a sala de artes. E eu lembro da sala de artes. Da dona C. Que lá a gente confeccionava os objetos, pintura diversas coisas. Eu não me lembro de ter decidido pra biblioteca nessa época. A partir da 2ª série, primeiro, ia lá, ouvia as histórias na almofada, sentado e tudo e ela ia criando o ambiente da leitura. Aí*

*depois conforme ela ia explicando, ia introduzindo a gente no mundo dessa leitura, porque também eram leituras curtas, livrinhos, já tinham pré-selecionados os livrinhos que a gente poderia pegar. Tinha aquela coleção do cachorrinho samba, tinha outras coisas lá, acho que da Stella Maris, tinha diversas autoras que eram bem fáceis, bem simples os livrinhos e a gente ia pegar aqueles livrinhos lá. Então aí depois ela passou a gente a sentar à mesa, manusear o livro na mesa, a criar toda uma sistemática para você ler e se relacionar com o livro. Não era de uso só seu, era de uso de outros, guardar para ser lido por outros, então... Isso mais ou menos em 83, 84. Aí passou a se ter horário, a ter horário dentro da grade da escola, tinha o dia da semana depois do recreio até a hora de ir embora era na sala de leitura. E você ficava. Aí podia pegar até atlas para ler. Ficava lendo atlas e por aí vai. [...] Acho que não só para mim, como para muita gente que eu conversei daquela época, ele tem um carinho muito especial por ela. Eu acho que tem um diferencial na formação das pessoas, por ela ter aberto a porta da leitura, não só da leitura, do ler normal, que algumas professoras praticavam isso na sala. Eu tive uma professora na 3ª série que apesar daquele ano eu ter tido três professores, comecei com Sr. G., depois foi essa professora e no finalzinho já foi uma outra. Que era parte daquele momento dos concursos, da efetivação, que estava remanejando muito professor na rede... (Entrevista, 12/02/2010)*

A conversa com Alex nos traz elementos instigantes para pensarmos sobre a relação estabelecida com a escola. Mesmo sem ter reprovações, considera-se um aluno “*mediano*”, que tinha notas regulares e conseguia prosseguir nos estudos sem muitas dificuldades. Lembra-se, porém, que havia um estigma bastante forte sobre os alunos reprovados. Contamos que nesses casos a pessoa era indicada pelos demais como sendo o “*repetente*”.

Apesar de algumas dificuldades familiares, como a separação dos pais e o ingresso no mercado de trabalho – que o levou a estudar no período noturno – sua trajetória escolar não foi interrompida:

*Na 7ª série a gente pegou uma professora que não encontrava, era uma professora de ciências. E a gente tinha que fazer aula à noite. Uma disciplina à noite. Era complicadíssimo, porque nem todo mundo. [...] Estudava à tarde das 3 horas às 7 horas e você tinha que ficar das 7h30 até as 8h10, que eram 40 minutos, 45 minutos de aula para poder ter aula com um professor que só chegava esse horário. Aí a gente, mas isso foi bem no final do ano, foram três meses, mas mesmo assim, sei lá, dentro do processo pedagógico eu acho que não é tão saudável, porque você tem uma quebra, não sei, acho que fica um pouco da seriedade abalada. Nesse intervalo a gente ficava jogando bola na rua. Na frente da escola. Ficava, chegava todo suado na aula, querendo ir embora, tomar banho. Então você não criava uma atenção para com a aula, né. E aí a 8ª série eu fiz à noite, no noturno. Foi o meu primeiro ano e eu já tinha, já estava trabalhando. Aí no noturno já era outra realidade. Era outra coisa, então sei lá... A cabeça da gente já muda.*

Nesse momento em que cursava a 8ª série, a escola municipal do Jardim também passou a fornecer cursos complementares, juntamente com a Fundação Estadual do Bem-



Estar do Menor – FEBEM (atual Fundação Casa). Alex optou por realizar essas atividades extraescolares na própria instituição em que estudava, e lá fez datilografia e desenho técnico. Em seguida começou a trabalhar em um comércio do pai, que havia deixado de ser garçom.

*[Na] 8ª... Aí o que mais dessa época que eu lembro. Ah, eu lembro da educação física. Das meninas da FEBEM que foram estudar lá. Foi um pouco traumático também porque elas chegavam... A primeira vez foi muito estranho, porque elas chegaram assim no ônibus e o ônibus gravado FEBEM, um ônibus amarelo, bem característico assim e aquele pessoal todo. Desceram as meninas. Outras escolas acho que receberam os meninos. A escola municipal do Jardim Felicidade recebeu as meninas. E elas foram alocadas assim nas classes, colocadas assim, tal. Até hoje tem algumas que moram. Criaram raiz lá no bairro, ficaram, casaram, tiveram filho e estão por lá. Mas, assim, foi chocante para gente receber, porque tinha um... A gente vivia sob o signo do medo, então tinha amigos nossos que o pai tinha mandado o filho pra FEBEM e a gente ficava 'se você fizer isso você vai pra FEBEM'. Então a FEBEM sempre era uma sombra na vida de todo mundo. Incomodava o fato da FEBEM, de ter ido pra FEBEM. [...] Criou-se um vínculo do governo com prefeitura e eles [meninos da FEBEM] saiam de lá [para ir para a escola municipal], até que começou a ter o inverso também. A gente ia pra FEBEM, porque tinha sempre... Eles forneceram cursos, alguns cursos de datilografia, tipografia, diversas oficinas que eles tinham lá e todo mundo, até irmão nosso, parente, pai, mãe, podia fazer o curso na FEBEM. E tinha também um festival de esportes. A gente até ia. A escola do Jardim ia todo ano disputar um campeonato que sempre tinha lá. Um ano eu disputei lá, em 1987. Com os meninos. Aí a gente conheceu os meninos, né, tal. Comemos todos no mesmo refeitório, aquelas bandejas de metal. Era bem assim, sei lá, a gente foi pra FEBEM um dia [ri].*

Como vimos, as oportunidades surgiram na vida de Alex como situações únicas e significativas. Desfrutar de cursos – a datilografia, em especial –, vivenciar encontros com pessoas da FEBEM, e, até mesmo, estudar no período noturno constituíram-se como ocasiões que ocuparam lugar significativo e das quais pôde extrair aprendizado. Alex retrata essa mudança do turno de estudo e da abertura da possibilidade de trabalhar durante o dia como experiências que enriqueceram suas vivências, apontaram-lhe possibilidades e, de alguma forma, fortaleceram-no para enfrentar os novos desafios.

*Ele [pai] falou "você vai estudar a noite. Vai ficar em casa? Não, então vai trabalhar". Aí passei lá a ter a minha renda, o meu salário mínimo, e foi um momento conturbado em tudo naquele ano, porque 1990 foi Collor, confisco. Problema, olha... de diversas coisas. Estava tudo de perna pro ar naquele ano. Não sei se você viveu essa experiência. E ele estava se separando da minha mãe. E eu estava... Eu saí da escola municipal e fui estudar em Pinheiros. E eu saía 4 horas e ficava por ali até as 6 horas e pouco e subia para a rua. Também eu não sei, eu não me adaptei muito porque é uma realidade totalmente diferente da minha, né. Uma escola de classe média, tudo diferente. Foi meio traumático e já não estava também muito bem em casa, muita preocupação com minha mãe, os desentendimentos, essas coisas. Aí eu meio que eu parei. E eu já tinha deixado de*

*trabalhar com ele e tinha conseguido um emprego de office-boy em um escritório de contabilidade. Aí eu, em 1990 ainda, né, aí eu fui trabalhar como office-boy. Fiquei lá um tempo, nove meses. Aí fui para ser auxiliar de escritório, porque eu era o único office-boy que sabia datilografia. Já me valeu a promoção lá da escola municipal do Jardim Felicidade [ri]. E aí em 1991 eu fui para a escola estadual. Fiz 1991, 1992, 1993 na estadual, né. Daí na estadual também eu tenho uma lembrança, não sei se você quer levar [a conversa para esse lado]. Eu tenho uma lembrança interessante porque em 1989 a gente teve um professor na escola municipal chamado A. E ele era um professor até diferente dos demais, ele não era tão autoritário. Ele era mais de conversar, de explicar e tal. E, principalmente, ele falava ‘oh, vocês tem que estudar pelo livro, procure o livro, façam os exercícios do livro, que eu não tenho que ficar cobrando de vocês’. E foi meio que conduzindo a gente a aprender a estudar. Então a gente já notou uma diferença, uma certa diferença nele. E eu o reencontrei na escola estadual. Eu acho que ele foi uma figura muito importante na formação de muita gente. E aí depois ele até passou a desenvolver uma técnica, assim, uma política de aprovação por auto-avaliação. Então ele chegou e estipulava ‘olha, a gente teve todo esse conteúdo, você acha que você pode passar? Você tem condições, você está preparado?’, ele perguntava. ‘Você está preparado pra enfrentar o segundo ano?’ [...] E era uma escola que não tinha biblioteca, não tinha laboratório. Ela só tinha sala de aula e era o professor, o aluno, giz, e o livro que ele trouxesse para debater. E eu acho que assim... foi uma escola sem muitos recursos, mas eu acho que deu... que abriu, que abriu [possibilidades], porque eu acho que da minha geração eu fui um dos primeiros... Eu acho que fui o primeiro da minha turma, ainda eu fui o primeiro a ir pra cursinho e faculdade. Aí depois os outros deram um tempo, assim, mas foram voltando... foram indo. A geração, o ano depois, parece que o pessoal foi mais. (Entrevista, 12/02/2010)*

É interessante destacarmos como o relato de Alex é reflexivo, transitando e articulando âmbitos privados e públicos da vida. Ao relatar sua história, procura contextualizá-la trazendo elementos e episódios ocorridos na época. Entendemos que essa é sua forma de constituir-se como sujeito, forjado *nas* e *pelos* relações que estabeleceu. Ressaltamos, contudo, que a escola a que Alex se refere nesse momento é descrita por Souza (1991) em sua dissertação. Vejamos como a escola funcionava de modo peculiar.

A EEPSG<sup>19</sup> ‘B’ não é murada em toda a sua extensão. Apesar disso, o estado geral de conservação do prédio é bom. Não há vidros quebrados nem pichações nas paredes, o que é motivo de orgulho da direção: *‘Não levaram nem uma torneira!’*. A aparência externa contrasta com a encontrada em outras escolas da região, e a diferença é atribuída, pelos agentes escolares, à boa relação entre a escola e os moradores do bairro. Através de entrevistas e observações levantamos a hipótese de que não ocorrem depredações, tanto em função da possibilidade dos moradores utilizarem a quadra de esportes, um dos únicos locais de lazer do bairro, quanto pelo zelo de moradores das redondezas para com a escola, conquistada através do empenho pessoal de muitos deles. (p. 52).

---

<sup>19</sup> Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau, que denominamos neste trabalho de “escola estadual”.

Como a autora relata, essa instituição foi uma conquista dos moradores do Jardim Felicidade. Disso decorreu a grande participação da comunidade e o empenho em sua conservação. Os professores também se mostravam dedicados à escola. Como nos conta Alex, sua iniciativa de prestar o vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) decorreu do incentivo de seus professores da escola estadual, denominada por Souza (1991) de EEPSG “B”.

*[Essa idéia de realizar a FUVEST surgiu] com a conversa com os professores [da escola estadual]. Eu tive uns professores bacanas ainda em formação aqui na USP. Estudante ainda, né. [...] Os que estavam trabalhando no colegial na escola estadual. Então, tinha muito isso. Eles colocavam: ‘isso não é coisa impossível. Você tem que estudar, prestar, se preparar’. Tive dois professores. A gente veio uma vez à noite aqui [na USP] assistir até uma apresentação do livro do Caco Barcelos, que o professor trouxe. Convidou. [...] Ele dava aula de geografia. [...] A maioria [dos nossos professores nessa escola] era [da USP]... Eu acho que só tinha a dona A., que era de português, a V., que era de física, o A., que era professor de Matemática. Os outros professores todos ainda eram estudantes [da USP]. Carência total de professor na rede e... Eu acho que tinha um de biologia que ele já era formado. Formado e estava dando aula também. (Entrevista de Alex, 12/02/2010).*

Observamos que as figuras docentes, por exemplo, foram importantes em sua trajetória escolar, da mesma forma que o costume de escrever cartas por parte de sua mãe foi fundamental ao desenvolvimento de seu interesse pela escrita. Notemos que tanto o professor como a mãe relacionam-se com a construção do saber. Charlot (2000, p.67) nomeia esses personagens com os quais convivemos e aprendemos como as “figuras do aprender” e nos explica que a “relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende”. Lembramos que o professor é um representante da instituição em que atua, mas possui características peculiares, podendo parecer mais ou menos simpático ao discente. O aluno, no caso, Alex, estabelece relações com o docente, porém, essas são vinculadas ao seu saber e profissionalismo; enquanto a família constitui-se como um grupo afetivo, exterior do espaço escolar, e no qual também podemos aprender (CHARLOT, 2000).

O contexto social, familiar e os encontros nos âmbitos intra e extraescolar são alguns dos fatores que convergiram para a constituição de sua singularidade. Assim, esses aspectos foram formadores e compuseram a individualidade de Alex, um rapaz que venceu as barreiras que lhe eram postas. A cada dificuldade, sua determinação e vontade foram fundamentais para que transpusesse os obstáculos. Foi assim que mesmo recebendo pouco mais de um salário

mínimo, com o qual contribuía nas despesas domésticas, também conseguia arcar com as despesas de um curso preparatório para vestibular. De início Alex passa em História na Pontifícia Universidade Católica (PUC), mas ao longo dos primeiros anos da graduação realiza a prova de transferência para o mesmo curso na USP. Após ter se formado engaja-se mais incisivamente na retomada das lutas para reivindicar melhorias para o bairro. Como nos contou:

*A minha mãe faleceu em 2007 e eu morei lá [no Jardim Felicidade] mais um ano depois que minha mãe morreu no mesmo lugar, que eu já estava no financiamento da casa própria, eu fiquei lá até 2008, um ano depois. [Atualmente] o meu vínculo agora com o Jardim é mais o trabalho voluntário que eu desenvolvo na Associação Comunitária e os amigos que eu tenho por lá. Até hoje, normal. Esse é o vínculo que eu ainda tenho com o bairro. Mas... é isso. (Entrevista, 12/02/2010)*

Neste ano de 2010, Alex está dando continuidade a seu segundo curso de graduação, agora em Contabilidade, na PUC. Embora sua trajetória destoe das comumente encontradas em bairros periféricos e seu percurso escolar ultrapasse a educação básica, sabemos que sua história envolve a participação familiar, dos professores que o incentivaram e mostraram caminhos, e abrange o próprio contexto onde cresceu.

*Eu acho que a minha infância foi muito feliz, assim, no Jardim Felicidade. Em vista de hoje, apesar... Pegamos todas as dificuldades, carência de água, lavar roupa na mina, ir buscar água na mina, essas coisas porque era... Eu morei na parte alta do bairro que não tinha água. O bairro todo tinha água lá embaixo. Nas partes baixas. Na alta não tinha água. (Entrevista, 12/02/2010)*

Essas dificuldades vivenciadas na infância, como a falta de canalização de água, fazem parte da história de Alex e de muitos outros residentes do Jardim Felicidade. Vejamos mais alguns aspectos da constituição do bairro e da relação dos moradores e ex-moradores com o local, apresentando seus depoimentos colhidos em diferentes momentos. Nesse sentido, serão resgatados alguns trechos da história de Alex, que muito nos dizem sobre o desenvolvimento do bairro.

Há algum tempo, entre os anos de 1970 e 1979, eram raros os movimentos dos moradores reivindicando melhorias para o Jardim. Nesse período as casas contavam apenas com luz elétrica; não existiam redes de esgoto e água, que era extraída de poços artesianos ou abastecida por carros-pipas vinculados à Prefeitura (PATTO, 1990). Como o Jardim Felicidade tem origem em uma chácara, as ruas não possuíam asfalto, eram de terra batida. Como relata uma das primeiras moradoras do bairro: “Tinha só a estrada, mas só tinha

*capim, tinha capim, e só tinha sapo, a única coisa que... [ri] sapo e grilo. A gente para pegar gás era lá em cima na rodovia, fazer compra só na cidade vizinha, pão a gente trazia de Pinheiros, quando vinha do serviço”* (Entrevista de Ilma, 22/03/1991). A infraestrutura local também era escassa, as crianças contavam com apenas uma escola pública que se encontrava em precárias condições de funcionamento. Além disso, o transporte público coletivo praticamente inexistia: a linha de ônibus mais próxima beirava a rodovia e abarcava um número excessivo de passageiros, por isso, comumente os ônibus transitavam lotados (PATTO, 1990).

A luta por melhorias nessa época inicial de formação do bairro congregou especialmente os integrantes das famílias de maior nível escolar que residiam no local. Eles organizaram a União dos Moradores no ano de 1979, que teve na direção ora seus fundadores, ora seus “conhecidos”. Em 1983, a União dos Moradores foi oficializada e passou a se chamar Sociedade Amigos do Bairro (SAB). Nessa época a participação da comunidade era pequena, sendo assim, as decisões partiam dos membros da diretoria e passavam ao largo de uma discussão coletiva, com os moradores. Na medida em que começou a receber influência das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), vinculada à Igreja Católica, de um núcleo do Partido dos Trabalhadores (PT) e de movimentos sociais, a SAB caminhou para novos rumos, atuando mais incisivamente à melhoria das condições de vida no bairro e contando com maior participação dos residentes do Jardim.

Um aspecto importante que demonstra o despontar dos movimentos por melhorias no Jardim Felicidade acontece com a mobilização popular ocorrida no início dos anos 1980 para o fechamento de uma mineradora que avançava em direção ao bairro e provocava alguns transtornos aos moradores.

*Em 1984, novamente, foi retomada a luta pelo fechamento da mineradora. Mais precisamente no final de 83, para 84. Na época era uma coisa assim que estava envolvendo, merecia toda a atenção especial da SAB, dos moradores, mas também dos bairros vizinhos. Porque de 1979 a 1983 ela foi avançando em direção, pra dentro do bairro. E nessa época, como já tinha construído a escola municipal, com o avanço da mineradora, as pedras chegavam próximas à escola, quando ela explodia. [...] Tinha alguns bairros próximos e de São Paulo. Então nós envolvemos, assim, uns oito bairros que estavam sofrendo as consequências, da mineradora. Tem muitas casas no Jardim hoje, rachada a laje, lá em cima também tem gente que teve que praticamente, não vou dizer demolir a casa, mas teve que fazer um bom trabalho porque realmente estava detonando as casas. [...] Foi desenvolvida assim uma luta bastante interessante, com a participação de milhares de moradores vindo na reunião, das entidades, cobertura também da imprensa, e por mais que a administração não quisesse fechar a mineradora,*

*ela foi obrigada a fechar a mineradora.* (Entrevista de Nilson, ex-presidente da SAB, 21/07/1990)

A partir do fechamento da mineradora as lutas por avanços se intensificaram e outras conquistas foram alcançadas, como a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e a Creche, criadas em meados de 1985, o asfaltamento do bairro, a canalização do rio e a melhoria nos meios de transportes. Os moradores do Jardim reivindicavam também a construção de uma escola técnica de 2º grau, porém essa demorou mais para ser edificada e o ensino técnico ficou aquém do esperado, uma vez que se implantou uma Escola Estadual (EE) que oferecia apenas dois cursos profissionalizantes.

*Como a escola, essa escola do estado. A gente foi lá, como já tinha uma da prefeitura, daí diziam que a escola do estado tinha curso, podia ser isso aqui, podia ser melhor que a prefeitura. Então a gente sugeriu: põe uma escola do estado, a gente queria por causa dos cursos né, se era muito melhor... Aí a gente não conseguiu o que a gente queria. [...] A gente queria curso técnico, por causa das crianças precisar sair. [...] O pessoal foi estudar fora, é... Saiu o secretariado aí né. [...] Saiu, mas agora acho que tiraram, só tem só o normal né.* (Entrevista de Ilma, 22/03/1991)

Em decorrência dessas lutas podemos dizer que o Jardim Felicidade conquistou parte significativa de sua atual infraestrutura: ruas asfaltadas, canalização de esgoto (que até meados de 1988 só possuía parte do esgoto canalizado) e água, construção de escolas e uma creche. A população que residia no local nesse período mostrou-se bastante engajada nos movimentos para a valorização do bairro, especialmente aqueles que possuíam casa própria, conforme nos contou Alex.

*[...] bom, ainda lá nos idos de 1984 no momento tava em 1984, 1985, tava fervendo a questão no bairro de muita coisa. Campanha do lixo. Tinha toda aquela relação da direção da escola com a Sociedade Amigos de Bairro pra buscar a regularização dos lotes, água, luz, ônibus. Então eu vivi, tanto na escola como no bairro, vendo as coisas serem conquistadas e irem acontecendo. Então não tinha nada pronto. Então a luz teve que lutar pra ter a luz. A água... Tivemos que lutar para ter a água. O asfalto veio também mais ou menos nessa época, 84, 85. Então foram conquistas. A gente viveu esse período sempre de conquistas. Então, a gente via muito a escola aberta de sábado. Bingo de domingo.* (Entrevista, 12/02/2010)

Por volta de 1986, parcela significativa dos moradores do Jardim se envolveu em campanhas, como a do lixo: “A gente fez até um vídeo aí, com a participação das escolas. Uma coisa muito interessante. Participou assim umas três mil pessoas” e teve como principal objetivo “conscientizar o morador que o lixo tem que colocar num saco pro lixeiro colher e

*levar realmente pro lixo”* (Entrevista de Nilson, 21/07/1990). De acordo com Alex, a campanha do lixo ocorreu:

*Porque não tinha coleta de lixo oficializada, aparecia somente de vez em quando, e o pessoal jogava lixo em qualquer lugar, nos terrenos baldios! [...] Então juntou todas as escolas do bairro, com envolvimento das professoras. Já tinha ocorrido uma em 1982 e 1986 e essa [campanha] é de 1988. A questão da comunidade na vida e nos problemas sempre foi presente, e isso ajudou; sempre quando houve demandas a participação da população ajudou, arregaçava as mangas e participava; esse aqui [mostra na fotografia] sou eu com o uniforme da escola municipal. (Entrevista, 16/04/2010)*

Além disso, os moradores do Jardim se engajaram em outras reivindicações, como uma linha própria de transporte coletivo e um posto de saúde, porém essas realizações se deram apenas no início da década de 1990.

*O pessoal teve que brigar até pro ônibus circular por dentro do bairro, porque ele passava totalmente ao largo ali. Você lembra... Pegava... Ele pegava a rua e subia. O pessoal... Ele não passava pelo bairro onde as pessoas moram. A CMTC [Companhia Municipal de Transportes Coletivos]... Teve uma luta lá que ‘você tem que circular por dentro, porque os moradores moram aqui, eles não moram naquela rua’. Só tinha dois pontos de ônibus dentro do próprio bairro, né. Um pouco... Um pouco assim. (Entrevista de Alex, 12/02/2010)*

Em decorrência dessas movimentações, atualmente o bairro pode ser descrito por calçadas estreitas, casas assobradadas com garagem beirando o asfalto da rua, pequenos comércios como cabeleireiros, padaria, mercadinho, banca de revista, casa lotérica e mecânica de automóveis; conjunto residencial de apartamentos, igrejas e instalações de empresas. O bairro também possui, em funcionamento, uma Unidade Básica de Saúde (UBS), uma Escola Estadual (EE), uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), um Centro de Educação Infantil (CEI) – antiga Creche – e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), além de uma escola particular. Ademais, há uma linha de ônibus que atravessa o Jardim Felicidade, atendendo a solicitação de seus moradores quanto ao transporte local. Apesar do crescimento do bairro, o mesmo se mantém predominantemente com características residenciais.

Podemos dizer que esse desenvolvimento do Jardim Felicidade contou com a participação da comunidade e atuação da SAB. Com o passar dos anos a falta de organização coletiva e de movimentos reivindicatórios estagnou a expansão que vinha marcando o local.

*Aí se a entidade não fizer um trabalho de conscientização do povo, de formação de liderança mesmo, vai chegar um tempo que o pessoal vai estacionando. Vai conseguindo as melhorias e aí vai parando. E aí chega um tempo que só tem alguns gatos pingados,*

*que é a liderança ficando. E isso aconteceu um pouco aqui no Jardim. Depois do fechamento da mineradora, asfaltamento do bairro quase na totalidade, a Creche, a EMEI e a escola de 1º grau, estacionou um pouco. [...] Porque a entidade estava sempre trocando de diretoria, cada ano que formava trocava o pessoal, e aí não conseguia tocar os trabalhos, e aí era só a Sociedade Amigos de Bairro que desenvolvia os trabalhos. Como era um bairro pequeno, não tinha mais outras entidades. (Entrevista de Nilson, 21/07/1990)*

Nessa retomada da pesquisa e retorno ao bairro vimos que a SAB está praticamente desativada. Nesse período foram criados outros organismos, com o intuito de atender a outras demandas da população, reverter esse quadro de estagnação das lutas políticas e mesmo para retomar a intensiva participação popular que caracterizava os residentes no Jardim Felicidade, tais como: a Associação de Moradores da Favela – hoje nomeada como Associação dos Moradores do Bairro – e a Associação Comunitária, vinculada à escola particular.

A Associação de Moradores do Bairro atualmente conta com o trabalho efetivo de um de seus primeiros fundadores e seus filhos. É bastante ativa e oferece cursos gratuitos à comunidade, como os de pintura, informática e capoeira; no entanto, possui poucos voluntários para atender a crescente demanda. Nosso caminho até o conhecimento da Associação de Moradores foi traçado de modo bastante peculiar.

Em uma das visitas ao bairro, que realizamos com o intuito de congregarmos maiores informações sobre os sujeitos que participaram dos estudos de caso apresentados na pesquisa de Patto (1990), conversamos com um dos residentes – um senhor dono de um bar próximo à EMEF – que sugeriu a busca de documentos e endereços dos sujeitos que procurávamos na Associação de Moradores do Bairro. Foram realizadas algumas visitas a essa Associação, nas quais fizemos a leitura dos materiais disponíveis: atas de fundação, registros de reuniões, controle de finanças e movimentos reivindicatórios da década de 1970 e 1980. Esses materiais, a nosso ver, constituem-se como fontes históricas bastante ricas que indicam e ilustram a luta dos moradores para a conquista das melhorias mencionadas anteriormente. Após conversas com esse fundador e ex-presidente da Associação, ele nos indicou a Sociedade Amigos do Bairro (SAB) como um organismo no qual provavelmente encontraríamos registros de antigos moradores e, consecutivamente, das famílias dos sujeitos que procurávamos. Foi nesse contexto que nos deparamos com a real situação e intensa transformação da SAB.

A SAB está praticamente desativada, os eventos e as reuniões destinadas à comunidade são raros em seu espaço. Além disso, seu presidente pediu desligamento do cargo em decorrência de conflitos e ameaças de morte que sofreu de algumas pessoas do bairro após ter feito um boletim de ocorrência na delegacia de polícia indicando os responsáveis por uma



festa dada na SAB que resultou na depredação do local. Como o acesso a SAB está dificultado, fomos a casa desse presidente, conforme indicação da Associação de Moradores, na tentativa de buscar materiais correspondentes as famílias que procurávamos.

Nessas buscas localizamos o presidente da SAB, que mantém em sua residência os escassos registros feitos predominantemente na década de 1980 e início dos anos de 1990, que infelizmente estão malconservados, afetados sobretudo pela umidade. Neles encontramos alguns indícios favoráveis a localização dos familiares dos sujeitos desta investigação, como assinaturas de atas e endereços; contudo, os dados não permitiram precisar o local em que essas famílias se encontravam, uma vez que algumas informações estavam ambíguas, além de desatualizadas. Houve mudanças de nomes de rua e os procedimentos de registros em atas foram interrompidos na década de 1990, não havendo dados atuais sobre os moradores do bairro.

Outra organização que, diferentemente da SAB, encontra-se em funcionamento efetivo, é a Associação Comunitária, com sede na escola particular do bairro. Essa organização oferece cursos à comunidade, que vão desde reforço nas atividades escolares, alfabetização de Jovens e Adultos, até aulas de artesanato. Todos eles desenvolvidos conforme a filosofia da própria escola. Essa Associação surgiu, de acordo com Alex, no seguinte contexto:

*Nesse período até 1988 a gente estava passando pelo processo de redemocratização, as pessoas estavam participando mais, a gente já tinha resolvido um problema sobre a mineradora. Em 1986 e 1987 ainda tinha, mas em 1988 já não tinha mais. Naquele período eu estava já na 7ª série. Depois eu vim estudar aqui numa escola meio disputada, mas fiquei somente meio semestre, em Pinheiros. Depois voltei para o bairro e fui estudar na escola estadual do Jardim Felicidade o colegial e me formei em três anos. Tive contato com a professora N., ela foi importante na formação de muita gente. Estudei na PUC, depois na USP, em 1998 estava terminando a minha graduação, em 1999 eu estava fazendo licenciatura na Faculdade de Educação. Logo após, voltei a atuar junto com a Sociedade Amigos de Bairro, porque... com um grupo de pessoas que a gente sempre se encontrava no ônibus, no mesmo horário, a gente estava meio preocupado, porque a gente estava se formando e poderia dar alguma contribuição para o bairro. Então a gente ingressou na SAB e procurou a diretoria para saber o que eles estavam fazendo e o senhor M., que era o presidente na época, ele nos convidou para participar e disse: 'está aberto para vocês participarem'... Eles estavam dispostos a receber a gente e começamos a atuar. Em 1999 fizemos essa retomada.*

Como esse impulso dado por jovens moradores do bairro, há o resgate dos movimentos sociais.

*O interessante foi que junto a isso a gente separou as pessoas para procurar uma liderança do bairro ou uma atividade para ver como se encaixava e se organizava para fazer uma amarração dos trabalhos para saber como contribuir de forma melhor. Então,*

*alguns foram procurar a igreja, outros foram procurar a União dos Moradores [conhecida atualmente como Associação de Moradores] e eu fui procurar o colégio porque eu morava mais perto do colégio e eles queriam saber o que eu queria fazer e eu queria saber o que eles estavam fazendo. Então me colocaram em contato com uma senhora, que era uma antiga professora da escola municipal que tinha sido contratada pelo colégio particular para desenvolver um trabalho social para o colégio. Isso era uma obrigação do colégio dentro da proposta pedagógica daquela escola, e estavam procurando uma pessoa... [...]. Então ela fez essa 'ponte' [...]. A entidade nasce e minha participação foi desde o início em abril de 2000; em 1999 quando coloquei em prática meus trabalhos na Sociedade Amigos de Bairro. Eu estava desenvolvendo um projeto de alfabetização de adultos. [...]. Lá eu levei esse trabalho para a Associação Comunitária em 2001, ele nasceu lá na Associação Comunitária, mas o processo de formação do curso, para ser levado para lá, passou por uma reformulação porque a proposta da Associação Comunitária era além de fazer um trabalho com as crianças, fazer também um trabalho conjunto com os pais. [...] A criança fazia lá: capoeira, musicalização, tecelagem, mas os pais... Foi detectado nas reuniões que eles não tinham condições de dar suporte educacional por falta de alfabetização, ou de outra ferramenta; então eles vinham à noite para a educação de jovens e adultos e a gente fazia uma triagem e via aqueles que tinham mais dificuldade ficavam numa sala comigo e os que já tinham algum letramento ficava em outra sala com outro grupo. (Entrevista, 16/04/2010)*

Recuperar brevemente a história do bairro, de suas lutas e da situação atual ajudou-nos a entender o cotidiano local e o contexto em que se desenvolveram as vidas de seus moradores. Tornou-se evidente, para nós, o quanto a história local perpassa a história de vida daqueles que vivenciaram ou vivenciam o Jardim Felicidade. As palavras de Alex indicam essa intersecção: *“eu tenho um carinho, eu tenho um carinho pelo bairro, por tudo. Faço atividade no bairro justamente, um pouco, por causa disso. Estudei a minha vida inteira em escola pública, até na universidade, não teria porque deixar de ajudar as pessoas”* (Entrevista, 12/02/2010).

A trajetória de vida de Alex e os depoimentos de moradores que apresentamos neste trabalho trazem elementos que complementam e atualizam as informações sobre a constituição da população que residiu ou reside no bairro, as transformações e melhorias do Jardim, a participação popular e as lutas da SAB e das Associações. Essas histórias se entrecruzam, como já vimos brevemente no caso de Alex e veremos na continuação deste capítulo, com a apresentação dos estudos de caso desenhados por Patto (1990) seguida da indicação dos rumos que essas trajetórias tomaram. Antes, contudo, é necessário conhecermos um pouco sobre a escola municipal do Jardim, mais especificamente uma de suas salas de aula, a classe considerada “fraca”, em que nossos sujeitos vivenciaram suas reprovações. Assim, a seguir, retomamos a sala de aula acompanhada e descrita na obra de Patto (1990), recorrendo às palavras da própria autora, com o intuito de a expormos o mais fielmente possível.

### 3.2 A sala de aula

No ano letivo de 1983 uma 1ª série do ensino fundamental da escola municipal do Jardim foi acompanhada em seu cotidiano. Essa era a classe dos “repetentes fracos”, composta pela professora e 33 crianças – dentre as quais Ângela, Augusto, Nailton e Humberto –, que diariamente se dirigiam à escola para o início das aulas às 11 horas (PATTO, 1990).

Nessa sala, todos os alunos, excetuando-se quatro, foram reprovados ao menos uma vez, sendo que seis cursavam essa mesma série pela segunda ou terceira vez sucessiva. De acordo com a descrição de Patto (1990, p. 270), algumas crianças “[...] vieram de uma classe de ‘preparação para a alfabetização’ formada no ano anterior”, isto é, de um grupo condenado “à reprovação desde o início do ano a partir de critérios questionáveis. Quase todas são portadoras de uma história escolar marcada pelo fracasso” e compunham a turma que nenhum professor queria. A docente responsável por essa sala naquele ano foi convencida a assumi-la, por insistência da assistente pedagógica da instituição.

Apesar da experiência de docência tanto no estado como na prefeitura, essa professora não tinha planos de lecionar em uma sala de primeiro ano, “principalmente porque esta série limita as possibilidades de faltas dos professores, além de requerer maior dedicação em termos pedagógicos” (ibid., p. 271). Além disso, a docente não se encontrava entre as mais valorizadas pela equipe escolar, às quais são destinadas as melhores classes. A professora era pouco assídua e autoritária. Segue-se, então, uma lógica incongruente: aos alunos “‘desenganados’ designam-se professores considerados menos eficientes. Desta forma, a produtividade da escola, precariamente expressa em números de aprovados, não sofre prejuízos: não se desperdiçam ‘bons’ professores com ‘maus’ alunos nem ‘bons’ alunos com ‘maus’ professores” (ibid., p. 271).

Quando iniciou sua participação na pesquisa realizada por Patto (1990) em 1983, a professora que seria acompanhada durante o período letivo logo informou à pesquisadora que em sua classe havia 14 crianças problemáticas que seriam reprovadas – nas quais se incluíam os quatro participantes dos estudos de caso – por não terem condições de aprender o mínimo necessário à aprovação. O que é admirável nessa predição é o mês em que ela foi feita: maio. A incriminação e desqualificação das crianças estavam, nesse caso, a serviço da docente; porém, em outras situações, também se localizava o “problema” nas famílias de seus alunos:

[...] é nervoso, é fraquinho, é desinteressado, é tímido, é vadio, falta muito, a mãe é desleixada, é parádão, abandona a escola, é doente, é preguiçosa, tem pronúncia de nordestino, o pai foi preso, é mimada, é descoordenada, os pais são separados, a mãe é doente, parecia ‘pancada’ mas é preguiçosa. (PATTO, 1990, p. 279)

Essas desqualificações das crianças e suas famílias eram permeadas por preconceitos e estereótipos que subjaziam o discurso da professora. Foi nesse contexto e imersos a essas práticas que os alunos dessa sala vivenciaram a escola em 1983. Ao término do ano letivo Ângela, Augusto, Nailton e Humberto foram novamente reprovados, sem muita surpresa, uma vez que até mesmo a professora de reforço informava que os deficientes da classe eram Ângela, Nailton e Humberto. Naquela oportunidade Augusto escapou ao rótulo. No entanto, encontrava-se “entre as crianças que a orientadora educadora educacional, com sua autoridade de especialista, rotulou como incapazes, a despeito do parecer contrário da professora” (ibid., p.299). No caso de Humberto, houve seu encaminhamento a uma classe especial. Os demais permaneceram na 1ª série “fraca”. No ano seguinte, em 1984, essas quatro crianças foram acompanhadas fora da instituição escolar. Vejamos suas histórias e os desdobramentos das mesmas.

### **3.3 A história de Ângela**

#### **3.3.1 A história contada há 25 anos: apontamentos a partir do estudo de caso**

A primeira das quatro histórias de reprovação escolar investigadas por Patto (1990) foi a de Ângela, que nasceu em 1974, sendo a primeira dos seis filhos de um casal de nordestinos que em 1971 chegaram a São Paulo em busca de melhores condições de vida.

Nesse contexto, Ângela cursou o pré-primário no bairro em que morava, onde também iniciou o ensino fundamental. O ingresso na 1ª série se deu aos sete anos de idade, em 1982, mesmo ano em que sua mãe dava luz ao quinto filho. Desde o início do primeiro ano foi rotulada como “não pronta”, sendo logo direcionada para uma sala mais fraca. Na ocasião da pesquisa de Patto (1990) a aluna cursava pela terceira vez a 1ª série do ensino fundamental.

Com relação aos aspectos familiares, um dos pontos marcantes na história de Ângela era a confusão de papéis entre mãe e filha. Ângela era incentivada pela mãe a realizar a

limpeza da casa e a cuidar dos irmãos. Na perspectiva da mãe, “Ângela foi reprovada pela primeira vez porque não teve ‘oportunidade’ de aprender, devido às faltas que deu por preferir ficar em casa ajudando” (PATTO, 1990, p. 354).

O estudo de Patto revelou-nos que além do local ocupado no cenário familiar, Ângela era alvo de práticas docentes estigmatizantes, que contribuía para acentuar suas dificuldades durante a escolarização. Dentre elas, destacamos o modo como se fazem observações ou críticas negativas sobre o desempenho escolar da criança; o incentivo a separação de amizades (uma professora incentivou a separação de Ângela e sua amiga, justificando que essa teve um “estalo”, enquanto Ângela “estacionou”); o encaminhamento de alunos considerados “problemáticos” para a avaliação psicológica; e a participação involuntária de alunos em projetos de reforço.

Com isso, Ângela passou a demonstrar uma crescente apatia pelas lições e, em contrapartida, intensificou a realização de tarefas domésticas como forma de demonstrar suas capacidades e inteligência. Nesse caso específico, a autora evidenciou que a responsabilização pelo fracasso escolar era atribuída, pelos educadores, aos pais e às condições de vida da criança.

No entanto, após as visitas realizadas pela pesquisadora, constatou-se que Ângela possuía plenas condições de se desenvolver cognitivamente e afetivamente, sendo considerada uma criança observadora, criativa e ativa em suas atividades lúdicas ou mesmo em suas tarefas diárias. Graças a uma professora nova na escola, que assumiu a classe “fraca” em 1984 e buscou conhecer os alunos por si mesma, sem procurar se valer dos “rótulos” atribuídos a cada aluno, Ângela foi promovida ao final daquele ano para a 2ª série do ensino fundamental. “Foi, portanto, por obra do acaso que Ângela escapou de mais um ano letivo no qual continuaria a ser considerada incapaz de aprender a ler e escrever, a ser submetida a atividades sem interesse e novamente reprovada, o que poderia ter encerrado na 1ª série sua história de escolarização” (PATTO, 1990, p.363). Mas Ângela deu continuidade aos estudos para além da 2ª série?<sup>20</sup> Como passou a se relacionar com a escola? Como conseguiu conciliar o estudo com as atividades domésticas a ela atribuídas?

---

<sup>20</sup> Sabíamos que Ângela tinha cursado até pelo menos a 5ª série e que seu pai havia falecido tragicamente em um acidente pouco tempo após o término do estudo de caso. Essas informações foram obtidas circunstancialmente por Denise Trento Rebello de Souza, no âmbito da realização de outro projeto de pesquisa realizado cinco anos depois de concluídas as visitas à casa de Ângela.

### 3.3.2 A história revisitada

A primeira etapa desta pesquisa constitui-se da localização dos endereços nos quais as famílias moravam na época da pesquisa de Patto (1990). A opção inicial foi a de procurar por Ângela, dado o acesso a seu antigo endereço e registros de observação que datavam de 1984.

Para nossa surpresa, Ângela foi encontrada no mesmo endereço em que residia em 1984. Diante disso, apresentamo-nos e explicamos o motivo da visita – o interesse em conhecer os desdobramentos de sua trajetória escolar após o estudo de caso realizado há 25 anos. Ângela mostrou-se surpresa com a procura e, ainda no portão da residência, principiou a contar com detalhes alguns momentos que recordava quando das visitas domiciliares em 1984. Convidou-nos a entrar e fomos prontamente recebidas em sua casa, construída no fundo da casa de sua mãe.

Aparentou certa satisfação e felicidade ao contar-nos os trajetos e os percalços que marcaram suas vivências. Para nos auxiliar a responder algumas das questões que nos inquietavam e que instigaram o retorno ao estudo de caso, realizamos seis encontros nos meses de maio, junho e julho de 2007, que tiveram duração de cerca de duas a três horas cada.

Atualmente Ângela está com 36 anos de idade, cabelos longos e castanhos, olhos da mesma cor, magra e de estatura mediana. Define-se como tendo a aparência de uma menina, e realmente aparenta ser jovem.

No decorrer das visitas pudemos conhecer um pouco mais sobre Ângela, que se descreve como uma pessoa extremamente vaidosa:

Parece-me que Ângela (assim como sua mãe) valoriza bastante a aparência. Ângela disse novamente que se ‘olha 24 horas por dia no espelho’ e que gosta de ‘usar batom, loções para cuidar da pele, cremes para hidratar os cabelos, unhas bem feitas e esmalte’. Com essa preocupação por manter uma aparência jovial e bem tratada, conta que chega a ‘tomar banho com água quase fria para não estragar a pele’ e a ‘não se expor ao sol para não adquirir rugas’. Além disso, relatou-nos: ‘adoro jóias, principalmente brincos de ouro’. Seu desejo, após a compra de um relógio, era o de juntar ‘cada centavinho’ para comprar um par de brincos de diamantes. No entanto, nesse ínterim, precisou comprar seus óculos, pois os necessitava, mas não utilizava desde a infância. (Visita à casa de Ângela, registro de memória, 16/05/2007)

Ademais, contou-nos que se sentia deprimida e com profunda tristeza; chegou a chorar compulsivamente durante algumas entrevistas. Presenciamos também ocasiões em que Ângela demonstra-se extremamente alegre, cantando aos gritos e sem parar. Por isso, cada visita/entrevista nos despertava o sentimento de incerteza e de curiosidade sobre o que nos aguardava. Assim, na tentativa de esboçar respostas as indagações iniciais, buscamos reconstruir, a seguir, a história que Ângela nos relatou.

### ***O contexto familiar***

Ângela é a mais velha de oito irmãos. Descreve seu pai como uma pessoa de origem humilde que ingressou no trabalho rural logo na infância, aos nove anos de idade. Considera esse início precoce e decorrente do fato de seu avô ser uma “*pessoa preguiçosa*” que colocava os filhos para trabalhar. Com isso, seu pai tinha que cuidar dos nove ou dez irmãos por ser o mais velho: “*Então foi essa infância, então acho que passou de geração pra geração, você entendeu?*”.

Ângela lembra-se do pai como uma pessoa triste e dedicada a três serviços – trabalhava em uma empresa, tinha um bar e, aos domingos, vendia porcos na feira – como um meio para trazer conforto para a esposa e os filhos. Entretanto, a vida de seu pai teve um desfecho trágico. Faleceu em 1985, aos 33 anos de idade, após um acidente de moto. As causas do acidente são lembradas com tristeza por Ângela “*acho que ele bebeu e acho que ele foi desviar do cachorro e bateu a cabeça dele no poste*”.

Essa morte repentina abalou intensamente a família de Ângela, sobretudo financeiramente, pois a estrutura era marcada por uma rígida definição de papéis, sendo seu pai, o chefe da família, aquele que tomava as decisões sobre seus membros e não consentia que sua esposa trabalhasse. Por isso, ele era a única pessoa que trabalhava para prover o sustento familiar.

Em uma das conversas com a mãe de Ângela, ela nos contou que o esposo vivia uma vida de solteiro: consumia bebidas alcoólicas e voltava tarde para a casa. Dessa forma, ajudava-lhe apenas financeiramente na criação dos filhos, a ponto de sua presença no grupo familiar ser considerada rara. A mãe de Ângela percebeu a necessidade de buscar um emprego para “*colocar alimentação dentro de casa*”, pois a partir de então estava sozinha para criar aos filhos. Foi assim que batalhou e conseguiu trabalho lavando e passando roupa para casas de família; episódio que nos relata e ao qual acrescenta que “*a vida em São Paulo não é fácil*”.

Enquanto a mãe trabalhava fora, Ângela assumia as responsabilidades pela casa e pelos irmãos. Relata que assim que saía da escola seguia para a residência, onde tinha que cuidar dos afazeres domésticos e dos irmãos. Essa relação com o trabalho iniciou-se logo na infância e vem imbuída, em sua fala, da precisão de ajudar a família. A explicação que Ângela

encontra para tal atitude é a responsabilidade que sentia em “*ser dona de casa*” por ser a irmã mais velha:

*Então eu era aquela pessoa que me preocupo... Até hoje eu me preocupo com a casa. Então aquela criança de dez anos, que se preocupava muito de arrumar a casa, de cuidar dos meus irmãos e eu acho que eu não me preocupava em estudar, de ir pra escola. Eu me preocupava só com isso. Acho que a minha vida era só isso. Só dedicada a ser uma dona de casa [...].*

*Desde os meus 11 anos, que eu sempre fui a dona de casa [...] é, tipo assim, o modo de falar assim aquela pessoa que só limpava a casa.*

Ângela considera esse momento vivenciado logo após a morte do pai como um período de dificuldade, que nos é relatado de modo emocionado. Sua mãe recebia uma pensão em decorrência da morte do marido, que trabalhou por mais de 10 anos com carteira assinada em uma firma. Nesse sentido, mesmo após o falecimento do esposo, e apesar das inúmeras atribulações para criar os filhos, sua mãe não esteve totalmente desamparada financeiramente. No entanto, relembra que nessa ocasião sua família chegou a passar fome, uma vez que não tinham condições para comprar alimentos suficientes para todos. Nesse contexto, os irmãos começaram a se espalhar (ou serem espalhados) pelas casas de parentes, principalmente dos tios e tias da família paterna.

Ângela referiu-se ao fato de ela e os irmãos terem sido tratados como “*bolinhas de gude*”, na medida em que foram “*jogados*” na casa de parentes para os quais tinham que trabalhar intensamente nos afazeres domésticos em troca de comida. A família permaneceu um longo período nessas condições. Por iniciativa de um tio paterno, que os auxiliou nesse momento conturbado e de muitas necessidades, a família reuniu-se novamente na casa da mãe de Ângela.

Atualmente, a residência da família sofreu algumas modificações: foi ampliada de uma cozinha, um banheiro e um quarto, que também desempenhava a função de sala, para um sobrado – no qual um dos cômodos funciona como salão de cabeleireiro<sup>21</sup> – e uma casa nos fundos. De certa forma, pode-se dizer que a casa acompanhou o crescimento da família. Em comparação com as demais moradias da rua, a casa de Ângela e de sua família aparenta ser a mais simples externamente, com muito por se fazer, embora seja de alvenaria. A garagem não está terminada, há apenas uma estrutura de colunas e alguns ferros.

Com exceção de um dos irmãos, que se casou e hoje mora em outra residência, e de uma irmã, que atualmente mora nos Estados Unidos com outra família, todos os demais (irmãos e sobrinhos) residem no mesmo local.

---

<sup>21</sup> Atualmente o salão não está mais em funcionamento.



No ano de 1994, Ângela conheceu seu atual marido, uma pessoa 20 anos mais velha do que ela, com quem tem dois filhos: um menino de 13 anos que estuda na Escola Estadual do Jardim Felicidade, e teve uma reprovação na 4ª série, e uma menina de cinco anos, que cursa a pré-escola no bairro do Jardim. O casal e seus dois filhos moram em pequena casa dos fundos localizada no mesmo terreno.

Ângela revela certo incômodo com o fato, dizendo que chegou ao ponto de pensar em vender os móveis para comprar um terreno próprio onde pudesse construir uma casa em que “*caibam os móveis direito*”, porque precisou vender uma mesa de seis lugares e quatro cadeiras em decorrência da falta de espaço para tanto; assim, ficou apenas com duas cadeiras. Além disso, em relação ao casamento, Ângela acredita vivenciar algo muito semelhante ao que ocorreu com seus pais. Conta-nos que se identifica com seu pai, apesar da forte semelhança com a história da mãe: o marido de Ângela, assim como ocorria com o pai dela, tem problemas com o consumo de bebidas alcoólicas e, em decorrência disso, chega a ter um comportamento agressivo com ela, que reafirma inúmeras vezes a infelicidade vivida em seu casamento. “*Então eu acho que até hoje o que passou comigo tá passando... o que passou com o meu pai tá passando comigo*”. O esposo de Ângela financia as despesas familiares e não deixa faltar comida para ela e seus filhos, mas Ângela se mostra infeliz com ele, assim como sua mãe se sentia frustrada e insatisfeita com o casamento.

O relato de Ângela é permeado por falas que revelam a decepção e a frustração no relacionamento com o marido e que indicam um forte arrependimento por não ter se casado com um jovem com quem se relacionou anteriormente. O rapaz, estudante universitário que Ângela conheceu em um bar próximo à Universidade de São Paulo, fez parte de uma época de sua vida lembrada com muita saudade. Período em que viveu um relacionamento prazeroso, distinto dos demais que teve em sua vida.

Por vezes, sente-se na incumbência de se comportar de modo submisso, como evidencia em seu relato:

*Porque o pai dos meus filhos falou ‘Ângela, você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que fazer comida, tem que fazer isso’, eu tinha que fazer aquilo, porque ele é chato. Quando ele bebe, ele é chato, ele... Vixe [...] ‘Não, mas você tinha que fazer macarrão, você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo’. Puxa, eu estudava, eu fazia o meu curso ano passado, eu tinha que fazer, deixar a casa em ordem, dá comida pros meus filhos, eu tinha que procurar serviço e deixar tudo.*

Ângela, assim como muitas mulheres, desenvolve uma jornada de trabalho intensa, que engloba o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos e os estudos<sup>22</sup>.

Em relação à situação de trabalho da família, todos os irmãos que residem no local trabalham – os empregos são diversos: cabeleireiro, mecânico, pedreiro – e há alguns anos sua mãe iniciou um trabalho informal, com vistas a contribuir com o orçamento familiar. Trata-se de um trabalho de vendas por catálogo, que acredita ser um bom serviço, embora precise ser, como se denomina, “*muito batalhadora*” para revender em quantidade satisfatória. Destaca que teve alguma complicação com relação ao pagamento das mercadorias, mas é daí que provém o seu sustento e o de sua família, por isso, não pretende desistir das vendas tão cedo. Revela-nos, então, a estratégia de uma pessoa analfabeta para lidar com a atividade de compra e venda: ao chegar a um valor não muito alto (por volta de cem reais), encerra a fase de venda e faz o pedido. Desse modo, encontrou uma forma de minimizar os riscos de perda financeira.

A mãe de Ângela consegue realizar bem as vendas por catálogo, mesmo sendo esse um serviço que pressupõe habilidades básicas de leitura, escrita e pequenas operações matemáticas. Tendo em vista a situação familiar e a luta diária empreendida para criar os filhos, a mãe de Ângela precisou abandonar as aulas de alfabetização que havia iniciado próximo à época da morte do marido. Assim, não conseguiu realizar o sonho de estudar e continuou a enfrentar com dificuldade as barreiras impostas pela sociedade letrada.

Um exemplo desse fato pôde ser presenciado em uma de nossas visitas, quando nos mostra uma lista de compras e diz que se trata dos alimentos que precisa comprar para a família. Para explicar a sua confecção, a mãe de Ângela nos conta que chegou a participar do curso de alfabetização oferecido no bairro do Jardim, entretanto, não pôde dar continuidade aos estudos, pois precisava cuidar dos filhos e da casa. Em vista disso, para fazer a lista de compras precisa pedir a uma pessoa que saiba escrever.

Em uma das oportunidades que pudemos conversar um pouco mais com a mãe de Ângela, ela nos relatou que parte substancial do que ganha vendendo produtos do catálogo é destinado aos gastos com alimentação. A mãe de Ângela se refere ao fato de não possuir um guarda-roupa e que deixa as roupas no chão. Para mandar fazer um guarda-roupa, segundo ela, seriam necessárias seis placas de madeira com o custo individual de cerca de R\$ 60,00. Assim, faz as contas mentalmente para saber quanto gastará: primeiro soma 60 mais 60 e rapidamente nos responde que daria 120, depois dá continuidade as contas e fala que gastaria R\$ 360,00. Ao final das visitas, e em meio à batalha cotidiana para sobreviver, sua mãe relata

---

<sup>22</sup> Abordaremos a relação de Ângela com os estudos mais detidamente em nosso próximo eixo, denominado de *A escolarização*.

com satisfação ter conseguido comprar o tão desejado guarda-roupa e uma mesa na qual, de acordo com ela, põe os pratos.

A cada visita que realizávamos para dar continuidade às entrevistas com Ângela, sua mãe dava um jeito de aparecer na casa da filha para conversar conosco. Nessas ocasiões nos levava frutas, oferecia o catálogo etc. Aproveitava o momento para também nos contar sobre sua história, sua precisão de trabalhar e cuidar da casa, referida, como fazia há 25 anos, como “*casa de pobre*”. Ademais, o modo como encarava o trabalho correspondia, em sua concepção, ao modo como as pessoas “*do Norte*” lidam com ele, pessoas trabalhadoras. Nesse momento, alude a um antigo sonho de um dia poder voltar para sua cidade natal, na Bahia. Chega até mesmo a dizer que não sabe o motivo de ainda estar aqui em São Paulo. Além disso, também alimenta o velho desejo de poder aprender a escrever e ler.

Durante o tempo em que realizamos o trabalho com Ângela, sua mãe constantemente buscou oportunidades para nos contar a sua experiência, o sofrimento vivido em São Paulo e seu desejo de encontrar algum companheiro que possa lhe dar melhores condições de vida. Lembra que aquele bairro permanece o mesmo desde que se mudou para lá, em 1973, e reafirma que seus moradores são pessoas pobres, mas muito trabalhadoras.

Em novembro de 2009 a mãe de Ângela faleceu em decorrência de doença de Chagas, da qual foi portadora por muitos anos.

### ***A escolarização***

Ângela ingressou na pré-escola em 1981 aos seis anos de idade. Suas lembranças sobre esse período são bastante escassas, dada a distância temporal que atualmente a separa dos acontecimentos vivenciados. As recordações mais intensas e latentes referem-se a sua primeira professora descrita em detalhes “*usava óculos, branquinha, cabelos preto, e eu me lembro*”. Desse período as lembranças materiais foram se perdendo, a única fotografia que possuía como recordação do momento que antecedeu seu ingresso na 1ª série na escola municipal do Jardim Felicidade sumiu inexplicavelmente três anos depois, com a morte do pai, pois era ele quem guardava o retrato do “*prézinho*”.

Na 1ª série recorda que fora reprovada consecutivamente e, até hoje, busca entender o motivo das muitas reprovações. Como não se lembrava muito bem, perguntou para sua mãe as razões desse acontecimento e obteve como resposta a afirmação de que, quando criança, tinha um *problema*.

Na percepção de Ângela as reprovações ocorriam porque, naquele tempo, precisava fazer os serviços domésticos e cuidar dos irmãos, o que contribuía para que o tempo destinado aos estudos se restringisse cada vez mais. Assim, a 1ª série foi vivida com poucas lembranças dos professores, dos colegas, da escola... O que se modifica quando relata as experiências escolares da 2ª série, na qual ingressou em 1985, aos 11 anos de idade. Desse período as recordações mais marcantes são relacionadas aos professores e suas práticas pedagógicas: “*eu lembro da professora Grace que ela, por exemplo, acho que eu ficava bagunçando, não sei. Saía muito da cadeira e ficava lá. Aí ela pegava, amarrava. Amarrava com a cordinha, sabe, ‘você vai ter que fazer a lição’*”.

Apesar de condutas pedagógicas nem sempre adequadas, conforme o relato de Ângela, ela teve um bom desempenho escolar, passou de ano, aprendeu. Lembramos que sua aprovação ocorreu no momento em que uma professora nova na escola assume a classe “fraca”. Essa professora representou, portanto, um dos primeiros encontros importantes em sua vida escolar, que colaboraram para a alteração dos rumos que vinha tomando até então. Os impactos positivos dados por esse acontecimento e pela aprovação no final de 1984 contribuíram para que Ângela deslanchasse nos estudos e não fosse mais reprovada ao longo de sua trajetória escolar, mesmo vivenciando situações adversas, como o falecimento de seu pai em 1985, a responsabilidade de cuidar dos irmãos e da casa, a necessidade de realizar trabalhos domésticos na residência de parentes; restando pouco tempo para os estudos e brincadeiras.

Cabe destacar que na fala de Ângela seu pai aparecia como quem estimulava os estudos e uma figura com a qual ela se identificava. Após a morte do pai, Ângela se sentiu extremamente abalada, mas encontrou em uma tia paterna e em seu marido o reconforto e incentivo para prosseguir os estudos:

*A minha tia fazia assim ‘você ajuda a tia que a tia vai comprar caderno pra você’. Minha tia comprou caderno pra mim, estojo. Eu tenho até hoje uma caneta e uma lapiseirinha. Eu acho que tinha 12 anos, até hoje eu guardei a caneta. Tá por aqui. Aí ela me deu uma caneta e uma lapiseira, tipo assim, junta com uma borracha. E me deu estojinho, me deu caderno e falou assim ‘a tia quer que você estuda pra você ser uma mulher bem inteligente, não como eu’. Porque a minha tia é assim, ela foi aquela pessoa analfabeta e depois ela voltou de novo a estudar e ela tirou a carta dela de motorista. Você entendeu? E ela... a minha tia foi aquela pessoa que me ajudou.*

Assim como reconhece a “ajuda” da tia, Ângela sente gratidão ao marido dela, pois era ele quem lhe ajudava nos estudos, com destaque para a matemática, matéria para a qual esse

tio lhe passava exercícios de modo a auxiliar a decorar a tabuada. Conta-nos que até hoje se lembra da tabuada.

De sua escolarização – sobretudo da 5ª série – Ângela guarda a lembrança de ter sido uma aluna aplicada nas tarefas escolares, apresentando um comportamento que lhe rendia poucas amizades, era quieta e fechada, não gostava de falar de si aos outros. Nos recreios permanecia sozinha, em seu canto, encostada junto às grades do portão da escola.

No entanto, entende que essa conduta em sala de aula era tida como favorável pelos professores, que a viam com simpatia por ser uma aluna disciplinada, que não dava trabalho, era submissa:

*[...] minha mãe ia sempre, ela ia lá na escola municipal do Jardim para ver como que eu estava bem. Eu falava ‘mãe como que eu estou?’, ‘ah, você tá bem Ângela, mas você tirou notas boas em comportamento, mas você tem que melhorar mais em Português, em Matemática, e estudar um pouco mais’. ‘Ah, então tá bom mãe!’.*

Próximo aos anos finais de concluir o ensino fundamental, Ângela teve a oportunidade de cursar datilografia e teatro<sup>23</sup>. O curso de teatro era idealizado como uma das únicas ocasiões em que poderia vir a se tornar uma “*pessoa importante*”, capaz de dar um futuro melhor aos irmãos e à mãe. No teatro, Ângela conta que não demonstrava qualquer tipo de desinteresse ou apatia, como sugeria seu comportamento na escola; pelo contrário, dedicava-se para realizar seu sonho.

Apesar disso, optou por não prosseguir na carreira artística, para a qual se inspirava na atriz Isabela Garcia. No entanto, a técnica para decorar textos lhe foi útil e bastante empregue no contexto escolar, especialmente quando precisava fazer provas. Em meio à desconfiança dos professores que a questionavam sobre o fato de estar ou não “colando”, como faziam os demais alunos, Ângela nos revelou que decorava toda a matéria e apresentava um bom rendimento escolar.

Com o término da 8ª série, mudou para a escola estadual do Jardim Felicidade, para cursar o ensino médio. Nela iniciou o primeiro colegial em 1994, com o sonho de continuar os estudos para ser veterinária ou administradora: “*eu adorava, adorava ir pra escola estadual do Jardim. E até hoje eu gosto de estudar e sei o que eu quero na minha vida*”. Mas seu sonho foi interrompido por uma gravidez inesperada, fruto de seu relacionamento com seu atual esposo, um senhor que custeava as despesas familiares, tendo sido ele quem reformou e ampliou a casa onde atualmente moram e a quem ela chama de “*pai dos meus filhos*”. A

---

<sup>23</sup> Esse curso foi custeado por um homem mais velho que fez parte de sua vida nessa época. O contexto em que eles se conheceram bem como as relações estabelecidas entre eles são percebidos por Ângela como negativos.

interrupção dos estudos ocorreu, pois não se sentia confortável em ir para a escola grávida. *“Fiquei grávida do meu filho, fiquei toda inchada, não conseguia andar, mas minha gravidez foi normal. Aí eu... mas sempre eu quando na escola estadual eu queria terminar os meus estudos e seguir a minha vida, ser formada”*.

Quando perguntada sobre quais atividades realizou ao longo da interrupção dos estudos, que durou de 1994 a 2002, Ângela afirma ter se dedicado a cuidar dos irmãos, da casa e de seu filho, que acabara de nascer. Apesar disso, sua vontade de retornar aos estudos crescia a cada ano:

*Ah e eu aqui limpando essa casa, fazendo as coisas... ‘ah não, tenho que voltar de novo para estudar’. Aí outra vez eu sonhei, eu sonhei que eu estava na escola. Falei ‘ih, o meu sonho está pedindo para mim voltar de novo’. É a mesma coisa... [...] Eu me lembro que eu estava, tipo assim, numa mesinha, lá... sentada na carteira, e estava na escola, assim, na sala de aula. Aí eu falei assim ‘ai, acho que meu sonho está mandando eu de novo para ir voltar a estudar, terminar a minha missão’.*

Regressa a escola estadual do Jardim em 2002, dando continuidade ao 1º ano do ensino médio e surpreendendo seus professores ao apresentar um bom desempenho e notas altas, A e B, mesmo após tantos anos afastada dos estudos. Em seu relato, a imagem escolar que apresentava, de uma aluna quieta, tímida e fraca, foi superada e transformada para a de uma aluna ótima. Quando Ângela buscou explicações para essa melhora significativa, não conseguiu encontrar respostas, mas afirmou que até seus professores não entendiam como ela se *“desenvolveu tanto”*.

Desse período relata a evolução no desempenho e a gratidão pelo aprendizado que a escola lhe proporcionou:

*Na escola municipal do Jardim eu aprendi que você tem que estudar. Porque da escola municipal, antes de começar a escola estadual, eu já comecei na municipal e... de estudar e correr atrás do meu sonho, do meu sonho, que eu fazia curso de teatro, para ser atriz, esse negócio de... eu tenho negócio, uma carteirinha de atriz. Então eu aprendi tudo na escola municipal. Da escola municipal fui pra estadual. Na estadual eu aprendi... Aí que eu comecei a tirar as notas boas. Mas foi tudo da municipal, as minhas notas, os meus sonhos de... Porque na municipal, quando eu passei pra estadual, se eu não ficasse grávida do meu filho talvez...*

Em 2003, aos 28 anos, quando cursava o 2º ano do ensino médio, nasceu sua filha. A gestação foi permeada por algumas complicações, assim como o parto. No entanto, a vida escolar de Ângela não foi interrompida; desse modo, em 2004, concluiu o ensino médio no

período noturno. Quando lhe perguntamos sobre o que a levou a voltar estudar e continuar nos estudos durante a segunda gravidez, Ângela nos dá a seguinte explicação:

*Porque sem estudo você não chega a lugar nenhum. Você não imagina você ir sem estudo, você é pisada pelas pessoas que tem estudo, principalmente a pessoa que tem o curso superior gosta de pisar, gosta de desfazer da pessoa. Se acha que é todo importante, entendeu? Então você tem que crescer, você tem que procurar o melhor pra você e pra sua família, você entendeu? Eu sou assim. Eu sei o que eu quero da minha vida. [...] não mudei nada. Só mudei assim, que eu não sou feliz, que eu mudei assim, que eu sou ambiciosa, sou muito vaidosa e sei o que eu quero da minha vida. E não gosto de ser pisada, porque eu conheci, olha, eu conheci uma psicóloga, uma psicóloga que eu consegui um emprego lá em uma empresa, pois a psicóloga pisou em cima de mim, eu não aguentei eu falei 'eu não vou trabalhar'. Eu não fui trabalhar. Foi meu, foi, deixa eu ver, foi o primeiro dia, que ela pisou em cima de mim. Não fui.*

No ano seguinte prestou o exame do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas não conseguiu uma boa pontuação, o que não fez com que desistisse de seu novo sonho: ser nutricionista. Em 2006 iniciou um curso de computação, que foi interrompido por motivos financeiros e por atritos entre Ângela e a dona do curso. Ela conta que gosta de estudar, não fala em desistência, mas em *interrupção* do curso de computação, porque pretende voltar para concluí-lo e aprender a usar a internet. Dentre as motivações para prosseguir os estudos dá destaque à exigência e seletividade do mercado de trabalho.

No início de 2007, Ângela foi contratada temporariamente como operadora de caixa de um posto de gasolina de uma grande rede de supermercados. Mesmo sem estar cursando o ensino superior, aceitou o emprego ressaltando que o supermercado subsidiaria parte dos custos da mensalidade dos funcionários que cursavam faculdade. Assim, afirmou-nos que os estudos são parte integrante e prioritária em sua vida, uma vez que lhe indicam a possibilidade de ingressar em uma instituição de nível superior e de conseguir um emprego melhor. Ângela tem planos de voltar a trabalhar em um dos supermercados dessa grande rede e, nesse mesmo ano, realizou novamente o ENEM, exame para o qual estava se preparando há algum tempo. Entretanto, conta-nos que não conseguiu uma boa pontuação por conta de uma “*praga*” de seu marido, que não quer que ela estude ou trabalhe para poder se dedicar aos filhos.

Diferentemente de seus irmãos, Ângela nos conta que somente ela alimenta o desejo de dar continuidade aos estudos e obter formação em nível superior: “*estudando assim, que eu preciso [...]. Porque eu quero, se eu conseguir um trabalho eu quero entrar na faculdade. Tem que dá uma estudada*”. Assim, Ângela explica que uma irmã, parou os estudos na 2ª série do ensino fundamental; um dos irmãos, mesmo tendo condições financeiras para terminar os estudos e cursar uma faculdade, por trabalhar há dez anos em uma mesma empresa, não pretende retornar ao 1º ano do ensino médio. Já os demais irmãos possuem o

ensino médio completo, estão empregados e satisfeitos com os estudos realizados até o momento.

Os irmãos não tiveram as mesmas dificuldades (e oportunidades) de Ângela ao longo da escolarização. Porém, não tiveram instigada a mesma vontade de obter a certificação em nível superior. Não por acaso Ângela se vê e nomeia-se como “*uma mulher inteligente*”. Entretanto, por vezes, refere-se ao fato de querer ser uma mulher inteligente: “*eu quero ser uma mulher inteligente*”. Diante da alternância entre o *ser* e o *querer* perguntamos como ela se via no momento atual, ao que abaixou a cabeça, pensativa, depois respondeu que era uma “*simples dona de casa*”, “*maltratada*” e “*humilhada*”. Sentimento que associava especialmente ao fato de não estar estudando. Nesse sentido, lembra-se das palavras de incentivo de um professor:

*Então ele falava assim, ‘é, porque que vocês não podem entrar numa faculdade? Só porque vocês são velhas? Vocês podem sim. Vocês podem entrar na faculdade e estudar e ter empregada’, ele falava. Ai eu falei ‘ai meu Deus do céu, professor’, eu falava assim ‘professor eu acho que eu não posso, quando eu terminar a escola estadual eu acho que eu não vou pensar nisso não’. Ai ele ‘pode sim, você tem que... todo mundo aqui tem que pensar, pensar alto’.*

Com relação ao filho, Ângela afirma que ele não gosta de estudar. Conta que pede para que ele estude, no entanto:

*[...] ele só gosta de brincar, a vida dele é brincar, brincar. Esquece, esquece de estudar. Teve um trabalho aí para entregar dia 3, não, dia 4 [...] Então teve o dia 4 teve que, eu tive que mandar o menino puxar [da internet] a pesquisa do trabalho sobre o trabalho do índio, né. E tem livro aqui em casa, tem livro, só que ele é uma pessoa que não quer fazer a lição. Você sabe que trabalho você tem que pesquisar no computador e nos livros e fazer um resumo no papel almaço. Meu filho não quer. [...] é desde, desde o prézinho. Desde o prézinho. A minha filha não dá tanto trabalho assim como ele. Eu sinto, eu sinto a maior vergonha de chegar na escola estadual do Jardim [...], porque eu tenho as notas boas na escola estadual do Jardim e o meu filho não tem. Não sei qual o problema que é o dele. Você entendeu?*

A preocupação de Ângela ocorre principalmente pelo fato de seu filho estudar na mesma escola onde estudou e teve um desempenho elogiado pelos professores. Isso faz com que Ângela repita com o filho o mesmo discurso que ouvia dos professores e dos pais quando aluna: quer encontrar o “*problema*” para o mau rendimento escolar.



### *A relação com o trabalho*

A história de Ângela é marcada pelo trabalho não remunerado, que inicia precocemente deixando os estudos em segundo plano, pois era preciso trabalhar como meio de ajudar a mãe nos serviços domésticos e cuidado dos irmãos:

*[...] quando eu comecei a ficar com dificuldade, né, eu acho, eu não me lembro, que eu era criança e eu pensava muito...me preocupava muito com a casa, com meus irmão e com a minha mãe. A minha mãe não gostava de limpar... Até hoje a minha mãe não gosta de limpar a casa.*

Ângela estabelece uma curiosa relação entre o trabalho que exercia e o estudo. Percebe que a preocupação e a dedicação ao trabalho doméstico superavam o tempo destinado aos estudos. Durante a infância e a adolescência chegou, inclusive, a trabalhar na casa de parentes ou cuidando dos filhos de vizinhos. Isso ilustra uma divisão de tempo em que ressalta a necessidade de contribuir com o sustento familiar. Em vista disso, muitas vezes deixava de viver a infância em sua dimensão lúdica: “*eu tinha doze anos, eu acho. Tinha que cuidar da casa, mas também tinha que fazer mingau, fazer essas coisas, então eu tinha que brincar um pouquinho e eu não tinha essa infância de brincar. Eu não sei o que quê é brincar*”.

Quando pedimos para que Ângela falasse sobre as brincadeiras, respondeu-nos prontamente: “*eu, eu gostava de brincar, assim, mas eu não tinha aquela infância, a minha infância sempre foi dona de casa*”. Dessa forma, mostrou certa dificuldade para relatar suas vivências sobre a infância e as brincadeiras que desenvolvia, mesmo nos escassos momentos destinados para tais atividades: “*eu gostava de brincar, deixa eu ver, de esconde-esconde, de pular corda...*”. Ângela destaca que quando outras crianças vinham brincar com ela, logo sua tia e tio paternos (com os quais viveu por um período) ou mesmo sua mãe lhe falavam dos afazeres domésticos e mandavam-lhe limpar a casa, varrer, lavar a louça. Em decorrência disso, Ângela denomina-se como a “*dona de casa*” e relata episódios em que as brincadeiras de faz de conta representavam suas vivências:

*Deixa eu te falar, a minha mãe nunca, assim, ela assim, ela nunca se preocupou com a escola. Quem se preocupava assim era mais a minha tia [paterna, a mesma que lhe dava materiais escolares], essa tia que eu te falei, desde os meus 11 anos, que eu sempre fui a dona de casa dela, bem dizer [...] só limpava a casa. Eu com os meus 12 anos chegava [da escola]... ou em casa, que eu deixava o... aí minha tia falava, ‘quando chegar sexta-feira você vai lá pra casa da tia [...]’, aí eu pegava e ia limpar a casa e eles ajuntavam aquele, sabe aquele tambor, sabe aquele tambor grande assim, cheio de roupa pra mim*

*lavar. Eu pegava e lavava todas as roupas dela, eu limpava a casa dela, porque a minha tia me dava as coisas pra mim.*

Nesse momento, Ângela se refere à forma como a tia lhe retribuía pelos serviços prestados, ora com materiais escolares (caneta, lápis e caderno), ora com alimentos ou utensílios domésticos. Essa tia paterna a incentivava à sua maneira a prosseguir nos estudos e se tornar uma *mulher inteligente*, expressão que utiliza ainda hoje como um ideal a ser atingido. Os auxílios vindos de seus tios consolidaram um tipo de relação complexa, que mescla a gratidão e a indignação, mas que auxiliou a permanência de Ângela na escola e a construção de um sentido para a escolarização. Essa passa a ser percebida como a via principal de acesso a outros modos de ser e de conduzir a vida.

Porém, Ângela nos conta que fazia um grande esforço para cumprir com os serviços domésticos:

Comenta de períodos em que ela e seus irmãos viram ‘bolinha de gude’: vão de um lado para outro, nas casas dos parentes. Trabalhava tanto lavando louça que suas mãos sangravam. Trabalhavam em troca de casa, comida e alguma roupa. Fala com certo rancor de uma tia que a maltratava. Além disso, na casa dessa tia, que era irmã de seu pai, o tio também a maltratava [...] Conta que tinha 12 anos. [...] Acrescenta que, apesar dos maus-tratos, o tio, quando voltava do trabalho, ajudava-lhe nos estudos de matemática. Passava exercícios e lhe falava para decorar a tabuada. (Visita à casa de Ângela, registro de memória, 16/05/2007)

Esses serviços não foram lembrados como uma simples troca com a tia. Esse desgaste e dificuldades também nos foram relatados por Ângela ao nos contar das barreiras que superava para realizar os afazeres de “*dona de casa*” na residência de sua mãe:

*Eu tinha que subir na... Eu era pequena assim... Eu subia tipo num, num tijolinho, assim, lavava louça, cuidava dos meus irmãos aí tinha que dar banho em todo mundo. Aí eu pegava banho no meu irmão, banho na minha irmã, enrolava na toalha assim, sem poder pegar eles pra não colocar, tipo assim, dava banho neles, mas pra eles não colocar o pé no chão assim. Está sujo, não sei. Eu colocava na cama assim. Trocava eles, sabe, eu fui assim. E até hoje a minha irmã fala ‘é Ângela você sempre cuidou de nós, né’. Então, todo mundo...*

Essa marca do trabalho doméstico é intensa na fala de Ângela, a ponto de nos responder, quando perguntada sobre o que ela gostava de fazer quando era pequena, que gostava de limpar:

*[Gostava] de limpar as minhas coisas, então eu acho que as pessoas têm que ter amor nas suas coisas, nos seus móveis, nas suas coisas, porque você paga com dificuldade e vai lá e arranha as coisas dos outros. Eu sou assim. Então jamais [vou ter uma*

*empregada], se um dia eu ter a minha vida, eu acho que eu tenho que estar presente para ver como que se tá... Para não arranhar as minhas coisas. Então tem que ser eu mesma que tem que limpar, você entendeu? Eu sou assim. Tem pessoa que não liga pra essas coisas, eu ligo. Cada pedacinho das minhas coisas eu ligo.*

Além dessa experiência de trabalhar cuidando da casa, Ângela também narra sua batalha incessante para conseguir um emprego formalizado. Essa luta iniciou-se aos 16 anos de idade, após tirar a carteira de trabalho. Em 1993, aos 18 anos, iniciaria um trabalho em um supermercado de rede já extinta, entretanto, revela que *“naquela época, eles queria, por exemplo, que eu parasse de estudar. Eu falei: ‘Não, eu não quero um serviço desse não’. Aí eu consegui o meu primeiro emprego no... lá no centro da cidade. De vendedora, de vendedora assim na porta [de planos de saúde]”*.

Nesse mesmo ano trabalhou também como fiscal de ônibus, mas esse emprego não deu certo, em decorrência do horário do serviço. Depois de permanecer afastada por oito anos, Ângela retorna a uma ocupação formal no início de 2007, ocasião em que trabalhou temporariamente como operadora de caixa de um posto de gasolina, como foi mencionado anteriormente. Passado três meses de experiência, para sua surpresa, não foi efetivada no quadro de funcionários: *“ah eu não sei qual o motivo, eu nem sei por que quê eu fui mandada embora, porque eu ia ser efetiva lá”*. Ângela conta a dificuldade em conseguir um trabalho estável e relata as etapas que enfrenta a cada tentativa de emprego: *“Fiz o teste e fiz a entrevista, estou aguardando. Porque aí tem que, têm muitas pessoas que eles chama...”*. Dessa maneira, retrata a seletividade do mercado de trabalho formal, que exige melhores qualificações e disponibiliza um reduzido número de cargos. Nessa espera ansiosa e esperançosa por um telefonema de emprego, Ângela quase não saía de sua casa e argumentava que a qualquer momento poderiam lhe telefonar oferecendo uma vaga.

Mesmo com o ensino médio completo, sentia que as exigências do mercado de trabalho são bastante severas, as oportunidades são cada vez menores e a seleção mais perversa. Reconhece que o ensino superior se tornou um pré-requisito para a conquista de um emprego, assim, tece planos de construir um futuro melhor para seus filhos e afirma: *“Por isso eu quero ser uma mulher inteligente, estudar, trabalhar, fazer meus cursos, cuidar dos meus dois filhos. Sou católica... quero trabalhar”*.

O trabalho é concebido como o caminho que lhe possibilitará iniciar e concluir os estudos em nível superior, visto que pretende fazer um curso em uma faculdade particular e, para isso, precisa ter uma renda fixa que lhe permita custeá-los:

*Eu acho que eu vou fazer assim, conseguir o meu trabalho, vou estudar, vou cuidar dos meus dois filhos, eu quero entregar essa casa da minha mãe, eu quero ter pelo menos, assim, conseguir meu trabalho, pelo menos alugar um quatinho [...] e seguir a minha vida.*

Em meio a esta luta infinda e espera desgastante procura reconforto na religião: “*Eu vim pra igreja porque eu preciso me pegar com Deus [...], pedir pra Deus me ajudar, conseguir um trabalho e ser feliz. É isso que eu quero*”. Ângela continuou em busca de emprego, concebendo o trabalho e a remuneração como a melhor forma para voltar a estudar e poder ingressar em uma faculdade. Após quase dois anos de espera por telefonemas, sem muitas perspectivas para ser chamada em um dos cargos para os quais enviou currículo, no final de 2009, Ângela foi selecionada e passa a trabalhar como atendente em um restaurante localizado na praça de alimentação de um supermercado. Trabalha seis horas por dia, seis dias por semana, com um domingo por mês de descanso. Recebe pelo serviço pouco mais de um salário mínimo e permanece nessa mesma função até os dias de hoje.

Em suma, Ângela nos relata uma trajetória complexa, que não obedece a uma linearidade, mas é construída por um cruzar de linhas que, juntas, irão compor um tecido, uma história. Sua história nos indica a relação estabelecida entre a família, a escola e suas práticas, os desdobramentos da escolarização e as oportunidades que surgiram, os acasos... Vejamos então como se configuraram as experiências de um de seus colegas de classe, Augusto.

### **3.4 A história de Augusto**

#### **3.4.1 A história contada há 25 anos: apontamentos a partir do estudo de caso**

Outro caso analisado por Patto (1990) e que é sujeito da presente pesquisa é Augusto, paulistano, nascido em 1973, sendo o segundo filho de um casal cuja mãe é proveniente do interior de São Paulo e o pai é um migrante de Maceió, que se mudou para a capital paulista aos 16 anos de idade.

A renda dessa família provinha do trabalho do pai de Augusto, complementada por alugueis de três casas construídas no próprio quintal onde moravam. No momento da pesquisa, a família encontrava-se em relativa estabilidade econômica; entretanto, a mãe revelou que já haviam vivido situações bastante difíceis – chegaram a passar fome quando o marido estivera desempregado (PATTO, 1990).

A casa onde moravam limitava-se a um “pequeno quarto, cozinha e um banheiro”, que apresentava um aspecto desagradável e descuidado (PATTO, 1990, p. 367). A mãe se mostrou uma figura importante para a compreensão da história de Augusto, “uma mulher sofrida, desencantada e deprimida que não tem vitalidade para cuidar dos filhos e da casa” (ibid., p.372-3). É nesse contexto que crescem Augusto, suas cinco irmãs e um irmão caçula. Ele, assim como Ângela, fora reprovado por três vezes na 1ª série. Desse modo, em 1984 ele a cursou pela quarta vez.

Com relação à escola, recaía em Augusto o peso da estereotipia: a falta de asseio passou a lhe caracterizar no ambiente escolar, sendo, por isso, apelidado de “Cascão”. A “sujeira” e as reprovações do menino eram atribuídas pelas educadoras à irresponsabilidade da mãe. “Levada pela necessidade de encontrar um culpado pelo insucesso da escola, a equipe técnico-administrativa rapidamente estigmatizou Augusto, sua mãe e, por extensão, toda a família” (ibid., p.368).

Augusto costumava faltar muito às aulas, algumas vezes por causa da dificuldade de sua mãe acordar em tempo de mandar-lhe para a escola, outras porque ele encontrava algo que lhe parecia mais interessante e importante a fazer do que ir à aula. Apresentava um comportamento considerado indisciplinado e, aos dez anos de idade, tinha construído uma imagem associada à de um pré-delinquente, por permanecer muito tempo na rua:

Pressionada pela escola, [... a mãe] pressiona Augusto, dá-lhe surras e aumenta sua aversão à escola, que se manifesta nas faltas constantes, na indisposição para aprender e em atos de indisciplina. Tudo isso o empurra para a rua e, num círculo vicioso, vai consolidando sua imagem de ‘delinqüente’ na escola, na família e no bairro. (PATTO, 1990, p.375)

As convocações constantes da escola contribuíram para o agravamento da relação de Augusto e sua mãe. Nas palavras de Patto (1990, p.375-6):

Quando estão juntos é visível que [... sua mãe] constantemente o critica, ameaça-o e reprime qualquer manifestação sua, não só para nos ‘mostrar serviço’ como também porque o considera à beira da delinqüência, fora do seu alcance, solto no mundo e, a seu ver, vítima de péssimas companhias que o induzem a fazer coisas erradas. O fantasma do ‘banditismo’ a persegue e a leva a perseguir Augusto.

Apesar disso, a pesquisadora<sup>24</sup> observou que fora da instituição Augusto mostrava-se um menino brincalhão e afetivo, contrariando a imagem que lhe era imposta. É importante destacar que embora estivesse na “classe fraca”, acompanhada em 1983, Augusto foi incluído

---

<sup>24</sup> As visitas domiciliares realizadas a Augusto e sua família foram desenvolvidas por Sandra Sawaya.

no grupo “dos que não se mortificam” (PATTO, 1990, p.377). Mesmo sendo vítima de acusações, que lhe causavam indignação, Augusto mostrava-se um menino preocupado com o bem-estar dos demais, desenvolvendo gestos de cuidado e proteção para com os irmãos.

No final de 1984, quando cursou pela quarta vez a 1ª série, Augusto chegou a faltar um mês inteiro. “Tudo indica que freqüentar a escola deixou de estar em seus planos” (ibid., p.383). Quando conversou com as pesquisadoras, na ocasião da pesquisa, a professora de Augusto revelou que ele teria todas as condições de ser aprovado para a 2ª série por considerá-lo capaz e inteligente, mas devido às faltas constantes mais uma vez não poderia promovê-lo. “Esta parece ter sido a forma que ele escolheu para responder aos ataques das educadoras, não importa que muitas vezes eles tenham vindo disfarçados de ações que aparentemente visavam beneficiá-lo”, como no caso, ocorrido “mais de uma vez, de ter que suportar a vergonha de ter uma servente dando-lhe banho” (PATTO, 1990, p.383). Como estará Augusto atualmente? Quais as marcas que o estigma podem ter produzido em sua trajetória?

### **3.4.2 A história revisitada**

A facilidade da localização de Ângela não se estendeu aos demais sujeitos que buscávamos. Devido à distância temporal que separa a primeira pesquisa (PATTO, 1990) da investigação aqui empreendida, os registros de campo se perderam.

Sem os cadernos de campo, a estratégia para localizar Augusto, desenvolvida no segundo semestre de 2008, foi a de realizar visitas à escola municipal do bairro Jardim Felicidade. Para o acesso aos documentos alocados na instituição mostrou-se preciso o cumprimento de certas formalidades e a obtenção de autorizações de instâncias superiores, como a Diretoria Regional de Educação (DRE); o que gerou a necessidade de aguardarmos retorno. Nesse ínterim, optamos por diversificar as estratégias, buscar alternativas. Iniciamos algumas visitas ao bairro para conversar com moradores mais antigos e, assim, obter informações sobre os sujeitos desta pesquisa ou sobre seus familiares.

Contudo, nelas não conseguimos localizar nenhum dos sujeitos desta pesquisa, mas, para nossa surpresa, encontramos duas pessoas contemporâneas, que os conheciam, uma das quais havia estudado na mesma sala de aula acompanhada há 25 anos em que Augusto, Nailton e Ângela eram alunos. No final do ano de 2008 retomamos o contato com a DRE e, com a prestimosa colaboração de um supervisor, conseguimos obter o endereço de um dos ex-

alunos da escola municipal do Jardim Felicidade. Tratava-se do endereço de Augusto, que estava desatualizado devido à troca de nomes da rua.

Nesse período estivemos na subprefeitura em busca do endereço atualizado da família de Augusto e após buscas nos mapas do bairro encontramos a rua correspondente, porém, na incursão pelo Jardim a residência não foi localizada dado que o número da casa havia sido alterado e ninguém soubera nos informar o atual. Após perguntarmos aos vizinhos por Augusto e sua família obtivemos informações que indicavam a mudança de residência para um bairro vizinho. Demos continuidade a essas buscas ao longo de todo o período, até os primeiros meses de 2010, e, após mais de 25 anos do contato inicial com essa família, obtivemos algumas pistas acerca dos desdobramentos da história de Augusto, tanto no prontuário escolar como em conversas informais realizadas com antigos moradores do Jardim Felicidade.

As informações colhidas indicam-nos que Augusto foi aprovado para a 2ª série em 1984. Contudo, nesse mesmo ano, solicitou transferência para outra cidade do estado de São Paulo, por motivo de “mudança” (Registro do prontuário escolar, Visita à Escola Municipal em 18/08/2009). O histórico escolar também traz anotações de consumo de vitaminas nos anos de 1981, 1982 e 1983 e algumas indicações de frequência e notas.

Nessas contínuas buscas realizadas no Jardim Felicidade confirmamos com moradores do local que Augusto mudou-se para um bairro próximo, diferentemente do registro no prontuário, que indicava mudança de cidade. Os vizinhos e os compradores dos imóveis que pertenceram a seus pais perderam o contato e desconhecem o endereço em que os familiares de Augusto residem atualmente. Existem somente suposições sobre o paradeiro da família e de Augusto, que é lembrado pelos poucos antigos moradores que ainda vivem no bairro. Um deles nos contou que encontrou com Augusto pela última vez em um ponto de ônibus próximo ao Jardim, em 1992:

Foi Augusto quem o reconheceu. Augusto perguntou: ‘você é o senhor D.?’. Ele respondeu que sim. Senhor D. relatou que relembrou com Augusto a história de seu fusca, que ficava estacionado na calçada em frente à sua casa. Conta o Sr. D. que Augusto era um menino que ‘*aprontava muito*’. Um dia quebrou a janela do fusca dele e levou os papéis do terreno que Sr. D. tentava regularizar. A regularização das propriedades era uma situação bastante comum à época. Após algum tempo Augusto devolveu os papéis, mas a partir de então Sr. D. sempre agradava o menino com balas e doces, para que Augusto não aprontasse com ele. Augusto se recordou do episódio e disse que ‘era menino’. Sr. D. conta que a esposa dele não gostava que seus filhos (uma moça que hoje tem 34 anos e um rapaz de 30 anos) andassem com Augusto e seus irmãos. Disse que as crianças da família dele eram ‘*muito piolhentas*’. Tinham medo que os filhos pegassem piolho. Falou que a mãe de Augusto era uma ‘*coitada*’, quase não saía de casa. E o marido era extremamente ausente, saía para trabalhar cedo e voltava tarde. Ficava fora o

dia todo. Tem informação que o pai de Augusto faleceu. (Visita ao Jardim Felicidade, registro de memória, 23/02/2010)

Outros relatos contemplam a imagem deixada por Augusto e sua família na vizinhança: uma criança bastante ativa, que “aprontava”, carregava o estigma da falta de asseio, da criminalidade dado o excessivo tempo que permanecia nas ruas e tornava-se suscetível à influência de más companhias.

Os filhos de DI disseram que Augusto era um menino que aprontava muito no bairro. Têm notícias de que Augusto esteve preso por cinco anos. Não tinham certeza se atualmente ele está vivo. Fomos falar com a mãe deles, na casa vizinha de onde morava a família de Augusto, para tentar verificar a informação de sua possível morte. Ela não soube precisar a informação, mas disse que o pai dele havia falecido. Conta que a mãe de Augusto foi ao bairro algumas vezes, há muito tempo, mas nunca mais a viram. Não tem informações deles. Só sabem que uma das irmãs de Augusto casou-se com um homem mais velho. Falaram que a menina tinha 14 e o senhor, ‘uns 300 anos’, brincaram. Disseram que ‘o velho queria arrumar para a cabeça’. Não se conformavam com essa situação. Parece que o senhor, atualmente, é falecido e possuía um terreno ou sítio em algum lugar. Senhor DI disse que dificilmente teríamos algo preciso, só indicações de pessoas que teriam mais algumas notícias sobre Augusto. (Visita ao Jardim Felicidade, registro de memória, 23/02/2010)

Diante dessas informações, dos muitos entraves e dificuldades para localizar Augusto e sua família, mostrou-se impraticável dar continuidades às buscas. De acordo com os relatos dos vizinhos podemos apenas pressupor que as expectativas negativas depositadas em Augusto, os receios, de certa forma, parecem ter se concretizado. Augusto praticou delitos (ao menos, pequenos, como o relatado por seu vizinho) e há suspeitas de seu envolvimento com drogas, tendo sido esse o possível motivo para a prisão; assunto que os residentes do Jardim aparentam receio em comentar, mas o pontuam rapidamente.

Podemos supor que essa forma fugidia de discorrer a respeito de Augusto e seus familiares possa ser fruto tanto do desconhecimento sobre o que realmente ocorreu com eles, quanto do temor por conhecerem os desdobramentos de suas histórias. Vale ressaltar que a imagem deixada por Augusto é composta por versões que a complementam como tendo um desdobramento tortuoso, como há também aquelas que indicam que seu desempenho escolar era justamente o oposto daquilo que enunciavam, possuía capacidades, era inteligente. Nailton, que foi seu colega de classe e tem sua história apresentada a seguir, tem recordações nítidas acerca de Augusto, tecendo as seguintes considerações sobre o colega:

*Ele [Augusto] era inteligente, só que tinha muitos irmãos, né meu. Vivia muito assim, dentro do limite mesmo. Porque eu vou falar uma coisa pra você: judia. Mas ele era muito inteligente. Mas estava muito abandonado, na medida do possível, acho que era muito filho. A mulher [a mãe] não tinha tempo, naquela correria... [...] ah, mas ele eu*



*não vi mais por aqui. Mas ele era inteligente também. Não era burro não. O duro é que, ah, tipo que a mãe abandonou. Não sei, acho que tem gente que tem filho e depois abandona. Sei lá o que acontece, mas ele era inteligente. Um cara bem inteligente mesmo. [...] Eu não tenho mais contato com ele, mas ele é inteligente. Acho que o que faltou mais para ele foi uma estrutura mais família, mas ele era bem inteligente. Na medida do possível ele era inteligente. Ele era bem mais caprichoso que eu em tudo, mas é aquilo, né, de repente, os pais, sei lá, também foram criados assim, então vai levando. Uma coisa leva a outra, mas ele era bem inteligente. Ele era abandonado, os pais não tomavam conta, essa era a real, mas ele era inteligente. (Entrevista de Nailton, 01/02/2009)*

Apontamos, por ora, como é marcante o número de vezes que Nailton descreve Augusto como uma pessoa *inteligente*. Essa qualificação será discutida no Capítulo IV, articulada as demais histórias.

### **3.5 A história de Nailton**

#### **3.5.1 A história contada há 25 anos: apontamentos a partir do estudo de caso**

Outra história com marcas da estereotipia e dos diagnósticos equivocados é a de Nailton, paulistano, nascido em 1974, segundo filho de um casal de migrantes nordestinos que, ainda adolescentes, vieram “tentar a sorte em São Paulo” (PATTO, 1990, p. 385). Na época da referida pesquisa, seu pai trabalhava o dia todo na construção civil e era considerado um profissional competente. Sua mãe era dona de casa.

O casal tinha cinco filhos e possuía renda irregular; com isso, nem sempre havia recursos financeiros para a aquisição dos materiais escolares exigidos. A família morava em uma residência que contava com cozinha, sala, banheiro, dois quartos e um quintal de terra. A casa era bem conservada e as crianças bem cuidadas.

É nesse contexto que Nailton cursou pela terceira vez a 1ª série do ensino fundamental em 1983. No ano anterior, “todos acreditam que ele é ‘fraquinho’ na aprendizagem porque é portador de alguma doença que afeta sua inteligência. Por isso, [...] quando cursa pela primeira vez a primeira série, é encaminhado pela orientadora ao Ambulatório de Saúde Mental”. Nessa primeira consulta ao psiquiatra o mesmo lhe diagnostica como tendo oligofrenia leve e solicita exames complementares, como: oftalmológico, eletroencefalograma e testes psicológicos, além de receitar Noan<sup>25</sup>. Na segunda consulta, realizada no ano 1983, há

---

<sup>25</sup> Medicamento com princípio ativo do Diazepan.

a substituição de Noan por Diazepan<sup>26</sup> e vitamina C, sendo que no quarto retorno é acrescentado Imipramine<sup>27</sup> e no quinto, além da medicação, é indicado para a classe especial. Porém, continuou a frequentar a classe comum. Seu exame psicológico alegava “inteligência na ‘faixa inferior ao termo médio’ (que colide com o diagnóstico de ‘oligofrenia leve’) e [...] comprometimento na esfera afetivo-emocional” (PATTO, 1990, p.383-4, grifo da autora).

Recaía sobre Nailton a culpa pelo insucesso escolar e alegavam-se, em laudos médicos e psicológicos, problemas afetivos e dificuldade de socialização. Em outros termos, os jargões médico e escolar atestavam Nailton como sendo um menino nervoso, apático, tímido que necessitava de acompanhamento psicológico e medicação. No entanto, nas observações realizadas no contexto familiar, em 1984, as pesquisadoras perceberam que Nailton se destacava pela criatividade, habilidade e persistência para construir pipas, sua paixão (PATTO, 1990). Fato que contribuía para desmentir os diagnósticos de oligofrenia leve que lhe eram atribuídos em laudos médicos.

Sobre a escolarização, Nailton lembrava-se de “ficar fazendo bolinha” (ibid., p.391) na pré-escola e, durante a 1ª série, afirmava não saber ler e escrever, mas copiar e reproduzir os modelos dados pela professora. Nailton mostrava-se bastante crítico frente à postura desenvolvida pela docente responsável. Para ele, a educadora não ensinava direito; além disso, sua mãe comentava que a professora fazia uso de recursos inadequados e extremamente coercitivos, batia com régua nas crianças e não as deixava ir ao banheiro: “às vezes os meninos chegam da escola e correm para o banheiro, dizendo que vão ‘estourar’” (PATTO, 1990, p.393).

Mesmo sem condições adequadas para a aprendizagem, recaía sobre Nailton a culpa pelo insucesso escolar. “Amante de pipas, tem no vento seu principal aliado. Por isso, afirma, resumindo tão bem sua percepção da escola como um local que o lesa e o mergulha na frustração: “*Fico nervoso com isso; quando vou na escola, venta, quando volto não tem mais vento*” (ibid., p.395, grifo da autora).

Como terá se desdobrado essa trajetória escolar? Que marcas e implicações decorrentes do estigma e da medicalização trouxeram para sua vida?

---

<sup>26</sup> Medicamento utilizado para o tratamento de transtornos de ansiedade.

<sup>27</sup> Medicamento empregado no tratamento de síndromes depressivas ou da depressão.

### 3.5.2 A história revisitada

Nosso percurso para localizar Nailton e sua família, após 25 anos, iniciou-se nas visitas realizadas no Jardim Felicidade. Em uma delas, contamos com a colaboração de Denise Trento e Ianni Scarcelli, que foram assistentes de pesquisa da investigação desenvolvida por Patto (1990). Acreditávamos que esse retorno ao bairro pudesse contribuir para a rememoração do local de residência de Nailton e Humberto – cuja história é apresentada no item 3.6 –, sujeitos, que, na época da primeira pesquisa, foram acompanhados por Ianni Scarcelli. Infelizmente essa busca não nos possibilitou encontrar as casas das famílias que procurávamos, dado o crescimento do bairro, com novas construções e modificações das antigas residências. Entretanto, nessa nossa primeira incursão juntas pelo Jardim, localizamos na primeira residência abordada, uma moça que não apenas conhecia os sujeitos que buscávamos e se lembrava deles, como era – ela mesma – também aluna daquela classe em 1983. Essa coincidência e indicações fornecidas foram tomadas como indícios de estarmos no caminho certo, instigando-nos a continuarmos a procura por mais informações.

Contando, então, com o auxílio do supervisor de ensino da região – que coincidentemente lecionou por 10 anos na escola do Jardim, tendo nela ingressado logo após a conclusão da pesquisa –, conseguimos os endereços e algumas informações sobre as famílias desses outros dois sujeitos que buscávamos entrevistar, Humberto e Nailton. O supervisor nos acompanhou até a residência de Nailton, apresentando-nos aos pais dele, além de nos conceder autorização para o acesso aos prontuários escolares.

O fato de ter vivenciado as repercussões da publicação do livro de Patto (1990), enquanto docente, foi decisivo para que ele se envolvesse com este trabalho. Seu relato nos revelou a grande impacto da pesquisa na instituição escolar: *“foi polêmico”, “criou muitas discussões entre os professores”*. Desse modo, a autorização de acesso aos documentos dos ex-alunos foi conjugada à preocupação de os preservamos e resguardamos as famílias.

Após esse contato inicial mediado pelo supervisor, realizamos duas visitas e entrevistas com Nailton, uma em janeiro e outra em fevereiro de 2009. Apesar de não morar mais no Jardim Felicidade, conseguimos localizá-lo no mesmo endereço em que residia nos anos iniciais da década de 1980 e onde atualmente moram seus irmãos e sobrinhos. Em meio às casas do bairro, a residência dessa família possui um detalhe que a diferencia das demais: o portão traz o anúncio “Vende-se geladinhos” com o emblema de uma pipa. Interessante localizar a casa e notar que a pipa permanece como uma marca identitária, caracterizando seus moradores e a residência.

Na primeira visita, tivemos a sorte de poder conversar com seus pais, que estavam de visita à casa dos filhos em decorrência das festividades de final de ano. Da mesma forma que Ângela e sua mãe, a família de Nailton foi bastante receptiva, assim como o foram ao receber as assistentes de pesquisa há mais de 25 anos. Dias depois de estarmos lá, o casal regressou para a cidade natal no interior da Bahia, onde vivem já há alguns anos, por isso, não estiveram presentes na segunda entrevista; porém, nela, contamos com a participação de Ianni Scarcelli, assistente de pesquisa na ocasião da investigação empreendida nos anos de 1983 e 1984.<sup>28</sup>

Nailton está com 36 anos, é um rapaz forte e de estatura média, tem cinco irmãos: dois homens e três mulheres. Durante as entrevistas percebemos que Nailton buscava se furtar aos relatos que focalizavam as lembranças dos anos escolares. Referia-se a elas como “*coisa do passado*”. No decorrer das conversações entendemos que as mesmas lhe traziam sentimentos que, de imediato, não queria partilhar com estranhos. Aos poucos essa relutância foi se esvaindo e ele nos contou algumas de suas recordações da infância e das vivências escolares.

Nossas entrevistas tinham foco nos processos de escolarização. Mesmo propondo essa temática, deixávamos os entrevistados livres para relatarem aquilo que consideravam significativo do ponto de vista das vivências iniciais. Nailton optou por iniciar sua narrativa nos contando sobre sua família. Assim, relatou que, com o passar dos anos, seu pai deu continuidade às construções no próprio terreno: ergueu mais quatro casas de alvenaria nas quais atualmente moram os filhos e netos, com exceção de Nailton que se mudou para o interior de São Paulo.

A residência inicial descrita na pesquisa realizada em 1984 permanece acoplada as demais. A construção de aparência sólida demonstra um serviço bem feito. Nailton convidamos a conhecer a casa dos irmãos: “*ah, foi meu pai, foi tudo arte do meu pai. Praticamente nós seguimos esse caminho. Vamos dar uma circulada, aí eu mostro para vocês. Que é melhor a gente ir, que quem sabe você [Ianni] lembra de alguma coisa*”.

A casa onde a família morava à época da pesquisa inicial foi a primeira a ser visitada. Para se chegar até lá precisamos descer uma escadaria de cimento. Nailton relatou que antes o lugar não era cimentado, era de terra, “*um barranco*”, e completou dizendo que para ter acesso a casa descia uma escadinha de madeira feita no barranco. Nos anos de 1983 e 1984 havia também nesse local um pé de café e uma horta plantada e cultivada por sua mãe, lembra Nailton. Nos dias de hoje, nessa casa reside somente a irmã mais nova. A casa é bem organizada e não foi modificada em sua estrutura, por isso, comporta os mesmos cômodos

---

<sup>28</sup> Nesses anos Ianni Scarcelli realizou as visitas domiciliares com Nailton e Humberto, e trabalho de campo na escola municipal do Jardim Felicidade.

relatados por Patto (1990): sala, cozinha, dois quartos, banheiro e lavanderia. É nesse ambiente que Nailton recorda alguns momentos de sua infância: “Nos fundos há uma lavanderia e cordas para pendurar a roupa. Lá estavam brincando o filho de Nailton e sua sobrinha de seis anos. Nailton perguntou se Ianni lembrava-se que ele e seus irmãos se penduravam entre a coluna e a parede da casa para brincar. Ianni contou que se lembrava” (Visita à casa dos familiares de Nailton, registro de memória, 01/02/2009).

Após esse instante, seguimos para o domicílio ao lado onde vive sua outra irmã. Em seguida, conhecemos a casa do irmão mais velho, que mora com a esposa e a filha de 14 anos. Essa residência é bastante organizada, com bons móveis, aparelhos eletrônicos, computador novo, uma televisão, porta-retratos... A casa tem sala, cozinha, dois quartos (um para o casal e um para a filha), banheiro e lavanderia na qual está construída uma churrasqueira de tijolos. A família também possui um gato de estimação.

Depois de conhecer a casa, passamos em frente à casa do irmão caçula, mas a residência se encontrava fechada, pois ele estava no trabalho. Assim, voltamos para o domicílio na qual foram realizadas as entrevistas, o da irmã mais velha, que vive com suas três filhas. Essa residência é composta por sala, cozinha, dois quartos e banheiro; é bem arejada, sendo que os cômodos são um pouco maiores do que na casa dos outros irmãos.

Em geral, as casas são pequenas, com cozinha, sala, banheiro e quarto, mas são bem equipadas. Algumas são um pouco maiores do que as outras, mas todas são organizadas; e os cinco irmãos dividem o mesmo quintal. Na primeira entrevista que realizamos, o pai nos conta que apenas Nailton não mora mais lá porque com o dinheiro da venda de um terreno no Jardim Felicidade adquiriu outro no interior de São Paulo, com uma casa de dois cômodos já construídos. A seguir ilustramos parte dessa conversa:

*- Daniele: moram todos aqui, menos você?*

*- Nailton: não, eu também morei aqui muito tempo, mas aí foi ficando pequeno. A família foi crescendo, tem que sair senão não dá espaço.*

*- Pai: Ele morou aqui quando solteiro. Com a sua mulher foi para a casinha dele pra lá.*

*- Nailton: é, quando vai aumentando... Ficou tudo por aqui, mas aí vai aumentando, aumentando, tem que esticar senão não cabe todo o mundo [...].*

Nailton, sua esposa e seu filho de quatro anos não foram os únicos a deixarem o Jardim Felicidade. Seu pai parou de trabalhar por conta de dores na coluna e, junto com a esposa, como dissemos anteriormente, retornaram à cidade natal na Bahia, onde residem em companhia da mãe da esposa. A mãe de Nailton está com 56 anos – embora aparente ser um pouco mais velha que o marido, um ano mais velho – e relata que a avó de Nailton está muito bem de saúde, aos 84 anos.

Todo final de ano o casal volta ao Jardim Felicidade para participar das comemorações de Natal e Ano Novo junto aos filhos e netos. Quando questionada sobre o motivo do retorno à Bahia, a mãe de Nailton explica que por se tratar de uma cidade no interior do estado vivem mais tranquilamente, sem o contato diário com as agitações das grandes cidades, como ocorre no Jardim Felicidade. Do Jardim, reclama da música alta que os bares vizinhos colocam todos os dias e que a impediam até mesmo de assistir à televisão no período da noite. Relembra que na época em que residia no bairro, em São Paulo, mantinha o portão constantemente fechado por segurança e para que as crianças não saíssem de casa. Comenta que agora está muito mais complicada a situação no local, uma vez que houve aumento da circulação de carros e ônibus nas ruas, movimentação que parece lhe incomodar significativamente.

Lamentou-se também do fato de chegar à Bahia e, na hora de ir dormir, escutar um “apito no ouvido”. Com isso, precisou voltar a São Paulo para passar por uma consulta médica, na qual foi informada que o ruído decorria do “barulho” constante que ouvia continuamente na capital paulista: “O médico recomendou-lhe que quando retornasse à Bahia, ligasse o rádio durante a noite para ouvir algum ruído e conseguir dormir com ‘um pouco de barulho’, como estava acostumada em São Paulo” (Visita à casa dos familiares de Nailton, registro de memória, 09/01/2009).

Nesse movimento de lembrar-se do passado, a mãe de Nailton passa a falar dos filhos, sobretudo do próprio Nailton. Comenta que “ele ‘sempre foi o filho mais bagunceiro e que já aprontou muito’, mas agora não o faz mais, uma vez que constituiu família” (Registro de memória, 09/01/2009). Revela-nos, um pouco emocionada, que tem saudade do tempo em que os filhos eram pequenos, e relata que para ela os filhos “nunca irão crescer”. Mas os filhos cresceram...

Nailton conta-nos algumas recordações de sua infância: lembra-se da pessoa que ia visitá-lo na ocasião da pesquisa de Patto (1990) e explica que iam vê-lo porque ele “ia mal na escola”. No entanto, confessa que não estudava por falta de vontade de empreender tal atividade. Ia à escola mais para “zoar” com os amigos.

Recorda-se também das características do bairro durante sua infância:

- Nailton: *eu lembro que naquela época não existia ônibus aqui, nós tinha que ir até a rodovia. Aí depois de muito tempo que ela [Ianni] foi embora, passou a CMTC que ia lá por fora. Aí depois que entrou a outra empresa. Que era feio esse bairro na foto, heim! Feio mesmo. [...] aqui era feio. [...] Não tinha esgoto aqui, era fossa. Na época que você [Ianni] veio era fossa. Era ali embaixo.*

- Daniele: *e hoje tem de tudo no bairro?*

- Nailton: *tem de tudo. Só não tem TV a cabo, mas o resto...*

Apesar das vantagens advindas com o transporte urbano e a instalação de rede de esgoto nas residências, Nailton vê o progresso como algo que não lhe atingiu completamente, dado que reside no interior de São Paulo. Diante de tal situação, tece uma comparação entre o crescimento do bairro Jardim Felicidade e o local onde vive:

*Ah, lá [no interior] é gostoso para se morar. Só que na verdade é uma cidade assim, como é que eu vou descrever... Falar no meu linguajar... É cidade pra não ser. É uma cidade muito fraca, não tem muito emprego, então, tem que vir para cá. Que nem, de vez em quando a gente tá [trabalhando] aqui, depois vira pra Lapa, de vez em quando a gente tá na Vila Mariana e assim vai... Qualquer lugar que aparecer, os clientes do meu pai, no Ipiranga, em qualquer lugar a gente pega e vai trabalhar. Lá é uma cidade muito parada. Boa para morar que é uma maravilha, bem sossegada, mas em matéria de serviço é muito fraca.*

Ainda que levante pontos positivos acerca do local em que reside, Nailton percebe as restrições para se conseguir trabalho, especialmente na área da construção civil, na qual atua junto com o irmão mais velho. O fato de apenas Nailton ter se deslocado parece de certa forma incomodá-lo e o incita a dar explicações mais incisivas para tal acontecimento:

- Nailton: tá vendo é só lá embaixo, não existia isso daqui. Não, eu morava aqui.  
 - Ianni: mas daí foi dividindo?  
 - Nailton: não, foi dividindo e eu não quis ficar por aqui. Tinha muita gente.  
 - Ianni: mas vocês preferiram se separar, né?  
 - Nailton: não, eu saí numa boa, saí numa boa daqui. Não existia essa casa aqui, era só laje, né? Então, conforme ela veio... Ela [a esposa] morava de inquilino ali, a irmã dela morava aí. Aí nós nos conhecemos, aí falei, 'quer saber, vou esticar as chinelas'. Aí fomos embora. Não tinha mais lugar pra mim também. Não, ter até tinha, meu pai falou: 'se você quer fazer aqui em cima você faz'. Eu falei 'ah, não'. Naquela época eu gostava de tumulto, hoje eu não gosto muito não. Naquela época eu gostava.

Nailton percebe que sua relação com a família não fica presa ao cotidiano, embora esteja bastante presente, tenha uma boa relação com os irmãos e seja frequentador assíduo do Jardim Felicidade, porque é na região e nos bairros vizinhos que encontra possibilidades de atuação profissional.

### ***As lembranças da escola***

O relato de Nailton sobre a trajetória escolar toma corpo com ponderações acerca das visitas domiciliares realizadas na ocasião do estudo de caso.

*Na verdade era um acompanhamento, né? Que ela fazia. A psicóloga para fazer um acompanhamento. Isso é que me vem na memória, que eu me lembro. Ela acompanhou a gente um bom tempo, vinha em casa, era bem prestativa, bem... bem atuante no que ela fazia mesmo. Procurava ajudar a gente na medida do possível, porque era um moleque meio complicado na escola. Na verdade eu não queria estudar, né? Essa é que era a real.*

Suas lembranças sobre a escola propriamente dita, a princípio, são vagas. Recordava-se, com certa dificuldade, do nome de algumas educadoras e de colegas de sala. Como era difícil obter informações espontâneas a propósito da escolarização, foram necessárias indagações constantes acerca desse período. Contudo, Nailton se furtava a responder, afirmando ter vivido algo corriqueiro, sem acontecimentos que particularizassem sua história: *“Como toda a primeira série”, “ah, acho que como toda escola. Normal”, “as provas, sempre, como uma escola normal. Não tinha nada que reclamar não. A escola sempre foi boa, os professores, as merendeiras sempre foram gente fina. Até hoje tenho contato com eles. Com a grande maioria, né”*.

Quando Nailton relata sua experiência escolar não fornece argumentos que justifiquem sua inadequação ou insubmissão aos ditames estabelecidos acerca da disciplina e as regras, em geral, enviesadas da instituição escolar. Ao contrário, diz que *“Não tinha nada que reclamar não”*. Ademais, considera-se com vocação para *“a bagunça”*:

*Ah, da escola eu ia, eu ia pra escola, normal [...]. É já ia para bagunçar mesmo, né? Quando a pessoa já nasce para aquilo, para aprontar mesmo, não tem jeito. Era mais, eu ia mais para diversão, né? Pra bagunça mesmo, mas... [...] o nome da primeira professora, não lembro. Não sei se foi T., acho que foi ela. Acho que o nome é dona T., se não me falta a memória. Era gente fina, até hoje tenho contato com ela.*

É notável também a forma como seu relato caminha para falar sobre sua professora, parecendo bastante comum a manutenção do contato com antigos docentes. Os diálogos sobre a relação entre Nailton e suas experiências na escola, diferentemente de outros assuntos referentes à família e ao trabalho, foram um pouco mais difíceis de serem estabelecidos. No entanto, procuramos desenvolvê-lo da melhor maneira possível.

- *Daniele: e depois, o que aconteceu, primeira série passou e... o que aconteceu no final do ano?*

- *Nailton: passou nada. Fiquei um ano, dois anos, só bagunçando. Depois passei de novo. Foi indo assim até chegar na 5ª série. Depois na 5ª série eu saí, voltei, aí de lá pra cá, mal-mal terminei a 5ª série.*

- *Daniele: mas o que você lembra da 1ª? Vamos voltar um pouquinho na 1ª série. Você teve lá um ano, né? Aí reprovou, aí reprovou de novo...*

- *Nailton: de novo. Exatamente.*



- *Daniele: aí depois, o quê que aconteceu? No final daquele ano que a psicóloga vinha aqui, com você?*

- *Nailton: não, não foi assim logo de primeira. Não, se não me falta a memória isso foi entre os 10, 10 pra 12 anos, por aí.*

- *Daniele: que ela [Ianni] veio?*

- *Nailton: isso, exatamente, que ela veio aqui fazer o acompanhamento.*

- *Daniele: aí depois do acompanhamento você passou de ano, ou não passou de ano?*

- *Nailton: não, ela vinha mais pra procurar saber por que eu era tão bagunceiro assim. Entendeu? Era mais, na realidade era isso aí. Ela queria entender o nosso comportamento, entendeu? Porque sempre tem aquele triste. E na nossa turma sempre tinha aquele... E era isso aí, era bem isso aí.*

De acordo com informações do prontuário escolar de Nailton, há duas retenções na 1ª série (1982 e 1983). Quando a cursava pela terceira vez, em 1984, foi aprovado. No ano seguinte estava na 2ª série, etapa em que foi reprovado por duas vezes consecutivas, em 1985 e 1986, seguida por um ano de interrupção dos estudos (1987) e de seu reingresso nessa mesma série em 1988, ano em que fora aprovado. Frequentou a 3ª e 4ª séries sem reprovações. Na 5ª série, em 1991, quando completava 16 anos, abandonou a escola.

Nailton diz ter sido uma *criança triste* no sentido de ter um mau comportamento, ser indisciplinado nas aulas e não corresponder ao modelo de aluno ideal, que obtém boas notas ou é, muitas vezes, submisso aos ditames do professor e às regras escolares. A escola passa a ser uma instituição de disciplinamento e deixa de exercer seu papel de propiciar aos alunos o acesso aos conhecimentos da leitura, escrita e operações matemáticas básicas. “Ao contrário, o que se ensina e a forma como se ensina tornam a tarefa de ensinar e aprender uma sucessão de atividades sem sentido que todos; professora e alunos, executam visivelmente contrafeitos e desinteressados” (PATTO, 1990, p. 282). É a escola desinteressante que quer alunos interessados.

O dia a dia na instituição escolar é bastante similar, o que a torna, muitas vezes, pouco interessante. Vivenciando esse contexto, Nailton relata que após frequentar a 1ª série do ensino fundamental, chegou a 2ª série, na qual teve duas reprovações, mas conseguiu ser aprovado, embora preferisse entreter-se em atividades de lazer e brincar com os amigos. A partir daí considera seu desempenho nas séries subsequentes como o de um aluno razoável, mediano, tendo deixado de ser reprovado: “*ah, foi razoável até. Não foi ruim não*”. Sem encontrar argumentos para explicar sua atuação “*razoável*” na 3ª e 4ª séries, Nailton volta a justificar as reprovações nas séries iniciais afirmando que não nascera para os estudos.

- *Nailton: é que, não tinha, não teve jeito. Minha cabeça não dava pro estudo.*

- *Daniele: não dava?*

- *Nailton: não. Não tinha jeito.*

- *Daniele: e agora?*

- *Nailton: agora fiz alguns cursinhos, tal, mas não conclui nada também não. Voltei a estudar fazendo aquela Escola da Família, né, mas lá onde eu moro, lá no interior de São Paulo. Aí fiz, acabei, dei uma paradinha. Vou ver se esse ano eu volto de novo. Mas é só um curso. Curso profissionalizante.*

- *Daniele: mas, que curso profissionalizante? Do quê?*

- *Nailton: mecânica.*

- *Daniele: mecânica!*

- *Nailton: é. Aí começamos, acabamos a primeira parte, aí o professor deu uma parada, porque ele está com um problema de faculdade também. Aí ele falou 'quando eu retornar eu dou um toque para você, viu'.*

Ao contrário de sua argumentação inicial que remete à discussão trazida por Bisseret (1979, p.51), de que “uns possuem aptidões complexas, organizadas em uma estrutura hierárquica”, enquanto “outros se definem sobretudo por sua falta: não possuem essas aptidões valorizadas”, Nailton revela sua aspiração à profissionalização ao iniciar o curso de mecânica<sup>29</sup>. Demonstra, portanto, seu desejo de, de alguma forma, continuar os estudos. Em suma, há a quebra da linearidade característica da argumentação de que alguns nasceram para pensar e outros, para executar tarefas. Entretanto, seus estudos escolares encerram-se na 5ª série, após algumas interrupções: “A 5ª eu também dei uma parada. [...] Aí eu parei, voltei de novo, depois saí. Quando estava dando oito, nove meses acabando o ano, aí eu saía. E assim foi indo, até... [...] aí eu parei na 5ª mesmo, parei por aí mesmo. Aí ficou por aí mesmo”.

O relato de Nailton também recupera a lembrança de uma prática desenvolvida pela escola municipal do Jardim Felicidade de procurar saber sobre as faltas dos alunos, demonstrando que a escola não se eximia totalmente do aluno. Patto (1990, p. 290) ilustra esta “campanha” realizada pela instituição com a descrição da seguinte situação:

Como parte da campanha desenvolvida pela diretora para diminuir a evasão e a reprovação, Maria da Glória [diretora] ou alguém da escola costuma ir à casa das crianças que começaram a faltar. No segundo semestre, Neide [professora] pede à diretora que verifique o que está ocorrendo com a aluna E., que não tem vindo. Uma das crianças da classe acompanha a secretária à casa de E. e traz a notícia de que esta resolveu voltar a frequentar a escola.

Uma prática eficaz, porém, pouco eficiente no modo como era posta em prática, na medida em que se demorava muito para buscar informações sobre os alunos que se ausentavam da escola. Nailton também costumava faltar às aulas e relata:

*Quando eles [os pais] iam saber, eu já estava duas, três semanas sem ir à escola. [ri]. Só para bagunçar mesmo eu ia, essa é que é a real. [...] A escola mandava vim avisar.*

<sup>29</sup> Retomaremos esse ponto no capítulo seguinte.

*Pensava que estava na escola, eu não estava. Faltava pra sair, ir lá pro shopping, ir pro shopping, para bagunçar. Era coisa de moleque mesmo. Eu já era grande.*

Ainda que se considerasse um “*moleque*”, que desenvolvia artimanhas para não ir à escola e poder passear com os amigos, Nailton diz ser “*grande*”, ou seja, sabia dos riscos que corria ao deixar de frequentar as aulas para se divertir, fazer aquilo que lhe dava prazer e realmente lhe interessava.

Ao longo de seu relato fica notória a presença de lembranças ou mesmo de alguma relutância para falar de certos aspectos relacionados à escola e suas práticas, mas Nailton recorda-se de alguns de seus colegas e atividades tanto no âmbito do lazer como no escolar: “*Ah, amigos tinha demais, nossa! Na escola, amigo a gente sempre arruma. Amigos, tinha bastante*”. Dessa forma, apesar de em alguns momentos sua memória aparentemente não o ajudar, como relatou-nos: “*se não me falta a memória*”; em outros, mostrou-se um instrumento poderoso. Ao comentarmos sobre os quatro estudos de caso publicados no livro de Patto (1990), Nailton nos dá algumas notícias sobre seus ex-colegas de classe. Quando perguntamos se possuía alguma informação acerca de Augusto, Nailton responde:

- *Nailton: Não. Só sei que [Augusto e sua família] não estão mais aqui. Morava ali embaixo. Será que a Ângela não conhece onde ele mora?*

- *Daniele: ela não se lembrava dele.*

- *Nailton: está vendo. Então a minha memória não está tão ruim assim!*

- *Daniele: é!*

- *Nailton: estou vendo que o sol não está me fazendo muito mal, graças a Deus. Que eu lembro direitinho. Morava ali onde que ela morava.*

### **Medicamentalização**

Um dos pontos marcantes na história de Nailton é a forma como a escola lidava com os alunos considerados *problemas*. Como vimos, a prática vigente na instituição de ensino era a de indicar o aluno para a orientação de um especialista. De acordo com Cíntia Freller (1997, p.71), com frequência encaminham-se “crianças cuja queixa é imaturidade, indisciplina, desobediência. Elas não correspondem à expectativa da instituição escolar, não apresentam os comportamentos esperados pela professora, como ficar sentado, quieto, fazendo lição e obedecendo ordens”. Na maioria dos casos, trata-se de crianças normais que apresentam comportamentos diversos do esperado para a idade que possuem, os quais podem decorrer, até mesmo, de uma reação a circunstâncias desrespeitosas de ensino.

Desse modo, dispara-se um motivo para que a instituição de ensino encaminhe o aluno para diagnóstico psicológico. E assim ocorreu com Nailton, que, em 1982, tem sua primeira consulta com um médico psiquiatra. Quando indagamos sobre o encaminhamento médico solicitado pela escola e o consumo de medicação, Nailton buscou se furtar às explicações; porém, sua mãe confirmou esse episódio a que esteve bastante ligada, sobretudo por acompanhar o filho às consultas:

- *Daniele: e, você ia para o médico, né? Eles te encaminhavam? O quê que você lembra disso?*

- *Nailton: era mais pra fazer, para mexer mais com... Como eu vou dizer, assim, para tentar avaliar porque que quê eu era daquele jeito. E eu fazia como se fosse um acompanhamento pedagogo. Alguma coisa assim.*

- *Mãe: mas você não dormia né...*

- *Nailton: não, mãe, isso daí não é. Eu era meio bagunceiro mesmo. Acho que eu aprontava demais e de noite eu não dormia mesmo.*

- *Daniele: mas aí tinha até medicação?*

- *Mãe: tinha.*

- *Nailton: tinha.*

- *Daniele: e como que era? Você tomava, assim, o que sentia...*

- *Nailton: mas por pouco tempo também. Acho que foi o que...*

- *Mãe: um ano.*

- *Nailton: acho que não deu nem um ano, viu mãe. Eu estava mexendo na papelada lá, achei até esse papel, foram umas duas, três consultas, se não me falta a memória. O papel está até lá em casa.*

- *Mãe: nós tirou [a medicação].*

- *Nailton: nós tirou. Não precisava.*

- *Mãe: diminua o comprimido, tomava meio comprimido, aí depois...*

- *Daniele: aí parou?*

- *Nailton: aí parou.*

Nailton e sua mãe questionam a real necessidade de utilização desses medicamentos; contudo, em um primeiro momento, há certo convencimento de que a criança é portadora de uma suposta anormalidade. Não se trata de dizer que todos os casos são equivalentes, mas de alertar que muitos casos de crianças encaminhadas com queixa escolar são feitos indiscriminadamente e medicadas sem se conhecerem as condições e contextos escolares e familiares nos quais elas se inserem. Perguntado sobre as explicações que a escola lhe dava acerca da solicitação de acompanhamento médico e da medicamentação, Nailton conta:

*Não, não falava nada não. Só que era pra fazer acompanhamento médico, não falava nada não. Procurava dar um jeito para saber por que eu era daquele jeito, porque eu era muito bagunceiro. Essa era a real. Entendeu? Na verdade eu não queria estar ali na escola mais para... para estudar. Eu queria estar ali mais para, não sei, de repente,*

*chamar atenção. Moleque, né? Sabe como é que é. Acho que era mais para aquilo. [Nailton encaminha a conversa e passa a se referir à psicóloga, Ianni Scarcelli, que o acompanhou durante os estudos de caso, em 1984] Então ela queria saber, tentar entender. Acho que era, no meu ponto de vista, acho que era bem por aí. É o que eu imagino, né? Não lembro o nome dela [psicóloga], mas ela foi gente fina. Acompanhou aqui, fez tudo na medida do possível.*

Vale ressaltar que a pesquisa de Patto (1990) realizada na década de 1980 já alertava para os encaminhamentos realizados de modo arbitrário por algumas instituições escolares. Passados mais de 25 anos, a fala de Nailton sobre o presente revela que poucas modificações ocorreram, ao passo que ainda se encara com certa naturalidade a rotulação dos indivíduos, em que a ênfase é dada àquilo que não se tem, ao que não se sabe e ao que falta. O resultado disso são laudos, para citar apenas alguns exemplos, que indicam falta de coordenação motora a crianças que sabem fazer pipas e falta de ritmo a pessoas que cantam (MOYSÉS; COLLARES, 1997). Criam-se termos e novas doenças que designam, inclusive, um comportamento mais agitado, uma nomenclatura aparentemente inócua, mas que prejudica severamente a vida escolar dos alunos, estigmatizando-os. Na atualidade os alunos antes denominados de “problemas” são classificados como “hiperativos”. Nailton relata um movimento de busca para compreender o que ocorria com ele ao ser medicado:

*Na grande realidade é que hoje em dia eu vejo, converso muito com o pessoal, na realidade eu nem sei se era aquilo, se era para deixar mais calmo, para quê que é. Eu converso muito com as pessoas aí, então se você fala que tem uma criança agitada o médico passa [medicamentos] pra ver se consegue manter um pouco, porque na grande realidade eu era triste mesmo, eu não aguentava, eu não aguentava... Eu não ficava parado.*

Nailton atribui certo poder ao veredicto dado pelo especialista, porque uma vez que houve um encaminhamento, esse ocorreu em decorrência de seu comportamento destoante, diferente do esperado: “*uma criança agitada*”. No entanto, Nailton não se submetia aos ditames escolares e ao disciplinamento, e expressava em suas condutas, ou mesmo nas dificuldades de escolarização, alguma insatisfação ou aborrecimento com as práticas escolares. Apesar de mencionar sua insubordinação à escola, Nailton indica que era uma criança e, em seu relato, revela-nos o quanto sua mãe incentivava e acompanhava, na medida do possível, a vida escolar dos filhos: “*ah, minha mãe incentivava e meu pai, coitado, trabalhava direto. Também né, tinha seis filhos, não parava para nada. E assim foi indo*”.

Hoje Nailton mostra-se extremamente presente na trajetória escolar de seu filho, que está com quatro anos e sabe escrever as letras do alfabeto por incentivo do pai. Conta que foi ele quem as ensinou. A passagem descrita a seguir retrata bem esse episódio e ressalta a

atuação de Nailton no ensino das primeiras letras e dos números ao filho, e de seu incentivo indireto às sobrinhas.

Assim que o filho chega Nailton dá revistas para as sobrinhas e um caderno de capa azul com folhas quadriculadas para o filho, além de um lápis decorado com uma cabecinha de menino feito em biscuit. Fala para o filho escrever o nome dele. O menino escreve. Nailton diz que o filho ‘decorou’ seu nome. Depois fala que ele sabe escrever o que os outros escrevem. Utiliza o termo ‘copia’. Pede para que eu escreva meu nome para que o filho o copie. Escrevo. O menino copia, mas confunde a letra M e N. Nailton chama a atenção do garoto dizendo ‘N de Nailton’. Estavam procurando uma borracha para o menino. Depois, Nailton sugere que o filho escreva o nome da avó. O menino dá o caderno para que a avó escreva o nome, mas ela fala que é para dar para o pai dele escrever. O menino entrega o caderno ao pai, que quer escrever vovó. Ele pergunta para a esposa se continua acentuando a sílaba ‘vó’, após a reforma ortográfica. Ela comenta que não se acentua mais, porém ‘vô’ leva acento. Nailton escreve o nome de sua mãe, depois percebe que se esqueceu de por uma letra e comenta para o filho: ‘olha o pai escrevendo errado, olha o pai escrevendo errado’. Apaga, escreve novamente o nome da mãe. Nailton escreve com a letra de forma, utiliza letras maiúsculas e minúsculas. Embora o filho só escreva com maiúsculas, reconhece as minúsculas e as reescreve em maiúscula. Nailton também escreve o próprio nome para o filho copiar. O menino copia. Perguntei com quem o menino aprendeu a escrever. A esposa de Nailton responde que ele está no Jardim, e que irá para a 1ª série. Nailton repete a pergunta que fiz, direcionando para a esposa. Ela então fala que Nailton ensinou algumas coisas para o filho, que sabe o abecedário e vários números, de acordo com ela. (Visita à casa dos familiares de Nailton, registro de memória, 09/01/2009)

Em muitos momentos Nailton mostra-se profundamente orgulhoso com a rapidez e facilidade que o filho tem para aprender e apresenta boas expectativas em relação a seu futuro escolar: *“ah, o meu pequeno é triste. Mas ele, diferente de mim, ele gosta de ir para a escola. Tomara que continue assim, né? Mas é bem inteligente o danadinho”, “o alfabeto ele já decorou tudo. Se ele vem aqui, ele fala inteirinho”*. O menino sinaliza o desejo de ir à escola e não faz isso simplesmente por obrigação, ainda que possa corresponder à aspiração do pai. Nessa comparação entre o gosto pelos estudos, Nailton revela certo anseio para que o filho tenha um caminho diferenciado do seu: *“Cheguei na 5ª, mas não terminei faltando coisa, o quê... dois... três meses eu saí. Sabe, tem que ter uma coisa que tenha... vontade. Se você tiver vontade e puder fazer aquilo, determinação, você faz. Senão, não adianta”*.

Embora negue sua “vocação” aos estudos, Nailton observa algo que pode ter contribuído para a sua desmotivação. Além dos encaminhamentos médicos e da medicamentação, lembra-se da forma como era nomeado há 25 anos. Essa recordação impregna sua fala e conduz a associações bastante indicativas do peso que os rótulos impõem à sua trajetória escolar: *“Tipo assim, é que eu sou um cara muito impaciente. Eu não tenho paciência. Passava lá mesmo, quando acabava o ano eu ia bem, de repente... dava uma insegurança, eu saía”*.

Os usos de adjetivos para (des)qualificar os alunos são recorrentes nas relações escolares, e Nailton sabe que o efeito dos estigmas é devastador. Como ele mesmo argumenta:

*Nossa, nós era triste. Depois que passa um... Depois que você dá um nome para aquilo ali, já era. Depois que você dá o nome, já era. Depois que pegou, a pessoa põe aquilo na cabeça. Nós era triste mesmo, isso era verdade, nós ia para a escola mesmo para bagunçar o coreto. Nós era triste. [...] assim, você dá um nome que aquela pessoa é daquele jeito, aí de repente as pessoas olham para você assim.*

E continua:

*Ah, depois que tacha, já era. Parece que todos os professor te pega daquele jeito. Já tinha algumas que falavam 'como ele fica comigo e é assim assado'. As vezes faltava professora, colocavam professora e falava 'ele foi assim assado', mas não falava que era igual ao que os outros falavam, mas é... Depois que você tacha, já era.*

*Para quem recebeu dos outros, interprete que seja triste daquele jeito, mas não é bem assim. Que eu não gostava de escola, isso é verdade.*

Apesar de contestar a forma como os alunos são rotulados na instituição escolar, Nailton argumenta que o desânimo ao frequentar a escola representava uma forma de amenizar a importância dessa instituição em sua vida. Esse fato contribuiu para a interrupção nos estudos e conduziu-o ao mundo do trabalho. Nailton nos dá a seguinte explicação para o ingresso no mercado de trabalho: “*Eu creio mais que era mais ou menos aquilo, quando a pessoa tem que ser não tem jeito. Já nasce daquele jeito. Para estudar não tem jeito. Não era muito o meu forte a escola não. Essa era a real*”.

Nailton acaba deixando a escola paulista e vai passar um período com a avó materna, em uma cidade da Bahia:

*Depois que, cortando aqui um pouco, depois que a gente parou né, de você [Ianni] vir, o meu pai não saía, o meu pai falou assim 'caramba, quer saber, esse moleque não quer nada'. Eu fiquei um... eu passei um tempo lá no norte, na casa da minha avó. Aí eu passei o quê? Um ano também e não aguentei, não tem jeito. Aí voltei... eu passei um ano lá para ver se eu se achava, porque na grande realidade eu era triste mesmo. Nossa senhora. Deixa eu falar uma coisa para você, eu quase matei a velha do coração. [...] era bagunceiro, era demais. Aí eu fui pro norte, lá qual que era a preocupação lá, não tinha pipa, não tinha luz, não tinha nada, a preocupação era o rio, porque eu não podia ver o rio, que eu tava dentro. Eu acabava de almoçar e já tava bagunçando o coreto, entendeu? Sentia uma câimbra já pegava descia daqui de cima como se fosse o morro abaixo lá, de onde vocês vieram. A velha ficava doida, coitada. A mãe da minha mãe, que é onde a minha mãe tá agora. Mas é muito gente fina.*

Nesse período em que esteve no Norte (ano de 1987), enviado pelos pais, Nailton deu continuidade aos estudos. Embora considere a escola uma instituição que pouco o envolvia, classifica o ensino recebido no interior da Bahia como sendo fraco: “*não, lá, para você ver, lá*

*o estudo é fraco. Lá na verdade quando eu comecei a estudar a professora falava, 'eu não sei por que você está estudando, porque aqui não tem muito que ensinar, você já sabe tudo'".*

Nailton não relaciona seu bom desempenho a sua capacidade como aluno. Desqualifica e diminui-se. Sua fala é, então, permeada por comparações que o inferiorizam:

*Eu acho que o trabalho, eu fui pra lá [no interior da Bahia] na 2ª, assistia a aula de 4ª e já sabia tudo, aí ficou naquela né... aí já peguei até o encanto pela escola. [...] A escola que era fraca, tinha dó da professora [...] Ela falava assim 'não tenho que te ensinar, não tenho que te ensinar aqui dentro'. Mas é assim, que nem minha prima, minha prima veio de lá para cá. Ela estudou até a 5ª série. Chegou aqui, ela teve que voltar para 2ª, bem dizer a verdade.*

Nesse excerto percebemos que, mesmo Nailton se considerando um aluno bagunceiro e fraco, na Bahia adquiriu gosto pela escola, entusiasmou-se com os estudos e vislumbrou-se com o quanto havia aprendido na escola municipal do Jardim Felicidade. Demonstrou-nos, inclusive, certo orgulho de ter estudado em São Paulo, recebendo, assim, um *ensino forte*.

Dá continuidade a seu relato discorrendo sobre as lembranças de reprovações e do abandono da escola: momentos que acarretaram a perda das oportunidades de estudo que lhe haviam sido possibilitadas. Mesmo demonstrando algum arrependimento, a instituição escolar, em seu discurso, parece não ter produzido marcas significativas: “*Não, eu ia mesmo só para fazer arte. Essa era a real. Mas, assim, que marcou mesmo, não*”. Contudo, ao longo da conversa tornaram-se visíveis as marcas que a escola lhe deixou.

As recordações sobre o período escolar sugerem uma trajetória permeada por rótulos e avaliações psicológicas, iniciadas no final de 1982, quando fora reprovado pela primeira vez na 1ª série. Esse diagnóstico inicial o acompanhou ao longo de sua vida escolar. O resultado dessa avaliação, localizado em seu prontuário, indica que Nailton possuía nível intelectual “inferior ao termo médio, com potencial educacional para classe comum com reforço pedagógico”. O poder desse diagnóstico e dos outros que se seguiram demonstram que a escola deixa a desejar em aspectos relacionados ao ensino e às práticas, e reforçam, por outro lado, a construção de sua imagem como sendo uma instituição pouco marcante em termos positivos.

Entretanto, quando questionado a propósito de se considerar pouco habilidoso, como a escola lhe considerava, a fala de Nailton ganha outros contornos:

- *Daniele: mas, então, essa psicóloga que acompanhava você falava que não era isso não, que você era muito esperto [Nailton ri], que você era muito habilidoso.*
- *Nailton: não, na medida do possível a gente sempre tem uma habilidade em alguma coisa. A gente sempre tem alguma coisa de melhor, isso é verdade.*



A apresentação dessa argumentação – que contradizia o discurso legitimado pela instituição escolar, repetido por Nailton e sua família – dispara um olhar mais crítico acerca da escola e seus atores. Nailton percebe que aquilo que lhe era atribuído pela referida instituição podia ser contestado, discutido e criticado, conforme suas falas:

- Nailton: *mas que tinha naquela época, que tinha professor ruim... a gente tinha. Nossa senhora! Tinha moleque que... Professor que quando ia na nossa sala, nós atentava demais. Mas tem que ter né. Não tem jeito. Ela colocava a turma para limpar o chão, ela colocava. Quando ela colocava.*

- Pai: *colocava?*

- Nailton: *colocava. A gente até limpava, mas quando ela virava as costas à gente jogava tudo de novo.*

- Pai: *é, que não é normal né. Aí que está o problema. Até o ensino também não é...*

- Nailton: *mas isso daí, coitada. A dona Grace ficou meio atrapalhada do juízo. Ficou, ela ficou doidinha. Doida de pedra.*

- Mãe: *as crianças dá trabalho, né.*

- Pai: *não é fácil.*

- Mãe: *as crianças não é fácil não.*

- Nailton: *ela ficou doidinha, ficou doidinha a dona Grace. Como ficou. Pois é... quem sabe, isso aqui é uma coisa, é bem isso mesmo. Porque a gente...*

Nesse momento, após a contestação do discurso escolar, suas lembranças afloram com intensidade e Nailton mostra-se autorizado e seguro para relatar sua insatisfação com os mecanismos disciplinadores da instituição e seus professores.

*Não, tinha [... uma professora], se não me engano, que era aquela professora que você estava falando, aquela professora alta, bem avantajada de, como vou dizer, de bunda assim, bem grandona, e ela era triste e botava a gente de castigo. Então ela falava: 'você vai limpar o meu chão'. Aí a Ângela já ficava lá embaixo lá. Aí ela falava 'eu vou colocar os dois de castigo'. Aí quando ela ficava escrevendo a gente batia assim, aí ela [Ângela] pegava o papel e ficava no chão shiiii [faz um barulho]. E eu do outro lado. E ela [professora]: 'some daqui seus peste' [muda a voz], e nós voltava pra cadeira, e voltava já rachando o bico [ri]. Dando risada até... Mas era demais! Tinha um laboratório naquela época, que hoje não existe mais também, nós bagunçava demais... Aquela dona Grace amarrava na cadeira, mas não adiantava, nós saía correndo no corredor com cadeira e tudo amarrada. Nós era bagunceiro demais.*

*Ela tinha uma cordinha e uma varinha de bambu. Ela batia mesmo, mas não tinha jeito não. Quando você, não tem o dizer que vara torta você não conserta ela, não tem jeito. Nasceu torto, morre torto, não adianta. Para esse tipo de coisa é... E era tempo perdido, coitadinha.*

A fala de Nailton traz, em parte, sua visão inatista sobre características de personalidade e inteligência. Ele relata não ter nascido para o estudo, mas, ao mesmo tempo,

demonstra uma mudança na forma como encara sua importância para sua formação. Ao final da entrevista, quando lhe perguntamos sobre o lugar do estudo em sua vida e o que pensava a propósito de estudar, obtivemos a seguinte resposta:

*O estudo é tudo, o estudo é tudo. Isso é certeza, eu tenho certeza. Não precisa falar não, que eu tenho certeza. Faz falta no dia a dia, lógico que faz. Mas como a gente vai se virando, sempre dá um jeitinho, né? [...] Ah, faz muita [falta], heim! Tem que fazer umas contas de porcentagem aí que queira ou não queira tem que fazer com a calculadora, mas sempre faz falta. Sempre faz falta, sempre. Em tudo faz falta. É uma coisa que...*

Esse movimento de ressaltar a importância de estudar também acompanha os comentários que Nailton tece sobre a escola: *“Ah, a escola é tudo né meu. Mas é aquilo, quando a gente é pequeno a gente não vê isso. Agora o tempo já foi. Tem que procurar cuidar dos pequenos [...]. Escola é tudo, essa é a real”*.

A mãe de Nailton comenta, ao ouvir a resposta do filho, que, agora, o mesmo se arrepende de não ter estudado, mas, na época, todos tiveram a oportunidade e ele não soubera aproveitá-la. Ela mesma queria ter estudado, mas, quando nova, precisou trabalhar no sítio da família e, por morar em um local afastado da cidade, ficou impossibilitada de acessar a escola e os estudos. Assim, afirma que *“agora já não tem mais idade”* para os estudos. No entanto, para seu contentamento, todos os filhos estudaram: o filho mais velho tem o 2º grau completo; Nailton estudou até a 5ª série; a filha mais velha terminou a 8ª série; outros três filhos concluíram o ensino médio, sendo que a filha mais nova deu continuidade aos estudos e hoje trabalha como professora de *“crianças pequenas”*, como dizem os pais de Nailton. Todos os membros da família reconhecem e valorizam: *“Ela foi a que mais estudou”*.

### ***Lazer e trabalho***

Nailton, além da escola, relembra as brincadeiras de sua infância e adolescência, recordações que estão bastante vivas em sua memória: *“Ah, [pipa] era diversão de moleque da época era essa. [...] Ah, isso aí era... isso até hoje eu ainda faço de vez em quando. Levo o meu pequeno para soltar. Até hoje isso eu faço ainda. De vez em quando, quando eu tenho tempo, eu faço”*.

Conta-nos com bastante minúcia e contentamento seu envolvimento com esses trabalhos meticulosos para construir pipas e montar arapucas:

*Para você ter uma ideia, quando eu era pequeno, eu pegava, fazia essas arapucas e vendia para um médico que dava aula na USP. Foi embora daqui. Ele morava aqui*

*embaixo. Gente fina pra caramba. Eu sempre conseguia relacionar, assim, com pessoas mais velhas. A gente pegava... no brejo, a gente pegava e sabia que ela não se adaptava para viver... a gente pegava e voltava lá. A gente pegava de novo. A gente era sempre assim. Hoje eu parei, hoje eu não vejo mais passarinho. Ainda gosto, mas não tenho tempo não. [...] Aqui em casa tinha bastante. [...] Tinha bastante, mexia bastante com passarinho. [...] Enchia o quintal de gaiola.*

A questão do tempo também vem com força em sua fala, uma vez que precisa cumprir com as obrigações, restando-lhe escassos momentos para usufruir daquilo que realmente gosta e tem prazer de fazer, como estar com a família, pescar e fazer pipas: “*na realidade, o que eu mais gostava de fazer, é o que eu estou fazendo menos hoje. Não dá tempo. Mexer com esses negócios de passarinho, pesca; parei mesmo*”.

Em contrapartida, o trabalho é necessário, além de ser muito apreciado por todos os membros dessa família, como indica a conversa a seguir:

*- Nailton: bom, esse é meu pai, essa é minha mãe, essa é minha sobrinha. Quantos irmãos eu tenho? Fora eu, são cinco. São três meninos e três meninas.*

*- Daniele: o que eles fazem?*

*- Nailton: eu e meu irmão estamos na profissão seguindo o caminho do pai. Uma irmã minha é professora do primário, que ela dá aula.*

*- Daniele: a sua irmã mais nova?*

*- Nailton: a minha irmã mais nova, que estava aqui. A do meio está trabalhando no Ipiranga, se não me engano, na área de costura também, de roupa. E a mais velha é dona de casa, do lar.*

*- Mãe de Nailton: e o irmão caçula trabalha no atacadão.*

*- Nailton: e o caçula trabalha no atacadão. Exatamente. Que é o caçula. Moram tudo aqui.*

Atualmente são raras as ocasiões que Nailton encontra para o lazer, em contraposição ao trabalho diário como pedreiro, que inclui até mesmo os finais de semana.

*Aí eu estava sempre trabalhando, sempre trabalhando por conta, autônomo. E assim foi indo. Trabalhei em algumas firmas. E até hoje trabalho autônomo. Trabalha eu e meu irmão. Era eu... Antigamente era eu, meu pai, a família inteira, né? Agora ele se aposentou, deu uma parada.*

Nailton fornece uma explicação bastante detalhada a propósito dos rumos que sua vida tomou na esfera do trabalho. As oportunidades surgiram para que seu irmão mais velho e ele atuassem juntos, seguindo a profissão do pai.

*Eu trabalhei um tempo numa madeireira. Trabalhei um bom tempo. Depois saí, entrei na gráfica. O meu irmão trabalhou nove anos porque o ramo dele é gráfica. Eu trabalhei, mas como eu fui morar longe... Daí me mandaram embora porque a passagem é cara*

*para lá. Aí eu saí e fiquei nessa vida de novo, trabalhando de pedreiro. Bom, na verdade, é o que aparecer, pedreiro, jardineiro, nós não alisa muito não, o que aparecer nós faz. O importante é não ficar parado. Estar se virando.*

*Na grande realidade é assim, trabalhava eu, meu pai, meu irmão, e o caçula. Depois meu velho parou, meu irmão [caçula] entrou no atacadão, aí ficou eu e meu irmão [mais velho]. Começamos a trabalhar juntos. Quando aparece trabalho pra lá, que é muito difícil, onde eu moro, daí ele vai pra lá. Quando aparece aqui, geralmente mais eu estou aqui do que lá, aí eu venho para cá.*

Apesar de se dedicar à profissão de pedreiro, Nailton acredita que seu exercício, nos dias de hoje, não é mais tão reconhecido e rendoso como na época em que seu pai iniciou nesse ramo. Ele encontra certa dificuldade para ter um bom rendimento, mas, junto com o irmão, consegue realizar algum trabalho, mesmo que o pagamento por seu serviço seja inferior ao quanto ele acredita que realmente vale.

*Porque hoje em dia, vou falar um negócio pra você, tá difícil, heim. Antigamente na época do meu pai, ele trabalhou muito, mas ganhou dinheiro também. Eu lembro que essa casa aqui de cima, a gente pegou um trabalho lá no Ipiranga numa gráfica lá que em coisa de um mês ele ergueu essa casa. Se fosse no valor de hoje era o quê? 80 metros de concreto. Tá um valor de 14 mil. Hoje em dia você não pega isso mais nunca. Mas era trabalho, mas era trabalho. Chegava caminhão e caminhão de areia, vixe, trabalhava muito tempo. Trabalhava dia. Não podia parar. Agora hoje não... O pessoal, na grande realidade, não dá valor mesmo pro serviço, não adianta. Antigamente era mais fácil, hoje, o trabalho que você podia pegar por sete, oito mil, mal-mal você consegue pegar por três. Mal-mal pela metade.*

Ainda assim, considerando não receber remuneração condizente com o trabalho e realizando uma atividade desgastante, que muitas vezes o obriga a subtrair os momentos de lazer com a família, Nailton sente-se confortável com a ocupação que exerce, tem orgulho de seguir a profissão do pai e a desenvolve com gosto.

*A gente tem que fazer o que gosta senão não adianta, não funciona. As coisas, ou a gente faz o que a gente se identifica um pouco mais ou gosta. De preferência juntar os dois, melhor. Mas é assim, tem que procurar [...]. Sempre tentar fazer melhor, na medida do possível. Cada um tem sua deficiência, mas a gente procura tentar fazer o melhor. É que aqui no Jardim Felicidade, oh, essa casa aqui a gente fez. Aquela outra ali embaixo que estou construindo, a gente começou do começo. Aquela outra do lado.*

O trabalho é uma constante na vida dessa família, assim como é no caso de Ângela. Uma realidade concreta. Todos os irmãos parecem ter altivez em trabalhar e os pais demonstram contentamento com os filhos e as funções que cada um exerce. A “família é

*unida*”, como disse o pai de Nailton; e a impressão que passam é a de que levam uma vida harmoniosa e colaborativa.

### **3.6 A história de Humberto**

#### **3.6.1 A história contada há 25 anos: apontamentos a partir do estudo de caso**

O quarto estudo de caso apresentado por Patto (1990) também suscita questionamentos. Trata-se da história de Humberto, que nasceu em 1973, sendo o primeiro de três filhos de um casal de migrantes nordestinos. A família possuía um padrão de vida mais confortável quando comparado aos demais moradores do bairro. A mãe era quem administrava a casa e a renda familiar, participava das atividades escolares e da comunidade; assim, ainda que o pai fosse o provedor do grupo familiar, trabalhando como garçom, comportava-se, por vezes, quase como o *filho* (PATTO, 1990).

A mãe de Humberto tendia a superprotegê-lo, o que o levava a se descrever como doente, o *bebê* da família, ressaltando-se um comportamento infantilizado, especialmente na presença dela. Quando a pesquisadora realizou o estudo de caso, Humberto, com 10 anos, já se encontrava em uma classe especial, cujos alunos haviam sido diagnosticados como portadores de deficiência mental. “Frequentemente ele pergunta à mãe se a professora não vai faltar, esperando com isso ser dispensado de ir. Seus atuais colegas de classe são meninos e meninas grandes, muitas vezes adolescentes, alguns com visíveis sinais físicos de deficiência mental” (ibid., p.404).

É nesse contexto que cursa pela quarta vez a 1ª série, apesar de ler e escrever bem, demorando apenas para copiar as atividades. Desde que começou a frequentar essa sala, Humberto passou a ser considerado um caso perdido. “Uma prática diagnóstica irresponsável, mesclada ao preconceito generalizado na instituição escolar, transformam fácil e rapidamente um problema num defeito pelo qual a criança deve ser punida”. (ibid., p.404). Com isso, evidencia-se uma prática muito comum nas escolas: o encaminhamento da criança para especialistas e para a classe especial.

Nesse caso, escola e professora legitimaram práticas diagnósticas irresponsáveis, que influíram diretamente no processo de escolarização de Humberto. Os educadores tentavam convencer os pais dos resultados dos laudos psicológicos, e os pais, que a princípio não concordavam com a ideia de Humberto ser “especial”, passaram a aceitá-la, a estigmatizá-lo

junto à família e, até mesmo, a agradecer a iniciativa da escola em aferir diagnósticos. “Em 1985, ele cursa a 1ª série pela quinta vez consecutiva. Embora em 1984 sua professora não o considerasse um caso para classe especial, é nela que ele continua um ano depois” (PATTO, 1990, p. 406). Podemos, então, perguntar: como se desdobrou a relação familiar e escolar de Humberto? Terá ele concluído o ensino fundamental? Terá continuado esse percurso escolar em classe especial?

### 3.6.2 A história revisitada

No caso de Humberto, foram realizadas várias buscas no Jardim Felicidade. No excerto abaixo, extraído de um dos registros de visita ao bairro realizada logo no início das buscas, contamos, como dito anteriormente, com a colaboração de Denise Trento e Ianni Scarcelli. Naquele momento, tentávamos localizar Humberto por meio das lembranças das pesquisadoras que realizaram as visitas às residências das crianças na ocasião do estudo de caso.<sup>30</sup>

No trecho a seguir podem ser percebidas algumas das dificuldades que vivenciamos para encontrar Humberto, complicações decorrentes, especialmente, da falta dos cadernos de campo e dados que indicassem o endereço residencial da família.

Seguimos em frente, porque Ianni lembrava-se que a casa de Nailton localizava-se em uma parte alta do bairro. Entramos em uma rua e paramos em frente a uma casa em que um senhor e uma senhora estavam à porta. Esse senhor se apresentou, chama-se M. Não sabemos o nome da esposa. Denise e Ianni explicaram para eles o propósito de nossa busca, um pouco sobre a pesquisa realizada em meados dos anos 1980 e contaram a razão de estarmos à procura de Nailton, Humberto e Augusto. O senhor M. comentou ter conhecimento de histórias de meninos daquela época que seguiram por outros caminhos ‘errados’. O casal falou que tem uma filha que estudou na escola municipal do Jardim naquela mesma época a que nos referíamos. Ficamos animadas com a informação e perguntamos se seria possível conversar com ela. O senhor prontamente chamou sua filha para que conversássemos com ela e disse ainda que talvez ela pudesse ter informações sobre as pessoas que procurávamos. Para nossa surpresa, S., de pouco mais de 30 anos, nos contou que estudou exatamente na mesma classe que Ângela, e apontou o local em que ela morava. Comentamos que já havíamos conversado com Ângela, mas estávamos à procura de outros três colegas seus: Augusto, Humberto e Nailton. A moça disse-nos não se lembrar bem dos meninos, mas que se recordava bem da professora Grace, de sua prática autoritária e rígida, e de sua cordinha usada para amarrar os alunos. Impressionante ouvir, após mais de 20 anos, referência a essa professora e suas

---

<sup>30</sup> A outra assistente de pesquisa, Sandra Sawaya, responsável pelo estudo de caso de Augusto não pôde colaborar nessa busca, nem nas seguintes, por se encontrar no exterior.

estratégias pedagógicas! Perguntei se S. se lembrava de Augusto. Ela respondeu que não. A conversa parece ter trazido à tona lembranças daquela época, pois, em seguida, S. mencionou que se recordava vagamente de Humberto, afirmando que *'ele era o mais estranho de todos'*. Contou se lembrar de que Humberto morava em uma casa na parte alta do bairro. Da porta da casa S. nos mostrou onde Humberto possivelmente moraria: ou em uma casa de três andares, ou em um dos sobrados próximos a ela nas imediações de um estabelecimento comercial. Tentamos ir, então, em direção a casa mencionada, mas não a localizamos. Perguntamos a um vendedor de produtos de limpeza onde ficava o comércio mencionado por S. e ele contou que no bairro há três estabelecimentos daquele tipo que procurávamos. Paramos em frente a uma casa, também um sobrado de três andares. Denise tocou a campainha e um rapaz atendeu. Ele não desceu até o portão, falava do alto da escada, da porta no terceiro andar da casa. Disse que não conhecia nenhuma pessoa chamada Humberto. Contou que faz 19 anos que é morador do bairro. [...] Seguimos pela rua e paramos próximo da outra casa mencionada por S. Primeiro fomos a uma papelaria que ficava na parte térrea. O funcionário disse não conhecer os moradores dos outros andares da casa. Depois, passamos em um bar, do outro lado da rua, para perguntar se Humberto era morador de uma das casas em frente, mas o dono do bar também não sabia informar e foi perguntar a uma moça que trabalha em um sacolão, porém a moça também não conhecia Humberto nem seus pais. Demos então por encerrada a visita nesse dia. (Visita ao Jardim Felicidade, registro de memória, 12/08/2008)

Apesar da feliz coincidência de termos encontrado já na primeira tentativa uma moradora que havia sido colega de classe dos sujeitos que buscávamos, ficou claro que dependíamos da memória dos moradores mais antigos, dada a distância temporal e das alterações ocorridas na estrutura física do bairro. Porém, os dados que nos forneciam não eram precisos e o insucesso nas buscas mostrava-nos que necessitávamos mudar de estratégia. No entanto, ficou forte a imagem deixada por Humberto em seus colegas de turma: *"ele era o mais estranho"*.

Continuamos a procurar Humberto e sua família. Nesse momento, contávamos com a colaboração do supervisor de ensino, que nos acompanhou até o endereço que constava nesse prontuário escolar. Lá o supervisor foi prontamente reconhecido pelos moradores, muitos dos quais foram seus ex-alunos ou o conheciam, pois seus filhos haviam estudado com ele.

No entanto, os moradores que procurávamos não foram encontrados. A casa em que viviam nos anos de 1980 está alugada. Os inquilinos forneceram o telefone do responsável pelo aluguel, possivelmente um cunhado de Humberto. Uma das moradoras, uma senhora bastante idosa, contou-nos que mora no bairro Jardim Felicidade há mais de 30 anos, conheceu o pai de Humberto, falecido de diabetes, e toda a família dele, que se mudou para uma cidade de Sergipe. Citou os nomes dos irmãos de Humberto, mas falava não se recordar de Humberto: "disse 'não tinha nenhum Humberto'. Perguntei, então, onde estariam os

irmãos dele. A senhora respondeu que eles estariam ‘pelo mundo’, que ninguém mais da família mora por lá. Fiquei bastante surpresa por Humberto não ser lembrado. Apesar dos cuidados da mãe, era um menino que se envolvia com brincadeiras na rua e conhecia pessoas da vizinhança” (Visita ao Jardim Felicidade, registro de memória, 09/01/2009).

Procuramos pelo cunhado de Humberto, porém o telefone fornecido não pertencia mais aos parentes dele, conforme nos informou o novo dono do número. Sendo assim, a busca tornou-se um pouco mais complicada, pois os dados que poderiam nos levar ao seu paradeiro pareceriam levar a lugar algum. Era preciso encontrar novas estratégias. Ocorreu-nos, então, que haveria alguma chance de localizá-lo por meio da internet. De posse de seu nome e do nome dos pais passamos a procurar em diversos sites de busca e de relacionamentos da internet.

Nessas buscas localizamos, a partir do nome da mãe de Humberto, um documento expedido pelo tribunal de justiça que autorizava a interdição do rapaz por sua mãe. Após infrutíferas tentativas de contato por carta com a mãe de Humberto – em decorrência da imprecisão da indicação de moradia encontrada no documento de interdição – decidimos enviar cartas a um mercado que se situa nas proximidades da possível residência da família. Por se tratar de uma cidade pequena, tínhamos esperanças de que a carta chegasse às mãos da mãe de Humberto e, assim, obtivéssemos alguma notícia sobre essa família. Não obtivemos retornos. No primeiro semestre de 2010 continuamos as buscas de novos dados a respeito de Humberto, no entanto, parecia que sua existência tinha sido *apagada* por aqueles que o conheciam.

Em entrevista com um antigo ex-morador do bairro há referência a um eventual envolvimento de Humberto em algum episódio que culminou numa ocorrência policial e, provavelmente, isso tenha sido a razão da família retornar para a cidade natal. Esses são alguns dos indícios que coletamos acerca da história de Humberto: uma vida que aparentemente foi marcada pela experiência escolar. Como Patto (1990, p.404) nos alertou: “não se poder negligenciar a contribuição da qualidade da experiência escolar que lhe foi oferecida para os resultados obtidos”. Alocamos essa observação contida no estudo de caso nesse momento, pois entendemos que a mesma mostra-se atual e plausível ao pensarmos os rumos tomados por Humberto.

As trajetórias de Humberto e dos demais, aqui apresentadas, são analisadas no Capítulo IV, no qual buscamos articular alguns dos elementos contidos nas biografias e ressaltar pontos de convergências entre as mesmas.



## CAPÍTULO IV – HISTÓRIAS QUE SE ENTRECruzAM

As análises realizadas neste trabalho têm por finalidade compreender as repercussões, sentidos e marcas deixadas pelas experiências de reprovação escolar na vida das pessoas. Apresentamos, anteriormente, as histórias de Ângela, Augusto, Nailton, Humberto e Alex partindo das informações colhidas em entrevistas e dos relatos de moradores do bairro e ex-alunos da escola municipal do Jardim Felicidade. Notamos que as mesmas se cruzam com as histórias locais, do bairro e dos demais moradores; do mesmo modo que as vivências narradas por Alex. Entendemos, assim, que “mais que o documento unilinear”, essas narrativas mostraram a complexidade dos acontecimentos sendo, por isso, “via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana” (BOSI, 2003, p.19-20).

Cabe lembrarmos, neste ponto, que a pesquisa empreendida se utilizou de metodologia qualitativa. Desse modo, tivemos como foco as vivências únicas, particulares, delineadas por meio das falas; que nos indicam a constituição singular dos sujeitos. No entanto, percebemos algumas recorrências nas trajetórias apresentadas. Este capítulo busca, então, aprofundar essa discussão, pensando sobre as convergências ou pontos comuns observados nos desdobramentos das histórias dessas pessoas que vivenciaram o fracasso escolar nos anos iniciais da vida escolar.

Nesse sentido, consideramos que nosso trabalho caminha na esfera do individual e do social, ao passo que fortalece as reflexões e discussões acerca das repercussões da escolarização nas trajetórias dos sujeitos e considera o contexto histórico e social. Partimos, portanto, de casos particulares e procuramos caminhar para debates mais abrangentes (PIOTTO, 2007). Como nos explica Charlot (2000), cada indivíduo é único, mas possui vivências que o liga a outros. Focalizar os “casos particulares” nos ajuda, portanto, a observar a pluralidade em uma dimensão micro (LAHIRE, 2004).

Entendemos que o referencial teórico discutido no primeiro capítulo nos auxilia a apreender as histórias de vida apresentadas. Lembramos que, no Capítulo I, desenvolvemos uma revisão acerca do fracasso escolar em um periódico nacional. Partimos, então, de vertentes elaboradas por Angelucci et al. (2004) acerca de pesquisas sobre o fracasso escolar, para contemplar o que vinha sendo produzido nos últimos anos. No Capítulo I propomos cinco eixos para organização dos artigos que se desdobraram a partir do estudo da temática, dentre eles o eixo *e) A relação entre múltiplos fatores e a produção do fracasso escolar*. Acreditamos que é dele que nosso trabalho mais se aproxima.

Neste momento, buscamos ressaltar essa diversidade de elementos que constituem cada trajetória de vida e as repercussões nas histórias de sujeitos que tiveram os anos iniciais de escolarização marcados por experiências de sucessivas reprovações. Esses aspectos são correlacionados à discussão do fracasso escolar, na medida em que nos permitem refletir sobre as razões, os aspectos, as configurações de cada caso, pensando nos motivos que levaram a permanência e conclusão (ou não) da escolarização básica na escola. Para isso, expomos discussões que articulam nosso referencial teórico e o complementamos com outros estudos que nos mostraram vias de interpretações plausíveis e profícuas<sup>31</sup>.

Essa empreitada resultou na elaboração de três eixos, com vistas à organização das análises: 1) *As profecias auto-realizadoras e o estigma*, 2) *O silêncio e a ideologia das aptidões naturais*, 3) *As práticas escolares, os laços, as redes de apoio e o prolongamento da escolarização*. Essas vertentes revelaram-nos uma série de aspectos – alguns dos quais se correlacionam – a serem considerados ao pensarmos sobre as histórias de vida, os processos de escolarização e o fenômeno do fracasso escolar. Sem a intenção de criar parâmetros para as investigações que dialogam com essas temáticas, nosso trabalho apenas reconhece que as análises dessas questões são extremamente complexas. De acordo com Lahire (2004, p. 323, grifo do autor):

De fato, basta construir a lista de disposições<sup>32</sup> características de cada pesquisado para se dar conta de que cada indivíduo é uma mistura bastante sutil de disposições variadas e que, às vezes, não têm nada a ver umas com as outras ou, mais exatamente, que não mantêm nenhum *vínculo de necessidade lógica* entre si. [...] Acima de tudo, o que salta aos olhos é a configuração relativamente heterogênea que cada patrimônio individual de disposições constitui. E é bem difícil passar dessa estrutura complexa a *uma* fórmula geradora de práticas, pretendendo manter o princípio derradeiro de todas as práticas, comportamentos, atitudes, gostos observáveis [...].

Considerando essa heterogeneidade, elaboramos os referidos eixos de análises, apresentados a seguir, que nos indicam alguns dos possíveis caminhos para a compreensão das histórias de vida.

---

<sup>31</sup> Ao longo deste capítulo apresentamos os conceitos de *profecias auto-realizadoras*, debatido Rosenthal e Jacobson (1973, 1989); de *estigma*, discutido por Erving Goffman (1963), e de *laços e nós*, propostos por Marie Christine Josso (2006).

<sup>32</sup> Uma disposição, segundo Lahire (2004, p.27), é “uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição”.

#### 4.1 As profecias auto-realizadoras e o estigma

As histórias de Nailton, Ângela, Augusto e Humberto remeteram-nos a uma discussão acerca das profecias auto-realizadoras e do estigma. Correlacionamos os dois conceitos por entendermos que as profecias se alimentam do *estigma* (GOFFMAN, 1963) e contribuem para o desenvolvimento desse fenômeno. Como argumenta Goffman, a questão do estigma surge “onde há alguma expectativa, de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la” (1963, p. 16). Nailton nos fornece alguns elementos que ilustram sua percepção sobre a estigmatização. Retomando momentos de sua fala temos:

*Ah, depois que tacha, já era. Parece que todos os professor te pega daquele jeito. Já tinha algumas que falavam ‘como ele fica comigo e é assim assado’. Às vezes faltava professora, colocavam [outra] professora e falava ‘ele foi assim, assado’. [...] Depois que você tacha, já era.*

*Depois que você dá o nome, já era. Depois que pegou, a pessoa põe aquilo na cabeça. Nós era triste mesmo, isso era verdade, nós ia pra escola mesmo pra bagunçar o coreto. Nós era triste. [...] assim, você dá um nome que aquela pessoa é daquele jeito, aí de repente as pessoas olham pra você assim.*

Ao mencionar: “*você dá um nome*”, ressaltam-se ainda as marcas deixadas pela estigmatização em suas vivências escolares. Nailton parece ter sofrido pelo fato de ter sido diagnosticado e medicado em sua infância. Essa caracterização de seu comportamento como aluno trouxe, conforme nos conta, consequências para os desdobramentos posteriores de sua trajetória na instituição escolar. Ele afirma que dentre os motivos de sua interrupção dos estudos incluem-se seu suposto *nervosismo*, impaciência e insegurança; atributos esses que lhes eram conferidos na escola pela equipe escolar e reafirmados no contexto familiar. Nailton, assim, passou a considerar-se um aluno “*triste*”. Desse modo, podemos interpretar, a partir de sua fala, que “os padrões que ele incorporou da sociedade maior” tornaram-no “intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser” (ibid., p. 17).

Nesses excertos identificamos, também, aquilo que Rosenthal e Jacobson (1989) nomearam como o *problema da mediação*, ou seja, a ação das expectativas dos professores, que por sua força e influência passam a determinar a conduta do aluno, seu comportamento e desempenho. De acordo com esses pesquisadores, parece ser a interação entre professores e alunos um dos principais determinantes do desenvolvimento intelectual e da conduta

esperada. Com isso, o docente é posto no centro dos debates que envolvem questões escolares e ressalta-se que a predição de suas expectativas sobre o outro pode contribuir para a produção de um bom ou mau rendimento escolar.

O estudo *Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos*, de Rosenthal e Jacobson (1989, p.258), publicado em 1968 nos Estados Unidos, revela-nos uma crescente preocupação à época com o que se poderia realizar para atenuar a “disparidade de oportunidades escolares, de motivação intelectual e de competência” que existia – e ainda existe – entre as camadas sociais e a origem étnica das crianças que frequentavam a escola. De acordo com os autores, na década de 1950 e 1960, muitos pesquisadores passaram a dar maior atenção ao papel do docente em sala de aula e aos “possíveis efeitos de seus valores, atitudes e especialmente suas crenças e expectativas” (ibid., p. 258). Naquele momento considerava-se que as expectativas docentes acerca do desempenho discente poderiam operar como uma profecia que se auto-realizaria. Contudo, questionava-se se haveria uma relação linear entre a expectativa docente e o desempenho escolar ou se os professores conseguiam desenvolver prognósticos precisos, sendo “bons diagnosticadores”.

Sabemos que esse fenômeno denominado como “profecia auto-realizadora” ou “efeito Pigmaleão” vêm sendo debatido há cerca de 60 anos. Ao longo desse período muitos estudiosos passaram a contestar os resultados obtidos pelos pesquisadores, afirmando que “as expectativas negativas sobre os efeitos das expectativas poderiam explicar os resultados que confirmam as expectativas negativas iniciais” (COLL; MIRAS, 1996, p. 274). Assim, passou-se considerar que “as expectativas do experimentador e as expectativas dos professores possam ter uma influência sobre os depositários das mesmas” (ibid., p. 274, grifo dos autores). Contestou-se, portanto, a pretensa universalidade das condições para a réplica dos resultados originalmente obtidos por Rosenthal e Jacobson e argumentou-se sobre a complexidade dos mecanismos e a particularidade dos efeitos gerados pelas expectativas dos professores sobre o rendimento dos alunos, que estão longe de serem diretos e lineares.

Levando em conta essas observações, identificamos, com as devidas ressalvas apresentadas em Coll e Miras (1996), alguns pontos da argumentação de Rosenthal e Jacobson (1973; 1989) que emergiram nas narrativas coletadas nesta pesquisa. Por isso, consideramos interessante apontar que nas histórias que apresentamos também observamos a ocorrência e a importância dessas predições.

No desenrolar da história de Ângela, por exemplo, encontramos alguns rastros da profecia auto-realizadora. Ela nos expõe: “Desde os meus 11 anos, que eu sempre fui a dona

*de casa [...] é, tipo assim, o modo de falar assim aquela pessoa que só limpava a casa*". Desse modo, é possível aferir que foi depositada em Ângela, por seus familiares, a expectativa de que ela se responsabilizasse pelos serviços domésticos, pelo cuidado com os irmãos mais novos e assumisse o papel da *"dona de casa"*. No desdobramento de sua trajetória percebemos que o peso dessa predição influenciou em suas vivências, pois, mesmo procurando por empregos, mostrava-se mais segura ao realizar o trabalho doméstico, permanecendo por um longo período dedicando-se à casa e ao cuidado dos filhos.

Nesse sentido, nas histórias coletadas por meio dos relatos de antigos moradores do Jardim Felicidade e de ex-colegas de escola, entendemos que a trajetória de Augusto também pode ser tomada como ilustrativa do fenômeno discutido por Rosenthal e Jacobson, bem como por Goffman (1963) a propósito do estigma. Augusto, assim como seus colegas de turma, estava alocado em uma sala da qual não se esperava muito em termos de seu rendimento. Entendemos que essa organização poderia comunicar a essas crianças, de forma não intencional, que muito pouco se esperava delas. Porém, o estigma, em certos momentos, também era explícito.

Alex lembra-se de que havia um *"rótulo"* bastante forte sobre os alunos reprovados e conta-nos que nesses casos a pessoa era indicada pelos demais colegas como sendo *"o repetente"*. Outro exemplo nos é dado pela própria história de Augusto. Pesava sobre ele uma fala perversa: por permanecer bastante tempo na rua, seus professores e vizinhos diziam que ele se tornaria um delinquente. Qual foi nossa surpresa ao sabermos que aquilo que tanto se afirmava durante sua infância aparentemente se concretizou nos desdobramentos de sua trajetória: nos relatos colhidos com os moradores do Jardim nos foram dados indícios de que Augusto fora preso. Essa profecia que foi fundada na estigmatização que recaía sobre Augusto pode ter contribuído para que ele desenvolvesse um *comportamento desviante*, de negação da ordem social (GOFFMAN, 1963). De acordo com Goldwasser:

A idéia de estigmatização aproxima-se da noção de 'desvio social'. A classificação de grupos desviantes pode também ser considerada como expressão particular de um processo de estigmatização: ter-se-ia, de um lado, grupos rotulados – ou estigmatizados – como 'desviantes' e, de outro, grupos admitidos como 'normais'. (1974, p. 30)

O conceito de estigma, assim como de desvio social implicam um quadro relacional, em que um grupo ou indivíduo é classificado negativamente. Desse modo, o estigmatizado passa a ser encarado com um representante da classe estigmatizada, desconsiderando-se sua individualidade (GOLDWASSER, 1974). No registro de memória elaborado a partir de uma

visita ao Jardim Felicidade, na qual conversamos com o senhor D., podemos observar essa generalização:

Sr. D. conta que a esposa dele não gostava que seus filhos (uma moça que hoje tem 34 anos e um rapaz de 30 anos) andassem com Augusto e seus irmãos. Disse que as crianças da família dele eram ‘*muito piolhentas*’. Tinham medo que os filhos pegassem piolho.

Nesse excerto parece-nos que o estigma da falta de asseio, que rendeu a Augusto o apelido de Cascão, foi uma característica transmitida a todos os seus familiares. Por isso, “os contatos aparentemente casuais da vida quotidiana podem, ainda assim, constituir algum tipo de estrutura que prende o indivíduo a uma biografia” (GOFFMAN, 1963, p. 84). Ademais, outras características de Augusto e seus irmãos eram esquecidos ao passo que se sobressaía o pertencimento deles a um grupo estigmatizado pela questão da higiene.

Em suma, as histórias de Nailton, Augusto e Ângela trazem-nos alguns exemplos da força dos estigmas e das profecias auto-realizadoras e põe em cena a importância do mediador – seja o professor, os vizinhos ou familiares – para evitá-los ou pô-los em prática. Erving Goffman (1963, p. 42) ressalta que “freqüentemente se assinala o ingresso na escola pública como ocasião para a aprendizagem do estigma, experiência que às vezes se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas, ostracismo e brigas”. E continua: “Deve-se acrescentar que quando, na infância, o estigmatizado consegue atravessar seus anos de escola ainda com algumas ilusões, o estabelecimento de relações ou a procura de trabalho o colocarão, amiúde, frente ao momento da verdade” (ibid., p. 43). Para o autor, mesmo nas relações posteriores do sujeito com os outros, provavelmente ocorrerá uma revelação incidental.

No caso de Humberto, sua estigmatização por pertencer a uma classe especial repercute em suas experiências extraescolares. Embora fosse uma criança que tinha amizades com seus vizinhos e colegas de escola, a imagem atribuída a Humberto era a de que ele era “*estranho*”. Os cuidados excessivos da mãe, especialmente ao ter o filho diagnosticado como “*especial*” por especialistas, contribuíam para que se estabelecesse uma relação de dependência.

Os pais, sabendo da condição estigmática da criança, podem encapsulá-la na aceitação doméstica e na ignorância daquilo em que ela irá transformar-se. Quando se aventura fora de casa, ela o faz, portanto, como alguém que inconscientemente se encobre, pelo menos até onde seu estigma não é logo perceptível. Nesse ponto, seus pais se defrontam com um dilema básico referente à manipulação de informação, recorrendo algumas vezes a médicos em busca de estratégias. (GOFFMAN, 1963, p. 102)

Em alguns casos a família do indivíduo estigmatizado tenta fazer com que o mesmo passe despercebido, por considerar conveniente não divulgar o estigma aos outros; ou o próprio indivíduo pode tentar esconder seu estigma de forma inconsciente, passando para um movimento involuntário e “de brincadeira”, em ocasiões não rotineiras, e em momentos corriqueiros, alcançando-se até mesmo o “*desaparecimento* – o encobrimento completo em todas as áreas da vida, segredo que só é conhecido pelo encobridor” (GOFFMAN, 1963, p. 91). Algo semelhante ocorreu quando entramos em contato com ex-vizinhos de Humberto. Chamou-nos a atenção o fato de se recordarem de todos os membros de sua família, mas de não se lembravam especificamente de Humberto, como se ele nunca tivesse existido.

Apesar de nos referirmos mais detidamente à esfera escolar, Goffman nos explica que o aprendizado do estigma, que geralmente ocorre nesse espaço, extrapola seus muros e repercute nas diversas relações sociais, como se deu com Humberto, chegando até a sua interdição. Percebemos o mesmo com o conceito de profecia auto-realizadora, que pode ainda ser empregue em outros contextos, para além do educacional. Rosenthal e Jacobson (1989) identificam que essa predição tem sido investigada no mundo do trabalho e em variadas situações da vida cotidiana.<sup>33</sup>

Essa inserção das profecias em diversos contextos pode revelar certa assertividade da discussão, o que implica a intensificação de nossa atenção para seus possíveis efeitos no cotidiano escolar.<sup>34</sup> Por isso, ressaltamos que no processo de escolarização os docentes são figuras importantes e precisam estar atentos à sua conduta em sala de aula, uma vez que somos alertados para a potência dos estigmas, dos estereótipos e das profecias auto-realizadoras na vida dos indivíduos. Ademais, essas vivências rotulares podem levar a sentimentos de frustração e até ao silenciamento de fatos e experiências, quando são consideradas negativas pelo sujeito (POLLAK, 1989).

Nesse sentido, pudemos observar que, de modo geral, as trajetórias escolares de Nailton, Augusto e Humberto são bastante dolorosas, trazem experiências de superação e de interrupção dos estudos, algumas vezes em decorrência do descrédito em si mesmos ou como

---

<sup>33</sup> As discussões sobre as profecias auto-realizadoras em contextos de trabalho, em entrevistas e pesquisas podem ser encontradas em *Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos*, de Rosenthal e Jacobson (1989).

<sup>34</sup> Concordamos com Coll e Miras ao afirmarem que: “A polêmica sobre os efeitos das expectativas e a presença das profecias de autocumprimento em sala de aula contribuiu para matizar e enriquecer enormemente os achados originais de Rosenthal e Jacobson; deste modo, se no momento atual não se pode duvidar de sua existência, em troca, não é menos certo que seu funcionamento parece exigir algumas condições e implicar alguns processos muito mais complexos do que aquilo que se pensava em princípio” (1996, p. 266). É dentro desses limites que empregamos o conceito em nosso trabalho.

resultado das expectativas neles depositadas de modo aligeirado, sem o conhecimento devido de suas histórias, de sua família e de suas potencialidades. Além disso, é válido ressaltar que a própria constituição de classes homogêneas – a “classe dos fracos” – esboça o estigma atribuído aos estudantes pertencentes a essa sala de aula e pode revelar a predição daqueles que a planejaram, dando-nos indícios do desempenho que dela se espera. O próprio experimento de Rosenthal e Jacobson (1989) confirmou que não se esperar o desenvolvimento intelectual da criança pode acarretar em prejuízos para o futuro do discente.

Portanto, reconhecer que grande parte dos preconceitos, dos estigmas e das profecias – com as restrições expostas anteriormente – tem raízes nas dimensões socioeconômicas mostra-se como um importante passo para que a instituição escolar desenvolva um olhar mais crítico acerca de suas práticas inadequadas e, desse modo, amplie as possibilidades dos estudantes que a frequentam. Além disso, apreciando a relação entre professor e aluno no contexto escolar, é possível identificarmos que o docente é posto como figura central no processo de mediação, mostrando-se como uma das chaves importantes para que o sistema educacional se transforme e se torne cada vez mais humano.

#### **4.2 O silêncio e a ideologia das aptidões naturais**

*É verdade que, ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa. Porém o mutismo também petrifica a lembrança que se paralisa e sedimenta no fundo da garanta [...]. (BOSI, 2003, p.35)*

O silêncio sobre algumas lembranças escolares, especialmente quando são experienciadas situações conturbadas e de fracasso escolar, aparenta ser algo que contribui ao esquecimento de certos episódios. No entanto, silenciar não conduz ao esquecimento, mas representa a resistência do depoente em relatar certos episódios (POLLAK, 1989). Essa dificuldade para contar determinadas vivências, principalmente as que contêm aspectos dolorosos, é constante nas entrevistas colhidas neste trabalho, por isso debateremos essa questão nesta seção.

Começamos por nos reportar a história de Nailton, o entrevistado que, inicialmente, mais demonstrou resistência para nos relatar suas lembranças escolares. A princípio acreditávamos que tal atitude nos indicava o quanto a instituição escolar e sua equipe



profissional imprimiram marcas negativas a trajetória de Nailton que, por isso, buscava silenciá-las. Essa reflexão nos conduziu ao texto *Memórias, esquecimento, silêncio* de Michel Pollak (1989, p.6), no qual o autor nos indica que o “silêncio tem razões bastante complexas”, pessoais e políticas. Pode revelar que uma lembrança traumática, comprometedoras ou que gera sentimentos de ambivalência está prestes a ser serenada. Porém, vale destacar que há inúmeras razões para o silêncio, motivações bastante complexas que cabem ao pesquisador interpretá-las com o devido cuidado. Nesse sentido, acreditamos que nossa interpretação inicial foi ao encontro das explicações trazidas por Pollak (1989), de que para nos contar seus sofrimentos, um indivíduo necessita, antes de qualquer coisa, encontrar um ouvinte.

Entendemos que, de início, Nailton não queria falar sobre suas vivências pessoais. No entanto, com o contato estabelecido, passa a falar gradualmente sobre suas experiências de vida e a elaborar reflexões significativas sobre sua escolarização. Identificamos, inclusive, que Nailton tem uma percepção sobre as injustiças vividas quando criança e consegue expressá-la durante as entrevistas. Por isso, concordamos com Pollak, ao considerar que o entrevistado tem o controle sobre as tensões, contradições e feridas e “as dificuldades e bloqueios que eventualmente surgiram ao longo de uma entrevista só raramente resultavam de brancos da memória ou de esquecimentos, mas de uma reflexão sobre a própria utilidade de falar e transmitir seu passado” (1989, p.13).

Assim sendo, nesta pesquisa pudemos identificar ao menos duas formas de manifestação do silêncio. Uma delas se refere à maneira como o próprio sujeito se posiciona em relação a vivências dolorosas ou aos obstáculos que podem ter sido superados ao longo da vida, mas marcaram por sua dureza e frieza; como ocorreu com Nailton, que nos retrata sua trajetória escolar com rumos singulares, apresentando experiências sofridas, os efeitos dos estigmas e as razões das interrupções no processo escolar.

Outra discussão sobre o silêncio nos é dada pelos indivíduos que conheceram os sujeitos selecionados para esta investigação, sabem dos desdobramentos das histórias, mas tem receio de contá-las; como aconteceu nos casos de Augusto e Humberto. Em relação a eles, não obtivemos notícias sobre os rumos que a escola tomou em suas vidas. Colhemos algumas poucas informações sobre esses dois rapazes a partir de conversas com moradores do bairro e ex-colegas da escola municipal e notamos certa cautela no fornecimento de informações sobre um deles e o “apagamento” da existência do outro. Assim, sabemos que eles residem atualmente em outros locais e encontramos pistas, no caso de Humberto, de que tenha sido interdito judicialmente há alguns anos. Ou seja, os rumos dessas trajetórias podem provocar certa resistência e silenciamentos daqueles que nos contam sobre elas. A

resistência que encontramos para obter informação sobre os dois sujeitos revela-nos novamente o aspecto do controle daquele que possui o conhecimento e as informações sobre determinadas experiências. De acordo com Bosi (2007, p. 411): “Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”.

Esse *tesouro comum* revela-nos as ligações dos contextos histórico, econômico, político a que determinado indivíduo ou grupos pertencem ou pertenceram. Essas histórias singulares, únicas, se entrecruzam com a história do bairro e com as lembranças de antigos moradores. São marcadas pelas práticas escolares, pelos acasos e meio social: “O que nos parece unidade é múltiplo” (BOSI, 2007, p.413).

Por isso, esse movimento de (re)lembrar é extremamente complexo e exige esforço e concentração daquele que discursa. Requer também cuidado para que não se confunda o atual com aquilo que passou, aspecto que faz com que Bosi (1973) considere o *lembrar* como uma experiência enriquecedora, que precisa ser lapidada, sendo essa ação erigida pelo trabalho de reflexão dos narradores. Ademais, há uma fronteira entre o dizível e o indizível (QUEIRÓZ, 1988; POLLAK, 1989) e algumas circunstâncias e contextos fazem emergir uma ou outra lembrança, silenciar uma ou outra vivência.

Destacamos que no momento em que Nailton se sentiu mais à vontade para nos contar sobre seu percurso de escolarização, revelou-nos algumas de suas lembranças da instituição escolar, das práticas docentes e da forma como lidava e lida atualmente com os estudos e a educação escolar do filho. Ressaltamos que, sem se dar conta, Nailton *reproduz* com o filho a forma de ensino a que esteve imerso nos anos escolares. Em Patto (1990) já encontrávamos um alerta para a estereotipia nas práticas pedagógicas de leitura e escrita: durante a infância, ao ser proposto que Nailton escrevesse seu próprio nome ele afirmava ter aprendido a *copiar* da professora. No caso de seu filho, quem exerce o papel da professora são aqueles que escrevem para que ele copie: as “autoridades” do saber. No entanto, Nailton transmite confiança ao filho, o que contribui para que o desenvolvimento da escrita e leitura venha a ser bem-sucedido. Ademais, deposita nele boas expectativas com relação ao aprendizado, o que funciona como uma profecia auto-realizadora, tal como explicado no eixo anterior.

Retomando e seguindo brevemente essa lógica do pensamento embasado na *reprodução* temos elementos que nos remetem a história de Ângela, que nos conta: “*Então eu acho que até hoje o que passou comigo tá passando... o que passou com o meu pai tá passando comigo*”. Nessa fala de Ângela verificamos certa aproximação com os pressupostos

bourdieunianos na medida em que essa afirmação defende a tese de que a estrutura social “se perpetuaria porque os indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados”, conforme nos explicam Nogueira e Nogueira (2002, p. 20). Todavia, como nos advertem esses mesmos autores, essa disposição não é formada necessariamente na direção que se imagina, segundo condições objetivas; nem sequer pode ser transmitida hereditária e automaticamente de pais para filhos. Como nos esclarece Piotto (2007) – em trabalho sobre estudantes de camadas populares que ingressam em uma universidade pública em cursos considerados de alta seletividade –, as restrições ao ensino público no Brasil são grandes e aumentam ainda mais quando se tratam de estudantes de baixa renda e com pais com pouca escolaridade, como nas histórias de Alex, Ângela, Augusto, Nailton e Humberto. Contudo, sabemos que existem exceções às regras, como nos mostrou a história de Alex, que está em sua segunda graduação, e de Ângela, que, apesar das adversidades, rompeu com as estigmatizações e não encara as vivências escolares como uma questão problemática, pois para ela o presente mostra-se mais desafiador. Entendemos que há, portanto, um conjunto relações familiares e sociais que contribuem para que a condição de vida se assemelhe ou se diferencie e aspectos subjetivos que nos *mobilizam* (CHARLOT, 2000) a realizar determinadas escolhas e seguir por certos caminhos.

Outros pontos importantes do rompimento das relações de causa e efeito proferidas pelos sujeitos podem ser apresentados. Sobre a medicamentação, Nailton nos apresenta uma aparente conformação com o passado que se mescla com a busca de uma justificativa para a imposição dos medicamentos a que foi submetido quando criança. Ele demonstra ainda uma incompreensão dos reais motivos que o obrigavam a tomar os remédios que lhe eram receitados. Com isso, inicialmente procura silenciar essa informação, fonte de estigma. Posteriormente nos traz uma explicação que pode parecer singela acerca desse episódio, explicando-nos que era uma criança “triste” e que não nascera para os estudos; desse modo, o trabalho é o caminho a ser seguido. Contudo, vimos que ele e sua mãe retiraram a medicação aos poucos e por conta própria: uma conduta que pode apresentar-se como um questionamento de sua necessidade.

No caso de Nailton, verificamos que ele conseguiu se dedicar exclusivamente aos estudos até a 5ª série do ensino fundamental. No entanto, o trabalho se inicia em sua vida aos 16 anos, demandando o abandono da escola. A fase em que ele deixa a escola é bem típica dos alunos de sua geração, conforme dados analisados por Sérgio Costa Ribeiro (1991). Segundo o autor, muitos programas foram lançados com vistas à diminuição da evasão e da

reprovação: Ciclos Básicos (CBs); escolas de tempo integral, ampliando a jornada diária dos alunos; mais recentemente, classes de aceleração, a progressão continuada e os projetos de “reforço escolar”, como o Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC). Outro dado importante é que mesmo os evadidos permaneciam na escola em média 6,5 anos. O abandono ocorria geralmente aos 13 anos de idade, o que evidencia a disposição das famílias brasileiras em escolarizarem seus filhos. No entanto, as reprovações “nas quatro primeiras séries são de tal magnitude que os indivíduos ficam *velhos* em relação à série em que ainda estão cursando e abandonam a escola” (RIBEIRO, 1991, p.16, grifo do autor).

A idade “avançada” com que chegam na 5ª série combinada à necessidade da criança em contribuir com a renda doméstica contribuem para que o ingresso no mercado de trabalho formal ou informal seja a via alternativa a ser percorrida. O trabalho é valorizado pelas famílias, como na de Nailton, especialmente por indicar uma possibilidade de inclusão na excludente sociedade capitalista (GUIMARÃES, 2005).

Na trajetória de Ângela o percurso dos estudos se estende um pouco mais. Apesar de ter os anos iniciais da escolarização marcados pelo fracasso e de conciliar, ainda na infância, os estudos com o trabalho doméstico – destinado sobretudo às meninas, segundo Nadir Zago (2003a) – ela conseguiu finalizar seus estudos básicos concluindo o ensino médio. O prolongamento de sua escolaridade rompe com o “destino” dos estudantes oriundos das camadas populares, mas para isso Ângela despendeu um grande esforço individual e desenvolveu uma postura que demonstrava continuamente o desejo de superação da condição de vida familiar, com vistas ao crescimento pessoal e profissional (ZAGO, 2003a). Pode-se aferir, portanto, que o prolongamento dessa escolarização decorreu de características singulares, como nos revela a história relata por Ângela. A mobilização de esforços é evidenciada por sua vontade de superar limites<sup>35</sup>.

Essa ruptura da lógica mecânica de que o nascimento ou a origem socioeconômica determinaria o destino do sujeito é exemplificada de forma bastante contundente na trajetória de Ângela. Há, de certo modo, um questionamento do pensamento inatista que indica características dos indivíduos, como a de que a capacidade de aprender seja inata e a de que existem as aptidões naturais. Porém, o pensamento de Nailton caminha para reafirmar essa ideia: *“Eu creio mais que era mais ou menos aquilo, quando a pessoa tem que ser não tem jeito. Já nasce daquele jeito. Para estudar não tem jeito. Não era muito o meu forte a escola não. Essa era a real”*

---

<sup>35</sup> Discutiremos esse ponto no próximo item, quando falaremos sobre as redes de apoio e os encontros.

A explicação que Nailton tece mostra-se permeada pela ideologia das aptidões naturais, que estabelece dicotomias: categorias superiores e inferiores, valorização de uns e desvalorização de outros. Como esclarece Bisseret (1979, p.64) “o termo ‘aptidão’, tão recorrente hoje, adquiriu um sentido não ambíguo, arrastando para seu campo outros termos como capacidade”, e segue asseverando que na “linguagem corrente, a palavra aptidão designa, pois, uma característica inata, uma realidade natural, substancial, causal, marcando com o selo da irreversibilidade as condutas concretas dos atores sociais”. É, assim, um mecanismo de regulação das percepções individuais e dos outros e de determinação do futuro.

A ideologia das aptidões também se faz presente na fala de Nailton ao nos contar sobre a conduta da professora e a forma como ela atuava na busca pela disciplina em sala de aula:

*Ela [a professora] tinha uma cordinha e uma varinha de bambu. Ela batia mesmo, mas não tinha jeito não. Quando você, não tem o dizer que vara torta você não conserta ela, não tem jeito. Nasceu torto, morre torto, não adianta. Para esse tipo de coisa é... E era tempo perdido, coitadinha.*

Apesar do emprego da expressão “*nasceu torto, morre torto*” – que remonta ao ditado popular “Pau que nasce torto, morre torto” – os desdobramentos da história de Nailton indicam que essa predição nem sempre se concretiza. Sua própria trajetória contradiz isso: Nailton relata não ter nascido para o estudo, mas não renuncia totalmente dessa via, nem se mostra acomodado. Pelo contrário, procura se formar por meio de um curso técnico em mecânica. Sua explicação inatista não o impede, apenas o reconforta. Parece-nos ser a forma que encontrou para justificar para o outro e para si próprio a sua interrupção nos estudos; ou sua *escolha* de estudar até a 5ª série, indicado pela reação de voltar a estudar e se profissionalizar.

Nesse sentido, entendemos que nesta pesquisa nossos entrevistados foram mobilizados a pensar sobre suas vivências, procurando explicações para os rumos de sua escolarização. Algumas vivências, como as reprovações ou interrupções no processo escolar, com as quais querem romper, levam a vislumbrar mudanças para a história dos filhos, como nos mostra Nailton. Dessa forma, também revelaram as marcas e os impactos das experiências escolares em suas trajetórias de vida.

Essas experiências de escolarização são extremamente complexas e múltiplas. Porém, lembramos que, além da escola, dos professores, as influências exercidas por outros ambientes – como o familiar, por exemplo – também são importantes e se combinam às escolares de modo não linear e previsível. Essas vivências podem gerar silêncios, por

trazerem lembranças profundas e difíceis de serem relatadas por razões diversas, como mencionamos anteriormente. Em contrapartida, é possível que produzam efeitos variados sobre aqueles que se encontram em um mesmo contexto, sendo assim, podem até mesmo serem recordadas como profícuas ao crescimento do sujeito, uma vez que um conjunto de aspectos irá constituir uma singularidade. Segundo Lahire (2004) uma pluralidade de situações e diferentes elementos nos compõem como sujeitos, seres complexos. Destacaremos algumas dessas práticas e suas marcas a seguir.

### 4.3 As práticas escolares, os laços, as redes de apoio e o prolongamento da escolarização

Como nos esclarece Rego (2003, p. 408-9):

[...] os depoimentos sobre as singularidades das histórias escolares revelam a multiplicidade de experiências, a variedade de episódios marcantes, a pluralidade de caminhos trilhados, os incidentes imponderáveis (importantíssimos, já que quebram qualquer determinismo, bem como a ilusão de controle sobre a vida – do indivíduo sobre a própria vida, ou dos pais sobre a vida dos filhos, etc.), enfim, a diversidade de fatores externos (e, portanto, culturais) que influenciaram a constituição de cada um, assim como os modos particulares apresentados por cada indivíduo de lidar com essas influências.

Nesse sentido, entendemos que a passagem pela instituição escolar produz efeitos na vida dos indivíduos, os quais podem ser conhecidos por meio dos relatos que eles constroem sobre suas experiências escolares. Ao narrarem seus percursos de escolarização os entrevistados nos apresentam alguns indícios das marcas deixadas por esse trajeto (REGO, 2003). Contudo, a escola não é a única instituição mencionada. Ao longo de nossas vivências construímos laços que ultrapassam as relações escolares e familiares e perpassam vários âmbitos da vida. Esse aspecto das relações nos remete ao artigo *As figuras de ligação nos relatos de formação*, de Marie Christine Josso (2006), em que a autora apresenta, por meio de metáforas de nós de marinheiro, a complexidade das ligações formadas entre os seres humanos<sup>36</sup>.

Essa simbologia trazida por Josso por meio dos *nós* e *laços*, alguns dos quais difíceis de serem atados, auxiliam-nos a compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos e a sustentação de vínculos. O procedimento de histórias de vida praticado pela autora centra-se

---

<sup>36</sup> Os conceitos de *laços* e de *nós* nos pareceram elementos relevantes e importantes para a análise das histórias; por isso, os apresentamos neste momento.

na alternância entre o trabalho individual e coletivo, que permite estabelecer uma comparação e uma compreensão da história do sujeito, única, singular. Assim, a autora pondera sobre os *elos* definidores dos limites a serem estabelecidos nas relações interpessoais e os *laços* criados ao longo da vida, com base em nossa decisão quanto ao que desejamos partilhar e o que preferimos guardar. Observamos essas deliberações nas entrevistas que realizamos, nas quais nossos sujeitos selecionavam o que iriam falar sobre si, centro da conversação, e sobre os outros.

De acordo com Josso (2006), um primeiro laço, característico dessa flexibilidade e da possibilidade da reflexão intersubjetiva sobre a história de vida e formação, é o *nó de cabertan* ou *nó de atracação*, definido como um nó que pode ser rompido quando chega o momento da partida. Ou seja, se desfaz quando a relação se finda; como ocorre nos casos dos encontros, das vivências escolares, de empregos pelos quais passamos etc. Acreditamos que é profícuo retratarmos essa discussão proposta pela autora, com vistas a termos em mente a variedade e intensidade com que podemos construir nossas relações interpessoais.

Pela revisitação da história de vida, de acordo com Josso (2006), podemos compreender o momento presente e verificar a disposição dos laços atados no passado, tais como: os *laços de parentesco*, que expressam a lealdade e a fidelidade das convicções adotadas; os *laços transgeracionais*, transmitidos na escola e no meio familiar; e os *laços geracionais*, evocados por meio da escolaridade obrigatória, dos laços de parentesco e dos grupos de atividades. Esses três laços são o que mais se aproximam dos encontrados nas trajetórias apresentadas anteriormente. Consideramos que eles são laços bases das histórias de Ângela, Nailton e Alex, que nos lembraram da importância da família e de seu apoio leal ao indivíduo e da escola, que imprimiu conhecimentos em suas vivências na instituição.

Além desses, existem também os laços: *de apego*, de amizade e amor; e *de afinidade e de interesse e de lealdade e fidelidade*, que produzem impacto na formação da sensibilidade, do ideário e da crença. Localizamos o relato de Ângela como o mais representativo desses laços. Ela mostrou-se muito ligada as relações afetivas e indicou-nos uma vontade de ter um interlocutor para explicitar seus sentimentos e posicionamentos acerca de suas experiências escolares, familiares e, principalmente, no mundo do trabalho. Josso nos explica que mais especificamente na vida adulta estão presentes esses *laços profissionais* e, nos relatos de formação, os *laços simbólicos*, constituídos por ligações simbólicas entre o narrador e pessoas anônimas ou da mídia, que o guiam em sua existência. Esse vínculo norteador também pode ser observado nos *laços religiosos ou espirituais*, que “alimentam” e “inspiram” (JOSSO, 2006, p.47) posicionamentos e escolhas na vida cotidiana e em seu itinerário. E novamente

somos reportados à história de Ângela, que explicita o lugar da religiosidade e da igreja em sua vida: uma instituição que lhe reconforta e acalma.

Entendemos que as diversas relações que estabelecemos (ou não) ocorrem, pois as histórias de vida são processos negociados, que se compõem por *nós* particulares. Podemos ser constituídos por alguns desses *nós*. Dentre eles, a autora destaca o: *nó górdio*, que não pode ser desatado (ou não sabemos desatar) por ser formado por laços familiares e afetivos; *nó coulant* ou *nó do enforcado*, que são perigosos e possuem efeitos nocivos; *nó esquerdo*, difícil de ser desfeito por representar relações que não se mantiveram com o tempo; *nó de espia*, de manutenção do equilíbrio relacional; *nó direito* ou *nó comum*, que se desfazem facilmente; *nó de pescador*, que representa recorrências em um período; e os *nós invisíveis*, caracterizados pela busca de compreensão de si. Apresentaremos esses *nós* ao longo do texto.

Por ora, indicamos que, segundo Josso (2006), a compreensão e interpretação dos relatos são dadas pelo cruzamento do olhar, pela multiplicidade de laços, pelo contexto temporal e espacial, que podem fazer emergir novos laços ou ligações representativas da relação do ser humano com o ambiente: o *ser-no-mundo*.

Notamos que Ângela, Nailton e Alex, por exemplo, evocam o passado como quem refaz uma primeira experiência, como quem reflete sobre o que será compartilhado por meio do diálogo (BOSI, 1973; JOSSO, 2006). Contam-nos de suas vivências na instituição escolar e dividem conosco suas lembranças de episódios que de algum modo lhes marcaram. Cabe assinalarmos que no caso de Nailton a entrada na temática da escolarização demandou um maior tempo e insistência de nossa parte. Buscamos, em vários instantes, introduzir questões que retomassem esse assunto, que nos pareceu um ponto importante na estruturação da história de Nailton, ao mesmo tempo em que ele, inicialmente, o evitava. Podemos nomear esse aspecto como a necessidade de construção de um laço de confiança, dado pelo convívio e pelo conhecimento sobre o outro: com que iremos compartilhar nossas experiências por meio dos relatos orais.

Em Patto (1990), por outro lado, encontramos uma passagem que pode nos indicar outro motivo de sua resistência para falar a respeito da instituição escolar: vivências de situações desagradáveis e os estigmas atribuídos a ele. A autora menciona o sentimento de lesão e frustração que a escola causava a Nailton, que se decepcionava com a falta de retorno nas ocasiões em que fazia a lição, mas a professora não conseguia chegar até sua carteira para verificar e fazer a correção, dada a quantidade de alunos em sala de aula e a demanda gerada por eles. Além disso, Nailton era descrito como um menino nervoso e impaciente, quando comparado com seu irmão.



Entretanto, nas conversas realizadas com Nailton, ele nos indicou que a escola foi também profícua à sua formação. Nela ele pôde consolidar, apesar de todas as dificuldades, *laços transgeracionais e geracionais*, bem como o *nó górdio*,

[...] sem dúvida, o mais presente em todos os relatos. Ele diz respeito a todos esses laços que, queiramos ou não, não podem ser ‘desatados’ para falar francamente. Entre eles, encontramos os laços familiares, mas também todos esses laços afetivos que, muitas vezes, foram tecidos sem nosso conhecimento com pessoas que estiveram ao nosso lado por muito tempo, ou que tenham ‘cativado’ algo em nós ou ainda que nos tenham ajudado (um personagem de romance ou uma personalidade midiática, um ancestral longínquo, uma pessoa encontrada em certa ocasião). (JOSSO, 2006, p. 378)

No entanto, a tentativa de Nailton ao relatar a experiência escolar como algo *normal*, vivido dentro do *esperado*, e sem questionamentos a respeito das práticas intraescolares, apresentaram-se, a princípio, como uma atitude de conformação e de reconhecimento de seu desajuste à instituição; isto porque, a escola representa uma instituição que comporta certa autoridade sobre os alunos e suas famílias, bem como se vale de práticas autoritárias. Nela também são atados outros *nós*. Podemos nos aproximar do *nó coulant* ou do *enforcado* “que evoca os elos que apresentaram alguns perigos a nossos próprios olhos ou ao de nossos próximos” (ibid., p.378). Patto retrata uma dessas práticas:

*A corda como instrumento pedagógico*. Para conter as crianças que, em sua classe, não realizam seu desejo de ordem, obediência e eficiência, uma professora de segunda série vale-se de uma corda que passa em torno da carteira do infrator, aprisionando-o durante o tempo que lhe parece adequado. Nas entrevistas domiciliares, algumas mães queixam-se de que esta professora ‘amarra meu filho na carteira’. Quando comentamos o fato com a diretora, ela defende a professora, a quem considera das mais eficientes e comprometidas da escola, alegando o caráter de ‘brincadeira’ dessa prática e defendendo sua legitimidade a partir do efeito que tem sobre os alunos: quando passam para outra classe, eles mesmos instituem o uso da corda e passam a ‘amarrar’ os colegas. (1990, p.257, grifo da autora)

No caso de Ângela, passados cerca 25 anos, percebemos que essas práticas vivenciadas na escola provocaram-lhe marcas: “*eu lembro da professora Grace que ela, por exemplo, acho que eu ficava bagunçando, não sei. Saía muito da cadeira e ficava lá. Aí ela pegava, amarrava. Amarrava com a cordinha, sabe, ‘você vai ter que fazer a lição’*”. Dessa forma, o *nó coulant* e os *laços geracionais e transgeracionais* atados no ambiente escolar foram lembrados por alunos e famílias. Ângela não considera essa prática uma “brincadeira”, contudo não a avalia como um momento de tensão e coerção. Nailton igualmente recorda-se de momentos em que a professora realizava práticas de

disciplinamento, mas que aparentemente não o intimidavam tanto. Ao menos hoje, ao nos contar esses mesmos episódios, fomos surpreendidos com seu relato e com suas lembranças de situações, nas quais Ângela é sua parceira, que lembram *molecagens* com a professora, que é, ao final, quem acaba seus dias de magistério *doida de pedra*:

*Nailton: [...] tinha [...] uma professora], se não me engano, que era aquela professora que você estava falando, aquela professora alta, bem avantajada de, como vou dizer, de bunda assim, bem grandona, e ela era triste e botava a gente de castigo. Então ela falava, você vai limpar o meu chão. Aí a Ângela já ficava lá embaixo lá. Aí ela falava “eu vou colocar os dois de castigo”. Aí quando ela ficava escrevendo a gente batia assim, aí ela [Ângela] pegava o papel e ficava no chão shiiii [faz um barulho]. E eu do outro lado. E ela [professora]: “some daqui seus peste” [muda a voz], e nós voltava pra cadeira, e voltava já rachando o bico [ri]. Dando risada até... Mas era demais! Tinha um laboratório naquela época, que hoje não existe mais também, nós bagunçava demais... Aquela dona Grace amarrava na cadeira, mas não adiantava, nós saía correndo no corredor com cadeira e tudo amarrada. Nós era bagunceiro demais.*

Nailton utiliza a expressão “*era triste*” para se referir tanto a professora, quanto a si mesmo e seus colegas, como se ambos estivessem em situação de igualdade e suscetíveis as mesmas vicissitudes, mazelas e efeitos da instituição escolar.

Ademais, o emprego da “*cordinha*” como um instrumento pedagógico foi marcante na história dessa escola. Algo característico, digno de ser contado e recontado várias vezes. Um registro memorável, talvez pelo suposto enlouquecimento da professora depois de anos de práticas de tentativa de submissão de seus alunos. Nailton, contudo, revela a existência de força e de capacidade de reação dos discentes, apesar das relações de poder.

Nas incursões pelo bairro em busca de pistas de nossos sujeitos, pais, mães e outros entrevistados elegem essa professora e sua corda como algo a ser contado ao se falar sobre aquela escola. Como um *nó esquerdo* (JOSSO, 2006), tal recordação dificilmente será desfeita ou esquecida, pois representa uma conduta que marcou aos alunos e à comunidade local. Alex nos relata:

*Eu fui parar duas vezes na sala da Grace, mas também eu não cheguei a... mas eu não presenciei a violência dela, mas eu presenciei os gritos dela, isso era notório. Todo mundo escutava ela pelos corredores na sala dela brigando, né. Ou mesmo dando cutucão no pessoal na fila, pra manter a ordem, cabecinha ereta, aquela coisa de soldado dela. (Entrevista de Alex, 12/02/2010)*

Percebemos o quanto os docentes são figuras importantes no contexto escolar e como suas ações são relembradas em minúcias.

- *Nailton: mas que tinha naquela época que tinha professor ruim a gente tinha. Nossa senhora! Tinha moleque que... Professor que quando ia na nossa sala, nós atentava demais. Mas tem que ter né. Não tem jeito. Ela colocava a turma pra limpar o chão, ela colocava. Quando ela colocava.*

- *Pai: colocava?*

- *Nailton: colocava. A gente até limpava, mas quando ela virava as costas à gente jogava tudo de novo.*

- *Pai: é, que não é normal. Aí que tá o problema. Até o ensino também não é...*

- *Nailton: mas isso daí, coitada. A dona Grace ficou meio atrapalhada do juízo. Ficou, ela ficou doidinha. Doida de pedra.*

- *Mãe: as crianças dá trabalho, né.*

- *Pai: não é fácil.*

- *Mãe: as crianças, não é fácil não.*

- *Nailton: ela ficou doidinha, ficou doidinha a dona Grace. Como ficou. Pois é... quem sabe, isso aqui é uma coisa, é bem isso mesmo. Porque a gente...*

Nessa conversa notamos que o próprio pai de Nailton não se recordava ou desconhecia certas práticas geridas pela docente, mas se lembrava da docente, que ficou marcada coletivamente. No entanto, essas atitudes vivenciadas durante a escolarização são contadas em detalhes por Ângela, Nailton e Alex. Enfatizamos a forma como Nailton retrata e narra esses episódios, mostrando-nos algumas das táticas que colocavam em ação para se contrapor à intenção da docente e até rir da situação. Ao menos é assim que lembra hoje. Ele nos expõe que a professora Grace aparentemente não se encontra lúcida: “*Ficou, ela ficou doidinha. Doida de pedra*”. Uma história, de certo modo pitoresca ou até jocosa, em que a professora “se saiu mal”, mas, ao mesmo tempo, demonstra que Nailton não foi condenado ao fracasso ou teve sua vida obliterada por essa experiência.

Portanto, destacamos, pelas histórias colhidas neste trabalho, que os alunos não estão de todo subjugados nem às práticas desenvolvidas na instituição escolar, nem às desenvolvidas pela família. Como em um *nó direito*, somos ligados a certas situações provisoriamente e identificamos nela um objetivo ou sentido momentâneo, porém, nossa interpretação pode amadurecer e fornecer a uma experiência outros significados (JOSSO, 2006), como fez Nailton utilizando-se de sua capacidade criativa para significar as “práticas pedagógicas” da professora Grace.

Outro aspecto, trazido nos depoimentos de Alex, revela-nos as constantes mudanças de professores e a ausência deles, o que dificultaria a construção de vínculos pelos alunos, ou mesmo de uma rotina e de interesse pelos estudos, no caso das recorrentes faltas de docentes:

*Eu tive uma professora na 3ª série que apesar daquele ano eu ter tido três professores, comecei com Sr. G., depois foi essa professora e no finalzinho já foi uma outra. Que era*

*parte daquele momento dos concursos, da efetivação, que tava remanejando muito professor na rede...*

*Na 7ª série a gente pegou uma professora que não encontrava, era uma professora de ciências. E a gente tinha que fazer aula à noite. Uma disciplina à noite. Era complicadíssimo, porque nem todo mundo. [...] Estudava à tarde das 3 horas às 7 horas e você tinha que ficar das 7h30 até as 8h10, que eram 40 minutos, 45 minutos de aula pra poder ter aula com um professor que só chegava esse horário. Aí a gente, mas isso foi bem no final do ano, foram três meses, mas mesmo assim, sei lá, dentro do processo pedagógico eu acho que não é tão saudável, porque você tem uma quebra, não sei, acho que fica um pouco da seriedade abalada. Nesse intervalo a gente ficava jogando bola na rua. Na frente da escola. Ficava, chegava todo suado na aula, querendo ir embora, tomar banho. Então você não criava uma atenção para com a aula, né.*

Contudo, o que nos parece um descaso para com os discentes, não se constituiu como desestruturador a Alex. As práticas escolares e suas condições de estudo não determinaram sua trajetória escolar, dado que ele prosseguiu e concluiu o ensino superior. Para tanto, Alex contou com o incentivo de um professor da escola estadual – uma escola com funcionamento peculiar e intensa participação da comunidade, como descreve Souza (1991) em sua dissertação, conforme Capítulo III – que se constituiu como um encontro importante, que lhe indicou as possibilidades de continuidade e até mesmo de ingresso em uma universidade pública. Explica-nos Charlot (2000, p.72) que: “Aprender é sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor”.

É importante destacarmos, neste momento, que, em 1984, Ângela também contou com uma professora que buscou conhecer, por si mesma, seus alunos. Nos registros de caderno de campo realizados por Denise Trento, que datam de 21 de março de 1985, temos uma entrevista realizada com essa docente. Ela conta que:

*[...] em 1984 foi seu primeiro ano nessa escola. Recebeu no início do ano letivo a orientação de preparar a classe para ser alfabetizada no próximo ano. Porém, como ela ‘não trabalha desta forma’, tentou alfabetizá-los. Percebeu, no decorrer do ano, que algumas crianças consideradas agressivas o eram como uma forma de reação. Agrediam a professora, pois se sentiam agredidas. Descobriu que eram crianças inteligentes. Quase toda a sua classe foi alfabetizada, apenas quatro crianças foram reprovadas.*

Augusto foi um desses quatro alunos: reprovado por conta do excessivo número de faltas ao longo do ano letivo. Não obstante, essa docente modificou o olhar pelo qual aquela sala de aula era vista pela escola: uma classe “fraca” da qual se esperava o momento de reprovação em massa no final do ano letivo. Ela contribuiu para que o “destino” escolar de Ângela e de outros alunos daquela classe, como Nailton, não se limitasse à 1ª série.

Os encontros com esses professores, tanto para Nailton como para Ângela e Alex, foram potencialmente profícuos, pois os mesmos lhes indicaram possibilidades, apoiando e incentivando-os quanto à escolarização. No caso de Nailton e Ângela, especificamente, a relação com as pesquisadoras na ocasião da primeira pesquisa foram lembradas como positivas e deram-nos indícios da importância do estabelecimento de laços de confiança entre pesquisador e pesquisado. Foram laços que se distanciaram, em certo momento, com o término da investigação, mas não se desataram totalmente. Podemos nomeá-los como *laços de apego*, caracterizados pela amizade constituída e “pelo impacto na formação das sensibilidades, das idéias, das crenças” (JOSSO, 2006, p. 377). Com esse movimento de distanciamento e retomada do contato na pesquisa atual, pudemos notar que naquela ocasião foram estabelecidos *nós de pescador*, “porque eles simbolizam o fato de ligar os momentos, as situações de nossa existência pertencentes a um mesmo período ou distantes no tempo que apresentam semelhanças suficientes para falarmos de recorrências” (ibid., p. 378). As repetições, nesse caso, são dadas pela participação em nossa investigação, que buscou resgatar as lembranças sobre suas experiências da infância e da interlocução com pesquisadoras na ocasião dos estudos de caso.

Josso (2006) indica-nos que as histórias de vida partilham uma pluralidade de laços sociais, com os quais nos ligamos aos outros e a nós mesmos. Assim, construímos *laços* com o conhecimento. Entendemos que nas histórias que apresentamos podem ser encontrados muitos desses *laços* e *nós*, como procuramos expor. Sabemos que nossa interpretação permitiu exemplificar apenas algumas dessas ligações. Relações duradouras ou efêmeras, que perduram com o tempo ou se desatam... Nas histórias de Ângela, Nailton e Alex verificamos também o quanto o convívio com professores, familiares, amigos, vizinhos foram constituindo cada história e configurando uma trajetória singular. Os docentes, sobretudo na narrativa de Ângela e Alex, aparecem como personagens com os quais se encontraram casualmente, mas que lhes indicaram possibilidades e foram figuras que os inspiraram a continuar os estudos.

O desenvolvimento da escolaridade mostra-se extremamente complexo e invariavelmente permeado pelos quadros social e familiar. Para Viana (2003), a longevidade escolar é marcada por uma realização solitária. Certamente, é possível identificarmos um investimento pessoal de Ângela e Alex para prosseguirem os estudos. No caso de Nailton, observamos como esse posicionamento é forte com relação à escolaridade do filho; a quem exprime o desejo de que tenha uma trajetória escolar distinta da sua. Notamos, porém, que esses casos revelam que o apoio familiar – especialmente em Ângela, pelo pai, a tia, o tio e a

mãe, ainda que em menor grau – mesmo que não empreendido de modo objetivo, explícito e visível, foi fundamental para que ela pudesse dar continuidade aos estudos.

Ademais, como nos explica Zago (2003a), ressalta-se que nos meios populares não há uma organização do dia em torno das atividades escolares. A escolarização é vista em dois pilares: o da instrumentalização ou certificação e o da socialização. Entretanto, destaca-se a tendência – que se acentua desde os anos de 1990 – de buscar os estudos como forma de romper com as condições de pobreza familiar.

Os percursos acidentados criam um distanciamento temporal com a escola, mas, em vários casos, a mobilização dos jovens para mudar sua posição na sociedade inclui a obtenção de um certificado escolar. Após vários anos sem estudar, procuram retornar os estudos ou mantê-los em seu horizonte futuro. (ZAGO, 2003a, p. 30)

Destacamos que a visão de Ângela aproxima-se da de seu pai, que, no ano de 1984, já afirmava ser a escola uma possibilidade para melhorar a condição de vida familiar, obter reconhecimento e, principalmente, sair da pobreza. Esses são os *laços transgeracionais*, que se manifestam “sob a forma de uma história familiar que pode remontar até a duas gerações, e excepcionalmente a três” (JOSSO, 2006, p. 376) e *geracionais*, que engendram os *laços afinidade*, caracterizados na narrativa de Ângela no momento em que assinala a aproximação de suas experiências com a de seu pai. Vimos, ainda, a mobilização de que nos fala Zago, tanto na trajetória de Ângela quanto nas demais, apresentadas no Capítulo III. As palavras da autora ilustram com propriedade a não linearidade e o significado que a escola ganha no percurso de Ângela, Nailton, Alex e muitos outros.

Entendemos que o fato de em sua família apenas Ângela ter alimentado a vontade de estudar seja explicado pelo *sentido* diferenciado que o aprender adquiriu para ela, após o estudo de caso realizado na primeira pesquisa, e de sua *mobilização* (CHARLOT, 2000). O convívio com a pesquisadora nos releva, portanto, um encontro frutífero na trajetória de Ângela. Ser acompanhada em seu cotidiano, ter acesso a informações de modo distinto ao do escolarizado, compuseram um cenário favorável ao seu desenvolvimento, bem como pode ter lhe despertado uma curiosidade pelo conhecimento, a despeito de todas as atribulações pelas quais passou. Os laços que foram atados nesse momento contribuiriam para a constituição de Ângela, permitindo que ela pensasse sobre as relações conflituosas e sobre si mesma.

Ademais, Ângela relembra outras *figuras de ligação* e nos reporta à fala de seu professor sobre “*pensar alto*”:

*Então ele falava assim, 'é, porque que vocês não podem entrar numa faculdade? Só porque vocês são velhas? Vocês podem sim. Vocês podem entrar na faculdade e estudar e ter empregada', ele falava. Ai eu falei 'ai meu Deus do céu, professor', eu falava assim 'professor eu acho que eu não posso, quando eu terminar a escola estadual eu acho que eu não vou pensar nisso não'. Ai ele 'pode sim, você tem que... todo mundo aqui tem que pensar, pensar alto'.*

Esse docente instigou a vontade de Ângela de continuar os estudos, indicando uma possibilidade para a qual foi mobilizada (CHARLOT, 2000). No entanto, por vezes os estudos são postos em segundo plano, em detrimento do trabalho, mas esse mercado mostra-se cada vez mais seletivo e, em certas situações, a “ausência de um certificado mínimo de escolaridade impõe limites à inserção ou à reconversão profissional” (ZAGO, 2003a, p.28). A escolarização localiza-se, então, no cerne dessas histórias apresentadas e os próprios docentes buscam assinalar esse aspecto aos seus alunos.

Para Alex, o apoio ao prolongamento da escolarização também veio da própria escola: de um professor que lhe indicava a possibilidade de continuar os estudos, para além da educação básica. Esse professor atuava na escola mencionada por Ângela, a mesma pesquisada por Souza (1991).

*Daí na estadual também eu tenho uma lembrança, não sei se você quer levar. Eu tenho uma lembrança interessante porque em 1989 a gente teve um professor na escola municipal chamado A. E ele era um professor até diferente do demais, ele não era tão autoritário. Ele era mais de conversar, de explicar e tal. E principalmente ele falava 'oh, vocês tem que estudar pelo livro, procure o livro, façam os exercícios do livro, que eu não tenho que ficar cobrando de vocês'. E foi meio que conduzindo a gente a aprender a estudar. Então a gente já notou uma diferença, uma certa diferença nele. E eu o reencontrei na escola estadual. Eu acho que ele foi uma figura muito importante na formação de muita gente. (Entrevista de Alex)*

Essas *figuras* importantes com as quais nos deparamos ao longo da vida (JOSSO, 2006), as oportunidades escolares ou extraescolares (de fazer cursos como teatro, datilografia, mecânica etc.), os imprevistos, situações imponderáveis; são esses elementos, essas vivências singulares, que nos permitem construir histórias únicas, particulares, que podem contribuir para superação de condicionantes sociais, econômicos ou culturais. A casualidade, o imponderável faz parte das trajetórias de vida tornando-as não lineares e mesmo imprevisíveis. Apesar das vivências conturbadas, separação de pais, ingresso no mundo do trabalho, falecimento de familiares, percebemos que essas *figuras* formaram *redes de apoio*, que se consolidaram e constituíram-se como pilares fundamentais à continuação dos estudos, especialmente nos casos de Ângela e Alex. Como argumenta Zago (2003a, p. 35):

A mobilização familiar voltada para as atividades escolares dos filhos, as práticas de socialização e transmissão de valores, o apoio sistemático de um

professor, a demanda escolar relacionada à atividade profissional, o tipo de trajetória social e escolar, [e, acrescentamos: os encontros e as oportunidades] entre outras situações, podem tornar-se fatores escolarmente rentáveis na definição de percursos singulares com características nitidamente distintas das de colegas da mesma idade e origem social.

Consideramos, como escreve o etnólogo francês Marc Augé (1997), que uma pessoa encontra-se no cruzamento de mundos e vidas diversas, o que faz com que sua identidade e sua história sejam construídas com negociações entre as diversas alteridades (intersecção de pluralidades). Os aprendizados e os rumos das vidas traçadas por nossos entrevistados mostram que “aprender faz sentido por referência à história singular do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p.72).

No relato de Ângela, e mesmo na fala de Nailton, ressaltamos essa construção da imagem pessoal que se busca dar aos demais. Percebemos certo destaque dado à palavra “*inteligente*”, sua valorização e atribuição a aspectos relacionados aos estudos; como um ideal que se almeja, um atributo necessário para o sucesso na vida e que distingue e enobrece o indivíduo. Note-se seu recorrente aparecimento nos excertos abaixo:

*A minha tia fazia assim ‘você ajuda a tia que a tia vai comprar caderno pra você’. Minha tia comprou caderno pra mim, estojo. Eu tenho até hoje uma caneta e uma lapiseirinha. Eu acho que tinha 12 anos, até hoje eu guardei a caneta. Tá por aqui. Aí ela me deu uma caneta e uma lapiseira, tipo assim, junta com uma borracha. E meu deu estojinho, me deu caderno e falou assim ‘a tia quer que você estuda pra você ser uma mulher bem **inteligente**, não como eu’. Porque a minha tia é assim, ela foi aquela pessoa analfabeta e depois ela voltou de novo a estudar e ela tirou a carta dela de motorista. Você entendeu? E ela, a minha tia foi aquela pessoa que me ajudou. (Entrevista de Ângela)*

*“Por isso eu quero ser uma mulher **inteligente**, estudar, trabalhar, fazer meus cursos, cuidar dos meus dois filhos. Sou católica... quero trabalhar”. (Entrevista de Ângela)*

*Ele [Augusto] era **inteligente**, só que tinha muitos irmãos, né meu. Vivia muito assim dentro do limite mesmo. Porque eu vou falar uma coisa pra você: judia. Mas ele era muito **inteligente**. Mas estava muito abandonado, na medida do possível, acho que era muito filho. A mulher [a mãe] não tinha tempo, naquela correria... [...] ah, mas ele eu não vi mais por aqui. Mas ele era **inteligente** também. Não era burro não. O duro é que, ah, tipo que a mãe abandonou. Não sei, acho que tem gente que tem filho e depois abandona. Sei lá o que acontece, mas ele era **inteligente**. Um cara bem **inteligente** mesmo. [...] Eu não tenho mais contato com ele, mas ele é **inteligente**. Acho que o que faltou mais para ele foi uma estrutura mais família, mas ele era bem **inteligente**. Na medida do possível ele era **inteligente**. Ele era bem mais caprichoso que eu em tudo, mas é aquilo, né, de repente, os pais, sei lá também foram criados assim, então vai levando. Uma coisa leva a outra, mas ele era bem **inteligente**. Ele era abandonado, os pais não tomavam conta, essa era a real, mas ele era **inteligente**. (Entrevista de Nailton, 01/02/2009)*



Essa qualidade de ser hábil e sagaz torna-se um elemento de distinção do sujeito. Uma característica que o marca, o nomeia e o atesta como sendo capaz. Associar a inteligência ao que se quer ser ou ao que se era, como Nailton se referindo a Augusto, parecem pontos importantes, que revelam uma luta por romper com os estereótipos e os estigmas quanto aos alunos com reprovação escolar. Apesar de ter sido uma criança inteligente, Augusto aparentemente não deu continuidade aos estudos. Assim, entendemos que, ainda que a *inteligência* seja necessária, esse prolongamento da escolarização dependerá das relações, encontros, nós e laços. Na percepção de Nailton, a fragilidade dos *laços de parentesco* de Augusto gerou uma situação de instabilidade, além de a escola não contribuir decisivamente, sobretudo ao desenvolver práticas degradantes.

Lembramos que o conceito de inteligência é apropriado pelo senso comum, sintetizando atributos dos seres humanos. Porém, cada indivíduo não está sozinho; ele possui vínculos e estabelece diversas relações sociais, laços e nós. Há, portanto, uma conjugação de aspectos, percepção já presente nos estudos de caso.

Os laços ultrapassam as relações familiares e perpassam vários âmbitos da vida, contemplando as várias instituições: escola, igreja etc. Ao nos atarmos com essas pessoas com as quais convivemos ou nos encontramos, podemos edificar laços com o conhecimento. Esse aspecto relacional, as oportunidades e os acasos nos dão indícios da possibilidade de mudança dos “destinos” escolares, da “tradição” de fracasso escolar atribuída aos estudantes das camadas populares. Releva-nos que os desdobramentos das trajetórias não são dados a priori, uma linearidade predeterminada ou um efeito lógico de causa e efeito. Nascer nas camadas populares e vivenciar um contexto escolar dificultador, com rígido estabelecimento da disciplina e práticas escolares inadequadas, não geram um único resultado, uma mesma trajetória.

As vivências no contexto escolar, familiar e as expectativas dirigidas aos sujeitos interferem na constituição da singularidade. As práticas docentes produzem marcas, assim como os encontros, as oportunidades, os acasos, são elementos que ao se conjugarem compõem histórias únicas, ricas, que relevam a complexidade e a imprevisibilidade da vida. Há, portanto, laços, encontros e até mesmo redes de apoio com os quais nossos entrevistados se depararam ao longo de suas trajetórias e que contribuíram para que cada história se tornasse, e continue a se desenvolver, singular, imprevisível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa nosso intuito foi o de mostrar os caminhos percorridos por ex-alunos de uma sala de aula considerada “fraca” pela equipe escolar, examinando o papel da escolarização nas constituições individuais. Propusemo-nos, então, a desenhar e entender o desenvolvimento das histórias dos participantes dos estudos de caso apresentados em Patto (1990), sobretudo, compreender as marcas, as repercussões e os sentidos dados pela experiência de fracasso escolar, em suas especificidades. Para tanto, fizemos uso de um referencial teórico e metodológico que nos possibilitou conhecer mais aprofundadamente os aspectos miúdos que contribuíram para as formações dos sujeitos, bem como das repercussões das práticas desenvolvidas durante a escolarização dos mesmos.

Fomos orientadas pelas questões: Como se desdobraram as histórias escolares e de vida dessas pessoas? Como esses sujeitos lidaram com a experiência de fracasso ao longo da escolarização? Que lugar a escola ocupou na vida dessas pessoas? Essas indagações puderam ser ao menos em parte respondidas na medida em que analisávamos as entrevistas e os registros de campo à luz do referencial teórico sobre histórias de vida, fracasso escolar e processos de escolarização.

Por meio das narrativas, pudemos entrar em contato com os desdobramentos das histórias de Ângela, Augusto, Nailton, Humberto e Alex. Esse conjunto de relatos nos mostrou que os caminhos trilhados e as trajetórias escolares de cada sujeito tomaram rumos muito diversos uns dos outros: trazem marcas de experiências dolorosas, interrupções no processo escolar, lembranças de convivência com o peso dos estigmas e dos estereótipos, a influência das profecias auto-realizadoras, o preconceito em decorrência da origem socioeconômica. Mas também nos contam de vivências positivas e encontros profícuos. Como destaca Rego (2003, p. 408) acerca da escolarização:

A análise do papel da escola pelos olhos de quem viveu a escola pode ser uma tarefa extremamente profícua, mas igualmente difícil, pois significa enfrentar uma série de desafios de ordem teórica e metodológica, contradições e ambigüidades, em que muitas perguntas ainda estão sem resposta. Tal como um caleidoscópio, o material empírico sobre o papel da escolarização [e acrescentamos, também, sobre os desdobramentos das histórias de vida] é multifacetado e pode ser visto de vários prismas. Conforme o ângulo, a figura que se apresenta é diferente das demais, apesar de fazer parte do mesmo todo.

Nesse movimento, percebemos que a leitura que os sujeitos fazem de suas trajetórias permitem questionamentos sobre a produção do fenômeno do fracasso escolar. Sob o ponto de vista de Ângela e Nailton, que foram entrevistados, suas histórias podem ser consideradas bem-sucedidas, a despeito dos caminhos que a escola tomou em suas vidas. Alex, por sua vez, revela-nos que seu percurso escolar foi “mediano”, porém, venceu as adversidades e conseguiu acessar o ensino superior. Ou seja, essas histórias nos permitiram entrever visões variadas sobre o que se entende por fracasso escolar, sendo uma delas a forma como os próprios indivíduos compreendem suas trajetórias de vida, e o que depreendem do processo de escolarização. “Os entrevistados fornecem [...] elementos de um relato pessoal que elaboraram ao longo de múltiplas ocasiões anteriores de apresentação verbal” (LAHIRE, 2004, p. 314) e contam-nos aquilo que consideram pertinente, traços de sua individualidade, características pessoais, realizações e acontecimentos significantes.

As histórias apresentam muitos aspectos relacionados ao contexto histórico e cultural. As narrativas, desenvolvidas em decorrência das entrevistas, representam um momento no qual os indivíduos elaboraram suas trajetórias, trouxeram as tensões que marcaram seus percursos e os traços internalizados em uma determinada sociedade e época (REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006). Apontamos que a perspectiva tecida pelos próprios sujeitos quanto à importância dos estudos e o local do mundo do trabalho em suas vidas é singular, única. Por isso, ao nos debruçarmos sobre cada narrativa, empenhamo-nos em situar a fala dos entrevistados e dar ênfase às suas próprias interpretações. Assim, percebemos que as experiências de dificuldades ou conflitos, sejam do contexto escolar ou familiar, não são determinantes dos delineamentos de uma história de vida; contudo as marcam, como pudemos observar nos indícios sobre os caminhos trilhados por Augusto e Humberto.

As histórias desses dois rapazes aparentemente tiveram rumos distintos das demais. Possivelmente, as relações que eles estabeleceram em outras esferas foram mais fortemente marcadas pela estigmatização pulsante no contexto escolar. Entendemos que ocorreram alguns desencontros nas relações e nas oportunidades e que os laços não foram completamente atados, tornando-se pouco significativos. Essa conjunção de fatores pode ter corroborado para reforçar e perpetuar suas imagens de “desviantes”. Como nos explica Goldwasser, esse conceito é relacional e de oposição: existem os “normais” e os “desviantes”, “tipos que se afirmam contrastivamente, constituindo assim, essencialmente, uma manifestação de categorização social” (1974, p. 30).

Portanto, as trajetórias são singulares e sociais na medida em que os indivíduos estão imersos em contextos cultural, político, econômico, do qual recebem influências, mas também

continuamente os influenciam. Sabemos que a escola, a família e o trabalho são algumas das instâncias que contribuem para dar contornos peculiares à vida de cada pessoa. Nesse sentido, por meio dos relatos estudados, foi possível constatar que os desenvolvimentos das trajetórias e mesmo “os efeitos psicossociais da escolarização” não resultaram “apenas da experiência vivida na escola, mas de uma série de outros fatores indissociáveis, relacionados ao contexto social em que o indivíduo se insere” (REGO, 2003, p.410).

Esse aspecto contrasta-se com as explicações lineares, que seguem a lógica de causa e efeito: insucesso na escola, insucesso na vida. A escola, imersa em uma sociedade de classes, é uma das instituições que compõem nossas vivências; porém, não determina as histórias e os “destinos” daqueles que por ela passam. Experiências traumáticas e tensões durante a escolarização, reprovações e até a evasão da instituição escolar levariam a crer que os desdobramentos posteriores relacionados ao estudo e as vivências pessoais e profissionais seriam necessariamente pouco frutíferos. Porém, neste estudo, constatamos que as experiências escolares atribuladas logo no início da escolarização não determinaram de modo linear os rumos da vida de nossos entrevistados. Desse modo, as práticas escolares vivenciadas em uma mesma escola, desenvolvidas por uma mesma professora, podem gerar comportamentos, efeitos e sentimentos variados nos alunos.

Com Rego (2003), entendemos que o conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar exerce certo impacto às trajetórias de vida. Porém, as histórias são compostas por encontros com outras pessoas, outras escolas, pelas oportunidades oferecidas e mesmo pela própria relação que os indivíduos estabelecem com o saber, mobilizando-se e encontrando um sentido pessoal a certas vivências (CHARLOT, 2000). Acreditamos que esses fatores particulares compuseram as narrativas de Ângela, Nailton e Alex e indicaram que suas trajetórias são frutos de uma complexa rede de apoio, incentivo e situações imponderáveis, ou, como diria Charlot (2000), de relações com o saber, que pressupõe relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo:

[...] ‘o mundo’, ‘eu’, e ‘o outro’ não são mera entidades. O ‘mundo’ é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. ‘Eu’, ‘o sujeito’ é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a ‘ter uma boa profissão’, a ‘tornar-se alguém’, etc. ‘O outro’ são pais que atribuem missões ao filho, professores que ‘explicam’ de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis ‘palavras de fatalidade’. Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação

com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito. (CHARLOT, 2000, p. 73)

Os encadeamentos de causa e efeito realizados de modo generalizado mostram-se, portanto, inadequados para pensarmos em vivências, experiências e trajetórias. Dessa maneira, encontrar causas para o fracasso escolar se valendo de afirmações como: “a escola que fez”, “a família que fez”, “a criança nasceu com tais características”, “a responsabilidade é do aluno, do professor ou da família”, não se adéquam à magnitude que representa a complexidade de uma história de vida e o emaranhado de relações que nela estabelecemos.

Dependendo das práticas, dos encontros, das oportunidades, das *figuras* importantes com quem nos deparamos, iremos constituir nossas vivências, nossa singularidade. Assim, com este trabalho, não estamos apresentando histórias de pessoas que superaram as condições de vida e as práticas inadequadas da instituição escolar, que, definitivamente, levariam ao fracasso na vida. Entendemos que a vida é extremamente multifacetada, em que não há um fator ou apenas um fio que a comporia; pelo contrário, há uma rede múltipla, diversa e intrincada que a constitui. Nas palavras de Bosi (2007, p. 413): “Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado”.

Somos constituídos por *fios* (BOSI, 2007), *nós, laços* (JOSSO, 2006). Essas metáforas ajudam-nos a compreender que cada história de vida é perpassada por uma multiplicidade de pertencimentos e interferências. Dessa forma, dificilmente conseguiríamos alcançar uma reconstrução biográfica que fosse “mais coerente com a realidade” e que se desprendesse das relações e das instituições sociais (LAHIRE, 2004, p. 321). Pelo contrário, é “exatamente esse tipo de pluralidade interna que os estudos de casos mostram” (ibid., p. 321), encarando-se os sujeitos como seres individuais e plurais, que comportam uma subjetividade constituída por seu pertencimento a uma camada social, uma família, uma categoria profissional.

Portanto, a partir das entrevistas e dos dados colhidos, concluímos que cada sujeito é formado e se relaciona com diversos grupos sociais e culturais, que vão interferir na construção de sua identidade. Desse modo, a escola mostrou-se, na visão dos próprios indivíduos, como uma das instituições que os compõem, dentre tantas outras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. Da implementação de programas de história oral. In: \_\_\_\_\_ **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990, p.11-23.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-544, set./dez. 2008.

AMARAL, D. K. **Vinte anos depois: revisitando uma história de fracasso escolar**. 2007. 67 f. Trabalho Complementar de Curso (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

AMARAL, D. K.; SOUZA, D. T. R. Formação docente e autobiografias: as trajetórias e os discursos das alunas-professoras. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2007, São João Del Rei. **Anais...** São João Del Rei: ABRAPEE, 2007, p. 01-22.

AMARAL, T. P. Recuperando a história de quem já foi aluno especial. In: 22ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1998, p.1-18.

\_\_\_\_\_. **Deficiência Mental Leve: processos de escolarização e de subjetivação**. 2004. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ANDRADE, A. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, jan./abr. 2004.

ARAUJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, Campinas, v.19, n. 2 (56), p.193-204, maio/ago. 2008.

AUGÉ, M. Novos mundos. In: \_\_\_\_\_. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.141-188.

BARRETO, E. S. S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.329-355. (1. ed. 1981).

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. **Idéias**, São Paulo, n. 1, p.101-107, 1988.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. (Org.). **Educação e hegemonia de classes**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1979, p.311-367.

BOHADANA, E.; VALLE, L. O quem da educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14 n. 42, p.551-606, set./dez. 2009.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 1987. (1. ed. 1973).

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.183-191.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.481-486.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. O estudo da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.64, n.147, p.38-69, maio/ago. 1983.

BUENO, B. O. et al. Memoires et recits autobiographiques de professeurs dans le cadre de la formation continué. In: COLLOQUE INTERNATIONAL (1986-2007). LE BIOGRAPHIQUE, LA REFLEXIVITE ET LA TEMPORALITE, 2007, França. **Anais...** Tours: Université François Rabelais de Tours, 2007, p. 1-10.

CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.XIII, n.35, p.74-88, jan./abr. 1949.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, p.133-143, abr. 2010. Número especial.

COLL, C.; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996, p.265-280.

DE LEMOS, C. T. G. Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano VII, n. 20, jan./abr. 1985.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p.273-289, maio/ago. 2008.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988, p.17-34.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.63-78.

GATTI, B. A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 38, p.3-13, ago. 1981.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. (1. ed. 1963).

GOLDWASSER, M. J. “Cria fama e deita-te na cama”: um estudo de estigmatização numa instituição total. In: VELHO, G. (Org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 29-51. (1. ed. 1974).

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005, p.149-174.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



LOPES, S. F. A educação escolar na primeira república: a perspectiva de Lima Barreto. In: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - HISTEDBR. 2006, Campinas. **Anais eletrônicos...** Unicamp: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_100.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html)>. Acesso em: 02 fev. 2010.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p.63-89, 1997.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p.15-36, abr. 2002.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, J. G. (org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.17-62.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. (1. ed.: 1990).

\_\_\_\_\_. Psicologia e classes subalternas. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984, p.113-159.

\_\_\_\_\_. Para uma crítica da razão psicométrica. In: \_\_\_\_\_. **Mutações do cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000a, p.65-83.

\_\_\_\_\_. A miséria do mundo no terceiro mundo. In: \_\_\_\_\_. **Mutações do cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000b, p.187-222.

\_\_\_\_\_. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**, São Paulo, v.21, n.61, p.243-266, set./dez. 2007.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. 2007. 361 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

POPPOVIC, A. M. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.57, n.126, p.244-254, 1972.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n.14, p.25-39, fev. 1997.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.61-80.

QUEIRÓZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva**. São Paulo: CERU, 1983.

\_\_\_\_\_. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SINSON, O. R. M. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988, p.14-43.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REGO, T. C.; AQUINO, J. G.; OLIVEIRA, M. K. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.269-286.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, São Paulo, v.5, n. 12, p.7-21, ago. 1991.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México: DIE/CINVESTAV, 1987.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. F. Expectativas de professores com relação a alunos pobres. In: HARDIN, G. **A ciência social num mundo em crise**. São Paulo: EDUSP/Perspectiva, 1973, p.199-204.

\_\_\_\_\_. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989, p. 258-295.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.197-213.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa Participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, São Paulo, v.17, n.2, p.11-41, 2006.

SOUZA, D. T. R. **Conquistando o espaço escolar**: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico. 1991. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SOUZA, D. T. R.; SOUZA, M. P. R. School failure and public school: theoretical and pedagogical challenges in Brazil. In: PINK, W.; NOBLIT, G. (Org.). **International Handbook of Urban Education**. Dordrecht: Springer, 2008, p. 609-630.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (1. ed. 1992).

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.45-60.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a, p.17-43.

\_\_\_\_\_. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003b, p.287-309.

**APÊNDICE A – Lista de artigos da análise temática**

ALMEIDA, M. C. A. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.221, p.30-46, jan./abr. 2008.

ALVES, M. J. L. Intersecção cultura-educação: necessidade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.192, p.7-15, maio/ago. 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.223, p.522-534, set./dez. 2008.

ARAÚJO, G. L. C.; GOMES, C. A. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, p.313-326, set./dez. 2006.

BATISTA, S. S. S. Cultura do narcisismo e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.197, p.40-49, jan./abr. 2000.

BERTI, N. M.; ROSSO, A. J.; BURAK, D. Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.223, p.553-575, set./dez. 2008.

BISSOTO, M. L. Aprendizagem e normalidade: reflexões sobre o “não” aprender como parâmetro de exclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.219, p.257-273, maio/ago. 2007.

BRAGANÇA, I. F. S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.82, n.200/201/202, p.7-14, jan./dez. 2001.

BUENO, B. O.; GARCIA, T. F. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p.263-281, maio/ago. 1996.

BUKOWITZ, N. S. L. As trocas e os desafios nas práticas de investigação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.84, n.206/207/208, p.79-87, jan./dez. 2003.

CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C. Avaliação da escrita em jovens e adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.222, p.273-294, maio/ago. 2008.

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.84, n.206/207/208, p.7-33, jan./dez. 2003.

CAZORLA, I. M. et al. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.221, p.145-161, jan./abr. 2008.

CHAKUR, C. R. S. L. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.635-664, set./dez. 1995.

CHAKUR, C. R. S. L. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.198, p.189-208, maio/ago. 2000.

CHAVES, A. M. Uma alternativa metodológica para o estudo das conseqüências da não-escolarização, mediante a técnica da história de vida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.173, p.131-141, jan./abr. 1992.

CONRADO, D. M.; SILVA, S. A. H. Caracterização da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Salvador-BA: subsídios para a educação ambiental na prática pedagógica do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.220, p.621-640, set./dez. 2007.

CUNHA, M. L.; VILARINHO, L. R. G. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.218, p.73-106, jan./abr. 2007.

DAVIES, N. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa “Toda Criança na Escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.83, n.203/204/205, p.23-43, jan./dez. 2002

DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L. O papel do erro na avaliação escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.171, p.196-206, maio/ago. 1991.

DIAS, M. G. B. B.; ROAZZI, A. Raciocínio lógico e escolarização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.176, p.73-102, jan./abr. 1993.

FERNANDES, C. O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.197, p.76-88, jan./abr. 2000.

FRANCO, M. L. P. B. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.182/183, p.117-138, jan./ago. 1995.

GAMA, E. M. P. et al. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.172, p.356-384, set./dez. 1991.

GONÇALVES, N. G. A relação Estado e Educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.86, n.213/214, p.21-37, maio/dez. 2005.

GRUPIONI, L. D. B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.198, p.273-283, maio/ago. 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.178, p.495-528, set./dez. 1993.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.87, n.217, p.302-312, set./dez. 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.218, p.48-72, jan./abr. 2007.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n.195, p.262-276, maio/ago. 1999.

LEÃO, A. M. C.; COSTA, M. P. R. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.86, n.213/214, p.88-109, maio/dez. 2005.

LEITE, S. A. S.; PALMA, L. V. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.170-210, jan./dez. 1994.

LENOIR, Y.; LAROSE, F. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores primários no Quebec. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.192, p.48-59, maio/ago. 1998.

MACEDO, M. S. A. N.; MORTIMER, E. F. Perfil de professoras do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.215, p.29-43, jan./abr. 2006.

MAIMONI, E. H.; RIBEIRO, O. M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, p.291-301, set./dez. 2006.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.192, p.16-29, maio/ago. 1998.

MATTOS, C. L. G. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.182/183, p.98-116, jan./ago. 1995.

MATTOS, L. O. N. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.218, p.140-156, jan./abr. 2007.

MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, p.349-359, set./dez. 2006.

MEDEIROS, A. M. et al. Política educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n.195, p.290-309, maio/ago. 1999.

MEIRA, L. L.; FALCÃO, J. T. R. O computador como ferramenta instrucional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.78, n.188/189/190, p.236-261, jan./dez. 1997.

MELLO, E.; COSTA, M. Padrões mínimos de oportunidades educacionais: uma proposta. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.176, p.11-24, jan./abr. 1993.

MORAES, A. S. F.; LIMA, J. M. P. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.199, p.464-477, set./dez. 2000.

MORAES, E. R. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n.195, p.212-232, maio/ago. 1999.

MOUSSATCHE, H.; ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAZZOTTI, T. B. Arquitetura escolar: imagens e representações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.198, p.299-315, maio/ago. 2000.

MUNIZ, D. C. G. Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979-1988). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.64-88, jan./dez. 1994.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.83, n.203/204/205, p.72-84, jan./dez. 2002

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, p.382-400, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, H. R.; SENAPESCHI, A. N. A escola: um projeto visando ao ensino interdisciplinar e transversal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.82, n.200/201/202, p.104-115, jan./dez. 2001.

PARENTE, C. M. D. Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.215, p.19-28, jan./abr. 2006.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992.

PAULILO, A. L. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.84, n.206/207/208, p.54-66, jan./dez. 2003.

PEREIRA, R. C. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.33-63, jan./dez. 1994.

PEREIRA, W. C. et al. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.198, p.209-218, maio/ago. 2000.

PORTES, E. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.216, p.220-235, maio/ago. 2006.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.82, n.200/201/202, p.26-39, jan./dez. 2001.

RAMOS, S. G.; LIMA, E. R. O secundarista e o processo de escolha da profissão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.185, p.191-219, jan./abr. 1996.

RANGEL, M. E continua o mundo encantado das cartilhas... **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.178, p.639-654, set./dez. 1993.



RANGEL, M. A imagem real e a imagem ideal do “bom aluno”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p.282-303, maio/ago. 1996.

RANGEL, M. O “problema” da “cola” sob a ótica das representações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.82, n.200/201/202, p.78-88, jan./dez. 2001.

RAPOSO, M. B. T.; MACIEL, D. M. A. A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.220, p.592-620, set./dez. 2007.

REALI, A. M. et al. “Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?”: uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.85, n.209/210/211, p.67-84, jan./dez. 2004.

RIBEIRO, O. M. Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.222, p.259-272, maio/ago. 2008.

ROSSO, A. J.; MAFRA, N. D. F. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.197, p.50-63, jan./abr. 2000.

SANTOS, L. L. C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.172, p.318-334, set./dez. 1991.

SENAPESCHI, A. N. Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.85, n.209/210/211, p.45-55, jan./dez. 2004.

SOARES, S. Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.216, p.145-177, maio/ago. 2006.

SOUZA, R. F. et al. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n.195, p.233-243, maio/ago. 1999.

STROMQUIST, N. P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.85, n.209/210/211, p.11-28, jan./dez. 2004.

SZYMANSKI, H. et al. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.223, p.535-552, set./dez. 2008.

TURA, M. L. R.; MARCONDES, M. I. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.222, p.242-258, maio/ago. 2008.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.219, p.291-309, maio/ago. 2007.

VILLELA, E. C.; SILVA, S. M. G. M. Tempo, saúde e docência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.221, p.103-118, jan./abr. 2008.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Gênero e educação pública: uma comparação entre o CIEP e a Escola Comum. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.78, n.188/189/190, p.157-194, jan./dez. 1997.

ZIEBELL, C. R.; BECKER, F. Meninos e meninas de rua: o que sabem e como pensam. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.178, p.581-618, set./dez. 1993.