


UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LUCIANA PONCE BELLIDO GIRALDI

**PERCEPÇÕES SOBRE TRAJETÓRIAS
ESCOLARES DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
OS CONTEXTOS, OS TEMPOS E AS RELAÇÕES**

Araraquara
2014

LUCIANA PONCE BELLIDO GIRALDI

**PERCEPÇÕES SOBRE TRAJETÓRIAS
ESCOLARES DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
OS CONTEXTOS, OS TEMPOS E AS RELAÇÕES**

Tese apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação Escolar, sob orientação da Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Apoio: FAPESP – Proc. nº: 2011/08917-5

Araraquara
2014

Giraldi, Luciana Ponce Bellido

Percepções sobre trajetórias escolares de alunos do ensino fundamental: os contextos, os tempos e as relações / Luciana Ponce Bellido Giraldi – 2014

364 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual

Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Educação. 2. Rendimento escolar. 3. Desempenho.
3. Ensino fundamental. 4. Alunos. 5. Escola. I. Título.

LUCIANA PONCE BELLIDO GIRALDI

**PERCEPÇÕES SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
OS CONTEXTOS, OS TEMPOS E AS RELAÇÕES**

Tese apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação Escolar, sob orientação da Profª Drª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo. Apoio: FAPESP – Proc. nº: 2011/08917-5

Data da defesa: 18/08/2014

Banca examinadora:

Profª Drª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Orientadora – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Prof. Dr. Geraldo Romanelli

Membro Titular - Universidade de São Paulo – USP

Profª Drª Luciana Maria Giovanni

Membro Titular - Pontifícia Universidade Católica – PUC

Profª Drª Marcia Cristina Argenti Perez

Membro Titular - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Profª Drª Maria Regina Guarnieri

Membro Titular - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Profª Drª Maria José da Silva Fernandes

Membro Suplente - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Membro Suplente - Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Prof. Dr. Antonio Francisco Marques

Membro Suplente - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho a todas
as pessoas e contextos que me
ajudaram a compor a
minha própria trajetória
escolar.*

Agradecimentos

Concluir o doutorado em Educação Escolar, para mim, tem um significado expressivo que eu não posso e não quero esquecer. Trata-se de um sonho que contou com o apoio de muitas pessoas. Não sei se seria capaz de agradecer a todas, diante da maneira como fui agraciada por elas.

De qualquer forma, deixo aqui registrado o agradecimento à minha família, a qual devo “coisas” impagáveis e à família que construí, ao me unir ao Davi e agregar, junto a ele, pessoas maravilhosas à minha vida. Também agradeço aos amigos que encontrei ao longo do tempo, com quem pude compartilhar, dividir e somar.

Agradeço aos professores que cruzaram o meu caminho. No âmbito acadêmico, primeiramente, durante a Graduação em Pedagogia, o Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, com quem compartilhei muitos dias, a Prof^a Dr^a Vera Lucia Messias F. Capellini, que me orientou no Trabalho de Conclusão de Curso/Iniciação Científica, e a Prof^a Dr^a Marcia Cristina Argenti Perez, a qual agradeço duplamente por ter sido minha professora, apresentando-me referenciais que me acompanharam até aqui, e por aceitar o convite de compor a banca de qualificação e defesa desta pesquisa.

Neste sentido, agradeço também ao Prof. Dr. Geraldo Romanelli, Prof^a Dr^a Luciana Maria Giovanni, Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri, Prof^a Dr^a Maria José da Silva Fernandes, Prof^a Dr^a Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Prof. Dr. Antonio Francisco Marques; que prontamente aceitaram dispendir tempo e esforços com a leitura deste estudo.

Agradeço ainda a Prof^a Dr^a Teresa Seabra que me recebeu no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), Instituto Universitário de Lisboa, (ISCTE - IUL) e ao Prof. Dr. Tristan McCowan que possibilitou a realização de uma visita a University of London, Centre for Longitudinal Studies (CLS); as quais se concretizaram devido ao financiamento, no primeiro caso, do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), custeado pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, no segundo caso, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), a qual me concedeu uma bolsa de estudos, no decorrer do doutorado, que fez toda a diferença à minha formação, como professora/pesquisadora e enquanto pessoa.

Agradeço aos membros do Grupo de Pesquisas Desenvolvimento e educação no contexto da família e da escola (GPDEFE) com os quais pude dividir muitos momentos vivenciados no decorrer do processo de doutoramento.

Agradeço também a todos os professores que me receberam em suas escolas e aos familiares e alunos que aceitaram compartilhar um pouco de suas histórias e vivências comigo, sem os quais esta pesquisa não teria sentido.

Agradeço a oportunidade de ter atuado como professora, numa escola de Ensino Fundamental, onde encontrei alunos e docentes que me ajudaram muito, tornando o meu olhar para as escolas, diferente e mais maduro.

Agradeço, especialmente, a Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo com quem aprendi muito, pela serenidade e seriedade com que lida com as coisas, sendo muito humana nas relações que estabelece.

Por fim, tomo este momento enquanto um período de reflexões, trata-se da finalização de uma etapa e o começo de outra, o que só é possível devido a vida, a qual deve ser agradecida diariamente.

Você pode ouvir o povo cantar?
Perdido no vale da noite
É a música de um povo
Que esta escalando para a luz
Para os miseráveis da terra
Há uma chama que nunca morre
Mesmo a noite mais escura acabará e o sol nascerá.

Os miseráveis

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. Percepções sobre Trajetórias Escolares de Alunos do Ensino Fundamental: os Contextos, os Tempos e as Relações. 364 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu dar continuidade a um estudo desenvolvido durante o mestrado ao propor o acompanhamento das trajetórias escolares dos mesmos estudantes encontrados naquela ocasião. De tal forma, esta investigação teve o intuito de verificar a continuidade da escolarização de alunos que apresentaram, segundo determinadas professoras e num dado momento, desempenhos altos, médios e baixos e, analisar a possibilidade de ocorrer mudanças e/ou estabilidades em concepções e expectativas de professores, familiares e alunos sobre o desempenho escolar destes. A metodologia utilizada por esta pesquisa foi proposta ao longo de dois anos, 2011 e 2012. Inicialmente, os estudantes foram localizados nas escolas de um município do interior do Estado de São Paulo. Eles estavam distribuídos em três instituições, uma de Ensino Fundamental I e duas que atendiam os alunos do Ensino Fundamental II. No segundo ano de coleta de dados, houve a inclusão de mais uma escola, deste nível de ensino, pois uma das meninas acompanhadas passou a estudar em tal local, totalizando quatro instituições. Participaram desta pesquisa, vinte e três professores, onze alunos e os seus respectivos familiares. Os professores foram selecionados sob o critério de ministrarem aulas a tais alunos; eles atuavam como pedagogos, responsáveis pelo reforço escolar (Fundamental I) ou pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Fundamental II). Como fontes de informações foram empregadas, ao longo de dois anos: entrevistas com os diferentes participantes, observações de aulas e de reuniões de conselhos de curso, proposta de produção de um texto autobiográfico, análise de documentos escolares e questionário para caracterizar a turma em que os alunos estavam matriculados. Os dados obtidos foram analisados com base em uma perspectiva contextual e individual. Os principais resultados alcançados indicaram que as escolas e, sobretudo, as turmas frequentadas pelos alunos trouxeram distinções às trajetórias escolares dos mesmos, entretanto, houve alguns padrões que compuseram as instituições escolares que precisam ser considerados ao pensar nas aproximações e diferenças entre as unidades de ensino. Foi possível perceber uma intensa relação entre os contextos e a constituição das trajetórias escolares, as quais apresentaram, majoritariamente, estabilidades nas percepções de professores, familiares e alunos sobre os desempenhos escolares expostos por estes. Ponderando que os estudantes indicados, num determinado momento da escolarização, com alto ou médio desempenho escolar, foram analisados de forma mais vulnerável pelos docentes do que os anunciados como fracassos escolares. Por fim, espera-se que estudos longitudinais sejam organizados com maior recorrência no Brasil, pois a partir de um contato prolongado com os mesmos sujeitos, acrescido do cruzamento de informações junto a diferentes fontes, se tornou viável a identificação de contradições que de outra forma não seriam percebidas.

Palavras-Chave: Trajetórias Escolares; Contextos Escolares; Pesquisa Longitudinal; Pesquisa Qualitativa; Percepções sobre os desempenhos escolares, Ensino Fundamental.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. Perceptions About Students' School Trajectories in Elementary Education: Contexts, Times and Relations. 364 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

ABSTRACT

This research intended to continue the study developed during Masters by monitoring school trajectories from the same students found in that occasion. Therefore, this study aimed to verify the continuity of schooling for students who presented, at some stage, high, average and low performances, and examine the possibility of changes and/or stabilities in conceptions and expectations from teachers, family and students about the academic performance of those. The methodology of data collection for this research was proposed over the course of two years, 2011 and 2012. Initially, the accompanied students were found in schools from a city in the State of Sao Paulo. They were divided into three educational units, one from Elementary School and two others which attended Middle School students. In the second year of data collection, another Elementary School was added, because one of the accompanied students moved to it, totaling four institutions. Eleven students and their respective families took part in this study, which compounded the Master's dissertation. The teachers were selected under the criteria of having ministered classes to these students, and, by the end of the second year of data collection, twenty-three teachers had participated, through teaching classes as pedagogues or being responsible for reinforcement classes (Elementary School) or the disciplines of Portuguese and Mathematics (Middle School). As a source of information, it was used along two years: interviews, classroom observations and board meetings. There were also the obtaining of school documents, such as report cards, student's activities, records of disciplinary incidents, documents about the organization of the schools. Besides, in 2012, a questionnaire was applied aiming to characterize the classes in which the students were enrolled. The students from the observed classrooms were also asked to write an autobiographical text recounting their experiences in school. The data obtained in this study were analyzed based on a contextual and individual perspective. The main results indicated that schools and, above all, classes attended by students brought distinction to the school history of the same, however, there are some patterns that make up the educational institutions that need to be considered when thinking about the similarities and differences between teaching units. It was possible to see a close relationship between the contexts and the creation of learning paths, which showed, mainly, stabilities both teachers, families and students about school performance exhibited by these. Pondering indicated that students at a particular time of enrollment, with medium or high school performance, were analyzed by the teachers more vulnerable way than advertised as school failure. Finally, it is expected that longitudinal studies are organized with higher recurrence rate in Brazil, as from prolonged contact with the same subject, plus the intersection of information from different sources, it has become feasible to identify contradictions that otherwise would not be perceived.

Key-words: School Trajectories; School Contexts; Longitudinal Research; Perceptions about School Performances, Elementary School.

SUMÁRIO

1 Apresentação.....	11
2 Introdução	22
2.1 O contexto de análise das trajetórias escolares	22
2.2 As relações pessoa-contexto: perspectiva bioecológica de desenvolvimento	34
3 Percursos Metodológicos	39
3.1 A cidade	39
3.2 As escolas	39
3.2.1 A Instituição A	39
3.2.2 A Instituição B	40
3.2.3 A Instituição C.....	42
3.2.4 A Instituição D	43
3.3 Participantes da Pesquisa	44
3.3.1 Os alunos	47
3.3.2 Os familiares	48
3.3.3 Os professores	50
3.4 Instrumentos e Materiais	51
3.4.1 Análise de históricos e registros escolares (avaliações bimestrais, ocorrências escolares, projetos escolares, projeto político pedagógico da escola)	52
3.4.2 Acompanhamento de reuniões para fechamento dos bimestres, conselhos de cursos	53
3.4.3. Produção autobiográfica	54
3.4.4 Questionário de caracterização dos alunos	54
3.4.5 Observações	54
3.4.6 Entrevistas	55
3.5 A trajetória da pesquisa	55
3.5.1 Primeiro ano de coleta de dados	56
3.5.2 Segundo ano de coleta de dados	59
3.5.3 Experiências durante a trajetória de pesquisa.....	66
3.6 Procedimentos para análise de dados	67
3.6.1 Procedimentos para análise das entrevistas	68
3.6.2 Procedimentos para análise das observações: aulas e reuniões conselhos de classe	69
3.6.3 Procedimentos para análise de documentos	72
3.6.4 Procedimentos para análise das autobiografias	72
3.6.5 Procedimentos para análise dos questionários	72
3.6.6 Procedimentos de triangulação dos dados	73
4 Os contextos escolares.....	74
4.1 O contexto do Ensino Fundamental I e as relações estabelecidas entre os sujeitos.....	74
4.1.1 Algumas características da Instituição A	74
4.1.2 A turma do terceiro e quarto anos: Baucis	85
4.1.3 As turmas dos terceiros anos: Beleno.....	95
4.1.4 A turma do quarto e quinto ano: Mani, Messias, Zulu e Zeto	106
4.2 O contexto do Ensino Fundamental II e seus alunos.....	117
4.2.1 Algumas características da Instituição B	117
4.2.2 A turma do sétimo e oitavo ano: Vitória e Vítor	126
4.2.3 Algumas características da Instituição C	138
4.2.4 A turma do sexto e sétimo ano: Aurora	150
4.2.5 A turma do sétimo e oitavo ano: Agenor	164
4.2.6 Algumas características da Instituição D	175
4.2.7 As turmas do sétimo e oitavo ano: Leda	180
4.3 Discussões sobre os contextos escolares.....	191
5 Os alunos acompanhados e as percepções de professores, familiares e dos próprios estudantes sobre os desempenhos escolares apresentados	201
5.1 Baucis	201
5.1.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Baucis	202
5.2 Beleno	214
5.2.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Beleno	215
5.3 Mani	227

5.3.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Mani	229
5.4 Messias	237
5.4.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Messias.....	238
5.5 Zulu	248
5.5.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Zulu	250
5.6 Zeto	257
5.6.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Zeto	258
5.7 Vitória	267
5.7.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Vitória	270
5.8 Vitor	280
5.8.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Vitor	281
5.9 Aurora	289
5.9.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Aurora	291
5.10 Agenor	301
5.10.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Agenor ..	303
5.11 Leda	312
5.11.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Leda.....	315
5.2 Discussões sobre as percepções dos desempenhos dos alunos: experiências que compuseram as trajetórias escolares.....	324
6 Considerações Finais	338
Referências	246
Apêndices.....	354
Anexo	364

1 Apresentação

Esta pesquisa pretendeu dar continuidade ao estudo desenvolvido durante o mestrado, Giraldi (2010), que se preocupou com diferentes desempenhos escolares de alguns estudantes que ingressavam e outros que finalizavam o Ensino Fundamental I.

Naquela ocasião, houve o intuito de identificar mudanças e estabilidades ocorridas ao longo de um ano nas concepções de professores, familiares e alunos sobre os resultados obtidos por estes. No entanto, esta proposta pôde ser ampliada no doutorado, ao ser alvitrado o acompanhamento das experiências escolares, vivenciadas pelos mesmos jovens, no decorrer de um período mais ampliado da escolarização deles.

Com este intuito, a pesquisa aqui apresentada foi constituída com base em algumas motivações pessoais associadas às revisões teóricas.

Algumas raízes deste estudo tiveram início desde o curso de Licenciatura em Pedagogia, em que foi organizada uma pesquisa de Iniciação Científica sobre o uso dos jogos dramáticos. (BELLIDO et al, 2008; CAPELLINI E BELLIDO, 2008). Nesta ocasião, foram feitas observações do contexto escolar, no qual havia um forte apelo do professor ao meio social dos alunos para explicar os comportamentos apresentados por estes, sendo que, desde a Educação Infantil, se fez presente indicações sobre o futuro de estudantes.

Assim, mesmo com enfoque em uma prática pedagógica lúdica, as expectativas de docentes sobre os estudantes chamaram a atenção. Foi retomado os resultados da pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968), conhecidos como “efeito pigmaleão”, ao considerar que os desempenhos dos alunos seriam fabricados pela leitura do professor, de tal forma, as expectativas deste exerceriam significativas influencias aos conceitos dos estudantes adentrando na chamada “profecia auto realizadora”. No entanto, fundamentados em estudos posteriores, Coll e Miras (1996) concluíram que há uma relação mais complexa do que pensavam, envolvendo as expectativas de professores sobre os alunos.

O Grupo de Estudos sobre Políticas, Infância, Família e Escolarização, (GEPIFE), passou a mediar à interpretação de dados encontrados, ao trazer pesquisas sobre a influência do contexto familiar no dia-a-dia escolar e análises sobre o tema sucesso e fracasso escolar. (PEREZ, 2007; NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2000; LAHIRE, 1997; PATTO, 1990).

Somado a isso, durante o mestrado, (Giraldi, 2014), notou-se que as percepções de professores, familiares e dos próprios alunos nem sempre eram concordantes no que

se refere a compreensão despendida sobre os desempenhos escolares dos estudantes acompanhados. Além disso, as percepções dos professores referenciaram probabilidades futuras aos alunos, ponderadas, em praticamente todos os casos, frente as leituras que faziam dos contextos sociais deles. Destacando que, de qualquer forma, as professoras, que participaram da investigação, não confiavam em uma escolarização longínqua aos alunos analisados com baixo desempenhos e ao citarem progressos tênues nos resultados da aprendizagem de alunos, elas não anunciaram mudanças nas percepções sobre os desempenhos deles.

Para além disso, ao atuar como professora numa escola pública de Ensino Fundamental I, se constituiu uma preocupação sobre o que ocorria com os estudantes após a passagem dos anos em uma instituição de ensino, ao se depararem com outros professores, comporem turmas diversas, ou mudarem de escola.

Inquietação aproximada a esta foi tema da dissertação de Amaral (2010), atenta as experiências posteriores vivenciadas por sujeitos de uma investigação, ela buscou meninos e meninas que compuseram os estudos de casos descritos por Maria Helena Souza Patto (1990) e retomou o que havia ocorrido com eles após a realização da pesquisa. Dentre outros fatores, Amaral (2010) concluiu que as experiências escolares não determinaram, de forma linear, os rumos das vidas dos sujeitos, sendo suas trajetórias resultantes do estabelecimento de complexas relações.

De tal modo, a complexidade envolvida nas histórias pessoais e escolares dos sujeitos e as percepções e expectativas de professores, familiares e alunos, a partir dos micro e macro contextos, numa perspectiva longitudinal, se tornou um tema de pesquisa que instigou questões. Assim, junto às motivações pessoais, muitas leituras, reflexões e análises teóricas foram realizadas para compor esta tese, encontrar caminhos viáveis de investigação, assim como para identificar o que já havia sido pesquisado e revelar possíveis lacunas teóricas.

Portanto, para constituir este estudo, primeiramente, bases de dados com dissertações e teses foram averiguadas, acessados o Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Portal de Periódicos CAPES¹. Existiu ainda, buscas em programas de pesquisas na área da Educação do Estado de São Paulo de Universidades, como a Universidade Estadual de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Estadual Paulista Júlio de

¹ Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Mesquita Filho (UNESP). Os descritores utilizados, neste primeiro momento, foram: desempenho escolar/acadêmico, rendimento escolar/acadêmico, trajetória escolar, sucesso e fracasso escolar².

Posteriormente, a base de dados B-on, o Scielo, o Scopus e algumas revistas como: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Cadernos Cedes, Educação & Sociedade, Estudos em Avaliação Educacional e Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; também foram pesquisadas.

Houve um terceiro momento de retomada do mapeamento nas bases de dados já citadas, acrescidas de buscas bibliográficas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Periódico da CAPES, na base de dados Pathernon. Nesse caso, fez-se presente a preocupação por atualizar a identificação dos trabalhos produzidos, mapear estudos longitudinais e enfatizar as investigações que se preocuparam com as trajetórias escolares. Ainda ocorreu a busca por livros e materiais impressos que discutissem os temas apresentados.

Basicamente as revisões abrangeram um período de sete anos da produção, no caso das teses e dissertações e, de 10 anos a 20 anos no caso dos artigos divulgados por revistas³.

Para além disso, em meados do doutoramento, esta pesquisa contou também com o apoio de uma bolsa de estudos financiada pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto ao Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), a qual foi implementada no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), Instituto Universitário de Lisboa, (ISCTE - IUL) Portugal. Neste momento, a biblioteca do instituto foi explorada, assim como as pesquisas sistematizadas pelos investigadores do centro foram acessadas e lidas. Também existiu buscas nas revistas científicas: Sociologia, Problemas e Práticas; Análise Social e Sociologia da Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

Acrescido a isso, já em fase de conclusão do curso de doutoramento, foi sistematizada uma Visita Técnica, realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), à University of London, Centre for Longitudinal Studies (CLS), onde também foi possível efetivar novas revisões na

² Inicialmente, devido às influências da temática central da dissertação, havia um enfoque nos desempenhos escolares.

³ Apenas no caso da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e na Revista Ensaio, houve a retomada dos textos a partir de 1950 e de 1980 (respectivamente) na tentativa de rever o delineamento histórico da produção.

biblioteca da Universidade e em revistas/jornais, tais como: Cambridge Journal of Education, Oxford Review of Education, British Journal of Sociology of Education, International Journal of Qualitative Studies in Education, International Journal of Educational Research; seguindo os padrões descritos anteriormente, sobre os temas: trajetórias escolares, desempenho escolar, fracasso/sucesso escolar, pesquisa longitudinal⁴.

De tal modo, tornou-se viável afirmar que estudos sobre trajetórias escolares começaram a ser sistematizados, conforme Daverne (2011), a partir da década de 1960 e se preocupavam com regularidades. Eles foram complementados, sobretudo, a partir da década de 1990, com investigações que visavam explicar os sucessos ou fracassos escolares inesperados, entendidos desta forma, por se distanciarem de padrões estatísticos identificados ao longo do processo histórico de construção do conhecimento.

Nesta conjuntura, Van Zanten (1999), ao analisar as produções referentes à sociologia da educação na Inglaterra e na França, no decorrer de trinta anos, campo que conta com um número ampliado de estudos atrelados às trajetórias escolares; entendeu que houve um período de transição entre a existência de teorias que tinham pretensões hegemônicas de análise dos fenômenos estudados, para um período em que se afirmariam diversas teorias de médio alcance que teriam um teor mais local. Conforme a referida autora, isso aconteceu porque modelos teóricos ampliados já não responderiam mais aos problemas encontrados, ao considerar a diversidade de contextos estudados, os quais também se caracterizariam por contarem com uma heterogeneidade e complexidade mais intensa do que fora outrora.

De tal maneira, mesmo ao reconhecer que não haveria somente uma linearidade no desenvolvimento de estudos sobre trajetórias escolares no campo da sociologia da educação, Daverne (2011) corrobora com as sistematizações de Van Zanten (1999, p.51) ao afirmar que “[...] Os estudos nessa área deixaram de se concentrar exclusivamente nas desigualdades entre as classes sociais, para incluir também as desigualdades entre os sexos e as desigualdades entre alunos pertencentes às diferentes minorias étnicas. [...]”

Dessa maneira, entende-se que as pesquisas sobre trajetórias escolares carregam um vínculo histórico ao pensarem na escolarização pela perspectiva da desigualdade no

⁴ Pontua-se que leituras e buscas por materiais foram realizadas de forma contínua, no decorrer do curso de doutoramento.

acesso à instituição com base em categorias expandidas, como classe social⁵, e se direcionarem, de maneira geral, para perspectivas e teorias de médio alcance com dados contextualizados em ambientes micros⁶.

Logo, os resultados obtidos pelos estudos sobre as trajetórias escolares, segundo Daverne (2011, p.769), tem apontado que: “[...] apesar de aparecerem como construções sociais, as trajetórias escolares não se limitam a ser o reflexo de níveis diferentes de aquisição de conhecimentos escolares que resultam em desigualdades de distribuição dos privilégios culturais.” Assim, eles se estenderiam também *para o ambiente familiar* (processo de socialização, transmissão de valores e práticas, acompanhamento da escolaridade); *para a instituição escolar* (currículos, características de colégios distintos, avaliações, turmas homogêneas e heterogêneas, “efeito professor”) e *para as trajetórias atípicas* (que tentariam entender os percursos improváveis de escolarização bem sucedida e/ou prolongada).

Zago (2006), ao analisar as produções estrangeiras e brasileiras, localizou uma tendência que já fora identificada por Van Zanten (1999) e, posteriormente, reafirmada por Daverne (2011), ao alegar que muitos dos trabalhos trazem a trajetória escolar na linha da investigação da *relação família-escola* e, mais especificamente, na perspectiva das *trajetórias atípicas*.

No Brasil, é possível citar, neste viés, estudos organizados com a intenção de compreender casos de sucessos escolares entre os alunos de classes sociais desfavorecidas, (D’Ávila, 1998; Trad., 2009), e o acesso e a permanência de estudantes oriundos dos meios populares ao Ensino Superior. (PORTES, 2001; SILVA, 1999; ZAGO, 2006; PIOTTO, 2007 e 2008). O que remete a uma lacuna teórica no que diz respeito a estudos sobre trajetórias escolares organizados no decorrer do Ensino Fundamental.

De qualquer maneira, nessa conjuntura, a maioria das pesquisas sobre trajetórias escolares retomam, retrospectivamente, as experiências escolares de sujeitos. Portanto,

⁵ Ball (2011) afirmou que em sociologia da educação o conceito de classe social é fundamental, porém também é visto de forma polêmica e contraditória. Após uma revisão de alguns constructos teóricos que perpassam o tema, a autor concluiu que atualmente se faz presente uma fragmentação social. No entanto, as desigualdades entre classes continuaram a ser objeto de estudos. A presente pesquisa entende, com base em Lahire (1997), que as classes populares, por exemplo, não são homogêneas, havendo práticas diversificadas entre os membros pertencentes a tal classe.

⁶ Vale destacar sobre isso, como expõe Romanelli (2003), que a escola é mediada por determinantes macroestruturais e também por fatores de cunho microestruturais associados à organização da unidade individual. Sendo assim, não seria possível simplesmente isolar tais aspectos de análise, mas antes disso trata-se da predominância de um determinado tipo de análise sobre outra.

torna-se possível afirmar que tais propostas se enquadrariam, conforme Hakim (1997), junto às investigações entendidas como quase-longitudinais chamadas de *retrospectivas*, as quais tipicamente tomariam casos representativos e entrevistariam os envolvidos uma vez.

Retomar experiências escolares, vivenciadas por sujeitos em “anos finais” da trajetória escolar, foi uma estratégia de pesquisa recorrente dentro desse campo de estudo, pois como analisou Abrantes (2005) isso pode acontecer, entre outros fatores, por ser pressuposto certa homogeneidade nas trajetórias escolares, ideia originária da tradição sociológica que trouxe uma concepção de uniformidade, que não privilegiaria questões de pesquisas processuais.

Aspectos processuais poderiam ser analisados por meio de modelos de investigações longitudinais ou *prospectivos*, os quais, como expõe Hakim (1997), tem como foco o processo de mudança social, eles cobrem um período de tempo, dependente do objeto de pesquisa; e contam com sucessivas coletas de informações.

No entanto, Hakim (1997) abalança que as principais limitações dos estudos longitudinais são identificadas pela dificuldade de sua realização, já que são conduzidos por vários anos e, às vezes, requer a manutenção de sujeitos por um período ampliado; além do compromisso do pesquisador ao longo do desenvolvimento do estudo.

Devido a esses aspectos, existia a hipótese de que não seria comum a realização de estudos longitudinais no Brasil, sobretudo que acompanhassem amostras escolares nacionais/regionais, visto que havia ciência apenas sobre uma pesquisa longitudinal com um caráter ampliado, se tratava do “Estudo Longitudinal sobre qualidade e equidade no Ensino Fundamental brasileiro: Geres 2005”. (FRANCO, BROOKE e ALVES, 2005; BROOKE, 2005).

Conforme Franco, Brooke e Alves (2005) o Geres se trata de um estudo longitudinal de painel que pretendeu seguir o desempenho e o progresso de, inicialmente, 21.000 alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de 2005 a 2008 em cinco cidades brasileiras (Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Campinas e Campo Grande). Esta pesquisa almejou conhecer características escolares que promovessem a eficácia escolar (progressos nas aprendizagens) e a equidade (diminuição da influência do contexto social do aluno), em análises controladas pelo nível socioeconômico. Por meio da aplicação de testes de desempenho em matemática e leitura, além de um questionário socioeconômico e pedagógico respondido pelos estudantes, familiares, professores e diretores. Havia o intuito de descrever as ações

despendidas pelas escolas para gerar mudanças nos desempenhos escolares com base em dimensões previamente estabelecidas pelo grupo de pesquisadores, uma com enfoque na gestão escolar e outra na prática de ensino.

Durante revisão bibliográfica⁷, foi encontrada referência a mais uma pesquisa de caráter longitudinal preocupada com o acompanhamento de trajetórias escolares, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), chamada de “Avaliação do desempenho: fatores associados”, citada por Pereira (2006) e Fonseca (2010).

Infelizmente, como apontado por Alves (2006), não foram localizadas informações divulgadas sobre este estudo. Sabe-se, com base em de Pereira (2006) e Fonseca (2010), que se trata de uma investigação financiada com recursos oriundos de um empréstimo do Banco Mundial e desenvolvida pelo INEP para avaliar o impacto de intervenções do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Teve duração de cinco anos, de 1999 a 2003 e se estabeleceu no acompanhamento de alunos da 4º ao 8º ano, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, os quais responderam testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ocorreu ainda a obtenção de informações socioeconômicas e demográficas de alunos, professores e diretores.

De qualquer forma, acreditava-se que dissertações e teses, diante do tempo de conclusão dos cursos de pós-graduação, ou mesmo investigações organizadas por pesquisadores já estabelecidos em Universidades, não privilegiavam o estabelecimento de estudos longitudinais nos contextos escolares.

Contudo, era conhecida a investigação desenvolvida por Zago (2000) que seguiu 56 sujeitos, distribuídos entre 16 famílias residentes na periferia de Florianópolis, que tinham em 1993/1994 filhos cursando o Ensino Fundamental e, posteriormente, em 1998, foi acompanhada a escolaridade desses mesmos sujeitos, independentemente dos resultados ou permanência na escola. Assim, o objetivo desta pesquisa foi o de mostrar

⁷ Especificamente sobre as pesquisas longitudinais realizadas no Brasil foi sistematizada uma revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Periódico da Capes, na base de dados Pathernon e no Scielo. Os descritores utilizados durante as buscas foram: estudo longitudinal e estudos longitudinais, o que resultou em aproximadamente 500 produções, das quais, algumas, aparecerem repetidamente nos bancos de dados. Inicialmente, todos os títulos e palavras-chave das pesquisas encontradas foram lidas. Neste caso, um critério utilizado para selecionar os materiais que seriam analisados foi o de manterem relação com a educação escolar básica. Não houve limitação com relação ao ano de busca, foram encontrados textos publicados entre os anos de 1999 a 2012. Sendo importante ressaltar ainda outro critério empregado na seleção dos estudos localizados, o qual se baseou na descrição da metodologia seguida pelas pesquisas. De tal forma, foram lidos e analisados dezessete textos, entre teses, dissertações e artigos. Assinala-se que não houve o objetivo de abarcar toda a produção na área, mas identificar algumas recorrências e particularidades presentes, principalmente, na organização de pesquisas identificadas como longitudinais em bases de dados no Brasil.

como se configurou a história escolar de crianças e jovens identificando mudanças, entraves e perspectivas.

Embora não se mostrassem abundantes, outras pesquisas longitudinais também foram localizadas. Elas estavam organizadas dentro do modelo de painel, definido assim por Hakim (1997), por acompanharem os mesmos sujeitos ao longo de um período de tempo. Alguns estudos fizeram isso no contexto da Educação Infantil em direção ao Ensino Fundamental, no caso, Gardinal-Pizato (2010) e Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2010) e utilizaram instrumentos oriundos da psicologia. Já Cruvinel (2010) e Marcondes (2012) organizaram investigações qualitativas tendo por base estudos de casos. Esta metodologia (mesmo que com alguns instrumentos diferentes) também foi empregada por Leal (1999), neste caso, restrita ao contexto do Ensino Fundamental. Localizados neste mesmo nível de ensino, Poli (2007) se preocupou com os processos avaliativos e Franco, Brooke e Alves (2005) e Alves (2006) fixaram suas pesquisas na organização de dados longitudinais com o intuito de identificar escolas eficazes.

Vale destacar que uma característica posta por Hakim (1997), como definidora de uma pesquisa longitudinal, seria a retomada ao campo de coleta de dados mais de uma vez, aspecto que se fez presente nos estudos encontrados. A pesquisa de Leal (1999) foi a que obteve informações por um tempo mais prolongado, foram oito anos de recolha de textos produzidos por estudantes ao longo do processo escolar. Já Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2010) realizaram duas coletas de dados, mas contaram com a passagem de cinco anos entre o primeiro contato com os sujeitos e o segundo. Poli (2007) esteve em contato com os sujeitos de sua investigação por quatro anos consecutivos, assim também ocorreu com Franco, Brooke e Alves (2005). Gardinal-Pizato (2010) organizou seu estudo em três anos sequentes. E, tanto a pesquisa de Marcondes (2012) quanto a de Cruvinel (2010) contaram com a passagem dos estudantes da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por isso, construíram dados ao longo de dois anos, o mesmo tempo utilizado por Alves (2006), porém, neste caso, a pesquisa foi organizada junto a estudantes do Ensino Fundamental II. Portanto, em nenhum caso houve o contato do pesquisador com os sujeitos por mais de oito anos, sendo mais usual entre os estudos, a coleta de dados ser organizada com dois a três momentos diferentes de contato com os sujeitos das pesquisas.

Inclusive, houve a localização de estudos que não produziram dados longitudinais, porém foram identificados assim, porque utilizaram dados deste perfil, obtidos por outras investigações, como pelo *Projeto Geres*; Stevão (2008), Teixeira

(2008), Saraiva (2009), Almeida (2009), Costa (2011), Correa (2013) e em dois casos, Pereira (2006), e Fonseca (2010), foi feito uso dos dados da pesquisa longitudinal realizada pelo INEP, anteriormente apresentada.

Para além do emprego de metodologias de pesquisas longitudinais e com base em indicações de investigadores de outros países; de forma geral, parece não ser comum a organização de estudos que construam dados processuais.

Payet (2005) e Abrantes (2005) concordaram que os dados empíricos de estudos, apesar de serem muitos, ainda se mostram insuficientes para desenvolverem análises dos resultados da escolarização ao longo do tempo. Corroborando com isso, Lahire (2001, p.264) expôs que “[...] é muito difícil citar trabalhos que tivessem “observado” sistematicamente os mesmos autores em mais de duas cenas ou para além de dois tipos de situação social.”

Nesta conjuntura, assinala-se que não foram localizadas investigações que se dedicaram ao estudo de percepções sobre os desempenhos apresentados ao longo de trajetórias escolares de alunos matriculados em escolas no Ensino Fundamental, num perfil longitudinal qualitativo, como proposto por este estudo.

Apesar da identificação desta lacuna, sabia-se que as transições entre os anos na instituição de ensino possuiriam padrões de avaliações alterados, sendo mais comum haver declínio nas análises sobre os desempenhos dos alunos, conforme a passagem pelos níveis escolares; principalmente, entre os meios desfavorecidos, tendo como momentos mais vulneráveis do processo escolar os primeiros anos de cada ciclo. (ABRANTES, 2005 e 2009).

No que alude aos padrões avaliativos, na conjuntura francesa, Dubet (2004) e Lahire (1997) afirmaram que os desempenhos dos alunos, muitas vezes, estão associados ao contexto local da sala de aula, são relativos à configuração do grupo sobre o qual ajuíza, decorrem tanto de crenças e julgamentos quanto da ciência para fixar uma norma padrão.

Assim, os contextos, onde ocorreram as trajetórias escolares, passaram a compor questões instigadoras pautadas, tanto pelo ensino/currículo/relações construídas, com base em cada instituição de ensino, quanto pelos padrões avaliativos que perpassariam determinados ambientes.

Van Zanten (2001) e Duru-Bellat (2011) explicaram que os professores constroem expectativas dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas que se

mostram mais viáveis de serem implementados ou não em determinadas turmas, conforme as leituras que fazem dos alunos e dos seus familiares.

Por fim, Barrère e Martuccelli (2000), definem trajetórias escolares enquanto uma sucessão de etapas de socialização, no centro de situações contrastantes, nas quais, a maior parte dos indivíduos se esforçaria para atender exigências escolares diversas, de fato contraditórias. Importante pontuar que, para os estudiosos, personalidades individuais seriam constituídas pelas relações escolares, ajustadas pelos princípios de segregações sociais e da definição de um projeto educativo. Nesse cenário, as experiências escolares seriam compreendidas a partir de elementos acordados entre os indivíduos nos contextos de ensino e se transformariam ao longo do tempo, influenciadas pela idade e posição escolar.

Portanto, assim como em Lopes (2005, p.56) “[...] tomamos cada vez mais consciência de que os percursos escolares estão longe de ser lineares, homogêneos e sequenciais, contrariamente ao que os modelos tradicionais nos faziam crer. [...]”

Destarte, durante o doutoramento, o foco esteve nas concepções e expectativas atribuídas por diferentes sujeitos, num dado momento, perdurarem ou não ao longo do processo educacional, considerando as ações despendidas no âmbito escolar, lidas e analisadas em interação com os contextos ampliados.

Diante do exposto, foi questionado:

- As concepções e expectativas de professores, familiares e alunos sobre os desempenhos destes se mantiveram enquanto estabilidades e/ou mudaram ao longo de parte da trajetória escolar de alunos?

O objetivo geral deste estudo consistiu em:

- Verificar a continuidade da escolarização de alunos que apresentaram, num dado momento, desempenhos altos, médios e baixos e, analisar a possibilidade de ocorrer mudanças e/ou estabilidades em concepções e expectativas de professores, familiares e alunos sobre o desempenho escolar destes.

E dentre os específicos, constou:

- Analisar a continuidade escolar de estudantes para saber se houve mudanças e/ou estabilidades nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos frente aos diferenciados desempenhos escolares destes.

- Identificar ações despendidas por instituições escolares frente aos diferenciados desempenhos escolares dos alunos.
- Relacionar as percepções sobre os diferenciados desempenhos e as trajetórias acompanhadas com os contextos escolares frequentados pelos alunos.

Registra-se que esta pesquisa pressupunha, com base na literatura a que se teve acesso, a constituição de três hipóteses iniciais: 1. Acreditava-se que haveria manutenções ou declínios nas concepções sobre os desempenhos escolares dos alunos ao longo das trajetórias escolares acompanhadas; 2. Era esperado encontrar diferenças entre as escolas e salas frequentadas pelos estudantes, as quais impactariam nas experiências vivenciadas por eles, conseqüentemente e junto com outros fatores, influenciariam as trajetórias escolares; e 3. Diversos professores, em contextos singulares, poderiam fazer leituras díspares dos mesmos alunos e dos desempenhos escolares apresentados por eles.

Enfim, afere-se que esta pesquisa abriu um campo imenso de estudo a ser minuciosamente analisado. Todavia, frente às possibilidades de abrangência do tema, optou-se por direcionar o trabalho para itens fundamentais na apreciação do assunto a ser aqui estudado: os contextos, as trajetórias, as relações e o tempo.

Neste sentido, inicialmente, será exposto uma introdução sobre os constructos teóricos envoltos às trajetórias escolares e as principais contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner; os quais guiaram o olhar da pesquisadora aos sujeitos, aos contextos, ao tempo e as relações, compondo assim os principais eixos de análise deste estudo, baseado na esfera *contextual* e *individual*.

Fez-se presente também a descrição do percurso metodológico da pesquisa, precedida pela organização dos resultados obtidos. Primeiramente, foram apresentados os dados referentes as escolas e turmas acompanhadas, no Ensino Fundamental I, seguida pelas instituições direcionadas ao Ensino Fundamental II. Houve uma discussão dos dados referentes as escolas/turmas.

Posteriormente, as histórias dos alunos acompanhados e as percepções de professores, familiares e estudantes sobre os desempenhos escolares destes foram anunciadas, seguidas de uma discussão dos dados precedentes.

Para finalizar, as conclusões finais estão expostas, assim como os referenciais utilizados, anexos e apêndices.

2 Introdução

Na sequência, foram organizados dois tópicos que trazem os principais fundamentos teóricos empregados por esta pesquisa: *O contexto de análise das trajetórias escolares* e *As relações pessoa-contexto: perspectiva bioecológica de desenvolvimento*.

O primeiro trata das trajetórias escolares, numa perspectiva histórica da constituição do tema, mais associado ao campo da Sociologia da Educação, o qual é sucedido pelo embasamento teórico que estruturou o desenvolvimento deste estudo, relacionado a Psicologia da Educação.

2.1 O contexto de análise das trajetórias escolares

No decorrer da sistematização desta pesquisa, a contradição pareceu ser recorrente junto aos estudos que, de alguma maneira, perpassaram as trajetórias escolares. Ela pode ser compreendida, como o estabelecimento de oposição entre proposições excludentes, sendo que, percebê-las seria uma das funções dos pesquisadores.

Sobre isso, Charlot (2005, p.17) relatou, enquanto uma experiência vivenciada por ele que,

[...] Nos finais de semana, como pesquisador eu escrevia: “O fracasso escolar é programado”; durante o horário de trabalho, durante a semana, com os meus estudantes, na sala de aula, eu dizia: “devemos tratar nossas crianças como sujeitos, vamos encontrar um método adequado para que eles aprendam.”

De tal modo, o tema pesquisado aqui trouxe a percepção sobre a contradição. Justifica-se que, especialmente na presente discussão, é pretendido considerar e assumir as *diferenças dos resultados escolares* experienciadas por estudantes, em concomitância, reconhecer que socialmente ainda existe uma busca pelo ideal de *igualdade de resultados*, o que conforme Seabra (2009) se constitui numa pretensão das sociedades democráticas modernas ao almejar alterar ou anular condições de insucesso, vivenciadas por alunos, em ambientes escolares.

O objetivo de reverter situações de insucessos escolares se torna justificado dentro dos conceitos expostos por Lahire (2003), o qual argumentou que diante da discussão sobre igualdade na escola e os ideais meritocráticos, em que o êxito dependeria do esforço de cada um, os pesquisadores não questionaram o momento em que o diploma passou a ser um “capital”, visto que nem sempre a escola foi almejada

pelas pessoas, principalmente pela elite. Essa instituição foi valorizada somente quando a trajetória escolar começou a estar atrelada a posições profissionais mais privilegiadas.

[...] De fato, terá sido preciso que uma população inteira seja escolarizada e submetida à obrigação escolar para que, num contexto econômico em que o acesso às posições profissionais mais privilegiadas dependia cada vez mais da obtenção de um nível de diploma elevado, as diferenças nos percursos escolares sejam coletivamente interpretáveis em termos de desigualdades escolares. (LAHIRE, 2003, p.992).

Vale a pena ressaltar que *diferença*, trata-se neste contexto, de práticas, objetos ou competências sem muito valor social, mas que pode se tornar *desigualdade* quando for atribuída importância, sobretudo econômica, a determinado item.

Diante disso, é possível afirmar que as trajetórias escolares passaram a carregar a desigualdade quando se depararam com experiências de fracassos escolares atreladas às consequências sociais. Isso pode ser exemplificado, dentre outros fatores, pelo não acesso aos conhecimentos formais ou às posições sociais mais valorizadas, dependentes do nível escolar a que se tem acesso⁸.

“Es, sin embargo, evidente que si los trayectos y las experiencias escolares difieren sensiblemente de un individuo a outro y conducen a posiciones sociales diferentes a pesar de la “masificación”, este processo produce efectos específicos. [...]” (VAN ZANTEN, 2003, p.50).

Dessa maneira, por mais que seja assumida a existência de diferenças entre os alunos, essas distinções não podem ser desligadas do viés social e valorativo que carregam, transformando-as, a partir de uma linha tênue, em desigualdades. Neste sentido, se fazem presentes tentativas históricas de rompê-las, permeadas assim por buscas de igualdades ou de equidade nos resultados escolares.

Para estabelecer a discussão entre diferenças, desigualdades e a busca pela igualdade ou pela equidade dos resultados tornou-se preciso retomar o processo histórico que constituiu o debate.

Conforme Nogueira (1990), as décadas de 1950 e 1960 presenciaram a compleição da Sociologia da Educação enquanto um campo de pesquisa, principalmente na França, Inglaterra e nos Estados Unidos. Corroborando com isso Forquin (1995)

⁸ Neste sentido, não se pode negar que, de forma geral, há um vínculo entre o nível de escolaridade e o nível de inserção profissional. Todavia, como relembrou Charlot (2005) a sociedade é hierarquizada e se torna inviável oferecer cargos, igualmente desejáveis do ponto de vista salarial para todos que estudarem. Por outra via, só é possível abrir o Ensino Médio e Superior e, assim garantir o ideal de escola para todos, com a exigência de sucesso, se não houver garantias de cargos correspondentes aos diplomas. Dentre essas opções, foi recorrente, ao longo da história, a manutenção de cargos correspondentes aos diplomas e o fechamento dos níveis mais elevados de ensino.

expõe que a questão das desigualdades de acesso a determinado nível mais elevado do sistema de ensino, já era vista com atenção desde o final de 1950 e tomou mais consistência quando, grande parte dos países modernos esboçava um aumento numérico da escolarização, indo além da ampliação do primário. Sendo reconhecido que, em meados de 1960, o fracasso escolar cruzou-se com a preocupação sobre igualdade de oportunidades, o que gerou financiamento às pesquisas na área e o estabelecimento de uma preocupação latente sobre o papel social da escola.

Num contexto ampliado, é possível afirmar que era vivenciado um período de prosperidade econômica, com abundância de serviços sociais, políticas de combate à pobreza e busca pela igualdade de oportunidades. Entretanto, apesar do clima otimista, que prezava pela mudança social; a década de 1960 fomentou conflitos, crise cultural, turbulência política; motivados, dentre outros, pela manutenção de disparidades sociais. (NOGUEIRA, 1990).

De tal modo, os anos de 1960 podem ser traduzidos, dentre outros, enquanto um marco no estudo das desigualdades vivenciadas por alunos no processo de escolarização. Nesta época algumas investigações foram sistematizadas e, em geral, trouxeram a desigualdade de acesso à educação sob um ponto de vista estatístico.

A pesquisa longitudinal organizada por Girard e Bastide (1982), por exemplo, se caracterizou como um marco na área pelos resultados que apresentou e pela metodologia empregada. Eles almejavam identificar fatores que influenciariam as desigualdades entre os indivíduos no decorrer das trajetórias escolares, por isso acompanharam 17.461 alunos por dez anos, a partir de 1962, desde o término da quarta série na França, até 1972, construindo informações respeitantes aos mesmos alunos. Os autores concluíram:

[...] Determinismos sociais e culturais, [...] jogam com todo o seu peso para ajudar os filhos de uns, mais do que os dos outros, a desenvolver as suas aptidões, e a adquirir a instrução, a qualificação e o diploma que melhor lhes permitirá colocar-se no mercado hierarquizado do emprego. As melhores reformas chocam com esses constrangimentos. (GIRARD e BATISDE, 1982, p.39).

Neste contexto, dois relatórios foram divulgados, com ampla repercussão e, também denunciaram, mesmo que de forma diferenciada, que existiam disparidades entre os resultados escolares apresentados por alunos advindos de classes populares e daqueles que eram socialmente favorecidos, sendo assim a igualdade de oportunidades não estaria sendo garantida nas escolas.

Em 1966 foi exposto o Relatório Coleman, nos Estados Unidos conjugando alunos do primeiro ao 12º ano escolar. E, em 1967, foi apresentado Relatório Plowden, na Inglaterra, com fundamento na escola primária (Infantil e Fundamental I).

No relatório Coleman et al (1966), por meio de testes padronizados, foi analisada a distribuição diferencial das oportunidades escolares nos Estados Unidos e perceberam que as escolas não apresentavam tantas variações quanto era imaginado inicialmente, ultimando, dentre outros, que os alunos não eram consideravelmente influenciados pelas variações entre as instituições de ensino, mas sim pelas condições socioeconômicas, pelas atitudes e aspirações pessoais. Concepção que impactou o campo de saber e recebeu inúmeras críticas justamente por explicarem os fracassos escolares apenas por meio de condições pessoais, socioeconômicas e por, sobretudo, formularem a célebre frase: “A escola não faz diferença”.

Já o Relatório Plowden (1967), com base em entrevistas com familiares, diretores, informações cedidas por professores sobre os alunos e testes de compreensão em leitura e de inteligência pictórica no ano final da Educação Infantil; teve o intuito de identificar tendências e sugerir mudanças às escolas primárias inglesas. Este relatório trouxe que a frequência às instituições de ensino seria a solução para problemas vivenciados em grandes cidades, porém, neste caso, as escolas precisavam ser diferentes para os alunos em situação desprivilegiada, visto que estas instituições deveriam receber mais investimentos para serem mantidas. Concluiu que as escolas poderiam influenciar os estudantes de forma direta e, de maneira indireta, entusiasmar os pais deles para que despendessem maior incentivo à escolarização dos filhos.

A partir de meados de 1975, Forquin (1995) identificou que as pesquisas passaram a ir além da verificação da existência das desigualdades e, centralmente, tentavam compreendê-las, contudo, explicações sobre elas estavam longe de serem aceitas unanimemente. De qualquer maneira, o estudioso classificou as produções deste momento em duas grandes categorias explicativas, de certa forma, anteriormente anunciadas: no que se refere à diversidade das famílias e dos alunos (déficit culturais) e as que enfatizam as próprias instituições escolares (que não conseguem compensar as desigualdades de origem dos estudantes, reservando o sucesso aos privilegiados).

Nessa conjuntura, foi comum encontrar pesquisas que almejavam identificar os elementos responsáveis pelo déficit cultural de alunos provenientes de grupos desfavorecidos para chegar a soluções compensatórias que consideravam os sistemas de ensino, mas não adentravam em seus processos. (NOGUEIRA, 1990).

Sobre esse momento, Seabra (2009) afirmou que sistemas de governos passaram a adotar uma perspectiva de *equidade* e não mais de *igualdade*, cujo fundamento consistia em distribuir recursos de formas diferenciadas frente às necessidades também distintas, o que ficou conhecido como *educação compensatória*.

Conforme Frandji (2011), o surgimento de políticas compensatórias na educação relaciona-se a inúmeros programas, que nos Estados Unidos foram chamados de “guerra contra a pobreza”. Tais políticas foram instituídas, em diversos países, após reformas que anunciavam a transição de uma escola elitista para uma escola de massa. No entanto, esta proposta recebeu diversas críticas, além de não haver indicações quanto à obtenção de resultados positivos a partir dela.

Ainda frente as políticas compensatórias, Seabra (2009, p.78) expôs que:

As medidas tomadas estavam enformadas pela ideia de se proporcionar a todos a igualdade de resultados, não no sentido de pôr fim à hierarquização e selectividade escolares levadas a efeito pelo sistema de avaliação, mas de garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tinham a mesma possibilidade de ter sucesso escolar (seguir determinada fileira, entrar no ensino superior...). (SEABRA, 2009, p.78).

Corroborando com isso, Kramer (1982) e Nogueira (1990) afirmaram que a educação compensatória utilizou como justificativa a necessidade de oferecer às crianças dos meios sociais desfavorecidos, medidas assistenciais e pedagógicas com vistas a compensar as desvantagens materiais e culturais resultantes do ambiente familiar; sendo que um pressuposto que perpassou esta política era o de que as crianças que fracassavam não estariam preparadas para aproveitar a escola com base no déficit cultural.

Ressalta-se que a teoria do déficit cultural, segundo Forquin (1995), seria apreendida enquanto algo intrínseco ao meio social de origem dos sujeitos, diferente do modelo psicológico que a compreendia como inerente ao próprio indivíduo.

De tal forma, principalmente o fracasso escolar não poderia mais ser entendido, como fora outrora, como um problema genético atrelado isoladamente ao indivíduo biológico, pois inúmeras pesquisas destacavam a influência do ambiente e das desigualdades sociais no processo escolar.

[...] Se é verdade que a origem social condiciona fortemente o acesso aos estatutos sociais, não será surpreendente que a problemática principal da sociologia atual da educação reúna dois aspectos em torno de uma só e mesma questão: a função da escola como instrumento da “reprodução social” ou, mais exatamente, a contribuição da seleção escolar e da estratificação

educacional para a perpetuação do sistema social enquanto sistema de diferenças e desigualdades sociais. [...]. (FORQUIN, 1995, p.56).

Neste caso, a escola selecionaria os alunos que estivessem dentro dos padrões e das expectativas daqueles que dispõem de poder para controlarem o sistema de ensino, com o intuito de manter ou aumentar privilégios na sociedade. Tal perspectiva, com distintos campos de saber, seria composta, dentre outros, pelos estudos de Bourdieu e Passeron (1982), os quais enfatizaram a reprodução das desigualdades pela escola e contribuíram para fundamentar um número intenso de pesquisas que lhes trouxeram confirmações empíricas.

Como anunciado por Forquin (1995), pesquisas de Bourdieu e Passeron perpassariam explicações para as desigualdades educacionais pautadas no paradigma de capital cultural⁹. No entanto, dentre outros, os estudiosos também se basearam na difusão da compreensão das diferenças entre sujeitos como naturais, um produto da diferenciação social, aferindo que isso traria uma cumplicidade entre a escola e a classe dominante, instituindo assim uma discriminação social, cujo alicerce estaria na legitimação institucional.

Por outra via, os estudos que se basearam em tal constructo teórico não adentraram nos casos marginais, deixando de lado a história singular de sujeitos no interior do sistema escolar, igualmente como não adentraram em questões como práticas de ensino e políticas específicas de estabelecimentos de ensino, aspectos que seriam relevantes para conhecer formas modernas de desigualdades sociais no âmbito escolar. (CHARLOT, 1996).

Assim, tornou-se evidente a existência de uma ampla gama de pesquisas empíricas que reconheceram a escola enquanto uma instituição reprodutora. Contudo, também se fez presente um movimento entre os estudos ao se preocuparem em desenvolver análises que buscassem outros caminhos, para além dos já elencados, porém não necessariamente, conseguiram romper com os resultados de estudos anteriores, mantendo o intuito de entender as diferenças e desigualdades postas nas composições de trajetórias escolares.

Dessa forma, com a ampliação dos números de vagas nas escolas básicas e a permanência de estudantes na instituição de ensino por um período mais amplo, se

⁹ Com base em Nogueira (2011) o conceito de capital cultural foi criado para romper com a percepção das aptidões intelectuais inatas e esclarecer as maneiras como as crianças de classes sociais favorecidas receberiam de suas famílias recursos culturais diversos, os quais se transformariam em vantagens no mercado escolar.

comparado há anos anteriores, houve uma reorganização dos aspectos, identificados a priori pelos grandes constructos teóricos, que impactariam nos desempenhos e trajetórias escolares. Visto que, como Zago (2000, p.35) analisou:

[...] a realidade social nos mostra que em condições socioeconômicas similares pode-se identificar percursos diferenciados, [...]. 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, 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. [...].

Neste sentido, existiu uma tentativa de ir além das desigualdades sociais, afinal, embora seja reconhecida a existência de diferenças e/ou desigualdades entre indivíduos, há ciência de que as trajetórias escolares, ou mesmo os casos de sucessos e fracassos escolares, seriam analisados sobre inúmeras hipóteses explicativas que precisam sempre ser integradas e contextualizadas, já que nenhuma característica em si explicaria uma trajetória.

Lahire (1997) anunciou que, às vezes, o que se destaca nas análises sobre as diferentes ou desiguais situações escolares, esta pautado na percepção construída sobre a família dos estudantes (como militantes e atuantes), já, em outros momentos, situações de fracassos escolares seriam lidas com base na questão da cultura e da escrita, visto que quando o pesquisador mantém interesse por algum tema específico, há a possibilidade de almejar construir verdades absolutas, o que seria inviável.

Então, os determinantes dos processos educativos são de naturezas diversas e contextualizadas, fazendo-se presente uma forte dinâmica cumulativa ao longo do tempo, que conta com perspectivas micro macro sociais.

[...] os desempenhos variam sensivelmente segundo os estabelecimentos. Essas diferenças não são espetaculares, mas estão longe de ser desprezíveis, uma vez que nos progressos que se dão durante um ano, no nível primário, a escola frequentada pesa tanto e às vezes até mesmo mais do que a origem social, ainda que no conjunto da trajetória escolar, a origem social acumule seus efeitos de maneira mais sistemática [...]. (DURU-BELLAT, 2005, p.23).

Œuward (2000) e Duru-Bellat (2005) reconheceram que as desigualdades sociais trazem consigo um papel cumulativo ao ambiente escolar que, mesmo a frequência a Educação Infantil não poderia neutralizar. Sendo assim, parte-se de um processo de diferenciação que é anterior ao ingresso a escola e que ela não conseguirá compensar. Todavia, Œuward (2000) também distinguiu a existência de efeitos positivos, em todos os grupos sociais, diante de uma frequência precoce às instituições de ensino, ao

familiarizar as crianças com as exigências escolares e desenvolver as atitudes e comportamentos favorecedores às aprendizagens.

Algumas pesquisas foram e ainda têm sido organizadas sobre esta questão. No Reino Unido, por exemplo, existe o Projeto EPPE (*Effective provision of pre-school and primary education*) que se constituiu como um estudo das trajetórias do desenvolvimento de aproximadamente três mil crianças na Inglaterra a partir dos três/cinco anos até os sete anos de idade. Esse projeto foi iniciado em 1997 e tinha o intuito de investigar o impacto de fatores associados à pré-escola, à criança, à família e à aprendizagem em casa, no desenvolvimento cognitivo e sócio comportamental. Em 2008 este projeto se transformou no *Effective pre-school, primary and secondary education* – EPPSE, assim passou a acompanhar as crianças durante o período de transição da escola primária para o ensino secundário (dos 11 aos 16 anos). Sendo que para organizar esta pesquisa foram utilizados métodos mistos, numa perspectiva longitudinal. (TAGGART et al, 2011).

Nesta conjuntura, conforme Taggart et al (2011) os resultados do EPPE reafirmaram que a frequência à pré-escola, quando comparada à não frequência a ela, favorece o desenvolvimento cognitivo e sócio comportamental. Cada mês de experiência na pré-escola, após os dois anos de idade, foi atrelado a um melhor desenvolvimento intelectual e maior independência, concentração e sociabilidade, resultando em efeitos que se estenderiam a curto prazo (5 anos de idade), a médio prazo (sete anos de idade) e até a longo prazo (aos 11 anos de idades), isto no caso de escolas de média e alta qualidade, em termos de resultados sócio comportamentais dos alunos. Além disso, neste caso, as influências da pré-escola ou escola primária foram mais fortes para a aprendizagem da Matemática, sendo compreendido que:

As equipes mais qualificadas (praticamente todos os professores formados) ofereciam às crianças mais atividades acadêmicas (especialmente em Linguagem e Matemática) e lançavam desafios cognitivos mais elaborados. Eles também utilizavam o ensino direto (instrução por demonstração, explanação, questionamento, modelamento etc.) e usavam mais processos compartilhados para a manutenção do pensamento ativo. Além disso, foi observado que membros da equipe menos qualificados operavam significativamente como melhores pedagogos quando trabalhavam ao lado de professores qualificados. (TAGGART et al, 2011, p.83).

Parece existir, atualmente, um consenso na literatura de que os contextos escolares criariam diferenças entre as trajetórias de alunos, visto que concebem que são estabelecidas distintas relações, entre as pessoas e com o saber, conforme as unidades

de ensino a que se tem acesso. (CHARLOT, 1996; ŒUVARD, 2000; POWER et al, 2003; DURU-BELLAT, 2011).

Duru-Bellat (2011) descreveu que tais diferenças seriam criadas, sobretudo, pelo público atendido, sendo que o simples fato de frequentar tal estabelecimento ou tal turma, exerceria influências sobre o sucesso ou a orientação profissional a ser seguida, por exemplo, na construção do nível de aspiração que prevalece e as possíveis opções feitas a partir disso, as quais também estariam atreladas às condições sociais.

Inclusive, para Œuvarad (2000) a idade e a origem social dos alunos são duas variáveis, fortemente correlatas, que estaticamente são apontadas como fonte de influências às trajetórias escolares. Este estudioso afirmou que alunos que reprovam um ano escolar, apresentam probabilidade de serem retidos novamente em outro ano. Além disso, estudantes que nunca reprovaram teriam sete vezes mais chances de chegar ao nível mais concorrido da escolarização francesa, comparados aos que foram retidos em algum momento da trajetória.

Dados que corroboram com os apresentados por Abrantes (2010) e Crahay (2007, p.185), o qual também identificou influências da repetência escolar à continuidade da escolarização e concluiu que: “O balanço das pesquisas disponíveis sobre os efeitos da repetência não tem ambiguidade: em regra geral, os alunos fracos que repetem progredem menos que os outros alunos fracos que são promovidos. [...]” Sobre isso, Abrantes (2010) argumentou que as reprovações ocorridas durante o Ensino Básico teriam efeitos perversos na integração, expectativas e motivações escolares, principalmente no que se referem às “escolhas” feitas com relação ao prosseguimento nos estudos.

Implicações oriundas de interrupções escolares puderam ser observadas também ao contrastar duas pesquisas organizadas por Zago (2000) e (2006). Quando Zago (2000) realizou uma investigação junto a famílias das camadas populares com estudantes em idade escolar, ela pode notar que mais da metade dos cinquenta e seis casos acompanhados reuniram fenômenos de descontinuidade escolar, com abandonos e reprovações, dos quais treze terminaram o Ensino Fundamental e, destes, três obtiveram um certificado de nível médio, momento no qual, oito ainda o cursavam. Contudo, quando Zago (2006) se direcionou aos estudantes matriculados no Ensino Superior, pode notar que de 27 alunos, apenas quatro relataram fenômenos como reprovações ou abandonos escolares.

Tal constatação seria coerente com as indicações de Portes (2001) e Viana (2000), ao, por outra via, postularem que os casos acompanhados por eles de sucesso/longevidade escolar, no Ensino Superior, se configuraram assim desde o início do processo de escolarização, o que não remeteria a interrupções ao longo da trajetória escolar. Todavia, assim como em Lahire (1997), Portes (2001) também ressaltou que o sucesso escolar de tais alunos se mostrou solidificado para os estudantes entendidos como excepcionais, mas, de maneira geral, Lahire (1997) afirmou que os sucessos escolares se mostraram questionáveis, distintamente das situações de fracasso, compreendidas, praticamente, como irreparáveis entre os casos acompanhados por ele.

Portanto, existe um consenso na literatura, Œuward (2000), Abrantes (2010), Crahay (2007), ao postularem que reprovações ou interrupções escolares, expressas também como experiências de fracassos, teriam um impacto negativo à construção de trajetórias escolares longínquas. Sendo que, quase todos os estudantes que chegaram ao Ensino Superior, sobretudo em Cursos e Universidades concorridas, Portes (2001), não vivenciaram situações de interrupções escolares.

Outra fonte de distinção que perpassaria o processo escolar dos alunos, anunciada por diferentes investigações, seria a ruptura ou a continuidade da educação presente no contexto familiar e escolar, assim como a profissão e/ou o nível de estudos obtidos por familiares. (GIRARD e BATISDE, 1982; ŒUWARD, 2000; DURU-BELLAT, 2011; TAGGART et al, 2011).

No entanto, a constatação estatística de que quanto maior o nível de escolaridade dos pais, melhores seriam as condições de sucesso escolar dos filhos, foi ponderada por Lahire (1997) ao indicar que a expressão da existência de um capital cultural familiar só traria impactos às trajetórias escolares se ele fosse transmitido aos descendentes, visto que aqueles que poderiam auxiliar as crianças nas questões associadas ao contexto escolar, nem sempre dispõem de tempo para tal. Inclusive, segundo o estudioso, a noção de transmissão seria distinta da de aprendizagem e, por isso, não explicaria o processo de apreensão pelo suposto herdeiro, nem conseguiria especificar as transformações ocorridas entre gerações.

De qualquer forma, a família, por meio de ações materiais e simbólicas, teria um papel importante na vida escolar dos filhos. Agnès Van-Zanten (2001) identificou, ao analisar escolas de periferia na França, que havia formas distintas, instituídas por familiares dos alunos, de se relacionar com a instituição de ensino e que isso teria influência no processo escolar deles, sendo que mesmo nas escolas periféricas existia a

criação de trajetos protegidos, em que as instituições de ensino, em conjunto com familiares, organizariam classes com níveis diferentes, fariam acordos com professores ou encontrariam mecanismos para escolher unidades de ensino socialmente bem avaliadas, sendo que, tais escolhas não seriam isentas do viés social que carregam.

No Brasil, as famílias das classes populares, que compuseram a pesquisa de D'Avila (1998), Silva (1999), Zago (2000) e de Viana (2000) não apresentaram a existência de projetos pré-determinados de escolarização para os filhos, sendo que a noção do *viável* e das *oportunidades* advindas do exterior dos ambientes domésticos, se fizeram presentes. Todavia, isso não significa que não houvesse uma mobilização familiar diante da escolarização de seus herdeiros. Conforme Zago (1997), as pesquisas sobre as relações entre a escola e as famílias populares, mostram que elas não se baseiam na passividade.

Para Zago (1997) e Viana (2000) as famílias populares seriam constituídas por grupos heterogêneos que participariam das construções de trajetórias de sucesso escolar de modo diverso, nem sempre com ações visíveis e voltadas para fins específicos. Viana (2009) elencou que os familiares lutavam para que os filhos concluíssem, principalmente, o Ensino Médio, priorizaram os estudos em detrimento do trabalho, tentaram superar entraves materiais, prezaram pela educação moral dos filhos e cuidavam da aparência física deles.

A pesquisa de Portes (2001) trouxe concordâncias a isto, porém foi destacado que os pais, dos seis alunos que participaram deste estudo, prezavam por uma educação moral mais abrangente, despenderam um trabalho de persuasão afetiva para incentivar os filhos a continuarem a escolaridade. Aspecto que se fez presente na pesquisa de Trad (2009) ao se referir a estudantes que obtiveram sucesso na década de 1960, neste caso, foram destacadas técnicas de persuasão dos familiares frente aos alunos para que estes a construíssem significados positivos à escolarização.

De qualquer forma, uma recorrência presente nas pesquisas de Zago (2000), Viana (2000) e Portes (2001) se localizou na identificação de ações dos próprios estudantes para a composição de trajetórias diferenciadas, o que estaria atrelada à percepção dos indivíduos como ativos em seus processos de socialização.

Recentemente, alguns estudos desenvolvidos nos Estados Unidos têm analisado a participação de alunos, desde a Educação Infantil, como agentes no processo de reprodução de classes. (STREIB, 2011). Eles entendem que os estudantes são ativos em seus processos de socialização e são capazes de exercer influências sobre as atitudes dos

adultos, o que teria implicações sobre as teorias do capital cultural e da reprodução social; já que questionam o posicionamento tomado por muitos estudos ao entenderem os alunos como recipientes de oportunidades criadas por familiares e professores¹⁰.

Streib (2011) organizou observações junto a uma turma pré-escolar que atendia alunos oriundos da classe trabalhadora e da classe média-alta. Ela concluiu que estes estudantes costumavam interromper mais as aulas, pedir ajuda e argumentar com mais frequência do que os estudantes da classe trabalhadora. Assim, os primeiros tinham mais oportunidades para desenvolver habilidades linguísticas em detrimento do que acontecia com os alunos da classe trabalhadora.

Dentro desta perspectiva, Calarco (2011) organizou um estudo etnográfico e longitudinal, que por meio de notas de campo questionou se, quando e como as crianças da classe média e trabalhadora costumavam pedir ajuda aos professores e criar oportunidades para aprender. Esta pesquisa coletou dados entre alunos de uma escola pública de ensino fundamental que tinha uma minoria de 25% deles, oriundos da classe trabalhadora. Neste contexto, a pesquisadora acompanhou quatro turmas, do terceiro ao quinto ano, junto aos diferentes professores que ministravam aulas para elas. A coleta de dados ocorreu entre 2008 e 2011, sendo que a pesquisadora visitava a escola pelo menos duas vezes na semana, durante diferentes atividades. Foi empregado como coleta de dados entrevistas, observações e questionários; concluindo que as crianças da classe trabalhadora pediam menos ajuda aos professores e usavam diferentes estratégias para isso, visto que demonstravam mais receio de fazê-lo. As crianças da classe média obtinham mais ajuda dos professores, se aproximavam facilmente destes e gastavam menos tempo à espera de apoio, assim eram mais capazes de realizarem atividades, por isto criavam suas próprias vantagens e mantinham desigualdades em sala de aula.

Apesar das indicações teóricas expostas, ainda parece inconclusiva a tentativa de compreender os diferentes resultados escolares apresentados por alunos em instituições díspares de ensino, visto que nenhuma teoria ainda conseguiu congrega o conjunto de estudos sobre as desigualdades na escola e não se tornou possível uma validação global sobre o tema. (DURU-BELLAT, 2005).

Diante dos estudos encontrados, consultados e sistematizados aqui, se fazem presentes algumas indicações para analisar as trajetórias escolares; o que inclui pensar

¹⁰ Calarco (2011) assumiu que nos estudos de Bourdieu, por exemplo, houve um pequeno reconhecimento de atitudes adotadas pelos alunos como estratégias empregadas para mudar as trajetórias deles, contudo não foi agregado suporte a tais alegações e mantiveram as análises nas oportunidades criadas pelos familiares dos estudantes para prover trajetórias escolares.

nos processos que as configuram de forma contextualizada. Neste viés, para além das diferenças geográficas ou regionais, o prosseguimento de estudantes no sistema escolar depende, dentre outros fatores, das políticas dos estabelecimentos de ensino, das “escolhas” de suas famílias e dos próprios alunos, assim como das relações estabelecidas nos contextos escolares com as pessoas e com o saber escolar. Sendo que, como exposto por Ceuard (2000), a oferta de ensino desempenha um papel na construção de um possível futuro escolar, no qual os alunos dos meios desfavorecidos seriam os mais afetados pelas disparidades entre instituições.

Sabe-se que o tempo de permanência dos estudantes numa unidade de ensino foi ampliado e, assim, a exclusão foi adiada para momentos mais tardios, criando sutis modalidades de distinções que recorrentemente precisam ser ponderadas para compreender as diferentes e desiguais trajetórias escolares.

2.2 As relações pessoa-contexto: perspectiva bioecológica de desenvolvimento

Esta pesquisa centrou os seus esforços no acompanhamento de trajetórias escolares de indivíduos e, ao fazer isso, trouxe a preocupação com a marca, sobretudo, das relações pessoa-contexto. (BRONFENBRENNER, 2011).

O fundamento teórico sistematizado por Urie Bronfenbrenner tem origem na psicologia da Gestalt¹¹; de alicerce europeu; foi publicada inicialmente em alemão e depois em inglês, quando pensadores que atuavam nesta linha deixaram a Alemanha, para “fugir” do nazismo, e se estabeleceram nos Estados Unidos. (MARX e HILLIX, 2008).

Um dos promotores desta teoria psicológica foi Kurt Lewin, com quem Urie Bronfenbrenner (2011) afirmou ter uma dívida intelectual. Lewin deixou a Alemanha e se mudou para os Estados Unidos antes de iniciar a Segunda Guerra Mundial, neste país atuou como professor e durante a guerra, passou a operar numa estação que selecionava candidatos ao serviço secreto no exterior. Lá, Bronfenbrenner e Lewin se conheceram, aquele tinha acabado de se doutorar e ingressara no exército. Neste espaço, ao final do expediente, eram estabelecidas muitas conversas e Lewin falava constantemente sobre o comportamento humano dentro do contexto – situacional, interpessoal, sociológico, cultural, histórico e teórico.

¹¹ A base desta perspectiva teórica se localiza na não aceitação da ideia de que a simples combinação de elementos seria adequada para produzir as características do todo. (MARX E HILLIX, 2008).

Dentre as contribuições que podem ser citadas deste contato, que serviu de base à futura sistematização da teoria bioecológica, tem-se, entre outros, a percepção divulgada por Bronfenbrenner com relação à existência de um mundo psicológico e não físico, afinal dentro do *campo fenomenológico*¹², o contexto seria lido pela mente da pessoa e não de forma objetiva. Sobre isso, Bronfenbrenner (2011, p.81) trouxe o exemplo de um artigo escrito por Lewin ao final da primeira guerra mundial, em que este analisou as mudanças na percepção de cenários conforme os contextos estabelecidos, por exemplo: “[...] O arborizado topo da colina torna-se um posto de observação, seu lado protegido é a localização ideal para guardar as armas. Uma clareira abrigada é vista como uma provável estação de socorro para o batalhão. [...]”

E acrescenta:

Para compreender a posição de Lewin, é necessário observar a história da Psicologia. No seu princípio, a Psicologia costumava ser definida como a ciência da mente; apenas mais tarde é que se tornou, especialmente nos Estados Unidos, a ciência do comportamento. Se Lewin for levado à risca, temos de compreendê-lo como nos dizendo para voltar à concepção “mental” original, mas ainda deixando o comportamento como modelo. Isto é o que ele queria dizer, exortando-nos a investigar o contexto e a atividade humana como aparecem na mente das pessoas. Resumidamente, Lewin propõe uma síntese das duas concepções tradicionais de nossa ciência. (BRONFENBRENNER, 2011, p.81).

Lewin também influenciou Urie Bronfenbrenner (1996) a repensar a forma como eram estruturadas as pesquisas nas décadas de 1970/1980, as quais costumavam ser desenvolvidas, basicamente, em laboratórios. Assim, se tornou imperioso, nesta perspectiva, estudar o desenvolvimento humano em ambientes reais. Afinal, nesta conjuntura, ocorreriam o que ele chamou de *transições ecológicas*, que foi definida como um experimento natural pronto, com delineamento metodológico antes e depois encravado, visto que se trata da passagem das pessoas para outros contextos, novos e diferentes, como mudar de escola, começar a trabalhar, etc.

Ainda sob tais influências, Bronfenbrenner defendeu a produção de estudos que iria além da explicação e descrição do desenvolvimento e estaria mais preocupada com processos e constructos com vistas à melhoria do ser humano, o que conforme Lerner (2011), era ressaltado nos estudos do autor sob a preocupação de propor um desenvolvimento positivo e saudável das pessoas em interação com os ambientes.

¹² A fenomenologia foi trazida do campo da filosofia, não pode ser simplificada, mas com o intuito de resumir a ideia básica posta pela mesma, é válido afirmar que se trata de uma busca da verdade racional por meio dos fenômenos presentes na mente.

Além disso, Bronfenbrenner (2011) atribuiu a Lewin a compreensão do contexto ecológico como um conjunto de estruturas encaixadas, interconectadas e integradas aos sujeitos.

Primeiramente, estudos que se fundamentavam na perspectiva ecológica forneceram mais conhecimento sobre as interações entre os ambientes próximos, porém distantes dos sujeitos. Neste sentido, fez-se presente os conceitos de níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados compostos pelo *microsistema*, que seria o ambiente em que o sujeito estaria em atividade num período da vida¹³. Também conceituou o *mesossistema*, que seria o conjunto de microsistemas, ou seja, os vários ambientes frequentados por um sujeito, como por exemplo: a escola, a casa, o clube. Haveria ainda o *exossistema* definido pelas influências indiretas que o ambiente poderia exercer sobre o desenvolvimento e comportamento da pessoa, sobre isto é possível citar, o trabalho dos pais; neste caso a criança não frequentaria tal ambiente, porém seria influenciada por tal. E, por último, tem-se o *macrossistema*, que envolve a cultura, crenças, valores, além disso, englobaria todos os outros ambientes da ecologia do desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1996).

Vale acrescentar que Bronfenbrenner (2011), atribuiu ao microsistema o estabelecimento de padrões que resulta em uma similaridade entre os sistemas de menor ordem. Por exemplo, uma sala de aula parece funcionar como muitas outras, porque elas seguem uma mesma base/padrão anunciados dentro do macrossistema.

Diante disso, auto críticas de Bronfenbrenner, fizeram com que junto a seus colaboradores, alguns conceitos fossem revistos após pesquisas serem desenvolvidas e não conseguirem atender as relações entre os ambientes e os sujeitos como havia concebido. Assim era preciso transportar as características do desenvolvimento da pessoa para dentro do sistema ecológico. Para fomentar análises com este perfil, foi formulado o chamado Modelo processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT). (LERNER, 2011).

O *Processo* abarcaria formas particulares de relacionamento da pessoa com o ambiente. Conforme Martins e Szymanski (2004) processo seria a ligação entre os variados papéis e atividades rotineiras feitas pela pessoa. Logo, relações duradouras foram intituladas de *processos proximais* e podem ser exemplificados pelas seguintes

¹³ Neste nicho, Bronfenbrenner incluiu as relações com as pessoas e os papéis assumidos por elas. Isso ocorreu após revisões teóricas do autor, que notou a necessidade de localizar os sujeitos em relação com os ambientes, alterando, inclusive, o nome da perspectiva de ecológica para bioecológica.

atividades: relação pais e criança ou entre iguais, relação entre professor e aluno, dentre outros.

Sobre os diferentes domínios do Modelo teórico, Lerner (2011) expôs que houve sinalizações de Urie Bronfenbrenner sobre a priorização do núcleo Pessoa, afinal após reflexões sobre as formulações iniciais, que deixaram uma lacuna neste sentido, as características biopsicossociais da pessoa passaram a ser um elemento chave desta teoria.

Desta forma, três tipos de características pessoais seriam destacados como mais influentes para o futuro dos indivíduos e que teriam mais força para direcionar os processos proximais estabelecidos durante a vida dos sujeitos. O primeiro tipo seria chamado de *disposições*, seria a iniciativa e a capacidade de se envolver em atividades individuais ou com terceiros. O seguinte seria os *recursos bioecológicos*, que podem ser definidos como as habilidades ou as deficiências psicológicas que possam influir no engajamento das pessoas, e por último, tem-se a *demanda*, a qual se relaciona com as qualidades pessoais que podem inibir ou diminuir os efeitos do ambiente social e fomentar ou dificultar os processos proximais. (MARTINS e SZYMANSKI, 2004).

Os contextos foram definidos enquanto ponto de partida da organização desta proposta teórica. A redefinição do conceito de microsistemas, enfatizando as inter-relações ocorridas nos microsistemas, influenciou também a formulação da última propriedade de análise do Modelo PPCT, que seria o tempo.

Conforme Bronfenbrenner e Morris (1998) o tempo pode ser analisado em três níveis consecutivos, dentre os quais tem-se o *microtempo*, que se refere à continuidade versus descontinuidade de processos proximais; o *mesotempo*, que reporta-se a periodicidade da ocorrência de tais processos e o *macrotempo*, o qual se localiza nas expectativas e transformações numa conjuntura social ampliada, perpassada por gerações ao longo do ciclo de vida.

Sendo assim, é válido aferir que as contribuições deixadas por Urie Bronfenbrenner podem fundamentar posicionamentos básicos tomados por esta pesquisa.

A presente investigação, sobre trajetórias escolares, tem como base principal as perspectivas de diferentes sujeitos sobre percursos experienciados. Além disso, faz uso das distintas apreciações trazidas pelo estudioso, ao considerar centralmente as relações dos sujeitos com os ambientes, as características das pessoas e os posicionamentos assumidos por elas, relacionando isso aos contextos em que se configuram.

A noção de tempo também se tornou essencial nesta pesquisa ao assumi-la como uma das mediadoras de mudanças e estabilidades, dentro de um ambiente natural das pessoas, que se interliga a apreciação sobre transições ecológicas que necessariamente perpassam este trabalho.

3 Percursos Metodológicos

A partir deste momento os contextos, os professores, alunos e familiares que compuseram este estudo serão apresentados, assim como serão descritos o percurso metodológico vivenciado, os instrumentos empregados durante a construção de informações em campo e os procedimentos utilizados na análise dos dados.

3.1 A cidade

A coleta de dados aconteceu numa cidade no interior do estado de São Paulo. Em 2010, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro Geografia e Estatística), a cidade contava mais de 30.000 habitantes, sendo que a quase totalidade dessa população residia na zona urbana.

O censo escolar de 2011, divulgado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), exposto pela organização QEdu, contabilizou que havia na rede pública de ensino do Município mais de 2.000 alunos matriculados no Ensino Fundamental I (E.F.I) e, em torno de 1.800 estudantes no Ensino Fundamental II (E.F.II).

3.2 As escolas

Este item almeja apresentar as quatro instituições escolares em que esta pesquisa coletou informações. No caso da *Instituição A* foi possível ter acesso ao Plano Gestor da unidade e nas *Instituições B, C e D* foi disponibilizado os Projetos Políticos Pedagógicos.

3.2.1 Instituição A¹⁴

Com base no plano gestor disponibilizado, referente ao quadriênio de 2008 a 2011, esta escola foi construída na década de 1980. Ali eram atendidos alunos do Ensino Fundamental I, primeiro ao quinto ano, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), I e II termos.

Esta instituição possuía uma quadra esportiva, uma sala onde ocorriam atendimentos odontológicos, uma sala de informática, uma biblioteca, salas de aulas, uma cozinha, um pátio coberto, uma sala destinada à secretaria, outra à diretoria e a sala

¹⁴ Os dados obtidos durante o mestrado (Giraldi, 2009) foram coletados neste ambiente.

dos professores. Também dispunham de três banheiros masculinos e três femininos para alunos e dois banheiros para professores (um masculino e um feminino).

A escola, assim como todas as outras da rede Municipal, também dispunha de recursos tecnológicos, como lousa digital, projetor multimídia e sala de informática. Dentre os recursos humanos, havia dois funcionários que atuavam na secretaria da escola, quatro serventes que cuidavam da limpeza geral e ficavam atentos aos comportamentos dos alunos durante o intervalo, uma auxiliar de cozinha e duas merendeiras. Até 2011 a escola teve o apoio de um instrutor de informática, porém ele deixou o cargo e não foi possível contratar outra pessoa.

A equipe gestora era constituída por uma diretora, uma vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas, todas afastadas de seus cargos efetivos como professoras e convidadas pela secretaria municipal de educação a atuarem nesta equipe. Havia mais de 30 professores, responsáveis pelas disciplinas curriculares básicas (Pedagogos) e pela aprendizagem do inglês, arte, Educação Física e xadrez.

Os integrantes desta escola reconheciam-na como uma instituição que valorizava o trabalho em equipe, também indicaram o funcionamento do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (A.P.M.) como itens que apreciavam neste sentido.

O Plano Gestor sugeriu que a secretaria municipal de educação seguia uma proposta construtivista de aprendizagem e adotou, como material didático, o uso de apostilas, cedidas pela Prefeitura, e o desenvolvimento de Projetos de Trabalho.

A Instituição A estava localizada num bairro periférico da cidade, cercado por núcleos habitacionais.

3.2.2 A Instituição B

A unidade de ensino que será aqui descrita foi fundada na década de 1950. Era mantida pelo governo do Estado de São Paulo.

Esta escola estava localizada num bairro vizinho as unidades de ensino A e C, antes da inauguração da Instituição C, a Instituição B atendia quase a totalidade dos alunos que terminavam o Ensino Fundamental I, na unidade A.

Ela dispunha de uma quadra esportiva, um pátio, inúmeras salas de aulas, uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala da diretoria, outra sala para a coordenação, uma biblioteca, uma sala de informática e um laboratório de ciências. Todos em pleno funcionamento.

A escola se identificou no projeto como democrática e participativa. Os conselhos de escola, de classe e de série¹⁵ eram ativos, os professores conselheiros realizavam uma reunião participativa com os alunos antes de um encontro com todos os professores e, havia ainda, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres (A.P.M.).

Foi exposto que o bom desempenho da maior parte dos alunos, identificado pela escola, estava associado às atividades e aos projetos propostos pela instituição e os obstáculos experienciados por ela se localizavam no contexto social e econômico da população atendida, apesar de também elencar ações da escola para lidar com problemas vivenciados na unidade de ensino.

Também se fez presente, no Projeto, informações obtidas por meio do questionário SARESP 2005; segundo as quais a maior parte dos alunos era católica; somente 4% moravam na zona rural; 27% das famílias possuíam renda de até um salário mínimo, 36% dois salários mínimos, 27% de dois a cinco salários e 10% acima de cinco salários.

A identificação profissional dos familiares dos alunos atendidos na escola resultou em conclusões generalistas, como pode ser visto abaixo:

Hoje, as famílias já não são tão numerosas, sendo a média de 43,6% as famílias com quatro ou cinco pessoas. Não só o pai, como também a mãe trabalham fora de casa, como boias-frias, oleiros, pedreiros, industriários, diaristas, empregadas domésticas, bordadeiras, costureiras, comerciantes, funcionários municipais, havendo, portanto, carência material, afetiva e cultural do alunado. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.4, 2007).

A escolaridade dos responsáveis, segundo os dados do SARESP/2005 divulgados no Projeto, confluíram na representação de que 13% possuía Ensino Médio, 3% Ensino Superior, 2% não frequentaram a escola. Indicou que 39% não completaram o Ensino Fundamental e 30% o concluíram.

No mesmo documento e, com base nas informações obtidas pelo questionário do SARESP/2005, a maior parte dos alunos estava satisfeita ou muito satisfeita com os professores e com a direção da escola.

Como fundamento ao trabalho pedagógico o Relatório Jacques Delors foi citado, com os quatro pilares que o fundamenta: “Aprender a ser”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver junto”, “Aprender a conhecer”.

¹⁵ O documento não apontou como compreendiam todas as distinções envolvidas na nomenclatura, Classe, Série e Turma.

3.2.3 A Instituição C

A presente unidade de ensino foi fundada há poucos anos e era mantida com recursos municipais. Importante salientar que esta escola se localizava no mesmo bairro que a Instituição A.

Ela contava com um pátio onde ocorriam as refeições dos alunos, uma cozinha, uma sala da diretoria, uma para a secretaria e uma para os professores. Além disso, também havia as salas de aulas, banheiros, um anfiteatro, uma sala de informática, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma quadra poliesportiva, uma sala para atendimento psicopedagógico e uma a sala de jogos.

A escola era equipada com alguns recursos tecnológicos, uma vasta coleção de livros literários e materiais didáticos.

Antes da organização desta unidade de ensino os alunos que terminavam o quinto ano na Instituição A, eram direcionados para a B, pois era a escola mais próxima do bairro ao considerarem que a matrícula dos alunos estava relacionada com o lugar de residência. Contudo, após promessas políticas à população do local, a Instituição C foi organizada e passou a atender parte dos alunos que residiam nas proximidades. Ela se localizava a algumas quadras da Instituição A.

O projeto político pedagógico indicou características da comunidade onde estava localizada a instituição e foi anunciado que aquela escola diferia de outras do mesmo município por se localizar na periferia da cidade e atender um determinado público. Apesar de extenso, a descrição do contexto social da comunidade, feita pela escola, vale a pena ser transcrita aqui:

[...] carenciada de modo geral, algumas provenientes de lares onde a grande maioria dos pais ou responsáveis são trabalhadores que desempenham suas atividades no ramo rural, em pequenas fábricas (plástico, cerâmicas, mobiliários para escritórios), construção civil (pedreiros e serventes), domésticas entre outros sem vínculos empregatícios, uma grande maioria provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. Esse contexto transforma nossos alunos em verdadeiros sobreviventes, para os quais o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção da vida e dos poucos bens materiais de que dispõem. Dentro desse quadro, estudar, para uns, torna-se a única forma de escapar desse ambiente – e, para outros, uma atividade de rotina, desvinculada das finalidades que nos levam – direção, coordenação e docentes – à tarefa diária de oferecer-lhes as melhores condições possíveis de educação e inserção no ambiente social. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p.6).

Conforme o documento, a maioria dos pais não possuía o Ensino Fundamental completo e muitos tinham voltado à instituição para frequentar o EJA.

Com relação à aprendizagem dos alunos, houve a indicação de existir um aproveitamento insatisfatório, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática.

No projeto da escola, foi referenciado também que havia pessoas trabalhadoras e honestas que viviam no mesmo bairro, o qual era composto por imigrantes de outros Estados do Brasil, como os nordestinos que se dirigiam a região para trabalharem com a cana de açúcar e moradores oriundos da própria cidade, que compraram casas por meio do programa de habitações populares, Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU).

3.2.4 Instituição D

Trata-se de uma escola mantida com recursos Estaduais que foi inaugurada na década de 1970. Ali, eram atendidos alunos do Ensino Fundamental II em período integral e estudantes do Ensino Médio no período matutino e noturno.

Esta escola contava com uma secretaria, uma diretoria, sala dos professores, banheiros, um pátio, uma cozinha, salas de aula, um laboratório de ciência, o qual tinha alguns computadores, uma biblioteca e uma quadra poliesportiva. Conforme o Projeto da escola esta unidade possuía Grêmio Estudantil, Conselho de Classe e de Escola.

A Instituição D se localizava num bairro central da cidade, mas acolhia alunos advindos de diferentes adjacências, sendo composta por uma diversidade de perfis socioeconômicos. De tal modo, segundo a própria instituição, ela era marcada pela heterogeneidade, com pais participativos e com outros que não se preocupavam com o dia-a-dia escolar.

A concepção de trabalho exposta no Projeto Pedagógico da escola se fundamentou no ideal, identificado por ele como, “Aprender-aprender”, estabelecido em um processo ao longo da vida. Assim como a Instituição B, também mantida com recursos estaduais, foi assumido como norteadores da prática pedagógica os quatro pilares da educação.

Tem-se assim que a Instituição A e C se localizavam no mesmo bairro periférico, já a Instituição B ficava num contexto relativamente próximo as duas instituições citadas, porém era mais central. Antes da criação da escola C os alunos que terminavam o Ensino Fundamental I na unidade A e se direcionavam, em sua maioria, para a Instituição B, porém após a organização da Instituição C, grande parte dos estudantes passou a ficar em seu próprio bairro.

Sobre isto, considera-se que as matrículas seriam orientadas oficialmente pela residência dos alunos, porém muitos desejavam estudar na unidade de Ensino B, que dispunha de maior prestígio frente à unidade C. Alguns familiares, de estudantes acompanhados, relataram que a Instituição B pedia boletins para matricular os alunos, outros não confirmaram esta informação e relataram que não havia sido pedido isso a eles.

A instituição D era mais distante das três primeiras, poucos alunos que terminavam o Ensino Fundamental I na Instituição A, direcionavam-se para lá, principalmente, devido à distância a ser percorrida diariamente.

Quadro 1: Caracterização das escolas.

Instituição	Nível de Ensino acompanhado	Período acompanhado	Localização	Recursos	Número de alunos acompanhados matriculados
A	1º ao 5º ano	Manhã e tarde	Periférica	Municipal	6 alunos
B	6º ao 9º ano	Manhã	Central Próxima	Estadual	2 alunos
C	6º ao 9º ano	Manhã e tarde	Periférica	Municipal	3 em 2011 2 em 2012
D	6º ao 9º ano	Integral	Central	Estadual	1 em 2012

Este bairro foi organizado pelo município como um Núcleo Habitacional. Atualmente, alguns professores principalmente os que estiveram na escola desde a sua implantação no local (E.F. I), notaram mudanças ao indicarem que a população não era somente pobre como no início, mas ainda percebiam a concentração de casos de pobreza, tráfico de drogas, brigas entre os membros da comunidade. No Ensino Fundamental II, alguns professores afirmaram que os alunos atendidos ali comentaram também sobre drogas, armas, roubos, embates com policiais e vida sexual, o que para eles, parece não ser tão recorrente em outras unidades de ensino.

Trata-se de um bairro vizinho, mas próximo ao centro da cidade.

A escola se localizava num bairro mais central, cercado de casas com valores mais altos. Os alunos atendidos nesta unidade eram de origens distintas.

3.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi composta por alunos matriculados em diferentes níveis de ensino, os respectivos familiares deles e os professores que ministraram aulas às turmas frequentadas por tais estudantes no período acompanhado. Logo, é pretendido dar continuidade a dissertação desenvolvida em (Giraldi, 2010), pois houve o compromisso de acompanhar os estudantes que apresentaram alto, médio ou baixo desempenhos escolares, segundo a indicação das professoras responsáveis por eles, enquanto cursavam um segundo ano ou quinto ano do Ensino Fundamental I.

Participaram pesquisa de mestrado, (Giraldi, 2010), 12 alunos¹⁶, seis deles estavam no quinto ano e seis no segundo ano, em 2009. Esses anos escolares foram escolhidos, na época, como fonte de informação por serem o ingresso no Ensino Fundamental I e a saída do mesmo, visto que o primeiro ano estava alocado num prédio na Educação Infantil e, por isso, era considerado pela comunidade como uma continuidade a este nível de ensino e não como um ingresso ao próximo.

Além disso, ao tratar do tema desempenho escolar foi considerado fazer isso a partir do segundo ano, visto que o primeiro ano não responderia as questões postas pelo estudo.

Os alunos foram selecionados no início do ano de 2009 pelas professoras responsáveis pelas turmas, seguindo uma orientação da pesquisadora que pediu alunos com alto, médio e baixo desempenho escolar, sem impor outros critérios ou esclarecimentos para tal seleção, apenas que se possível considerassem uma distribuição de gênero entre os escolhidos para que não houvesse apenas meninos ou meninas. Neste contexto, foi proposto encontrar os mesmos estudantes após a passagem de dois anos.

De tal modo, após a concessão de autorização pela secretária municipal, a busca pelos alunos teve início. Para isso, houve o direcionamento da pesquisadora às escolas municipais, partindo da instituição onde ocorria a pesquisa no mestrado, a qual facilitou o encontro com os outros estudantes, sendo feita uma visita em cada instituição para confirmação da localização dos mesmos, assim como averiguação do período e da turma matriculada.

¹⁶ Durante o desenvolvimento da tese, em 2011, um dos estudantes, que em 2009 cursava o quinto ano escolar, deixou de frequentar a escola em que estava matriculado. Existiu uma conversa com ele, mas foi dado andamento ao estudo de caso deste sujeito, porque os responsáveis por ele não foram localizados (a família morava em um sítio de difícil acesso).

Quadro 2: Localização dos sujeitos da pesquisa em 2011 e 2012.

Nome do aluno ¹	Desempenho segunda as professoras 2009	Reprovação ou aprovação	Turma/Horário 2011 2012	Instituições
Agenor	Baixo	Já foi reprovado em ano anterior	7º ano/manhã 8º ano/manhã Abandono	C
Aurora	Baixo	Reprovação 5º ano	6º ano/tarde 7º ano/tarde	C
Baucis	Baixo	Reprovação 2º ano	3º ano/manhã 4º ano/manhã	A
Beleno	Baixo	Reprovação 2º ano e 3º ano	3º ano/tarde 3º ano/tarde	A
Leda	Médio	Já foi reprovada em ano anterior	7º ano/manhã 8º ano/integral	C D
Messias	Médio	Aprovação	4º ano/manhã 5º ano/manhã	A
Mani	Médio, mudou no final do ano para alto	Aprovação	4º ano/manhã 5º ano/manhã	A
Vitor	Alto	Aprovação	7º ano/manhã 8º ano/manhã	B
Vitoria	Alto	Aprovação	7º ano/manhã 8º ano/manhã	B
Zeto	Alto	Aprovação	4º ano/manhã 5º ano/manhã	A
Zulu	Alto	Aprovação	4º ano/manhã 5º ano/manhã	A

Os nomes são fictícios e mantêm as orientações presentes em Giraldi (2010). Foram escolhidos nomes gregos. Os estudantes analisados como casos de alto desempenho escolar receberam nomes com as letras iniciais V e Z; os que foram apresentados como casos de desempenhos medianos foram chamados por nomes com as letras L e M e os casos anunciados como baixos desempenhos foram atribuídos nomes com as iniciais A e B.

Ao identificar a matrícula dos alunos nas escolas, o projeto foi entregue à equipe gestora de cada unidade e explicações auxiliares foram dadas conforme as dúvidas que surgiram entre os diretores ou coordenadores. Ressalta-se que cada instituição de ensino foi visitada separadamente.

Como a secretaria Municipal de Educação já havia autorizado o desenvolvimento da pesquisa, nas escolas municipais, as diretoras ou coordenadoras pediram que entrasse em contato diretamente com os professores dos alunos para verificar se eles autorizavam o desenvolvimento do projeto.

Em uma escola da Rede Estadual houve conversas com a diretora e a coordenadora pedagógica que autorizaram o contato com os professores dos alunos. Na escola D, que começou a participar do estudo apenas em 2012, devido à transferência de uma aluna acompanhada para aquela unidade; o projeto foi entregue, houve uma breve explicação dada à coordenadora que entrou em contato com os professores durante

reunião semanal, o projeto foi autorizado e, depois disso, foi possível entrar em contato com os professores.

Todos os docentes convidados aceitaram participar da pesquisa. No Ensino Fundamental II, eles foram selecionados por ministrarem aulas de Matemática ou Língua Portuguesa para um dos alunos acompanhados, ou no caso dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental I, quando eram professores das turmas regulares ou das atividades de reforço escolar. Ao final dos dois anos de coleta de dados, 23 professores¹⁷ constituíram este estudo.

Os responsáveis pelos 11 alunos também fizeram parte do estudo. Então, foi estabelecido contato com 11 familiares.

Quadro 3: Número de sujeitos participantes da pesquisa por grupos.

Grupo de sujeitos participantes da pesquisa	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II			
		Instituição	A	B	C
Alunos	6 (2011 e 2012)	3(2011) 2(2012)	3(2011) 1 (2012)	1 (2012)	
Família	5 mães e 1 avó (2011) 4 mães, 1 irmã e 1 avó (2012)	2 mães (2011 e 2012)	3 mães (2011) 2 mães (2012)	1 mãe (2012)	
Professores²	3P e 2 PR (2011) 4P e 3 PR (2012)	2 P (2011) 2P (2012)	4P (2011) 4 P (2012)	2 P (2012)	

Os familiares do aluno que deixou a escola em 2011 não foram encontrados.

O P indica professores e PR professores do reforço escolar.

A mãe de Aurora não aceitou ser entrevista em 2012.

3.3.1 Os alunos

Durante os dois anos de coleta de dados, participaram deste estudo onze alunos, com nove a quatorze anos de idade, sendo seis meninos e cinco meninas, divididos, principalmente, entre uma escola de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, neste caso, foram duas escolas em 2011 e três escolas em 2012.

¹⁷ Destes 23 professores, 3 deles participaram da pesquisa em 2011 e 2012 e não foram computados duplamente, porém no quadro 3 foram registrados todos os professores sem distinções quanto a recorrências.

Quadro 4: Caracterização dos alunos conforme escolas/professores.

Aluno	Idade 2011/2012	Sexo	Escola	Ano 2011 Professor ¹	Ano 2012 Professor	Reforço	
						2011	2012
Baucis	9/10	M	Instituição A	3º ano Prof. 1	4º ano Prof. 2/3	Prof. 8	Prof. 8/9
Beleno	9/10	M		3º ano Prof. 4	3º ano Prof. 5	Prof. 10	Prof. 11
Messias	9/10	M		4º ano Prof. 6	5º ano Prof. 7	Não consta	
Mani	9/10	F				Não consta	
Zeto	9/10	M				Não consta	
Zulu	9/10	F				Não consta	
Agenor	13/14	M	Instituição C	7º ano Prof. mat.12 Prof. por.13	8º ano Prof. mat.12 Prof. por.14	Não consta	
Aurora	12/13	F		6º ano Prof.mat.15 Prof.por.16	7º ano Prof.mat.17 Prof.por.16	Não consta	
Leda	13/14	F	Instituição C (2011)	7º ano Prof. mat.12 Prof. por.13	/	Não consta	
			Instituição D (2012)			8º ano Prof.mat.18 Prof.por.19	Não consta
Vitor	12/13	M	Instituição B	7º ano Prof.mat.20 Prof.por.21	8º ano Prof.mat.22 Prof.por.23	Não consta	
Vitoria	12/13	F		7º ano Prof.mat.20 Prof.por.21	8º ano Prof.mat.22 Prof.por.23	Não consta	

Os professores foram aqui numerados apenas para caracterizar sua apresentação, mas ao longo do texto eles serão chamados pela disciplina que ministraram, nome do aluno e ano, por exemplo: Prof. de mat., Vitória, 2011.

3.3.2 Familiares

Fizeram parte deste estudo 11 famílias. Os responsáveis pelos alunos possuíam uma média de 37 anos de idade, sendo que o mais velho contava com 57 anos e o mais novo detinha 28 anos.

A escolarização dos responsáveis pelos alunos não se mostrou longínqua. Em sete casos os familiares, sobretudo as mães, frequentaram por poucos anos ou concluíram o Ensino Fundamental I, alguns não contavam com o domínio da leitura ou escrita. Uma mãe havia terminado o Ensino Fundamental II por meio de um curso supletivo, outra estava cursando este nível de ensino. Uma delas concluiu o Ensino Médio, também por meio de um curso supletivo, e outra deixou de frequentar a escola neste momento da escolarização.

Oito famílias afirmaram que a renda familiar deles variava entre um e dois salários mínimos e, três relataram que recebiam de três a quatro salários mínimos.

Em média as famílias eram constituídas por seis moradores, existiam certas casas em que habitam 10 pessoas e outras em que residiam apenas três. A constituição dessas famílias foi diversificada: ampliada (quatro casos), nuclear (quatro famílias) e reconstituída (três procedências).

Quadro 5: Caracterização Familiar.

Aluno	Respons. Entrevist	Idade 2012	Escolaridade	Profissão	Renda familiar ¹	Moradores da casa	Cons. Familiar
Agenor	Mãe	47	Cursou até a 2º série	Dona da casa	1 a 2 salários	Mãe, Pai, irmã, sobrinha 5 morad.	Reconstituída
Aurora	Mãe	37	Ensino Fundamental I	Dona de casa e padraсто é industrial	1 a 2 salários	Mãe, Padraсто, seis irmãos 9 morad.	Reconstituída
Baucis	Mãe	40	Analfabeta	Desempregada	1 a 2 salários	Mãe, Avó, Avô, Tia, 5 primos 10 morad.	Ampliada
Beleno	Mãe/irmã	38	Cursou até a 2º série	Dona de casa, pai é pedreiro	1 a 2 salários	Mãe, pai, três irmãos 6 morad.	Nuclear
Leda	Mãe	37	Ensino Fund. I	Rural e Catadora de recicláveis, pai num frigorífico.	1 a 2 salários	Mãe, pai, quatro irmãos 7 morad.	Nuclear
Messias	Mãe	33	Ensino Fund. II – supletivo	Cuidadora e o é pai motorista	3 a 4 salários	Mãe e pai 3 morad	Nuclear
Mani	Avó	56	Cursou a 1º série – sabia escrever o nome	Aposentada	1 a 2 salários	Avó, avô, dois primos 5 morad.	Ampliada
Vitor	Mãe	29	Cursou até a 3º série	Operadora de máquina	3 a 4 salários	Mãe, avô, tia, quatro primos 8 morad.	Ampliada
Vitoria	Mãe	29	Cursando o Ensino Fundamental II - supletivo	Diarista e manicure	1 a 2 salários	Mãe, pai, irmão 4 morad.	Nuclear
Zeto	Mãe	28	Ensino Médio inconcluso	Dona de casa	1 a 2 salários	Mãe, Padraсто, irmã 4 morad.	Reconstituída
Zulu	Mãe	33	Ensino Médio – supletivo	Empregada Doméstica	3 a 4 salários	Mãe e avô 3 morad.	Ampliada

Com base no salário mínimo 2012 no valor de R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais).

A mãe do Beleno não pode participar da entrevista agendada em 2012 e pediu para a filha mais velha, irmã do garoto comparecer.

3.3.3 Os professores

Participaram desta pesquisa, ao longo de dois anos de coleta de dados, 23 professores, 11 deles ministraram aulas para os alunos do Ensino Fundamental I e 12 eram responsáveis pelos alunos do Ensino Fundamental II.

Em 2011, 11 docentes constituíram este estudo, distribuídos por três escolas. Todos do sexo feminino; dividiram-se entre professores iniciantes, com um a quatro anos de experiência profissional e aqueles com até 30 anos de prática. As professoras tinham em média 37 anos, sendo que a mais nova contava com 23 anos e a mais velha com 54 anos de idade. Todas possuíam curso superior.

Quadro 6: Caracterização dos professores participantes desta pesquisa em 2011.

Professor	Sexo	Instituição	Formação	Idade	Tempo de experiência	Professor do aluno
Prof. 1	F	A	Magistério, Pedagogia, Especialização	47 anos	28 anos	Baucis
Prof. 4	F		Pedagogia	26 anos	3 anos	Beleno
Prof. 6	F		Magistério, Letras, 2 Pós-Graduações Lato Sensu	47 anos	25 anos	Messias, Mani, Zeto, Zulu
Prof. ref 8	F		Magistério, Pedagogia	38 anos	1 ano	Baucis
Prof. ref 10	F		Pedagogia, Pós-Graduação Lato Sensu	32 anos	8 anos	Beleno
Prof. 12	F	C	Matemática	26 anos	6 anos	Agenor, Leda
Prof. 13	F		Escola Normal, Letras	54 anos	30 anos	Agenor, Leda
Prof. 15	F		Matemática e Pedagogia	23 anos	4 anos	Aurora
Prof. 16	F		Magistério, Letras	40 anos	21 anos	Aurora
Prof. 20	F	B	Ciências	38 anos	22 anos	Vitor, Vitória
Prof. 21	F		Letras, 2 Pós-Graduações Lato Sensu	40 anos	15 anos	Vitor, Vitória

Professor do reforço escolar.

Informaram que cursaram ciências com habilitação em matemática, como era comum a época.

Em 2012, 15 professores fizeram parte desta pesquisa, 14 mulheres e um homem. Todos detinham curso superior, dois professores tinham curso de pós-graduação, um em andamento em nível de doutorado e outro com mestrado profissional (ambos em Universidades Públicas).

A média de idade dos professores era de 37 anos, sendo que o mais velho tinha 50 anos e o mais novo contava com 26 anos. Quatro professores tinham até cinco anos de experiência, três computavam entre seis a dez anos de atuação, havia seis professores

que ministravam aulas entre dez e vinte anos e dois estavam em sala de aula há mais de vinte anos.

Quadro 7: Caracterização dos professores participantes desta pesquisa em 2012.

Professor	Sexo	Instituição	Formação	Idade	Tempo de experiência	Professor do aluno
Prof. 2	F	A	Magistério, Normal Superior	38 anos	4 anos	Baucis
Prof. 3	F		Normal Superior, Pedagogia, Pós Graduação Lato Sensu	50 anos	25 anos	Baucis
Prof. 5	F		Magistério, Pedagogia, Cursando Filosofia	30 anos	6 anos	Beleno
Prof. 7	F		Magistério, Pedagogia, Especialização	39 anos	13 anos	Messias, Mani, Zeto, Zulu
Prof. ref 8	F		Magistério, Pedagogia	39 anos	2 anos	Baucis
Prof. ref 9	F		Pedagogia	31 anos	5 anos	Baucis
Prof. ref. 11	F		Magistério e Normal Superior	36 anos	10 anos	Beleno
Prof. 12	F		C	Matemática	26 anos	6 anos
Prof. 14	F	Letras, Mestrado, cursando Doutorado em Linguística		27 anos	3 anos	Agenor,
Prof. 17	F	Magistério, Letras		40 anos	21 anos	Aurora
Prof. 16	F	Magistério, Administração de Empresas, Normal Superior, Matemática, Gestão em Pedagogia e Especialização em Educação Especial		35 anos	13 anos	Aurora
Prof. 18	F	D	Magistério, Pedagogia, Letras	45 anos	16 anos	Leda
Prof. 19	F		Física (inconcluso), Especialização em Matemática	40 anos	12 anos	Leda
Prof. 22	M	B	Matemática e Física, Mestrado profissional	35 anos	14 anos	Vitor, Vitória
Prof. 23	F		Magistério, Letras	37 anos	15 anos	Vitor, Vitória

A prof. 3 se aposentou em 2012, quando a prof. 2 assumiu as aulas.

3.4 Instrumentos e Materiais

Este estudo foi orientado pelos princípios da pesquisa qualitativa. Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa corresponde a questões particulares, dentro do universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes a partir de processos e relações profundas.

Bogdan e Biklen (1994) corroboram com isso e acrescentam que a perspectiva qualitativa foi recebida, no meio acadêmico, como um caminho científico que trouxe uma alternativa diferenciada para produzir conhecimento; afinal rompeu com a unilateralidade de questões dominadas pela mensuração, pelas variáveis e estatísticas,

também focou na descrição, na indução e no estudo de percepções pessoais no contexto natural¹⁸ das pessoas. Sendo que, dado ao detalhe pretendido, a maioria dos estudos seria conduzida com pequenas amostras.

Outra indicação dada por Bogdan e Biklen (1994) é que a maior parte das pesquisas com este perfil, quando vai a campo “coletar” dados¹⁹, utiliza-se dos seguintes instrumentos: análise de documentos, entrevistas e observações para compor suas informações.

Além disso, a presente pesquisa se caracteriza por ser longitudinal ou *prospectiva*, definida por Hakim (1997) enquanto um estudo que tem como foco o processo de mudança social, conta com a passagem do tempo, o qual seria dependente do objeto de pesquisa; e se caracteriza por ter com sucessivas coletas de informações.

Importante destacar ainda que o intuito desta investigação não foi julgar ou buscar uma “verdade” nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos como modelos concebidos como certos ou errados, mas apreender as estabilidades e/ou mudanças ocorridas nas concepções deles durante o processo de escolarização.

Nessa conjuntura, este estudo se baseou essencialmente na observação do cotidiano escolar e em entrevistas com os diferentes sujeitos. Para triangular dados e obter diferentes perspectivas, também foi utilizado a análise de documentos, acompanhamento das reuniões de conselho de escola, um questionário de caracterização e uma produção autobiográfica dos alunos. Considerou-se que múltiplos instrumentos e participantes poderiam oferecer uma maior compreensão sobre o fenômeno estudado ao longo do período de acompanhamento²⁰.

3.4.1 Análise de históricos e registros escolares (avaliações bimestrais, ocorrências escolares, projetos escolares, projeto político pedagógico da escola)

Os históricos e registros escolares, assim como as entrevistas e observações, foram propostas dentro da concepção deste trabalho que partiu das interpretações da

¹⁸ Em educação a pesquisa qualitativa foi designada como naturalista, devido ao pesquisador frequentar os locais onde se verifica a ocorrência dos fenômenos.

¹⁹ O termo campo indica os locais onde os sujeitos se entregam as tarefas cotidianas, sendo que nestas pesquisas o investigador entra no mundo dos sujeitos, porém ao mesmo tempo, continua a estar do lado de fora, afinal tenta aprender as vivências dos indivíduos pesquisados, mas não passa a ser como eles. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

²⁰ Com o intuito de ampliar e rever as estratégias metodológicas utilizadas para coletar dados, foi organizado uma pesquisa de doutorado sanduíche, financiada pela Capes, que ocorreu junto ao Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), no Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES), sob a orientação da Prof^a Dr^a Teresa Seabra. Os resultados deste período podem ser acessados pelo link: <http://www.cies.iscte.pt/wp.jsp> WP n° 130/2012.

realidade e se interligam à averiguação de documentos. Por isso, tornou-se importante apreender o contexto escolar segundo pessoas diferentes (por meio das entrevistas) e ao mesmo tempo verificar os documentos encontrados nas instituições escolares, que pudessem retratar ou contrariar algumas concepções e/ou dimensões da realidade.

Além disso, os documentos implicariam também na obtenção de informações descritivas e da apreensão de aspectos atrelados à organização de cada instituição de ensino.

Muitos investigadores concebem documentos produzidos pelas próprias escolas como subjetivos e enviesados, pois impregnam consigo o intuito de mostrar a eficiência da instituição. Contudo, como lembram Bogdan e Biklen (1994, p.180) muitos investigadores “[...] não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida. [...]. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-o para a literatura oficial. [...]”

Inclusive, como bem lembraram Bogdan e Biklen (1994) há limitações na utilização de fichas pessoais dos alunos nas pesquisas qualitativas, como a imprecisão nas informações trazidas sobre os estudantes, entretanto podem também representar algumas perspectivas sobre eles que, sob este prisma, contribuem, quando contrapostos com outras informações.

3.4.2 Acompanhamento de reuniões para fechamento dos bimestres, conselhos de Escolas

Os conselhos de Escolas eram organizados como momentos sistematizados em que os professores e gestores²¹ se reuniam e conversavam, dentre outros assuntos, sobre os desempenhos dos alunos e das salas de aulas.

A pesquisa de Mattos (2005), por exemplo, se constituiu com base nessas reuniões, já que para a autora elas representavam uma das formas de construção do fracasso escolar.

Segundo Mattos (2005, p.217):

[...] é no seio dessas instâncias coletivas de avaliação que as professoras se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre seus alunos e alunas. Tais reuniões permitem, assim, reforçar aspectos individuais da prática docente, através do apoio de seus pares.

²¹ Alunos representantes não foram convidados a participarem das reuniões observadas. A instituição B sugeriu que isso ocorria em seu projeto, mas não foi vivenciada nenhuma situação assim.

De tal modo, tornou-se relevante acompanhar tais reuniões por meio de observações e registros em diário de campo.

3.4.3. Produção autobiográfica

O alvitre da proposta para a escrita de um texto autobiográfico (Apêndice 5) se baseou, neste caso, na produção de um material pelo próprio sujeito, cujo resultado, de certa forma, fosse menos interpelado pela pesquisadora.

As produções autobiográficas podem variar sensivelmente entre textos ínfimos e pessoais às produções superficiais, porém o mais importante neste tipo de obra seria tentar compreender o objetivo da pessoa que escreveu o documento para obter descrições das experiências pessoais dos sujeitos investigados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994). O que consiste no objetivo do emprego deste instrumento; já que essas produções auxiliariam na compreensão das perspectivas dos alunos que fizeram parte da pesquisa como um suporte para a análise.

3.4.4 Questionário de caracterização dos alunos

Com a finalidade de caracterizar as distintas turmas frequentadas pelos alunos acompanhados foi organizado um questionário que pudesse trazer indicações sobre o contexto social, econômico e de acesso a determinados bens culturais. Assim como, também existiu o objetivo de conhecer as percepções do grupo sobre a turma/escola frequentada por eles e como entendiam os desempenhos que apresentavam, sistematizando dados sobre reprovações dos sujeitos presentes no grupo.

O questionário utilizado está exposto no apêndice 6.

3.4.5 Observações

As observações do dia-a-dia escolar se tornaram essenciais enquanto procedimentos de coleta de dados por considerar-se que era necessário adentrar no micro contexto escolar para que houvesse uma maior aproximação da pesquisadora com os sujeitos e também para identificar inter-relações sociais que auxiliassem na compreensão dos desempenhos escolares (Apêndice 4).

Além disso, esta pesquisa teve como um de seus objetivos a averiguação das ações escolares frente aos diferenciados desempenhos que comporiam trajetórias escolares, o que não poderia despender de uma observação e reconhecimento do campo em estudo.

Conforme Laville e Dione (1999) a observação, enquanto técnica de coleta de dados para uma pesquisa, é um modo privilegiado de estar em contato com o real. Afinal possibilitou conhecer o contexto escolar, neste caso, a partir do cotidiano, o que torna viável a identificação das situações conduzidas, sistematizadas e realizadas nas escolas.

Durante as observações foram organizadas as notas de campo, as quais, segundo Bogdan e Biklen (1994), podem ser definidas como relato escrito daquilo que o pesquisador ouviu, viu, vivenciou, refletiu no decurso da coleta de dados.

3.4.6 Entrevistas

Por meio das entrevistas, foi almejado identificar as concepções e expectativas dos participantes desta pesquisa sobre os diferenciados desempenhos dos alunos e as percepções das ações das escolas sobre eles, assim como foi feita uma retomada histórica dos fatos experienciados ao longo do processo escolar dos estudantes acompanhados (Apêndices 1, 2 e 3).

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.134) “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Basicamente as entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada, que segundo Trivinõs (1987), parte de alguns questionamentos básicos que interessam à pesquisa e, em seguida, oferecem interrogativas amplas na medida em que recebe outras informações.

Pontua-se que esta tese, assim como em Lahire (2004), se preocupou em entrevistar os mesmos sujeitos em diferentes momentos, ao longo do desenvolvimento deste estudo para apreender os processos que compõe as trajetórias escolares.

3.5 A trajetória da pesquisa

Serão descritos neste momento como esta pesquisa construiu os dados que a compôs.

3.5.1 Primeiro ano de coleta de dados

O projeto deste estudo foi estabelecido em consonância com a verificação da possibilidade dele se constituir. Para propor o acompanhamento de alunos era preciso verificar a viabilidade disso, já que a passagem do tempo, mesmo que por um período curto (dois anos), poderia resultar em mudanças impostas que trariam dificuldades para a efetivação do projeto de investigação.

Para verificar isso, a pesquisadora se dirigiu a Instituição A para obter informações sobre os alunos que seriam acompanhados. Nesta unidade encontrou seis deles, os que ainda cursavam o Ensino Fundamental I. Depois se dirigiu às unidades de ensino que estavam próximas, Instituição B e C, onde foram encontrados os outros seis estudantes.

Ciente disso foi feito o contato com a secretaria Municipal de Educação e com as diretoras das escolas, tanto as municipais, quanto a Estadual, neste caso, apenas a equipe gestora e os professores autorizaram o ingresso na instituição. Na municipal, a secretaria de educação também autorizou o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Naquele momento, o comitê de ética da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras foi contatado. Os roteiros de observação e entrevistas foram organizados, assim como um plano de ação foi sistematizado tendo em vista, sobretudo, as várias salas que seriam observadas e o tempo que isso demandaria.

Assim os procedimentos éticos foram seguidos e o presente projeto foi aprovado pelo comitê de ética. CAAE: 0011.0.457.000-11, despacho: 54/2011. (Anexo 1)

Durante o contato inicial com as escolas e familiares, optou-se primeiramente por realizar as entrevistas. Foi estabelecido contato com todos os professores e familiares; e agendadas as entrevistas, as quais ocorreram, em 2011, no início do ano letivo com os docentes, familiares e alunos, e apenas com professores ao final do mesmo ano.

No primeiro contato tido com os professores, quando foi feito o convite aos mesmos, a pesquisadora marcou um dia na escola, para encontrá-los e realizar a entrevista. Todos os professores convidados aceitaram contribuir com o estudo. As entrevistas com eles foram agendadas nas escolas nos horários de planejamento (aulas livres no meio do período escolar) ou durante as reuniões chamadas de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

No final do ano, segundo momento das entrevistas com os professores, as informações obtidas no primeiro período foram relidas para verificar contradições ou dados fragmentados e tentar obter mais clareza sobre o que foi apresentado.

Esta prática é, segundo Bogdan e Biklen (1994), relevante ao processo de análise de dados enquanto reflexão inicial no campo, pois permite que o pesquisador repense sobre as informações que já possui para verificar o que ainda precisa explorar na sequência.

O apêndice 1 expõe os roteiros utilizados durante as entrevistas com os professores.

Também no início do ano, em meados de março a abril, foi feito o contato com os familiares. Dispondo da ficha dos alunos a pesquisadora entrou em contato com eles por telefone e agendou um dia para encontrá-los. Alguns pediram para que a entrevista ocorresse na escola e outros preferiram que a pesquisadora fosse até a residência deles, em dias e horários estabelecidos por eles. Quando se dirigiam às escolas, a pesquisadora se dispunha a buscá-los ou levá-los para casa, o que aconteceu nos três casos que preferiram que o encontro fosse neste local. O roteiro de entrevista se encontra no Apêndice 2.

Os alunos foram entrevistados nas escolas, após professores e os responsáveis por eles autorizarem. Eles foram retirados da sala de aula por alguns minutos, conforme a demanda escolar. Os roteiros de entrevistas utilizados com os estudantes encontram-se no Apêndice 3.

Assim, em 2011, foram 16h57m16s de horas gravadas, que se converteram em aproximadamente 119h de trabalho com a transcrição²² dos depoimentos.

Quadro 8: Horas de entrevistas realizadas em 2011.

2011	Instituição A		Instituição B		Instituição C		Total
Professores	1º parte	2º parte	1º parte	2º parte	1º parte	2º parte	11h29m51s
	1h54m26s	2h17m2s	1h25m45s	47m55s	2h37m17s	2h37m26	
Familiares	2h23m6s		36m38s		1h45s		4h29s
Alunos	46m27s		18m12s		22m17s		1h26m56s

Início do ano, as entrevistas ocorrerem ao longo do 1º semestre, principalmente no 2º bimestre, entre abril a maio.

As entrevistas ocorreram no último bimestre, entre novembro e dezembro.

²² As entrevistas são registros preciosos para a pesquisa, por isso, todos os cuidados metodológicos foram tomados com as falas, entonações e o contexto em que foi construído. Devido a essa preocupação todas as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora.

Após a realização da maioria das entrevistas, primeiro momento, as observações foram iniciadas. Todos os horários das aulas destinadas aos alunos acompanhados foram identificados e, a partir disso, foi organizado um cronograma com os dias que poderia ir a cada sala de aula/escola.

As observações foram realizadas em salas de aulas conforme o cronograma estabelecido, independentemente da presença do aluno. Este também se tornou um dado revelador da participação dele. O cronograma somente seria alterado caso houvesse compromissos da escola ou faltas de professores, pois caso contrário se tornaria inviável realizar as observações das aulas em tempo hábil.

Em 2011, houve o acompanhamento de três salas do Ensino Fundamental I, cada sala com uma professora responsável em cada ano. No Ensino Fundamental II foram acompanhadas quatro salas, uma na instituição B, com dois professores (Língua Portuguesa e Matemática) e três turmas na instituição C, com quatro professores responsáveis pelas mesmas disciplinas; duas salas distintas tinham os mesmos professores dessas matérias.

As observações ocorreram em sete salas (quadro 9), acompanhando nove professores/disciplina/turma, que resultou em 46 h/aula no Ensino Fundamental I, as quais somente 1/3 se localizavam no vespertino e 121 h/aula no Ensino Fundamental II, destas, apenas 31 h/aula ocorriam no período da tarde.

Nas turmas matutinas era possível observar as aulas de cada turma/professor apenas uma vez por semana, já que havia mais turmas/professores nesse período. Já no vespertino, as observações se organizavam em mais aulas por turma, em média duas vezes por semana.

O tempo de duração das observações variou conforme as turmas acompanhadas e as possibilidades dos horários da escola. Algumas turmas contavam com até três aulas consecutivas, basicamente no Ensino Fundamental I. Outras contavam com duas aulas seguidas ou mesmo uma aula por dia de observação.

Houve a preocupação com o estabelecimento de observações em dias diferentes da semana.

Quadro 9: Observações em 2011.

Instituição	Turma/alunos	Período	Tempo	Dias da semana				
				S	T	Q	Q	S
A	3º ano/Baucis	Manhã	15h/aula	x		x		x
	2º ano/Beleno	Tarde	16 h/aula		x	x	x	x
	4º ano/Messias, Mani, Zulu e Zeto	Manhã	15 h/aula	x	x		x	
B	7º ano/Vitoria, Vitor	Manhã	29 h/aula		x	x		
					x		x	x
C	6º ano/Aurora	Tarde	31 h/aula		x	x	x	x
				x				x
	7º ano/Agenor	Manhã	30 h/aula	x			x	
					x		x	
	7º ano/Leda	Manhã	31 h/aula		x	x	x	
				x	x		x	

No Ensino Fundamental II os alunos foram acompanhados nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, por isso a carga horária de cada sala foi maior, neste caso se tornou relevante analisar os alunos com diferentes professores. As aulas que estão na parte superior da célula se referem às observações na disciplina de Língua Portuguesa e as indicações na parte inferior fazem alusão à disciplina de Matemática.

Todas as observações foram registradas em um diário de campo. Um roteiro de observação foi estabelecido com indicações do que deveria ser mais enfatizado (Apêndice 4). Algumas falas e comentários de professores e alunos também foram registradas.

Outros documentos, como Plano Gestor ou Projeto Pedagógico, assim como atividades avaliativas ou registros escolares foram analisados ao final do ano, quando as observações e entrevistas já haviam se findado e os professores entregado tais documentações.

As reuniões do Conselho de Classe em 2011 também foram acompanhadas ao longo dos bimestres e serão mais objetivamente pontuadas em conjunto com as reuniões do Conselho de 2012, já que foram seguidas as mesmas estratégias de observações.

3.5.2 Segundo ano de coleta de dados

Em 2012, houve coleta de dados apenas no segundo semestre do ano letivo²³. Foi pedido novamente autorização aos gestores para retomar o contato com os professores e alunos. Os diretores e coordenadores permaneceram os mesmos em 2011/2012, isso tornou o ingresso na escola mais rápido, já que eles sabiam que haveria o retorno da pesquisa, então não houve complicações dessa natureza.

Entretanto, uma aluna, a Leda, que estudava na Instituição C pediu transferência para outra escola, o que incluiu a Instituição D neste estudo.

²³ Durante o primeiro semestre a pesquisadora participou do Programa de Doutorado Sanduíche, como já foi assinalado.

Vale a pena destacar que as observações estabelecidas na Instituição D ocorreram um pouco mais tarde, começaram em setembro, enquanto nas outras escolas, ao final de julho, já havia a frequência às aulas, pois naquela unidade foi preciso iniciar o pedido de autorização.

Assim as observações começaram nas Instituições A, B e C ao final de julho, logo que os alunos retornaram do recesso escolar e terminaram em setembro, já na Instituição D, as observações começaram em setembro e terminaram no final de outubro.

Com base no mesmo roteiro de observação (Apêndice 4) no Ensino Fundamental I (Instituição A) novamente três salas de aula foram acompanhadas. No Ensino Fundamental II, igualmente quatro turmas foram acompanhadas. Entretanto, as sete salas de aula em 2012 estavam divididas entre quatro escolas.

Em 2012, o Agenor abandonou a escola. Ele estava matriculado na Instituição C e deixou de frequentá-la durante o período em que a pesquisadora realizava as observações das aulas, sendo assim elas não foram completadas, pois já não fazia mais sentido continuar diante da certeza²⁴ de que ele não iria mais frequentá-las. De qualquer maneira, pouco faltou para serem concluídas.

Outro item importante é que, assim como em 2011, as observações realizadas nas aulas ocorriam segundo uma tentativa de rotina, em determinado dia da semana a pesquisadora se dirigia a uma escola ou turma. Mas houve a preocupação também de frequentar as aulas em horários e dias diferentes.

As observações aconteciam, em média, com duas ou três aulas por dia no Ensino Fundamental I, o que oscilava mais no Ensino Fundamental II, segundo os horários das escolas. A instituição B atribuía aulas duplas aos professores, então quando a pesquisadora se dirigia à escola, observava duas aulas, mas a Instituição C preferia atribuir uma aula apenas.

O total de horas observadas no Ensino Fundamental I em 2012 foi de 47 h/aula, 17 h/aula no período da tarde e 30 h/aula na manhã, já no Ensino Fundamental II foram 110 h/aula, 80 h/aulas matutinas, 31 h/aula no período vespertino.

²⁴ Houve conversas com o aluno e com a mãe dele, nas quais ambos afirmaram que o garoto não voltaria para a escola naquele momento.

Quadro 10: Observações em 2012.

Instituição	Turma/alunos	Período	Tempo	Dias da semana				
				S	T	Q	Q	S
A	4º ano/Baucis	Manhã	15h/aula	x	x	x	x	
	3º ano/Beleno	Tarde	17 h/aula	x	x	x		
	5º ano/Messias, Mani, Zulu e Zeto	Manhã	15 h/aula	x	x	x	x	
B	8º ano/Vitoria, Vitor	Manhã	28 h/aula		x		x	x
C	7º ano/Aurora	Tarde	31 h/aula		x	x	x	x
	8º ano/Agenor	Manhã	21 h/aula	x	x	x	x	x
D	8º ano/Leda	Integral	30 h/aula	x	x	x		

As aulas que estão na parte superior da célula, atinentes ao Ensino Fundamental II, se referem as observações na disciplina de Língua Portuguesa e as indicações na parte inferior fazem alusão a disciplina de Matemática.

As observações nesta turma foram realizadas no período da manhã e da tarde, mas apenas num dia da semana na disciplina da Língua Portuguesa.

Frente a isso, foram realizadas 324 h/aulas de observações, entre 2011 e 2012, nos diferentes contextos escolares.

Quadro 11: Hora/aula observações em 2011 e 2012.

Instituição	2011	2012	Total
A	46 h/a	47 h/a	93 h/a
B	29 h/a	28 h/a	57 h/a
C	92 h/a	52 h/a	144 h/a
D		30 h/a	30 h/a

Nas instituições de ensino foi possível atualizar informações e registros sobre avaliações, prontuário e notas dos alunos foram obtidos ao final do ano, quando os professores entregaram as últimas ponderações.

Além disso, em 2012, durante as observações, em conjunto com os professores responsáveis pelas turmas no Ensino Fundamental I e com os que ministravam aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, foi organizada, com toda a sala, a produção de autobiografias em que os alunos, que aceitaram, relataram suas vivências e percepções das escolas que frequentavam.

Em um dia combinado com cada uma das professoras a pesquisadora conversou com os alunos e explicou que sua pesquisa estava preocupada com as vivências que eles tinham na escola e as experiências de cada um, então os convidou para escreverem um texto, como tarefa de casa ou em sala de aula, conforme os professores optassem. Foi

entregue um roteiro, com itens para que os estudantes pudessem se basear, o qual teve o intuito de tentar obter as informações almeçadas. (Apêndice 5).

No caso dos terceiros e quartos anos acompanhados, a pesquisadora conversou com as professoras responsáveis pelas turmas e elas consideraram que seria mais adequado que os alunos respondessem os tópicos e não produzissem um texto, visto que eles não estavam habituados a esta prática. Nesta situação, a pesquisadora se dirigiu a sala juntamente com a responsável pela turma, leu com os alunos os itens e acompanhou a produção das respostas. Considera-se que alguns alunos ainda não sabiam escrever e pediam ajuda para fazê-lo.

Uma professora considerou que seria importante dizer aos alunos que iria considerar esta produção como arquivo pessoal, para guardar uma lembrança deles. Isto foi sugerido aos outros professores que aderiram à ideia criando assim uma maior interação com a sugestão da pesquisa.

A autobiografia foi proposta para 194 alunos, houve o retorno de 105 textos²⁵.

Quadro 12: Entrega das autobiografias.

Instituição	Turma/alunos	Total de aulas na sala	Total de alunos que entregou	Onde foi feito¹
A	4º ano/Baucis	25	20	Escola
	3º ano/Beleno	26	22	Escola
	5º ano/Messias, Mani, Zulu e Zeto	27	16	Tarefa de casa
B	8º ano/Vitoria, Vitor	29	9	Tarefa de casa
C	7º ano/Aurora	21	5	Escola
	8º ano/Agenor	22	13	Escola
D	8º ano/Leda	44	20	Escola

A maior parte dos professores optou por deixar os alunos escreverem as autobiografias na sala de aula, pois informaram que eles não as trariam de volta se fosse como tarefa de casa. Inclusive eles disseram apreciar a proposta e, assim foi estabelecida uma parceria com todos os professores.

Mesmo realizando a atividade em sala de aula, os estudantes tinham que levar um documento para casa para pedir autorização aos responsáveis, neste momento, muitos esqueceram ou perderam os papéis e não entregaram os mesmos.

Neste momento, os alunos também responderam os questionários organizados pela pesquisadora. (Apêndice 6). Ressaltando que os mesmos sujeitos que entregaram os textos também responderam aos questionários, afinal eles foram confeccionados de forma simultânea.

²⁵ Dos alunos acompanhados nesta pesquisa, três deixaram de entregar o texto, a Mani e o Zeto que estavam presentes na sala de aula durante a proposta, mas não o fizeram como tarefa de casa, como foi indicado pela professora. E o Agenor que abandonou a escolarização antes do texto ter sido proposto.

Em 2012, as entrevistas ocorreram ao final das observações. Primeiramente os professores e familiares foram contatados. Havia um roteiro de entrevista geral para os familiares, mas antes de se dirigir à entrevista, a pesquisadora lia novamente a história de cada aluno para anotar informações que ficaram contraditórias ou abertas sobre o mesmo e questionar o familiar. Então, foram incluídas, quando necessário, questões específicas, referente a esses casos. Algumas perguntas foram feitas, em 2011 e 2012, com o intuito de obter confirmação/refutação de informações ou simplesmente para manutenção de um padrão de dados. (Apêndice 2).

Conforme Bogdan e Biklen (1994) entrevistar crianças representa um desafio diferenciado para muitos investigadores, elas podem ficar inibidas diante do pesquisador ou mesmo procurar a aprovação dele. Sobre isso, um observador notou que as crianças concebiam-no como uma pessoa externa e adulta, o que afetava os dados obtidos, sendo preciso encontrar meios para conseguir adentrar no mundo delas.

Esta pesquisa vivenciou essa necessidade com os alunos. Primeiramente era necessário conquistar a confiança deles, pois em alguns momentos, devido ao acompanhamento mais longo em campo dos mesmos estudantes, foi notado uma preocupação por parte deles ao saberem ou não que a pesquisadora estava em suas turmas para acompanhá-los, além de reconhecerem a existência de contatos com os familiares e professores deles, sendo um elo de informação.

Em 2011, alguns alunos ficaram acanhados e não relataram tanto sobre as suas vivências ao longo dos anos, mesmo com o cuidado de sempre lembrá-los que tudo o que fosse dito não seria exposto a ninguém.

Durante o mestrado, (Giraldi, 2010), foi empregado um jogo para realizar as entrevistas, contudo em 2011/2012, os alunos eram maiores, alguns adolescentes, e não caberia o emprego de um jogo qualquer ou do mesmo material usado na época. Então, houve a busca por um suporte que auxiliasse naquele momento.

Dessa maneira, optou-se por agregar a entrevista com os alunos a um suporte que ampliasse a conversa e acrescentasse temas gerais para que eles pudessem falar. Com esses objetivos, foi incluído o jogo *Brincando com palavras*²⁶.

²⁶ Apesar de ser um jogo infantil, indicada para crianças a partir de 6 anos de idade, ele pode atender tanto aos alunos mais velhos, 14 anos, até os mais novos, 9 anos, pois foi adaptado aos interesses da pesquisa. O jogo possui um tabuleiro com algumas letras distribuídas e vários dados também com letras em suas faces, sendo que durante a entrevista os alunos deveriam formular palavras, conforme lhes conviessem, dentro de um tema previamente proposto.

Primeiro foi estabelecida uma conversa com os estudantes, na qual foi seguido um roteiro de entrevista, posteriormente alguns temas gerais foram destacados e os alunos deveriam indicar uma palavra que lhes remetia àquele assunto. Quando eles faziam isso era possível apreender mais diretamente algumas ideias ou aprofundá-las. Os alunos escreviam as palavras no tabuleiro por meio de dados de letras. (Apêndice 3).

Imagem 1: Registro do tabuleiro e dados utilizados, escrito ilustrativamente a palavra escola.



Tanto em 2011 quanto em 2012 foram seguidos os mesmos procedimentos para agendar as entrevistas com os sujeitos. Sendo que todas foram gravadas em gravador digital e transcritas de forma integral, com o auxílio do software gratuito Express Scribe.

Quadro 13: Horas de entrevistas realizadas em 2012.

2011	Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Total
Professores	3h23m22	1h43m16s	2h55m34s	1h2m15s	9h4m27
Familiares	2h58m4s	1h4m23s	24m59	57m19s	5h24m45s
Alunos	1h7m52s	23m18s	8m16	18m41s	1h58m7s

Em 2012 totalizou 16h27min19seg. de entrevistas. Dessa maneira, nota-se que entre os anos de 2011 e 2012 tem-se 33h34min35seg. de horas gravadas em entrevistas com professores, familiares e alunos.

Quadro 14: Horas de entrevistas em 2011 e 2012.

Horas de entrevistas em 2011 e 2012			
Sujeitos	Professores	Familiares	Alunos
Horas	20h34m18s	9h25m24s	3h25m3s
Total de horas	2011		2012
	16h57m16s		16h27m19s
	33h24m35s		
Previsão para transcrição	Aproximadamente 231h		

Base de transcrição de 7h de trabalho para cada 1h de entrevista.

A captação dos documentos seguiu os mesmos procedimentos, em 2011 e 2012. Alguns foram fotografados, outros foram copiados manualmente ou por meio de máquinas copiadoras, raras vezes neste caso. Justifica-se que dificilmente permitiam a retirada de algum documento da escola, então a máquina fotográfica foi uma alternativa para registrar as avaliações dos alunos, por exemplo, em 2011 e 2012. No entanto, a qualidade dos registros não se mostrou elevada.

As reuniões do conselho de escola, que ocorriam bimestralmente, também foram observadas e registradas em diário de campo em 2011 e 2012. Nesses momentos a pesquisadora teve acesso às notas e a frequência dos alunos. Essas reuniões duravam de três a cinco horas e ocorriam no período matutino e vespertino, conforme a matrícula dos estudantes, os quais eram dispensados das aulas regulares quando tais reuniões ocorriam. De tal maneira, houve o acompanhamento de 24 reuniões ao longo da coleta de dados.

Quadro 15: Reuniões Conselho de Classe 2011 e 2012.

Instituição	Reuniões observadas por períodos - 2011		Reuniões observadas por períodos - 2012	
	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde
A	5	5	2	2
B	4	0	2	0
C	5	5	2	2
D	0	0	0	2
Total de reuniões	24 reuniões		10 reuniões	

Para finalizar, com o intuito de resumir a trajetória da pesquisa, foi organizado o quadro 16.

Quadro 16: Síntese da Trajetória de coleta de dados 2011 e 2012.

Instituições	Entrevistas		Observações		Recolha de documentos	Autobiografia	Questionário
	Sujeitos	Momentos	Aulas	Reuniões Conselho			
A	Alunos, prof. e familiares	2011 1º Todos	Língua Portuguesa e Matemática	2011 e 2012	2011 e 2012.	Durante as observações das aulas em 2012.	Durante as observações das aulas em 2012.
B		2º Apenas Prof.					
C		2012 2º sem. Prof.					
D¹		2012 2º sem. Todos		Em 2012	Em 2012		

Inserida em 2012 na pesquisa.

3.5.3 Experiências metodológicas durante a trajetória de pesquisa

A organização desta pesquisa contou com alguns desafios metodológicos que talvez possam servir como experiência para outros pesquisadores que pretendam realizar estudos de casos, qualitativo, com um perfil longitudinal. São elas:

- *Padronização de dados.* Estudos que se direcionem para diferentes escolas, independente de contarem com um caráter longitudinal ou não, se deparam com variações entre registros. No caso de um estudo longitudinal foi possível perceber também que havia mudanças entre os registros de uma mesma escola ao longo do ano.

- *Ampliação dos contextos de pesquisa.* A pesquisa se dedicou a acompanhar alunos independentemente de reprovações ou mudanças de escolas, o que ampliou os contextos de observações, após buscas aos sujeitos, foi possível localizá-los distribuídos entre quatro²⁷ instituições públicas de ensino de uma cidade, alocados em sete turmas diferentes. A passagem de um ano costuma trazer mudanças nas rotinas escolares dos estudantes, os quais podem trocar de turma, de período ou de escola; o que foi um desafio previsto pela pesquisa desenvolvida.

- Como se trata de um estudo que tem um *acompanhamento dos mesmos alunos* em diferentes momentos, se torna uma dificuldade recorrente entre pesquisas, com um caráter longitudinal, a manutenção dos sujeitos ao longo do tempo.

²⁷ Essa condição pode ter sido facilidade por se tratar de uma cidade de pequeno porte, no interior do Estado de São Paulo, o que de certa maneira, poderia ser um limitador às possibilidades de mudanças escolares.

Ainda sobre isso, vale a pena dizer que praticamente todas as famílias acompanhadas diziam se sentir lisonjeadas pelo o interesse da pesquisadora em seus filhos/netos, com algumas foi estabelecida uma relação de proximidade.

A manutenção de um bom relacionamento da pesquisadora com os sujeitos se tornou um fator muito importante e determinante à continuidade da investigação, visto que praticamente todos aceitaram permanecer na pesquisa, sendo que apenas um aluno abandonou a escola e não foi possível localizá-lo.

Inclusive, o acompanhamento dos mesmos alunos, principalmente junto aos adolescentes, foi bastante cuidadoso. Durante as entrevistas com os estudantes, que ocorreram nas escolas, era pedido para que um funcionário da instituição a apoiasse para chamar os jovens em sala de aula, sem que os outros integrantes da turma notassem a presença da pesquisadora, a qual também não se dirigia em público aos alunos, só quando eles faziam isso era possível manter conversas e interações junto e/ou frente ao grupo.

Para finalizar, expõem-se que, desde a primeira conversa estabelecida com os sujeitos, houve a obtenção de diversas informações, porém, em alguns casos, dados importantes foram revelados apenas na terceira entrevista com o mesmo familiar ou aluno. O que corrobora com as indicações dadas por Lahire (2001) sobre a relevância em realizar diversas entrevistas com os mesmos sujeitos, o que pode trazer maior profundidade às análises realizadas.

Acredita-se que em estudos longitudinais o contato pesquisador-pesquisado apresenta a possibilidade de favorecer uma proximidade maior, por meio do estabelecimento de confiança posto ao longo do tempo, o que muitas vezes não se consegue nas coletas de dados pontuais.

3.6 Procedimentos para análise de dados

Numa perspectiva qualitativa, a análise de dados, comporia a busca e organização sistemática das informações obtidas por meio das entrevistas, observações, análise dos documentos, produções autobiográficas e questionários de caracterização de turmas. Ela tem como objetivo central, aumentar a apreensão dos resultados brutos da pesquisa para transformá-los em dados estudados. “[...] A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. [...]” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.205).

Inclusive, afere-se que durante a análise de dados, desta pesquisa, existiu o cuidado de relacionar conceitos ou modelos já explicitados pela literatura, contudo, também se fez presente um exercício de sistematização e formulação de ideias advindas deste estudo. Além disso, foi proposto o estabelecimento de relações entre as várias fontes de informações em uma tentativa de triangulação dos dados.

Foram organizadas leituras e releituras dos materiais obtidos em busca de repetições ou destaque a padrões, os quais constituíram as categorias de codificação. Elas podem ser compreendidas como um meio de classificação dos dados descritivos recolhidos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A categorização dos dados direcionou as análises para duas dimensões centrais atreladas aos *contextos* em que eles foram encontrados, Ensino Fundamental I e II, diferentes escolas e salas de aulas, e às *trajetórias individuais* dos sujeitos acompanhados, perpassadas pelas relações estabelecidas e pelo tempo, sendo que, sobretudo, o tempo apareceu como um mediador nas percepções sobre as estabilidades e mudanças.

3.6.1 Procedimentos para análise das entrevistas

As entrevistas partiram de roteiros previamente estabelecidos, houve a gravação das mesmas, seguida pela transcrição literal dos dados obtidos por meio delas. Várias leituras foram realizadas para que fosse possível sistematizar as suas informações.

Assim como em Marcondes (2011), pretendeu-se estabelecer o mapeamento das temáticas mais abrangentes postuladas nas entrevistas e que tinham relação com os objetivos do estudo, da mesma forma como as temáticas pontuais também foram agrupadas. Após a identificação mais aprofundada dos tópicos, foram verificados os padrões, semelhanças e diferenças nas perspectivas dos sujeitos deste estudo. Nesta conjuntura, depoimentos mais representativos foram selecionados e, por meio disso, foi elaborado um texto.

Para tal, revelaram-se algumas recorrências nos roteiros de entrevistas, são elas:

- Identificação dos participantes da pesquisa;
- Funcionamento, organização e relação entre contextos (escolar e familiar);
- Percepções sobre as trajetórias de desempenho e expectativas escolares dos alunos acompanhados.

Quadro 17: Categorias de análise das entrevistas.

Análise das entrevistas: categorias e subcategorias			
Sujeitos	Identificação dos participantes da pesquisa	Funcionamento e organização de contextos (escolar e familiar)	Trajatória de desempenho escolar dos alunos acompanhados
Professores	- Nome; - Idade; - Experiência; - Formação; - Turmas em que leciona.	- Comentários sobre o bairro em que a escola está localizada; - O que a escola faz para provocar mudanças nos desempenhos escolares; - Participação das famílias dos alunos; - A turma que foi acompanhada; - Avaliações.	- Conceito de desempenho escolar; - Existência de diferentes desempenhos; - Características específicas de cada aluno acompanhado; - Como compreende o desempenho escolar do aluno acompanhado; - Vivências com os alunos acompanhados, - Expectativa quanto ao prosseguimento escolar do aluno acompanhado; - Possibilidades de mudanças.
Familiares	- Nome; - Idade; - Escolarização; - Profissão; - Renda.	- Vivências na casa (moradores) e dia-a-dia do aluno; - Presença do contexto escolar na casa; - Percepções sobre a escola do aluno (ações da instituição, contato com a família, oferecimento ou não de reforço escolar); - Importância da escola; - Escolha da escola.	- Existência de fatos marcantes; - Aprovação ou reprovação; - Como compreende o desempenho escolar da criança/jovem; - Percepção de mudanças ou estabilidades no desempenho escolar da criança/jovem acompanhada. - Possibilidades trazidas pela escolarização; - Pretensões escolares; - Possibilidades de haver mudanças nos desempenhos escolares; - Expectativas para o futuro escolar e vivências pessoais.
Alunos	- Idade.	- Relacionamento com a família; - O que faz no dia-a-dia; - Funcionamento do contexto escolar; - Perspectivas e ações da escola; - Relacionamento com professores e colegas.	- Existência de fatos marcantes; - Aprovação e/ou reprovação escolar; - Como compreende o seu próprio desempenho escolar; - Percepção de mudanças ou estabilidades no desempenho escolar; - Expectativas para o final do ano; - Expectativas para o futuro escolar; - Relação trabalho e escola.

3.6.2 Procedimentos para análise das observações: aulas e reuniões conselhos de classe

Com enfoque nos eixos elencados anteriormente como norteadores da presente análise de dados, *contextual e individual*, as observações também foram organizadas.

A análise delas se baseou nas notas de campo registradas pela pesquisadora ao longo da permanência e acompanhamento das atividades escolares, tanto nas aulas quanto em reuniões de conselho de classe.

Sobre as aulas observadas, Gimeno Sacristán (2000, p.201), preocupado com os currículos escolares, afirmou que as práticas pedagógicas alicerçam a organização da instituição e recaem sobre as atividades escolares desenvolvidas durante o processo de

ensino-aprendizagem. “A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes. [...]”

Entretanto, Gimeno Sacristán (2000) também pontuou que a prática é algo complexo, pois apresenta diferentes ideias, valores, determinantes e usos. Logo, torna-se necessário buscar compreendê-la por meio de distintos e entrecruzados instrumentos, considerando os significados das ações dentro de contextos interligados.

Diante dessas considerações e após diversas leituras das anotações realizadas optou-se por analisar as observações das aulas divididas em dois grupos centrais:

1. A descrição e análise dos contextos escolares onde esta pesquisa foi organizada;
2. Trajetória escolar dos sujeitos acompanhados, com ênfase nas mudanças ou estabilidades nos desempenhos escolares e nas relações dos sujeitos estabelecidas com as escolas.

Vale a pena destacar que este item, não almeja estabelecer comparações entre instituições ou apontar uma relação causal em meio às práticas escolares e as trajetórias dos alunos. Afinal, como bem lembrou Charlot (2000), num contexto estatístico, dois fenômenos podem estar associados sem que um seja a causa do outro, mas sejam resultantes de fenômenos ulteriores.

A discussão sobre carência cultural ou estilo pedagógico na identificação das causas das diferenças escolares já é um tema recorrente. Como expôs Charlot (2005, p.23)

[...] Quando um aluno encontra dificuldades na escola, qual é a questão que geralmente se levanta? São as supostas carências culturais dos alunos e de suas famílias ou é o estilo pedagógico do professor? Neste caso, quer se saber se o professor é ou não tradicional e, via de regra, inicia-se uma interminável briga pedagógica que não leva a lugar algum [...].

Contudo, como o mesmo autor retomou é também preciso assumir que as ações dos professores exercem influências na constituição nos resultados da aprendizagem escolar, logo não é possível ignorar o que acontece nas unidades de ensino. No entanto, esta pesquisa se interessou pelas relações situadas no ambiente escolar, organizadas pelos distintos sujeitos. (DURU-BELLAT, 2005 e VAN ZANTÉN, 2001).

O que é preciso ficar claro é que este estudo se preocupou com a compreensão de histórias escolares de indivíduos e o processo social que o engloba, numa vertente

individual e social do assunto, voltado à captação das lógicas das escolas, dos professores, dos alunos e dos familiares.

Com essa atenção, os dados obtidos por meio das observações do dia-a-dia escolar, oriundos dos contextos, foram divididos entre o Ensino Fundamental I e II. Após essa separação, foram identificadas as características de cada turma acompanhada. Elas foram divididas e subdivididas em quatro tópicos centrais, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 18: Categorias de observação do dia-a-dia escolar.

Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II	
Turmas acompanhadas			
1. Professor e a turma	2. As práticas estabelecidas	3. Os contextos exteriores a sala de aula	
- Relação professor-alunos.	- A rotina	- Relação família-escola	
- Relação aluno-aluno.	- Práticas e estratégias de ensino de conteúdos.		
- Características das turmas acompanhadas.	- Materiais utilizados.	- Indicações das experiências externas dos alunos	
- Estratégias de disciplina.			
4. Perspectivas sobre os desempenhos escolares dos alunos acompanhados.			

Desta forma, após a triangulação dos dados, foi possível identificar idiosincrasias da passagem do tempo e conjecturar as percepções de mudanças e estabilidades nas trajetórias escolares deles.

Sobre os procedimentos de análise das Reuniões de Conselho de Classe tem-se que as informações obtidas ali foram utilizadas com o intuito de identificar as concepções de professores e gestores da escola sobre o processo avaliativo e perceber aspectos atrelados a organização do ambiente de ensino.

Os registros destes dados foram lidos e relidos. E, então, foram mapeadas algumas indicações norteadoras da análise:

- Critérios avaliativos utilizados pelos professores para atribuir conceitos aos alunos;
- Encaminhamentos dados às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes;
- Temas discutidos nas reuniões;
- Mudanças e estabilidades dos desempenhos escolares dos alunos acompanhados.

3.6.3 Procedimentos para análise de documentos

Os documentos obtidos nas escolas pesquisadas foram considerados, na composição e análise dos dados, com o intuito de triangulá-los com as informações das entrevistas, observações e produções autobiográficas.

Para tal, foi possível ter acesso aos seguintes documentos:

- Projeto Político Pedagógico das Instituições de Ensino ou ao Plano Gestor das unidades;

- Alguns resultados de análises de avaliações externas das Instituições de ensino;

- Ocorrências indisciplinadas dos alunos acompanhados;

- Boletins dos alunos pesquisados;

- Registros que ficavam nas pastas dos estudantes na secretaria de cada escola (isto trouxe particularidades de cada instituição, algumas não faziam anotações nestas pastas, constava apenas a ficha de matrícula, como telefone e endereço dos estudantes);

- Avaliações dos alunos acompanhados ao longo de 2011 e 2012, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática – as atividades dos alunos foram lidas e analisadas. Fez-se presente a opção por selecionar algumas atividades que pudessem trazer um registro das habilidades de escrita dos alunos, principalmente os matriculados no Ensino Fundamental I, em meados de 2011 e ao final de 2012. Houve uma tentativa de trazer um padrão de dados, então buscou-se por propostas aproximadas, a cada nível de ensino, respondidas pelos diferentes alunos.

3.6.4 Procedimentos para análise das autobiografias

As autobiografias foram sopesadas sob a mesma perspectiva dos documentos escolares, com o intuito de triangular as informações e contrapor dados obtidos por meio das entrevistas e observações.

Neste caso, também foi pontuado o que o aluno quis destacar ou omitir em sua trajetória. As autobiografias perpassaram a relação dos estudantes com o contexto escolar e as vivências extraescolares.

3.6.5 Procedimentos para análise dos questionários

Os questionários respondidos pelos alunos foram separados por turmas. As respostas apresentadas foram sistematizadas por meio de uma planilha do *Excel*. Foram identificadas apenas as recorrências das respostas dadas pelos sujeitos com o intuito de caracterizar aspectos gerais de cada grupo acompanhado.

3.6.6 Procedimentos de triangulação dos dados

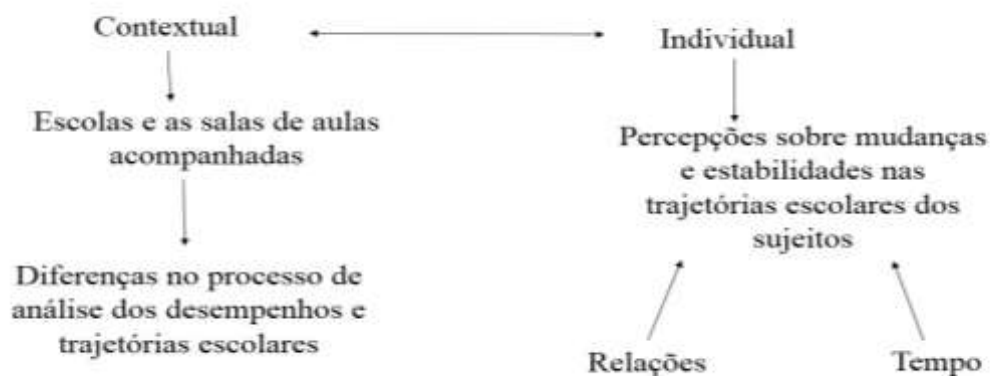
O processo de triangulação dos dados permitiu um maior aprofundamento das questões propostas por esta pesquisa, afinal por meio de diferentes instrumentos e sob enfoques diversos se tornou possível uma discussão mais aprofundada dos dados obtidos por meio deste estudo.

Esta análise focou cada membro participante da pesquisa como fonte de conhecimento separadamente, sendo possível confrontar os dados adquiridos, buscando tendências e contrariedades apontadas por professores, familiares e alunos.

A técnica da triangulação dos dados tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude da descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte dos princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social. [...]. (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

De tal modo, as discussões foram organizadas com base nos seguintes eixos de análises:

Imagem 2: Eixos de análises.



Tais eixos estão ancorados na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (2011, p. 29), ao ponderar os contextos e as características individuais de forma relacionada. “[...] a contribuição do indivíduo para processo do desenvolvimento é realizada por uma síntese, uma integração, entre a pessoa em atividade com o seu contexto também ativo.”

4 Os contextos escolares

Os contextos escolares, nos quais esta pesquisa foi fixada, tornaram-se um fator de extrema importância para o processo de análise dos dados. De tal forma, as considerações feitas nesse sentido se mostram indispensáveis para que o leitor se aproxime dos ambientes pesquisados.

Desta maneira, neste momento, serão apresentados os contextos escolares, com especial ênfase às turmas, às relações entre os sujeitos e às práticas de professores²⁸ no Ensino Fundamental I e II.

4.1 O contexto do Ensino Fundamental I e as relações estabelecidas entre os sujeitos

Para desenvolver esta pesquisa, uma escola que atendia alunos do Ensino Fundamental I, foi acompanhada. Ela será apresentada inicialmente, procedida pelas turmas ali localizadas. Na sequência, o mesmo procedimento de apresentação dos dados foi organizado para tratar das três unidades de Ensino Fundamental II, com as respectivas turmas acompanhadas em cada ambiente.

4.1.1 Algumas características da Instituição A

O contexto social e a relação com as famílias dos alunos atendidos

A Instituição A se localizava num bairro periférico da cidade. Esta escola foi construída após a organização dos Núcleos Habitacionais que direcionou, parte da população da cidade, para o local. Durante as entrevistas com os professores, foi possível conversar com alguns, que ministraram aulas ali desde a abertura da escola, sendo recorrente entre estes a reiteração de que no início, as crianças atendidas não tinham acesso a bens básicos como sapato, caderno ou alimentação. “[...] eu lembro a primeira vez que eu cheguei, eu fui pegar a minha fila, tinha um aluno que vinha de *shorts*, sem camisa e descalço, eles não tinham nada, eu ficava com tanta dó, eu comprava na padaria biscoito e trazia. [...]” (Professora de Baucis, 2012, 1º semestre).

Outra professora também lembrou

[...] nós tivemos muito mais problemas do que hoje e hoje a gente percebe que temos muito mais crianças com poder aquisitivo maior, que estudam e

²⁸ As observações foram realizadas em períodos de dois anos letivos, sendo assim esses momentos não esgotaram as práticas de ensino empregadas pelos professores. Inclusive, não houve o intuito de comparar as práticas despendidas, nem julgá-las, elas serão utilizadas com o objetivo de compor as experiências escolares dos alunos, as relações entre os distintos sujeitos, além de perceber mudanças e estabilidades nos posicionamentos dos mesmos frente à escola.

que valorizam mais a educação do que antigamente, porque hoje não é só um bairro de núcleos habitacionais, pessoas que optaram a vir morar pra cá, construíram sua casa e vieram pra cá, essa é uma grande diferença do começo, tem melhorado muito [...]. (Professora do Baucis, 2011).

De forma geral, as docentes que acompanharam a fixação da escola no bairro, disseram acreditar que atualmente, a maioria do público atendido tinha uma condição econômica mais favorável e um número ampliado de familiares participavam da vida escolar das crianças, principalmente, porque em reuniões eles costumavam estar presentes.

Todavia, diversas professoras comentaram que a atuação familiar na escola não era de todos os familiares, sendo que na percepção delas os alunos que “davam problemas” eram os que os responsáveis não participavam.

Para algumas professoras as situações vivenciadas pelos estudantes naquele bairro eram muito parecidas com a de outras crianças em bairro mais centrais, mas para a maior parte das docentes, os alunos ali tinham experiências específicas daquele contexto social: “[...] eu vejo que são crianças carentes, tem muitos casos da comunidade ser envolvida com drogas né, eu tenho alunos que os pais são usuários, a gente já pesquisou, tem um aluno que a situação dele em casa é o pai vender o que tá dentro de casa pra suprir o vício.” (Professora do Beleno, 2011).

Diante da percepção de problemas sociais esta professora comentou que todas as aprendizagens dos estudantes, para os quais ela ministrava aulas, eram comemoradas, pois entendia que eram conquistas das crianças e da escola, sem o apoio dos responsáveis, “[...] é diferente você avançar com uma criança que aprende matemática hoje, no próximo bimestre ela tá sabendo mais quando ela tem uma mãe que ajuda em casa.” (Professora do Beleno, 2012).

Dessa forma, é possível afirmar que o contexto do bairro na época da pesquisa não era percebido de forma tão homogênea como pareceu ter sido em sua origem, mas ainda assim, fragilidades sociais foram identificadas.

O funcionamento e um pouco da rotina da escola

No Ensino Fundamental I foram acompanhadas, na mesma Instituição escolar (A), três turmas em cada ano de coleta de dados.

Neste ambiente os alunos costumavam possuir um professor responsável pela sala, sendo que este ministrava aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História,

Geografia e Ciências. Os alunos também contavam com aulas de componentes distintos do currículo escolar, como Língua Inglesa, Educação Física, Artes e Informática²⁹.

A carga horária semanal era dividida entre os campos disciplinares da seguinte maneira: seis aulas para Língua Portuguesa e Matemática, três para Ciências, duas para História, Geografia, Educação Física, Artes e uma para Informática e Inglês.

Todos os dias, os alunos formavam filas no pátio da escola, quando soava um primeiro sinal, para esperar as respectivas professoras. Quando elas chegavam era feito uma oração.

Foi acrescentado a esta rotina, às segundas-feiras, o hasteamento da bandeira do Brasil e a entonação do Hino Nacional e da Cidade. Havia uma caixa de som para todos ouvirem os hinos e um aluno se dirigia a frente, junto a um funcionário da escola, para hastear a bandeira. Depois disso, os estudantes eram conduzidos em filas, pela professora que ministraria aulas seguintes, às respectivas salas.

A disciplina escolar era valorizada pelos gestores, professores e funcionários. No Plano Gestor havia um item chamado: “Normas de Gestão e Convivência”, que expôs algumas regras da escola, tais como instituir que os alunos não poderiam entrar atrasados na sala de aula sem estarem acompanhados pelos responsáveis, ou ainda, mediante ausências consecutivas, os familiares seriam chamados para esclarecerem as causas de tais ocorrências. Além disso, estabeleciam outras normas como a previsão de penalidades imputadas àqueles que não cumprissem as regras.

Quando os casos de indisciplina em sala de aula eram relatados à gestão, de forma geral, os alunos eram chamados para conversar e, às vezes, era feito o registro dos fatos em um livro (cada turma possuía um). Em caso de reincidência ou conforme a gravidade do ocorrido, os responsáveis eram chamados e, em algumas situações, os alunos podiam ser convidados a não irem à aula por no máximo três dias.

Uma prática disciplinadora recursiva entre as professoras no Ensino Fundamental I consistia na retirada dos alunos das aulas de áreas, principalmente na Educação Física, para terminarem atividades que não realizaram no tempo adequado devido ao mau comportamento ou simplesmente por ser um castigo por algo ocorrido na escola. Dentro da rotina escolar havia uma indicação comum, que era seguida pelos

²⁹ Em 2012 não aconteceram as aulas de informática, pois o professor responsável por esta disciplina se afastou do cargo e não foi substituído por outra pessoa devido a questões burocráticas do Município que não pôde contratar um substituo ao cargo. Quando estas aulas aconteciam, os professores das turmas selecionavam os conteúdos que queriam trabalhar e iam até a sala de informática fazer uso dos computadores, algumas vezes o técnico de informática selecionava atividades sobre um tema ou isso ficava a cargo dos professores.

docentes, de realizar uma leitura diária de diferentes gêneros literários no começo do dia escolar em sala de aula. Algumas vezes, as professoras liam livros mais extensos, o que poderia levar mais dias. Estes eram acompanhados pelos alunos como se fossem folhetins, pois alguns costumavam esperar pela sequência das estórias.

Outra prática de leitura comum nesta escola se tratava da ida semanal à biblioteca da unidade de ensino. Lá, os alunos, cujos familiares autorizavam, retiravam livros que eram levados para casa e deveriam ser lidos durante a semana, tempo que eles poderiam ficar com o material. Vale ressaltar que era recorrente a todas as turmas, um momento semanal chamado de “Parada para leitura”, em que os estudantes e professores paravam por trinta minutos suas atividades e liam.

Também era comum entre os professores fazer o registro da rotina da aula, num canto da lousa, elencando o plano para o dia.

Nesta unidade de ensino, o material utilizado no período escolar se baseava numa apostila³⁰ cedida pela Prefeitura Municipal, escolhida pela secretaria de Educação da cidade. Além disso, os professores eram orientados pelas coordenadoras a organizarem atividades mais pontuais que pudessem atender as dificuldades que fossem identificadas nas turmas. Isso era somado a atividades do Programa Letra e Vida³¹, também desenvolvidas.

No projeto pedagógico, a unidade escolar citou como objetivos principais de atuação o desenvolvimento da capacidade de aprender e enfatizou para isso o domínio da leitura, escrita e do cálculo. Pontuou ainda a importância dada à compreensão da sociedade; a formação de atitudes e a transmissão de valores referentes ao vínculo de família, tolerância e solidariedade humana.

As metas a serem atingidas por esta unidade de ensino se pautaram na minimização da evasão e repetência escolar, potencialização da frequência e envolvimento dos alunos em situação de aprendizagem e cooperação. Os professores e gestores destacaram também a necessidade de garantir condições de trabalho docente, cobrir todos os dias letivos do calendário escolar e envolver os pais no acompanhamento das atividades escolares dos filhos.

³⁰ Os professores dispunham de liberdade para adaptar o material apostilado ou não usá-lo completamente.

³¹ Programa de formação de professores alfabetizadores que se caracterizava por se preocupar com a atuação de alfabetizadores nas escolas. Basicamente, os professores da escola adotavam sequências didáticas que variavam conforme o ano e o objetivo a ser alcançado.

Orientações gerais sobre o processo de avaliação da aprendizagem na escola

A leitura e análise do Plano Gestor da unidade de ensino A, indicou que o processo de avaliação da aprendizagem foi planejado em três momentos, o inicial, que era realizado no começo do ano, o formativo, de caráter contínuo e o somatório que deveria pontuar se os objetivos propostos a cada ano foram alcançados ou não. A avaliação poderia ocorrer a qualquer momento para analisar a aprendizagem de determinado conteúdo ou ao final de cada bimestre.

Até o final do Ensino Fundamental I os estudantes deveriam dominar os seguintes conteúdos curriculares em Língua Portuguesa e de Matemática:

Quadro 19: Avaliação segundo o Plano Gestor da Instituição A, em Língua Portuguesa e Matemática.

Ensino Fundamental I	
L Í N G U A P O R T.	A avaliação em Língua Portuguesa deve ser contínua, cumulativa e permanente. A leitura, a oralidade e a escrita devem ser avaliadas em contextos reais de comunicação e materializadas nos diversos tipos de texto que o aluno: - Distingue e compreende o que dizem os diferentes tipos de textos; - Produz e revisa seus textos, desenvolvendo habilidades de escrita progressivamente mais complexas; - Participa, discute e debate com a turma; - Faz autocorreção na construção da leitura e da escrita; - Usa a leitura como fonte de prazer; de conhecimento e de informação; - Expressa suas intenções por meio do texto oral e escrito em diferentes situações.
M A T E M Á T I C A	Alguns aspectos essenciais em relação às competências que se espera que um aluno desenvolva até o final desta etapa, priorizando o processo de aprendizagem, são: - resolver situações-problema que envolvam contagem e operações, utilizando estratégias pessoais de resolução e procedimentos de cálculo; - construir o significado de número, ler, escrever e ordenar números naturais e racionais na forma decimal, pela interpretação do valor posicional; - realizar cálculos mentalmente e por escrito; - fazer estimativas sobre medidas e utilizar os instrumentos de medida mais conhecidos no dia-a-dia; - interpretar e construir representações espaciais; - reconhecer e descrever formas geométricas tridimensionais e bidimensionais; - utilizar procedimentos de organização e expressar o resultado utilizando tabelas e gráficos.

Ainda conforme o Plano Gestor da unidade, as avaliações seriam registradas como sínteses bimestrais e finais em cada um dos componentes curriculares, expressas em notas de zero a dez, a partir do segundo ano³².

Bimestralmente, a escola faria a compensação de ausências para os alunos que ultrapassassem 20% delas, os quais deveriam trazer uma justificativa dos responsáveis que explicassem as faltas efetivadas no período.

³² No primeiro ano os alunos não eram avaliados por meio de notas, mas sim pela aprendizagem da leitura e escrita registrada por relatórios.

A orientação geral dada pela escola para sustentar as práticas avaliativas no interior da sala de aula pautou-se na perspectiva formativa, sendo definida dentro de uma postura diária de acompanhamento do desempenho escolar.

Esta orientação geral era conhecida pelas professoras, as quais alegaram atrelar as avaliações à rotina escolar:

[...] eu me baseio assim, nas atividades né, da sala de aula, às vezes, uma atividade em dupla, se ele participou junto com o outro, como saiu né, se ele escreveu, se ele foi o escriba ali da dupla, vou analisando e depois por fim a avaliação individual, é um conjunto né, é um conjunto. Então, o interesse né, nas aulas, quando eu tava explicando né, se ele participou da aula, tudo isso pra dar a média né. (Professora de Baucis, 2012).

Dia-a-dia, é continua a avaliação. (Professora de Mani, Messias, Zulu e Zeto, 2012).

Por meio das reuniões de Conselho de Escola foi possível identificar outras orientações dadas às professoras sobre o processo avaliativo. Durante uma reunião a diretora pediu para as responsáveis pelas turmas que organizassem uma avaliação comum, depois uma mais fácil para os alunos que não conseguiram atender aos objetivos da primeira, caso não atingissem novamente o que fora esperado, que fosse proposta outra atividade, para que assim identificassem o que o estudante sabia, indo além dos conteúdos curriculares que ele não dominava.

Em alguns casos as notas eram atribuídas ao considerarem as possibilidades de aprovação ou reprovação dos alunos. Em reuniões de conselho escolar as professoras eram lembradas a não atribuírem conceitos iguais ou acima de cinco para aqueles estudantes que pensavam em reter ao final do ano. Por outra via, certos alunos, em geral, os que já tinham sido reprovados em anos anteriores, apresentavam no boletim um conceito que estivesse na média: “Ele é um caso que é melhor passar, porque segurar ele vai ser um problemão para a escola”. (Reunião do Conselho de Escola, Instituição A, período da tarde, 2012).

Também se tornou presente na atribuição das notas a comparação com os pares que compunham as turmas e as idades dos alunos: “Ele já tem 12 anos, eu vou deixar com cinco.” Em outro momento, pontuou a coerência na atribuição de notas em comparação com o restante da sala: “Se eu dei quatro para ele, eu não posso dar quatro aqui, tem que ser coerente né.” (Reunião do Conselho de Escola, Instituição A, período da manhã, 2012).

Outros critérios identificados na atribuição de notas foram às relações entre professores e alunos e o contexto social destes:

Uma professora justificou a atribuição de um baixo conceito a um aluno sobre o argumento da implicância: “Acho que peguei implicância!” Muitas vezes elas faziam referência ao comportamento na atribuição da nota, “Ele fez, mas ele não para.” [...]. Utilizaram o contexto para justificar a nota atribuída também, “Olha vivenciando aquilo, ele está bem até demais”. (Reunião do Conselho de Escola, Instituição A, período da tarde, 2012).

Nas reuniões de Conselho de Escola, nesta unidade de ensino, fizeram-se presentes algumas discussões sobre a atribuição de notas aos alunos pelos professores. Algumas vezes, foram conferidos conceitos numéricos com base em atividades que os estudantes realizavam, mas em certos casos, eles acertavam praticamente tudo e as notas eram abaixo da média.

As professoras mostravam as avaliações dos alunos e falavam sobre as notas que haviam dado. Algumas foram repreendidas pela nota baixa atribuída a alunos que acertavam as atividades avaliativas: “Não é caso para quatro.” (Coordenadora). “Não é uma criança de reforço.” (Coordenadora). “O quatro é para quem não sabe, erra tudo!” (Coordenadora), “Vocês dão a nota que querem, se pegar um pai entendido e ver isso aqui, você está enrolada!” (Diretora). “Fono não interfere na nota, tem que ver o que ele acertou”. (Reunião do Conselho de Escola, Instituição A, período da tarde, 2012).

Uma professora comentou sobre as variações das notas atribuídas aos alunos frente aos documentos avaliativos:

[...] se você comparar minhas provas você vai falar: “Você é louca. Você deu seis pro fulano que acertou quase tudo e deu dez pro ciclano que errou.” Mas aquele seis que errou eu sei que ele pegou o domínio, eu sei que ele não conseguiu provar pra mim no dia, mas eu sei que no dia-a-dia ele mostrou que sabe. [...]. (Professora de Beleno, 2012).

Ainda com relação à avaliação nesta instituição, foram feitas algumas considerações sobre as dificuldades na identificação objetiva dos conteúdos dominados pelos estudantes:

“Não sabe ler, mas escreve desse jeito?” (Coordenadora se refere à atividade de um aluno que tinha escrito muito bem, mas que a professora disse que não sabia ler.) Em outro caso, no terceiro ano, a professora comentou sobre um aluno que fazia antecessor e sucessor e operações matemáticas, mas não conseguia identificar os números e, por este motivo, ela entrou em embate com a coordenadora com relação à nota a ser atribuída a ele, pois aquela acreditava que não era caso para notas vermelhas, mas a professora justificou: “Ele não reconhece número. Agora ele descobriu que o número que termina com zero é ento, cento, ento. O mais importante ele não sabe.” (Reunião do Conselho de Escola, Instituição A, período da tarde, 2012).

Além disso, é possível afirmar que as avaliações externas foram analisadas pelas professoras na Instituição A de forma positiva. Apenas uma docente considerou que os resultados de tais atividades eram “mascarados”, porque em geral, havia treinos anteriores à prova e isso indicaria que os alunos poderiam apenas ter aprendido a técnica para responder às questões, mas não aprendido os conteúdos tratados ali.

As outras professoras questionadas afirmaram que não se sentiam pressionadas ou incomodadas frente às avaliações externas, mas almejavam resultados altos por se sentirem comprometidas com a escola.

Atuação da escola frente aos desempenhos escolares

É possível afirmar que as unidades de ensino costumam atuar na média dos desempenhos escolares e trazem o pressuposto básico de que os alunos devem aprender os conteúdos que lhe são ensinados. Quando isso não ocorre algumas justificativas costumam ser empregadas para tentar entender os motivos pelos quais os sujeitos não aprenderam. Neste sentido, dentro do ambiente escolar, foi possível notar ações diferenciadas que tiveram o intuito de sanar dificuldades de aprendizagem, tais ações estariam voltadas, essencialmente, aos estudantes entendidos como casos de baixo desempenho.

Concepções sobre a atuação da escola foram organizadas pelas professoras, que participaram deste estudo, em torno dos contextos exteriores dos alunos atendidos. Em geral, as docentes afirmaram que as escolas apresentavam práticas semelhantes, mas havia diferenças entre as culturas/familiares das crianças.

De forma geral, entre as professoras entrevistadas na Instituição A, esta percepção ficou evidente, pois por mais que elas relatassem ações despendidas dentro da Instituição, havia recorrência ao contexto social/econômico e familiar dos alunos como influenciadores aos desempenhos apresentados por eles. “[...] a escola não oferece nada de diferente, o oferecimento é o mesmo, só que tem algumas crianças que, por exemplo, a hora que você vai ler um texto que a mãe dele escreveu você percebe a diferença, a cultura da família.” (Professora de Baucis, 2011). “[...] Eu acredito que a grande mudança é com o apoio da família [...]” (Professora de Beleno, 2012).

Ao considerarem que a mudança no desempenho escolar era dependente do contexto exterior aferiram que poucos alunos conseguiam alterar as dificuldades vivenciadas na escola.

[...] A gente até brinca, todo ano eles só vão mudando de turma, porque eles permanecem no reforço, porque lógico que tem aqueles que conseguem atingir, porque precisam só de um empurrãozinho, mas, às vezes, a maioria permanece um pouquinho com aquela dificuldade, porque pra escrever um texto num quinto ano, um aluno precisa tá muito bom né, pra escrever um texto bom né. E, geralmente, eles têm essa dificuldade, eu não sei se por eles não terem muita referência em casa, muita ajuda, eu não sei se a gente pode pensar assim. (Professora de Beleno, reforço, 2012).

Outra professora também reconheceu a pouca recorrência nas mudanças dos desempenhos escolares e denunciou a identificação de um efeito cumulativo presente nas dificuldades para aprender demonstradas por estudantes.

[...] Não que não exista superação, tem criança que consegue, de dez, dois consegue se recuperar e quando se trata de início, como uma criança que vem do primeiro ano, sem conhecer o alfabeto, passa pelo segundo com muitas dificuldades, como ele vai chegar no terceiro? (Professora de Beleno, 2012).

Todavia, essa percepção mais negativa era contraditoriamente impregnada pela ideia de que a escola fazia diferença para os estudantes, reconhecendo ações do ambiente escolar.

Dessa forma, dois eixos centrais foram destacados, enquanto fontes de atuações da escola, visavando progressos nos desempenhos escolares dos alunos: 1. Práticas pedagógicas: reforço escolar e projetos; 2. Encaminhamento para especialistas da área da saúde.

1. Práticas Pedagógicas: reforço escolar e projetos

As professoras comentaram sobre a atuação delas em sala de aula e destacaram as tentativas desferidas para ensinar todos os alunos³³. Todavia, todas afirmaram que quando os estudantes apresentavam dificuldades para aprender era necessário oferecer-lhes um ensino individualizado, alocado em um contexto específico de reforço escolar.

A instituição A era bastante organizada no oferecimento de reforços escolares aos alunos que apresentassem dificuldades na aprendizagem de conteúdos em Língua Portuguesa (principalmente) e Matemática.

Os grupos eram formados por no máximo cinco alunos, congregados por exibirem resultados de aprendizagem aproximados, os quais eram identificados com base nas avaliações iniciais ou por meio da indicação de professores do ano anterior. As dificuldades dos alunos geralmente se referiam à necessidade de dominarem o código escrito e de produzirem textos.

Alguns familiares se responsabilizavam por levar os estudantes à escola no período contrário, então estes eram atendidos com maior frequência, de quatro a seis aulas por semana. Os outros tinham no máximo quatro aulas por semana, distribuídas durante o período regular.

³³ As práticas de ensino utilizadas em sala de aula serão mais bem descritas na sequência do texto, quando as características de cada turma acompanhada forem apresentadas.

Durante as aulas de reforço escolar os professores propunham atividades em folhas avulsas ou em cadernos específicos, em alguns dias, utilizavam jogos e, basicamente, seguiam propostas divulgadas pelo Programa Letra e Vida.

Então a gente faz assim, sequência de texto. A gente fala, então é a leitura de um texto, vamos supor, agora eu tô trabalhando a história da lebre e da tartaruga, então tem a estória, a gente lê, tem o narrador, faz a legenda que a gente fala, pinta a fala da personagem, aí lê uma parte, então a gente vai trocando, agora tem o narrador, eu sou a lebre e a tartaruga troca, vai trocando. Depois é, num segundo momento, o jogo dos sete erros, é o texto só que com palavras escritas erradas pra eles lerem e circularem o que tá escrito e depois embaixo escreve corretamente, aí tem que pontuar, tem o texto fora da ordem pra colocar na ordem, palavra cruzada. (Professora de Beleno do reforço, 2012).

[...] uma criança que tá iniciando a alfabetização a gente começa com as letras móveis, a identificação de cada letra, depois a gente entra com um joguinho de atividades lúdicas que brincando eles vão aprendendo pra não ficar tão sacrificante e maçante assim pra eles. Aí depois a gente já começa com palavras fáceis, que são as palavras simples né, pra eles entenderem o sonzinho Aí a gente vai falando uma palavra que lembre, tipo mamãe, manga, que começa com *ma*, alguma coisa assim pra eles irem entendendo, depois a gente já vai com as parlendas quando a criança já avança um pouquinho mais, mas assim com as letrinhas móveis pra ela ir montando musiquinhas, então assim ao mesmo tempo que ela vai cantando, ela tenta montar pelo sonzinho. Palavras cruzadas. (Professora de Baucis do reforço, 2012).

Os comentários de muitos alunos, atendidos nestas aulas, eram positivos. A maioria gostava de participar destes momentos e alguns relatavam que preferiam as atividades realizadas ali, às propostas em sala de aula, organizadas com base no material apostilado.

Entretanto, nem todos pensavam dessa maneira e certos estudantes, por motivos diversos, acabavam por não participarem de tais aulas. Quando os alunos eram indicados pelos professores, mas não frequentavam as aulas de reforço escolar oferecidas pela escola, a instituição pedia para os responsáveis assinarem um termo de ciência sobre o oferecimento de tal atividade e a opção familiar por não frequentá-la.

Em sala de aula regular, professoras comentaram que, às vezes, costumavam ficar com alunos, que apresentavam mais dificuldades na leitura e escrita, ou matemática; durante aulas de área, como Educação Física e Arte, para atendê-los individualmente.

Dessa maneira, foi possível identificar um eixo de ação da escola voltado ao atendimento individualizado dos estudantes que apresentavam baixo desempenho escolar.

Além disso, outras práticas escolares também foram citadas como itens de atuação em tal ambiente. Uma professora comentou sobre o recreio dos alunos, afirmou que disponibilizavam jogos para que as crianças pudessem brincar e aprender também neste momento. Inclusive, um projeto que utilizava jogos para motivar o raciocínio lógico foi instituído nas escolas do município em 2011, o qual contava com uma aula semanal para tais atividades.

As professoras comentaram ainda sobre os projetos desenvolvidos em ambiente escolar que tinham o intuito de promover a aprendizagem. Entretanto, elas consideraram, em geral, que seria interessante a instituição ter um foco de trabalho, pois muitos eixos de atuação acabavam por atrapalhar e não enriquecer as práticas pedagógicas.

Os gestores da Instituição de Ensino A foram elogiados com frequência pelos professores que ministraram aulas na unidade de ensino, pois acreditavam que tinham apoio da equipe de gestão, afinal sempre que solicitavam recebiam a ajuda necessária. Para elas, os gestores também acreditavam no trabalho desenvolvido pelas docentes, pois eram abertos para conversar, ao mesmo tempo em cobravam um bom trabalho pedagógico.

2. Encaminhamento para especialistas da área da saúde

Permeados pelo fundamento das diferenças entre os alunos, acrescido da constatação de limitações do próprio trabalho pedagógico, muitas professoras consideraram necessária uma parceria médica que resultasse na aprendizagem de conteúdos pelos estudantes.

Vale a pena pontuar que a leitura, feita pelas professoras sobre as deficiências de ordem médica dos alunos, não era realizada de forma isenta frente aos contextos em que atuavam.

[...] falo de escola de periferia, eles vêm muito muito ... é uma criança que o contato com o livro é na escola e assim também vêm muito com problema neurológico, problema psicológico e tudo isso interfere. Até mesmo assim, problema de surdez, problema de fala, eles falam muito errado. Ai, mais seria tão diferente se a escola tivesse um espaço clínico, porque não adianta também encaminhar pra prefeitura pra ser atendido uma vez por semana, uma vez a cada 15 dias. [...]. (Professora de Beleno, 2012).

Foi comum, na Instituição A, o encaminhamento dos alunos ao atendimento psicológico. Havia uma psicopedagoga que atuava na própria unidade de ensino existia

ainda a possibilidade dos alunos se dirigirem à rede municipal de saúde para receberem este atendimento.

Outra recorrência associada ao atendimento médico era a indicação dos estudantes que não aprendiam a ler e escrever para atendimento fonoaudiológico, também associados à rede municipal de saúde, ao considerarem que a não aprendizagem do código linguístico estava atrelada a distúrbios na fala.

De maneira geral, este atendimento não ocorria de forma rápida e integral, afinal nem sempre havia vagas para os serviços na área da saúde. “O encaminhamento daqui da escola é rápido, o problema é que a cidade não tem profissionais pra atender a demanda que é grande. Infelizmente, hoje em dia a demanda é grande, por causa da falta familiar [...]” (Professora de Baucis, 2011).

Somado a isso, a equipe escolar dizia que muitos familiares não levavam as crianças ao atendimento especializado. “[...] com acompanhamento em psicólogo, com fono, porque têm problemas também com remédio, com neuropediatra, vários encaminhamentos. A escola tenta ajudar, mas tem pais também, falta de empenho que, às vezes, perde consulta. [...]” (Professora de Baucis, reforço, 2012).

Foi possível observar que, com frequência, quando um aluno confundia as letras ao escrever, os professores atribuíam isso a necessidade de atendimento fonoaudiológico, desconsiderando que isso poderia ser decorrente de entraves no momento da alfabetização. Inclusive, os profissionais para os quais os alunos eram encaminhados também, muitas vezes, não detinham respostas objetivas e coerentes às dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes nas escolas.

4.1.2 A turma do terceiro e quarto anos: Baucis

Neste tópico serão apresentadas características do grupo de alunos que cursaram o quarto ano escolar, em 2012, junto ao Baucis. Depois disso, também será exposto o contexto das salas de aulas acompanhadas, quando ele cursou o terceiro e quarto anos, em 2011 e 2012. Neste sentido, algumas práticas estabelecidas serão destacadas, assim como as relações postas naquele contexto.

Características socioculturais da turma de Baucis

Na turma do quarto ano de Baucis, 88% dos alunos matriculados responderam ao questionário organizado nesta pesquisa, que teve o intuito de conhecer particularidades dos alunos ali matriculados.

Primeiramente, foi possível perceber que 59% dos estudantes neste grupo moravam em residências com quatro a cinco pessoas, cujas profissões estavam localizadas em diversificadas áreas, como comércio, serviços domésticos, eletricitas, embalador, motorista, manicure, olaria, padeiro e trabalhador rural. Inclusive nesta turma, uma mãe era dona de casa, outro familiar afirmou que estava desempregado, dois não informaram as profissões seguidas e um responsável se apresentou como empresário, prestador de serviços.

Tais atuações geravam uma renda média de um a dois salários para 64% do grupo de alunos, que também contava com 18% de famílias que se mantinham com uma renda de menos de um salário e, 14% dos estudantes, que responderam ao questionário, disseram que contavam com uma renda mensal de três a quatro salários. Somente o familiar que afirmou ser empresário, relatou que obtinha mais de sete salários por mês.

A escolarização máxima atingida pelos responsáveis deste grupo estava localizada no Ensino Médio, com 32% deles, sendo que 14% dos familiares disseram ter deixado a escola durante este mesmo nível de ensino. Por outro lado, 18% dos responsáveis se consideraram analfabetos ou estudaram até três anos do Ensino Fundamental I, sendo que a mesma porcentagem tinha concluído este nível de ensino e, novamente, o mesmo número de pessoas não concluíram o Ensino Fundamental II, também, 18%.

O ensino oferecido pela Instituição A foi considerado como bom por 59% e excelente por 32% dos alunos/familiares que responderam ao questionário. Os próprios desempenhos escolares apresentados também foram analisados de maneira positiva, pois 45% afirmaram que mantinham altos desempenhos e 50% se auto avaliaram como desempenhos medianos.

A repetência escolar não esteve diretamente associada às concepções sobre os desempenhos apresentados, já que 36% expuseram que tinham sido retidos por um ano escolar.

Além disso, 28% dos alunos confessaram que não costumavam ler fora da escola, mas 68% disseram que faziam isso diante de livros, atividades da escola e revistas, contudo ainda assim não se pode negar que a leitura realizada por determinados alunos estava somente atrelada ao contexto escolar. Neste item, 4% não responderam.

Vale ainda acrescentar que a quase totalidade dos estudantes entendia que fazia parte de uma turma estudiosa e todos revelaram que se sentiam bem neste ambiente, ao

gostarem de compor esta turma. Todos disseram que a escola era determinante para os planos de vida futura deles.

Durante as observações das aulas neste grupo, não houve comentários entre os alunos ou outras indicações dos contextos exteriores vivenciados por eles.

De tal maneira, numa tentativa de resumir os dados encontrados para traçar um perfil geral da turma, tem-se as seguintes informações;

- A maior parte dos alunos não morava em casas com um número muito grande de pessoas;
- Os familiares dos estudantes atuavam em diversas profissões, desde trabalhadores rurais a um empresário, contudo, mesmo neste caso, não houve relação direta entre a ocupação revelada e o nível escolar atingido;
- A média de rendimentos de 64% dos familiares estava localizada entre um a dois salários mínimos;
- 45% dos familiares tiveram acesso à escola até o Ensino Médio, porém destes, 14% não concluíram este nível de ensino. Também havia responsáveis que não estudaram ou fizeram isso por menos de três anos;
- 91% analisou o ensino oferecido pela escola de forma positiva;
- Os desempenhos escolares também foram analisados positivamente, 45% como alto e 50% como mediano;
- 36% dos alunos do grupo já tinham sido reprovados;
- Todos entendiam a escola como necessária aos planos futuros.

As professoras e as turmas de Baucis

Em 2011, a turma de Baucis, no terceiro ano, era composta por 25 alunos, 15 meninos e 10 meninas. Na preleção da professora, tratava-se de um grupo atuante, que participava das aulas:

[...] eles participam, eles contam, eles intervêm, sabe? Então eles trazem coisas de fora, às vezes fazem perguntas, você tem até às vezes como sair da aula, eles trazem coisas diferentes dentro daquele assunto, você mostra um assunto, de repente eles trazem um artigo, alguma coisa. (Professora do Baucis, 2011).

Entretanto, a professora também afirmou que notara que os alunos pareciam aprender menos a cada ano. Ela analisou: “[...] a criança tem que sair lendo autonomamente, interpretando sozinha um texto e escrevendo. Na matemática ela tem

que saber resolver um problema, fazer as operações e a realidade que a gente vê é diferente, você não atinge. [...]” (Professora de Baucis, 2011).

Durante as observações das aulas muitas vezes, a sala se mostrava apática diante da professora que costumava alterar a voz e fazer comentários negativos sobre as atividades dos alunos.

A professora falou gritando após os alunos não cumprirem uma atividade solicitada por ela: “Eu pedi para fazer frase? Eu pedi para fazer reescrita!” Ela sempre dizia gritando: “Prestem atenção!!”

Durante a correção, a professora disse a um aluno: “Você tá prestando atenção em mim? Tá ouvindo o que eu tô falando? TÁ ERRADO! Que mão e pele é essa? Apaga isso”.

Após a leitura de uma estória a professora questionou a turma: “Que tipo de texto é este?” Todos ficaram em silêncio. “Quem narrou a história gente? Nós estudamos isso na semana passada. Vocês prestam uma atenção danada na estória.”

Houve a demonstração de alguns preconceitos como quando a professora perguntou sobre o que seria a palavra *rush* e um aluno disse se tratar de momentos para lanche, ela dirigiu-se para mim perante a sala e disse: “Eles só pensam em comida!” (Diário de campo, 2011).

Apesar de haver um posicionamento autoritário da professora, não era explícito que os alunos deixassem de gostar dela e das aulas na escola. Contudo, foi possível notar que alguns não mostravam as atividades realizadas para ela; já que em certas situações, foi presenciado que eles terminavam e quando chamados para apresentarem o que haviam feito, diziam que não tinham finalizado.

Havia um menino que não estava integrado à rotina da turma e costumava dormir nas aulas ou sair da sala sem autorização. Em alguns dias ele também tentava agitar o grupo, apagava a luz, andava e brincava. Este aluno, em geral, era bem recebido pelos colegas da turma e a professora não entrava em choque com ele, deixava que dormisse ou saísse da sala tranquilamente, apenas quando atrapalhava a aula ela chamava a atenção dele e tentava, em alguns dias, distraí-lo com contas de adição ou subtração, único conteúdo que o menino gostava de estudar.

Este estudante relatou que o pai dele estava preso e que não suportava a mãe. Conforme a professora, o pai deste garoto foi preso por tráfico de drogas, conseqüentemente, os problemas de indisciplina eram atribuídos a essa relação familiar instável.

Em contraposição, havia um aluno nesta turma que a professora comentou que, às vezes, precisava “brecá-lo”, pois ele era muito rápido. Neste caso, ela também fez considerações sobre o contexto familiar dele: “[...] tenho até que brecar ele, porque

senão não tem como. Mas a família dele também é diferenciada, a mãe respondeu um questionário, escreveu bem, tudo de forma profunda” (Diário de campo, 2011).

Segundo a professora, havia familiares que não se dirigiam à escola, o que trazia consequências para a escolarização dos estudantes dali, visto que entendia o apoio dado pelos responsáveis como imprescindível na obtenção de resultados positivos à escolarização.

Com o intuito de manter a disciplina em sala de aula, esta professora costumava chamar a atenção dos alunos oralmente. Toda semana tentava organizar um jogo em sala de aula e ameaçava os estudantes com a não participação nesta atividade. Além disso, foi possível presenciar o direcionamento de alguns para a diretoria e, em um caso, houve a suspensão escolar de um garoto.

Dessa maneira é possível concluir que a professora, apesar de dizer que considerava o grupo participativo; durante as aulas, ela demonstrava percepções contrárias, ao chamá-los a prestarem a atenção constantemente e apontar com mais frequência os erros cometidos.

Já em 2012, o Baucis teve aula com duas professoras. A responsável por sua turma se aposentou em meados do ano letivo e, por isso, outra docente foi contratada para assumir as aulas.

Foram acompanhadas apenas quatro aulas da professora que atuou no primeiro semestre, já que a coleta de dados foi organizada, majoritariamente, no segundo semestre do ano letivo. De qualquer maneira, durante as aulas do primeiro semestre, a docente costumava oferecer muitas explicações e estava atentava à presença da pesquisadora no ambiente, afinal justificava e relatava casos passados com os alunos, sempre pedindo o apoio deles para confirmarem a existência da prática.

A turma se mostrava mais animada neste ano, eram menos apáticos, respondiam com mais frequência às perguntas da professora, tanto nas aulas da responsável pelo primeiro semestre como na do segundo semestre. A primeira comentou que considerava a turma “muito boa”, porém ela relatou que se incomodava com o fato de muitos alunos frequentarem as aulas de reforço escolar.

A docente que assumiu a sala no segundo semestre também considerava que a turma contava com “bons alunos”, contudo foi percebido que havia comparações com outros grupos que conhecia: “A professora comentou várias vezes sobre o desempenho satisfatório da turma frente a outras: ‘Eles são espertos aqui, tem sala que nem dá isso!’” (Diário de campo, 2012).

Havia 25 alunos na sala de aula, 15 meninos e 10 meninas. Apenas o aluno que não permanecia na sala ou dormia ou agitava os amigos do ano anterior havia mudado de turma e outro estudante passou a fazer parte do grupo.

A professora no segundo semestre costumava conversar com os alunos e estabelecer algumas combinações. Utilizava como tática de manutenção da disciplina a retirada de alunos por 10 minutos das aulas de Educação Física, disse que assistiu a uma palestra e nesta informaram que era melhor deixar os alunos por um curto período de castigo, o qual poderia ser atribuído conforme a idade deles.

Entre os estudantes, às vezes, havia conflitos que eram resolvidos por eles mesmos ou com o auxílio da professora. Também foi possível perceber que reconheciam os desempenhos escolares dos colegas, ao mesmo tempo em que se viam em determinadas posições ao dominarem, ou não, os conteúdos para realizarem as atividades propostas.

“Determinados alunos conversavam sobre ser ou não burro, já que alguns respondiam e faziam corretamente atividades. Uma menina entrou na conversa e disse que ninguém era burro ali.” (Diário de campo, 2012). Em outro dia, uma aluna se dirigiu à pesquisadora e disse: “Eu sou esperta dona! Eu não sou burra!” (Diário de campo, 2012).

A professora explicou uma conta na lousa, porque disse que os alunos não iam conseguir fazer aquela, já que tinham que acrescentar o número zero para continuar a divisão: “Vocês não vão conseguir fazer esse número, só o *Jaime* já fez!” (Referia-se ao aluno que se destacava nas aulas). Outro aluno respondeu: “Também ele é o único inteligente da sala!” E a professora retrucou: “Ele é o único que presta atenção!” Ela fez a conta na lousa fazendo perguntas aos alunos. Um terceiro estudante disse: “Eu sou burro!” (Diário de campo, 2012).

Logo, de forma geral, foi possível perceber que os alunos, em 2011 e 2012, analisavam e verbalizavam os resultados apresentados pelos colegas. Inclusive, em ambos os anos, esta turma foi avaliada de maneira positiva, porém no terceiro ano, os alunos se mostravam mais apáticos e silenciosos, já no quarto ano, participavam mais das aulas e interagiam entre eles com mais frequência.

Práticas estabelecidas nas turmas acompanhadas

Os alunos da turma de Baucis, tanto no terceiro quanto no quarto ano, mantinham uma rotina parecida. As professoras determinavam os lugares em que cada

estudante se sentaria. Além disso, diariamente era realizada a leitura de um material selecionado pela docente.

No terceiro ano, em 2011 a professora realizava a leitura e somente depois disso os alunos podiam abrir os materiais. Neste momento, ela escrevia um cabeçalho na lousa, acrescido do plano de atividades do dia e registrava a frequência dos estudantes no diário de sala. Enquanto fazia isto, os alunos escreviam em seus cadernos o que fora registrado na lousa pela docente.

Nas aulas acompanhadas no quarto ano escolar, não havia uma sequência tão fixa com relação à leitura diária e registro das atividades no caderno. Em alguns dias, primeiramente, era feito o registro e depois a leitura e, em outros, o contrário acontecia. Entretanto, ainda assim era notável que existia a manutenção de uma base diária comum aos dois anos.

Tanto em 2011, no terceiro ano, quanto em 2012, no quarto ano, não houve diferenças significativas nos materiais utilizados no dia-a-dia escolar, visto que as professoras costumavam direcionar os alunos para o material apostilado, ao caderno e às folhas avulsas, neste caso, apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas outras áreas do conhecimento, era recorrente o uso da apostila.

Nessa conjuntura, sem tentar esgotar as práticas de ensino organizadas nas salas de aulas, foi possível identificar algumas estabelecidas com mais frequência.

Durante o terceiro ano, em 2011, a professora incentivava que os alunos buscassem informações nos textos, fazia perguntas, impulsionava situações de treino, como no caso do uso da caligrafia ou os estimulava a decorarem a tabuada para realizarem operações matemáticas: “Se estudasse a tabuada em casa, saberia o resultado!” (Diário de campo, 2011).

No quarto ano, em 2012, também foi comum orientações para que estudantes buscassem informações em textos, assim como houve a manutenção de proposições de questões. Entretanto, não foram observados treinos de caligrafia ou cobranças com relação a decorar tabuadas. Neste caso, ao final de 2012, foi possível perceber que a professora que atuava, naquele momento, junto aos alunos costumava indagá-los ludicamente, próximo ao término da aula, sobre os resultados das tabuadas.

Além disso, uma prática de ensino comum foi identificada nos terceiro e quarto anos frequentados por Baucis. Tratava-se do uso de modelos. Em 2011, quando a professora explicava contas de matemática, por exemplo, sempre era realizado um exercício para os alunos visualizarem a maneira como era feito e, em Língua

Portuguesa, foi possível assistir a uma aula em que a professora pediu para eles reproduzirem uma parlenda, ao organizarem uma paródia.

Ela pediu para os alunos escreverem uma parlenda – a princípio sem nenhuma explicação, depois que a professora percebeu a dificuldade deles para realizarem a atividade, propôs que cantassem a parlenda da *Borboletinha* e eles cantaram animados. Depois disso, os alunos começaram a tentar fazer a atividade, mas não agradavam a professora: “Você só mudou uma palavrinha, presta atenção!” – a professora falou para uma aluna que foi lhe mostrar o caderno. Após um tempo e desanimada a professora viu que os alunos não atenderam a sua proposta, então escreveu na lousa: Tartaruginha/Tá na escolinha/ Fazendo tarefa/Para a mãezinha/Tchá, tchá, tchá/Lápis na mãozinha/Papel de cal. Muitos copiaram este texto no caderno e não produziram outra paródia. (Diário de campo, 2011).

O emprego de modelos para ensinar também era comum em 2012, sobretudo nas aulas de matemática, quando realizavam contas na lousa como exemplos iniciais a serem seguidos individualmente. De forma geral, ficou evidente o intuito de que os alunos adotassem um padrão: “Numa mistura entre ensino e repreensão à professora anunciou: “Você escuta o que eu falo e faz!” (Diário de campo, 2012).

Outra recorrência identificada nas práticas das professoras, em 2011 e 2012, estava localizada na organização dos alunos em pares, com o objetivo de se ajudarem e manterem a disciplina da turma. Em geral, as atividades eram realizadas individualmente, porém, certos estudantes terminavam as propostas com rapidez e auxiliavam colegas que demonstravam mais dificuldades.

A professora disse para a pesquisadora, diante dos alunos; que não gostava que alguns terminavam rapidamente as atividades propostas enquanto outros ficavam atrasados, isso a atrapalhava. Ela se dirigiu ao aluno que se destacava nas aulas: “*Jaime*, você vai ser professor agora!” – o garoto que seria o aluno achou aquilo muito interessante e perguntou ao amigo: “É difícil?” – E ele lhe respondeu que não era. (Diário de campo, 2012).

Ressalta-se que no segundo semestre, em 2012, foi mais comum a professora pedir para que os alunos se agrupassem, conforme orientação dela, do que em 2011.

Vale acrescentar que durante as observações realizadas em 2011 e 2012, as professoras costumavam propor algumas atividades e deixavam que os alunos as realizassem para depois corrigi-las. Em raros momentos, elas concretizavam as propostas conjuntamente com eles, sem deixar um período em aberto para que os estudantes tentassem cumpri-las sozinhos.

Foi recorrente nos dois anos acompanhados a proposta de tarefas de casa. Quando elas eram solicitadas, ou mesmo diante da necessidade de correção de atividades desenvolvidas em sala, a professora que ministrou aulas à turma em 2011 chamava os alunos em sua mesa para verificar a realização das atividades e fazia a

correção individualmente ou oralmente, sem registro dos conteúdos na lousa, pois considerava que se fizesse isto, alguns estudantes iriam apenas copiar e não tentariam responder as questões.

Os alunos terminaram de realizar uma atividade e mostraram para a professora que iria *vistar* os cadernos. Além do visto, ela também anotava quando faziam corretamente com caneta na apostila ou na folha de atividades dos alunos. Quando erravam não havia sinal algum e era preciso fazer as correções indicadas para receber o visto. (Diário de campo, 2011).

Em 2012, quando era preciso corrigir atividades, a professora que atuou ao longo do primeiro semestre, também evitava organizar correções na lousa e utilizava o mesmo argumento trazido pela responsável da turma em 2011. Então, a responsável pelo quarto ano, primeiro semestre, passava pelas mesas dos estudantes para verificar o que haviam feito. Contudo, em algumas atividades, foram organizadas correções na lousa.

A responsável pela turma em 2012, no segundo semestre, costumava corrigir a maior parte das atividades realizadas em sala na lousa, mas, às vezes, também fazia as correções apenas oralmente.

Um aluno confirmou a percepção das professoras, sobre a cópia de atividades quando corrigidas na lousa, ao afirmar: “Eu coloquei qualquer número, depois a dona corrige na lousa!” E ele continuou a dizer: “Você faz para mim a atividade?” “Faz a tarefa para mim e me dá?” (Diário de campo, 2012).

De tal modo, é válido concluir que as práticas de ensino estabelecidas pelas professoras, que atuaram nos terceiro e quarto anos frequentados por Baucis, não se mostraram significativamente distintas, afinal mantinham o emprego de perguntas, de modelos e apoio entre os pares, sendo possível identificar algumas variações na proposição de determinadas atividades, como os treinos de caligrafia em 2011, o que não foi observado no ano seguinte.

Quadro 20: Resumo das informações das salas de Baucis.

Turma	Professora da turma	Número de alunos	Opinião da professora sobre a turma	Observações sobre a turma	Técnicas de disciplina empregadas pela professora	Rotina/Práticas observadas
3º ano	47 anos de idade; 28 anos de profissão; Cursou Magistério, Pedagogia e uma especialização; Contratada pelo Estado (convênio com município).	25 alunos; 10 meninas 15 meninos	Participante, atuante	Sala quieta, às vezes apática, com recorrentes falas da professora que pedia aos alunos para prestarem atenção às aulas; Identificação de alunos com muitas dificuldades e outros que se destacavam ao responder perguntas corretamente.	Chamar a atenção dos alunos oralmente; Ameaça de não participação dos estudantes em atividades lúdicas; Encaminhamento para diretoria e suspensões escolares.	Leitura diária pela professora aos alunos; Em alguns dias, houve correção da tarefa individualmente, às vezes, seguido pelo registro na lousa ou apenas a arguição oral; Às vezes os alunos eram chamados a ler em voz alta; Uso de modelos e exemplos para ensinar; Treino de caligrafia e tabuada; Pedido aos pares para que se ajudassem.
4º ano	No 1º sem.: 50 anos de idade 25 anos de profissão; Cursou Normal Superior, Pedagogia e tinha uma Pós-Graduação. Contratada pelo Estado (convênio com município). No 2º sem.: 38 anos de idade; 4 anos de profissão;	25 alunos; 10 meninas 15 meninos	“Muito boa”	Os alunos se mostravam mais participativos neste ano, respondiam as perguntas feitas pelas professoras e mantinham algumas conversas paralelas entre eles.	No segundo semestre, a professora conversava, fazia combinados, retirava os alunos que descumpriam as regras por 10 min. das aulas de E. Física.	Leitura diária pela professora aos alunos; As professoras evitavam realizar correções na lousa, por considerar que os alunos apenas copiariam as atividades; Uso de modelos e exemplos para explicar conteúdos; Trabalho com duplas ou indicação de alunos que podiam ajudar outros nas atividades em sala de aula durante o segundo semestre.

4.1.3 As turmas dos terceiros anos: Beleno

Neste tópico serão apresentadas as práticas estabelecidas pelas professoras que ministraram aulas a Beleno em 2011 e 2012, assim como o contexto da sala de aula, na constituição das turmas pesquisadas.

Características socioculturais da turma de Beleno

Na turma de Beleno, acompanhada em 2012, 77% dos alunos responderam ao questionário organizado pela pesquisadora.

A maior parte dessa turma (70%) morava em casas com três a seis pessoas e o restante (30%) contava com residências com sete ou mais de oito moradores.

Diversas ocupações foram citadas entre os responsáveis pelos alunos desta turma, a mais frequente foi a atuação como empregada doméstica, com 30% dos casos, seguida por trabalhadores rurais e donas de casa, ambos com 20% cada. Citaram também, cargos em indústrias, vendedor, técnico em enfermagem, padeiro, pedreiro e um desempregado. Tais profissões mantiveram a renda mensal de 70% das famílias dos estudantes entre um a dois salários mínimos.

A escolaridade dos responsáveis pelos alunos também foi diversa, 20% deles concluíram o Ensino Médio, 5% não findaram este nível de ensino, 15% terminaram o Ensino Fundamental e 15% não completaram este grau de instrução. Com formação até o Ensino Fundamental I foram encontrados 25% dos responsáveis e 20% se identificaram como analfabeto ou com menos de três anos de escolarização.

A instituição de ensino frequentada foi analisada como boa por 55% dos alunos/familiares desta turma, os quais mantinham uma visão positiva com relação aos próprios desempenhos escolares, afinal 35% deles entendiam que apresentavam altos desempenhos e 45% analisavam-se como casos de desempenhos medianos. Já 20% afirmaram que tinham baixos desempenhos escolares.

Todavia, 45% dos estudantes desta turma haviam vivenciado situações de reprovações escolares, destes 55% foram reprovados por um ano e 45% duas vezes. De qualquer maneira, todos disseram que a escola era determinante para os planos de futuros deles.

Neste contexto, tanto no grupo frequentado por Beleno em 2011 quanto em 2012, os alunos costumavam falar sobre as vivências que tinham fora do ambiente escolar.

Em 2011, foi comum ouvir comentários de estudantes sobre a prisão dos próprios pais, destacando as possibilidades de visitas ao cárcere. Eles também tinham o hábito de falar sobre músicas que gostavam, como funks, e programas de televisão que assistiam. Algumas brincadeiras dos alunos trouxeram questões interessantes, por exemplo: “Um aluno falou para uma amiga, numa perspectiva lúdica, que ela iria ter três filhos, elegeu colegas da sala, incluindo-se entre estes. E completou que seria um de cada pai, então perguntou já dentro da brincadeira: ‘Quem é meu pai?’” (Diário de campo, 2011).

Em 2012, após a retenção escolar, os alunos que compuseram o ambiente frequentado por Beleno também costumavam comentar sobre as realidades vivenciadas por eles, uma menina contou que a mãe dela havia lhe dado para a tia e outra garota estava ansiosa pela “saidinha” do final ano para poder encontrar com o padrasto dela que estava preso.

Além disso, durante uma aula, um aluno chegou atrasado e dois outros que estavam próximos à pesquisadora, relataram que:

Ele vinha sujo à escola, porque a mãe dele não o deixava tomar banho, nem lavava a roupa dele. Usaram expressões como “ela só fica na rua”, “ela anda arrumada, mas não arruma eles”. (Diário de campo, terceiro ano, 2012).

Alguns alunos vivenciavam restrições financeiras e, às vezes, eram ajudados pela escola. “Um estudante saiu da sala, após um chamado da coordenadora. Ele usava calça curta, com as meias aparecendo e uma bota rasgada. A coordenadora perguntou se havia educação física neste dia, depois de um tempo o aluno retornou com um tênis nas mãos.” (Diário de campo, 2012).

De tal modo, foi possível conhecer um pouco do contexto social experienciado por alunos que frequentavam este grupo, para além dos dados apresentados nos questionários, os quais, resumidamente, trouxeram que;

- 30% dos alunos da turma acompanhada moravam com sete ou mais pessoas;
- A renda familiar foi assumida entre um a dois salários mínimos para 70% dos alunos;
- As ocupações dos responsáveis que se fizeram mais recorrentes, foram a de empregada doméstica, trabalhador rural e dona de casa;
- 20% dos familiares concluíram o Ensino Médio e a mesma porcentagem se identificou com escolarização inferior a três anos ou nenhuma;

- 55% entenderam que o ensino oferecido pela escola frequentada era bom;
- Embora somente 20% dos alunos tenham entendido que apresentavam baixo desempenho, 45% dos estudantes já tinham sido reprovados uma ou duas vezes;
- Todos entendiam a escola como necessária à concretização de planos futuros.

As professoras e as turmas de Beleno

Em 2011, a turma de Beleno era composta por 25 alunos, 13 meninas e 12 meninos. Este terceiro ano foi considerado pela professora como uma sala com desempenho satisfatório. Ela identificou que havia alunos com dificuldades, mas não eram todos.

Durante as aulas, a professora não costumava, enfatizar os erros dos estudantes e todos iam à sua mesa para tirar dúvidas ou conferir as atividades propostas. Ela costumava dizer que eles eram espertos e concluiu que o desempenho escolar da turma, em geral, era regular: “[...] eles estão escrevendo, estão fazendo a pontuação, então entre bom, regular e ruim, eu fico no regular.” (Professora de Beleno, 2011).

Em conversas informais com a docente; ela comentou que costumava se apegar muito aos alunos com os quais convivia, sempre os protegia e não gostava que outras pessoas fizessem comentários depreciativos sobre eles.

A professora e os alunos mantinham uma relação de afetividade. Em conversas na sala de aula eles disseram:

“O tia eu ia te chamar de mãe.” – aluno.

“A tia faz cada coisa bonita!” – uma aluna disse depois que a professora desenhou laços na lousa a pedido de outra aluna para colocar no cabelo da menina de uma história que havia sido lida e estava sendo ilustrada. (Diário de campo, 2011).

Neste ambiente havia práticas disciplinares claramente estabelecidas e conhecidas pelos envolvidos. Além de conversas, com pedidos por atenção ou silêncio da professora aos alunos. Foi possível identificar também que:

Os alunos falavam muito sobre “ficar no banco”. Isso seria um castigo aplicado na hora do recreio, no qual eles ficariam sentados num banco no pátio e não poderiam brincar. Inclusive, na lousa, às vezes, tinha um coração chorando em que a professora colocava cada letra do nome dos alunos que faziam algo fora das regras. Anotava as letras até escrever o nome inteiro e, então, algum castigo era empregado. (Diário de campo, 2011).

A professora se mostrava exigente nas atividades, às vezes questionava os estudantes sobre o cuidado que tiveram na realização de propostas ou indicava que queria ver letras impecáveis nos cadernos e folhas a serem entregues.

Os alunos também pareciam se entender entre si, apesar de algumas discussões ou impasses. “O dona o *Artur* chamou a *Eva* de burra!” (Diário de Campo, 2011). Entretanto, de forma geral, eles conversavam e brincavam juntos nos intervalos, trabalhavam em duplas ou trios, sem maiores problemas.

Era comum entre os estudantes, a verificação de resultados obtidos em atividades e comentários sobre o não cumprimento de propostas.

Um aluno falou sobre um colega: “Ele não fez nada tia.”

A professora entregou avaliações aos alunos corrigidas e eles ficavam comentando quantas questões haviam acertado. (Diário de campo, 2011).

Sendo assim, é possível afirmar que se tratava de uma turma que considerava os próprios resultados apresentados e os de seus colegas. A professora era exigente nas atividades e, ao mesmo tempo, mantinha uma relação de afetividade com os alunos. Era um grupo participativo nas aulas.

Em 2012, Beleno cursou novamente o terceiro ano após ser reprovado pela segunda vez. Neste momento, tratava-se de uma turma composta por 26 alunos, 12 meninas e 14 meninos. A relação deles com a professora era cerceada pelo humor e carinho, mas ao mesmo tempo pela disciplina e regra.

A professora costumava manter uma postura rígida frente à turma, chamava a atenção dos estudantes, enviava bilhetes aos familiares deles quando considerava necessário, encaminhava-os para diretoria e avisava sobre o risco de serem suspensos das aulas. Ela costumava fazer ameaças e falar com autoridade:

“Deixa eu voltar aí e você não ter traçado nenhuma letra para você ver.”

“A hora que eu for passar a letra de mão eu vou ficar tão brava se não tiver feito esse caderno ainda!”

“Eu vou piscar o olho e não quero mais ver nenhuma criança em pé.” “Eu tô pedindo com paciência, tô pedindo com educação para sentar.”

“Se vocês falarem bastante, eu vou ter que gritar bastante!”(Diário de campo, 2012).

Esta turma era vista pela professora, em seu conjunto, como “fraca” em desempenho escolar e ampliou tal caracterização ao sistema de ensino em geral. “[...] não só minha classe, o sistema inteiro eu tô falando, tá fraco. Falando da minha classe, é

uma classe com um desempenho regular, eles têm bastante dificuldades.” (Professora de Beleno, 2012).

Inclusive, os professores de disciplinas como Educação Física, Arte e Inglês, que ministravam aulas à turma, reclamavam que os estudantes dali eram difíceis de lidar, por serem indisciplinados e demonstrarem dificuldades para aprender.

Às vezes, a professora comentava que parecia que as aulas não rendiam, porque a maior parte dos alunos demorava para realizar as atividades propostas. O tempo de realização das lições foi um item que perpassou as observações desta turma:

“Você nem terminou o caderno ainda!” – disse a professora a um aluno. - “Já era para ter terminado o caderno, olha o tempão que eu esperei! Todo dia eu falo isso!” Em outro dia: “Eu vou escrever na lousa e já vou avisar que eu preciso da lousa, então façam comigo, porque eu preciso apagar.” (Diário de campo, 2012).

Dessa forma, a docente manteve a percepção dela sobre as dificuldades vivenciadas por grande parte da turma no processo de aprendizagem e reforçou as exigências que mantinha com relação ao tempo destinado a cada momento da aula, além da insistência pela qualidade das atividades: “O caderno está indo lindo, tem que voltar maravilhoso!” (Diário de campo, 2012).

A professora que ministrou aulas ao Beleno, em 2012 no reforço escolar, comentou sobre a indisciplina nas turmas do terceiro ano e sobre as dificuldades de aprendizagem que permeavam as salas. Aferiu que o grupo de alunos da turma de Beleno daquele ano não contribuía para estimular o estudante a ser melhor. “[...] ninguém faz, ninguém sabe, ah então tá bom, vou ficar quieto, vou ficar na minha, por que eu vou me esforçar? [...]” (Professora de Beleno, reforço, 2012).

Nesta perspectiva, esta docente dizia acreditar que os alunos, no Ensino Fundamental I, deveriam aprender pelo menos o mínimo, o que para ela seria o domínio da leitura, já que muitos apenas decodificavam textos e não entendiam o que liam.

Foi possível observar que apenas uma menina e um menino terminavam as propostas rapidamente. Alguns dias, a menina pedia para ler enquanto aguardava os colegas terminarem ou, quando possível, ajudava os outros a realizarem as propostas. O garoto também tinha esta prática e, às vezes, brincava com os materiais escolares espalhados pela carteira.

Os alunos, em geral, mantinham conversas entre os colegas, brincavam e se ajudavam nas atividades escolares. Quando alguns deles saíam para atividades do

reforço, a professora pedia para que colegas copiassem a matéria estudada em sala de aula no caderno destes, pois caso contrário, iriam ficar atrasados quando retornassem.

O relacionamento entre a professora e os alunos era agradável. Alguns diziam que gostavam de treinar letras manuscritas, pois ela pegava nas mãos deles para mostrar como deveriam escrever. Quando iam até a lousa para fazer isso, ficavam ainda mais satisfeitos. Também foi possível notar que os estudantes comentaram sobre as saudades que sentiram da professora durante o período de férias escolar.

Resumindo, tratava-se de uma turma identificada pela responsável como fraca, aliás, professores da instituição pensavam isso, em geral, sobre as turmas dos terceiros anos do período da tarde. Foi possível observar que, mesmo demonstrando dificuldades com o domínio dos conteúdos e de habilidades linguísticas para escrever, os alunos tentavam responder as perguntas feitas pela professora e trocavam ideias entre eles. O tempo foi um fato marcante durante estas aulas, pois a responsável pela turma queria que elas “rendessem mais”, porém os alunos caminhavam num ritmo aquém do esperado por ela.

Nessa conjuntura, é possível afirmar que houve mudanças na percepção dos ambientes escolares frequentados por Beleno, o qual passou de um contexto entendido como estimulante, com pares participativos e permeado por altas expectativas em 2011³⁴, para uma conjuntura compreendida como “fraca” nos desempenhos escolares, já que em 2012, contavam com estudantes que vivenciavam dificuldades para aprender conteúdos, o que não despontava altas expectativas como ocorria na turma anterior de Beleno.

Práticas estabelecidas nas turmas acompanhadas

A organização do dia-a-dia escolar, na turma de Beleno, seguiu preceitos básicos em 2011 e 2012. As professoras determinavam onde os alunos se sentariam e isso apenas era alterado em situações de indisciplina, tais como para distanciar pares que conversavam durante as aulas, ou contrariamente, como ocorreu em 2012, quando a professora mudou uma aluna de lugar com o intuito de facilitar a integração dela, pois se tratava de uma garota bastante tímida e onde ela estava sentada não tinha se aproximado de ninguém.

³⁴ Lembrando que Beleno foi retido e, por isso, frequentou duas turmas distintas nessas ocasiões.

As docentes responsáveis pela turma de Beleno, em 2011 e 2012, costumavam diariamente escrever a rotina na lousa, verificar os alunos que haviam realizado a tarefa, fazer a leitura do dia e depois corrigir o que havia sido enviado para fazer em casa. Elas também propunham, todos os dias, um treino de caligrafia, com letras cursivas e anotavam na lousa a rotina que seria seguida em cada dia.

A professora em 2011 também registrava uma breve passagem bíblica ou um recado de estímulo aos estudantes na lousa. Eles esperavam e pediam por isso.

Dentre os materiais mais utilizados nas aulas observadas estavam às folhas avulsas de estudos e os cadernos. As apostilas também foram usadas, mas com pouca frequência.

Durante as aulas acompanhadas em 2011, foi comum ocorrer estudos de textos. Em geral, a professora fazia uma leitura mais expressiva do material, os alunos liam junto com ela algumas partes. Depois era proposto que eles indicassem a sequência de fatos, por meio de desenhos, em forma de história em quadrinhos. Em seguida, realizaram reescritas que ocorriam, de forma coletiva, junto à sala toda, sendo que a professora era a escriba. Em alguns dias, eram constituídos grupos menores para isso ou as reescritas eram realizadas individualmente.

Isso também aconteceu em 2012, porém a organização da proposta parecia ser um pouco diferente ao que era feito no ano anterior. Em 2012, primeiramente liam os textos, sobretudo, para identificar as falas de personagens e narrador. Depois foram incluídas imagens, trazidas pela professora, para mapear a sequência da história. Outros temas também foram incluídos, como segmentação de palavras e pontuação.

No trecho que segue, foi descrito como um material escrito começou a ser estudado na turma.

A professora leu o texto que iriam trabalhar, segundo ela, ao longo do mês, que seria uma fábula adaptada: “O Coelho e o Macaco”. Ela leu em voz alta e pediu para uma aluna ler o texto novamente, a menina leu o primeiro parágrafo com dificuldade, mesmo sendo analisada como um caso de alto desempenho, naquela turma. A responsável pela turma prosseguiu a leitura, discutiram o texto ao falarem sobre os valores presentes nele. Identificaram a quantidade de parágrafos que o material tinha (os alunos tiveram dificuldades nisso) e depois pintaram de cores diferentes as falas do macaco, do coelho (apenas travessão) e do narrador. No meio do texto havia uma fala com aspas e a professora não a destacou. No final perguntei a ela sobre isso e ela comentou que não iria tratar disso agora, porque a turma era fraquinha, iriam apenas identificar a fala por meio do travessão. (Diário de campo, 2012).

Nesta descrição, é possível notar que a percepção da professora influenciou a apresentação ou a omissão de conteúdos aos alunos ao localizar as falas de personagens apenas junto aos sinais de travessão e não ampliar o assunto para o uso de aspas.

Em ambas as turmas, 2011 e 2012, foi comum o emprego de perguntas aos alunos, “Qual tabuada vamos usar?” “Como começa os contos de fadas?”. Inclusive, era habitual lembrar conteúdos que já haviam estudado como: “O que tem uma história em quadrinhos?” “Temos os balões de falas e eu posso colocar narrador?” (Diário de campo, 2011).

Outra prática percebida durante as aulas acompanhadas, em 2011 e 2012, foi o uso de modelos para ensinar. A professora recorrentemente apresentava exemplos das atividades propostas, realizando-os na lousa, junto com os estudantes, para que depois, deixasse os alunos respondendo as questões que seriam, posteriormente, corrigidas. Nestas situações, muitos estudantes se dirigiam à mesa da professora em busca de explicações individuais, pediam ajuda quando não haviam entendido ou queriam mostrar o que faziam.

Além das idas dos alunos a mesas das professoras, havia uma tentativa de individualizar o ensino ao pedir para colegas, que terminavam atividades com rapidez, que ajudassem outros que não tinham conseguido, porém isso era menos frequente do que as idas à mesa da professora, mas ocorreu em 2011 e 2012.

Fez-se presente também algumas singularidades estabelecidas no dia-a-dia conforme características próprias da atuação de cada docente.

As correções de tarefas ou atividades em sala de aula eram, em 2011, sempre iniciadas por uma verificação individual dos cadernos. Neste ano, a supervisão da tarefa era uma prática recorrente. A professora olhava e verificava o que haviam feito, corrigia³⁵ individualmente e explicava alguns itens. Depois realizava a correção na lousa, principalmente se os alunos mostravam dificuldades.

Em 2012, a responsável pela turma realizava correções das atividades propostas na lousa e, às vezes, verificava os cadernos dos alunos antes disso para ver quem havia terminado ou não.

Ambas as docentes sabiam que muitos estudantes aguardavam o momento da correção para copiar as atividades: “Vamos, você só está esperando eu fazer para

³⁵ A professora desta turma comentou que nem sempre fazia todas as correções necessárias nos cadernos ou atividades, pois não queria desmotivar os alunos ao expor muitos erros.

copiar!” (Diário de campo, 2011). “Quero só ver quem vai copiar a correção sem nem tentar fazer!” (Diário de campo, 2012).

Dentre as aulas analisadas em 2011, ficou evidente, o estabelecimento de práticas de ensino rotineiras aos estudantes, já que existiam regras que deveriam ser seguidas. Quando a professora dizia que os alunos iriam estudar determinado texto, eles já sabiam que teriam que contar o número de parágrafos que compunham o documento. Então, faziam isso de forma imediata, sem que a professora precisasse pedir. Os estudantes também sabiam que deveriam esperar a professora terminar de explicar uma atividade para depois poderem realizá-la. “Um aluno perguntou: ‘Tia pode começar?’ E outro respondeu: ‘Não né, a tia tá explicando ainda’”. (Diário de campo, 2011).

Neste ano, o humor nas aulas se fazia presente, às vezes a professora trazia trava-línguas ou exercícios de adivinhação - *o que é, o que é?* que pareciam ter o intuito de estimular os alunos. Durante explicações, ela costumava fazer algumas interpretações, como imitar uma cantora, que os alunos adoravam.

Em 2012, houve uma aula que pode ser entendida como distinta das práticas mais rotineiras de ensino e que ocorreu em todos os terceiros anos. As professoras utilizaram balas de goma para ensinar contas de subtração com reagrupamento, na verdade substituíram o material dourado ou o ábaco pelas balas.

A professora pegou um material para utilizar com os alunos na aula de matemática, trouxe balas de gomas em palitos que estavam em potes com letra expostas: C, D, U (Centena, dezena e unidade). Enquanto os alunos faziam o treino da letra manuscrita, a professora escreveu na lousa: SUBTRAÇÃO COM REAGRUPAMENTO colocou de forma alinhada a centena, a dezena e a unidade dos números $142 - 27$, e ela começou a explicar primeiro na lousa. Os alunos estavam animados com as balas de goma utilizadas como centenas, dezenas e unidades. Após a realização da primeira conta, foi acrescentada mais uma para comparar com a primeira $149 - 22$ (nesta não era preciso emprestar), diante das duas propostas a professora perguntou: “Qual é a mais fácil?” Ela problematizou o assunto: “Eu tenho duas balas, como eu vou tirar sete?” Os alunos diziam que a conta daria cinco, a professora disse que não, que não era possível partir do número dois e chegar ao sete. A professora separou o número com as balas dentro dos potes de centena, dezena e unidade e queria retirar 27, então ela desmembrou o grupinho de dezena, ficou com 10 unidades e perguntou como faziam se precisavam de algo que não tinham, então uma aluna disse: “Empresta!” Outro aluno perguntou como seria a conta se fosse com zero, a professora deu exemplos, depois escreveu uma conta na lousa e pediu para os alunos resolverem. A professora distribuiu as balas de gomas entre eles. Às 15h terminaram de comer, às 15h07 a professora escreveu na lousa outra conta e disse: “Pode fazer!” Duas alunas chegaram da aula de reforço, perderam toda a explicação de subtração. (Diário de campo, 2012).

As observações da turma de Beleno, em 2011, ocorreram entre os meses de setembro, outubro e novembro. Neste período, aconteceu uma feira na escola em que cada turma deveria expor algumas atividades, além disso, havia proximidades com a

avaliação externa, o SARESP e o SAEB³⁶. Então muitas práticas observadas estavam relacionadas ao momento vivenciado.

Dessa maneira, é válido afirmar que as práticas de ensino comuns utilizadas pelas professoras em 2011 e 2012 foram os estudos de textos, recorrência a perguntas direcionadas aos alunos, exposição de exemplos seguidos de um período destinado aos estudantes para tentarem realizar atividades, nestes momentos costumavam ir até a mesa das professoras para pedir ajuda e terem atenção individual e/ou poderiam ter apoio de pares que realizavam as propostas, sendo mais comum em ambos os anos, o direcionamento dos alunos à mesa da professora.

Para finalizar, vale a pena destacar que tanto em 2011 quanto em 2012, as turmas frequentadas por Beleno, embora fossem analisadas sob perspectivas distintas, não auferiram práticas pedagógicas tão diferenciadas. Todavia, não se pode negar que características pessoais das professoras e dos grupos traziam singularidades ao processo escolar.

³⁶ Foi muito comum haver treinos para estas avaliações. Em 2012, a professora narrou que não pretendia estabelecer treinos as avaliações externas e, durante as aulas, não foram observadas práticas nesse sentido.

Quadro 21: Resumo das informações das salas de Beleno.

Turma	Professora da turma	Número de alunos	Opinião da professora sobre a turma	Observações sobre a turma	Técnicas de disciplina empregadas pela professora	Rotina/Práticas observadas
3º ano	26 anos de idade; 3 anos de profissão; Cursou Pedagogia; Concursada pelo Município.	25 alunos, 13 meninas e 12 meninos.	Desempenho satisfatório.	Relação da professora com os alunos era afetuosa; A professora era exigente com as atividades dos alunos; Os alunos respondiam as perguntas feitas pela professora e faziam comentários; Eles haviam internalizado regras da turma, então realizavam atividades antes mesmo da professora lembrá-los; As dificuldades dos alunos não ficaram muito evidentes.	A professora ressaltava a inteligência dos alunos; Advertências orais; Sentar num banco durante todo o intervalo; Coração chorando com a sequência de letras que constituiriam o nome de um aluno caso houvesse continuidade de problemas com indisciplina.	Leitura diária pela professora aos alunos; Antes de corrigir a tarefa a professora verificava os cadernos dos alunos para depois corrigir na lousa; Recorrentes idas dos alunos a mesa da professora para terem explicações individuais; Uso de modelos e exemplos para ensinar; Associação das atividades às avaliações externas; Treino de caligrafia e atividades matemáticas; Regra seguida na turma: 1º a professora explicava e depois os alunos podiam fazer as atividades; Era comum fazer perguntas; Uso de folhas e caderno foi mais comum do que a apostila.
3º ano	30 anos de idade; 6 anos de profissão; Cursou magistério, Pedagogia e, na época, cursava Filosofia; Era concursada pelo Município.	26 alunos, 12 meninas e 14 meninos.	Fraca e indisciplinada; Alunos faltavam as aulas e era preciso adequar o tempo de realização das atividades.	A professora mantinha uma relação de carinho e humor com os alunos, mas também era exigente e prezava pelas regras; A turma demonstrava dificuldades para aprender, com muitos casos de alunos que não sabiam ler ou escrever.	Valorização das regras; Envio de bilhetes aos familiares; Encaminhamento para diretoria; Ameaças sobre suspensões; Falava alto.	Era comum verificar os alunos que haviam realizado a tarefa, a professora fazia a leitura do dia e depois corrigia a tarefa; Uso de modelos e exemplos para explicar conteúdos; Ida a mesa da professora para explicações individuais em caso de dúvida; Treinos para aprender a usar letra cursiva; Perguntas feita pela professora; Pedido de ajuda entre os alunos; Uso de folhas e caderno foi mais comum do que a apostila.

4.1.4 A turma do quarto e quinto ano: Mani, Messias, Zulu e Zeto

Neste tópico serão anunciadas características de composição da turma frequentada por Mani, Messias, Zulu e Zeto em 2012, quando cursavam o quinto ano escolar. Além disso, práticas e relações instituídas no interior da sala de aula, em 2011 e 2012, também serão retomadas.

Características socioculturais da turma de Mani, Messias, Zulu e Zeto

Com base em informações cedidas por 59% dos alunos que compuseram a turma acompanhada em 2012, no quinto ano escolar, foi possível identificar algumas características do arranjo do grupo.

Os alunos desta turma, que responderam a um questionário organizado pela pesquisadora, informaram que 56% deles moravam em residências com cinco ou seis pessoas, 37% afirmaram que residiam em casas com três ou quatro membros e 7% contaram morar em casas com duas pessoas.

As ocupações dos responsáveis variaram entre: pedreiro, motorista, empregada doméstica, costureira, cuidadora de idosos e donas de casa. Pontua-se que dentre as profissões elencadas prevaleceu a de doméstica, com 35% do grupo.

A escolarização dos responsáveis não foi homogênea, sendo possível indicar que 44% deles concluíram o Ensino Fundamental II e chegaram ou terminaram o Ensino Médio. A mesma porcentagem de pessoas afirmou que concluiu Ensino Fundamental I ou não terminou o Ensino Fundamental II. Vale pontuar que 6% dos familiares foram indicados como: analfabetos ou tendo cursado até o terceiro ano do Ensino Fundamental e, por fim, um dos respondentes assinalou ter cursado uma Graduação.

A renda familiar de 69% dos alunos esteve baseada entre um a dois salários mínimos e a renda máxima citada por 25% dos estudantes foi de três a quatro salários.

A escola oferecia um ensino considerado bom por 56% dos alunos que responderam ao questionário. Dividiram-se entre um ensino excelente, 25% dos respondentes e regular, 19% deles.

A maior parte dos alunos (62%) se considerava com alto desempenho escolar, 31% deles se auto avaliaram como desempenhos medianos e apenas 6% responderam que se entendiam como casos de baixo desempenho.

Dentre o grupo, 12% dos estudantes disseram já terem sido reprovados por dois anos escolares. Praticamente todos disseram que costumavam ler gibis, revistas, livros, jornais e atividades escolares.

Quase todos os estudantes disseram que a escola era determinante para os planos de futuro que tinham, assim como elogiaram a turma a qual pertenciam ao avaliá-la como estudiosa. Todos relataram que apreciavam pertencer a este grupo.

Durante as observações das aulas, nesta turma, foi possível perceber que houve a manutenção de uma prática, a leitura do jornal da cidade nas aulas, em 2011 e 2012. Por meio dela, concluiu-se que os estudantes não tinham acesso a tal material fora do ambiente escolar.

A professora afirmou que iria ler o jornal e comentou que havia alunos dali, na capa do mesmo, pois alguns participaram de uma festa num projeto social da cidade, a qual foi apresentada no jornal. Eles ficaram alvoroçados com isso e, queriam ver a imagem, a professora disse que depois passaria o jornal em todas as mesas. (Diário de campo, 2012).

Por outra via, alguns alunos contaram que tinham apoio dos familiares para realizarem as tarefas escolares. Uma menina relatou sorridente para a professora: “Dona meu pai fez junto comigo e eu acertei tudo! – disse a garota sobre a tarefa de casa”. (Diário de campo, 2012).

De tal modo, é possível resumir os dados obtidos por meio dos questionários, da seguinte forma:

- A maioria morava em casas com até seis pessoas;
- Os responsáveis pelos alunos contavam com ocupações pouco valorizadas economicamente, sendo que 69% dos familiares tinham uma renda de até dois salários mínimos;
- A escolarização dos responsáveis era heterogênea, existindo um familiar que cursou uma graduação e outros que não tinham mais do que três anos de frequência à escola;
- A escola e a turma frequentada eram bem avaliadas pelos alunos;
- A maioria dos estudantes nunca tinha sido reprovada, 88% do grupo;
- Praticamente todos diziam ler materiais impressos e faziam planos futuros que dependiam da escola.

As turmas de Mani, Messias, Zulu e Zeto

A turma do quarto ano era composta por 29 alunos, 15 meninos e 14 meninas. Durante as observações realizadas, os alunos se mostraram silenciosos durante as aulas e participativos, sempre que a professora fazia perguntas queriam respondê-las ou contribuir com a aula indo à lousa resolver atividades ou lendo trechos do conteúdo

estudado. Entretanto, como bem lembrou a professora da turma, nem todos seguiam a escolarização num mesmo ritmo: “De 29 alunos, tirando esses cinco, os outros 24 acompanham bem, produzem, né, alguns, cada um no seu ritmo, mas eles acompanham. [...] a classe é boa, rendeu bastante, então eles acompanham bem.” (Professora de Messias, Mani, Zeto e Zulu, 2011).

Era possível perceber, durante as observações das aulas, que a maior parte dos alunos respondia questões realizadas pela professora e costumava ir à lousa para fazer atividades. Esse posicionamento do grupo prevalecia, porém nem sempre ele era plenamente mantido.

Na explicação das contas de divisão, muitos estudantes não quiseram ir até a lousa, apenas alguns foram e, a maioria que foi, precisou da ajuda da professora para resolver as atividades.

Durante a correção de uma atividade os alunos se saíram bem, pois responderam às perguntas da professora, a qual os elogiou, pois todos haviam realizado a tarefa de casa. Todavia, ela relatou que isso tinha ocorrido pela primeira vez, já era meados de setembro. (Diário de campo, 2011).

A professora afirmou que, mesmo no quarto ano escolar, ela ainda tinha alunos na sala que não estavam alfabetizados, mas que até o final do ano letivo era preciso que soubessem produzir e interpretar textos. Na matemática seria preciso que os estudantes realizassem multiplicações com dois algarismos, realizassem divisões, conhecessem o sistema de numeração decimal e resolvessem situações problemas.

O relacionamento entre a professora e os alunos da turma parecia ser afetivo e respeitoso: “Ai tia, vou fazer de tudo para repetir de ano.” Aluno disse isso por estar satisfeito com a atividade sobre fração, na qual comeram um pedaço de pizza, além de rir das brincadeiras que a professora fez.” (Diário de campo, 2011). Algumas vezes, ela era diretiva em suas respostas e, até mesmo, ríspida com alguns estudantes, mas isto não parecia afetar a relação entre eles, pelo contrário.

Determinados alunos dessa turma demonstraram certa competição ao quererem evidenciar o que aprendiam ou para conquistarem melhores notas nas avaliações. Eles também recriminaram comportamentos de colegas que consideravam inadequados.

Um aluno chegou atrasado à aula, dormiu e não copiou nada. Quando ele entrou na sala, dois estudantes comentaram sobre o mau comportamento do colega de forma repreensiva. Em outro momento, um deles falou para a professora: “O *Saulo* e a *Laura* não fez nada.” (Diário de campo, 2011).

Em 2012, assim como em 2011, a professora também considerava que ministrava aulas para uma turma com desempenho satisfatório, apesar de identificar

estudantes que apresentavam dificuldades. De forma geral, as respostas assertivas e os posicionamentos dos alunos frente à escola se mostravam mais satisfatórios.

A professora perguntou a uma aluna: “Por que embaixo é com M?” Ela disse que não sabia; muitos colegas se agitaram por isso e expressaram indignação: “Nossa!” A professora pediu para outra colega responder e esta o fez corretamente.

Uma aluna vista como um caso de alto desempenho errou uma conta e o colega fez uma brincadeira. A professora questionou o erro, em tom de quem não está acostumada a erros da aluna: “O que aconteceu *Mariana*?”

Em conversa entre dois meninos: “Axila é o pelo que nasce o braço!” – disse um deles: “Não é esta região aqui!” – afirmou o outro apontando embaixo do braço. “Então?!” - Reafirmou o primeiro. “Não é o pelo, é a região” corrigiu o segundo.
(Diário de campo, 2012).

A professora que ministrou aulas para esta turma em 2012 afirmou que já tinha conversado com colegas, que também trabalharam com os mesmos alunos em anos anteriores, que sempre lhe diziam se tratar de uma sala com um “desempenho bom”. Ela asseverou que era um grupo prazeroso de atuar, apesar de haver algumas dificuldades pontuais com certos alunos.

Dois meninos haviam sido retidos ao final do quarto ano. De tal modo, no quinto ano, havia 27 alunos, 13 meninos e 14 meninas. Eles mantiveram um comportamento agradável; de forma geral, realizavam as atividades propostas e participavam das aulas. Sempre que a professora pedia para lerem em voz alta, ela era atendida, pois eles queriam ler e, muitos, aspiravam se dirigir à lousa para realizarem atividades.

Neste contexto, o relacionamento da turma com a professora parecia ser agradável na maior parte do tempo:

A professora brincou com um aluno para chamar a atenção dele e pedir participação nas atividades. Disse que iria jogar um pedacinho de giz para ele pegar e ver se estava esperto, perguntou se poderia jogar, ele autorizou e pegou, mas depois caiu no chão, a turma achou divertido. A professora concluiu: “Ele está esperto!” (Diário de campo, 2012).

Por outro lado, a professora não conseguia se relacionar com um menino da turma. Tratava-se de um aluno que havia passado por duas reprovagens em anos anteriores, contava com 12 anos de idade e, segundo as professoras, da classe e do reforço escolar, ele não tinha vontade de aprender, não queria estudar e vinha de um contexto familiar com problemas. Este aluno dizia que iria parar de frequentar a escola no próximo ano.

Em conversas entre a docente e o aluno era possível notar a distância entre eles:

O garoto disse após a professora lhe repreender: “Ah vai oh!” A professora o lembrou: “Você não está em casa!” E ele disse: “Tô sim!” E completou: “Não quero ficar aqui, quero ficar lá!” Depois reforçou: “Não quero ficar

nessa sala, quero ficar na biblioteca!” O menino saiu da sala e a professora ficou o observando para que ele não pulasse o muro da escola, pois disse que queria fugir de lá. O garoto ficou na diretoria. (Diário de campo, 2012).³⁷

Para estabelecer o controle disciplinar, a professora recorria à permanência dos alunos em sala de aula durante o intervalo ou nas aulas de Educação Física. Ela própria não costumava deixar a sala durante esses momentos, então mantinha os estudantes ali junto com ela, a qual também retirava materiais dos alunos que não fizessem parte do que era solicitado na aula ou os mudavam de lugar para impedir proximidades entre colegas. Ainda afirmava que iria chamar os responsáveis para relatar o que ocorria no contexto escolar, enviava-lhes bilhetes ou ligava para comparecerem à escola.

Dentro do grupo, a competição continuou a fazer parte da rotina de alunos dali. Muitos queriam se destacar e demonstrar que haviam aprendido os conteúdos ensinados, além disso, denunciavam aqueles que não realizavam as propostas. “Dona, o *Pedro* não está fazendo nada!” Ou eles faziam comentários sobre o desempenho de colegas: “A *Beatriz* acerta tudo! Ela é a mais esperta da sala!” - disse um menino. “A *Beatriz* não é a mais esperta” – falou uma garota e apontou a *Mariana* como a mais esperta.” (Diário de campo, 2012).

Alguns alunos da turma também costumavam se envolver ou criar intrigas no ambiente escolar. Isso tinha sido notado pela professora desde o segundo ano, em 2009, quando familiares foram envolvidos e se dirigiram à escola, por causa de discussões das meninas sobre roupas e características físicas de algumas.

Entre os meninos também houve algumas brigas:

Um aluno batia o pé nos pés do colega sentado à sua frente. Este pediu para que aquele parasse, mas não funcionou, um ameaçou o outro, até que o garoto sentado à frente se virou e deu um tapa no menino atrás.

Os dois alunos que costumavam discutir com a professora, também brigavam entre eles. Os meninos estavam sentados ao meu lado na sala de aula e faziam ameaças um ao outro: “Você vai morrer!” “Vou ver seu caixão!”

(Diário de campo, 2012).

Fora essas brigas e competições entre, principalmente, as garotas; os alunos da turma brincavam, realizavam atividades juntos, gostavam de ajudar um ao outro, já que mesmo quando não havia indicação da professora, eles pediam para ajudar os colegas.

Assim, de forma geral, se fazia presente um relacionamento promissor entre a turma e a professora, e com os alunos entre si, é claro que em alguns momentos isso era

³⁷ Este aluno já estava nesta turma em 2011, mas naquele ano, os embates com a professora não eram frequentes, nem foi um marco no processo de observação das aulas.

alterado. A professora tinha problemas constantes com um aluno e isso, às vezes, abalava o desenvolvimento das aulas.

Práticas estabelecidas nas turmas acompanhadas

A professora que ministrou aulas na turma de Messias, Mani, Zulu e Zeto, em 2011, no quarto ano, costumava organizar os lugares dos alunos semanalmente. Normalmente, todas as segundas-feiras ela definia onde cada aluno iria ficar assim que chegavam à sala de aula.

Essa prática pareceu ter ultrapassado o quarto ano e também se fazia presente em 2012, no quinto ano, visto que a professora que atuou junto à turma também trocava os estudantes de lugares todas as segundas-feiras.

O estabelecimento da rotina seguia regras bem definidas em 2011. Já em 2012 nem sempre a professora conseguiu sustentar as pretensões diárias.

De tal modo, em 2011 as aulas mantinham um padrão fixo, como pode ser ilustrado pelo dia 24 de outubro, as atividades mudavam conforme o dia, apenas a partir do quinto item:

1. Verificação da realização da tarefa;
2. Correção da tarefa;
3. Conferência da correção entre os alunos;
4. Leitura;
5. Língua Portuguesa: organize um texto em parágrafo e pontue. (Diário de campo, 2011).

Já em 2012, durante as observações das aulas, foi possível notar que embora a professora estivesse habituada a seguir um padrão, nem sempre o fazia plenamente. Alguns aspectos a desestabilizavam, como a indisciplina de certos alunos, ou interrupções para recados ou mesmo a intensa participação deles, que queriam relatar suas experiências e acabavam por atrasar a sequência da aula.

Vale ressaltar que os estudantes seguiam uma rotina e cobravam a professora quando algo era alterado. Por exemplo: “Um dia a professora não registrou a rotina na lousa e não fez a leitura diária, os alunos perguntaram muitas vezes sobre isso: ‘O dona hoje você não fez a leitura!’; ‘Nóis não vai fazer a rotina!?’” (Diário de campo, 2012).

Sendo assim, foi possível concluir que as rotinas organizadas pelas professoras em 2011 e 2012 seguiam um padrão: verificação da tarefa, correção, leitura diária e atividades programadas para cada dia, entretanto, a professora em 2012 demonstrou mais dificuldades em manter essa sequência de forma rigorosa diariamente.

Nas aulas acompanhadas em 2011 e 2012, os materiais utilizados nas aulas foram os cadernos, as apostilas e folhas avulsas de trabalho. A lousa também foi muito usada pelas professoras e pelos alunos.

Em 2011, durante uma aula, um vídeo foi empregado para auxiliar na explicação de conceitos matemáticos e o material dourado também foi lembrado com o mesmo fim. Este material se fez presente em 2012 também.

Com o intuito de explicitar as principais práticas de ensino organizadas ao longo de 2011 e 2012, no quarto e quinto ano, houve a preocupação de trazer, primeiramente, as atuações que se mostraram comuns às duas docentes e, na sequência, foram elencadas algumas singularidades encontradas nos diferentes momentos.

Dessa maneira, é possível dizer que em 2011, no quarto ano, era comum as aulas de Língua Portuguesa serem organizadas, a partir de perguntas, seguidas por leituras (ou vice-versa), novo diálogo, realização de atividades de interpretação ou gramática e a correção de exercícios, oral ou na lousa, procedida de tarefa para casa. Nas aulas de matemática havia uma contextualização do assunto, explicação na lousa com exemplos de contas, propostas de atividades para realização pelos alunos, muitas vezes, com novas explicações e orientações da professora, correção na lousa e mais exercícios.

Os alunos trabalhavam em duas folhas avulsas, nestas havia imagens com espaços pintados e outros a ainda serem coloridos, os estudantes tinham que identificar a fração que correspondia a parte não inteira e o número decimal correspondente. Foi feita a correção das atividades na lousa, depois disso, começaram a apostila e realizaram mais algumas atividades sobre o mesmo assunto, números decimais, mas neste caso tinham que realizar contas para descobrir trocos, verificar quanto foi gasto. Às 10h25 realizaram a correção das atividades, finalizaram mais uma página de estudos e a corrigiram. A professora escreveu a lição de casa na lousa para os alunos copiarem no caderno, eram contas com números decimais. (Diário de campo, 2011).

O acompanhamento das aulas em 2012, durante o quinto ano, manteve uma estrutura bastante parecida com a descrita acima. Diálogos, leituras de propostas, realização de exemplos junto com a professora, determinação de um período para finalizar atividades e correção.

Também foi comum nas aulas em 2011 e 2012, a sistematização de informações na lousa, onde, inclusive, os estudantes eram chamados para realizarem atividades. Fez-se presente ainda o direcionamento de perguntas ao grupo: “Trabalhamos na sexta-feira com uma atividade do ler e escrever e elaboramos uma regra. Alguém lembra qual foi à regra?” (Diário de campo, 2011). Durante o quinto ano: “O que vocês estão vendo aí?” Ou “Como você pensou?” (Diário de campo, 2012).

Dentre as singularidades que podem ser citadas das práticas observadas em 2011 e 2012 junto a esta turma é válido citar que, em 2011, a professora que atuava no quarto ano, sempre apresentava os comandos em passos a serem seguidos.

Isto ficou muito evidente durante a organização de uma sequência didática. Tratava-se de uma atividade desenvolvida em grupos de alunos, na qual realizaram uma pesquisa sobre o tema lixo: cada grupo foi incumbido de pesquisar sobre um tipo de lixo específico, como por exemplo, lixo hospitalar ou espacial. Após a ciência de cada tema, os grupos se uniram e deveriam formular perguntas sobre o assunto, a professora os orientou constantemente e direcionou um pouco as perguntas, pois os alunos mudavam facilmente o tema a ser estudado. Ocorreram pesquisas na internet e a leitura de um livro sobre o assunto. Para finalizar as atividades, os estudantes tinham que formular um resumo do que fora tratado.

Ao longo do desenvolvimento desta atividade foi possível distinguir a maneira como a docente organizava e direcionava os alunos para a realização das propostas. Por exemplo: sempre que ela reunia os estudantes em grupos, solicitava alguns passos, os orientava para que guardassem o material, unissem as carteiras conforme a proximidade e, depois disso, cada aluno poderia se locomover para o lugar em que os grupos costumavam ficar.

Existiu também uma aula de matemática, que foi ansiosamente esperada pelos alunos, os quais trouxeram cinquenta centavos para a escola, com este dinheiro foi comprado pizzas para que eles estudassem frações. A atividade ocorreu da seguinte forma:

A professora fez um círculo na lousa e questionou os alunos sobre o conceito de fração, um deles respondeu que seria a divisão. Então, ela começou a explorar as respostas que davam. Fez brincadeiras, aproveitando que um aluno disse que ia comer a pizza inteira. Ela cortou a pizza e continuou a questioná-los, pareceu à pesquisadora que os alunos ficaram tão empolgados com a pizza que praticamente não ouviam mais o que a professora dizia. (Diário de campo, 2011).

Enquanto práticas de ensino mais individualizadas em sala de aula, em 2011 a professora incentivava e indicava que os alunos se ajudassem, embora também fizesse isto. Já em 2012, durante o quinto ano, era mais comum, a responsável pela turma pedir para que estudantes, que tivessem dúvidas na realização de propostas, que fossem à mesa dela, em grupos pequenos ou individualmente. Isso era muito mais frequente do que o incentivo aos auxílios entre os pares.

Em 2012, foi possível identificar algumas incompreensões com relação a um conceito ensinado. Ao fazer uso do material dourado a professora tentou explicar o que seriam números decimais. Apesar de extenso, considerou-se que seria relevante a sua exposição:

Às 7h20 a professora escreveu o cabeçalho na lousa e a rotina, no outro canto. 08 - 08 -2012 quarta-feira Rotina: - Leitura – Matemática – Recreio – Educação Física – Português – Lição para casa – Parada para Leitura (Em itens) Fez a chamada e depois a Leitura em voz alta de parte do livro: “Mais aventuras do menino com monstros no dedo”. Terminou a leitura e verificou a tarefa de casa, passou pelas carteiras dos alunos para olhar a apostila dos mesmos. Era uma tarefa sobre Língua Portuguesa, por isso, a professora disse que seria corrigida durante a aula desta matéria. Era 7h40 quando começaram a estudar a apostila de matemática, o conteúdo era sobre números decimais, ela perguntou “Números na forma decimal, quem já ouviu falar?” A Zulu disse, “Já ouvi, mas não sei, só sei que decimal vem de 10.” Um outro aluno disse, “Decimal lembra descer!”. A professora perguntou se lembravam de algo a mais e a turma começou a repetir apenas o que já tinha sido dito. Começaram a analisar uma imagem da apostila e a professora indagou: “O que vocês estão vendo aí?” Se tratava de uma imagem de um acampamento, então os alunos contaram algumas experiências. Passaram a desenvolver situações problemas advindas do contexto acampamento e a professora disse: “Vocês estão deixando só o *Joaquim* responder!” A professora lia as perguntas da apostila (reservou apenas em um momento um aluno ler) e os estudantes respondiam o que pensavam, a professora não anotava na lousa o que eles diziam. Num momento um aluno disse: “Dona eu não entendi o que é terça parte.” A professora respondeu: “Nós já vimos isso!” “Eu não dona, eu só vi o terço!” Uma colega interferiu: “É três vezes.” A professora concluiu: “Vamos por parte então.” Retomou a leitura, fez perguntas e repetiu duas vezes a mesma coisa, não retomou o que seria a terça parte, apenas o triplo de um número. Novamente não fez anotações na lousa. Terminou essa questão assim e prosseguiu com a apostila, neste momento ela usou a lousa para desenhar um retângulo cortado em 10 partes, pintou sete delas para explicar o que seria sete décimos (anotou isso na lousa) começou a se confundir com o que seria décimos e o que seria 100, então ela disse: “Nós vamos ver uma tabelinha que tem todos, o décimo, o cem...” Ela parecia estar confusa, nem utilizou o termo centésimo. Depois escreveu embaixo do mesmo desenho: fracionário: $\frac{7}{10}$, decimal: 0,7. Passado alguns minutos apagou e anotou: 0,7. A professora pegou o material dourado e a distorção foi grande, ela utilizou a centena e a dezena para explicar décimo e centésimo. Não sei como ficará isso quando os alunos descobrirem que 0,7, por exemplo, é menor do que uma unidade, ela explicou décimos como se fosse dezena e centésimos como se fosse centena, apenas o colocando na fração. Os alunos responderam sozinhos três perguntas da apostila, elas não foram corrigidas. A professora repetiu várias vezes frases do tipo: “Dentro da centena cabem 10 dezenas e quantas unidades cabem na dezena?” E os alunos respondiam. A professora seguiu na lousa explicando o que seria um centésimo como se fosse centena. Neste momento, o sinal tocou para o intervalo. Os alunos estavam ansiosos para saírem da sala. Apesar dessa confusão, alguns estudantes diziam ao final que apenas deveriam colocar o número que estava em cima depois da vírgula, $\frac{1}{10}$ ficaria, 0,1. (Diário de campo, 2011).

Esta aula não poderia ser ignorada durante o processo de observação. Relembra-se novamente que não houve o intuito de estabelecer uma relação de causa entre os desempenhos dos alunos e a prática pedagógica, porém, na tentativa de constituir um

olhar às trajetórias dos sujeitos, pareceu interessante pontuar a maneira como alguns estudantes, compreenderam o assunto tratado pela professora. Além disso, também vale a pena assinalar uma recorrência às organizações das propostas em sala de aula durante o quinto ano, em que a professora não anotava o que os alunos diziam na lousa, havendo assim pouca sistematização dos conteúdos e das ideias apresentadas.

Contrário a isto, a responsável pela turma acompanhada em 2011 era impecavelmente organizada. Ela atribuía tarefa de casa diariamente e sempre conferia a realização da mesma, assim como a corrigia na lousa. Depois que fazia isto, retornava às carteiras para verificar se os alunos haviam copiado (quando não tinham realizado em casa) ou apurar se tinham corrigido os erros. Segundo ela: “Não adianta deixar errado!” (Diário de campo, 2011). Havia exceção a essa prática de correção diária apenas quando a tarefa de casa era realizada em folha avulsa, neste caso, havia a recolha da mesma e posterior retorno.

Em 2012, nas aulas acompanhadas, a professora conferia a tarefa dos alunos, mas não verificava os cadernos deles após a correção, como era habitual em 2011. Inclusive, não foi constante o registro das atividades na lousa, algumas vezes, com os conteúdos de Língua Portuguesa, por exemplo, isso era feito oralmente.

Frente a isso, é possível afirmar que havia diferenças na organização das correções de atividades. No entanto, afere-se que algumas práticas instituídas pelas professoras em 2011 e 2012 eram comuns e serviam, em geral, como base de atuação, tais como: a organização das aulas em diálogos/perguntas, seguidas de leituras, exposição de exemplos, realização de atividades, correções e tarefas de casa (isto principalmente em 2011).

Durante o quarto ano, em 2011, era evidente a organização da docente às propostas escolares e a sistematização de passos a serem atingidos. Neste ano, também foi mais comum o incentivo a auxílios prestados entre os alunos para se ajudarem na realização de atividades.

Em 2012 tornou-se mais comum que os estudantes fossem à mesa da professora para sanar dúvidas, sendo que auxílios entre os pares não era frequentemente estimulado. Além disso, ela também apresentou um erro conceitual ao explicar um conteúdo aos alunos.

Quadro 22: Resumo das informações das salas de Mani, Messias, Zulu e Zeto.

Turma	Professora da turma	Número de alunos	Opinião da professora sobre a turma	Observações sobre a turma	Técnicas de disciplina empregadas pela professora	Rotina/Práticas observadas
4º ano	47 anos de idade; 25 anos de profissão; Cursou Magistério, Letras e duas especializações; Concursada pelo Município e conveniada junto com o Estado – tinha dois cargos.	29 alunos, 15 meninos e 14 meninas	Citou apenas cinco alunos que tinham mais dificuldades para aprender, disse que a maioria acompanhava bem.	Relação da professora com os alunos era afetuosa e ao mesmo tempo rigorosa; Turma era silenciosa e participativa; A maioria era atuante nas aulas e apenas alguns tinham dificuldades; Competições por notas e recriminações de colegas frente a atitudes indisciplinadas.	Alterações de lugares semanal e diariamente; Conversas e advertências orais; Postura rigorosa.	Verificação da tarefa, correção e nova verificação; Leituras diárias; Trabalho em grupos; Organização para dar comando aos alunos; Atividades eram realizadas em conjunto com os alunos (na lousa) ou a professora permitia que respondessem individualmente e depois corrigia; Recorrência às explicações orais, realização de atividades com base em exemplos dados pela professora; Explicações aos alunos que realizavam as atividades na lousa; Direcionamento de perguntas; Estímulos a curiosidade para a leitura; Uso de material concreto, resumos e o uso de um vídeo.
5º ano	39 anos de idade; 13 anos de profissão; Cursou magistério, Pedagogia e uma especialização em Deficiência Mental; Era concursada pelo Município.	27 alunos, 13 meninos e 14 meninas	Havia alunos com dificuldades, mas a maioria se saía bem.	Os alunos queriam participar das aulas e eram, em geral, disciplinados; A maior parte dos alunos mantinha um relacionamento tranquilo com a professora; Competições entre os alunos para se destacarem positivamente; Brigas e fofocas entre os estudantes.	Permanência dos alunos na sala de aula durante o intervalo; Retirar materiais alheios a aula; Reorganização dos alunos na sala; Contato com familiares.	Ajuda entre alunos; Alunos cobravam a sequência fiel de uma rotina; A tarefa de casa nem sempre era verificada e registrada na lousa, às vezes a professora fazia correções orais apenas; A lousa era muito utilizada pelos alunos, a professora fazia esclarecimentos individuais ali ou apresentava exemplos; Os alunos iam constantemente a mesa da professora para realizarem atividades; Recorrência a perguntas da professora; A professora teve dificuldades para explicar fração e números decimais.

4.2 O contexto do Ensino Fundamental II e seus alunos

A partir do ingresso no Ensino Fundamental II, os estudantes passaram a ter um número ampliado de professores, o que provavelmente se constituiu na primeira mudança percebida pelos alunos. Todavia, também se fez presente algumas semelhanças, tanto entre instituições, como entre os níveis de ensino, já que determinadas práticas foram mantidas dentro do âmbito escolar, perpassadas por uma conjuntura macrossocial.

Durante esta pesquisa houve o contato com três escolas de Ensino Fundamental II. No caso a Instituição B, que será primeiramente apresentada, contou com uma turma acompanhada, durante o sétimo e oitavo ano.

A Instituição C teve três turmas acompanhadas em 2011 (um sexto e dois sétimos anos) e duas turmas em 2012 (um sétimo e um oitavo ano). Por fim, a Instituição D, contou com uma sala, de oitavo ano, em 2012.

4.2.1 Algumas características da Instituição B

O contexto social e a relação com as famílias dos alunos atendidos

Esta escola localizava-se em um bairro vizinho das Instituições A e C, era um pouco mais próxima do centro da cidade. Nesta unidade de ensino, alguns professores notaram que, com a passagem do tempo, a escola tinha recebido alunos diferenciados, se comparado ao que acontecia em anos anteriores.

[...] a gente tá vendo que tem uma procura. As classes a princípio, a clientela que está procurando (*a escola*) ela tá melhorando, os pais preocupados, mais assim com compromisso de tarefa de ficar em cima, então a gente esse ano pode perceber que mudou bastante. É porque nada como você ter a família aliada. [...] A nossa clientela tem melhorado muito. Desde que eu comecei a dar aula aqui, tenho visto sempre isso, parece que a cada ano está melhorando. (Professora de Língua Portuguesa, Vitória e Vitor, 2011).

Apesar de observarem melhorias e que a maior parte dos alunos, naquele momento, advinha de um contexto social/econômico mais favorável do que anteriormente, isso não indicou que todos os problemas da escola teriam sido findados. Muitos professores sentiam-se cansados pelo trabalho realizado em sala de aula ou diante de brincadeiras durante as atividades, que eram entendidas como desrespeito à autoridade docente. Além disso, nem todos percebiam a população atendida da mesma maneira, sendo reconhecida a heterogeneidade do grupo:

[...] eu percebo que existem muitas pessoas com bastante dificuldades financeiras, cultural até. É também meio de cultura, “Ah minha mãe não estudou, meu pai não estudou, eu tô estudando, mas também não vejo muita importância nisso que eu faço”. Mas existem muitas famílias boas, acho que

tem bastante gente querendo alguma coisa assim séria. Então tem os dois lados, eu percebo que tem muita gente que saiu de uma situação bem humilde, mas que tá lutando pra melhorar, percebe que quer que o filho melhore, os filhos entendem isso também. (Professora de Língua Portuguesa, Vitória e Vitor, 2012).

O professor que ministrou aulas de Matemática em 2012 relatou que sabia que muitos alunos daquela escola precisavam trabalhar cedo e isso os deixavam cansados para aprender, apesar disso, ele concordava com outros professores ao acreditar que a escola fazia diferença na vida dos alunos ali atendidos.

Junto a este contexto se tornou evidente a existência de heterogeneidade nas características da população atendida, sendo ainda manifesto que esta escola gozava, entre familiares e estudantes, de prestígio social, afinal todos os alunos acompanhados na Instituição A, que terminariam o Ensino Fundamental I em 2012, gostariam de estudar na Unidade de Ensino B e, alguns, ficavam à espera de uma vaga ali, apesar de serem direcionados a outras escolas, conforme o local de residência.

O funcionamento e a rotina da escola

Uma turma foi acompanhada em 2011 e em 2012, na Instituição B. Tratava-se de sétimo/oitavo ano do ensino regular. As aulas deste grupo ocorriam no período matutino.

A grade curricular de estudo era composta por seis aulas para Língua Portuguesa e Matemática, duas para Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna e quatro para Geografia, História e Ciências Biológicas. Totalizando seis aulas diárias. Os alunos entravam na escola às sete horas e saíam às 12h20min. Tinham 20min de intervalo.

A instituição B era uma escola mantida com recursos estaduais, logo, recebia o material apostilado do Estado de São Paulo. Cada aluno ganhava, bimestralmente, sete cadernos, que representavam as disciplinas presentes na grade curricular.

Os conteúdos estudados na Instituição B seguiam as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, norteados, sobretudo, pelo material distribuído pela Rede Estadual de Ensino.

Era comum também o emprego de folhas avulsas organizadas por professores e pesquisas na internet realizadas pelos alunos, para complementarem ou responderem propostas do material apostilado. Cadernos também eram utilizados para copiar conteúdos que os docentes registravam na lousa e havia ainda um livro didático, sugerido e fornecido pelo Estado, que era usado na disciplina de Língua Portuguesa.

Esta escola prezava pela disciplina e pela manutenção de regras. Foi encontrado um documento que elencava todos os direitos, deveres e responsabilidades dos alunos, com destaque a três direitos, a saber: educação pública, gratuita e de qualidade; liberdade individual e de expressão e, por último, tratamento justo e cordial. Os deveres e responsabilidades compunham uma lista extensa e incluíam medidas disciplinares. Este documento deveria ser assinado pelo aluno e pelo responsável familiar com o intuito de resguardar ciência ao conteúdo expresso ali.

Ainda sobre a disciplina e regras institucionais, vale a pena ressaltar que havia fichas de registros de ocorrência. Os professores as preenchiam quando os alunos esqueciam materiais ou não realizavam as tarefas, assim como quando despendiam atos considerados como indisciplinados, por exemplo, brigas entre os estudantes, discussões com os professores e outros fatos que poderiam ocorrer no dia-a-dia que desrespeitasse as regras da instituição.

Essas fichas serviam como registro de ocorrências na escola e como um indicador do momento em que deveriam contatar os familiares, afinal após três fichas, os responsáveis pelos alunos tinham que ir até a escola, sendo que estes só entrariam na Instituição quando acompanhados pelos familiares³⁸. Inclusive, as fichas também poderiam resultar em dias de suspensão das atividades letivas, conforme o caso e as reincidências das mesmas.

Cada turma contava com um professor responsável que seria aquele que ficaria numa determinada sala durante as reuniões com os familiares. Este professor deveria auxiliar na resolução de possíveis problemas e, dentre outros, organizar o “mapa dos alunos”, o qual indicaria o local onde se sentariam durante as aulas.

Vale a pena ainda pontuar que a instituição se assumiu enquanto uma unidade de ensino que perpassava diferentes pressupostos de “novas teorias” e citou dentre estas: “[...] abordagens construtivistas, interacionistas, sociocultural e transcendente”. (PPP, 2007, p. 33,).

O projeto pedagógico da unidade de ensino registrou preocupação com a inserção dos alunos no mercado de trabalho e o ensejo por estabelecer parcerias com empresas da cidade tanto para interação como para patrocínio de projetos. Tal posicionamento pôde ser ilustrado por meio do objetivo geral posto como motriz por esta escola: “Proporcionar uma educação de qualidade preparando os alunos para a vida,

³⁸ Dentre as estratégias de manutenção disciplinar era frequente o contato com familiares dos alunos.

para a prática da cidadania e para o mercado de trabalho, de modo a garantir uma aprendizagem de sucesso, a permanência e continuidade dos estudos.” (PPP, 2007, p. 27).

Orientações gerais sobre o processo de avaliação da aprendizagem na escola

O sistema de atribuição de notas nesta instituição era organizado entre os conceitos de oito a dez, conferidos aos alunos que atingissem plenamente os objetivos propostos e também poderiam ser expressos em PS (Rendimento Plenamente Satisfatório)³⁹. As apreciações entre cinco a sete seriam destinados aos alunos que atenderiam minimamente aos objetivos e receberiam a nomenclatura de S (Rendimento Satisfatório) e as notas de zero a quatro eram relatadas como NS (Rendimento Não Satisfatório), sendo destinada àqueles que não atingiriam os objetivos propostos.

Os conceitos avaliativos eram organizados de forma bimestral. Em reuniões do conselho de escola houve indicações sobre a padronização de itens que iriam compor as notas dos alunos. Assim, a avaliação sistematizada de conteúdos escolares seria responsável por sete pontos da média dos estudantes. Os outros três, que chegariam a nota máxima de dez pontos, seriam oriundos da realização de tarefas de casa (um ponto), frequência (um ponto) e produtividade (um ponto), este se referia aos exercícios, projetos, pesquisas ou outras atividades indicadas pelos professores.

Durante o acompanhamento de algumas aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foi possível observar situações avaliativas sistematizadas organizadas de modos semelhantes entre os professores, tanto em 2011 quanto em 2012. Nesses momentos, os responsáveis faziam revisões dos conteúdos que seriam avaliados e depois entregavam uma folha com as questões elaboradas. Em geral, liam as perguntas e deixavam que os estudantes as respondessem individualmente.

Para os professores agendarem avaliações nas turmas era preciso fazer o registro do dia em que estas aconteceriam num calendário que ficava colado à parede, próximo à porta de entrada. Essa prática foi instituída para que agendassem apenas uma avaliação por dia.

Ainda sobre os momentos sistematizados para avaliação, a professora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa afirmou: “Eu acredito que retrate pelo menos o que ele aprendeu ou o que ele conseguiu assimilar daquele conteúdo que foi

³⁹ O histórico escolar dos alunos era composto por notas em numerais, mas algumas fichas também foram encontradas com as letras, PS, S, NS.

trabalhado, [...] se aprendeu, preciso trabalhar ainda, se ele precisa recuperar esses conteúdos.” (Professora de Língua Portuguesa, Vitória e Vitor, 2012).

As reuniões de Conselho de escola⁴⁰ acompanhadas em 2011 e 2012 mostraram-se como momentos para apresentarem/conferirem notas dos alunos e dialogarem sobre alguns casos, porém de forma geral, o processo de avaliação não foi em nenhum momento questionado pelos gestores, os quais pareciam prezar pela autonomia do professor em atribuir notas. “Muitos alunos ficaram abaixo da média em artes, alguns somente nesta disciplina. A diretora unicamente pediu, para a professora responsável, começar a efetuar recuperações junto aos alunos.” (Diário de campo, conselho de escola, 2011).

Avaliações externas permearam a rotina de estudos do sétimo ano. Em 2011⁴¹, houve recorrência de atividades em sala de aula voltadas à resolução de simulados para tais avaliações. As professoras que ministraram aulas aos estudantes neste ano, disseram que estabeleciam compromissos com os resultados dessa prova, pois se preocupavam com as implicações à escola.

[...] é a questão de você ter a responsabilidade, de fazer com que a escola tenha um bom desempenho, só que infelizmente não depende só do professor né, porque tem aluno que pega a prova do Saresp e nem lê. Quantos que não falam assim: “Pra que? O que eu vou fazer com isso? Eu não ganho nada com isso.” Sabe? Então infelizmente, nós sabemos que não é tanto; a gente não pode, eu sei que lógico, nós somos muito importante, mas pra certos alunos, tem uns que não estão nem aí, eles nem leem a prova. E isso daí reflete no professor? É ele que não quer fazer. Eu apliquei o Saresp numa classe, um menino se recusava a fazer a redação, aí eu falei que ele tinha que fazer, até com jeitinho eu chamei o fiscal, nós conversamos com ele, ele fez, mas é culpa da professora de português? De jeito nenhum, ela deu a aula dela, chegou na hora, ele não queria fazer a prova, você entendeu? Então é complicado. (Professora de Matemática, Vitória e Vitor, 2011).

A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa em 2011, também comentou sobre o recebimento de um bônus que estava atrelado aos resultados destas avaliações e afirmou que se sentia frustrada por não recebê-lo, em anos anteriores, devido a baixos resultados em algumas turmas, mesmo trabalhando muito e sem ter tido nenhuma falta durante o ano. Neste momento, basicamente as professoras criticaram a dependência que passavam a ter dos alunos para realização dessas provas.

⁴⁰ Durante o ano letivo essas reuniões ocorriam no período de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, (HTPC). Apenas ao final do ano que essas reuniões eram mais demoradas e se estendiam por todo um período escolar ou mesmo por mais de um dia.

⁴¹ Neste ano os alunos cursavam o sétimo ano e faziam o Saresp, já em 2012 isso não iria acontecer, pois frequentavam o oitavo ano, momento que não era avaliado por tal prova.

Em 2012, os docentes questionaram a organização das avaliações externas por meio de testes. O professor de matemática afirmou que se recusava a fazer provas bimestrais com os alunos baseadas em questões formuladas com múltiplas escolhas. Reconheceu que treinava exercícios de vestibulares com os estudantes no terceiro ano do Ensino Médio, mas não fazia treinos para as avaliações externas. E argumentou:

[...] eu vi uma reportagem há um tempo atrás que um macaco da NASA conseguiu fazer 70%, acertar 70% da prova. [...] é uma prova externa, ridícula, prova que é feita no sistema de múltipla escolha, o aluno não escreve, sabe? Não expõe sua opinião, não demonstra se sabe ou não, ele marcou um xizinho lá, marcou certo, muito bem! Marcou errado ... né, você pode concluir o quê? E outra, se ele marcou errado: ah o cara não sabe! Se ele marcou certo, que conclusão você pode tirar? Que ele acertou? Será? (Professor de Matemática, Vitória e Vitor, 2012).

Vale ainda ser registrado que a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa acrescentou um lado positivo de tais avaliações que, para ela, seria a análise dos resultados que eram apresentados de forma sistematizada, pois por meio disso, aferiu que conseguia ter mais clareza sobre as dificuldades das salas, indicando conteúdos que deveriam ser adequadamente trabalhados.

Atuação da escola frente aos desempenhos escolares

O projeto pedagógico da Instituição B anunciou alguns entraves enfrentados por esta unidade de ensino, atrelados direta e indiretamente à promoção de desempenhos escolares. Foram citados como desencadeadores de dificuldades de aprendizagem os seguintes aspectos: problemas emocionais e familiares, pouca fluência nos hábitos de estudo, indisciplina, baixa assiduidade dos alunos associada à repetência e abandono escolar, além da inefetiva participação familiar. Depoimentos, apresentados principalmente pelas professoras que ministraram aulas no sétimo ano em 2011, reiteraram as proposições do projeto pedagógico:

[...] é que falta estrutura familiar, então eu acho assim, a estrutura familiar em primeiro lugar, os professores comprometidos, tem que ter, porque eu acho assim que a gente tem um que ter um compromisso muito grande de ensinar, sabe? Porque a gente sabe né, olha não é porque eu dou aula aqui, mas aqui em termos de compromisso, de equipe sabe? Nós somos muito unidos, a gente tá sempre procurando conversar com o outro para ver, é muito bom nesse aspecto. (Professora de Matemática, Vitória e Vitor, 2011).

De tal modo, sem o intuito de isolar o contexto social ao entorno da unidade de ensino, este item teve como objetivo mapear a atuação da escola frente aos diferentes desempenhos escolares.

Nesta perspectiva, a partir de entrevistas com quatro professores que ministraram aulas nesta instituição entre 2011 e 2012⁴² e de documentos analisados, foi sistematizado algumas Práticas Escolares identificadas como recorrentes na unidade de ensino.

Práticas Escolares

O Projeto Pedagógico desta instituição e as falas dos professores anunciaram algumas ações despendidas neste ambiente que destacavam a ascendência da diretora da escola, o estabelecimento e atenção às regras, além de avaliações constantes.

Eu acho que a escola é muito respeitada pela comunidade, principalmente por ela ter regras, impor limites. A gente tem respaldo da equipe gestora quando é necessário e eu acho que os pais querem isso. Eles podem até vir reclamar numa situação isolada, mas no fundo é isso que eles querem, uma escola que exija, que se imponha, que exija, que tenha bons profissionais. (Professora de Língua Portuguesa, Vitória e Vitor, 2011).

Além de se mostrar socialmente uma escola valorizada pela comunidade e que empunha regras em seu contexto, o Projeto Pedagógico também anunciou que nesta instituição eram mantidas aulas de reforço contínuo e projetos de reforço e recuperação paralela, destinados aos alunos que apresentavam dificuldades para aprender.

Os professores comentaram que costumavam realizar revisões constantes dos conteúdos em sala de aula e direcionavam os estudantes, que não atingiam a média de cinco pontos nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, para aulas de reforço escolar. “Olha tudo o que você pode imaginar no sentido de que eles melhorem. A gente faz de tudo na sala de aula para que eles acompanhem, a gente faz revisão contínua direto, eles têm recuperação paralela que é já num outro horário [...]” (Professora de Matemática, Vitória e Vitor, 2011).

Neste ano, as aulas de reforço paralelo ocorriam na sequência das aulas regulares, como se fosse uma última aula destinada apenas aos alunos que tinham mais dificuldades. Semanalmente, uma aula a mais era proposta à disciplina de Matemática e duas à de Língua Portuguesa.

Durante algumas reuniões de conselho de escola, a direção e os professores comentaram que os alunos indicados ao reforço escolar paralelo, em geral, não queriam ficar na escola para mais uma aula no dia e tentavam sair junto com os outros alunos. Então, foram feitos pedidos de apoios aos professores que ministravam as últimas aulas

⁴² Os dados obtidos nesta escola não seguiram as mesmas categorias estabelecidas na Instituição A.

na sala para aguardarem os responsáveis pelo reforço escolar ali e impedirem a saída de certos adolescentes.

Em 2012 essa prática mudou. A escola passou a ser adepta ao modelo de recuperação que havia sido instituído pelo Estado de São Paulo, assim contava com professores auxiliares⁴³ que ficavam junto aos regulares das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática⁴⁴, durante algumas aulas na semana, com o intuito de dar suporte na assistência de alunos que necessitassem de atenção adicional no processo de aprendizagem. Formavam uma modalidade de recuperação escolar contínua durante o período regular de atividades.

Nas aulas acompanhadas foi possível visualizar as ações deste projeto. Na disciplina de matemática o professor parecia não apreciar a presença da docente auxiliar na sala de aula, ele ignorava que havia mais alguém ali e não pedia apoio, nem indicava momentos de estudos aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Todavia, quando o professor orientava os estudantes a realizarem atividades, a docente auxiliar costumava ajudá-los mesmo sem direcionamentos do professor responsável.

Em Língua Portuguesa era comum, a docente auxiliar atender alunos, indicados pela professora da turma, na biblioteca da escola. Estes estudantes eram direcionados a tais aulas conforme as atividades solicitadas em cada momento. Assim, não havia um grupo fixo, às vezes tinham o intuito de revisar um conteúdo ministrado no bimestre anterior e que não tinha sido bem aprendido por determinados estudantes, pois eles não obtiveram uma média positiva, então eles eram convidados a deixarem a sala e se juntarem a um grupo menor, com a professora auxiliar.

Também se fez presente na Instituição B, a constituição de salas chamadas na escola por *CAE*, no Estado ela seria oficialmente reconhecida como *Recuperação Intensiva* e consistiria na organização de turmas com até no máximo 20 alunos que não teriam atingido os objetivos necessários ao prosseguimento nos estudos regulares. No Ensino Fundamental II, ela foi organizada para os sétimos e nonos anos⁴⁵, como o resultado da indicação dos professores durante reunião de conselho de escola do último

⁴³ Estes professores deveriam ser licenciados, candidatos a contratação temporária ou titulares que já atuavam na rede estadual. Estudantes em formação não poderiam assumir essas aulas. Só era possível contratar esses professores para salas que tinham mais 30 alunos no Ensino Fundamental II.

⁴⁴ No caso desta escola havia o acompanhamento nestas disciplinas, mas o projeto previa o acompanhamento de três horas-aula semanais, distribuídas entre até três disciplinas.

⁴⁵ Neste ano, seria possível também haver a reprovação de alunos, para permanesse no Ensino Fundamental II, tanto numa sala regular como numa de recuperação intensiva, conforme os professores considerassem necessário.

bimestre. Nestas turmas, foi proposta a realização de atividades diferenciadas, que visassem à superação de defasagens de aprendizagem para o prosseguimento escolar.

Durante a reunião de conselho escolar de 2012, a sala da Vitória e do Vitor foi analisada e alunos dali foram recomendados para compor o *CAE*. A diretora indicou que os professores deveriam sugerir apenas casos de dificuldades críticas de aprendizagem, pois nesta sala só seria possível matricular 20 estudantes. Houve um consenso quanto à apreciação positiva ao projeto, porque relataram notar bons resultados a partir dele.

Tanto o apoio e inserção dos professores auxiliares nas turmas regulares quanto à organização das salas de Recuperação Intensiva fizeram parte de um programa do Governo do Estado chamado de Educação – Compromisso de São Paulo⁴⁶, que teve como objetivo elevar o patamar educacional do Estado para 25º do mundo e prezar pela carreira docente, como uma das mais prestigiadas na sociedade.

Além das atividades voltadas à recuperação da aprendizagem, nesta escola também existia o que chamavam de conselho participativo, o qual consistia em reuniões dos alunos com o professor responsável pela turma. Elas deveriam ocorrer ao final de cada bimestre, oferecendo indicadores e propostas para os problemas levantados pelos próprios estudantes sobre a sala de aula que compunham. Como registro e sistematização deste momento, era respondida uma ficha que indicava o perfil da classe, com as notas, quantidade de alunos que tiraram de zero a quatro e de cinco a dez e os principais problemas verificados por eles. Esses dados deveriam ser apresentados nas reuniões de conselho de escola, porém isso não foi observado nestes momentos⁴⁷. Torna-se interessante pontuar que nestas situações, os alunos pediram para que os responsáveis fossem chamados à escola em casos de indisciplina e, registraram que, ao ocorrer uma diminuição no número das fichas disciplinares, passou a existir mais problemas na sala de aula, por isso eles disseram que seria válido retomar e manter a rigidez na aplicação das fichas.

Vale a pena pontuar ainda que existia a possibilidade de haver mudanças de alunos de turmas e/ou períodos, tais alterações tinham o intuito de prezar pela disciplina escolar ou por progressos na aprendizagem. Também eram coerentes com a tentativa de manutenção da rigidez e da sequência as regras.

Nesta unidade de ensino, Instituição B, ainda existiam atividades propostas que atendiam aos alunos com desempenhos medianos ou altos, que poderiam ser pensadas,

⁴⁶ Para mais informações: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal.php/projetos/compromisso-sp>

⁴⁷ Foram encontradas três fichas dos Conselhos Participativos em 2012, até o terceiro bimestre.

inclusive como motivadoras aos estudantes com baixo desempenho. A Instituição B costumava se inscrever em diferentes concursos de redações ou olimpíadas concorrendo a prêmios especiais aos destaques. Além disso, organizavam viagens culturais anuais, como visitas a Museus nos centros urbanos e, nestes casos, às vezes, selecionavam estudantes conforme os posicionamentos desvelados no dia-a-dia.

Para além disso, com base nos dados obtidos, foi possível notar que três dos professores entrevistados neste contexto acreditavam que a instituição de ensino despendia todas as ações possíveis para que os estudantes atendidos ali construíssem um processo escolar positivo. As professoras, em 2011, comentaram sobre o compromisso que tinham com o ensino e as constantes revisões que faziam dos conteúdos escolares, não sendo possível, pensarem em alternativas diferentes de trabalho, pois consideravam que faziam tudo o que podiam para que os alunos apresentassem bons resultados na escolarização, ficando ao encargo das famílias dos estudantes cobrá-los por isso.

Em 2012, a professora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa também entendia que o ambiente externo exercia influências na sala de aula. Somente o responsável pela disciplina de Matemática aferiu que a escola precisava se tornar mais atrativa por meio da informática/tecnologia, sendo este um caminho ainda não explorado por esta instituição de ensino, a qual tinha um laboratório de informática, utilizado pelos alunos, mas em sala de aula não havia recorrências a tal ferramenta. Inclusive, este professor também citou que a burocracia institucional se tornava cansativa, pois deveria preencher diversas fichas e, às vezes, não tinha tanto tempo para ministrar aulas, dedicar-se a sua principal função - ensinar.

4.2.2 A turma do sétimo e oitavo ano: Vitória e Vitor

Este item trará informações direcionadas ao micro contexto frequentado por Vitória e o Vitor, em 2011 e 2012, respectivamente no sétimo e oitavo ano. As práticas e relações estabelecidas nessas turmas também serão apresentadas.

Características socioculturais da turma de Vitória e Vitor

Apenas 31% (nove alunos) da turma acompanhada pela pesquisadora em 2012, no oitavo ano frequentado por Vitor e Vitória, responderam ao questionário proposto pela pesquisadora para caracterizar a composição do grupo. De tal modo, não se torna um dado expressivo que possa representar o grupo de estudantes. Todavia, as

informações obtidas serão consideradas por trazer subsídios de, pelo menos, parte do grupo, o que pode fornecer algumas indicações sobre o mesmo.

Dessa maneira, foi possível perceber que seis dos estudantes, que responderam ao questionário, moravam com três ou quatro pessoas, das quais, os responsáveis por eles exerciam diferentes ocupações, tais como comerciantes, costureira, empregadas domésticas, dona de casa, motorista, trabalhador rural, eletricitista, frentista e trabalhadores da indústria.

Dos alunos que responderam a este questionário, foi possível identificar que seis dos familiares não tinham concluído ou deixaram de frequentar a escola no Ensino Fundamental II, sendo que dois chegaram a terminar o Ensino Médio e somente um familiar contava com uma escolarização inferior a três anos ou era analfabeto.

A maioria das famílias dos alunos, que respondeu ao inquérito proposto, era mantida com um ou dois salários mínimos.

Grande parte dos sujeitos entendia obter um desempenho escolar mediano. Vale considerar que dois alunos, relataram já ter passado por uma reprovação escolar em anos anteriores.

Dentre o grupo analisado, metade confessou que não costumava ler materiais impressos fora da escola e mais da metade afirmou que a sala frequentada não poderia ser considerada estudiosa. Apesar disso, sete alunos disseram apreciar fazer parte deste grupo.

Todos os estudantes disseram que a escola frequentada por eles era excelente ou boa e a entendiam como determinante para obtenção de planos futuros.

Resumindo:

- Mais da metade dos alunos morava com três ou quatro pessoas;
- Não houve predomínio de determinadas profissões, mas elas correspondiam a uma base aproximada de retorno financeiro, já que seis famílias eram mantidas por um a dois salários mínimos;
- Houve predominância de autoavaliações dos desempenhos escolares como medianos;
- Metade dos alunos, que respondeu o questionário, não lia fora do ambiente escolar;
- A maioria entendia a sala como não estudiosa e gostava de pertencer a ela;

- Unanimemente, entenderam a escola de forma positiva, sendo também necessária para a concretização de planos futuros.

As professoras e a turma

O sétimo ano acompanhado contava com 31 alunos matriculados, 17 meninas e 14 meninos. Era uma turma conhecida, entre os professores, como agitada e que, na perspectiva deles, costumava rir de tudo e de todos. Apesar disso, também foi ressaltado que havia alunos aplicados ali.

Sobre a turma, a professora que ministrou a disciplina de matemática afirmou: “[...] Tem assim uma boa parte que tá na média, uma pequena parte que está acima da média e tem alguns que infelizmente não é, já vieram defasados, é coisa ali da base, que é difícil você resgatar.” (Professora de Matemática, Vitória e Vitor, 2011).

A responsável pela disciplina de Matemática ainda analisou que os alunos daquele grupo tinham decaído, ao apresentarem comportamentos e desempenhos piores com o passar do tempo. “Eu nunca vi uma classe, (pausa) vocês estão ficando cada vez pior.” (Diário de campo, Matemática, 2011).

A professora de Língua Portuguesa fez colocações semelhantes às expostas pela sua colega de trabalho. Ela sopesou que se tratava de uma turma que “deixava a desejar”. Além disso, narrou que não era fácil ministrar aulas para tal grupo, porque existiam casos de indisciplina e acrescentou: “[...] você vê que o aluno até se esforça para parar quieto e não consegue, por isso que eu acho que ali tem alguma coisa a mais.” (Professora de Língua Portuguesa, Vitória e Vitor, 2011).

Tanto a professora de matemática quanto a de Língua Portuguesa registravam ocorrências nas fichas dos alunos, organizadas para este fim, seguindo a indicação disciplinar da escola, a qual prezava pela rigidez e pela sequência das regras ali estabelecidas.

Num dia a coordenadora entrou na sala durante a aula de matemática e a professora aproveitou para falar com ela, na frente da turma, sobre o comportamento do grupo, considerado inadequado.

A professora narrou que nas primeiras aulas que ministrava junto àquela turma eram mais tranquilas, porém nas últimas aulas do dia se tornava impossível trabalhar, porque os alunos se ofendiam com frequência. A coordenadora então orientou a docente a fazer fichas de registros e utilizou o termo “tolerância zero”, sendo assim, nestes casos, iriam chamar os pais sempre que considerassem necessário. (Diário de campo, Matemática, 2011).

Ainda sobre as estratégias utilizadas para a manutenção da disciplina em sala de aula foram recorrentes os pedidos das professoras aos alunos para obterem a atenção deles, a valorização frente a “bons” comportamentos e o reconhecimento de mudanças de atitudes. “A professora se dirigiu a uma aluna e falou: “Vamos?! Ontem você fez tudo certinho, olha que belezinha, porque não faz hoje?” A aluna disse: “Tá bom dona, vou me comportar”. (Diário de campo, matemática, 2011).

A professora de Língua Portuguesa, também tentava manter a disciplina da turma, ao exigir que os alunos mudassem de lugar durante a sua aula e se sentassem onde indicava. Também ameaçava escrever bilhetes aos responsáveis diante de desobediências ou desatenções.

Os conflitos entre os alunos permearam o acompanhamento da sala. Estes não eram evidentes durante as observações, mas os próprios estudantes reconheciam que havia “brincadeiras” entre os colegas que nem sempre eram desejadas por ambas as partes.

Além disso, os alunos que eram considerados pelos professores, como casos de alto desempenho, também foram assim reconhecidos pelos colegas, então era comum pedirem auxílios durante a realização de algumas atividades. Contudo, às vezes, demonstravam que se sentiam incomodados com certos destaques, em um misto de admiração e ciúmes de alguns.

A professora falou para o aluno que se sobressaía nas aulas: “É melhor passar depois no gabarito vai que erra alguma.” Uma aluna respondeu: “Imagina dona ele é exemplar, não vai errar.”

Após o elogio ao aluno que ganhou o prêmio da redação, um estudante disse que no próximo ano, seria ele quem o ganharia.

Um menino perguntou para o outro se havia acertado todas as questões da avaliação e, este confirmou que sim, alguns colegas afirmaram: “Nossa ele acertou todas, ele sempre acerta!”

(Diário de campo – Matemática, 2011).

A leitura feita do sétimo ano, em 2011, por meio das observações das aulas parecia estar pautada pela percepção de professores e dos próprios alunos, sobre a indisciplina da turma, a exigência dos docentes e os desempenhos escolares de certos alunos que se destacavam muito, passando a compor um padrão de comportamento diferenciado.

Era comum a participação desta escola em concursos de redação. Após um deles, a professora começou a aula comentando sobre a ida dela e de um aluno da turma para a premiação da redação dele, que no Estado de São Paulo, dentre as escolas públicas e particulares, ficou em segundo lugar no concurso. Ela contou para a sala que receberam o prêmio do concurso, o

menino ganhou uma máquina fotográfica e, acrescentou: “Para nós ele ficou em primeiro lugar.” (Diário de campo – Língua Portuguesa, 2011).

Uma aluna não fez a atividade proposta e estava conversando, a professora chamou a atenção dela e ela respondeu: “Ai professora, tipo assim ...” Foi interrompida pela responsável pela turma: “Não tem tipo assim nenhum, se não queria estudar deveria ter ficado em casa dormindo”. (Diário de campo – Matemática, 2011).

Inclusive, foi possível notar que a maior parte dos estudantes cumpria as tarefas de casa, mas é necessário pontuar que havia punições caso isso não acontecesse como bilhetes aos responsáveis ou fichas que, ao se acumularem, geravam suspensões.

De tal maneira, a turma acompanhada em 2011, foi analisada pelos professores com base em um padrão contextualizado naquele ambiente. Havia alunos que se destacavam na aprendizagem de conteúdos e, por outro lado, se fazia presente a percepção sobre a indisciplina escolar de sujeitos do grupo, de qualquer forma, é necessário ressaltar que os estudantes, em geral, tentavam participar das aulas e realizavam as atividades solicitadas pelas professoras.

Em 2012, durante o oitavo ano, características gerais e relações na sala tinham sido mantidas. A turma era composta basicamente pelos mesmos alunos, dois haviam deixado a turma, então havia 29 adolescentes, 15 meninos e 14 meninas.

O professor de matemática disse entender a atual geração de jovens, em geral, como acomodada, sem interesse em cumprir as atividades escolares, dando preferências a copiar da lousa ou dos colegas da turma as respostas às questões e, sendo assim, demonstravam um esforço pequeno. Ainda, na opinião dele, o desempenho escolar do oitavo ano acompanhado era básico.

Tal docente prezava pela rigidez. “Quando os alunos comentaram que duas meninas estavam na diretoria o professor disse: “Tem que ir à diretoria mesmo, tem que tomar ficha” (Diário de campo, matemática, 2012).

A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa pareceu corroborar com comentários das docentes, que ministraram aulas ao mesmo grupo no ano anterior, visto que ela considerou que havia “[...] salas melhores e salas piores. É uma classe assim de desempenho médio. Não é a melhor, mas também não é a pior. Existem alunos ali muito bons, mas existem alunos com grande dificuldade.” (Professora de Língua Portuguesa, Vitória e Vitor, 2012). Ela também considerou que as “brincadeiras” dos alunos durante as aulas influenciavam o desempenho escolar deles, visto que os estudantes mais motivados passaram a se mostrar menos interessados com o passar do tempo.

Algumas estratégias de manutenção da disciplina escolar foram utilizadas por ambos os professores acompanhados. Eles costumavam pedir silêncio, atenção dos alunos, fazer registros nas fichas disciplinares ou ameaçavam os estudantes dizendo que entrariam em contatos com os respectivos familiares.

Singularmente, o professor de matemática também advertia os alunos sobre a possibilidade de serem expulsos da sala ou suprimir lhes o recreio como um castigo. Ele mudava os estudantes de lugares para evitar conversas entre os pares e cogitou a possibilidade de mudá-los de período ou de escola, no caso, afirmou que esta opção era “[...] o único lugar que eu gostaria de colocar é para fora dessa escola aqui.” (Diário de campo, Matemática, 2012).

A professora de Língua Portuguesa, em 2012, tinha o hábito, em certos casos, de utilizar o senso de humor ou propor trocas aos estudantes: dizia que iria liberá-los antes para ir à biblioteca se ficassem em silêncio, mas, após negociações falhas, ela se propunha a levá-los para conversar com a coordenação.

“Gente tá muito barulho! Assim não dá para pensar!”

“É já que eu vou passar vistando os cadernos, vamos ver o resultado dessa conversa.”

“Quando é demais é demais!”

“Tá bom, já que não tem jeito, vou dar um outro jeitinho - abriu o diário -, pedindo por favor não adianta, então vai ter que ser de outro jeito.”

“Eu acho que fazer ficha não tá resolvendo, vou anotar os nomes para ir falar com a coordenadora.”

“Sem apostila não vai ficar na minha aula, é regra né!?”

(Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

Foi possível notar que o professor de matemática deste ano era afeito a valorizar as diferenças entre os alunos, priorizando especialmente os que se destacavam nas aulas. Assegura que: “Chamar de *nerd* não é xingar não, significa que eu tô acima da média. É um posto que eu gosto de ocupar.” (Diário de campo, Matemática, 2012). Era bastante comum entre os estudantes intitular-se de *nerds*.

Os desempenhos escolares pareceram partir de questões básicas, como quais seriam as letras consoantes, e ao mesmo tempo, perpassarem itens mais complexos.

O professor perguntou quanto seria 25×25 e o aluno que se destacava respondeu rapidamente. Uma aluna disse que não dava tempo nem de pensar, então o professor afirmou que daria mais tempo para fazerem as atividades, mas ela disse que não adiantava, porque ela era burra e o professor discordou, “ninguém é burro, tem que se esforçar.” (Diário de campo, Matemática, 2012).

O professor disse: “Vou fazer bem devagar, porque tem gente que reclamou que eu fiz muito rápido, então vou fazer como tartaruga” Depois de um tempo, um aluno falou: “O professor pode fazer mais rápido, tá muito devagar!” Outro aluno falou: “É fácil fazer isso daí!” (Diário de campo, Matemática, 2012).

“Dona, enrolada é com um R só?” – aluno perguntou. “É não pode ficar com três consoantes juntas” – professora. Outra aluna comentou com a amiga, “O que é consoante?” Outro garoto explicou que se tratava das letras vogais e consoantes e ela disse não saber. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

Os alunos em 2012 continuavam a conversar e rir, assim como, alguns tentavam participar das atividades. Propunham-se a ler o que estavam estudando em sala de aula, a maioria realizava as tarefas de casa, faziam perguntas e demonstravam interesses diversos de aprendizagem, como um garoto que falava em inglês com uma colega.

Em conversas entre os alunos foi possível perceber que alguns não estudavam em casa e, novamente, demonstravam-se distraídos durante as aulas. “A professora falou para um menino: “Você não tá marcando nada! Olha ali eles marcando!” Ele respondeu “Era para marcar?” (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012). Ou, durante a aula de matemática, quando o professor insistiu que não podiam dividir um número por zero, mas no exercício seguinte ele fez a mesma pergunta e os alunos responderam, igualmente, de forma errada.

Durante as aulas acompanhadas tornaram-se evidentes as percepções de determinados estudantes sobre a escola. Em uma conversa de duas garotas foi dito o seguinte: “Nossa veio, eu já tava ferrada, se acha que eu não ia bater na porta!?” – o professor chamou a atenção da menina pelo linguajar e a outra lhe respondeu, indicando que ela não poderia falar dessa forma: “Nós estamos numa escola de família!” (Diário de campo, Matemática, 2012).

Entre os alunos permaneceram algumas “brincadeiras” criticadas por professores ou mesmo desconhecidas deles. “Uma aluna disse: “Todo mundo zoa com todo mundo!” E o professor concluiu que alguns não aguentavam e depois diziam se tratar de casos de bullying.” (Diário de campo, Matemática, 2012).

Documentos encontrados do conselho participativo, escritos pelos alunos, informavam que entendiam que a classe tinha dificuldades nos relacionamentos, tanto entre alunos e professores quanto entre os próprios estudantes. Quantificaram, no primeiro bimestre, que 80% dos alunos prestavam atenção nas aulas e se preocupavam com a escola, enquanto 20% deles não faziam isso, ficavam indiferentes, conversavam, brincavam e não prestavam atenção. Ao final do ano letivo, entenderam “[...] em cada bimestre vem piorando o comportamento.” (Conselho Participativo, terceiro bim., 2012). O que corrobora com as respostas deferidas no questionário, por parte dos alunos desta turma.

De tal maneira, foi possível identificar a conservação das diferenças entre os estudantes da turma acompanhada na Instituição B entre os anos de 2011 e 2012. Embora as disciplinas fossem ministradas por professores diferentes, se comparados os dois anos letivos, se mostrou viável afirmar que existiu uma manutenção das percepções quanto aos contextos postos em sala de aula.

Práticas estabelecidas no sétimo e oitavo ano em Língua Portuguesa e Matemática

Os estudantes que frequentavam o sétimo e oitavo ano, na Instituição B, sabiam que deveriam ocupar a sala conforme o mapa estabelecido pelo professor responsável pela turma. Algumas vezes, isso era desobedecido ou poderia ser alterado pelos educadores em aulas específicas. De forma geral, as atividades desenvolvidas nas turmas ocorreram com os alunos dispostos em fileiras.

Diariamente, os estudantes aguardavam os professores em sala de aula. Estes costumavam entrar nas salas, conferir as presenças e ausências, para em seguida começarem as atividades.

Tanto em 2011 quanto 2012, as aulas acompanhadas de Língua Portuguesa e Matemática indicaram a utilização central do material apostilado, assessorado pelo caderno dos alunos e pelo livro didático fornecido pelo Estado, neste caso, apenas na disciplina de Língua Portuguesa.

Nessa conjuntura, inicialmente, serão apresentadas as práticas de ensino estabelecidas em 2011, elencando nestes casos, itens em comuns, distintos e as singularidades de cada professor.

De tal modo, pode-se dizer que, em 2011, as professoras acompanhadas mantinham práticas de ensino que se diferenciavam, basicamente, conforme características específicas das disciplinas que ministravam. No entanto, conservavam práticas bastante parecidas, já que a organização das aulas, essencialmente, era baseada em explicações orais, com exemplos na lousa, proposição de atividades, correções e mais exercícios em sala de aula ou como tarefas de casa e avaliação do conteúdo.

Foi recursiva, nas duas disciplinas, a busca pela participação dos alunos por meio de perguntas e a preocupação com o oferecimento de orientações constantes aos estudantes.

Prestem atenção no tamanho do parágrafo, não podem ser muito grande senão perde a ideia central. Os parágrafos precisam estar alinhados. Os nomes escritos com letra maiúscula; começo de frase também. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011.)

A professora comentou que ao corrigir um exercício precisava escrever a fórmula dele na lousa para que os alunos memorizassem e o entendessem, pois ela disse que eles não as memorizavam facilmente e erravam as atividades. (Diário de campo, Matemática, 2011.)

Vale a pena pontuar ainda que, em ambas as disciplinas, se fez presente uma intensa preocupação com a orientação dos alunos para a avaliação do SARESP. Foram propostos alguns simulados, com correções e discussões das atividades. As professoras explicavam como os alunos deveriam realizar as avaliações e, apresentaram orientações sobre a resolução de questões. “Todas as alternativas são retiradas do texto, mas vocês precisam ver o que está perguntando, qual é a habilidade que querem de você”. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011). As professoras incentivam os estudos dos alunos para esta avaliação e os simulados passaram a compor as notas do último bimestre.

A tarefa de casa foi uma atividade constantemente cobrada e valorizada por ambas as professoras. Elas costumavam verificar os cadernos dos alunos, anotar os nomes daqueles que haviam feito ou não e corrigi-la, na lousa ou oralmente.

Sobre a correção das tarefas, a professora de matemática costumava fazer as atividades na lousa e perguntava aos alunos quem havia acertado, quando apropriado erguiam a mão para indicar a realização correta da proposta.

A professora de Língua Portuguesa pedia que os estudantes lessem o que haviam escrito em perguntas abertas. Algumas vezes era feito o registro na lousa das respostas corretas e, em outros momentos, era mantida apenas uma arguição oral.

Como prática mais específica de cada disciplina, em Língua Portuguesa foi possível presenciar o incentivo à leitura, tanto pela cobrança em avaliações quanto pela divulgação de histórias e ajuda na organização da leitura de livros. A professora explicou que os alunos deveriam dividir o número de páginas a serem lidas pelos dias que tinham para fazer isso, para que pudessem identificar quanto deveriam ler por dia. Também foi acompanhado um momento da aula dedicado à leitura, a professora chamou de “hora da leitura”, os alunos e a professora liam individualmente partes de livros.

Além disso, os estudantes podiam frequentar a biblioteca da escola e o Estado lhes ofereceu alguns livros de literatura. Quando foram entregues, a diretora comentou que seria interessante guardarem o material e organizarem uma biblioteca, pois informou que isto seria uma prática anual, então os alunos poderiam acumular alguns livros em casa.

Em matemática houve um estímulo constante a perguntas: “Quando não sabe, pergunta!” (Diário de campo, Matemática, 2011). Além disso, para ensinar equações, a professora recorreu a uma “estorinha” com o intuito de que os alunos memorizassem uma regra matemática:

“Vou contar uma historinha bem bobinha, mas é para vocês lembrarem” – uma aluna fez um som de quem não gostou, mas a professora prosseguiu e a ignorou – “O sinal de igual é como uma pontinha, para eu passar das famílias das letras para os números muda o sinal, então se é positivo para atravessar se torna negativo.” Então a mesma aluna disse, mudando de ideia: “A história foi legal.” E a professora explicou: “É para vocês lembrarem, quando a gente vai sair, passar de um lado para o outro, eu troco de roupa, me arrumo, é a mesma coisa, então eu troco de sinal.” (Diário de campo, matemática, 2011).

Dessa maneira, pode-se afirmar que em 2011 havia várias proximidades entre as duas disciplinas acompanhadas, nas práticas de ensino utilizadas pelas professoras para organizarem as aulas.

Em 2012, também foi frequente encontrar práticas comuns empregadas entre os dois professores e igualmente semelhantes àquelas encontradas no ano anterior, as quais seriam basicamente pautadas em explicações orais, com exemplos registrados na lousa, atividades, correções e mais atividades.

Ressalta-se, entretanto, que em 2012, no oitavo ano, houve algumas variações nas aulas acompanhadas com a inclusão, por exemplo, de atividades em grupos ou um caça ao tesouro programado pelo professor de matemática.

O trecho selecionado abaixo almeja apresentar resumidamente um período de duas aulas da turma acompanhada em matemática. Tornou-se importante destacar aqui o contexto do grupo, pois por meio da intervenção de um aluno, as atividades seguiram um caminho diferencial.

O professor realizou a chamada, depois de chamar a atenção de alguns alunos. Às 7h17 ele pediu para um menino ler a primeira atividade da apostila, a qual consistia em comparar três empresas telefônicas com características diferentes. O professor escreveu na lousa uma tabela, com letras que designavam as empresas e o valor do minuto de cada chamada telefônica. Montou as equações e deixou um tempo para os alunos as realizarem, estes deveriam descobrir qual a operadora que cobraria mais barato cada situação posta. As equações ficaram assim: $A = 35 + 0,50.25$; $B = 20 + 0,50.25$; $C = 0 + 1,20.25$, o professor deixou os alunos resolverem por um tempo e começou a correção, corrigiu. Na sequência, ele mudou de assunto e escreveu na lousa: René Descartes Sistemas de coordenadas ou Plano Cartesiano, trouxe algumas explicações sobre o nome Descartes disse que ele se chamava assim, porque era dessa região da França e que muitas pessoas naquela época recebiam os seus sobrenomes pela região em que moravam ou pela atividade que exerciam, como por exemplo Oliveira, quem trabalhava com as olivas. O professor pediu para alguns alunos lerem um texto da apostila (escolhia os leitores de forma aleatória). Um menino fez

uma associação e comentou sobre o mapa da cidade que tem na lista telefônica, então o professor pediu para que os alunos realizassem uma pesquisa sobre o plano cartesiano, trazendo as coordenadas geográficas de suas casas e da escola. O professor seguiu pedindo para outros alunos lerem questões e fizeram os exercícios propostos na lousa, em conjunto com o docente. (Diário de campo, Matemática, 2012).

Depois disso foi organizado um caça ao tesouro na quadra da escola para os alunos vivenciarem uma experiência prática com as ideias do plano cartesiano.

Em Língua Portuguesa os estudantes tiveram, assim como em 2011, incentivos externos à produção de textos, por causa das Olimpíadas de Língua Portuguesa e um Concurso de Redação entre as escolas públicas e privadas.

Na maior parte das aulas havia tarefa, entretanto nas aulas de matemática observadas o professor não verificou se os alunos a tinham cumprido. Nas aulas de Língua Portuguesa, que foram acompanhadas, houve a conferência quanto à realização de tal atividade pela professora. Ambos realizaram correções, tanto da tarefa de casa, quanto dos exercícios feitos em sala de aula.

Pelo exposto é possível constatar que a escola, expressa pelas práticas dos professores e ações dos alunos, manteve um padrão nos anos acompanhados. Obviamente determinadas atuações docentes eram diferentes, porém não foram identificadas alterações significativas na estrutura das mesmas, nem nos contextos escolares vivenciados pelos alunos de um ano a outro.

Quadro 23: Resumo das informações da sala acompanhada.

Turma	Professora da turma	Número de alunos	Opinião da professora sobre a turma	Observações sobre a turma	Técnicas de disciplina empregadas pela professora	Rotina/Práticas observadas
7º ano	<p><u>Matemática</u> 38 anos de idade; 22 anos de profissão; Graduada em ciências com habilitação em Matemática.</p> <p><u>Língua Port.</u> 40 anos de idade; 15 de experiência; Graduada em Letras com duas Pós-Graduações. As duas eram efetivas.</p>	31 alunos matriculados, 17 meninas e 14 meninos	Turma agitada que costumava fazer brincadeiras mas que também tinha alunos aplicados. Elencaram aproximadamente cinco alunos que teriam dificuldades.	As diferenças entre os alunos da turma foi uma marca, alguns eram muito atentos e estudiosos e outros nem tanto; Alunos destaques elevavam o padrão de avaliação Muitas brincadeiras entre os alunos; A maioria dos alunos realizavam as tarefas de casa.	Respostas ríspidas; Anotações em fichas dos alunos; Elogios; Ocupar os alunos com atividades; Contato com a coordenação da escola; A professora de Mat. chamava os alunos que conversavam e pedia para que eles explicassem a matéria; A professora de L.P. mudava os alunos de lugares.	Verificação da tarefa de casa e realização de correções, na lousa ou oralmente; Recorrente na organização das aulas: explicações orais, com exemplos na lousa, proposição de atividades, correção e mais atividades como tarefa de casa; As professoras faziam perguntas aos alunos; Orientações para a realização do Saresp; Retomada de conteúdos. <u>Língua Portuguesa:</u> Incentivo à leitura. <u>Matemática:</u> Incentivo a sanar dúvidas dos alunos; Associação com história para memorização de regras; Muitos exemplos de operações matemáticas; Passo-a-passo nas contas.
8º ano	<p><u>Matemática</u> 35 anos de idade; 14 anos de profissão; Graduado em física e em matemática; Cursava mestrado técnico.</p> <p><u>Lin. Port.</u> 37 anos de idade; 15 anos de profissão; Cursou magistério e Letras. Os dois eram efetivos.</p>	29 alunos, 15 meninos e 14 meninas	Diferença entre os alunos – destaques e com dificuldades; Muitas brincadeiras que atrapalhavam os bons alunos.	Idem a 2011.	Fichas sobre o comportamento; Bilhetes aos pais. Mat.– Pedia silêncio, fazia ameaças, mudava os alunos de lugar. L.P. – Pedia silêncio e usava, às vezes, o senso de humor para isso, propunha trocas e acordos.	Correções de atividades na lousa; Recorrência em explicações orais, com exemplos registrados na lousa, atividades, correção e mais atividades. <u>Língua Portuguesa:</u> Verificação das tarefas de casa; Incentivo à produção de textos para concursos <u>Matemática:</u> Não verificação de tarefas de casa; Caça ao tesouro; Atividades em grupos, às vezes.

4.2.3 Algumas características da Instituição C

O contexto social e a relação com as famílias dos alunos atendidos

A Instituição C estava localizada num bairro periférico da cidade e situada próxima à escola A. Informações contidas no Projeto Pedagógico da Instituição sustentou o depoimento de muitos professores ao indicarem a percepção de que os alunos atendidos, naquele ambiente, eram oriundos de contextos familiares que enfrentavam restrições financeiras, sociais e culturais.

A maior parte dos docentes acreditava, com base em observações da rotina escolar, que os alunos daquela unidade de ensino mantinham frequente contato com drogas, roubos, brigas e eram oriundos de famílias “desestruturadas”. Com relação a isto, certos professores elencaram que inúmeros estudantes moravam com avós, tios e não estavam próximos aos pais. Sendo ainda que na percepção de grande parte dos professores, poucos familiares participavam da rotina escolar.

[...] o bairro aqui é complicado né, droga, 90%, não digo 90%, mas 80%, 85% dos nossos alunos, os familiares estão envolvidos com drogas, então até se você caminhar pelo bairro vai ver que é droga 24 horas por dia. Graças a Deus dentro da escola ainda não, porque o pessoal da faxina ajuda muito, mas é muito complicado por esse fato, a gente já teve aluno que entrou drogado na escola, várias vezes, principalmente, no 9º ano. No primeiro ano (*da escola*), o ano retrasado, tinha um aluno que hoje ele tá internado, mas ele entrava drogado, precisava ligar pros pais virem buscar. E o ano passado saiu uma boa parte dos nossos alunos que eram assim muito problemáticos em relação as drogas. Esse ano a escola ficou mais ... melhor prá trabalhar, mais fácil, só que o nosso maior problema é esse né. É briga, porque eles trazem briga de fora pra dentro, aí eles vão querer resolver dentro da sala de aula, é um bairro de periferia, não tem. Se você fala alguma coisa sobre droga, eles sabem tudo, falam tudo, se você falar alguma coisa sobre roubo, eles te dão todos os nomes. (Professora de Matemática, Agenor e da Leda, 2011).

No entanto, nem todos os professores diziam pensar da mesma maneira, alguns afirmaram que não notavam diferenças entre os problemas vivenciados naquela unidade de ensino e outras localizadas mais centralmente.

Eu acho que aqui é uma escola normal, como todas as outras. Tem crianças que tem uma bagagem maior e outras que tem mais dificuldades, outras que tem uma história de vida muito triste né, tem assim problemas né, psicológicos, emocional, eu acho que é normal em todas as escolas. [...] Eu acho que reflete a sociedade em geral, eu converso muito com professores de São Paulo, que eu mantenho contato com minhas colegas, eles têm a mesma conduta que tem aqui e lá [...]. (Professora de Língua Portuguesa, Agenor e Leda, 2011).

Todavia, a não percepção⁴⁸ de diferenças entre a Instituição C e as mais centrais foi uma exceção. Quase todos os professores compreendiam que a escola C atendia um número elevado de alunos de um contexto periférico que vivenciavam, em geral, problemas sociais que impactavam no interior da unidade de ensino, “[...] a realidade deles aqui é diferente, por exemplo, de outras escolas centrais, elas também têm famílias desestruturadas, só que a proporção é bem menor do que aqui, às vezes, você chama pai, você vê que o aluno é muito bom em relação àquilo que vive em casa.” (Professora de Matemática, Agenor e Leda, 2011).

Reafirmando a percepção da maioria dos professores, durante as observações das aulas, foi possível presenciar algumas abordagens policiais no entorno da instituição. Inclusive, quando havia buscas por entorpecentes e pessoas eram presas por isso, muitos alunos eram afetados, pois se tratavam de familiares ou amigos. Até mesmo o portão eletrônico, pelo qual os professores entravam no prédio com os carros, foi danificado várias vezes, porque ficava em frente a um ponto de trânsito e não gostavam que entrassem e saíssem dali constantemente, pois isso gerava uma movimentação maior no local. Inclusive, uma professora narrou que encontraram nos armários em salas de aulas, recados (comunicações) que eram deixados por alunos de diferentes períodos sobre o uso de drogas.

Com relação ao desempenho escolar apresentado pela maior parte dos estudantes, uma professora afirmou:

É difícil o desempenho escolar deles, eles não têm aquele hábito de estudo, chega em casa tanto faz estudar como não estudar, “pra que eu vou estudar?”, A mentalidade é assim “Para que eu vou estudar se eu vou ser traficante.” “Pra que eu vou precisar dessa sua matéria se eu vou ... se eu não penso em ser ninguém lá na frente, eu penso em fazer tráfico, porque é o meio mais fácil de ganhar dinheiro”. É isso que eles falam pra gente e é isso que a gente tá tentando mudar na cabeça deles. Então o primeiro ano nosso aqui foi mais um trabalho psicológico do que um trabalho de aprendizagem, do ano passado pra cá que a gente teve vários avanços aí, mas é muito difícil a realidade deles aqui, então eles vão pra casa e pra eles tanto faz, fazer como não fazer. (Professora de Matemática, Agenor e Leda, 2011).

Atrelado à frequência a este contexto, uma docente comentou sobre preconceitos que percebia tanto dentro do ambiente escolar quanto fora, com relação à população ali atendida. Relatou que um dia ouviu uma professora comentar sobre o erro que era

⁴⁸ Embora a professora de Língua Portuguesa de Agenor e Leda (2011) tenha assumido a posição descrita quando questionada, em outro momento, sobre o bairro e a localização da escola, ela também afirmou que os alunos atendidos ali não apresentavam, de maneira geral, um “bom” desempenho escolar, pois costumavam chegar em suas casas e rapidamente saírem para brincar na rua. Ela entendeu que eles não contavam com um horário de estudo diferente de outros locais.

fornecer materiais bons aos alunos, e usou a expressão, “é dar milho aos porcos”. Ainda narrou que os professores que ministravam aulas naquela unidade de ensino acabavam por serem desprestigiados na cidade, porque existia a percepção de que para atuar ali não seria necessário ser detentor de muito conhecimento científico.

Vale acrescentar ainda que, nesta escola, chegavam aos professores histórias de alunos que os comoviam pelos problemas enfrentados por tais jovens em seus contextos familiares e sociais. Isso parecia influenciar a percepção que os docentes construíam sobre os estudantes que atendiam: “[...] a gente tem mais tolerância, porque às vezes a gente fica mais intolerante com o aluno, exigente, e você sabendo de todos os problemas que ele tem ...”. (Professora de Língua Portuguesa, Agenor e Leda, 2011).

Nesta conjuntura, esta instituição vivenciava situações complexas. Foi o local que mais levou a pesquisadora a problematizar a contradição entre a aceitação das limitações e as possibilidades do trabalho pedagógico diante de contextos sociais desprivilegiados e, ao mesmo tempo, ensinou também a não acreditar na homogeneidade das influências sociais sobre o processo escolar, mas com certeza mostrou que estas condições não podem ser ignoradas.

O funcionamento e a rotina da escola

Três turmas foram acompanhadas na Instituição C em 2011, duas referentes ao sétimo ano, no período da manhã e um sexto ano, no período da tarde. Já em 2012 houve o acompanhamento de duas turmas, uma no período matutino (oitavo ano) e outra no vespertino (sétimo ano), pois uma aluna que frequentava esta escola passou a estudar na Instituição D⁴⁹.

A grade curricular desta unidade de ensino era composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática (ambas com cinco horas/aulas), Ciências (três horas/aulas), História (três horas/aulas), Geografia (três horas/aulas), Educação Física (duas horas/aulas), Arte (duas horas/aulas), Inglês (duas horas/aulas), Espanhol (duas horas/aulas) e Filosofia (uma hora/aula). Totalizando 28h/aulas semanais⁵⁰.

Os alunos no período da manhã entravam na escola às sete horas; três vezes por semana eles saíam às 12h20min e dois dias deixavam a escola às 11h30min. Já no

⁴⁹ A instituição D ainda será descrita, assim como a turma acompanhada nesta unidade de ensino.

⁵⁰ Esta instituição não contava com aulas específicas de informática, todavia, cada uma dessas disciplinas poderia ir para a sala de informática em aulas agendadas para isso.

período da tarde, eles entravam nas salas de aulas às 12h30min; saíam às 17h50min e duas vezes por semana deixavam a escola às 17h.

Os alunos que saíam da escola no período matutino praticamente encontravam os que chegavam para os estudos do período da tarde. O portão ficava aberto neste meio tempo, dez minutos que separava um período do outro e um funcionário permanecia por perto para receber os alunos ou atender familiares.

Assim que soava o sinal, os estudantes entravam em suas respectivas salas, onde se encontravam com o professor que ministraria a primeira aula. Eram sempre os professores que trocavam de sala, os estudantes de cada ano continuavam num mesmo ambiente.

A instituição C era mantida com recursos municipais e recebia um material apostilado escolhido pelo setor municipal da educação. O município fornecia apostilas a todos os alunos, elas eram bimestrais, logo cada estudante recebia quatro apostilas num ano letivo. Além deste material, também se fez presente o uso de temas de estudos organizados em projetos ou atividades pontuais, conforme o contexto e os objetivos propostos em cada turma, por determinado professor.

Em 2011, assim como em todas as escolas municipais da cidade, esta unidade de ensino desenvolvia um projeto que compreendia a utilização semanal de jogos. No Ensino Fundamental II, um professor de cada turma, independente da disciplina ministrada, participava de um curso de formação que ocorria quinzenalmente e depois aplicava os jogos junto aos alunos, cada um deles tinha um objetivo específico, porém de forma geral, a base do projeto era desenvolver o raciocínio lógico dos estudantes. Em 2012 não houve a renovação do contrato com a empresa que vendia os jogos e ministrava os cursos aos professores, sendo assim, o projeto foi encerrado.

Nesta unidade de ensino havia diversos casos de indisciplina. A regra básica presente na escola era entrar em contato com os familiares dos envolvidos ou suspender os estudantes das aulas por alguns dias (no máximo três) e, na sequência, se não houvesse mudanças no comportamento escolar e conforme o caso, era acionado o conselho tutelar da cidade. Todavia, alguns professores comentavam que nem sempre conseguiam o apoio do referido conselho, “[...] é lógico a família em primeiro lugar, mas se a família não consegue, porque tem família que não consegue, a mãe pede apoio pra gente, chamar o conselho prá ir pra casa dela e o conselho não vai, nem aparece.” (Professora de Matemática, Agenor e Leda, 2011).

Além disso, nas reuniões de Conselhos Escolares também foi possível identificar uma prática que tinha o intuito de prezar pela disciplina que era a troca de alunos de período ou de sala, isso foi mais comum em 2011. Em 2012, comentaram que já não tinham mais como mexer nas salas, pois iriam apenas mudar problemas ou ganhar novos.

Para tentar manter as turmas disciplinadas também ocorreu, em 2012 em uma sala, a divisão do grupo, pois inicialmente ele havia sido formulado com um número maior de alunos o que, segundo professores, tornou inviável qualquer trabalho junto a turma, sendo necessário reagrupar os estudantes para que atuassem com um número menor de jovens, dividindo assim uma turma em duas.

O estabelecimento de regras, somado a um número reduzido de alunos por sala foi um item citado como uma preocupação dos professores desta instituição.

[...] a questão das regras, eu vi que faz a diferença, eles vêm tão desestruturados, tão sem regras nenhuma que quando você combina com eles algumas coisas, quando eles percebem que eles estão fazendo, eles podem chegar até aqui, se eles passarem daquilo não vai dar certo, eles veem as consequências, parece que isso faz eles amadurecerem tanto, isso também facilita o aprendizado deles. (Professora de Língua Portuguesa, Agenor, 2012).

Na documentação dos alunos que foram, em algum momento, advertidos ou suspensos foi encontrado um texto com normas de gestão e convivência. Neste existiam direitos e deveres dos estudantes e dos familiares. Também, se fez presente o registro das penalizações decorrentes de casos indisciplinados, dentre eles foram elencados, sequencialmente, a repreensão verbal, admoestação escrita e matrícula condicionada ao cumprimento das normas da escola. Entretanto, durante o cotidiano escolar, essas regras não foram plenamente seguidas. Vale ressaltar que o cumprimento de regras na escola não contava com um padrão, assim como deixava de se fazer presente consequências claras e recorrentes às situações de indisciplina.

Inclusive, a maioria dos professores não via o trabalho da direção da escola como atuante ou como algo em que pudesse contar prontamente durante o dia-a-dia escolar, sendo comum a diretora não estar na Instituição. Foram presenciadas situações em que a gestão foi chamada em aulas diferentes para auxiliar na resolução de situações de indisciplina escolar, mas não atendeu ao chamado ou foi até a sala, afirmou que voltaria depois, mas não o fez.

Outro problema enfrentado pela instituição estava atrelado à evasão escolar, a qual foi intensificada em 2012, já que muitos alunos deixaram a escola naquele ano.

Sobre isso, a maior parte dos professores acabava por pensar que a atividade escolar não conseguia fazer sentido aos alunos, sendo atraídos para outros contextos. Alguns, consideraram que a família se mostrava ausente, em muitos casos, se omitindo na educação dos jovens.

[...] eu dou aula só no período da manhã, eles viram a noite pela rua, então de manhã, a última coisa que eles querem é vir pra escola, [...] não estão dispostos e não acham que isso vai fazer a menor diferença, é isso que me preocupa mais, muitos olham e veem ali no tráfico alguma coisa, não é isso aqui, olha como eu tô me dando bem aqui, a escola não faz a menor diferença. Esse é o ano que eu estou sentindo isso mais forte. (Professora de Língua Portuguesa, Agenor, 2012).

Eu acho que realmente é essa parte de não tá nem aí, de não ter importância. Tem alguns que comentam que mesmo sem vim na escola, eles acabam por passar; outros já não vem, porque vai soltar pipa, não vem porque não tá afim de vim, não tem relação única, são vários motivos e cada situação é uma. Só que o fundamento da família todos estão tendo convivência, porque nenhuma das famílias estão presentes [...]. (Professora de Matemática, Aurora, 2012).

Resumindo, é possível afirmar que se tratava de uma escola em funcionamento há poucos anos, visto que foi inaugurada em 2009; localizada num bairro periférico de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Esta unidade de ensino era mantida com recursos municipais, recebia um material apostilado. Ali, foram identificados diversos casos de indisciplina e, em 2012, episódios de evasão escolar se mostraram frequentes.

Orientações gerais sobre o processo de avaliação da aprendizagem na escola

O Projeto da escola apontava para uma avaliação contínua cumulativa e sistemática, com o diagnóstico de progressos e dificuldades dos alunos, assim como a indicação da realização de auto avaliações pelos estudantes⁵¹.

Ainda conforme o Projeto Pedagógico, o professor poderia considerar, em avaliações dos desempenhos escolares, aspectos da participação nas aulas, a responsabilidade dos alunos com os estudos, a frequência de cada um, a realização de tarefas e os trabalhos/pesquisas feitos, os quais poderiam somar dois pontos na média. Era pressuposto também o emprego de uma prova escrita com o valor de oito pontos. O que totalizaria uma nota bimestral, constituída por conceitos numéricos, de zero a dez pontos.

Durante as reuniões de Conselho Escolar, acompanhadas nesta instituição, foi possível notar que se fizeram presentes comentários de professores que relatavam dificuldades em obter atividades avaliativas dos alunos, o que também ocorria com a

⁵¹ Esta auto avaliação não foi notada no cotidiano escolar e nas disciplinas que foram acompanhadas ali.

organização de exercícios para reposição de ausências, neste caso tendo professores contrários a tal prática.

Uma professora comentou que não sabia o que fazia com uma aluna, pois já havia dado a recuperação da recuperação, feito uma adaptação curricular e mesmo assim a aluna não conseguia atingir a média, nem aprender o conceito ensinado. O coordenador primeiro disse que a orientação dada era facilitar ainda mais o processo. Os professores se manifestaram contrariamente a isso, mas o coordenador retomou dizendo que em tudo havia um limite, inclusive no trabalho do professor. Sem maiores conclusões mudaram de assunto. (Reunião do Conselho Escolar, 1º bimestre, 2011).

Houve uma discussão sobre a atribuição de notas e a retirada de faltas dos alunos que extrapolaram a frequência permitida. Um professor disse que não iria mudar a frequência dos alunos, nem iria dar trabalhos de reposição aos que haviam faltado sem atestado médico. Uma professora disse que no ano anterior o coordenador tinha ligado na secretária de ensino e lhe informaram que era obrigatório dar trabalhos para reposição. O professor expôs que queria ver este documento e que a escola seria valorizada quando fizessem o trabalho que tinham que fazer, que eles deveriam ser profissionais, logo serem mais rigorosos. Outra professora proferiu que no final do ano ele teria que colocar presença aos alunos e ele anunciou que não colocaria e que os professores deveriam se unir para fazer o que pensavam ser certo. (Reunião do Conselho Escolar, 3º bimestre, 2012).

Desta maneira, foi possível notar a indicação geral de aprovação dos alunos ao ano seguinte, rompendo assim, de certa maneira, com critérios sobre a constituição de notas ou de aprovação e retenção escolar. Destaca-se que neste caso, o projeto da escola já orientava que seria retido o aluno que “[...] tiver um rendimento insatisfatório em algum dos componentes curriculares e frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento), depois de aplicados todos os mecanismos de recuperação e reposição de faltas.” (Projeto Pedagógico, Instituição C, 2009, *grifo nosso*).

Foram observadas, em sala de aula, algumas situações de avaliação escolar, dentre elas foi constatado que alguns professores reiteravam se tratar de uma situação sistematizada em que não poderiam receber ajuda para responder questões: “O dona deixa vir alguém me ajudar.” “De jeito nenhum, isso é prova, todo mundo fez sozinho”. (Diário de campo, Matemática, 2011). Também aconteceram avaliações em grupos de alunos e/ou com consulta aos materiais apostilados e cadernos, situações que variavam conforme o semestre, o conteúdo, a turma ou o professor.

Tornou-se evidente que avaliações externas eram apreendidas, nesta instituição, de forma geral, como positiva, apesar de ser destacados itens negativos atrelados, basicamente, a aplicação da prova.

É excelente avaliação externa. Eu acho assim, eu fiz uma capacitação, com relação as avaliações externas e ela mostra pra gente bem claro, como a gente tem que pegar essas avaliações trazer pro seu dia-a-dia, pegar a avaliação que foi do ano anterior, pra você melhorar aquela sala, pra você desenvolver as

atividades que estão faltando, então assim eu acho assim tão importante, só que eu não sei como o governo deveria fazer para eles não faltarem, pra eles fazerem de verdade, porque pra eles tudo é na base da troca, né [...]. (Professora de Matemática, Aurora, 2012).

Diversos professores comentaram que os estudantes não liam as avaliações externas e, simplesmente, assinalavam qualquer item, pois durante simulados feitos com eles antes de avaliações, era possível perceber a rapidez com que terminavam tal atividade. Alguns docentes citaram que acrescentavam nas avaliações bimestrais, questões organizadas no mesmo padrão das avaliações externas, com o intuito de aproximar os jovens deste tipo de indagação, reconhecendo que havia indicação da secretaria municipal de ensino para ser feito isso.

Uma crítica feita às avaliações externas consistiu na igualdade de provas aplicadas em diferentes contextos, o que contradizia a recomendação de trabalhar com base no ambiente dos alunos.

Além disso, a professora de Aurora em 2011 e 2012 de Língua Portuguesa contou que costumava ler um caderno especial de um jornal que falava sobre educação e um dia teve uma reportagem que lhe chamou a atenção:

[...] tinha assim que a Coréia estava muito preocupada que eles investiram muito em educação, muito, melhoraram salários dos professores, tudo, as provas eles estavam indo muito bem, mas chegou à conclusão que preparavam os alunos pra avaliação, eles estão ótimos para decorar fórmulas, em achar informação no texto, mas eles não conseguiram preparar esses jovens pra atuação no mercado, pra atuação na vida e isso é uma lacuna que eles perceberam que eles não conseguiram fazer isso. Fica muito focado, atrelando o resultado com o desempenho de professor e de escola, a pessoa fica muito preocupada, [...]. (Professora de Língua Portuguesa, Aurora, 2012).

Esta professora relatou que a desagradava existir rankings entre escolas, o que gerava competições, mas a avaliação em si poderia ser útil para as instituições. Ressalta-se ainda que não se mostrou comum um retorno sobre os resultados apresentados pelos alunos nestas avaliações, sendo referenciado, por parte dos docentes, que quando isso acontecia, o ano já tinha terminado.

Acrescenta-se que o material apostilado também oferecia uma avaliação externa à rede municipal de ensino que consistia na distribuição de questionários aos familiares e a aplicação de uma prova de múltipla escolha com questões sobre Língua Portuguesa e Matemática, a qual seria respondida pelos alunos de todas as escolas municipais que cursassem os últimos anos de cada nível (quinto ou nono). Esse material era analisado pelos organizadores da apostila, cada escola recebia cadernos impressos e os mesmos arquivos digitalizados em CD-ROM com os resultados por unidade de ensino acrescidos

de parâmetros de outras escolas frente a mesma avaliação⁵², fazendo-se presente também um resultado individualizado por aluno.

Atuação da escola frente aos desempenhos escolares

A atuação desta unidade de ensino estava centralmente associada a aspectos disciplinares e sociais. Isso pôde ser percebido durante as observações das aulas e pela análise do Projeto Pedagógico da escola.

Justifica-se que constava no projeto da instituição um item chamado de: “Metas e ações da escola”, que foi subdividido em metas *imediatas* e *mediatas*, sendo que a aprendizagem aparecia apenas no último. O primeiro item incluiu a preocupação com a evasão escolar, defasagem ano/idade, cidadania, interação com a comunidade, unificação de linguagens didáticas e participação dos docentes para a aplicação de normas disciplinares.

Entretanto, apesar da identificação do foco de atuação escolar em práticas de convivência, sobretudo nos primeiros anos de funcionamento da unidade de ensino, também se fazia presente a preocupação com o processo de aprendizagem de conteúdos escolares.

Nessa conjuntura, foram sistematizados dados obtidos junto aos professores acompanhados, em entrevistas e observações, e com base nos documentos analisados, destacando as práticas escolares.

Práticas Escolares

A Instituição C, lidou com um número considerável de alunos que chegavam ao Ensino Fundamental II, mas não sabiam ler e escrever. Sobre isto, alguns docentes notaram que após anos escolares sem aprender a ler e escrever se tornava mais difícil adquirir essa habilidade: “Fica mais difícil porque também eles não têm interesse. Eu acho que eles caem na realidade, “Olha eu não sei”, “Eu sou burro”, eles falam, “Não minha cabeça não dá”, eu falo não, não é assim, mas a gente percebe que eles têm dificuldade. [...] É difícil o aluno que consegue superar isso aí e acompanhar.” (Professora de Língua Portuguesa, Agenor e Leda, 2011).

⁵² Quando este material foi solicitado pela pesquisadora, a coordenadora da Instituição, que tinha assumido o cargo naquele ano, o desconhecia, o que sinalizou para a ausência de trabalho sobre o mesmo naquele período.

Embora muitas vezes houvesse a percepção das influências dos contextos sociais no ambiente escolar, os docentes diziam acreditar que a escola poderia engendrar mudanças na vida de alunos. Assim, eles elencaram ações que poderiam alavancar os desempenhos escolares.

[...] esse menino precisa receber um tratamento rápido e bom, pegar as melhores professoras, que sabe alfabetizar, criar um projeto prá ficar com três, quatro de uma vez, que não tem problema de indisciplina, que tenha justificativa de ter atrasado, porque não aprende. Não dá de três, faz de um, não importa. Não quer acabar? Não quer fazer? Tem que gastar dinheiro com isso. Eles vão poder frequentar a aula? Vão, como todo mundo? Vão, mas tem que criar um projeto especial, que tire um pouco meio hora por dia, ela vai trabalhar com leitura, escrita, alfabetização da matemática também, trabalhar a parte básica [...]. (Professora de Língua Portuguesa, Aurora, 2012).

Esta professora acreditava que os docentes da escola precisavam de apoio de Universidades e pessoas experientes para que pudessem galgar mudanças. Contudo, essencialmente, as principais ações despendidas na instituição C estavam pautadas na atuação dos professores em sala de aula. Muitas vezes, eles destacaram a união do grupo e o compromisso tido por eles para ensinar. Citaram práticas pedagógicas que costumavam ter o intuito de romper com certas dificuldades de aprendizagem dos alunos ou proporcionar progressos aos desempenhos escolares.

Eu acho que a adaptação curricular é fundamental para ... eu vejo muito aqui que aluno muito bom que se destaca muito, com o passar do tempo ele cai de rendimento, porque não tá sendo dado a devida atenção a este aluno. Nós ficamos sempre no nível adequado e aí aquele que é avançado acaba abaixando de nível, porque você não dá além pra ele, então eu tô tentado, nessas salas que eu vejo que tem alguns alunos que se destacam, dar um pouquinho além. Agora do básico, do abaixo do básico pro básico eu tento por ele perto de mim, na minha mesa e explicar, ajudar, porque sozinho eles não conseguem ou tento colocar com algum colega para que o colega possa auxiliar. (Professora de Matemática de Agenor, 2012).

A adaptação curricular era uma proposta da escola, sendo comum pedir aos professores para serem atentos a isso. Todavia, cada docente a sistematizava ou não da forma como considerava mais adequada. Uma professora relatou que oferecia aos estudantes, com mais dificuldades, atividades que fossem de anos anteriores, já outra narrou que adaptava as metodologias de ensino ou não ministrava determinados conteúdos curriculares. “A gente adapta metodologia, você pode pular o conteúdo, você pode dar um outro conteúdo do seu jeito, colocar esse pedaço de outra maneira, não tem problema, você pode fazer registros. [...]” (Professora de Língua Portuguesa, Aurora, 2011).

O oferecimento de atividades extraclasse para o reforço escolar demonstrou ser instável nesta unidade de ensino. A escola contava com dois professores auxiliares em cada período, manhã e tarde, que, dentre outras funções, poderiam ministrar aulas de reforço escolar, todavia, quando um docente faltava, eles precisavam assumir as atividades daquele dia e, por isso, praticamente não aconteceram aulas de reforço em 2011.

Além disso, ressalta-se o fato de que esses professores auxiliares não tinham formação específica em Matemática ou Língua Portuguesa para ministrarem conteúdos característicos do Ensino Fundamental II. De tal modo, mesmo em 2011, alguns alunos que não sabiam ler e escrever foram retirados das salas regulares para um atendimento individualizado, numa tentativa de alfabetizá-los por pedagogos indicados especificamente para esta tarefa.

Entretanto, durante o primeiro semestre de 2012 todas as atividades de reforço ou alfabetização pararam de acontecer. Apenas em meados do ano, foi conquistado o atendimento de uma professora com experiência e formação para alfabetizar, já que ainda existiam inúmeros estudantes que chegavam ali ou progrediam na sequência escolar sem saber ler ou escrever.

[...] depois de brigar muito, muito pedir, muito lutar, ninguém queria mandar um alfabetizador pra cá. No começo o setor dizia que os auxiliares teriam que fazer isso, só que na escola a direção dizia que não podia tirar um auxiliar pra isso, porque tem professor que falta, que precisa fazer outras coisas, enfim, era sempre aquele impasse. Reforço esse ano eu acho que não teve aula. No começo eram os próprios professores que vinham no período contrário pro reforço, depois, com o plano de carreira cortaram porque tem que ser o auxiliar, mas o auxiliar nunca pode fazer isso, porque tem sempre que atender outras necessidades da escola. Então são umas coisas burocráticas que, às vezes, deixam a gente nervoso, porque fica travado né. É pro aluno, não é pra gente, são coisas que fazem falta, ainda agora tem a alfabetizadora que está vindo, não tira todos os dias, ela vem quinta e sexta, ela tira cada aluno por vez, às vezes na semana, no máximo duas né, mas já ajuda bastante, a gente já percebe o desenvolvimento deles, avança um pouco. (Professora de Língua Portuguesa, Agenor, 2012).

Sobre as aulas de reforço ou recuperação escolar, outra professora comentou que se propôs a escrever um projeto para ser enviado à secretaria de educação com o objetivo de reaver tais aulas, mas a equipe gestora não aceitou que fizesse isso.

Inclusive, havia uma psicopedagoga que atendia determinados alunos na escola, contudo, durante as observações do contexto escolar, não foi possível identificar casos assim nas turmas acompanhadas.

[...] não sei falar como está hoje a relação com a psicóloga, porque esse ano ela não voltou, ela fez um trabalho no ano passado e atrasado. Agora tem a psicopedagoga, ela chama, ela tira o aluno, ela tenta estudar um pouquinho a

vida do aluno para poder ajudar a gente na sala de aula também, porque a gente tem muito aluno que está chegando sem ser alfabetizado e inclusão. Não culpo os professores de primeira à quarta por causa disso, eu acho que eles fazem o trabalho deles, aqui como é difícil pra gente, deve ser difícil pra eles também. (Professora de Matemática, Agenor e Leda, 2011).

Segundo a responsável pela disciplina de Matemática, junto às turmas de Agenor e Leda em 2011, a escola agendava e pagava consultas com médicos neurologistas numa tentativa de identificar as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os membros da escola acreditavam que assim era possível obter documentos que comprovassem ou refutassem distúrbios biológicos ou psicológicos.

Sobre a reprovação ou aprovação dos alunos, muitos professores que atuavam na instituição desde 2009, quando foi inaugurada, já não cogitavam a possibilidade de reprovar alunos. Comentaram que em 2011, os estudantes que haviam excedido o número de faltas e que não apresentaram atividades de reposição escolar ou qualquer outra atividade, foram aprovados da mesma forma. Essa situação mudou um pouco em 2012, quando alguns foram retidos em situações de quase abandono escolar ou pela indicação de vários professores que ministravam aulas para eles.

Por fim, para muitos professores a atuação da escola precisaria ter maior apoio dos familiares, sendo, neste sentido, necessário ter cuidados ao falar com os responsáveis pelos jovens ali matriculados.

Uma professora comentou que muitos alunos se mostravam desestimulados para frequentarem a instituição, além de chegarem com fome ao ambiente escolar, neste caso considerou a possibilidade do governo desenvolver um projeto preocupado com a alimentação dos alunos que chegavam à escola, mas que se alimentam apenas durante o intervalo das aulas, o deixando com fome em parte do dia o que impossibilitaria a aprendizagem. Outra professora concordou que determinados estudantes passavam fome:

[...] alguns alunos até vêm para aprender, só que eu acho que pela própria dificuldade, nós temos alunos que parece subnutrido, um aluno só come na escola, não come mais nada, ele disse que já acostumou ficar sem comer. Então a gente tem muita criança que vem pra escola pra comer, vem a única refeição feita no dia é na escola e é uma forma de escapar daquilo que eles vivem em casa. (Professora de Matemática, Agenor e Leda, 2011).

Para uma professora, os estudantes que frequentavam grupos religiosos de jovens apresentaram mudanças positivas no comportamento deles frente à escola, o que resultava em progressos ao desempenho escolar e sugeriu a organização de palestras informativas e esclarecedoras sobre temas de interesse dos educandos. Todavia,

ressaltou: “[...] Eu acho que teria que ter alguma coisa mais forte neste sentido, trazer pessoas diferentes, dependendo da pessoa vem ali e só fala algumas coisas ali por cima, eles começam a não ouvir, vira aquela bagunça. [...]” (Professora de Língua Portuguesa, Agenor, 2012).

A estrutura física da escola foi um componente lembrado por duas professoras como um facilitador do trabalho pedagógico, pois consideraram que o espaço presente naquele ambiente era favorável por ser espaçoso, organizado, contar com uma sala de jogos e ter carteiras idênticas (o que evitaria brigas entre os estudantes).

De tal modo, os professores indicaram que seria necessário estabelecerem um projeto intensivo de recuperação paralela, principalmente, para reverter casos de não alfabetização de alunos. Outras sugestões referenciaram cuidados ao falarem com os familiares e a necessidade de os aproximarem da escola, o estabelecimento de um projeto de alimentação no ingresso às aulas e a coordenação de palestras informativas interessantes aos alunos que tivessem o intuito de aproximá-los do ambiente escolar e romper com informações oriundas somente do senso comum.

4.2.4 A turma do sexto e sétimo ano: Aurora

Neste tópico serão apresentadas as relações entre as professoras que ministraram aulas à Aurora e a turma dela, quando ela cursava o sexto e sétimo ano, respectivamente em 2011 e 2012. As práticas estabelecidas por elas também serão destacadas, assim como o contexto da sala de aula, na constituição da turma pesquisada.

Características socioculturais da turma de Aurora

O questionário organizado pela pesquisadora, que teve o intuito de conhecer o contexto da turma de Aurora, obteve 48% de retorno dos alunos matriculados, o que correspondeu a dez questionários respondidos.

Tornou-se evidente que os estudantes, que entregaram o questionário, moravam em residências com três a oito pessoas, não se fazendo presente um padrão sobre isto. Os familiares responsáveis por eles atuavam em profissões diversas como: eletricista, empregada doméstica e em indústrias na cidade, contando com uma renda, majoritariamente, de um a dois salários. Acrescenta-se que duas famílias afirmaram que eram mantidas com menos de um salário e uma casa com era sustentada com cinco ou seis salários mínimos.

Grande parte dos responsáveis pelos alunos deste grupo deixou de frequentar a escola quando cursavam o Ensino Fundamental II, sem concluí-lo.

Com relação ao ensino oferecido pela escola, cinco estudantes o consideraram como bom, dois disseram que se tratava de um ensino excelente e três o analisaram como ruim.

A maior parte dos alunos, que respondeu ao questionário, entendeu que apresentava um desempenho mediano (sete deles) e um número menor acreditava que mantinha um alto desempenho escolar (três alunos). Embora nenhum jovem tenha revelado possuir um baixo desempenho, seis deles disseram que já tinham reprovado um ou dois anos escolares.

Seis estudantes afirmaram que costumavam ler fora da escola. A maioria não concebia pertencer a uma turma estudiosa, porém gostava de fazer parte deste grupo. Somado a isso, vale acrescentar que praticamente todos revelaram ter planos futuros associados à frequência ao ambiente escolar.

Nesta turma, os alunos eram comunicativos, conversavam sobre assuntos diversos tais como filmes que assistiam na televisão, experiências de famílias, relações sexuais, armas, drogas e roubos.

Uma menina disse a um garoto se referindo a um anel que estava em suas mãos: “Compra um verde deste pra mim?” Ele respondeu: “Que compra o que, eu pego. Peguei na feira.” A menina repreendeu o uso do termo: “É louco? Fala comprar que é melhor. Também com essas companhias que anda.” E o garoto explicou: “Eu tava sozinho!” (Diário de campo, matemática, 2011).

Num dia de observação das aulas, havia um tumulto na rua lateral da instituição. Um traficante de drogas foi preso e os amigos ficaram bravos e foram até o carro da polícia para depredá-lo, houve tiros para dispensar as pessoas. Os alunos não paravam de falar sobre isso. Usavam gírias para se referirem aos policiais e, segundo as professoras, quando queriam ofender um colega, eles usavam os nomes dos policiais para isso.

Nesta turma, foi possível conhecer algumas vivências de alunos, dentre elas havia um menino da turma que ainda não sabia ler e escrever, ele relatou que quando completasse 15 anos queria começar a trabalhar e, para isso, pretendia entrar em um projeto social da cidade que exigia um desempenho escolar adequado e habilidades em leitura e escrita, que o aluno não possuía. Além disso, ele lembrou que em anos anteriores, tinha um comportamento terrível e que melhorou depois que foi morar com a tia dele devido a uma ordem judicial, após maus tratos da mãe. Assim, ele pretendia

trabalhar e dar metade do salário para a tia e outra metade guardar com ele para comprar coisas.

Resumindo:

- Em geral, os alunos desta turma moravam em residências com três a oito pessoas;
- Os familiares dos estudantes exerciam profissões que resultaram predominantemente em rendimentos que variaram entre um a dois salários mínimos;
- Majoritariamente os responsáveis pelos jovens deste grupo deixaram de frequentar a escola durante o Ensino Fundamental II;
- Houve análises positivas e negativas sobre o ensino oferecido pela escola;
- Todos os jovens entendiam que apresentavam desempenhos escolares altos ou médios, mas pouco mais da metade deles relataram terem sido reprovados em algum momento da escolarização;
- A escola se mostrou importante e necessária para a concretização de planos futuros.

As professoras e a turma

O sexto ano frequentado por Aurora, em 2011, era composto por 21 alunos, quatorze meninas e sete meninos. No dia-a-dia, era comum a sala ter apenas 13 ou, no máximo, 17 alunos, pois as faltas eram recorrentes entre alguns estudantes desta turma. “Dona o *Murilo* não ganhou a apostila nova.” – avisou uma aluna à professora que pediu ao menino para pegar uma na secretaria. A mesma aluna completou: “Também faz três semanas que não vem na escola.” (Diário de campo, matemática, 2011).

Além das ausências recorrentes de determinados alunos às aulas, era comum, entre os estudantes assíduos, a identificação de dificuldades para aprender conteúdos escolares, sendo que poucos alunos daquele contexto eram percebidos como estudantes que apresentavam um desempenho adequado. Na percepção da professora de Língua Portuguesa, a turma do sexto ano tinha um desempenho abaixo do básico.

[...] Então a maioria da sala tá um pouquinho abaixo do básico, aí nós vamos bater, bater, bater, eles vão ficar no outro ano, se eles souberem eles estarão no básico, mas não da série deles, do sexto ano. Então eles vão ter sempre essa carência. Os outros que já estão na média, no ideal, no adequado, que não é avançado, eles perdem um pouco, porque como a maioria tá nesse bloco abaixo, fica investindo neles muito tempo e os outros vão por conta, eles são menos estimulados. (Professora de Língua Portuguesa, Aurora, 2011).

Conforme expresso pela professora de Língua Portuguesa, era preciso trabalhar com a turma explicando os conteúdos antes de adentrarem no material apostilado e, exercícios de gramática, por exemplo, precisavam ser realizados em conjunto com ela, pois eles apresentavam dificuldades para responderem tais questões. Além disso, a professora afirmou: “Parece que se você mudar uma coisa, perguntar para eles, já não entendem”. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011). Na percepção dela, os alunos não tinham autonomia para ler um texto e compreendê-lo plenamente. Também se tornou válido assinalar que havia cinco estudantes frequentes que não sabiam ler e escrever adequadamente no sexto/sétimo ano.

Dessa maneira, o desempenho escolar de integrantes da turma parecia se relacionar à aprendizagem de fundamentos básicos dos conteúdos.

“Dona escreveram errado, *caine!*” – aluno. “Então senta, senão daqui a pouco você vai escrever tudo errado, não estuda.” – professora.

A professora perguntou: “15 menos 9?” Um aluno respondeu: “Dois” Ela reiterou: “Presta atenção, 15 – 9?” Até que outro aluno disse, “seis”.

“Quantas vezes o quatro cabe dentro do 12?” – professora. Aluna respondeu: “Quatro”.
(Diário de campo, matemática, 2011).

A responsável pela disciplina de Matemática contou que havia conversado com outros professores que ministravam aulas neste grupo e se fazia presente uma concordância sobre existir certa concentração de problemas disciplinares junto à turma acompanhada, além de contarem com muitos alunos com baixo desempenho escolar.

Na opinião de alguns professores⁵³ não existia uma prática de estudo entre os estudantes dali, já que muitos não pareciam estudar para avaliações sistematizadas e deixavam de realizar tarefas de casa. Durante as observações das aulas este aspecto pôde ser notado, já que quando as professoras pediam tarefa de casa e a verificavam posteriormente, quase nenhum aluno realizava tal proposta. “Em um dia, um aluno disse num tom óbvio que nunca fazia a tarefa.” (Diário de campo, Matemática, 2011).

Com relação aos problemas disciplinares enfrentados neste ambiente, foi possível perceber que os professores precisavam encontrar estratégias constantes para lidar com os alunos. Era comum estes andarem pela sala aleatoriamente, ficarem descalços (eram repreendidos por isto, principalmente, pela professora de Matemática), falarem bastante e criarem conflitos entre eles.

⁵³ Que foram obtidas em conversas informais, em momentos de intervalos de aulas.

A professora de Matemática, em 2011, utilizava algumas estratégias para tentar manter a disciplina da turma. Durante as aulas observadas foi percebido que ela ameaçava escrever bilhetes para os familiares dos alunos, fazia pedidos para prestarem atenção ou para olharem para a lousa, ameaçava também restringir o intervalo daqueles que não copiassem atividades ou que dormissem durante a aula. Em alguns dias, ela trouxe revistas pedagógicas que eles gostavam de ler, então ela os deixava folheá-las ao final das atividades, se estas fossem cumpridas.

A professora da disciplina de Língua Portuguesa, costumava conversar com os alunos reiteradas vezes, ela afirmou que era preciso falar insistentemente a mesma coisa para tentar manter a organização da sala e ela sempre tentava explicar os motivos pelos quais não era adequado agir de determinadas maneiras. Inclusive, quando os estudantes estavam em pé ou conversando ela começava a contar e os jovens sabiam que deveriam se sentar ou pararem de falar e, em alguns dias, a professora deixou os estudantes brincarem um pouco ao final da aula, dentro do acordo de terminarem as atividades curriculares primeiramente.

O relacionamento entre o grupo era conflituoso. Os alunos costumavam brigar entre eles: “Se for de mim, vai apanhar! – uma aluna falou ao se referir a um bilhete que rondava pela sala.” Quando a professora ouviu, interferiu, num tom crônico, ao dizer: “Eu já falei aqui não é ringue!” Uma aluna disse pra outra: “Pensa que tá fazendo bonito na sala”. (Diário de campo, matemática, 2011).

A vice-diretora, que costumava estar na escola e ser chamada em sala de aula diante de problemas disciplinares, nem sempre era respeitada pelos alunos dali. Durante as observações das aulas algumas situações assim foram presenciadas, sendo que, nestes momentos, os estudantes riam e a imitavam. Entretanto, vale destacar que não existia um posicionamento único do grupo, alguns alunos não concordavam com conversas paralelas entre os pares em aulas, às vezes pediam silêncio ou se afastavam de situações de conflito.

Após a passagem de um ano, durante o cursar do sétimo ano escolar, houve o ingresso de outros estudantes ao grupo. Apesar disso, ainda se tratava de uma turma pouco numerosa, pois contava com 21 jovens matriculados, seis meninos e 15

meninas.⁵⁴ Todavia, durante as observações das aulas, não passava de 17 alunos frequentes. As ausências permaneciam neste ano.

A professora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa no sétimo ano foi a mesma do ano anterior. Ela continuou a afirmar que a maior parte dos alunos estava abaixo do esperado para aquele ano e revelou que ela se sentia um pouco amarrada diante dos estudantes que tinham dificuldades para aprender e dos conflitos em sala de aula que traziam intenso desgaste à rotina escolar. Tanto ela, quanto a professora⁵⁵ que passou a ser responsável pela disciplina de Matemática, acreditavam que não existiam alunos naquele ambiente com um desempenho escolar alto.

A professora que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa afirmou que olhava com dúvidas para os desempenhos escolares dos estudantes daquela sala, principalmente para os que se destacavam ali, pois interesses demonstrados por eles poderiam ser interpretados como casos de desempenhos altos, já que destoavam do posicionamento da maioria dos alunos.

Em 2012 esta professora relatou que alguns estudantes que chegavam à escola com um domínio satisfatório de conteúdos, vistos como altos ou médios desempenhos, misturavam-se com a turma e passavam a fazer parte do grupo, o que significaria um declínio no desempenho escolar.

Havia uma menina e um menino ali que se destacavam inicialmente do restante da turma, a professora de Língua Portuguesa notou que o contexto da sala de aula havia influenciado consideravelmente o garoto, havendo regressões no desempenho escolar dele. Esta professora apontou também o caso de um aluno que tentava ter progressos, mas o grupo o hostilizava quando ele ficava em silêncio e realizava as propostas da escola e citou o caso de duas meninas da sala que apresentavam um desempenho adequado na percepção dela, porém poderiam apresentar progressos mais intensos, caso a turma contribuísse com isso, motivando a professora e os alunos:

[...] Se fosse uma sala que mais crianças fizessem esses questionamentos elas iam fazer mais, porque elas aprendem, porque além de olharem melhor, elas aprendem quando o outro chama a atenção, quanto mais crianças vendo mais coisas pra elas, elas iam ver mais. [...]. (Professora de Língua Portuguesa, Aurora, 2012).

⁵⁴ Este grupo, no início do ano, havia sido acoplado a outro sétimo ano, entretanto, após incontáveis problemas disciplinares, se tornou necessário a reorganização da turma, mantendo assim praticamente os alunos que compuseram o sexto ano acompanhado.

⁵⁵ Outros dois professores assumiram a sala durante o primeiro semestre, mas não permaneceram. Desta maneira, ela foi a terceira docente que ministrou a referida disciplina naquele ano.

A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa relatou ainda que os problemas nos relacionamentos professores-alunos e, até mesmo, entre os próprios estudantes haviam aumentado se comparados ao ano anterior. Apesar disso, a responsável por esta disciplina sempre tentava conversar com os estudantes, chamava-os pelos nomes a todo o momento e, em geral, falava em voz baixa. Tentava ser amiga dos alunos e tinha o respeito deles, mas mesmo assim eles costumavam ser agitados e diziam estar com preguiça, reclamavam de copiar algumas linhas no caderno e muitos não queriam fazer nenhuma atividade.

Para amenizar determinadas situações de conflitos, a professora pedia o apoio de alguns alunos; em geral, aqueles que tinham maior influência sobre os pares: “Você me ajuda? Porque quando você me ajuda a aula é uma beleza!” (Diário de Campo, Língua Portuguesa, 2012). Também chamava alunos para conversar com mais proximidade e com certa particularidade ao falar bem baixinho só para eles ouvirem.

Em sala de aula a professora retomou o que havia dito sobre a indisciplina dos alunos, disse a eles que nada do que ela fazia adiantava, nem ser carinhosa, nem ser brava e que ela não iria mais aceitar aquele comportamento. “Se eu não conseguir dar aula aqui, não pego mais essa sala!” Disse que estava desabafando e que os alunos a tratavam como qualquer uma, como uma amiguinha e que ela não era amiga deles, ressaltou que era a professora e que isso acontecia com outros professores também. Ela completou: “Vocês estão tratando a gente como lixo.” Uma aluna disse que eles não iriam aceitar que os professores gritassem com eles e que não iriam ficar quietos diante disso. A docente reiterou que ela não gritava com eles e que exigia respeito. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

A professora de Língua Portuguesa pontuou que, dentre as habilidades que um professor precisa ter, está a de saber passar por cima dos casos de indisciplina e não tomar, as situações com esta característica, como pessoais. Ela tentava fazer este exercício constantemente.

A docente que ministrou a disciplina de Matemática também teve grande dificuldade para se relacionar com os alunos daquele grupo, sobretudo no contato inicial. “Você vai sentar ou vai sair da sala?!” Um aluno respondeu: “Vou bosta que eu vou, vou ficar aqui.” (Diário de campo, matemática, 2012). Ela comentou que estava cansada e desanimada, às vezes, lamentava ministrar aulas naquela turma. Aliás, era um consenso entre os professores que os sétimos anos daquela escola, no período da tarde, eram salas bem difíceis para atuar.

Neste contexto, a professora tentou algumas estratégias para trabalhar junto ao grupo. Primeiro começou a propor que em um dia da semana levaria os alunos à sala de jogos, porém isso não funcionou, ela argumentou que eles faltavam com respeito com

ela nestas situações. Ela também chamava a coordenadora ou a vice-diretora na sala para resolver alguns conflitos e dizia que iria entrar em contato com os familiares. Durante as aulas, pedia para os alunos copiarem conteúdos da lousa para que ficassem em silêncio e solicitou que um aluno da turma marcasse os nomes de quem conversasse, o que gerou mais conflitos entre os estudantes: “Por que aquela *biscate* marcou eu?” (Diário de campo, matemática, 2012).

Dessa maneira, a própria professora continuou a anotar os nomes dos alunos que não se sentassem ou que conversassem durante as aulas, mas o fazia na lousa. Criou um mecanismo de pontuação, desenhava uma estrela vermelha para aqueles que não se comportassem e azul para os que merecessem elogios. Quem acumulasse estrelas vermelhas não iriam a um passeio proposto por ela para fazer compras⁵⁶ no comércio próximo à escola e também perderiam notas bimestrais. Na opinião da professora, esta prática teve resultados positivos.

A turma acompanhada mantinha dificuldades para aprender conteúdos curriculares em Matemática. “Num dia a professora explicou equações e tinha uma lista de exercícios para serem feitos. Ela pediu que a pesquisadora ajudasse uma garota a resolvê-los, mas se tornou inviável, pois esta não sabia conceitos de adição ou subtração.” (Diário de campo, matemática, 2012).

Em sala de aula se fizeram presentes as seguintes falas:

A professora perguntou sobre a resolução de uma equação: “*Amanda* é positivo ou negativo?” A aluna afirmou: “Não sei, não prestei atenção!” Existiu também indicações de não compreensão: “Eu não to entendendo!” Ou a verbalização sobre as necessidades que mantinham de obter ajuda para realizar as atividades: “Aí dona eu sei fazer junto com a dona, mas sozinha eu não sei fazer!”

A professora pediu que um aluno escrevesse o nome João na lousa. Um garoto foi até lá e escreveu *Jao*. Então, outro colega viu e foi arrumar, *Jão*. Um terceiro aluno foi à lousa e escreveu *Joã*. Só depois de alguns minutos a professora viu e pediu para uma aluna escrever corretamente. (Diário de campo, Matemática, 2012).

Havia ainda estudantes que tentavam atrapalhar as aulas ao responderem qualquer número para tolher a professora. Fizeram-se presentes também aqueles que não queriam realizar nenhuma proposta. “A professora perguntou para um aluno: “O que você vai fazer?” E ele respondeu: “Nada!” (Diário de campo, matemática, 2012).

Dessa maneira, tanto no sexto ano quanto no sétimo ano, foi recorrente a influência dos relacionamentos e comportamentos dos estudantes no andamento das

⁵⁶ Sugeriu este passeio para os alunos utilizarem conhecimentos adquiridos com os números decimais.

aulas e no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes as professoras se mostraram cansadas e desmotivadas para lidar com a turma que requeira muita atenção, cuidado e imaginação. Os alunos se mostravam questionadores, não aceitavam alguns posicionamentos da escola e entravam em embates facilmente tanto com os representantes da instituição como entre eles, os quais também pareciam desmotivados para aprender conteúdos curriculares, sendo perceptível, em muitos casos, uma dificuldade para fazer isso, estando presentes alunos que não eram alfabetizados numa turma de sexto/sétimo ano.

Práticas estabelecidas no sexto e sétimo ano em Língua Portuguesa e Matemática

Em 2011 e 2012, no sexto e sétimo ano, no início dos trabalhos de cada dia, em geral, era preciso que os professores organizassem os alunos, pois durante a troca de aulas, estes saíam das salas, conversavam com colegas de outras turmas e, às vezes, discutiam entre os pares.

A organização dos lugares dos estudantes, em ambos os anos, era feita seguindo o mapa instituído pelos professores. Entretanto, muitos discentes costumavam sair de seus lugares, rasgavam os mapas que ficavam expostos para poderem sentar onde quisessem; por este motivo, os docentes passaram a ter uma cópia pessoal do mapa que poderia ser consultado diariamente.

Cada professor entrava na sala de aula e mantinha a rotina que preferia, sendo necessário apenas realizar o registro dos alunos frequentes na aula do dia.

Pode-se afirmar que as professoras tinham dificuldades em utilizar o material apostilado nesta turma, tanto no sexto quanto no sétimo ano. Às vezes, elas o deixavam de lado e trabalhavam com base em atividades organizadas por elas, conforme os conteúdos que precisavam ou pretendiam ensinar. De tal forma, as apostilas eram utilizadas com frequência regular, sendo mais recorrente o uso de cadernos e materiais avulsos postos dentro de cada objetivo de ensino.

As práticas de ensino instituídas pelas professoras de Língua Portuguesa e Matemática, em 2011, no sexto ano, tiveram itens identificados como comuns. Todavia, neste caso, tornou-se viável afirmar que os caminhos empregados nas práticas foram instituídos neste contexto, de maneira distinta.

A professora de Matemática costumava explicar exercícios na lousa, apresentando exemplos de atividades aos alunos, fazia perguntas e, às vezes, deixava

um tempo para que eles realizassem as propostas ou respondia as questões junto com eles e reservava um momento para copiarem.

A responsável por esta disciplina não permitia que os estudantes fizessem atividades em duplas ou trios, pois alegou que eles conversavam e não realizavam as propostas.

“Vocês vão fazer da p.30 a p.33.” Um aluno pediu: “O dona faz só a primeira?” Então a professora fez um exemplo de cada exercício. Apenas uma aluna realizava a atividade e fez uma pergunta à professora. Outro estudante disse: “Dona deixa eu fazer em dupla?” E a docente respondeu: “Não é sempre esse papinho, depois faz em casa, quer sentar em dupla só prá conversar!” Os alunos conversavam quando a professora bateu palmas e entendeu pedindo para que realizassem a proposta. Ela disse: “Pessoal presta atenção, vou explicar de novo o exercício, larguem o lápis e olhem aqui.” Um garoto afirmou: “Deixa a gente fazer sozinho?” Então a responsável pela turma contou que iria explicar novamente e deixá-los realizar a sequência de atividades.” (Diário de campo, Matemática, 2011).

Já na disciplina de Língua Portuguesa, as aulas seguiram práticas variadas. A professora costumava entrar na sala, acalmar os alunos e escrever na lousa uma recepção e uma provocação referente ao tema que estudariam no dia:

Em sala de aula, a professora escreveu na lousa:
Boa tarde, meus lindos e minhas lindas!
Hoje nos aprenderemos algo novo, o que será?
E fez os seguintes traços na lousa: _ _ _ _ _
Os alunos falaram letras para identificar a palavra que era: PRONOME.
(Diário de campo Língua Portuguesa, 2011).

Nesta disciplina a professora explicou que ensinava poucos conteúdos por dia de aula e prosseguia devagar com os conceitos apresentados pela apostila, pois segundo ela tal material havia sido organizado para um grupo com desempenho médio, contudo os alunos matriculados ali, em maioria, estavam abaixo dessa média e não eram aptos a realizarem aquelas atividades como tarefa de casa ou individualmente, por exemplo, por isso, muitas vezes precisavam do apoio fornecido por ela.

Esta professora sempre fazia perguntas aos estudantes e, apesar deles responderem com frequência de forma equivocada, ela conseguia, a partir dos erros, alavancar outras ideias e aproximá-los dos assuntos tratados, principalmente em interpretações de textos. Ela também utilizava estratégias lúdicas para os alunos realizarem propostas, como quando ela passou a marcar um tempo para que respondessem perguntas, após perceber que eles apenas esperavam as respostas dadas por ela, nem tentavam responder aquelas que eram possíveis: “Quando eu disser já, vocês começam.” (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011). Incluiu, a docente pedia para os alunos, por meio de um sorteio na lista de presença, para registrarem as

respostas deles na lousa e fazia intervenções em questões gramaticais, como pontuação, uso do porquê, dentre outros.

Além disso, a professora sempre fazia perguntas, que eram respondidas oralmente, e escrevia tudo o que os alunos diziam na lousa para formular conceitos junto com eles. Era comum um registro sistemático das ações que gostaria que fossem desenvolvidas na lousa, por meio da enumeração de procedimentos que deveriam ser seguidos.

Depois de ler uma estória em quadrinhos, numa entonação de dramatização, a professora disse: “Agora eu vou fazer perguntas. O que vocês entenderam?” E anotou na lousa tudo o que estudantes disseram, depois fez mais duas perguntas e novamente fez o registro das respostas. Ao final, a docente questionou alguns termos utilizados na estória para ampliar as respostas dadas pelos alunos. Assim que terminou de explorar as respostas deles ela escreveu na lousa: Procedimentos e elencou em números o que deveriam fazer, explicando cada momento da produção. Deixou que os estudantes realizassem as propostas e os ajudou quando foi solicitada. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, sempre incentiva os alunos com elogios quando acertavam e estava atenta as tentativas deles para superarem dificuldades, ela costumava chamar a atenção da pesquisadora para os estudantes que não sabiam ler e escrever, mas que usavam as técnicas que podiam, ao copiarem trechos de textos e pedirem apoios de colegas ou dela, para realizarem propostas.

Essas práticas foram mantidas em 2012. A professora de Língua Portuguesa seguiu as aulas dela com a intensa preocupação em apresentar orientações sequenciadas aos alunos. Por exemplo:

Durante uma aula, a professora anunciou o que iriam fazer propagandas de três livros. Distribuiu-os na frente da sala e informou aos alunos que se comunicariam por meio de sinais, quando eles abaixassem a cabeça sobre a mesa a professora saberia que precisariam trocar o livro, então iria até eles e daria um toque em suas costas, o que indicaria que poderiam se levantar e escolher outro livro. Neste momento não distribuiu os materiais para organizarem as propagandas. Os alunos seguiram as orientações. Primeiro, escolheram os livros. Depois que todos escolheram, a professora distribuiu o material e os alunos organizaram as propagandas. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

No período das observações, a professora leu um livro para os estudantes; ao final de cada dia de aula ela lia uma parte da estória. Isso nem sempre ocorria de forma tranquila, pois muitas vezes era necessário chamar a atenção dos ouvintes, pedindo silêncio para a realização de atividades. Apesar disso, ela organizava a leitura da seguinte maneira:

A professora relatou que a estória se tratava de um inter-classe que ocorreria numa escola, então leu os títulos dos capítulos aos alunos e perguntou sobre o

que eles pensavam que se trataria o texto. Escreveu na lousa algumas hipóteses sobre isso e os alunos reclamaram que não queriam efetuar os registros. Nos outros dias ela leu a estória por capítulos. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

As aulas de Matemática, no sétimo ano, em 2012, costumavam ser organizadas por meio de trabalhos em equipe, em que a professora explicava aos alunos o que deveriam fazer em grupos menores. E contava com a ajuda dos pares para realizarem as propostas, cumprindo-as em conjunto.

O relacionamento entre a professora de Matemática e o grupo de estudantes influenciou consideravelmente a sua prática pedagógica. Quando ela estabeleceu a proposta com as estrelas de cores diferentes para cada comportamento, atrelado a um passeio e as notas dos alunos, passou a ser possível se relacionar e ensinar-aprender matemática naquele ambiente.

Esse processo também fez com que a docente deixasse um pouco de lado o material apostilado e passasse a realizar atividades mais relacionadas ao contexto dos grupos, como foi proposto ao acompanhá-los ao comércio para fazerem contas com números decimais. Ela utilizou propagandas de supermercados da cidade e pediu para os alunos organizarem cartazes com base nesses materiais. A partir disso, foram organizadas situações problemas, nas quais era preciso realizar contas para descobrirem os preços de supostas compras, a partir dos produtos expostos pelos cartazes.

Quando essa proposta foi feita, em meio à dificuldade que os alunos apresentavam para lidar com os números decimais, a pesquisadora teve a impressão de que, para eles, bastaria que soubessem receber trocos quando fossem comprar algo. Por outro lado, tem-se aquele jargão pedagógico sobre aproximar os conteúdos dos contextos dos alunos e, para estes, a aprendizagem dos números decimais se tornou interessante: “Um menino disse com animação ao explicar para o amigo o que tinham que fazer: “Essas conta é tudo de carne, tá ali oh!” E apontou para os cartazes de supermercados colados na parede.” (Diário de campo, Matemática, 2012).

Todas as correções das atividades eram realizadas na lousa; às vezes ela registrava as respostas e, em outros momentos, pedia aos estudantes que fossem até lá para fazerem isso, quando também aproveitava para tirar dúvidas.

Vale a pena pontuar que esta professora não havia introduzido o assunto, números decimais, conforme o número posicional e explicado o que significaria o uso da vírgula nestas operações. Além disso, durante as correções, a professora cometeu, em dois dias distintos, erros conceituais, em uma das situações de erro, os alunos não

perceberam, na outra a professora indicou que tinha se equivocado e não houve problemas. Inclusive, ela costumava usar a calculadora para realizar operações matemáticas.

A professora entrou na sala e os alunos chegaram aos poucos para a primeira aula do dia, a vice-diretora apareceu para colocar dentro da sala algumas alunas, disse à professora para indicar falta se ela já tivesse feito a chamada. Dois grupos ainda não haviam terminado a atividade da aula anterior, então a professora deixou que eles terminassem. O restante tinha que copiar no caderno algumas contas e resolvê-las. Eram contas de multiplicação de números decimais, como por exemplo: $0,24 \times 12$; $7,67 \times 3$. A professora foi explicar as contas e se confundiu com as vírgulas, contou a casa e colocou errado, ela mesma reconheceu isso no segundo exemplo, pegou a calculadora e realizou a conta nesta, corrigiu na lousa, deixou os alunos realizarem as contas em grupos. Passou nas carteiras deles. (Diário de campo, Matemática, 2012).

Sendo assim, foi possível perceber diferenças entre as práticas instituídas pela professora de Língua Portuguesa em 2011 e 2012 e as professoras que ministraram a disciplina de Matemática ao grupo nesse mesmo período.

Em 2011 a professora de matemática costumava responder as questões junto com os estudantes ou pedia para que eles realizassem as propostas sozinhos, depois corrigia na lousa e eles copiavam. Durante o sétimo ano, em 2012, a professora que ensinou esta mesma disciplina conseguiu ministrar aulas ao grupo quando passou a deixá-los em grupos ou duplas, explicando conteúdos nestes momentos.

Já a professora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa instituiu diferentes práticas de ensino e enfrentava situações de indisciplina escolar por meio de diversas estratégias. De forma geral, ela sempre expunha uma sequência de ações a serem seguidas pelos alunos, prezando pela organização das informações, fazia registros que sistematizavam os conteúdos escolares e era insistente na necessidade de deixar os estudantes realizarem a maioria das atividades sem que ela, a princípio, fornecesse as respostas das questões propostas.

Quadro 24: Resumo das informações da turma de Aurora.

Turma	Professora da turma	Número de alunos	Opinião das professoras sobre a turma	Observações sobre a turma	Técnicas de disciplina empregadas pela professora	Rotina/Práticas observadas
6º ano	<p><u>Matemática</u> 23 anos de idade; 4 anos de profissão; Graduada em Matemática e cursava Pedagogia.</p> <p><u>Língua Port.</u> 40 anos de idade; 21 anos de experiência; Cursou o Magistério e era Graduada em Letras.</p>	21 alunos, 14 meninas e 7 meninos	Turma agitada; Alunos não tinham o hábito de estudar; Demonstravam dificuldades para aprender; Cansativo; Não acompanhavam a apostila.	Era uma sala com um número reduzido de aluno matriculados; Alguns estudantes faltavam constantemente das aulas; Muitos alunos com dificuldades para aprender, cinco estudantes frequentes não sabiam ler nem escrever adequadamente; Era uma sala indisciplinada; Os alunos brigavam muito entre eles.	<p><u>Matemática</u> Gritar com os alunos; Escrever bilhetes aos familiares; Pedidos por atenção; Restrição do intervalo; Acesso a revistas.</p> <p><u>Língua Portuguesa</u> Repetir várias vezes a mesma coisa; Contagem; Brincar ao final da aula.</p>	<p><u>Língua Portuguesa:</u> Aulas variadas, provocação inicial, apresentação do tema de estudo; Trabalhava com partes de conteúdos por aula; Perguntas constantes.</p> <p><u>Matemática</u> Realização de atividades, em geral, ocorriam em conjunto com a professora, na lousa e registro no caderno ou apostila; Perguntas constantes.</p>
7º ano	<p><u>Matemática</u> 35 anos de idade; 14 anos de profissão; Cursou magistério, Administração, Normal, Gestão e Pós Grad. em Educação Especial.</p> <p><u>Lin. Port.</u> 41 anos de idade; 22 anos de experiência; Cursou o Magistério e era Graduada em Letras</p>	21 alunos, 15 meninas e 6 meninos	Sala difícil de atuar; Decadência no desempenho escolar e na disciplina de alguns alunos; Muitos conflitos entre os alunos.	Em média 17 alunos frequentavam as aulas regularmente; Os alunos diziam com frequência que estavam cansados e que não queriam realizar atividades; Esforço dos professores para trabalhar com a turma; Nível baixo de desempenho escolar.	<p><u>Matemática</u> Pedidos orais; Ida a sala de jogos semanalmente; Colegas de turma marcariam os nomes; Projeto com passeio pela cidade e uso de estrelas positivas e negativas.</p> <p><u>Língua Portuguesa:</u> Explicações de ações e tentativa de convencimento dos alunos; Parecia não adiantar ser carinhoso ou brava; Não carregar problemas como casos individuais; Pedia ajuda aos alunos e conversava com eles.</p>	<p><u>Língua Portuguesa:</u> Orientações sequenciadas e organização de ideias; Incentivo à leitura; Não foi constante o uso de material apostilado; Recorrência às perguntas.</p> <p><u>Matemática:</u> Trabalhos em grupos com explicações mais individualizadas; Deixou de lado a apostila e passou a desenvolver um projeto associado ao contexto dos alunos; Correções das atividades na lousa, junto com os alunos, os quais iam à frente da sala para tirar dúvidas.</p>

4.2.5 A turma do sétimo e oitavo ano: Agenor

Neste tópico serão apresentadas as professoras que ministraram aulas ao Agenor, quando ele cursava o sétimo e oitavo ano, respectivamente em 2011 e 2012. As práticas estabelecidas por elas também serão destacadas, assim como o contexto da sala de aula, na constituição da turma pesquisada.

Características socioculturais da turma de Agenor

Na turma de Agenor, 59% dos alunos matriculados responderam ao questionário organizado pela pesquisadora com o intuito de conhecer os contextos dos estudantes da turma acompanhada.

Foi possível perceber que os jovens deste grupo moravam em casas com duas a cinco pessoas. Os responsáveis por eles atuavam em profissões diversas tais como: motorista, pedreiro, industriais, havia empregadas domésticas, donas de casa.

A maioria dos familiares dos estudantes deixou de frequentar a escola durante o cursar do Ensino Fundamental II, em 38% dos casos. Este nível de ensino foi concluído por 15% dos genitores. Nesta turma foi identificado que 24% dos familiares eram analfabetos ou cursaram até o terceiro ano do Ensino Fundamental I. Acrescenta-se que 15% dos responsáveis pelos jovens terminaram o Ensino Médio.

Majoritariamente, em 69% dos casos, as famílias dos alunos eram mantidas por um a dois salários mínimos e 31% deles, a renda variava entre três a quatro salários.

Quase todos os alunos entenderam que mantinham um desempenho mediano. Nesta turma, apenas 15% das pessoas, que responderam ao questionário, disseram ter reprovado um ou dois anos escolares. Ainda vale pontuar que, 69% dos estudantes relataram que liam fora do ambiente escolar.

Metade dos alunos, que respondeu ao questionário, afirmou acreditar que fazia parte de uma turma estudiosa e praticamente todos revelaram que gostavam de fazer parte dela. Unanimemente, havia a confiança que a escola era determinante para os planos de futuro que mantinham.

Durante as aulas observadas neste ano, foi possível ouvir alguns diálogos dos jovens que indicaram experiências de conflitos: “Dá um socão nos zóio dele pra ficar roxo” ou “Faz que nem você fez aquele dia, dá um tabefe!” (Diário de campo, matemática, 2012). Além disso, uma garota da turma relatou à pesquisadora que no próximo ano pensava em mudar de escola, porque ali estava muito ruim, segundo a menina, os alunos falavam constantemente sobre drogas e armas. Foi questionado se

eles só falavam, mas não usavam e ela disse que não, que bastaria olhar para os rostos deles que dava para perceber que estavam envolvidos com as drogas.

Resumindo:

- Os alunos desta turma, que responderam ao questionário, moravam com no máximo cinco pessoas;
- Os familiares dos estudantes exerciam profissões diversas;
- A maior parte dos responsáveis pelos alunos localizaram seus estudos no Ensino Fundamental II;
- A média predominante de rendimentos das famílias foi de um a dois salários;
- Quase todos os jovens entendiam o desempenho que apresentavam como mediano e poucos revelaram já ter vivenciado situação de reprovação escolar;
- Frequentar a escola fazia parte dos planos futuros desses alunos.

As professoras e a turma

Havia 20 alunos matriculados no sétimo ano frequentado por Agenor, em 2011, onze meninos e nove meninas. Na percepção da professora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa neste ano, tratava-se de uma turma com alguns alunos que apresentavam dificuldades mais intensas, porém ela também entendia que eles eram “animados”, “dinâmicos” e, na maioria, eram casos entendidos como desempenhos medianos,

Com a professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa as atividades eram desenvolvidas em meio a conversas, risadas, brincadeiras e discussões dos alunos. Quando a professora fazia perguntas à turma, muitas vezes, ela mesma precisava responde-las, já que apenas um ou outro aluno fazia isto. Aviões de papéis voavam e, durante um dia de observação das atividades, dois alunos retiraram os parafusos da carteira de um menino, danificando o móvel.

Durante estas aulas era banal ouvir: “Ai chega dona!” Ou, a docente arguir: “Quem sabe responder?” E um aluno responder em tom irônico: “A matemática.” (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

As estratégias de disciplina empregadas nesta área de estudo não pareciam muito efetivas. Era comum a professora fazer uma ameaça, como ao indicar que iria chamar a direção e depois retomar a aula normalmente, sem cumprir o que havia dito. Em geral,

ela continuava a aula apesar dos alunos: “Por que está essa agitação na sala hoje?” E prosseguia normalmente. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

Ou então:

A professora entrou na sala e os alunos continuaram brincando, ela pediu atenção e então eles se sentaram em seus lugares, a maioria pelo menos. A professora saiu da sala e voltou com uma folha de atividades para alguns alunos que não haviam se sentado, realizarem e prosseguiu a aula sem fazer mais comentários sobre o barulho ou a desatenção dos estudantes. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

Em uma situação assim, uma aluna lamentou que só teria aula de Matemática na outra semana, demonstrando a preferência por tal atividade. Neste caso, de forma geral, os estudantes mantinham uma relação de proximidade e afetividade com a responsável por esta disciplina curricular, parecia se tratar de outro grupo. Um dia, uma aluna comentou:

“O dona se eu continuar aqui o ano que vem a senhora vai continuar dando aula para mim?” E a professora respondeu: “Não sei, pode ser.” Outra menina, afirmou: “Só faltava não ter aula com a senhora. Você não escolhe?” E a professora explicou: “Tem professor mais velhos que escolhe antes de mim.” (Diário de campo, Matemática, 2011).

A professora de Matemática não precisou, durante as aulas observadas, utilizar variadas estratégias disciplinares para manter a turma em silêncio. Ela, em geral, pedia a participação deles, sempre chamando pelo nome “Vamos, *Sergio* porque não está copiando? Acorda!” ou “Acorda, *Inês* está dormindo ali, vamos!” (Diário de campo, Matemática, 2011).

Inclusive, esta professora também usava certo humor reafirmando a autoridade dela para conversar com os alunos, como num dia em um aluno veio à escola sem material, o que era comum entre alguns estudantes, e a professora disse: “*Rafael* cadê a sua apostila?” O aluno respondeu: “Já era dona.” Ela replicou: “Então seu caderno não era, pega ele.” (Diário de campo, Matemática, 2011).

Um posicionamento demonstrado por certos estudantes, em ambas as disciplinas, foi o de cansaço ou preguiça e, dentre outros motivos, costumavam dizer não faziam atividades durante as aulas. Alguns também verbalizaram o desejo por mudar de escola ou deixar de frequentá-la. Um aluno disse:

“Não vejo a hora de sumir dessa escola. Quero estudar na *Instituição B*.” Uma menina ouviu e afirmou: “Não tem mais vaga lá, minha tia foi lá para matricular minha prima e não tem mais vaga.” Outro aluno anunciou: “Eu entro lá e falo que eu vim estudar, lá tem mais coisa para fazer”. (Diário de campo, Matemática, 2011).

A professora de Matemática também acreditava que esta turma apresentava um desempenho mediano, para ela tratava-se de um grupo composto por alunos interessados em aprender e com outros que demonstravam muitas dificuldades para isso.

Existia um jovem, no grupo de alunos, que era compreendido como um destaque na turma, pois sabia realizar as atividades, auxiliava colegas e não se envolvia em conflitos. Por outro lado, havia três estudantes, que não dominavam a leitura e a escrita plenamente, sabiam escrever palavras e ler, mas não detinham autonomia para a compreensão do que liam.

Sobre a aprendizagem de conteúdos curriculares em Matemática tornou-se evidente algumas dificuldades de compreensão no domínio de conceitos básicos, mas também havia a exploração de temas atrelados ao ano escolar em que estavam matriculados.

“A conta começa ao contrário?” A professora perguntou para uma aluna que realizava uma adição com números decimais, ela iniciou a conta da centena para dezena e não da dezena para centena.

A professora disse: “É lógico que não vamos saber a tabuada do 5.700 de cabeça, temos que fazer a continha.” E um aluno respondeu: “Eu não sei nem a do sete e o do cinco, imagina essa.”

“Só não sei falar esse negócio de milésimo, centésimo!” – disse um aluno quando estavam lendo os números decimais. “Então nós vamos aprender.” – E a professora pediu para vários alunos lerem os números que estavam na lousa, houve dificuldades e alguns acertaram.
(Diário de campo, Matemática, 2011).

Foi interessante notar, por meio da fala de certos alunos, que transparecia uma percepção de inferioridade, na qual determinados estudantes reconheciam dificuldades na aprendizagem escolar.

Começaram a realizar atividades na apostila sobre gráfico de setores. O *Artur* disse: “Professora e as pessoas que não sabem se viajaram ou não viajaram de trem?” – se referiu à situação problema proposta para montarem um gráfico de setores. Uma aluna respondeu: “Eles não são como nós, eles sabem se viajaram ou não”. E a professora concluiu: “*Artur* se houvesse aparecido esta questão, os que não sabem se viajaram ou não de trem, nós iríamos colocar isso no gráfico”. (Diário de campo, Matemática, 2011).

Vale a pena ressaltar que, nas aulas acompanhadas na disciplina de matemática, não era possível estabelecer um posicionamento predominante dos estudantes frente aos conteúdos estudados. Algumas vezes eles se mostravam quietos, até mesmo apáticos, em outras eles participavam das atividades, tentavam responder questões formuladas

pela professora, mas de qualquer maneira não havia barulho ou indisciplina nestas aulas, diferente do que acontecia nas aulas de Língua Portuguesa.

A docente que ministrou as aulas de Matemática, em 2011, permaneceu com esta turma em 2012. Já a docente de Língua Portuguesa não era mais a mesma, além disso, neste ano, houve algumas pequenas mudanças na constituição da turma acompanhada em 2011, porque alunos foram remanejados de outra turma⁵⁷, assim em 2012, no oitavo ano havia 22 alunos matriculados, 12 meninos e 10 meninas.

As professoras acompanhadas em 2012 consideraram que se tratava de uma sala que mantinha um bom aproveitamento escolar, embora reconhecessem alunos com mais dificuldades do que outros. “Eu acho que o desempenho deles é bom, apesar deles terem muita dificuldade com relação ao estudo. Eu dou tarefa, poucos fazem, ainda eu percebo que quando eles tentam fazer, eles se desempenham bem, eles conseguem resolver.” (Professora de Matemática, Agenor, 2012). “Eu acho que tá na média, tem alunos que se destacam, tem alunos abaixo do básico, mas a maior parte da sala fica ali na média. [...] Acho que a sala teve um bom aproveitamento, eu senti, no começo, bastante dificuldade deles com a gramática [...]” (Professora de Língua Portuguesa, Agenor, 2012).

A responsável pela disciplina de Matemática manteve um relacionamento muito parecido com o do ano anterior. Era próxima e querida pelos estudantes, que, em geral, tentavam realizar as atividades propostas por ela e ficavam em silêncio durante as aulas. Às vezes, alguns dormiam durante as atividades e a professora ia até eles para acordá-los: “Aí dona, você não me deixa dormir em paz!”. Ou então pediam para ela reduzir o ritmo da aula: “Carmeia dona, cansei viu!” (Diário de campo, Matemática, 2012).

Como estratégias de manutenção da disciplina na turma, esta professora costumava avisá-los que iria anotar os nomes de quem conversasse nas aulas para retirar pontos de suas médias e pedia atenção, silêncio e organização, assim cada aluno deveria sentar em seu lugar (sempre seguindo o mapa de lugares).

Os estudantes ainda apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem em conteúdos básicos como operações de subtração. “Uma aluna disse: “Eu só consigo com a ajuda da dona!” Ou “Eu fiz errado então?” Uma garota falou ao colega ao seu lado sobre as equações: “Depois que misturou o alfabeto com os números ficou muito difícil!” (Diário de campo, matemática, 2012).

⁵⁷ Em 2011 a Instituição C contava com três sétimos anos no período matutino. Entretanto, em 2012, uma dessas salas ficou com poucos alunos matriculados, não sendo mais viável mantê-la, assim, os alunos que permaneceram ali foram remanejados para as duas turmas que restaram, mas mesmo assim tratava-se de um número ínfimo de estudantes que ingressou ao grupo.

Em 2012, a professora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa relatou que no começo do ano, conferia diariamente os lugares dos alunos com o mapa da turma, impunha combinados e, sempre que necessário, para requerer a atenção dos estudantes, ela começava a contar até dez, caso chegasse a este número, ela retirava pontos de participação daqueles que descumprissem as regras. Às vezes, ela também precisava chamar os alunos para que se concentrassem: “Vamos!” ou “Concentrando, vocês estão muito dispersos hoje!” Uma aluna perguntou o que seria disperso. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

O relacionamento entre os pares do grupo passou por problemas. A maior parte dos alunos mantinha uma relação positiva, conversavam e não entravam em conflitos, porém um grupo de meninos, que apresentava dificuldade para aprender, costumava fazer ameaças aos outros e queria controlar os comportamentos dos colegas, exigindo que conversassem e fizessem o que queria. “Um aluno disse ao outro que conversava com uma menina do grupo: “Pára de conversa com lixo e conversa com gente certa!” (Diário de campo, Matemática, 2012).

Isso foi notado pelas professoras e acarretou na saída de dois⁵⁸ estudantes da escola. Aliás, neste ano, se fez presente, a verbalização de um desejo por deixarem de ir à escola. Um aluno proferiu: “Eu não vejo a hora de pará de estudá!” (Diário de campo, Matemática, 2012).

De forma geral, foi possível notar que em 2012 mais alunos da sala passaram a participar das aulas e demonstraram um relacionamento mais próximo aos conteúdos estudados nas duas disciplinas acompanhadas. Entretanto, alguns se distanciaram do contexto escolar e, até mesmo, deixaram de frequentá-lo.

Práticas estabelecidas no sétimo e oitavo ano em Língua Portuguesa e Matemática

A rotina de cada aula era estabelecida conforme os objetivos dos professores, que se dirigiam às salas, em geral, acalmavam os estudantes, realizavam a chamada e então começavam as atividades de cada dia.

Nesta turma também havia um mapa dos lugares dos alunos, o qual costumava ser seguido pelos professores e estudantes. Contudo, em determinados dias ou aulas, muitos queriam se sentar onde desejavam e, às vezes, as professoras pediam para retornarem ao local estabelecido pelo mapa escolar.

⁵⁸ Um deles foi o Agenor.

Em 2011, a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa costumava trazer folhas avulsas aos alunos que apresentavam dificuldades para aprender e, principalmente, para aqueles que não eram plenamente alfabetizados⁵⁹, estes materiais eram baseados em propostas de anos escolares anteriores e não tinham relação com o que o restante da sala estudava. Com os outros estudantes o material apostilado era seguido e as atividades de interpretação de texto enfatizadas.

A professora de Matemática, 2011 e 2012, e a docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, 2012, em geral, utilizavam os cadernos dos alunos e o material apostilado.

Tanto em 2011 quanto em 2012 houve a utilização de filmes na disciplina de Língua Portuguesa. Em Matemática, em 2012, a professora organizou um projeto com mosaicos, então utilizou outros materiais para compô-los, como emborrachados.

As práticas pedagógicas utilizadas para ensinar Língua Portuguesa e Matemática empregadas no sexto ano foram diferentes entre as duas disciplinas acompanhadas.

Em 2011, a professora de Língua Portuguesa costumava realizar todas as atividades junto aos alunos. Não era comum haver explicações e momentos em que eles pudessem realizar as propostas de forma independente em duplas/grupos, pois ela costumava ler, perguntar, responder ou esperar comentários dos estudantes e fazer o registro na lousa. Além disso, não houve, durante as aulas observadas, conferências sobre a realização de tarefas de casa, foi notável apenas as atividades em sala de aula.

Determinados conteúdos estudados em Língua Portuguesa, durante as observações destas aulas, se mostraram aquém do que seria esperado aos alunos matriculados no sétimo ano, como por exemplo, quando foram orientados a realizarem ilustrações de uma história. Inclusive, houve predominância de atividades baseadas em interpretações de textos junto com a docente. Em contrapartida, aulas com conteúdos gramaticais raramente foram observadas, sobre isto a professora narrou que havia estudado com os alunos figuras de linguagem no bimestre anterior, mas eles não se lembravam dos conceitos e não reconheceram nenhuma figura em um poema ao serem questionados sobre isso pela docente.

Já nas aulas acompanhadas na disciplina de Matemática, em geral, a professora costumava explicar um conteúdo na lousa e pedia para que os estudantes realizassem

⁵⁹ Esta professora atuou junto ao Ensino Fundamental I durante muito tempo de sua vida profissional e, ao notar a não alfabetização de estudantes, passou a utilizar a experiência dela para tentar sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

exercícios no caderno, além de copiar os registros das explicações neste. Determinados alunos comentaram que quando se baseavam no material apostilado deixavam de compreender o assunto, pois neste os conteúdos eram organizados de uma maneira mais complexa, ciente disso, a docente introduzia os conteúdos com explicações na lousa/caderno e depois se direcionavam às apostilas.

Fez-se presente, algumas situações, que indicavam uma constante retomada dos assuntos estudados em anos anteriores, mas, em outras, também eram propostos conteúdos planejados⁶⁰ para aquele ano escolar. Sistematizações que também se fizeram presentes junto a outros contextos.

A professora explicava: “O triplo de x , o que é o triplo?”, alguns alunos respondiam corretamente. “Como eu encontro a metade de um número?” Uma aluna sugeriu que a professora subtraísse, então aquela perguntou: “Qual é a metade de 10?” Um aluno respondeu que é cinco, a professora questionou: “Então é qual conta?” Aí sim o mesmo aluno respondeu que era a divisão e a professora acrescentou: “Se eu divido ao meio, eu divido em 2, então é $x/2$ ”. “A quarta parte de um número, como eu faço?”, Um aluno disse que deveria ser feito uma conta de vezes.

A professora leu os enunciados das questões e escreveu as expressões na lousa explicando parte por parte. “Produto é o resultado de que continha?” Um aluno respondeu: “soma”, a professora explicou: “A diferença é o resultado da subtração, a soma da adição e o cociente? – os alunos ficaram em silêncio até que uma menina respondeu, “dividir” – Então sempre que ocorrem produto já sabe que se refere a multiplicação.”
(Diário de campo, Matemática, 2011).

A professora de Matemática costumava questionar os alunos, dar exemplos, explicar na lousa, pedir para realizarem atividades em duplas ou trios com o intuito de se ajudarem e os atendia na mesa dela, numa proposta mais individualizada, para sanar dúvidas e auxiliá-los na realização de exercícios.

Dessa maneira, foi possível notar que a mesma turma reagia às professoras de maneiras diferentes tanto no processo de aprendizagem, como no relacionamento entre eles.

Em 2012, durante o oitavo ano, a professora que ministrou a disciplina de Matemática permaneceu junto à turma e outra docente, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, passou a ministrar aulas ao grupo. Neste ano elas seguiam métodos de ensino parecidos. Costumavam explicar um conteúdo na lousa, apresentavam exemplos, traziam uma lista de atividades, corrigiam e atribuíam tarefas de casa, as quais eram conferidas quanto a sua realização e corrigidas na lousa.

⁶⁰ Os alunos desta turma e os da sala acompanhada na Instituição B estudaram na mesma época equações em matemática.

Uma aula de Língua Portuguesa aconteceu da seguinte maneira:

A professora começou a ler uma história que os alunos tinham se interessado: “O diário de um banana”, leu uma parte dela. E então falou: “Nós vamos fazer uma pausa na concordância nominal e depois voltamos nela”. Então pediu que os alunos abrissem a apostila na p. 77 e convidou: “Vamos ler todos juntos as palavras desse quadro?” Leram as palavras que tinham em comum o H, a professora explicou e depois perguntou aos alunos sobre a diferença entre o a sem h e o há, explicou que *há* indica passado e *a* o futuro. Apresentou exemplos: “A aula começou há meia hora.” “A aula termina daqui a pouco”. Os alunos fizeram perguntas: “Quando usa aquele traquinho?” Ou afirmaram: “Eu não sei colocar acento!” Eles foram convidados a desenvolverem o exercício três da apostila e o realizaram, a professora corrigiu na lousa, anotou as respostas e indicou a tarefa que eles teriam para casa. (Diário de classe, Língua Portuguesa, 2012).

Esta professora costumava ler para a turma um livro que escolhia ou que fosse sugerido pelo grupo e negociado junto a ela. Após a leitura, que acontecia às quartas-feiras, a docente escondia em um local no prédio escolar, que os alunos tinham acesso, uma pergunta sobre o que havia lido e o estudante que a encontrasse teria que responder, na sala, a questão proposta e então receberia um bombom se o fizesse corretamente.

A professora de Matemática manteve as práticas de ensino que utilizava no ano anterior, mas neste ano ela também organizou um projeto para os alunos do oitavo ano ao estudarem figuras geométricas. O objetivo era que uma sala produzisse uma mesa com mosaicos e a outra organizasse um enfeite para cortina. No final, as duas salas fizeram o enfeite com material emborrachado.

A professora lembrou os alunos de uma tarefa que havia pedido no dia anterior: “Eu pedi para vocês recortarem as figuras em casa agora vocês vão fazer atividade em grupos com quatro alunos.” A professora sugeriu a união de grupos disse que em cada um tinha que ter dois alunos que sabiam realizar a atividade. Comentou que no dia anterior havia explicado como deveriam organizar as peças para construir um mosaico, chegaram à conclusão que os tamanhos teriam que ser aproximados, três centímetro de lado. A professora explicou sobre as figuras que queria que fizessem na tarefa e alguns a trouxeram prontas, um dos grupos estava adiantado por isto. Eles organizaram as peças e montaram os mosaicos em papel sulfite comum, iam colar num papel cartão e depois fazer a mesma coisa em EVA para organizarem uma exposição. A professora disse que isso se tratava de um projeto que organizou para trabalhar figuras geométricas e ângulos internos. (Diário de campo, Matemática, 2012).

Em comum, pontua-se que em Língua Portuguesa, no sétimo e oitavo ano, ao menos uma vez por semana as professoras e os alunos se dirigiam até a biblioteca da escola. Durante as aulas acompanhadas em Matemática, no sétimo ano, a professora também levava os alunos uma vez por semana para uma sala de jogos, onde desenvolviam um projeto da escola.

Dessa maneira, é válido afirmar que houve a manutenção de práticas de ensino na disciplina de Matemática em 2011 e 2012. Com a mudança da professora de Língua Portuguesa em 2012, houve uma aproximação dos esquemas de atividades entre as duas disciplinas.

Quadro 25: Resumo das informações da turma de Agenor.

Turma	Professora da turma	Número de alunos	Opinião das professoras sobre a turma	Observações sobre a turma	Técnicas de disciplina empregadas pela professora	Rotina/Práticas observadas
7º ano	<p><u>Matemática</u> 26 anos de idade; 6 anos de profissão; Graduada em Matemática.</p> <p><u>Língua Port.</u> 56 anos de idade; 30 anos de experiência; Cursou o Normal Superior e era Graduada em Letras.</p>	20 alunos, 9 meninas e 11 meninos.	<p><u>Língua Portuguesa</u> Alguns alunos não tinham condições de acompanhar a apostila.</p> <p><u>Matemática</u> Alunos com dificuldades e outros com bom desempenho escolar.</p>	Era uma turma silenciosa nas aulas de matemática e agitada na disciplina de Língua Portuguesa; As professoras evitavam conflitos com os alunos; Alunos diferenciados – muitos com dificuldades e outros queriam aprender; Cansaço para estudar.	<p><u>Matemática</u> Pedidos por participação; Chamar os alunos pelos nomes; Diretiva. <u>Língua Portuguesa</u> Ameaça; Chamar a direção; Não cumpria o que dizia.</p>	<p>Recorrência de perguntas</p> <p><u>Língua Portuguesa:</u> Realizava todas as atividades junto aos alunos; Alunos copiavam respostas da lousa ou escreviam o que a professora ditava; Atividade diferenciada para alunos que não sabiam ler e escrever.</p> <p><u>Matemática</u> Explicação de conteúdos na lousa com exemplos, atividades para os alunos realizarem, correção; Atividades em duplas ou trios além das individuais; Ida a mesa da professora para sanar dúvidas; Retomada de conteúdos básicos e assuntos mais complexos.</p>
8º ano	<p><u>Matemática</u> 27 anos de idade; 7 anos de profissão; Graduada em Matemática (mesma professora do ano anterior)</p> <p><u>Lin. Port.</u> 27 anos de idade; 3 anos de profissão; Graduada em Letras e cursava doutorado em Linguística.</p>	22 alunos, 12 meninas e 10 meninos.	O grupo de alunos teve bom aproveitamento das aulas, porém havia alguns estudantes que tinham mais dificuldades que outros para aprender.	Alunos demonstravam algumas dificuldades básicas, mas realizavam atividades propostas; Diferenças entre estudantes: alguns não sabiam ler; Ameaças entre os alunos permearam as aulas observadas.	<p><u>Matemática</u> Anotar nomes de quem conversasse para tirar pontos na média; Pedia atenção, silêncio e organização. <u>Língua Portuguesa:</u> Conferência dos lugares dos alunos; Combinados; Contagem até dez e consequências se chegasse a este número, como diminuição de notas.</p>	<p>Costumavam explicar um conteúdo na lousa, apresentavam exemplos, traziam uma lista de atividades, corrigiam e atribuíam tarefas de casa, as quais eram conferidas quanto a sua realização e corrigidas na lousa.</p> <p><u>Língua Portuguesa:</u> Leitura de um trecho de um livro semanalmente, pergunta sobre o texto e prêmio.</p> <p><u>Matemática:</u> Projeto com figuras geométricas</p>

4.2.6 Algumas características da Instituição D

O contexto social e a relação com as famílias dos alunos atendidos

A unidade de ensino D estava localizada num bairro central da cidade, distante das Instituições A, B e C.

De maneira geral, e com base em dados informais obtidos junto aos estudantes, o Projeto Pedagógico da Instituição D trouxe que os jovens que estudavam nesta escola detinham idades compatíveis com o ano/série que cursavam. Além disso, apontou que muitos genitores não acompanhavam a vida escolar dos filhos, elencando dois motivos para isso ocorrer: 1. Os pais dos alunos ali matriculados precisavam trabalhar em uma jornada intensa; 2. A maior parte dos familiares apresentavam poucos anos de escolarização, pois teriam cursado até o Ensino Fundamental II. Para além disso, anunciou-se ainda que 20% dos estudantes faziam parte de programas sociais oferecidos na cidade.

Embora tais características gerais tenham sido apresentadas, esta unidade de ensino reconheceu que a principal marca, dos alunos atendidos ali, estava baseada na heterogeneidade. As duas professoras, que foram acompanhadas nesta instituição, também distinguiam isso e notavam, em sala de aula, diferenças nas vidas dos estudantes, nos apoios que recebiam dos familiares e nos interesses que mantinham com a instituição escolar.

Sobre as particularidades dos alunos atendidos ali, a professora que ministrou a disciplina de matemática para a turma acompanhada, também atuava na Instituição C e trouxe este contexto como parâmetro para a análise dela frente ao grupo acompanhado na unidade de ensino D. Nesse cenário, argumentou que os estudantes da escola D apresentavam alguns problemas, porém eles não se faziam presentes na vida da maioria: “[...] querendo ou não é uma diferença né de vida social. A gente percebe que tem os desinteressados, tem aluno que não abre nem o caderno, não quer saber de nada, mas tem outros que querem melhorar, que se esforçam [...]” (Professora de Matemática, Leda, 2012).

De tal maneira, se tornou evidente por meio da análise do projeto escolar, das observações realizadas e de comentários das professoras que não havia o estabelecimento de características sociais e econômicas únicas entre os alunos dali, tratando-se de um grupo heterogêneo.

O funcionamento e a rotina da escola

Durante o ano de 2012 a Instituição D passou a fazer parte desta pesquisa. Nesta unidade de ensino foi acompanhada uma turma de oitavo ano, matriculada no período integral.

A grade curricular da escola era composta por 50 h/aulas semanais que perpassavam as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências Físicas Biológicas, Matemática, Educação Física, Arte e Inglês. Essas matérias constituíam o boletim dos alunos, portanto, faziam parte do currículo da escola. No período da tarde, existiam outras disciplinas que teriam o intuito de ampliar temas estudados na grade curricular, como por exemplo, o que chamaram de “experiências matemáticas”.

Os alunos entravam na Instituição de Ensino às sete horas; às 12h20 havia um intervalo para almoço, o qual ocorria no próprio prédio escolar, e durava até às 13h. Existiam dois momentos para um lanche, de manhã durava 20min, das 10h20 às 10h40 e a tarde às 15h45 era oferecida mais uma pequena refeição antes da saída dos alunos. A saída deles da escola ocorria às 16h.

O material utilizado nas aulas eram as apostilas, fornecidas bimestralmente pelo governo do Estado de São Paulo, mantenedor da instituição. Além disso, especificamente em Língua Portuguesa, era usado um livro didático, também provido pelo Estado, que ficava em um armário dentro da sala.

Foi possível identificar um livro de registros de ocorrências que ficava junto à direção/coordenação da instituição e a manutenção de contatos com os responsáveis pelos alunos, os quais eram chamados quando ocorriam problemas no ambiente escolar. Acrescenta-se sobre isso que a equipe gestora foi entendida pelas professoras como atuantes e importantes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e disciplinar.

As professoras acompanhadas pela pesquisa comentaram que as salas desta unidade de ensino eram muito lotadas, em média com 40 alunos, e a permanência deles em período integral era um fator preocupante, pois passavam muito tempo na escola e a estrutura da mesma não havia sido alterada para receber estes estudantes.

O Projeto Pedagógico da Instituição D expôs que o aluno era entendido ali como o centro do processo de ensino e aprendizagem, atuando com base em uma lógica de “construção” de conhecimentos, concebida em correlação com a percepção de aprendizagem ao longo da vida. Era almejado o desenvolvimento de capacidades necessárias ao convívio em sociedade, o que resultaria em atividades escolares que permitissem aos alunos o estabelecimento de relações significativas entre o cotidiano

vivenciado por eles e a ciência. Compreendiam-se ainda como uma escola promotora de mudanças sociais.

Orientações gerais sobre o processo de avaliação da aprendizagem na escola

A orientação geral fornecida pela unidade de ensino para os professores aferirem o desempenho escolar dos estudantes se baseava nos conceitos de avaliação diagnóstica, processual e contínua, sendo necessário se fundamentar em atividades desenvolvidas no interior da escola e fora dela, como tarefas de casa ou outras propostas que os professores fizessem.

De qualquer maneira, a avaliação foi indicada como uma responsabilidade de cada educador, sendo que as reuniões de Conselhos de Escola eram momentos de discussões sobre notas e critérios avaliativos empregados por diferentes docentes. Nestas reuniões a coordenadora lembrava os professores que era preciso ter critérios para avaliar e pedia para fazerem uso de diferentes instrumentos avaliativos. (Reunião do Conselho de Escola, 3º bimestre, 2012).

Os resultados das avaliações dos alunos deveriam ser traduzidos em conceitos numéricos inteiros, os quais expressariam o desempenho escolar de cada estudante sob as seguintes normas: Insatisfatório (zero a quatro), Satisfatório (cinco a sete), Plenamente Satisfatório (oito a dez).

As professoras que foram acompanhadas destacaram que ficavam atentas a todas as atividades desenvolvidas pelos alunos. A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa anunciou que esperava que eles fossem participativos em sociedade, logo, queria que respondessem questões na sala de aula, indo além do registro que faziam durante as atividades avaliativas.

Eu avalio tudo que ele produz, a prova pra mim é um instrumento que eu devo usar, mas ela não serve pra mim como avaliativa, eu avalio o aluno, a atenção dele, como ele responde oralmente, como ele participa da minha aula, se ele só quer copiar, pra mim eu não quero um aluno copista. Eu quero um aluno que participa, que desenvolva o senso crítico [...]. (Professora de Língua Portuguesa, Leda, 2012).

A responsável pela disciplina de Matemática descreveu que, em geral, avaliava os alunos por meio de duas atividades sistematizadas sobre cada conteúdo estudado. Primeiramente, aplicava questões que serviriam como base para estudos e contribuiria com dois pontos na média dos alunos. Depois disso, ela organizava outras questões, parecidas com as primeiras, porém este momento tinha mais tópicos, por isso, detinha um peso maior na composição da nota, valia oito pontos. Somado a isso, a professora

considerava o que ela chamou de produtividade, que seria o que os alunos realizariam em sala de aula, incluindo a conduta disciplinar apresentada.

[...] eu do as avaliações, mas eu sempre dou atividades diárias, na verdade não todo dia, porque não tem como, mas pelo menos a cada quinze dias ou uma vez por semana, depende da matéria eu dou uma atividade em sala de aula, porque eles não estudam em casa. Que nem, eu marco uma prova, dois dias antes, passo uma atividade valendo nota pra que estudem, pesquisando, estudar, mas eu conto muito com a sala de aula, eles sabem disso, tanto é que nesse bimestre as notas valem oito e eu to dando oito de produtividade também, eu vou juntar a produtividade. (Professora de Matemática, Leda, 2012).

No projeto da escola foi reconhecido que estudantes foram direcionados a prosseguirem os estudos ao avaliarem aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Era permitido reter alunos, unicamente, ao final do nono ano escolar, sendo que para isto acontecer um estudante deveria ficar com uma média insatisfatória em mais de três disciplinas ou em caso de mais de 75% de ausências durante o ano. Porém, neste caso, as retenções escolares não ocorriam, porque existia a indicação de oferecerem trabalhos para compensar as faltas dos estudantes. “Alunos que estouraram de falta, dá compensação no nono ano porque vai passar!” (Reunião de Conselho de Escola, 2012).

As professoras relataram que não confiavam plenamente nas avaliações externas desenvolvidas pelo governo, por considerarem que elas eram organizadas em questões de múltipla escolha, entendendo que seria necessário haver indagações com respostas abertas também.

Atuação da escola frente aos desempenhos escolares

As professoras acompanhadas pareceram confiar nas ações despendidas pela escola para gerar mudanças, com vistas à melhoria nas vidas dos estudantes. Para elas, a escola fazia diferença na trajetória pessoal dos alunos, embora relatassem a percepção que tinham quanto à associação dos contextos sociais dos jovens com o ambiente escolar.

A gente pelo menos tenta, eu acho que alguma coisa a gente consegue, porque é o nosso intuito não é? Eu acho que a gente faz tudo, você sai da sala acabada, por que? Porque você tentou. A gente faz o possível. Todos a gente não vai conseguir atingir né, mas eu acho que talvez uma parte, não no primeiro ou na quinta série, mas num momento, num certo momento, eu acho que eles vão pensando em tudo, eu acho que ajuda sim, [...]. (Professora de Matemática, Leda, 2012).

Dessa forma, assim como nas outras instituições de Ensino Fundamental II, os dados obtidos aqui foram organizados e sistematizados para expor as principais

referências apresentadas pelos docentes para organizarem as práticas escolares despendidas nesta unidade de ensino.

Práticas Escolares

No projeto da instituição se fazia presente um plano de atuação com vistas à melhoria do ambiente escolar, neste sentido, constava uma análise da situação da escola no momento em que o documento foi escrito e o que eles almejavam melhorar ali. Citaram a ampliação de uma gestão democrática, intensificação do processo avaliativo, organização de adaptações curriculares (as quais não foram notadas durante as observações) e a preocupação em propor um acompanhamento mais individualizado do desempenho escolar dos alunos (o que também não foi percebido nas ações escolares rotineiras).

O projeto pedagógico desta unidade de ensino apontou ainda à garantia de recuperação paralela aos alunos que não atingissem conceitos satisfatórios, porém no momento em que os dados foram coletados, não havia aulas de reforço escolar, ou recuperação, sendo que as mesmas deveriam ocorrer em sala de aula com os próprios professores, sem um momento a parte para tais atividades. A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa justificou que não havia professor disponível para ministrar tais aulas.

A responsável pela disciplina de Matemática arguiu que a escola organizava oficinas de trabalho para todos os alunos, já que eles ficavam na escola em período integral, assim em aulas à tarde, contavam com atividades diferenciadas, porém ela não tinha certeza sobre isso, então, exemplificou: “[...] eles tem experiências matemáticas, que é pra fazer, mostrar como que funciona, como é o poliedro, [...] antes eles viam mais como aula de reforço, agora mudou, o governo já manda pronto o que tem que ser feito, eu não sei falar como funciona.” (Professora de Matemática, Leda, 2012).

A própria aluna acompanhada nesta escola narrou que não percebia a existência de atividades diferenciadas na rotina escolar e que a turma dela tinha aulas regulares e ficava em sala de aula durante todo o período escolar, deixando a sala apenas em alguns momentos, para atividades externas como nas aulas de Educação Física.

Nesta unidade de ensino também não havia profissionais de outras áreas, como psicopedagogos, que atendessem na escola. E, nas reuniões de Conselho de Escola, a única indicação que fizeram, com o intuito de engendrar mudanças, foi pedir para a

coordenadora chamar os estudantes ou os pais para conversarem, quando notavam que começava a haver problemas disciplinares ou na rotina de estudos.

Destaca-se que a coordenadora informou que as escolas estaduais, que não atingiram algumas metas nas avaliações externas, precisariam fixar projetos sugeridos pelo Estado para rever dificuldades apresentadas. Isto aconteceu nesta escola, pois ao não alcançar a meta de fluxo escolar, com casos de repetência e evasão, precisou optar por projetos interventores, como o Projeto Jovem do Futuro⁶¹, destinado aos alunos do Ensino Médio. Entretanto, no Ensino Fundamental II não foi possível identificar outros projetos ou atividades que envolvessem os alunos, além da atuação dos professores em sala de aula.

Inclui, as indicações fornecidas para pensarem numa escola diferenciada esbarravam na percepção sobre a influência, até mesmo determinação, que entendiam ser exercida pelo ambiente familiar e contextual dos alunos.

Apesar disso, motivar os estudantes foi destacado pela professora de Língua Portuguesa enquanto uma forma de atuação capaz de modificar os desempenhos dos alunos.

4.2.7 As turmas do sétimo e oitavo ano: Leda

Neste tópico serão apresentadas as professoras que ministraram aulas à Leda e às turmas que ela frequentou, enquanto cursava o sétimo ano na Instituição C e o oitavo ano na Instituição D, respectivamente em 2011 e 2012. Algumas práticas de ensino e características dos ambientes serão destacadas.

Características socioculturais da turma de Leda

Aproximadamente 50% da turma de Leda, em 2012, no oitavo ano, na Instituição D, respondeu ao questionário organizado pela pesquisadora com o intuito de conhecer algumas características do grupo. Vale lembrar que esta porcentagem considerou os alunos matriculados na turma, entretanto, nem todos os nomes presentes na lista⁶² eram frequentes às aulas.

Com base nas respostas dadas pelos estudantes, tem-se que praticamente todos moravam em residências com três a cinco moradores. Os responsáveis pelos alunos

⁶¹ Conforme informou o site: http://ww2.italu.com.br/institutounibanco/pages/Proj_JovemDeFuturo.aspx, o projeto Jovem do Futuro foi criado pelo Instituto Unibanco em 2007 e se caracteriza por oferecer apoio técnico e financeiro para que, em um período de três anos, o desempenho escolar de alunos progrida.

⁶² Na lista havia 46 alunos matriculados.

desta sala atuavam em profissões variadas, mas majoritariamente trabalhavam no meio rural, como empregadas domésticas ou em fábricas e empresas da cidade.

Como fora indicado pelo Projeto da escola, a maior parte dos responsáveis pelos alunos ali matriculados havia estudado até o Ensino Fundamental II, ou o concluído, em 17% dos casos, e interrompido os estudos neste momento, em 42% deles. A escolarização máxima atingida pelos familiares dos alunos foi o Ensino Médio, sendo concluído por 25% deles.

Metade das famílias era mantida neste grupo com base em um a dois salários mínimos e a outra metade contava com uma renda de três a seis salários, extrapolando sete salários somente em um caso.

O ensino oferecido pela Instituição foi analisado como bom em 58% dos casos e como excelente na opinião de 42% dos estudantes, que responderam ao questionário.

Majoritariamente, 79% dos alunos afirmaram que apresentavam um desempenho mediano. Ninguém disse vivenciar uma situação de baixo desempenho escolar neste grupo. Igualmente, 79% dos jovens indicaram que nunca haviam passado por uma reprovação escolar e 70% expôs que possuíam o hábito de leitura.

Praticamente metade dos alunos relatou que a turma a que pertencia era estudiosa e quase todos asseveraram gostar de fazer parte deste grupo. Todos afiançaram que a escola compunha os planos futuros dos estudantes.

Resumindo:

- Os alunos da turma de oitavo ano frequentado por Leda moravam em residências com mais de duas ou até cinco pessoas;
- A maior parte dos familiares dos alunos cursou até o Ensino Fundamental II;
- A renda das famílias se dividia entre um a dois salários e três a quatro salários;
- O ensino foi avaliado positivamente pelos alunos, sendo que a maioria deles entendeu os próprios desempenhos como mediano;
- 79% dos jovens relataram não terem sido reprovados durante a trajetória escolar deles.

As professoras e as turmas

Em 2011, o sétimo ano composto por Leda, na Instituição C, contava com poucos alunos, havia 16 estudantes matriculados, dez meninos e seis meninas. Diariamente alguns jovens faltavam à aula e, por isso, houve dias em que havia sete alunos em sala de aula.

O pouco número de estudantes incomodava alguns membros do grupo: “Eu vou abandonar tudo, não *guento* mais vim na escola, cada dia tem menos gente!” – aluno disse ao chegar na sala e se deparar com o ambiente quase vazio.” (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

Era uma turma, na maioria dos dias silenciosa. Como foi exposto havia poucos alunos e, além disso, parte deles dormia, principalmente as meninas, que praticamente não falavam em sala. Os garotos participavam mais das atividades do que as meninas, mas de toda maneira se tratava de uma turma bem pacata, até mesmo apática em alguns momentos. “Em sala de aula havia doze alunos, dos quais, cinco estavam com a cabeça abaixada sobre a mesa, pareciam dormir. A professora chamou alguns estudantes, pedindo que acordassem, mas não foi atendida.” (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

As professoras que atuaram ali comentaram, em alguns momentos, sobre o silêncio da turma e consideraram que se tratava de um grupo com desempenho mediano, pois reconheciam diferenças entre os estudantes e entendiam que alguns conseguiam realizar atividades com mais eficácia do que outros. Na opinião da professora de Língua Portuguesa, neste grupo havia dois estudantes⁶³ que apresentavam mais dificuldades para acompanhar os conteúdos ensinados em sala de aula.

O relacionamento dos alunos com a professora de Língua Portuguesa e Matemática ocorria sem conflitos significativos: “Um aluno não queria sentar em seu lugar, a professora então pediu para um colega da sala ajudá-lo a sentar no lugar correto. O aluno aceitou e riram da situação de ajuda.” (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011). Em outro momento, este mesmo aluno começou a fazer ruídos, os colegas da turma não lhe deram atenção e ele parou.

Nas aulas de matemática observadas foram presenciados vários pedidos dos alunos por mais atividades (“O dona passa mais tarefa!” – Diário de Campo, Matemática, 2011). Em uma aula, determinados estudantes comentaram que queriam

⁶³ Um deles não sabia ler.

mais exercícios, porque os professores deixavam pouca tarefa para eles e criticaram outra professora que pediu apenas desenho para compor a nota bimestral da turma.

De tal maneira, foi percebido entre os membros do grupo certa apatia, mas também havia alunos que pareciam aprender, pediam atividades, sobretudo nas aulas de Matemática, e as realizavam. Sendo que, também se fazia presente certos alunos que demonstraram dificuldades no domínio de conteúdos curriculares.

A professora perguntou: “O dona o que é mililitro? 200 ml, 300 ml. Quanto eu preciso para formar um litro?” Dois alunos disseram: “500”. A professora reforçou: “7º ano quantos ml precisa para formar 1lt?” E dois alunos responderam: “1000”.

Foi perguntado à professora: “O dona a diferença é menos?” Ela fez sinal positivo com a cabeça. “E como divide 4,5 por 0,6?” Prosseguiu o aluno: “Eu já expliquei esse ano, tem que ver o número de vírgula.”

Professora perguntou, “6 x 8?” Um aluno disse que não sabia, ele contou até 18 (6x3) e desistiu, a professora foi interferindo e o ajudou a contar até chegar no 48.

(Diário de campo, Matemática, 2011).

Durante as aulas de Língua Portuguesa, havia algumas dificuldades no processo de escrita de palavras demonstrado por certos jovens. Um aluno que não dominava a escrita e a leitura questionou sobre escrever o nome Pedro, mas logo desistiu de fazê-lo: “Como escreve Pedro? Não vou mais escrever Pedro.” Em outra situação ele disse: “O meu computador queimou a tela.” E a professora sugeriu: “Escreve isto”, mas o aluno disse que não, porque era ruim. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

Os alunos tentavam valorizar as atividades escolares que faziam. Eles comentavam que estudavam: “Se viu dona, como a gente estuda.” A professora de Língua Portuguesa pareceu incentivar isso também: “Nem expliquei e vocês já aprenderam!” (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

Quando a professora da disciplina de matemática entregava avaliações aos estudantes eles competiam com as notas, queriam saber quanto o colega havia tirado e comparavam as respostas.

Dessa maneira, é possível afirmar que se tratava de uma turma composta por um número pequeno de alunos, com alguns que gostavam de frequentar a escola e pediam mais dela. Também se faziam presentes determinados estudantes que se mostravam indiferentes à instituição de ensino.

Em contraposição ao restrito número de jovens na turma de Leda em 2011, o oitavo ano acompanhado na Instituição D, em 2012, era composto por 44 alunos.

Porém, em nenhuma das observações realizadas este contingente de estudantes esteve presente, atingindo no máximo um total de 36 jovens.

Tratava-se de um grupo numeroso e que na percepção das professoras que ministraram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contava com estudantes com diferentes desempenhos escolares.

Na disciplina de Língua Portuguesa, a docente responsável entendia que existiam ali alunos que apresentavam desempenhos satisfatórios, mas ela também notava que muitos não conseguiam realizar as atividades sozinhos, identificando sobretudo que havia dois alunos com dificuldades mais expressivas no domínio da linguagem escrita.

Uma aluna se sentou com um garoto para realizar uma atividade por indicação da professora e alguns estudantes fizeram comentários. A responsável da turma complementou que era bom sentar com ele, porque se tratava de um bom aluno.

Em conversa entre os alunos, um menino riu de uma garota que não sabia o que significava a palavra humilde. “Ah não sabe o que é humilde?” Neste dia outra aluna perguntou ao não saber responder uma atividade: O dona você não vai colocar a resposta na lousa?” E a professora esclareceu que não iria registrar, pois já tinha respondido oralmente a questão.
(Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

A professora responsável pela disciplina de Matemática afirmou, desde o primeiro contato, que se tratava de uma sala complicada, com casos de indisciplina escolar e dificuldades de aprendizagem. Em sua matéria ela identificou nove alunos que não conseguiram atingir os objetivos programados para o terceiro semestre de 2012, embora houvesse alguns que se destacavam:

Um aluno pediu uma prova de “mais e de menos” e a professora respondeu que mesmo se fizesse isso haveria chances de se deparar com inúmeros erros.

A professora disse: “O dois é uma tabuada que quase todos sabem, quase todos, não todos.” Em outro dia ela perguntou quanto seria dois vezes um e muitos estudantes responderam de forma equivocada.

Duas alunas que haviam ficado com média sete conversavam e uma delas acreditava que deveria ter ficado com uma nota melhor: “Eu participo da aula.” E a outra respondeu: “Mas também é cada pergunta: o dona quanto é dois mais dois?”

“O *Carlos* não fala nada, mas tenho certeza que ele vai fazer tudo certinho” – os outros alunos disseram que a professora era *puxa saco* dele.”
(Diário de campo, Matemática, 2012).

A responsável por esta disciplina reiterou, ao final do ano, que alguns estudantes dali tinham muitas dificuldades para aprender, mas, de forma geral, os avaliava positivamente. “Eles são bons, eu gosto de lá. [...] São muitas dificuldades, muita. Hoje

era uma divisão por 13, eles não sabiam fazer.” (Professora de Matemática, Leda, 2012).

Foi possível perceber, durante as observações, que a maior parte dos alunos costumava participar das aulas e fazer perguntas às professoras sobre os conteúdos estudados. Todavia também houve frequentes pedidos de atenção das professoras para a turma. Elas alegaram que alguns não se mostravam atentos às explicações: “A professora perguntou para uma aluna: Você está sem livro?! Eu acho que chega a ser pouco caso, já falei a página, o assunto e não abre o livro!” (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012). Somado a isso, as professoras denunciaram que alguns estudantes dormiam durante as aulas, o que pôde ser visto no acompanhamento das atividades.

Para tentar manter a disciplina da turma, a responsável pelas aulas de Matemática costumava chamar a atenção dos alunos, às vezes, utilizava de ironia para isso: “Espera um pouquinho para eu não atrapalhar os meninos que estão conversando!” (Diário de campo, Matemática, 2012). Além disso, esta professora registrava tudo o que acontecia em sala no diário de classe. Sabia, por exemplo, relatar o dia em que determinado aluno dormiu durante as aulas. Ela também enviava bilhetes aos responsáveis pelos alunos para notificar casos de indisciplina e se baseava na disciplina apresentada em sala de aula para compor parte das notas bimestrais dos estudantes.

As estratégias utilizadas para manutenção da disciplina da turma estavam associadas, nas aulas de Língua Portuguesa, a pedidos constantes de atenção, retomadas ao mapa da turma, indicação de alunos para conversas com a direção. “A professora falou diante de conversas entre os alunos ou conflitos: “Tá difícil hoje hein.” “Presta atenção aqui!” “Hoje vocês estão brigando até pela cadeira!” (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

Ressalta-se ainda que, segundo a professora de Língua Portuguesa os alunos costumavam manter uma relação de proximidade com ela, a qual concebia ter um lado materno com os estudantes, já que se entendia como uma confidente de muitos, pois conversava sobre temas que, diversas vezes, os jovens não falavam com os familiares em casa. Para esta professora, manter uma relação assim com os estudantes fazia parte da profissão.

O relacionamento entre os alunos e as professoras ocorria sem grandes conflitos. Entre os estudantes as relações estabelecidas também se mostraram amigáveis, com conversas e brincadeiras. Além disso, os jovens costumavam conferir notas de colegas na sala e competir entre eles com relação a isso.

Práticas estabelecidas nos sétimos e oitavos anos em Língua Portuguesa e Matemática

A rotina na Instituição C, no sétimo ano, e na Instituição D, no oitavo ano, seguiram padrões bastante aproximados. Os professores se dirigiam às salas de aula, em geral, pediam para os alunos que estavam fora dos lugares determinados pelo mapa da turma, se sentarem, às vezes, realizavam a conferência das presenças e iniciavam as atividades diárias. Logo, a organização da rotina, de maneira geral, não apresentou diferenças entre os contextos acompanhados.

Tanto na Instituição C, durante o sétimo ano, como na Instituição D, no decorrer do oitavo ano, o material apostilado⁶⁴ foi utilizado com frequência. Pontua-se, todavia, que a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, em 2012, usava também um livro didático e criticava o material apostilado por acreditar que continha muitas pesquisas a serem feitas e pouco conteúdo. Considerou que não eram todos os alunos que tinham acesso a computadores para realizarem pesquisas, então isso dificultaria o aprendizado deles.

As professoras que ministraram as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa junto à turma de Leda, na Instituição C, também atuavam no sétimo ano frequentado por Agenor. Na turma de Leda, as práticas pedagógicas instituídas por elas não eram diferenciadas se comparadas à outra turma acompanhada, porém, neste caso, tratava-se de um grupo com menos alunos e mais disciplinado do que a primeira.

A professora responsável pelas aulas de Matemática seguia a mesma sequência de organização da aula que fazia na turma frequentada por Agenor. Ela explicava as atividades na lousa e pedia para os alunos anotarem no caderno. Depois, em geral, se voltavam para o material apostilado, onde realizavam mais atividades sobre o tema. A docente sempre fazia perguntas aos estudantes, os auxiliava em algumas atividades, apresentava exemplos e deixava os alunos realizarem exercícios, fazia registros na lousa, solicitava a realização de tarefa de casa e a corrigia.

A professora pediu aos alunos para irem até a mesa dela mostrar a realização da tarefa que havia sido solicitada. Após a conferência individual, a docente começou a correção e fez os registros na lousa, fazendo perguntas aos jovens: “A metade de um número mais 10 é igual a 20, que número é esse?” Tratava-se de situações problemas em que os alunos tinham que escrever as equações e resolvê-las. A professora terminou a correção, fez exemplos de outros exercícios com os estudantes e pediu para que eles os realizassem. (Diário de campo, Matemática, 2011).

⁶⁴ Vale lembrar que se tratava de materiais distintos, um era cedido pelo Estado de São Paulo e outro era obtido pela Secretaria Municipal.

Inclusive, a professora orientava os jovens e se mostrava muito disposta a sanar dúvidas que eles tivessem com relação aos conteúdos ensinados: “A professora afirmou: “Alguém não entendeu?” O grupo ficou em silêncio e ela continuou: “Tudo que eu passo na lousa, vocês podem e devem anotar no caderno para estudar na hora da prova. Foi lá na apostila, viu que não entendeu, volta lá no caderno.” (Diário de campo, Matemática, 2011).

Nesta turma, houve o acompanhamento de avaliações regulares de sala de aula e aplicações de simulados para o Saresp que seria realizado ao final do ano. Nessas situações, às vezes, a professora de Matemática dava dicas aos alunos sobre as atividades e eles conseguiam realizá-las. Ela costumava olhar as avaliações e perguntar como haviam pensado nas respostas que chegavam, pedia para anotarem a maneira como pensaram para resolver as questões.

Durante as aulas de Língua Portuguesa também foi proposta a realização de um simulado para o Saresp. A professora orientou os alunos para responderem com calma as atividades e eles realizaram as atividades.

As práticas pedagógicas instituídas, pela professora que ministrou a disciplina de Língua Portuguesa, foram bem próximas as que ocorreram na turma de Agenor, onde ela também atuava. As aulas eram recorrentemente organizadas com base em perguntas, que nem sempre eram respondidas, e seguidas pela realização de atividades em conjunto com os alunos.

A professora chegou na sala e pediu para que os estudantes abrissem a apostila na página 87. Indicou a realização da leitura de uma canção que constava ali, direcionando, em seguida, os jovens a analisarem uma figura que estava ao lado da letra da música. Então a professora começou a perguntar: “Por que será que ele escolheu falar: eu fica, eu vai?” Os alunos respondiam algumas das indagações feitas pela docente e ela fazia o registro das respostas na lousa, isso deveria ser copiado pelos alunos na apostila. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2011).

Na turma havia um aluno que não sabia ler e escrever autonomamente, então neste ano, a docente, às vezes, trazia algumas atividades específicas para que ele as realizasse, em geral, com a ajuda dela.

Para além dessas atividades, houve também uma oportunidade em que os alunos foram convidados a escreverem um poema, neste caso, deveriam realizar a atividade sem o apoio docente, contudo não foi possível observar a correção desta proposta, não sendo viável ter a certeza sobre a concretização da mesma.

As atividades desta disciplina contaram ainda com momentos de idas à biblioteca da escola para retirarem ou lerem livros neste ambiente. Além disso, o grupo

assistiu a dois filmes em sala de aula, porém nenhuma discussão sobre os mesmos foi observada, assim como não foi identificada relação com os temas estudados.

Passado um ano, a professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa na turma do oitavo ano frequentado por Leda, na Instituição D, costumava ensinar conteúdos e transmitir valores. Em todas as aulas observadas ela tocou em assuntos como drogas, relações entre amigos e familiares. Logo, era comum as aulas serem desenvolvidas da seguinte forma:

A professora chegou à sala e fez a chamada, pediu para dois alunos entregarem os livros didáticos que iriam utilizar e estavam guardados dentro do armário, oito alunos ficaram sem livros (mais tarde a professora uniu estes em duplas). Ela informou que a apostila trazia um assunto a ser estudado e pediu para pesquisarem sobre aquilo. A professora depois de dizer isso retomou um texto que estudaram na última aula que falava sobre pobreza, ela começou a relacionar isso com dormir nas ruas, usar drogas e citou a sua experiência, dizendo que havia ido a São Paulo naquela semana e visto pessoas comerem restos de frutas da feira, no chão e em meio à sujeira. Falou sobre seguir caminhos errados. “Quando a gente tem tendência para o caminho errado, toma cuidado!” Disse que deveria ter gravado o que viu na capital, pois os alunos: “Poderiam ver ilustrada a cena da nossa poesia”. Depois de falar à turma sobre o que tinha visto, escreveu na lousa: “Bem aventurado o homem que suporta a provocação, no final receberá a recompensa que o senhor prometeu. Tg 1,12”. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

Sob esta perspectiva, as aulas observadas foram organizadas em um padrão básico fundamentado na leitura de textos, músicas, poemas, seguido pela interpretação dos mesmos, momento no qual a professora fazia perguntas à turma e o registro das respostas na lousa, as quais deveriam ser copiadas pelos estudantes em seus cadernos. Nesta conjuntura, prevalecia, como objeto de estudos a estas aulas, as interpretações de textos.

Esclarece-se que a professora argumentou que preferia escrever as respostas na lousa, porque quando marcava um tempo para os alunos realizarem as atividades e depois corrigir, eles não as cumpriam e ficavam à espera das respostas fornecidas por ela, a qual costumava assegurar: “Eu não vou fazer as atividades sozinha!” – e pedia a participação deles nas respostas. (Diário de campo, Língua Portuguesa, 2012).

Inclusive, vale acrescentar que não foi identificado momentos de correções de tarefas de casa. A professora desta disciplina relatou que não solicitava a realização de tal atividade, por entender que os alunos passavam o dia todo na instituição de ensino e não teriam tempo de realizar propostas para casa.

A prática de ensino mais recorrente nas aulas ministradas pela professora de matemática, em 2012, ocorria com base em explicações de conteúdos curriculares na

lousa, com apresentação de modelos de exercícios, sendo comum a organização de passos a serem seguidos para a concretização de operações matemáticas. Depois disso, em geral, havia a realização de atividades no caderno ou na apostila que eram corrigidas, indicando mais atividades a serem realizadas. Nessas situações os alunos trabalhavam individualmente ou em grupos.

A professora organizou a sala, acalmou os alunos, pediu para que aqueles que estavam em pé se sentassem e pediu o caderno de uma aluna emprestado para copiar, na lousa, os enunciados de atividades que já havia registrado ali na aula anterior, sendo que iria dar continuidade a explicação de conteúdos. A professora lembrou que no dia anterior havia explicado a matéria por meio de dois métodos: adição e subtração. Segundo ela, os alunos que prestaram atenção na explicação preferiram o método da adição, então, por isso, iriam trabalhar com este método. A professora resolveu na lousa dois sistemas de equação, retomou os passos para a realização das atividades e fez o registro disso na lousa, ao final da explicação muitos alunos faziam perguntas e disseram que não tinham compreendido. Por isso, a professora explicou novamente e pediu atenção deles. Alguns estudantes disseram que o conteúdo era difícil. A professora terminou os exemplos de atividades e pediu para eles copiarem no caderno para poderem consultar. Depois, indicou outros exercícios para os alunos realizarem, eles pediram pela ajuda dela enquanto resolviam as atividades. (Diário de campo, Matemática, 2012).

Também foi possível perceber que, durante as aulas de Matemática na turma do oitavo ano, na Instituição D; a professora propunha atividades avaliativas que tinham o intuito de incentivar os alunos a estudarem para tais momentos, compondo assim parte do processo de ensino.

De tal maneira, foi possível perceber que embora a Leda houvesse ido para outra escola, com outros professores, num contexto distinto, as práticas pedagógicas instituídas nas duas instituições não foram significativamente distintas. As professoras que ministravam as disciplinas de Língua Portuguesa enfatizaram as atividades com vistas à interpretação de textos e as docentes que atuavam junto aos conteúdos de matemática seguiram padrões aproximados quando explicavam conceitos. Houve mais variações na composição do grupo e nas relações estabelecidas entre os sujeitos em salas de aulas.

Quadro 26: Resumo das informações das turmas de Leda.

Turma	Professora da turma	Número de alunos	Opinião das professoras sobre a turma	Observações sobre a turma	Técnicas de disciplina empregadas pela professora	Rotina/Práticas observadas	Percepção dos contextos extrascolares
7º ano Inst.C	<u>Matemática</u> 26 anos de idade; 6 anos de profissão; Graduada em Matemática. <u>Língua Port.</u> 56 anos de idade; 30 anos de experiência; Cursou Física, mas não concluiu, fez uma especialização em matemática.	16 alunos, 6 meninas e 10 meninos.	<u>Língua Portuguesa</u> Alguns alunos não tinham condições de acompanhar a apostila. <u>Matemática</u> Alunos com dificuldades e outros com bom desempenho escolar.	Turma pequena, apática, muitos alunos dormiam durante as aulas, principalmente as meninas; Alguns alunos estavam satisfeitos com a quantidade de atividades e outros pediam mais; Dificuldades básicas.	Incentivo da professora para realizarem atividades e, principalmente, a professora de matemática, destacava a inteligência dos alunos; Humor.	Recorrência de perguntas <u>Língua Portuguesa:</u> Realizava todas as atividades junto aos alunos; Alunos copiavam respostas da lousa ou escreviam o que a professora ditava; Atividade diferenciada para alunos que não sabiam ler e escrever. <u>Matemática</u> Explicação de conteúdos na lousa com exemplos, atividades para os alunos realizarem, correção; Atividades em duplas ou trios além das individuais; Ida a mesa da professora para sanar dúvidas; Retomada de conteúdos básicos e assuntos mais complexos.	Contato com os pais para realizarem a matrícula do próximo ano; Respostas ao questionário do Saresp, alunos falavam sobre meios de comunicação; Contato com drogas.
8º ano Inst. D	<u>Matemática</u> 40 anos de idade; 16 anos de profissão; Graduada em Matemática. <u>Lin. Port.</u> 45 anos de idade; 16 anos de profissão; Magistério, graduada em Letras e Pedagogia.	36 alunos frequentes, mas matriculados havia 44.	<u>Língua P.</u> Lidar com diferenças entre os desempenhos dos alunos. <u>Professora de matemática</u> Alunos que tinham muitas dificuldades, mas era uma sala “boa”.	A maioria dos alunos participavam das aulas, respondiam as perguntas da professora e realizavam as propostas; Alguns alunos tinham dificuldades para aprender certos conteúdos.	<u>Matemática</u> Pedidos por atenção; Elogios a alunos atentos as atividades; Envio de bilhetes aos responsáveis; Anotações no diário de classe. <u>Língua Portuguesa:</u> Pedidos por atenção; Retomada do mapa da turma; Conversas com a direção.	<u>Língua Portuguesa:</u> Transmissão de valores; Alguns alunos em duplas, por falta de material a todos; A professora lia as propostas e fazia perguntas aos alunos, anotava as respostas revistas na lousa para copiarem; Não deixava tarefa; Uso do livro didático e raramente a apostila. <u>Matemática:</u> Explicações na lousa de conteúdos, realização de atividades no caderno ou na apostila e correções, seguidas de mais atividades; Alunos realizavam atividades individualmente ou em pequenos grupos e a professora ajudava alguns individualmente.	Alunos não comentaram sobre os contextos deles, apenas as professoras falaram sobre alguns casos de familiares envolvidos com drogas.

4.3 Discussões sobre os contextos escolares

Após análises, leituras e releituras das informações obtidas durante o período de contato com as escolas e juntamente com indicações teóricas, se tornou viável apresentar algumas aproximações e distinções entre as unidades de ensino acompanhadas com atenção às relações estabelecidas nos ambientes em que se desenrolaram as trajetórias escolares de estudantes.

Neste sentido, primeiramente, vale a pena pontuar que os professores, dos contextos acompanhados, narraram que foram raros os casos de alunos que conseguiram superar dificuldades de aprendizagens escolares. Os docentes reconheceram um efeito cumulativo destas experiências, o que corrobora com as indicações de Duru-Bellat (2005). Por outra via, eles também asseveraram que as escolas faziam diferença na vida de estudantes e, assim, distinguiram ações despendidas que prezavam por mudanças positivas aos processos escolares.

Tal concepção se mostrou permeada pelas pretensões das sociedades modernas, como exposto por Seabra (2009), ao pleitear uma educação para todos e, ao mesmo tempo, se remeteu a contradição identificada por Charlot (2005), exemplificada pelo fato de não notarem, com recorrência, casos de superações de dificuldades escolares, mas reafirmarem a capacidade da escola de engendrar avanços.

De qualquer maneira, se mostrou inquestionável, entre os professores entrevistados, a crença de que a escola poderia trazer benefícios à vida de estudantes. Sendo assim, foi possível enumerar algumas características, de cada instituição acompanhada, que pode ter agregado distinções aos ambientes.

De tal modo, tem-se que a instituição A estava localizada num bairro periférico da cidade. As professoras desta escola, que participaram desta pesquisa, entenderam que o contexto do bairro não era percebido, como fora anteriormente, de forma homogênea, mas ainda assim, notavam fragilidades sociais vivenciadas por parte dos alunos ali atendidos.

Nesta unidade de ensino, os professores citaram a necessidade de atendimento individualizado aos alunos com dificuldades para aprender (que nesta instituição se caracterizaria enquanto aulas de reforço) e comentaram sobre a necessidade de estabelecerem um foco de atuação. A equipe gestora também foi aludida como um ponto positivo neste ambiente escolar.

A Instituição B, dentre as escolas públicas, era a mais requisitada entre os alunos que terminavam o Ensino Fundamental I na unidade de ensino A. A maior parte deles, apoiados pelos familiares, queria estar matriculada ali. Os professores, que ministraram aulas nesta

escola, aferiram, com a passagem do tempo, mudanças no perfil do alunado atendido, entendendo que receberam estudantes mais privilegiados socialmente, se comparados a tempos passados⁶⁵.

Abalizando as influências dos contextos sociais, culturais e econômicos dos alunos atendidos, a instituição B reconheceu, como eixos centrais da própria atuação, a diretora/equipe gestora no espaço escolar, o estabelecimento de regras e cobranças em atenção às mesmas, além de constantes avaliações dos desempenhos escolares dos alunos. Nesta escola, também existia aulas de reforço e/ou recuperação paralela que tinham o intuito de sanar dificuldades de aprendizagem. Neste caso, a atenção era direcionada aos jovens que vivenciavam experiências de baixo desempenho escolar. No entanto, os estudantes com médios e altos desempenhos também foram lembrados, visto que esta instituição detinha o hábito de se inscrever em diferentes concursos de redações ou olimpíadas, concorrendo a prêmios especiais.

A unidade de ensino C havia sido construída há poucos anos e estava localizada nos arredores da Instituição A, num bairro periférico da cidade. Ela foi entendida, de forma geral, como o contexto mais socialmente vulnerável, com um número ampliado de casos de abandono escolar, especialmente em 2012, com estudantes envolvidos com drogas e comentários sobre armas e brigas.

Esta escola demonstrava dificuldades em manter a disciplina escolar eficaz entre os alunos, a princípio tentavam trocar os estudantes de turmas e conversar com os familiares. Foi possível perceber certa facilitação no processo avaliativo, já que, dentre outros fatores, em 2011, não foi autorizado reter nenhum aluno, mesmo diante de um número elevado de faltas e da não realização de atividades avaliativas. As propostas de atuação na escola C giravam em torno dos professores nos contextos de cada sala de aula. Existiam alunos que não estavam alfabetizados e não havia constância nas atividades de reforço escolar, o que foi considerado, pelos professores, como algo que poderia ser alterado.

Atividades de reforço escolar também não eram vivenciadas pelos jovens na Instituição D, a qual atuava num regime de trabalho integral. Tal unidade de ensino se localizava num bairro mais central e atendia alunos de diferentes origens sociais. As salas de aula eram lotadas e, além disso, houve o reconhecimento da equipe gestora como atuante e preocupada com a manutenção da disciplina no ambiente escolar. Assim foi possível

⁶⁵ Vale pontuar que a Instituição C foi construída com o intuito de dividir os alunos que antes eram matriculados apenas na unidade B. Como as matrículas passaram a ser organizadas por meio do endereço dos estudantes, houve também a segregação por bairro a determinados ambientes.

identificar como práticas disciplinares o contato da escola com os familiares, como ocorreu nas outras instituições.

Nas quatro escolas acompanhadas foi comum a compreensão das diferenças postas nas trajetórias escolares dos alunos como oriunda dos contextos exteriores dos mesmos e não construídas no interior da instituição.

Apesar desta percepção, foi considerado pelos professores, em todas as escolas, ser importante que os alunos com dificuldades para aprender participassem de atividades de reforço escolar, recebendo assim um ensino individualizado, porém isso só ocorria nas instituições A e B. Sobre isto, se destacou a centralidade depositada às aulas de reforço, o que levou a questionar se não haveria outros caminhos de atuação frente as dificuldades de aprendizagem; pensar em vias alternativas se mostrou difícil dentro do sistema educacional.

Ainda havia diferenças entre as escolas na maneira como os diretores/equipes gestoras atuavam, organizavam as regras de funcionamento⁶⁶, elegiam o número de alunos por turma, propunham atividades oferecidas ou não, como a participação em concursos, e avaliavam os grupos, incluindo aqui a construção de expectativas variadas entre os professores e entre os próprios alunos de cada grupo. Também é possível citar o período em que os jovens ficavam nas escolas e, corroborando com os docentes acompanhados, não se pode negar que a composição dos grupos de alunos se mostrou diferente, entre os distintos contextos.

Van Zanten, Derouet e Sirota (1995) sistematizaram pesquisas qualificadas como micro sociológicas, organizadas no Reino Unido, França e Estados Unidos que trouxeram ao centro das discussões, objetos de estudos como a sala de aula, as relações entre escola e comunidade e os estabelecimentos escolares. Sobre os estabelecimentos escolares, sobretudo nos Estados Unidos, fez-se presente uma produção abundante e variada com relação ao interior das instituições que, em geral, teve o intuito de identificar diferenças e aproximações entre unidades de ensino, com destaque para os distintos trabalhos preocupados com o efeito do estabelecimento sobre a socialização e o desempenho acadêmico dos alunos⁶⁷.

De qualquer maneira, conforme Bressoux (2011) o grupo de pesquisas conhecidas por se preocuparem com o “efeito escola” conta com a certeza de que as instituições de ensino podem influenciar as aquisições de saberes por parte dos alunos; as vias pelas quais isso acontece, no entanto, continuam controversas. Há ciência sobre o impacto e atuação do

⁶⁶ Neste sentido, de qualquer maneira, foi recorrente entre as unidades de ensino entrarem em contato com os familiares dos alunos em caso de problemas disciplinares.

⁶⁷ Van Zanten, Derouet e Sirota (1995) denunciaram, sobre esta corrente de pesquisas, que houve um fracasso nos métodos utilizados ao cruzarem variáveis impotentes para mostrarem as influências dos efeitos cumulativos produzidos pelos estabelecimentos no processo de escolarização. Corroborando com isso Bressoux (2011) afirmou que as origens destes trabalhos foram amplamente criticadas por isso.

público atendido em cada ambiente, contudo, a organização escolar pode reservar uma margem de manobra e de decisões sutis que impactariam nos resultados das aprendizagens.

Originários desse conjunto de estudos, Brooke e Soares (2008) em atenção às diferenças entre escolas brasileiras, numa perspectiva quantitativa; expuseram que se tornou possível analisar os sistemas de ensino no Brasil, após a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), especialmente a partir de 1995, pois passou a ser viável identificar as características das escolas, que mais se associavam à aprendizagem neste ambiente, já que por meio do cruzamento de informações sobre as instituições de ensino, os atributos socioeconômicos dos alunos e os resultados alcançados nestas avaliações, constituíram um corpo de distinção às escolas eficazes brasileiras.

Com base nesta perspectiva, Alves e Franco (2008) anunciaram os principais fatores associados à eficácia escolar descritos na literatura da área, sendo destacadas, neste sentido, cinco categorias frequentes às análises realizadas no Brasil: acessos a recursos escolares, organização e gestão da escola; clima acadêmico (entendido como práticas de corrigir e indicar tarefas escolares) e, com menor recorrência, a influência da formação; dos salários docentes e a ênfase pedagógica (estilo pedagógico no ensino de determinadas disciplinas).

Pesquisas desenvolvidas em países anglo-saxões⁶⁸, sobre as organizações escolares, chegaram à formulação de categorias, majoritariamente, distintas das elencadas no Brasil. Com base em um trabalho de síntese⁶⁹ de resultados obtidos por tais estudos foram identificados os atributos determinantes a uma escola eficaz, os quais seriam: presença do diretor⁷⁰, expectativas elevadas sobre os alunos, foco nas aprendizagens básicas, estabelecimento de disciplina e avaliações frequentes dos desempenhos. (DURU-BELLAT, 2005; BRESSOUX, 2011).

Diante da verificação de eixos distintos de análise, torna-se válido concluir que há em comum, entre os estudos organizados no Brasil e no exterior, a afirmação de que o contexto escolar faz diferença nos desempenhos e trajetórias dos alunos, visto que concebem existir mais ou menos aprendizagens conforme as instituições a que se tem acesso. Inclusive, isso foi reconhecido por alunos e familiares que participaram deste estudo ao almejarem uma vaga na

⁶⁸ Conforme Van Zanten, Derouet e Sirota (1995) a influência da produção inglesa seria indireta no campo, sendo mais recorrente nos Estados Unidos, onde fizeram uso de métodos quantitativos de pesquisa. Na França a produção se mostrou bastante reduzida nesta perspectiva, se localizando mais enquanto uma reflexão política.

⁶⁹ Referente aos dados expostos por Edmonds.

⁷⁰ A atuação do diretor corrobora com os dados encontrados pelas pesquisas no Brasil, porém na França isso não foi percebido com tanta nitidez, já que neste país o diretor não teria o mesmo poder. Neste caso, a utilização do tempo, destinado centralmente à aprendizagem de conteúdos se mostrou um fator recorrente à eficácia escolar. (DURU-BELLAT, 2005).

unidade de ensino B, a qual, no Ensino Fundamental II, gozava de grande prestígio entre a comunidade.

Duru-Bellat (2005) entende que, muitas vezes, as diferenças entre os estabelecimentos de ensino são lidas reduzidamente pelas diferenças sociais dos públicos atendidos, já que determinadas instituições recebem sujeitos, quantitativamente, mais ou menos favoráveis ao sucesso escolar. Atualmente, foi demonstrado que há influência do contexto de ensino frequentado, indo além da composição do público atendido. Entretanto, ainda prevalecem nas pesquisas francesas, os arranjos dos grupos como a categoria mais intensamente associada às desigualdades nos progressos escolares.

Corroborando com isso, Koslinski, Alves e Lange (2013) sistematizaram os principais focos de pesquisas preocupadas com micro desigualdades presentes nas redes públicas de ensino de uma mesma cidade no Brasil. Neste caso, a desigualdade na distribuição de instituições de ensino nas redes urbanas seria considerada com base em questões de infraestrutura, recursos humanos, expectativas de professores, assim como, a partir da composição do alunado atendido.

Frente a tais indicações, os dados obtidos por este estudo, nos diferentes contextos pesquisados; direcionou a análise dos mesmos às salas de aulas. Como exposto por Sirota (1994, p.12-13) o “[...] cotidiano escolar cristaliza-se na situação pedagógica, onde se produz uma interação social que cria um certo tipo de rede de comunicação, na qual cada um se inscreve através de seu modo de intervenção.”

Neste sentido, este trabalho localizou as salas de aulas enquanto contextos sociais variáveis onde se produz relações pessoais, processuais e locais, considerando diferentes sujeitos nesse processo.

[...] Os alunos, no contexto geográfico a que pertencem, submetem-se, portanto, à oferta disponível, e esta é uma faceta das desigualdades sociais. Mas se os indivíduos se submetem ao contexto, este é também “fabricado” pela reunião de indivíduos, uma vez que são as características sociais e escolares dos alunos que, em interação com os docentes, contribuem para compor um ambiente de qualidade desigual. O contexto são os colegas com quem se encontra, o “recurso” que eles constituem, o clima que deles decorre nos estabelecimentos e nas classes, as práticas pedagógicas que vão ser consideradas possíveis ou, ao contrário, mais difíceis de serem postas em ação. (DURU-BELLAT, 2005, p.25)

De tal modo, a presente pesquisa considerou a ação de professores e alunos no contexto da sala de aula. Com relação à atuação docente, expressa dentre outros, por práticas pedagógicas, tem-se que, segundo Altet (2011); elas não poderiam ser compreendidas como a aplicação de um método, afinal cada professor adapta de modo próprio características metodológicas de atuações escolhidas, o que envolve um estilo pessoal e didático de atuar.

Com base nesses conceitos, nas turmas acompanhadas, foi possível observar que determinadas práticas pedagógicas eram empregadas com recorrência em micro contextos distintos. Sendo que, embora apresentassem uma base comum, contrariamente, elas também pareciam ser norteadas e diferenciadas nos posicionamentos assumidos e nas relações entre os diversos sujeitos.

Argumenta-se que as práticas pedagógicas, presentes nas aulas, não foram tão distintas quanto era pressuposto inicialmente pela pesquisadora, já que, enquanto recorrências no processo de ensinar foram frequentes o emprego de perguntas e modelos/exemplos de atividades escolares, proposição de exercícios individuais ou em grupos, correções, tarefas de casa e avaliações.

Esses dados corroboraram com outras pesquisas. Centrados em observações de lições sequentes apresentadas por professores responsáveis pela disciplina de matemática em países asiáticos, Clarke et al (2007) compreenderam a existência de recorrências nos componentes particulares de lições em atividades pedagógicas nas distintas salas de aulas analisadas. Assim, apesar de terem registrado uma significativa variação na sequência de atividades que professores organizaram, os estudiosos tomaram os componentes das atividades escolares como um eixo passível de identificar similaridades e diferenças no processo de ensino.

Para Gimeno Sacristán (2000, p.209), as unidades de ensino contam com um fluxo mutante de acontecimentos, porém, ao mesmo tempo, se faz presente a noção de estabilidade nos estilos docentes. “[...] Se é certo que não há dois professores iguais, nem duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, também é verdade que não há nada mais parecido entre si.”

Abrantes (2009) também reconheceu que haveria proximidades entre as práticas pedagógicas e os currículos instituídos entre os níveis de ensino. Inclusive, como apresentou Bronfenbrenner (2011, p.87):

[...] dentro de qualquer cultura ou subcultura, ambientes de um determinado tipo, como as casas, ruas ou escritórios, tendem a ser muito semelhantes, enquanto as culturas são distintamente diferentes. É como se dentro de cada sociedade ou subcultura existisse um esquema para organização de cada tipo de ambiente. [...].

Portanto, assumir a concepção de que as práticas de ensino das escolas seriam organizadas de forma aproximadas, não significa afirmar que elas eram as mesmas, mas sim, que mantinham, muitas vezes, uma base comum oriunda de um projeto de organização escolar macrossocial.

Sendo assim, torna-se válido pontuar a complexidade envolvida no processo de análise do ambiente escolar, visto que ele se mostra atrelado a um esquema de organização

macrossocial e também atende as singularidades presentes em cada micro contexto, as quais trariam distinções a tal atmosfera.

Em resumo, a observação de aulas em diferentes turmas trouxe indicativos de que seria possível perceber um padrão nas práticas pedagógicas, mas de qualquer forma, elas teriam impactos e seriam organizadas com base em adaptações às singularidades pessoais e de cada ambiente, o que concorda com as indicações de Altet (2011).

Apenas vale ressaltar que tal recorrência no emprego de determinados meios de ensino se fez presente, com mais frequência, em turmas mais bem avaliadas. Já em contextos mais intensamente permeados por casos de indisciplina ou com outras demandas advindas da composição do grupo de alunos, se mostrou necessário encontrar caminhos diferenciados para a atuação, como a proposta de atividades que se distanciavam do material apostilado⁷¹.

Neste sentido, reitera-se que foi observado que algumas distinções, entre as aulas acompanhadas, partiram de características pessoais de professores, sendo reconhecida a influência deles na instituição do currículo prático, visto que, assim como em Van Zanten (2001) e Duru-Bellat (2005), se fez presente adaptações de orientações curriculares conforme as perspectivas que estabeleciam de cada grupo atendido. Na turma frequentada por Beleno, a professora em 2012 não ensinou um conteúdo curricular por considerar que o grupo de estudantes não seria capaz de compreendê-lo. Na sala de Aurora o material apostilado, que seria o representante do currículo das escolas Municipais, foi deixado de lado, tanto frente a resistências dos alunos como pelas docentes entenderem que era algo que estava aquém do possível para o grupo.

Assim, a composição das turmas de alunos trazia indicações do que seria mais ou menos viável de ser realizado em sala de aula, apresentando resistências na implementação de determinadas propostas.

De tal modo, a composição dos grupos acompanhados se tornou um elemento central nas análises das salas de aulas, por, sobretudo, expor as relações que ali eram estabelecidas, assumindo, neste sentido, as conjunturas sociais de origem dos alunos e os posicionamentos ativos destes nas relações entre eles e os professores na composição do ambiente escolar.

Em atenção à constituição da turma de estudantes, foi considerado, com base em Euvard (2000), que há duas variáveis fundamentais correlacionadas às trajetórias escolares

⁷¹ As indicações obtidas por este estudo poderiam ser exploradas em outros contextos também. Lembrando que se trata de uma pesquisa pontual, organizada junto a um número restrito de turmas/escolas, sendo encontrado poucas referências na literatura neste sentido, houve referência sobretudo a um grupo da França e do Quebec (Altet, 2011) conhecido como OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) que analisa contextualmente a atividade docente.

presentes em classes distintas, que seriam a origem social dos alunos atendidos, como já revelado, e as experiências de retenções escolares que alguns estudantes seriam expostos.

As origens sociais dos grupos acompanhados nas instituições de ensino não apresentaram significativas distinções. Já as experiências de retenções escolares puderam trazer outros elementos às análises.

Na Instituição A, o grupo frequentado por Zeto, Zulu, Messias e Mani, tinha um índice baixo de reprovação e foi a turma mais bem avaliada pelas professoras⁷². Além disso, os alunos deste contexto mantiveram um posicionamento escolar muito parecido em ambos os anos em que foram acompanhados. Foi possível observar que era comum cobrarem, durante o quinto ano escolar, práticas próximas às apresentadas pela professora que ministrou aulas no quarto ano, o que, dentre outros fatores, colocaria os sujeitos deste grupo como ativos no processo escolar (Streib, 2011; Calarco, 2011) e na constituição do contexto (Duru-Bellat, 2005) frequentado por eles.

Já na turma de Baucis, o posicionamento dos alunos se mostrou mais atrelado à maneira como a professora lidava com o grupo, porque, dentre outros fatores que podem ter exercido influência, notou-se que após a passagem de um ano letivo, os alunos estabeleceram relações mais intensas no contexto escolar, respondiam com maior frequência as perguntas da professora, interagiam mais entre os pares, dentre outros⁷³.

Ainda sobre a composição do grupo de alunos e as possíveis consequências produzidas a partir disso na Instituição A, ressalta-se que a professora de Beleno, em 2012, considerou não ser viável ensinar conteúdos, como o uso de aspas, à turma por considerá-la “fraca”.

O grupo acompanhado na Instituição B em 2011 e 2012 mantiveram posições parecidas em ambos os anos. Neste ambiente, poucos alunos relataram terem vivenciado experiências de reprovações escolares, mas tratava-se de um grupo que era avaliado pelos professores como indisciplinado e difícil de instituir algumas práticas pedagógicas. Tratava-se de uma turma composta por estudantes elogiados e que se saíam muito bem nas atividades escolares, elevando o padrão de análise sobre a turma, e outros alunos que apresentavam certas dificuldades expressas nos processos avaliativos ou casos lidos como indisciplinados e/ou desatenção no dia-a-dia escolar.

⁷² A turma de Beleno, em 2012, foi entendida como fraca e a de Baucis foi compreendida, neste mesmo ano, como dentro da média da escola, permeada por um padrão de comparação, pois a professora aferiu que outros grupos apresentavam mais dificuldades do que as encontradas ali.

⁷³ A turma frequentada por Beleno não pôde sustentar este tipo de análise, pois o aluno foi retido e precisou mudar de grupo, não sendo possível identificar mudanças ou estabilidades no posicionamento da turma após a passagem de um ano letivo.

Na instituição C houve o acompanhamento de três turmas que apresentaram posicionamentos distintos entre elas. No grupo de Aurora pouco mais da metade dos jovens que responderam aos questionários já havia sido reprovada em algum momento da escolarização. Tratava-se de um grupo que contava com muitas ausências, com dificuldades para aprender conteúdos básicos, permeado por casos de indisciplina. Os estudantes deixavam de realizar tarefas de casa (quando solicitado, o que não ocorria com frequência) e havia conflitos entre os pares. Foi uma turma mal avaliada entre os professores.

Já na sala de Agenor poucos alunos revelaram terem sido reprovados em algum momento da escolarização e, embora fosse possível identificar estudantes que tinham muitas dificuldades na aprendizagem de conteúdos, com alguns alunos que não sabiam ler e escrever plenamente, também era evidente que grande parte da turma se mostrava atenta e participava das atividades. Casos de indisciplina estavam localizados entre certos sujeitos, sendo que havia diferenças entre os comportamentos apresentados por eles conforme as professoras. Neste ambiente, determinados estudantes verbalizavam que desejavam deixar de frequentar a instituição, sendo que alguns realmente fizeram isso no decorrer do período acompanhado.

O grupo frequentado por Leda em 2011, na instituição C, era bem reduzido e muitas vezes, até apático, pois costumava ficar em silêncio pleno durante as aulas, alguns jovens dormiam, um deles não sabia ler e escrever e outros pediam por mais atividades escolares. Na instituição D, Leda passou a estudar numa sala com um número elevado de alunos em que raramente foram encontrados históricos de reprovações escolares. Neste ambiente, os professores identificaram casos de indisciplina e alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem de conteúdos.

Enquanto diferenças entre as turmas acompanhadas no Ensino Fundamental I e II elenca-se que algumas práticas se mostraram restritas ao primeiro nível de ensino, como aulas que empregaram o uso de materiais concretos e treinos de caligrafias ou tabuadas. No Ensino Fundamental I houve encaminhamentos de alunos com dificuldades para aprender para profissionais na área da saúde. Treinos para participação em avaliações externas ocorreram em todas as turmas acompanhadas.

Diante do exposto, concluiu-se que nos contextos escolares acompanhados:

- Não pareceu ser comum haver rupturas com situações de fracasso escolar vivenciadas por alunos atendidos nas escolas acompanhadas, sendo reconhecido um efeito cumulativo no processo escolar;

- As tentativas de superar as dificuldades para aprender se mostraram atreladas as aulas de reforço escolar que ocorriam somente nas Instituições A e B, sendo considerado por todos os professores ser importante, neste sentido, um ensino individualizado;
- Apesar de opções restritas para romper com dificuldades no processo de aprendizagem, os professores consideraram que as escolas eram capazes de engendrar progressos nas vidas dos alunos, contudo, os docentes conceberam majoritariamente que as diferenças nos desempenhos dos alunos eram construídas fora do ambiente escolar;
- As instituições de ensino mostraram-se diferenciadas, sobretudo, com relação à composição dos alunos atendidos e as regras estabelecidas, acrescido a isso, a constituição de expectativas expressas, dentre outros, pelo currículo seguido em cada turma também se mostrou um fator diferencial nas salas de aulas.
- Os familiares e alunos demonstraram atenção e preocupação com relação a escola que teriam acesso ao longo do processo escolar, acreditando que a instituição de ensino frequentada traria diferenciais à trajetória de cada um;
- A composição das salas de aulas gerou um efeito comparativo que influenciou as análises sobre os desempenhos escolares e as expectativas de professores e alunos, os quais também comentavam sobre os próprios resultados e dos colegas;
- A atuação dos professores seguiu um certo padrão macrossocial, mas também contou com a influência de características pessoais docentes e das relações estabelecidas com os grupos de alunos;

Dessa maneira, foi possível perceber que fazer parte de determinadas turmas, em detrimento de outras, possibilitou o estabelecimento de diferentes relações entre os jovens, com os professores e com os conteúdos curriculares. Aspectos que trouxeram indicações para a constituição das percepções expostas sobre os diferentes desempenhos escolares lidos ao longo de trajetórias de alunos.

5 Os alunos acompanhados e as percepções de professores, familiares e dos próprios estudantes sobre os desempenhos escolares apresentados

Neste momento, serão apresentados recortes das histórias dos alunos acompanhados, seguidos das percepções de professores, familiares e dos próprios estudantes sobre as suas experiências escolares, sobretudo, aspectos associados aos desempenhos identificados no decorrer da trajetória desses jovens, nas unidades de ensino frequentadas.

Primeiramente serão expostos os seis casos acompanhados no Ensino Fundamental I, Instituição A (terceiro, quarto, quinto ano) e, posteriormente, os cinco casos localizados no Ensino Fundamental II, conforme as escolas frequentadas: Instituição B, C (sexto, sétimo e oitavo ano) e D.

5.1 Baucis

Parte da história de Baucis e a posição social da sua família

Os pais de Baucis se conheceram durante um trabalho em comum na zona rural. Segundo informações cedidas pela mãe do garoto, o genitor passou por uma crise conjugal e ficou por um tempo afastado da sua esposa, quando então a conheceu. Houve dois encontros e, depois, o pai do menino retomou o casamento. Naquele momento, a mãe de Baucis não contou que estava grávida. Todavia, aproximadamente, seis anos depois, a mãe do menino resolveu revelar quem era o pai do seu filho. Ocorreu então um processo de reconhecimento de paternidade, o qual foi conflituoso, sobretudo junto à família do genitor.

Em 2009 os envolvidos passavam por este processo. Nesta época, o Baucis e a mãe moravam com o padrasto do menino. Sobre este período, ela relatou posteriormente:

[...] o *Baucis* fazia birra com as coisas, o que você falava pro *Baucis*, o *Baucis* retrucava, às vezes colocava coisa na geladeira o *Baucis* ia lá comia ou bebia tudo, ele xingava. Eu ia, eu tentava defender, chegou num limite que não deu sabe, acabou me tocando. Aí eu tenho também um irmão que bebe sabe, meu irmão saía daqui ia lá na minha casa fazer intriga, saía briga, nunca fui feliz na minha vida, nunca, nunca. [...]. (Mãe de Baucis, 2012).

A genitora contou que aos 15 anos de idade começou a trabalhar na lavoura, junto com outra irmã, para ajudar no sustento da família. Mesmo com esta idade, ela havia cursado apenas um ano escolar e não sabia ler e escrever, mantendo, nesse sentido, um circunscrito acesso a bens culturais⁷⁴. Inclusive, com relação à história da mãe de Baucis, ela ainda relatou que aos 18 anos engravidou e a sua mãe a obrigou a doar a criança, a qual nunca conheceu, o

⁷⁴ Durante a entrevista com a mãe de Baucis, a pesquisadora foi tocada por várias declarações, dentre outros, lhe chamou a atenção a mãe do menino sonhar em andar de escada rolante e de elevador, disse que nunca tinha tido acesso a isso.

que a marcou consideravelmente. No entanto, quando tinha 30 anos ficou grávida novamente, de Baucis, neste momento, ainda trabalhava na zona rural e fez pré-natal apenas pouco antes do filho nascer⁷⁵.

Ao completar três meses de idade, a mãe de Baucis passou a deixá-lo com a família e retornou ao trabalho. Relatou que fez isso até 2010 quando, aos 38 anos de idade, passou a apresentar problemas de saúde, foi afastada do trabalho e não havia ainda conseguido receber uma pensão social, porque não tinha os documentos comprobatórios necessários. Por isso, ela e o Baucis passavam por dificuldades financeiras e não recebiam o apoio da família da mãe:

[...] não tenho vergonha de falar, outro dia, segunda-feira eu tava sem nada pra comer. Eu fui na igreja pedi uma cesta, aí eles me arrumaram. Tem uma vizinha também que de vez em quando ela me dá umas coisas e, quando eu não tenho, vou na igreja, eu peço sabe. Eu como o que os outro me dá, se eu esperar da minha família, eu não espero um copo d'água, aí eu venho ali, eu converso, eu exprico, eles pegam, eles me dão. Ainda outro dia eu vim na igreja eu falei, nossa outra vez vem pedi as coisas, uma mulher nova dessa. Ai sabe é duro se depender dos outros, porque eu fui uma pessoa que nunca dependi de ninguém, pra come nunca, nunca, sempre trabalhei. (Mãe de Baucis, 2012).

Ainda sobre a renda familiar, a mãe de Baucis afirmou que o pai do menino lhe fornecia uma pensão, a qual era irregular, nem sempre o valor era mantido, tampouco a data do pagamento. Baucis e a mãe moravam num cômodo separado, construído no mesmo terreno que habitava a família materna. Neste residiam os avós do garoto, uma tia e mais cinco primos, num total de dez pessoas. A genitora narrou brigas entre os primos e Baucis, discussões e agressões físicas com certa frequência, o que gerou conflitos familiares.

A casa em que moravam se localizava nos arredores da escola, próxima a uma praça municipal, na qual, segundo a mãe do menino, havia o consumo de drogas. Este fato a preocupava e sempre orientava o filho para se afastar deste ambiente.

De tal modo, é possível perceber que Baucis e sua mãe vivenciavam uma situação de fragilidade social.

5.1.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Baucis

As percepções das professoras, da mãe de Baucis e do próprio menino, sobre o desempenho escolar vivenciado por este, foram aproximadas. Na opinião das professoras e da mãe do garoto houve concordâncias e indicações sobre a existência de certo declínio com

⁷⁵ Vale a pena pontuar que Baucis nasceu prematuro, com sete meses de gestação, e quando o garoto era criança, ele apresentou alguns problemas de saúde, sobretudo desmaiava ao fazer esforços.

relação ao posicionamento disciplinar do aluno, sendo que este expôs, desde o princípio, que era um garoto indisciplinado.

Quando Baucis cursava o segundo ano escolar, 2009, a professora responsável afirmou que ele era desatento, queria brincar, não era esforçado e não prestava atenção às aulas, que só aprendia aquilo que gostava e que deixava de realizar algumas atividades propostas.

No final deste ano, Baucis foi reprovado pela instituição escolar, atitude que contou com o apoio materno, afinal, a mãe do menino também entendeu que o filho não se empenhava o suficiente nos estudos e, considerou como mais importante, o fato de que ele não havia aprendido a ler e escrever.

O próprio Baucis relatou, em 2009, que acreditava ter um baixo desempenho, pois fazia “bagunça” durante as aulas. Neste ano, o garoto definiu o desempenho dele e de alguns colegas, com base nos comportamentos que apresentavam, elencou fatores como conversar, bagunçar, ou se levantar, para explicar os motivos de um aluno ter ou não bons resultados. Afirmou ainda que gostava de brincar e não de estudar, por isso não realizava todas as tarefas propostas pelos professores.

Passados dois anos, em 2011, Baucis foi novamente localizado, neste momento, ele cursava o terceiro ano. A professora que passou a ser responsável pela turma de Baucis afirmou que ele era um aluno “fraco”, que tinha dificuldades na leitura, cometia muitos erros para escrever e precisaria sempre do reforço escolar.

[...] olha o *mandioca*, ele ainda não consegue escrever, olha é *maodoca*, oh *farita*, gema, sal, ele ainda não consegue achar que tem poucas letras na palavra, [...] ele mantém na frase, olha, tem criança que não mantém a mesma palavra, depois troca. Aqui eles tinham que produzir uma resposta do bilhete, olha assim *Baucis*, vo lá, você ta vendo o escrito dele como que é; não dá prá entender. Quando você dita palavras soltas ele até que consegue fazer alguma coisa, quando ele tem que produzir, aí já complica, você tá vendo como ele tá fraquinho ainda. O problema é que ele se recusa a fazer a leitura, então você vê, eu já coloquei ele no reforço, vai começar agora, então eu acredito que ele possa melhorar, mas ele é um aluno que já estava no reforço, um aluno que tá sempre no reforço. (Professora de Baucis, 2011).

No final deste ano, a professora responsável pela turma de Baucis entendeu ele que havia dominado a leitura mesmo com dificuldades. Já a docente que ministrou aulas para ele no reforço escolar reconheceu que o estudante havia demonstrado avanços no processo de alfabetização, porém notava que seu texto ainda não apresentava uma sequência lógica e que apenas sabia registrar palavras com sílabas simples, sem usar as letras R, N, M, S, L.

A professora do reforço escolar, 2011, também comentou que havia outros alunos, com a mesma idade que ele, que conseguiam ler e escrever menos do que o Baucis, por isso considerou o desempenho escolar dele como mediano. Porém ela notou que: “[...] Não é uma dificuldade que você vai lá, explica e soluciona aquela dificuldade daquela criança, a criança

avança para outra etapa, dá a impressão que ele tem outra dificuldade, eu não sei se é intelectual, se é lógica.” (Professora do reforço escolar de Baucis, 2011). Esta docente também ressaltou que havia dias em que observava uma desmotivação do aluno que o impedia de realizar as propostas.

Apesar de Baucis ter iniciado acompanhamentos, psicológico e fonoaudiológico, com o intuito de auxiliar no processo de aprendizagem, a mãe do menino afirmou, em 2011, que ainda não havia notado mudanças no aproveitamento escolar do filho decorrentes dos atendimentos, o que a levou a concluir: “[...] eu acho que é falta de vontade da parte dele mesmo, porque sei lá, tem coisas assim que ele faz, ele conhece, [...] a minha irmã falo pra mim é sem-vergonhice do *Baucis*, eu também acho. Agora vamos ver né se ele vai desenvolver.” (Mãe de Baucis, 2011).

Desde o ingresso na Educação Infantil, a mãe de Baucis relatou que foi chamada à escola para ser aconselhada a buscar um atendimento médico ao filho, tanto devido ao comportamento apresentado por ele, desatento, quanto pelas dificuldades que passou a demonstrar para ler e escrever:

Na escola, assim por enquanto não escutei reclamação dele, continua do mesmo jeito, só que pra aprende lê, ele tem essa dificuldade, a escola no final do ano chamo eu pra tá procurando um médico, pra ta levando esse menino, [...] fiz todos os exames, o médico falo que ele não tem nada. [...]. (Mãe de Baucis, 2011).

O próprio garoto também comentou sobre a busca que vivenciava por atendimentos médicos e utilizou isso como uma justificativa para as dificuldades vivenciadas, inclusive, ele mentiu sobre isso dizendo que tomava remédios: “Pra eu desenvolve as coisa, porque eu não tô prestando atenção.” (Baucis, 2011).

Neste momento, Baucis reiterou que gostava de brincar, que “aprontava na escola” e que não gostava de estudar Língua Portuguesa e Matemática. Ele entendeu o seu desempenho como mediano e justificou com base no boletim: “[...] Na matemática e no português eu tô com vermelha. [...] Eu não sei ler, mas na matemática tá um pouco bom.” (Baucis, 2011).

Baucis disse que pretendia mudar e apresentar um melhor desempenho, sendo que, na opinião dele, bastaria que lesse quando a professora pedisse. Logo, a sua relação com a leitura e a escrita continuava a ser um entrave ao processo de escolarização, já que, no terceiro ano escolar e, após vivenciar uma reprovação, ainda não a havia dominado plenamente. O garoto afirmou que não se importou com a retenção escolar vivenciada em 2009, porém sentia certo receio da mãe, já que ela o ameaçara: “Minha mãe falou que se eu repetir esse ano aqui, ela me bate.” (Baucis, 2011).

Baucis ainda relatou que não gostava de frequentar a escola, fazia isso apenas porque a mãe o obrigava e que, na opinião dele, a escola não parecia ajudá-lo a aprender, mas em casa, notava que a mãe almejava que ele dominasse o código linguístico. “Minha mãe qué, qué que aprenda lê, minha tia também, aí quando chega as coisa de matemática, ela vem assim: “O que tem de tarefa?” (Baucis, 2011).

Durante algumas aulas acompanhadas em 2011 foi possível observar expressões das dificuldades apresentadas pelo Baucis para ler e escrever. Por exemplo, quando ele tentou escrever vassoura, o aluno registrou *vasoraus* ou em pássaro, anotou, *pasarro*.

Sobre o processo de escrita, no mês de dezembro de 2011 foi solicitado como uma avaliação final em Língua Portuguesa a realização de uma reescrita da história “Eta Cachorrinho Danado!” de Pedro Bandeira e Baucis fez a seguinte produção:

Quadro 27: Atividade realizada por Baucis em dez.2011.

Texto de Baucis	Avaliação segundo a professora responsável	
	Sim	Não
BIVO UM CASORINCHO DANADO BEFUGOTERO E SECA SORINCHO MU TOLECAU ELE QUE GOTA DE BRICA E SE CASO LE TAVA BRINCAONA NA CASA DE POSI QUEBRO O VAZO A DÔNA FICO BRAVA COLO NA COLELA COSEU UM CASORINCHO FEMIA E LEDEU SUA COMIDA POBRA NACA SUPONA VIU PEGO UM VASORA CORE A TRA FEMIA DE VASORA TODI NA ILA CUDI SUNAVI PECOLI NALA FEMIA. FIM	CRITÉRIOS	
		X
		X
		X
		X
		X
		X
	X	

Com base na atividade exposta, nota-se que o aluno escrevia com letra maiúscula, sem pontuação alguma, com erros ortográficos e diversas palavras/trechos da reescrita se mostraram incompreensíveis. A avaliação da professora sobre esta produção apareceu como negativa, indicando que o estudante usou apenas o papel corretamente.

Em matemática, o aluno demonstrou que não compreendia o que seria uma tabuada⁷⁶, nem identificava as dezenas em uma conta, assim como não conseguiu realizar operações de multiplicação.

Durante as observações das aulas, foi possível perceber, em 2011, que este aluno se mostrava silencioso na maior parte das aulas acompanhadas, se mantinha nas páginas estudadas, porém sem realmente acompanhar os conteúdos. “Em uma atividade a professora

⁷⁶ Foi possível perceber que muitos alunos naquela turma não sabiam o conceito de tabuada e não conseguiam usá-la facilmente, sem apenas olhar o registro dos números.

pediu para que os estudantes fizessem uma leitura silenciosa de um texto, o *Baucis* leu um pouco ou apenas olhou para o papel, passados alguns segundos, pediu à professora para ir ao banheiro.” (Diário de campo, 2011).

Entretanto, também ficou evidente que durante um jogo de raciocínio, *Baucis* participou ativamente junto a sua dupla e em um dia o aluno pediu para retomar o treino de caligrafia, que havia sido interrompido por uma comemoração ao dia das crianças.

Nesta conjuntura, até 2011, *Baucis* se entendia como um aluno “bagunceiro”, mas a mãe do menino, as professoras e as observações das aulas não destacaram isso, embora também fosse viável entender que ele tinha dificuldades, principalmente, para ler e escrever, e não demonstrava uma intensa participação nas aulas. No entanto, a partir de 2012 houve mudanças na percepção das professoras e da mãe do menino, as quais passaram a concordar com ele sobre a sua indisciplina.

Durante o quarto ano escolar, uma professora que ministrava as aulas de reforço, em 2011, continuou a fazer isso em 2012 e afirmou que o aluno se mostrava mais desinteressado do que no ano anterior. Na opinião dela, no quarto ano, ele não queria mais realizar as atividades no reforço, às vezes, atrapalhava os colegas por mau comportamento, não conseguia mais ficar parado e concentrado. Segundo esta docente, o aluno se negava a fazer as atividades e tinha dito que pretendia deixar de frequentar a escola, já que era muito “chato” realizar as propostas⁷⁷.

Neste ano, o *Baucis* tinha mais uma professora que ministrava aulas de reforço escolar para ele⁷⁸ e que também apontou que este se recusava a realizar as atividades propostas nas aulas. Ela inclusive indicou que o estudante apresentava dificuldades para ler e escrever, visto que ele fazia a reescrita de textos simples, sem apresentar coerência, pontuação e organização de estrutura textual⁷⁹.

As duas professoras do reforço acreditavam que ele recebia influências do que vivenciava no contexto social dele. “Ele é meio arredo sabe? [...] não é questão aqui dentro, aqui dentro ele pode desenvolver, mas como ele vem com a cabecinha formada lá fora, então é mais complicado.” (Professora do reforço de *Baucis*, 2011-2012).

⁷⁷ A mãe de *Baucis* também narrou que, em alguns momentos do processo de escolarização, que o filho já havia dito que não queria mais frequentar a escola.

⁷⁸ Ambas ministravam aulas da disciplina de Língua Portuguesa, no período regular de aulas, elas retiravam *Baucis* de sua turma.

⁷⁹ O que corrobora com considerações feitas pela professora da turma regular de *Baucis* no segundo semestre.

Em sala de aula regular, as docentes⁸⁰ que ministraram aulas para a turma de Baucis, no quarto ano em 2012, relataram que concebiam o desempenho escolar do aluno como baixo. Uma delas justificou isso devido à falta de interesse demonstrada pelo garoto; ela descreveu:

[...] ele empacou e não quer saber de nada. O *Baucis* só brinca, só brinca, parece que ele voltou a ser, a ter cinco anos, ele não avançou, porque ele só quer brincar, ele não tem interesse, ele traz uma caneta diferente, ele fica rabiscando, ele traz celular, então eu tenho que chamar a direção, tem que chamar a mãe, ele só quer saber de brincar. (Professora do Baucis, 2º sem. 2012).

Em sala de aula, esta professora afirmou que o garoto costumava apenas copiar as atividades dos amigos e somente as realizava quando permanecia ao seu lado. O que pôde ser visualizado: “O Baucis perguntou primeiramente: “O dona o *Valtinho* pode me ajudar?” Mas já na sequência corrigiu: “O dona ele pode fazer pra mim?” (Diário de campo, 2012).

Ainda segundo informações da responsável pela turma, o Baucis seria aprovado por já ter passado por uma retenção, caso contrário deveria cursar novamente o quarto ano, pois não tinha atendido aos objetivos propostos para esta etapa.

Observando as atividades escritas produzidas pelo aluno em 2012, foi verificado que, em alguns textos, Baucis passou a escrever com letra manuscrita, trouxe alguns elementos de pontuação, porém continuava a apresentar frases incompreensíveis. Apesar disso, ao final do ano, se mostrou evidente que ele estava alfabetizado, embora cometesse erros ortográficos. Em uma atividade avaliativa junto à professora, o garoto escreveu, com letras maiúsculas e minúsculas, um texto de memória: “A GALINHA PINTADINHA e o galo CAREJO/A GALINHA USA saia e o galo paleta/A galinha ficou doente e o galo ne ligou os pintinho saira corendo para sama o seu douto.” (Atividade realizada por Baucis em 30.11.2012).

Neste ano, também foram acompanhadas aulas em que o Baucis apresentou um comportamento indisciplinado, houve conflitos sediados por ele; ida à diretoria, momentos de dispersão, cópias de atividades e pedidos de saída da sala, ele queria ir ao banheiro ou beber água com certa frequência.

No livro de registro da Instituição de Ensino A foram encontradas algumas referências a históricos de indisciplina de Baucis em 2012.

No dia 19/09 a mãe do aluno *João* veio à direção pedir providências quanto aos fatos que o filho narrou e que foi assistido por uma pessoa que observou o fato. *João* estava indo embora e o aluno *Baucis* chutou e bateu no colega. Trazidos a direção *João* relatou que outras vezes já aconteceu e o colega ameaça-o de bater caso ele conte, indagado, *Baucis* disse que bateu e não tinha motivo nenhum para fazer o que fez. A mãe de *Baucis* foi chamada a comparecer na escola para esclarecimento.

⁸⁰ Lembrando que a turma do Baucis começou o ano com uma professora que se aposentou em meados do ano letivo, assim a turma foi assumida por uma professora substituta.

Há vários dias o aluno *Baucis* vem apresentando mau comportamento dentro da sala de aula, se recusando a fazer as atividades propostas, além de “mexer” com colegas. (Livro de ocorrências da escola, 2012).

Corroborando com isso, a mãe de *Baucis* afirmou que apesar de acreditar que o filho teria aprendido a ler e escrever, mesmo com dificuldades, ela o considerava um aluno com baixo desempenho escolar.

[...] ao meu ver assim, eu acho que ele não tem assim aquela vontade, eu vou ir, eu vou estudar, eu vou aprender, eu vou mostrá, sabe? A minha capacidade, ele não tem aquela, pra ele tanto faz como fez. Outro dia foi uma brigueira pra ele vim pra escola, tem dia que ele fala que não vem, não tem quem faça ele vim. Outro dia ele falou, eu vou e não vou fazer nada, falei à hora que você chega eu arrebeno ocê, ele me dá risada e sai. Mas eu acho que não vem da escola, não vem dos professores, vem da vontade dele mesmo, do desempenho dele. (Mãe de *Baucis*, 2012).

A genitora explicou que ele ainda participava de aulas de reforço no período escolar e fazia acompanhamentos psicológico e fonoaudiológico. No entanto, ela se mostrou insatisfeita com o atendimento recebido pela fonoaudióloga, pois eram oferecidos apenas jogos. Narrou que era difícil levá-lo toda a semana ao consultório, pois era longe de sua casa. Além disso, na opinião da mãe, a profissional que o atendia, a culpava pelas dificuldades enfrentadas pelo *Baucis* no processo de aprendizagem; culpa esta que a incomodava:

[...] às vezes eu pensava assim, será que é por causa de mim, por eu não ter aprendido, sabe? Ele vê eu assim, muito dependente dos outros e ele fala assim, “Não, por que que ela não quis aprender?” Eu acho que ele fala, “Eu não posso ser igual ela?” Eu acho que é isso, mas às vezes eu vejo tanta criança que tem a mãe que não sabe ler, pai que não sabe ler e vai na escola, sabe, rende, mostra interesse, eu fico olhando, o que o *Baucis* pensa da vida? Na cabeça dele, porque da parte do pai dele, as tias dele fala que o pai dele deu muito trabalho na escola, o pai dele precisou ir até pro APAE pra poder aprender a lê, porque ele ia na escola, dava trabalho, aí eu penso: “Nossa *Baucis*, você vai ser igual seu pai? Seu pai é assim um homem igual eu, seu pai não tem muita leitura também, ele tem bem pouca leitura.” Aí ele olha em mim e dá risada. Aí meu Deus do céu. (Mãe de *Baucis*, 2012).

Inclusive, neste ano, a mãe do menino também informou que havia sido chamada na escola e ouviu reclamações sobre o comportamento do filho, anunciaram que ele agredira um colega de turma e que não costumava trazer o material adequado à sala de aula, nunca tinha lápis e escrevia com a caneta na apostila, o que foi observado durante as aulas: “*Baucis* escrevia com uma caneta na apostila, os colegas sentados ao seu lado o repreenderam e o aluno afirmou que não tinha lápis.” (Diário de campo, 2012).

Frente ao comportamento de *Baucis*, tanto em casa quanto com base em informações e reclamações da escola, a mãe dele disse que pediu um relatório à professora para levar à psicóloga que o acompanhava:

[...] a minha irmã abriu e leu pra mim, eu fiquei assim muito chateada por que no final do relatório ela relatou que pelo o que o *Baucis* fala ela tem medo do *Baucis*

bater nela sabe? Eu acredito e falo pra você, meu fio pode aprontar, mas nesse ponto meu fio não chega, porque se qualquer um dos meus sobrinho bate nele, o *Baucis* apanha dos outro que nem um tonto, acha que o *Baucis* vai ter coragem de bater nela? Reagir? Ele pode responder, isso eu acredito que ele tem coragem, mas assim de bater nela, esse ponto eu não acredito que meu fio tenha capacidade. Ai eu fiquei chateada sabe, mas também não comentei e não questionei nada. [...]. (Mãe do *Baucis*, 2012).

Durante a análise dos documentos encontrados na Instituição de Ensino, dois relatórios foram localizados no prontuário do aluno. Ambos foram escritos em 2012, um foi elaborado pela professora que ministrou aulas à turma de *Baucis* no primeiro bimestre e o outro foi produzido pela coordenadora pedagógica no último bimestre do ano.

O primeiro relatório dizia o seguinte:

O aluno *Baucis* na área de língua portuguesa está na fase alfabética em palavras, mas quando escreve textos de memória encontra muita dificuldade, escrevendo com troca de letras e erros ortográficos.
Na leitura decodifica as sílabas, não conseguindo identificar o significado do texto.
Quanto à matemática domina os números de 0 a 100 e a adição sem recurso. Não interpreta problemas.
É um aluno educado e com bom convívio social, é esforçado e desenvolve as atividades propostas com ajuda. (Relatório, professora, março, 2012).

No final do mesmo ano, foi possível notar uma mudança na percepção da escola sobre o posicionamento do aluno acompanhado, com base no registro feito por uma coordenadora da Instituição:

O aluno encontra-se na hipótese alfabética, porém em suas produções de texto usa palavras de seu dia a dia como: mano, tamo aí, os nóia e outras.
Seu comportamento é bem imaturo, não leva a sério as atividades, recusando-se em realizá-las. Ultimamente o aluno apresenta conversas que nos chama a atenção; violência e morte.
Responde de maneira agressiva para a professora e quando questionado pela coordenadora sobre suas atitudes, não consegue responder, faz cara de desinteresse. (Relatório, coordenadora, out. 2012).

O próprio *Baucis*, por sua vez, manteve um discurso bastante aproximado ao longo dos anos em que a escolarização foi acompanhada. Em 2012 o aluno continuou a reafirmar que seu desempenho era mediano e voltou a justificar isso em função da bagunça. Quando questionado sobre as atividades desenvolvidas na escola, ele afirmou que fazia apenas algumas e que isto não ocorria sempre, “De vez em quando só.” (*Baucis*, 2012).

Foi interessante notar que quando indagado sobre as possibilidades de ser um aluno com um desempenho mais bem avaliado, *Baucis* afirmou que isso era possível, porém ele estava satisfeito com as notas que havia conquistado e se referiu a um conceito quatro na disciplina de matemática.

O aluno afirmou várias vezes que esperava ser reprovado ao final daquele ano e que não se importava com isso, até preferia, pois estava com receio de ser aprovado e ter aulas com uma professora que acreditava ser severa.

Sobre a sua relação com a escola, Baucis continuou a informar que considerava a instituição “legal”, mas que gostava de brincar e não de estudar. Relatou persistir a fazer “bagunça”: “Fico mexendo com todo mundo, depois todo mundo fica mexendo com os outro, aí começa a brincar, aí no recreio o *Antonio* vai batê no *Joaquim*.” (Baucis, 2012).

Acrescenta-se que em 2012, Baucis fez um texto, em tópicos, e escreveu: “Eu gosto de sota pipa e bola. Eu sou alto, moreno eu sou bonito, eu sou teimoso. [...]. A sala tem uma profesora legau é bom estudar e tenho bastante amigo.” (Texto de Baucis, 2012).

Partes do texto ficaram incompreensivas. Ao final, foi possível ler que Baucis queria ser jogador de basquete.

Outra recorrência importante na fala do Baucis se localizou no plano futuro do aluno, o qual consistia regularmente em trabalhar. As profissões pretendidas mudaram, na “lenha”, no “café” e, no último ano em que foi questionado, ele disse que gostaria de atuar como “mecânico”, porém, de qualquer maneira, tais carreiras não perpassavam um processo longínquo de escolarização.

As professoras que ministraram aulas para o menino também acreditavam que ele iria seguir seu caminho pelo trabalho e não pareceram acreditar na possibilidade de uma escolarização longínqua ao garoto:

Se ele conseguir terminar né o fundamental, até o nono ano, já né, vai ser um grande ... Então ele não tem interesse, não sei se daqui uns anos ele amadureça mais né, sei lá, não sei porque a cabeça dele é muito infantil, ele não tem interesse. Ele quer brincar, o negócio dele é brincar. (Professora de Baucis, 2012).

Apenas a mãe de Baucis mantinha esperanças contrárias a isso. Ela relatou, desde 2009, que gostaria que o filho fosse diferente dela, que estudasse e tivesse uma boa profissão. E, apesar de assumir as dificuldades enfrentadas por ele no processo de alfabetização e repetir reiteradas vezes, que notava o pouco estímulo dele com os estudos, ainda assim dizia acreditar que o primogênito iria ter uma vida escolar prolongada.

Ele fala que vai ser bombeiro, depois médico, isso aí eu falo assim, você tem que estudar, porque médico não é assinar *Baucis* e acabou, eu queria que ele fosse juiz de direito, ele pergunta: “Ah por que juiz de direito?” “Pra por eu, por seu pai na cadeia, qualquer um.” Aí ele chora de rir. Também não posso mudar o sonho da cabeça dele, só que no meu sonho eu queria que ele fosse um juiz de direito, era o maior sonho meu que ele fosse juiz de direito. (Mãe de Baucis, 2012).

Dessa maneira, as expectativas apresentadas pelos sujeitos acompanhados com relação à continuidade escolar de Baucis se mostraram estáveis, porém, neste caso, houve

discordâncias, já que apenas a mãe do menino demonstrou acreditar que ele seguiria por um tempo maior a sua escolarização.

Quadro 28: Percepções do desempenho escolar de Baucis e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Baucis	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brincadeiras; ▪ Desatento; ▪ Deixar de realizar algumas atividades; ▪ Não esforçado; ▪ Não alfabetizado, mas reconhecia o valor sonoro das letras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não prestar atenção às aulas e as atividades escolares (indicação recebida da escola desde a Educação Infantil, assim como foi solicitado desde então a busca por atendimento psicológico.) ▪ Medo de errar; ▪ Falta de empenho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mau comportamento; ▪ Gosto pelas brincadeiras e não pelos estudos; ▪ Não realização de todas as tarefas; ▪ Desinteresse pelos temas estudados na escola; ▪ Ausência de relação entre escola e a vida; ▪ Mentiu dizendo que sabia ler. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mãe analfabeta; ▪ Nasceu prematuro; ▪ Desmaios na infância; ▪ Reconhecimento de paternidade; ▪ Separação mãe-padrasto; ▪ Repetência escolar no segundo ano, em 2009; ▪ Conflito materno com os familiares – com os quais moravam; ▪ Mãe abandona trabalho por problemas de saúde o que gerou restrições financeiras e de dependência; ▪ Início de atendimento psicológico e fonoaudiológico (2011).
Desempenho	<i>Baixo</i>	<i>Médio</i>	<i>Baixo</i>	
2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausência de leitura e escrita adequada; ▪ Escreve palavras ditadas com erros; ▪ Recusa a ler; ▪ Diz eu não consigo. <p><u>No final do mesmo ano:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Passou a ler; ▪ Respondia algumas atividades com erros ortográficos; ▪ Quietos e envergonhado; ▪ Fingia saber; ▪ Não aceitava realizar atividades diferenciadas; ▪ Dificuldades; ▪ Escrevia palavras com sílabas simples; ▪ Sem lógica; ▪ Desmotivação; ▪ Recusa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não querer mais frequentar as aulas; ▪ Sem reclamações da escola sobre a disciplina do filho; ▪ Dificuldade para aprender a ler; ▪ Busca por profissionais da saúde; ▪ Atendimento psicológico e fonoaudiológico; ▪ Medo de aprender; ▪ Falta de vontade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades para aprender ler, mas “tá um pouco bom” em matemática; ▪ Vontade de mudar e ler quando a professora pedisse; ▪ Não se importou com a retenção no segundo ano escolar; ▪ Não gostava de frequentar a escola; ▪ Mentiu sobre problema de saúde para não aprender a ler. 	
Desempenho	<i>Médio</i> (uma prof. reforço) e <i>Baixo</i>	<i>Médio</i>	<i>Médio</i>	
2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brincadeira; ▪ Desmotivação; ▪ Desinteresse; ▪ Cópia; ▪ Realização de atividades apenas quando a prof. estava ao lado do aluno; ▪ Leitura e escrita de palavras simples, sem estrutura textual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indiferença com a escola; ▪ Falta de vontade; ▪ Aprendeu a ler e escrever; ▪ Reclamações sobre o comportamento do filho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indisciplina; ▪ Nem sempre realizava as atividades propostas; ▪ Satisfação com resultados escolares; ▪ Gostar mais de brincar do que de estudar. 	
Desempenho	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Médio</i>	

A partir das concepções expostas pelos diferentes sujeitos sobre o desempenho escolar de Baucis concluiu-se que as estabilidades foram basicamente mais presentes na trajetória escolar do aluno. Entretanto, em 2012, a professora e a mãe do garoto, afirmaram que notaram uma intensificação do desinteresse de Baucis com os estudos e uma alteração no comportamento dele.

Vale assinalar que as notas de Baucis, durante o período de acompanhamento, não trouxeram indicações significativas para argumentar sobre um possível declínio no desempenho escolar do aluno em 2012, pelo contrário, algumas notas aumentaram e outras se mantiveram.

Quadro 29: Conceito final e frequência anual de Baucis de 2009 a 2012.

Baucis	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Faltas Dia/Anual
2009	4	5	5	5	4	8	7	5	7
2010	5	5	5	5	5	8	7	8	2
2011	5	5	5	5	5	7	6	6	15
2012	5	6	6	6	5	7	7	6	11

Ao retomar o histórico escolar de Baucis tornou-se viável afirmar que em 2009, o aluno foi retido, ele não atingiu a média de cinco pontos em Língua Portuguesa e Matemática. Quando cursou novamente o segundo ano, em 2010, Baucis também não alcançou a média necessária nas mesmas disciplinas, porém foi aprovado pelo Conselho de Escola. No ano seguinte ele alcançou o mínimo indispensável para ser aprovado e, em 2012, as notas dele até aumentaram um pouco em disciplinas como História, Geografia e Ciências e se mantiveram em Língua Portuguesa e Matemática.

Por meio de avaliações periódicas realizadas na escola com a escrita de palavra e frases foram apreendidos avanços com relação à aprendizagem do código linguístico pelo menino, em 2012.

Acrescenta-se que na turma de Baucis foi possível perceber que outros alunos tinham mais dificuldades do que ele, da mesma maneira como alguns escreviam com mais desenvoltura.

Portanto, embora Baucis tenha demonstrado progressos na aprendizagem da leitura e da escrita em 2012, o comportamento do menino se mostrou mais indisciplinado e, por isso, não houve alterações positivas nas perspectivas das professoras e da mãe do menino com relação ao desempenho escolar dele, mas sim declínios, o que indicaria a influência do posicionamento do estudante na composição das análises das diferentes vivências escolares.

5.2 Beleno

Parte da história de Beleno e a posição social da sua família

A família de Beleno era formada pela mãe, o pai, uma irmã e dois irmãos mais velhos. Os pais do garoto moravam juntos há mais de quinze anos e iniciaram a união conjuntamente com a espera pelo primeiro filho do casal.

A mãe de Beleno, aos 35 anos de idade, relatou que sua família morava em casa própria, num bairro periférico, localizado nas proximidades da escola frequentada por seu filho. A família não costumava sair para situações de lazer em conjunto e era comum Beleno brincar na rua ou assistir televisão.

Durante a gravidez de Beleno, sua mãe passou por situações estressantes e trabalhou junto com o marido, como servente de pedreiro. O garoto nasceu por meio de um parto cesariano, devido a complicações que o antecederam.

O pai de Beleno estudou até a quarta série e a mãe até a segunda série do Ensino Fundamental, ambos deixaram a escola para trabalhar. Inclusive, a mãe narrou que isto aconteceu após perder o pai dela, aos 12 anos de idade, o que denotaria um atraso na escolarização da mesma, pois regularmente estaria neste nível de ensino com, em média, oito anos de idade.

Os poucos anos de frequência à escola, segundo a mãe de Beleno, foram insuficientes para a sua alfabetização “[...] eu não sei, eu sei malé má escreve meu nome.” (Mãe de Beleno, 2009).

Após perder o pai, a mãe de Beleno se mudou para uma cidade próxima com a sua família e ela passou a sair para trabalhar junto com a mãe dela. Todavia, mesmo antes disso, ela auxiliava no cuidado com as irmãs mais novas e com a organização da limpeza doméstica.

O provedor da família era o pai de Beleno que atuava como pedreiro. A mãe dele fazia algumas faxinas esporadicamente. Assim a família vivenciava uma situação financeira restrita.

A mãe era a principal responsável pela educação dos filhos, ela sopesou ser difícil sair para trabalhar e deixá-los em casa sozinhos e afiançou, por diversos momentos, que o pai do menino não a ajudava a discipliná-los. “[...] Eu falo assim, meu marido tem que ajudar, porque eu falo que o filho tem mais medo do pai, mas ele fica na minha cabeça, se que se vire com eles. [...]” (Mãe de Beleno, 2009).

Em 2011, a mãe de Beleno relatou que permanecia tentando educar os filhos e encaminhá-los à escola, porém os meninos não demonstravam muito interesse por este ambiente e preferiam brincar. Com dezessete anos de idade um dos irmãos de Beleno, havia

deixado de frequentar a escola, no primeiro ano do Ensino Médio. No caso de Beleno e do irmão que tinha 13 anos, a genitora contou que era preciso forçá-los a irem à escola, sendo que apenas a menina, com quinze anos, optava por frequentar às aulas.

A mãe de Beleno, em 2012, não pode participar da pesquisa e encaminhou a irmã dele para tal, ela tinha à época 16 anos de idade, era quem costumava ajudar o garoto nas tarefas de casa, e confirmou as informações dadas pela mãe em anos anteriores sobre o dia-a-dia familiar, considerou que a rotina na casa dela tinha se mantido desde então.

Além disso, a irmã de Beleno afirmou que os genitores costumavam brigar. O que foi confirmado pelo garoto, o qual narrou que o pai dele se dirigia frequentemente ao bar, discutia em casa e não comprava comida para os filhos. Então, ele explicou:

[...] ele briga com todo mundo, ele quebra copo, quebra relógio. Um dia a gente nem jantamo, ele chego beudo do bar, ai ele chego, não sei o que aconteceu, ele veio, pegou a panela, minha mãe tinha feito carne, joga tudo, ninguém tinha comido, meu irmão falo que ia chamar a polícia, minha mãe não deixo, ficou com medo, mas agora tá indo tudo bem. (Beleno, 2012).

Dessa forma, foi possível concluir que o pai de Beleno costumava beber e protagonizou alguns episódios de violência no contexto familiar. Inclusive, os pais do menino haviam frequentado por poucos anos a escola, sendo que esse período foi insuficiente para a mãe aprender a ler e escrever. A genitora era a principal responsável pelo garoto e pelo incentivo à escolarização dele, auxiliada pela irmã do menino, a qual o ajudava nas tarefas escolares realizadas em casa. Vale acrescentar que os dois irmãos de Beleno também apresentaram indicações de ausências às aulas, assim como ocorria com o garoto.

5.2.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Beleno

As percepções sobre o desempenho escolar de Beleno se mostraram estáveis entre professores, familiares e aluno, ao longo do período em que o estudante foi acompanhado no que se refere às dificuldades vivenciadas por ele para aprender a ler e escrever. Por outro lado, elas nem sempre foram concordantes, existindo variações entre os sujeitos ao compreenderem o desempenho escolar do menino.

De tal maneira, segundo a professora de Beleno em 2009, tratava-se de um aluno mimado pela família, que não lhe dava responsabilidades, pois permitia que o garoto faltasse às aulas, além de realizar as tarefas de casa por ele. Esta docente informou que o estudante não concretizava as atividades propostas, tinha dificuldades para memorizar a grafia das letras

e perguntava constantemente sobre a aula de Educação Física, sobre o intervalo e a saída. Nesta conjuntura, ele foi analisado da seguinte maneira:

[...] ele tem valor na escrita dele, só que ele não sabe, por exemplo, na nossa avaliação, *refrigerante*, ele sabe que é o R e o E, só que ele não sabe qual é a letra R e E. Então ele tem valor, só o que precisa trabalhar essa questão da memorização com ele das letras, dos números que ele ainda não reconhece. Então o que tá sendo trabalhado ele pega, o valor ele tem, só que ele não tem essa questão da memorização que aí por ser um segundo ano precisa de um acompanhamento individual com ele que a professora não vai conseguir fazer isso com ele na sala de aula, precisa de um acompanhamento de reforço, precisa de ajuda em casa, “não nós vamos estudar o alfabeto agora”, até porque por ele não ter feito a Educação Infantil, ele fez o primeiro ano meio empurrado, a professora forçava a mãe a levar ele na escola, porque tinha dó, coitadinho. Então ele não teve base de trabalhar todo dia números, de trabalhar sequência, a base que precisa que é trabalhada na Educação Infantil, então ele não tem cor, eu venho sempre com um uniforme azul, ele me perguntou, porque eu vinha todo dia de blusa vermelha. Então, eu acredito que por ser assim tratado como um bebezinho, então não busca muito. (Professora de Beleno, 2009).

Em partes, contraria a esta perspectiva, a mãe de Beleno considerou que o filho apresentava um alto desempenho escolar, por considerar que nunca havia recebido reclamações da escola sobre o comportamento do garoto. Entretanto, ela também relatou que notara dificuldades do filho para identificar as letras do alfabeto nas tarefas de casa, o que corrobora com as considerações feitas pela professora dele naquele ano. Sobre a tarefa de casa, a mãe afirmou:

[...] Tem dia que ele chega em casa e ele nem come, já vai fazê. Agora quando é meio complicada, que ele não sabe, eu falo: “Que letra é essa *Beleno*?” “Ah não sei.” “Mas como não sabe? Você não foi na escola?” Ele faz, mas vai deixar pra fazê bem tarde. Mas aquela que ele sabe fazê, ele já chega e qué fazê e ficar livre. (Mãe de Beleno, 2009).

Já o próprio Beleno, quando cursava o segundo ano, comentou que considerava o próprio desempenho como mediano. Para ser um aluno com alto desempenho era preciso escutar o que a professora falava, mas isto não era recorrente para o garoto, o qual também não se considerava um aluno esforçado, neste caso, repetindo o que a mãe dele lhe dizia. Logo, ambos concordavam sobre a necessidade de mais esforço para aprender.

Beleno compreendia-se como um menino obediente, bonito e inteligente; que gostava muito de brincar e era feliz por isso. Relatou que quando não sabia realizar alguma atividade em sala aula, ficava brincando e só fazia as tarefas de casa quando sabia.

Desde esta época, revelou também que tinha um plano de deixar de frequentar a escola, porque achava que era “ruim”, “Eu tenho uma lousinha em casa”. (Beleno, 2009). Lá, a mãe poderia ser sua professora⁸¹.

⁸¹ Desde 2009 até 2012 o aluno comentava sobre uma vontade que sentia, às vezes, de deixar de frequentar a escola. As professoras, a mãe e a irmã também expuseram que o menino costumava faltar das aulas.

Nesta conjuntura, apesar das discordâncias entre as professoras, que indicaram Beleno como um aluno com baixo desempenho, a mãe, que acreditava que o filho contava com um alto desempenho e, o próprio aluno que concebia apresentar um desempenho mediano; havia concordâncias com relação às dificuldades vivenciadas por Beleno no processo de domínio da leitura e escrita. Com base nisto, ao final de 2009 Beleno foi reprovado.

Este fato foi considerado, pela mãe de Beleno e pelo próprio menino, como uma fase difícil. A mãe sentia pena diante dos comentários do filho sobre os colegas da antiga turma que haviam sido aprovados e estavam em outras salas, enquanto ele permanecia na mesma. Inclusive, Beleno contou que tinha ficado muito triste e que pensava que não iria mais conseguir ser aprovado, além de se incomodar quando outras pessoas comentavam sobre o ocorrido.

Passado um ano, em 2011, o garoto começou a cursar o terceiro ano. Neste momento, a professora responsável pela turma de Beleno o descreveu como preguiçoso, dizendo corriqueiramente: “eu não sei fazer”, além de se recusar a ler, ser distraído e se envolver em conversas e brincadeiras paralelas.

A responsável pela turma de Beleno demonstrou uma expectativa sobre a aprendizagem do menino pouco ambiciosa para o final do ano, a qual estava atrelada ao histórico do aluno: “[...] pelo o que as professoras falaram dele e o que eu vejo hoje dele, se ele chegar ao fim do ano lendo as duas letrinhas, e pelo menos a de mão cursiva, pelo menos saber grafar o nome, acho que aí é um alto.” (Professora Beleno, 2011). Somado a isso e fazendo referências a anotações de outras professoras sobre habilidades de leitura e escrita do aluno, esta docente ainda expôs:

[...] eu li lá que ele não tá alfabetizado, pra mim ele tá alfabetizado, pela vontade dele, ele não tá em leitura. Fala que é alfabético em frase e não em texto e tá em escrita e não em leitura, eu acho assim que ele tá bem nas palavras e ele tá bem na escrita, na leitura até tava lá, atenção redobrada, reforço no início do ano, não está alfabetizado. Então assim, ele está, só que ele tem essa dificuldade na leitura e relato de que ele faltou, que ele faltava bastante [...]. (Professora de Beleno, 2011).

No final de 2011, esta mesma professora concluiu que Beleno havia tido avanços significativos na aprendizagem. Na percepção dela o aluno escrevia bem e lia, apenas demonstrando dificuldades em sílabas compostas.

Já a docente que ministrou aulas ao Beleno no reforço escolar em 2011 considerou que ele chegou abaixo da média dos estudantes atendidos por ela, apontou que ele não sabia ler e era inseguro. Na percepção dela, ao final do ano o garoto ainda não lia, porém “conseguia juntar as letrinhas” e havia entrado na média dos alunos de sua idade que frequentava as aulas de reforço e cursavam o terceiro ano.

Sobre as dificuldades apresentadas por Beleno para ler e escrever adequadamente, foi observado, durante as aulas acompanhadas, em 2011, que o estudante respondia algumas perguntas de maneira equivocada, sentia vergonha por não saber e não conseguia ler plenamente.

A professora perguntou: “O um na centena vale quanto?” E o Beleno respondeu que valia dez. A docente retomou: “Não é dezena, é centena, o nome já fala!” Então o aluno respondeu corretamente.

A professora chegou na sala e leu a estória da Rapunzel. Avisou que os alunos fariam uma reescrita em conjunto para apresentarem numa feira da escola. O Beleno se mostrou preocupado: “Mas eu não sei e eu vou passar vergonha com a minha letra.”

Um dia o Beleno pediu para a professora, enquanto ele copiava a rotina no caderno: “Espera eu que eu tô no outubro.” A professora respondeu que esperaria e o menino completou: “Tia como chama o de baixo?” E ela respondeu: “Terça-feira!” (Diário de campo, 2011).

Era comum o aluno fazer perguntas sobre como escrever determinadas palavras. Às vezes, ele mostrava o caderno e pedia para conferir se ele havia escrito corretamente e se a pontuação também estava certa. “Um dia Beleno tentou escrever: E o príncipe ficou cego. Porém escreveu: *E o pipe firo sero*. Além disso, também escreveu: Ola me calelo vamosmora, quando tentava registrar: Olha o meu castelo, vamos morar?” (Diário de campo, 2011). O aluno reforçou a percepção de que ele não conseguia escrever sílabas compostas, como nas palavras cobra, príncipe, castelo.

Essas dificuldades, atreladas ao domínio da linguagem escrita, também foram reconhecidas pela mãe de Beleno, em 2011, a qual manteve a percepção de que Beleno precisaria ser mais esforçado na escola.

Ai eu acho assim, ele tá bem sabe, eu vejo assim que falta um pouquinho mais de esforço dele, mas assim eu acho que ele tá demorando muito pra lê sabe, às vez lá em casa ele tem uma lousinha lá sabe eu escrevo lá pra ele e eu fico assim pra ele juntar, eu falo o que que dá *Beleno*, o c e o a, sabe o n e o a, aí ele demora, ele pensa, pensa, pra depois ele responde, então eu acho assim que ele tá muito devagar nisso aí. (Mãe de Beleno, 2011).

Com esta preocupação a mãe de Beleno contou que havia conversado com a professora para verificar se havia algum “problema” com o filho, se deveria ser encaminhado ao psicólogo, pois considerava que não era comum uma criança demorar como ele para aprender a ler e escrever. Nesta ocasião, a professora afirmou: “[...] então é lá na sua casa, porque aqui até que ele tá bem. [...]” (Mãe de Beleno, 2011).

A genitora considerou que a escola poderia ser mais exigente com o seu filho. Elogiou a professora em 2011 ao entender que ela não aceitava erros e queria sempre que os alunos corrigissem as atividades realizadas. A mãe reconhecia que esse posicionamento poderia

direcionar Beleno para os estudos, já que acreditava que ele gostava de brincar e isso podia atrapalhá-lo durante a aula.

Neste contexto, a mãe de Beleno também identificou algumas mudanças positivas no comportamento escolar do filho.

[...] ele tá assim mais prestativo, ele tá mais, tem mais responsabilidade, se tem tarefa, no ano passado, não não tem tarefa, ia lá ver ele tinha um monte de tarefa, agora esse ano não, mãe eu tenho tarefa, às vezes ele chega, ela já quer fazer a tarefa dele, às veiz, “Oh mãe eu tenho que fazer essa tarefa porque eu chego lá minha tia já fala, cadê a tarefa?” Sabe assim, ele tá mais, prestando atenção, ele tá mais assim sabe, mas tá mais diferente do ano passado, que o ano passado ele não se importava muito não, tinha que pegar mais no pé dele, esse ano até que tá tendo mais responsabilidade. (Mãe de Beleno, 2011).

A mãe de Beleno mantinha a visão de que o desempenho escolar do filho era alto, pois compreendia que era um aluno responsável, que se preocupava em realizar as atividades. Além disso, na visão materna, o filho estava matriculado numa instituição de qualidade, onde não havia casos de baixo desempenho escolar.

Beleno apresentou um discurso bastante aproximado em 2011, no terceiro ano, ao permanecer motivado a brincar. Disse que costumava ficar na rua, sendo que ir para a escola interrompia as brincadeiras dele. Neste ambiente sabia que não podia correr muito durante o intervalo, pois havia regras a serem seguidas: “[...] a gente não pode correr, elas mandam sentar no banco!” (Beleno, 2011).

Neste ano, ele disse acreditar que tinha um desempenho alto na escola, pois realizava as atividades propostas, enquanto outros estudantes não as cumpriam. Inclusive, argumentou: “Eu faço matemática, Língua Portuguesa, sabe o que nós apredemo? Que uma dezena é dez, dez dezenas é uma barrinha grandona assim, eu aprendi isso.” (Beleno, 2011).

Embora expressasse as suas potencialidades na escola, Beleno também narrou algumas experiências de dificuldades para aprender: “Sabe onte a tia deu uma folhinha e tinha o sete, o dois e o três né. O sete eu achava que era o seis, o oito. Minha cabeça tava tudo enrolada.” (Beleno, 2011). Apesar de atribuir isso a uma possível dificuldade de visão, também pontuou que percebia que alguns colegas de sua sala conseguiam escrever rapidamente ou tinham a letra “bonita” e que, em um dia, enquanto ele pintava um desenho, alguns meninos disseram que estava “feio”.

Beleno comentou que acreditava que poderia mudar o seu desempenho com o apoio da escola, por meio do reforço escolar, atividade bem vista pelo aluno, o qual considerava que aprendia mais com ela do que em sala de aula regular. “Ah porque aqui eles dão tarefa, eles não dão apostila, eles dão só folhinha, eles dão também prá desenhar ou dão aqueles quadradinhos prá montar o alfabeto.” (Beleno, 2011).

Neste ano, foi possível visualizar propostas de atividades em sala de aula, em uma delas foi solicitado a reescrita de um texto de Pedro Bandeira, “Eta, Cachorrinho Danado!”⁸² a qual foi transcrita a seguir:

Quadro 30: Atividade realizada por Beleno em dez.2011.

Texto de Beleno	Avaliação segundo a professora responsável por Beleno		
	CRITÉRIOS	Sim	Não
BIGONO UM CACHORRINHO A LEGE E BRINCA EU METINO O FUCINHO A NOTE NÃO É SAMATE EULE PESAVA O QUE TINA LA EU SIMA E TAMEZA DA CAZINA, EO CEZA E AGE E PUSAVA A TURMA E VINA TGUTO CALAMSO CETADE CETOPE NINADO PELABOSO PATOS E RULE BE FU TEBENA, E SALATO E TIGELA E FEGOJO. E A MÃE PESAVA : ___ O QUE VOSE VEARORA? NADA MEMÃE.	Atendeu a consigna	X	
	Utilizou a estrutura solicitada	X	
	Usou a linguagem adequada	X	
	Apresentou elementos de coesão		X
	Escreveu com coerência		X
	Pontuação	X	
	Ortografia	X	
	Escreveu com legibilidade	X	
	Usou adequadamente o espaço no papel	X	

A produção textual apresentada trouxe erros ortográficos, algumas palavras se tornaram incompreensíveis fora do contexto da leitura e não foi usada a pontuação de forma correta. Beleno tentou utilizá-la, como indicou o emprego do travessão, mas mesmo assim o texto se apresentou sem estrutura de paragrafação. A avaliação realizada pela professora se mostrou positiva, embora tenha elencado que o aluno não havia atendido o emprego de elementos de coesão e coerência.

Ao final do terceiro ano, em 2011, houve a segunda reprovação de Beleno. Novamente o menino relatou que havia se sentido mal com isso, principalmente por causa da opinião dos outros, “[...] ficavam xingando eu de burro!” (Beleno, 2012).

A reprovação do aluno neste ano não era esperada, tanto pelo texto/avaliação exposto acima quanto devido ao posicionamento da professora responsável pela turma de Beleno, ao relatar que acreditava que ele estava apto a ser aprovado e iria apenas aguardar um parecer do Conselho de Escola com a opinião das professoras que ministravam aulas para os quartos anos. Ela ressaltou que Beleno se saia bem na matemática e que precisaria de atenção no próximo ano em Língua Portuguesa. “Eu acredito que sim, pelo esforço dele, apesar de ficar algumas arestas prá cortar, mas eu acho que ele tá, eu só quero ter a certeza no conselho, mas no que depender de mim vai ser aprovado.” (Professora de Beleno, 2011).

⁸² Os terceiros anos da Instituição A fizeram a mesma proposta de reescrita.

De qualquer maneira, em 2012, Beleno cursou novamente um terceiro ano escolar. Neste ano, a professora responsável pela turma do menino analisou que ele seria um caso de baixo desempenho, por considerar que já havia sido reprovado duas vezes e por não identificar a capacidade de leitura no aluno. “Depende da leitura, o principal ele não tem.” (Professora de Beleno, 2012).

Tanto a professora responsável pela turma de Beleno quanto a que ministrou as aulas de reforço notaram que o garoto não havia demonstrado mudanças naquele ano, estava estagnado, com as mesmas dificuldades descritas no ano anterior e concluíram que a reprova vivenciada por ele foi um erro. Para elas, Beleno estava desmotivado, precisava ser mais desafiado e não se sentia bem naquela sala: “[...] por ter muita dificuldade, eu percebo que ele está desestimulado. Ele não tem mais vontade, ele não tem audácia [...]” (Professora de Beleno, 2012).

As professoras responsáveis pela turma, assim como docentes de anos anteriores, pontuaram que o estudante tinha dificuldades em ler e escrever sílabas compostas: “[...] se é uma sílaba simples e depois já vem uma composta, ele não é capaz. A simples ele memorizou, porque também são quatro anos só de fundamental, vendo a mesma coisa, mas as compostas, as dificuldades ortográficas, não memoriza.” (Professora de Beleno, 2012).

Já a responsável pelo reforço escolar de Beleno em 2012 acreditava que o garoto estava acima da média dos alunos que frequentavam o reforço escolar, naquele ano, visto que ele conseguia ler as propostas de atividades de forma independente, no entanto tinha dificuldades em estrutura textual. O que denota uma contradição nas informações sobre a habilidade leitora do garoto: “[...] As duas meninas que vem junto com ele, elas tão assim com uma dificuldade em leitura, mas ele não tem, porque já é repetente, ele já sabe ler, mais assim, a produção de texto, foi o que a professora disse [...]” (Professora do reforço, 2012).

As dificuldades vivenciadas por Beleno no domínio da leitura e escrita também permaneceram na percepção de familiares e do próprio garoto. Apesar desta manutenção, em 2012, eles reconheceram mudanças positivas na frequência escolar de Beleno e no posicionamento assumido por ele.

A irmã do menino comentou sobre as ausências do irmão das aulas como uma das causas da retenção dele no ano anterior; “[...] ele não vinha mesmo, era muito difícil, ficava chorando, um dia ou outro quer faltar; tem que pegar no pé dele, agora a gente fala, não você vai e acabou, ele vai se arrumando prá ir na escola.” (Irmã de Beleno, 2012).

Beleno concordava que os familiares estavam menos permissivos com relação às ausências dele das aulas. “Agora minha mãe tá pegando firme, não deixa mais eu falta, mas agora se ela deixa é uma vez no mês, mas ela não deixa muito.” (Beleno, 2012).

Neste sentido, para além da mudança com relação à permissividade de falta às aulas, a irmã de Beleno sopesou alguns fatores que, na opinião dela, alavancaram uma mudança no comportamento do irmão, já que em 2012: a escola havia se tornado mais exigente, Beleno havia crescido, percebia diferença entre o que ele demonstrava conhecer e o que os colegas da turma sabiam. Citou inclusive, a influência da promoção dos colegas frente à reprovação do menino e os inúmeros comentários de várias pessoas sobre a necessidade de estudar mais e ser elogiado ou aprovado na escola.

Diante das condições apresentadas, avaliou que o Beleno passou a se mostrar mais interessado, parecia querer estudar, pedia auxílio para ler livros que retirava na biblioteca da escola. Segundo a irmã do menino, ele queria realizar atividades escolares mesmo quando estava doente queria e pedia para corrigirem o que ele escrevia.

Na percepção da irmã de Beleno os avanços demonstrados pelo irmão fizeram com que ele aprendesse mais, porém ainda não “estava 100%”. Todavia, assim como a mãe deles em 2009 e 2011, ela também o analisou como um caso de alto desempenho.

O próprio Beleno concordou com a irmã, ao identificar progressos no processo de aprendizagem: “[...] agora eu tô conseguindo mais um pouco, só falta escrever agora. [...] Esses dias eu não queria vim pra escola, porque aí eu não consigo lê e alguém pede pa lê, dá vergonha.” (Beleno, 2012). Apesar disto, Beleno também corroborou com as professoras deste ano ao afirmar que se sentia menos motivado com relação aos estudos.

Beleno continuava a ser um estudante que gostava de brincar. Entretanto, neste ano, foi observado que o aluno respondia com mais frequência e de forma correta algumas questões feitas pela professora, costumava realizar as tarefas de casa e quando falavam sobre ir à biblioteca ele se mostrava animado.

Sempre que elogiado pela professora, Beleno se sentia muito orgulhoso. Em sala de aula, ele foi visto por colegas como um aluno que sabia responder questões:

Uma aluna disse: “O Beleno sabe mais, porque ele repetiu de ano.” E a professora interferiu: “Não é porque ele repetiu de ano que ele sabe, é porque ele prestou atenção.” O Beleno disse satisfeito para a pesquisadora: “A professora falou uma coisa boa de mim!” (Diário de Campo, 2012).

As atividades desenvolvidas pelo aluno em 2012 também demonstraram progressos na aprendizagem dele. Todavia, eles não foram percebidos pelas professoras enquanto mudanças

ao desempenho escolar do Beleno, pois ainda não foram suficientes para romper com a percepção da dificuldade apresentada por ele para ler e escrever.

No final de 2012 foi feita uma avaliação da habilidade de leitura e escrita do aluno por meio do registro, pelo estudante, de um texto de memória. Neste, o aluno escreveu em letras maiúsculas e com alguns erros ortográficos: “A GALINHA PINTATINHA/E O GALOCAROJO/ A GALINHA USA SAILHA/A GALINHA FICOU DOENTE/E O GALO NÃO LICOU/OS PINTINHOS SAIRÃO COREITO/PARA CHAMA O SEU DODOR.” (Texto de memória, Beleno, dez.2012).

Em sala de aula, em alguns momentos, o aluno se mostrava inseguro com relação à própria capacidade de realizar as propostas. “Durante o treino de caligrafia da letra F, a qual seria escrita em letra cursiva, o Beleno disse: “Eu não vou conseguir fazer esse! Mas ele conseguiu e ajudou alguns colegas que estavam ao seu lado.” (Diário de campo, 2012).

Dessa forma, vale a pena destacar que Beleno contou com concordâncias entre professores, familiares e o próprio aluno com relação às dificuldades de aprendizagem vivenciadas por ele durante a sua trajetória escolar, passando por duas reprovações, no segundo e terceiro ano que impactaram o processo de escolarização do estudante, o qual reiterou, em algumas situações, um sentimento de vergonha por não ter aprendido a ler e escrever plenamente. Entretanto, também vale a pena destacar dois aspectos: 1. Os professores não concordaram plenamente quanto à indicação das dificuldades do menino, (leitura de sílabas simples/compostas, produção textual); 2. O próprio garoto e seus familiares notaram progressos no desempenho escolar dele e não o entendiam como um aluno com baixo desempenho escolar, discordando do conceito geral exposto pela escola.

Nesta conjuntura, as expectativas aferidas por professores, com relação ao processo de escolarização de Beleno, não se mostraram positivas, ao não demonstrarem confiar em uma permanência mais extensa do garoto na escola. A professora regular de Beleno, em 2012, entendia que havia poucas chances de haver avanços no desempenho escolar do aluno. Reconheceu que existiam casos que a surpreendia, entretanto, este aluno precisava de ajuda para mudar e não percebia, na família dele, um apoio efetivo para isso.

Os familiares e o próprio Beleno confiavam num processo escolar longo para o estudante. Na opinião da mãe do menino, ele poderia ser professor, visto que o via brincar com uma lousa que tinha em sua casa. Além disso, lembrou que o garoto costumava dizer que quando crescesse iria trabalhar em um lugar que utilizasse o computador e que ajudaria a família a ter uma condição de vida melhor.

Beleno fazia planos futuros que perpassavam a escola: “[...] depois a gente cresce e qué fazê alguma coisa, aí falam: “Você tem escola? Não, então não dá!” Não tem serviço.” (Beleno, 2012).

Sendo assim, as expectativas, com relação ao futuro escolar de Beleno, dos familiares e do próprio aluno, assim como as percepções que tinham sobre o desempenho escolar dele, se mostraram mais positivas do que as dos professores que ministraram aulas para o menino.

Quadro 31: Percepções do desempenho escolar de Beleno e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Beleno	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mimado; ▪ Gosto pelo brincar; ▪ Histórico de faltas; ▪ A família não atribuía responsabilidades; ▪ Dificuldade para memorizar a grafia das letras e dos números; ▪ Tinha valor sonoro na escrita; ▪ Não sabia cor; ▪ Precisava de um acompanhamento especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manhoso; ▪ Gosta de brincar e faltar às aulas; ▪ Costumava brincar que era um professor; ▪ Não recebeu reclamações sobre o comportamento de Beleno; ▪ Dificuldades para identificar as letras; ▪ Escolarização longínqua. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouco esforçado; ▪ Nem sempre ouvia o que a professora dizia; ▪ Era obediente, bonito, inteligente e feliz; ▪ Brincava nas aulas; ▪ Fazia as tarefas de casa quando sabia; ▪ Queria deixar de frequentar a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Família com mãe, pai e três irmãos; ▪ Gravidez de Beleno foi estressante; ▪ Teve acesso a educação infantil, mas uma professora relatou que ele costumava faltar às aulas nesta época; ▪ Mãe de Beleno, às vezes, fazia faxinas, mas em geral cuidava da casa e o pai dele era pedreiro; ▪ A mãe de Beleno estudou até a segunda série e deixou a escola aos doze anos de idade, o que indica um atraso no tempo regular dos estudos; ▪ Mãe só sabia escrever o nome, o pai do Beleno estudou até a quarta série; ▪ Pouco apoio paterno na educação dos filhos; ▪ Descrições de brigas entre os pais; ▪ Apenas uma irmã de Beleno estudava regularmente, irmãos deixaram a escola; ▪ Beleno foi reprovado ao final de 2009 e de 2011.
Desempenho	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio</i>	
2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguiçoso; ▪ Recusa a ler; ▪ Distraído; ▪ Envolvido em brincadeiras; ▪ Expectativas baixas; ▪ Não sabia ler e escrevia algumas palavras. <u>No final do ano:</u> ▪ Escrevia bem, tinha dificuldade para ler sílaba composta. <u>Professora do reforço</u> ▪ Não sabia ler, apenas juntava as letras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Precisava se esforçar mais; ▪ Preocupação pelo filho não aprender a ler e escrever; ▪ Aluno queria faltar as aulas; ▪ Esperava por rigidez da escola; ▪ Estava mais prestativo e responsável; ▪ Fazia a tarefa; ▪ Parecia se importar mais do que no anterior com a escola; ▪ Aprender a ler escrever bem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Queria brincar e ficar na rua; ▪ Realizava as atividades propostas; ▪ Dificuldades; ▪ Ficava incomodado quando alguém comentava sobre ele ter sido reprovado; ▪ Acreditava que poderia ser melhor por meio do reforço escolar. 	
Desempenho	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade para ler; ▪ Histórico de duas reprovações; ▪ Estagnação da aprendizagem; ▪ Precisava de um acompanhamento fonoaudiológico; ▪ Desestimulado; ▪ Sem apoio familiar. <u>Professora no reforço:</u> ▪ Precisava de uma turma mais desafiadora; ▪ Estava acomodado; ▪ Conseguia ler as atividades de forma independente; ▪ Não sabia estrutura textual. 	<ul style="list-style-type: none"> Irma: ▪ A família estava menos permissiva em relação as faltas do aluno a escola; ▪ Ele tinha dificuldades para escrever; ▪ Beleno cresceu e queria ser melhor na escola; ▪ Estava mais interessado; ▪ Levava livros para casa e pedia ajuda para lê-los; ▪ Animado para aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficava incomodado com a opinião dos outros depois de novamente ter sido reprovado; ▪ A família não deixava mais faltar às aulas; ▪ Preferia as aulas de reforço escolar; ▪ Sentia vergonha por não saber ler e apesar de conseguir “mais um pouco” ainda não sabia escrever; ▪ Atravava a escola à conquista de um emprego. 	
Desempenho	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio</i>	

Para além das percepções de professores, familiares e do próprio aluno, analisar o histórico escolar de Beleno, por meio das notas e frequência, reiterou a indicação dada pelas professoras de haver manutenção no desempenho escolar dele ao longo do período de acompanhamento⁸³.

Apenas em 2010 foram identificadas notas superiores se comparadas aos outros anos. Vale a pena pontuar que Beleno apresentou melhores conceitos em Matemática do que em Língua Portuguesa. Em 2012, ele foi elogiado naquela disciplina pela professora.

Quadro 32: Conceito final e frequência anual de Beleno de 2009 a 2012.

Beleno	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Faltas Dia/Anual
2009	4	5	5	5	4	8	6	5	12
2010	5	7	7	7	7	7	5	5	16
2011	4	5	5	5	6	7	8	7	20
2012	5	5	5	5	6	6	7	7	22

As recorrentes faltas às aulas, citadas por professores, familiares e pelo aluno, não trouxeram indicações relevantes no registro anual dele, pois a escola adotava um procedimento de reposição das ausências.

Sendo assim, apesar de algumas diferenças na percepção da habilidade de ler e escrever de Beleno, tida pelas professoras que ministraram aulas para o aluno, tornou-se possível afirmar que houve a manutenção das percepções das mesmas com relação ao desempenho escolar do estudante. Os familiares e o próprio aluno também mantiveram a percepção de que Beleno apresentava dificuldades para aprender, mas notavam mudanças no posicionamento do garoto ao indicarem que ele se mostrava preocupado com os erros ortográficos cometidos, pedia ajuda em casa e parecia disposto a romper com o fato de não ter aprendido a ler e escrever plenamente.

⁸³ Destacando que eram elas que atribuíam as notas ao estudante, no entanto, pontua-se que os resultados do aluno ao longo do tempo permaneceram aproximados.

5.3 Mani

Parte da história de Mani e a posição social da sua família

Mani foi criada pelos avós maternos que também cuidavam do irmão da menina e de uma prima. Os responsáveis pela garota não haviam frequentado regularmente uma escola. A avó de Mani foi matriculada em uma instituição de ensino e lá permaneceu até aprender a escrever o nome, já o avô nunca estivera matriculado em uma escola e aprendeu, com a esposa, a assinar o nome em letra maiúscula, visto que era uma exigência para um emprego.

O avô de Mani trabalhava numa olaria e a avó, aos 53 anos, era aposentada, mas fazia alguns trabalhos como cozinheira. Ela narrou que teve uma infância e adolescência muito difícil, permeada pela pobreza saiu de sua casa aos 15 anos de idade, porque: “[...] meu pai queria que eu me deitasse com ele. [...]” (Avó de Mani, 2009).

Quando criança a avó de Mani morava em Recife e ao deixar a família dela, inicialmente, foi cuidar de uma criança e depois passou a atuar na cozinha da casa. Nesta época, ela conheceu o futuro marido dela, se mudaram para o interior de São Paulo e passaram a viver juntos. Tiveram quatro filhos, dentre eles, apenas uma mulher, a caçula, a qual seria a mãe de Mani.

A mãe de Mani engravidou aos 17 anos de idade e foi duramente repreendida por um dos irmãos, que bateu nela e, pelo pai, o qual quis expulsá-la de casa, o que não aconteceu por intervenção materna. Apesar da gravidez precoce, a avó de Mani comentou que a filha teve oportunidade de estudar, frequentou mais da metade do Ensino Médio, deixando a escola devido ao envolvimento com drogas, o que causou brigas e problemas à família.

Quando Mani era um bebê, ela era cuidada pela avó e, às vezes, pela mãe, porém esta costumava sair com os amigos e não assumiu as responsabilidades maternas plenamente.

Aproximadamente, quando Mani tinha cinco anos de idade a mãe da menina foi presa por envolvimento com drogas. Mani soube disso apenas após alguns meses, quando pôde visitar a mãe. Depois, a menina demonstrou profunda tristeza, avaliou a avó com preocupação⁸⁴.

Neste momento, na prisão, a mãe de Mani engravidou novamente do segundo filho, ambos gerados pelo mesmo pai, que também foi detido, pouco tempo depois, primeiro por roubo, depois já reincidente, a avó de Mani disse que ele foi preso “por causa de dez reais”. Os pais de Mani terminaram o relacionamento em 2009, pouco antes da mãe da menina sair da prisão e começar um novo relacionamento com uma mulher, passando a morar juntas. A

⁸⁴ Os avos de Mani a levaram ao médico por isso e foram orientados a distrair a menina e prestarem muita atenção a essa tristeza dela.

nova companheira não aceitava Mani e o irmão, o que acabou por distanciá-los ainda mais da mãe.

Em 2011, a avó relatou que a relação entre a Mani e a mãe havia mudado. Ela não chorava mais com as ausências dos pais, estava muito apegada com o avô e era vista como mais madura. Inclusive, a avó acreditava que um dia ela teria vergonha dos pais, pois já havia acontecido um caso em que a mãe fora buscar a menina na escola com roupas curtas e a Mani foi à frente, ficando irritada com a avó que tinha permitido isso.

Apesar disso, em alguns momentos, Mani parecia pensar em como seria ter os pais mais próximos. Após uma briga com a prima: “[...] ela falo assim, “Se não fosse minha mãe, se minha mãe prestasse, se meu pai prestasse, eu não tava aqui.” Então, eu falei, “Nossa filha, você tá falando assim tá magoando a vó”, mas entendi o que ela quis dizer. [...]” (Avó de Mani, 2011).

A mãe de Mani deixou a prisão no segundo semestre de 2009, porém em 2010 foi detida pela segunda vez. Sobre isso, a avó da menina lembrou:

[...] ela foi presa no dia de corpus christis. Sabe, nois tava esperando ela pra ela vim aqui, vinha almoça e a *Mani* esperando, a *Mani* esperando, ela falou assim: “Será que minha mãe não vem?” Ela vem sim, ela falo que vem, ela ligo falando que já tá vindo, esperamo, esperamo e nada, depois ela torno a liga de novo e falo, “Mãe eu to subindo”. Ela tava lá na casa da sogra, tava fazendo churrasco e droga rolando e os vizinhos dida né, os vizinho já liga. Aí quando foi duas horas da tarde a gente tava sentado ali na calçada, a *Mani* falo: “Nossa minha mãe não veio!” Eu falei, “Mas acho que ela vai vim *Mani*”. Aí nisso o marido da vizinha aí na frente passou e escutou eu falando, aí chamo minha vizinha e falo que ela não ia vim, que tinha sido presa. [...]. (Avó de Mani, 2011).

Recebeu a sentença de sete anos de prisão, quatro anos interno e o restante externo. Uma vez ao mês os filhos eram levados à cadeia para visitá-la. A avó percebeu que antes, durante as visitas, a neta chorava e ficava o tempo todo com a mãe, mas passado o tempo, às vezes, Mani dormia num colchão no chão ou brincava com outras crianças que ali estavam.

A partir de 2011, a avó de Mani também relatou que passou a não ficar mais sozinha, pois convivia com problemas de saúde, como diabetes e pressão alta; por isso, deixava a neta mais velha, prima de Mani, em casa no período da manhã e à tarde ficava com a Mani e o irmão dela.

Tal organização foi reforçada em 2012. A avó de Mani também estava com inchaço no coração e narrou que havia sido um ano de tristeza para a família devido à perda de um tio de Mani, filho de sua avó⁸⁵, além de outros problemas.

[...] eu falei, se viu como esse ano foi triste pra nois, nois se afundamo em dívida, porque nois fizemo bastante dívida pra compra as coisa, te as coisa em casa, além de

⁸⁵ Ele faleceu após um mês da descoberta de um tumor no estômago.

dívida não passamo fome porque, por Deus, eu falei além disso, a morte entrou aqui dentro de casa e levou nosso filho, o nosso primeiro filho. Eu não queria que levasse nenhum, nenhum dele, nenhum eu queria que levasse, mas justamente o nosso primeiro filho. (Avó de Mani, 2012).

Apesar disso, a avó também relatou que era feliz, pois tinha em seus netos uma grande alegria, despendendo forte orgulho por tê-los criado. Ela guardava todos os boletins de Mani para mostrá-los à mãe da menina quando ela deixasse a prisão.

Em 2012, a avó de Mani disse que não acreditava que os pais da menina iriam mudar de comportamento, sabia que a filha desconhecia os gostos, remédios ou necessidades das crianças e revelou que a genitora comentara sobre a pretensão dela em retomar o relacionamento com o pai de Mani. Sobre isso, descreveu uma conversa da garota e da mãe ao telefone:

[...] ela falo pra mãe dela no telefone, “Oh mãe o pai tá sorte, - o pai dela tava solto ainda, - meu pai tá sorte, mai meu pai nem vem aqui ve nois, meu pai não pergunta se nois precisa de um remédio, meu pai não pergunta de nada, é a vó e o vô que faiz o sacrífico de compra o que nois que, o que nois precisa; agora mãe, você fica aí, fica falando que vai sair daí e vai morar com ele, então faiz assim, se você quer ir morar com ele você não precisa nem ficar comentando - desse jeito que eu to falando pro cê, no telefone ela falando -, se você quise ir morar com ele, então você nem comente com a gente, pode ir morar com ele, só que vem aqui só visita nois [...]” (Avó de Mani, 2012).

Por meio da história de Mani, narrada pela avó, foi possível notar que as experiências que perpassaram a infância da menina contavam com a ausência dos pais, presos, contraposto ao apoio dos avós, os quais tinham orgulho da criação dada aos netos, que frequentavam regularmente a escola e nunca haviam ouvido reclamações desta instituição.

5.3.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Mani

As percepções sobre o desempenho escolar de Mani foram mantidas pelas três professoras que ministraram aulas para ela em 2009, 2011 e 2012, pela avó da menina e pela própria Mani. Ressaltando que mesmo diante de professoras distintas, foram elencadas características bem parecidas ao falarem sobre a garota. Afirmaram que ela tinha um comportamento adequado, realizava as atividades escolares e se interessava pelas aulas, embora também vivenciasse algumas pequenas dificuldades no processo escolar.

Mani foi descrita pela professora em 2009, quando cursou o segundo ano, como uma aluna muito quieta, com autoestima baixa, que tinha medo de demonstrar toda a sua capacidade, além de parecer ter receio de tentar e errar. A docente destacou que a estudante só

escrevia com lápis cinza em seu caderno, o que mudou ao final do ano quando passou a colori-lo.

Inclusive, esta professora acreditou que se tratava de uma aluna muito esforçada, inteligente e obediente. Anunciou que notara nela um avanço significativo durante o ano: “Ela melhorou bem, mas ela tá entre os melhores, [...] uma mediana pra cima. Tem o médio bom e o médio um pouquinho menos né.” (Professora da Mani, 2009).

De tal maneira, Mani foi indicada a princípio como uma aluna com desempenho mediano, mas ao final do mesmo ano, a professora considerou que ela havia tido muitos avanços e a analisou como um caso de alto desempenho escolar.

Em 2009, a avó relatou que desde o ingresso da neta à escola, era comum ouvir elogios sobre o comportamento da garota. Entendia que se tratava de uma aluna esforçada, caprichosa e responsável com os trabalhos escolares. Inclusive, ela considerou que a neta era inteligente, ajudava nos afazeres domésticos e cuidava muito bem do próprio material escolar. Logo, a avó de Mani acreditava que o desempenho escolar da neta era alto.

A mesma estabilidade se fez presente na percepção de Mani, que desde os sete até os dez anos de idade, afirmou que se considerava uma “boa” aluna, esforçada, inteligente e que realizava as atividades propostas, o que, corroborou com a percepção da avó e das professoras dela.

A própria Mani considerou que gostava de brincar e de estudar, o que seria possibilitado pela escola, vista com ótimos olhos pela menina, que se considerava uma aluna esforçada, porque estudava; tinha um desempenho alto. Inclusive revelou que seus amigos e a professora também lhe diziam isso.

Passado um ano, em 2011, quando Mani cursava o quarto ano escolar, a professora que ministrou aulas para ela já conhecia a família da menina, pois atuara como responsável pela turma da prima de Mani, a qual havia contado um pouco do contexto familiar, o que foi agregado à análise dos resultados escolares da garota.

[...] apesar desses problemas familiares que a gente tem conhecimento, é uma menina que desenvolve bem as atividades, pouco participa oralmente, mas nas atividades ela realiza tudo com capricho, perfeito, eu acho que ela seria assim, desses critérios, ela seria um nível mais alto, [...] ela se destaca. (Professora da Mani, 2011).

Justificou que acreditava nisso, pois Mani costumava ficar em silêncio, era bastante concentrada e realizava tudo que era proposto, embora, às vezes, apresentasse algumas dificuldades, como ao cometer erros na escrita de palavras. De qualquer maneira, ainda assim,

Mani foi colocada dentre os melhores alunos da turma, como um caso de desempenho mediano bastante aproximado do alto.

Em sala de aula Mani era uma aluna quieta, basicamente não falava, nem com a professora nem com os colegas. Foi possível perceber que não faltava e realizava as tarefas de casa, porque a professora sempre verificava o seu caderno e o assinalava como feito, sendo válido ressaltar ainda que quando ela ia até a lousa para fazer alguma atividade, a cumpria de forma correta. A aluna também lia quando solicitada e, às vezes, erguia a mão e pedia para ler ou responder alguma questão. Mani tinha um comportamento impecável e um desempenho que pouco aparecia no dia-a-dia escolar, por ser uma aluna discreta e tímida.

Características também identificadas pela avó de Mani, a qual reiterou que se tratava de uma garota tranquila, quieta e inteligente. A avó destacava que os problemas experienciados com a mãe não haviam afetado os resultados da garota na escola e ela continuava a ser uma menina exemplar, que ajudava em casa e se saía bem na escola.

[...] até um dia eu fui na reunião e fiquei até com vergonha porque a professora falo na frente de umas mães que tavam lá, falo assim, “Se todos os alunos fosse que nem a *Mani* - e apontou pra ela – eu não saia da classe estressada.” Que vergonha sabe, eu adorei fala, mas eu fiquei com vergonha porque falo na frente das outra né, a do ano passado, até eu comentei com ela, ela falou “Ai eu não queria falar, mas saiu”. Que nem agora tem uma menina que tá na crasse dela, [...] ela, ela falo assim que essa menina tava atrapalhando muito ela, então a menina ficava mostrando a tarefa, “*Mani* cê tem lápis pra me emprestar?” Vai pra escola e não leva nem lápis, aí ela falo assim “Ai vó eu tive que falar pra professora, ai professora você me tira daqui de perto dela, senão dá um jeito, porque senão como eu vou fazer minha tarefa com ela só virando pra trás fazendo pergunta pra mim? Ela presta atenção igual eu presto, ela tá na frente”. Você vê a cabeça dela, se ela tá na frente a menina tem chance de ir melhor de que ela que atrás né e ela fica preocupada, então ela falo pra professora que tem que dá um jeito sabe, ai a professora pego e trocou de lugar. (Vó de Mani, 2011).

A avó relatou que em caso de haver alguma dificuldade de Mani para realizar uma tarefa, a prima a ajudava, mas de forma geral isso não acontecia, pois Mani não precisava. Às vezes, a própria garota pedia ajuda para alguém verificar a tabuada junto com ela, segundo a avó a tabuada do dez já estava decorada pela neta, mas outras ainda deveriam ter atenção, como a do sete.

Na percepção da avó, a Mani tinha um alto desempenho escolar. Considerou que as características pessoais da aluna, o contexto dos seus pais e ausência de estudos dos avós como fatores que resultariam, em regra geral, em crianças que não frequentariam a escola, porém isto não acontecia com a neta.

Para Mani nada havia sido alterado de 2009 para 2011: “Tá a mesma coisa.” (Mani, 2011). Em 2011, a menina relatou que continuava a ser uma aluna com alto desempenho, pois

sempre realizava as atividades corretamente e notara que outros alunos nem sempre conseguiam fazer tudo ou mesmo não tentavam.

Mani informou que gostaria de saber coisas novas e isso lhe era proporcionado pela escola, instituição que se mantinha importante na vida da garota. Sobre a rotina vivenciada por Mani, ela informou que assistia televisão ou brincava em casa.

Após a passagem de um ano, em 2012, durante o quinto ano escolar, Mani ainda foi descrita pela professora daquele ano como uma aluna tímida, que tinha sido forçada a mudar um pouco esta característica devido à organização das aulas em grupos de trabalhos e pela cobrança por exposições orais.

Durante observações das aulas na turma de Mani não foi possível elencar mudanças expressivas no comportamento ou no desempenho escolar dela. Porém, neste ano, ela realmente parecia um pouco mais aberta para conversar com os colegas de sala, em momentos que isso fosse permitido, concordando com as indicações da professora deste ano.

Conforme a responsável pela turma de Mani em 2012, a estudante cumpria todas as tarefas propostas, apesar de no início do ano ter apresentado muitos erros ortográficos. Inclusive, ela permaneceu sendo descrita como muito preocupada e responsável, com raras ausências das aulas.

Com base nestes fatores, a aluna foi avaliada pelos seus professores como um caso de alto desempenho. Apesar dessa avaliação positiva, tanto a professora que ministrou aulas para a Mani em 2011 quanto a de 2012, que parecia desconhecer o contexto familiar da aluna; reconheciam dificuldades experienciadas por Mani para interpretar consignas, acrescidas de erros ortográficos, porém a menina apresentou outras características valorizadas pelas responsáveis, tais como concentração, esforço e a realização de atividades.

Com base em atividades realizadas⁸⁶ pela aluna foi possível visualizar os erros ortográficos anunciados pelas docentes que atuaram nas turmas frequentadas por Mani.

⁸⁶ A qualidade do material original não permitia que houvesse uma leitura dele, sendo assim foi preciso transcrevê-lo aqui. Os textos escritos por Mani, Messias, Zulu e Zeto também foram escolhidos contando com o padrão de ter sido organizado em 2011 e 2012. Além disso, as quatro propostas foram as mesmas para os alunos.

Quadro 33: Produções textuais de Mani.

Abril de 2011	Dezembro de 2012
<p><i>Continue a história:</i> A Anita a cigarra A formiguinha Anita morava ao lado de uma figueira. Trabalhava o dia inteiro. Só à noitinha, antes de se deitar, é que ia ouvir um pouco a senhora cigarra a tocar guitarra. E bem que ela tocava para todas as suas amiguinhas. Um dia, A ANITA ELA TEVE UMA SURPREZA A NOITE ELA FOI NA JANELA DA CASA DELA E A CIGARRA NÃO ESTAVA LÁ. ___ O QUE SERA QUE ACONTESEU COM A CIGARRA QUE ELA MOREU. A FORMIGUINHA FICOU MUITO TRISTE. A FORMIGUINHA DISSE: ___ SERÁ QUE EU VOU COMSEGUIR POR MINHA ELA NÃO COMSEQUIN DOMINHA NO OUTRO DIA ANITA FOI TRABALHAVA ELA SO FICAVA TRISTE DE NOITE QUANDO CHEGOU NA CASA DE LÁ A FORMIGUINHA DISSE: ___ OLHA A CIGARRA ELA VOTOU QUI LEGAR A FORMIGUINHA FICOU MUITO FELIS E DOS OS DIAS QUENDO ELA CEGAVA DO TRABALHAVA ELA FICAVA MUITO FELIZ E FIM.</p>	<p><i>Invente um título e continue a história:</i> Lelé e a confusão Doutor Eleutério é um inventor. Seu apelido é Lelé, mas ele não é louco, não. É apenas um pouco diferente das pessoas comuns. Gosta de inventar, de criar coisas novas, só que nem sempre suas experiências dão certo. Um dia, ele criou um invento que deu a maior confusão... Ele inventou um shamppo que vez sucesso mas os cabelos das pessoas caíram é isso virou a maior confusão. E todas as pessoas estava atras do Lelé e ele mesmo se perguntou a si mesmo como iria resolver esse problema. Certo dia ele tentou resolver esse problema e ele conseguiu mas como eu vou espricar: ___ Eu inventei um outro shamppo é esse deu serto mas e que eu vendi de grasa o shamppo é isso que eu resolvi esse problema. É foi assim que ele resolver esse problema. Mas até que um belo dia os shamppo acabaram so que ele tinha feito 1500 shamppo ele teve que fazer mais e mais shamppos e ele desse dia endiante ele resolver todos os problemas até sem ser problema dele.</p>

Por meio dessas duas atividades foi possível perceber que a aluna deixou de escrever com letra maiúscula e passou a utilizar a letra cursiva. Em ambos os textos houve indicações das professoras quanto a erros ortográficos. Em 2011, também foi assinalado que a aluna não utilizou elementos de coesão no texto.

Com base nos textos organizados por Mani assinala-se que embora em 2012 a aluna tenha superado algumas dificuldades no processo de escrita, ela não conseguiu romper alguns entraves, visto que ainda cometia erros ortográficos, por exemplo. Todavia apresentou progressos condizentes com o ano escolar dela.

Durante as aulas: “Um dia Mani foi até a lousa e escreveu a palavra enxergar de forma errada. Ela foi corrigida pelos colegas, primeiramente registrou exergar, depois echegar e, por fim, enxergar.” (Diário de campo, 2012).

Tais dificuldades não eram notadas pela avó da menina, nem anunciadas pela garota. Em 2012 a avó de Mani comentou que a neta continuava a conquistar notas altas, tinha um bom comportamento, recebia elogios da professora, realizava todas as tarefas de casa e tinha frequência diária às aulas. Igualmente havia feito antes, a avó de Mani comparava a garota com outras crianças que conhecia, as quais, por problemas dos pais, ficavam sem direcionamento e iam mal na escola. Notava que ela era diferente: “[...] sozinha aqui estuda,

não tem quem fica ensinando, faz isso, faz aquilo, não tem quem ... entendeu? [...] Apesar de ter pai e mãe, tudo preso, devia ficar com a cabecinha mexida né. [...].” (Avó de Mani, 2012).

Mani comentou que a rotina dela estava um pouco alterada, com mais responsabilidades, visto que ela descreveu o dia-a-dia dela da seguinte forma: “Vô pra casa, almoço, depois vou levar o menino da vizinha pra escola, ai eu volto em casa, faço tarefa, [...] lavo a lousa ou senão fico olhando o menino da vizinha.” (Mani, 2012).

Mani entendia que o seu desempenho escolar permanecia como alto. Pontuou que no próximo ano preferiria estudar na Instituição B, mas como morava ao lado da C e a prima estudava naquela escola teria que ir para esta; meditou que isto a deixava desanimada para mudar de escola.

De qualquer maneira, até o quinto ano a trajetória escolar de Mani chamou a atenção por romper com indicações estatísticas que associam, a história problemática dos pais e o posicionamento escolar dos estudantes. Entretanto, não se pode esquecer que Mani contava com os avós como responsáveis, sendo, nesta conjuntura, um motivo de orgulho para eles.

No caso de Mani, também foi possível destacar a maneira como o processo avaliativo foi constituído em torno dela, afinal, primeiramente, aferiu-se que o contexto social vivenciado pela aluna foi referenciado em algumas situações, sendo assim, possivelmente ele foi considerado na construção da percepção que se tinha da estudante. Além disso, as professoras que ministraram aulas para ela consideraram que se tratava de uma aluna com distinções apreciadas pela escola e, por isso, apesar dela vivenciar dificuldades, principalmente com a ortografia, consideravam-na como uma aluna que poderia ser um destaque no contexto da turma.

Nesta conjuntura, a referida garota despertou expectativas altas. Todas as docentes que ministraram aulas para Mani acreditavam que ela poderia continuar os estudos. Uma professora considerou para o futuro da aluna: “[...] apesar das dificuldades que ela tem fora da escola, eu acho que ela tem interesse, é uma menina que tem, pode né, conquistar muitas coisas, eu acho sabe, pela força de vontade que ela tem.” (Professora da Mani, 2011).

A avó da garota esperava que ela continuasse da maneira como foi apresentada, entre 2009 e 2012, e que não se “perdesse” como a mãe, o que era o mais importante, mas também gostaria que a neta cursasse uma faculdade e trabalhasse. A própria Mani, almejava cursar uma graduação, primeiramente disse que queria ser médica e depois, anunciou que gostaria de ser professora, ou outra profissão que perpassaria o ambiente escolar.

Quadro 34: Percepções do desempenho escolar de Mani e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Mani	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quieta; ▪ Com baixa autoestima; ▪ Não demonstrava toda a capacidade dela; ▪ Esforçada, inteligente e obediente; ▪ A professora conhecia parte da história da aluna e a citou como um exemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orgulho do desenvolvimento da neta na escola; ▪ Esforçada; ▪ Caprichosa; ▪ Responsável; ▪ Inteligente; ▪ Expectativas sobre a escola e sobre os “caminhos” seguidos pela neta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esforçada; ▪ Inteligente; ▪ Realizava as atividades escolares; ▪ Era elogiada; ▪ Estudava em casa; ▪ Gostava de estudar; ▪ Almejava ser médica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mani foi criada pelos avós maternos que também cuidavam do irmão mais novo da menina e de uma prima dela; ▪ Os avós não haviam estudado por mais de um ano e a mãe de Mani deixou a escola no Ensino Médio; ▪ A mãe e o pai passaram por períodos na prisão, ela por tráfico de drogas e ele por roubo; ▪ A mãe de Mani manteve uma relação homossexual ao deixar a prisão, mas havia possibilidades de retomar a relação com o pai dos filhos; ▪ Mani passou a se afastar um pouco da mãe em 2011; ▪ Avó apresentava problemas de saúde; ▪ Em 2012 morreu um tio de Mani e a família estava endividada; ▪ Avó sentia orgulho dos netos.
Desempenho	<i>Médio/Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Citou a vivência extra escolar de Mani; ▪ Desenvolvia corretamente as atividades; ▪ Apresentou algumas dificuldades; ▪ Tinha interesse e motivação; ▪ Foi posta entre os melhores alunos da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orgulho do desenvolvimento da neta na escola; ▪ Tranquila; ▪ Quieta; ▪ Inteligente; ▪ Elogiada na escola; ▪ Cooperativa em casa; ▪ Estudava em casa; ▪ Expectativas sobre a escola e sobre os “caminhos” seguidos pela neta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza as atividades corretamente; ▪ Percebia que outros alunos não realizavam as atividades, pois não conseguiam ou não tentavam; ▪ Queria aprender mais; ▪ Pretendia estudar por mais tempo para depois trabalhar e disse que queria ser professora. 	
Desempenho	<i>Médio para alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tímida; ▪ Cumpria todas as atividades corretamente; ▪ Era preocupada e responsável; ▪ Raramente faltava às aulas; ▪ No início do ano cometia erros ortográficos; ▪ Estava acima da média da sala; ▪ Concentrada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orgulho do desenvolvimento da neta na escola; ▪ Era diferente de outras crianças conhecidas pela avó; ▪ Tinha notas altas; ▪ Bem comportada; ▪ Recebia elogios da professora; ▪ Realizava todas as tarefas de casa; ▪ Raramente faltava às aulas; ▪ Expectativas sobre a escola e sobre os “caminhos” seguidos pela neta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxiliava na limpeza da casa e cuidava de uma criança da vizinhança; ▪ Manteve o mesmo desempenho e as mesmas características; ▪ Ainda gostaria de ser professora no futuro; ▪ Iria para a Instituição C, mas gostaria de ir para a B. 	
Desempenho	<i>Médio</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	

Indo além das percepções dos diferentes sujeitos é possível afirmar que as notas obtidas pela menina não atingiam o máximo, porém eram notas altas, que declinaram um pouco ao longo dos anos. Inclusive, reitera-se que a aluna não costumava faltar às aulas.

Quadro 35: Conceito final e frequência anual de Mani de 2009 a 2012.

Mani	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Faltas Dia/Anual
2009	8	10	10	10	9	10	9	7	5
2010	7	8	9	8	8	9	10	9	3
2011	8	8	8	8	8	9	8	7	2
2012	8	7	7	8	7	9	10	10	5

Diante do exposto, tem-se que Mani foi analisada por ela própria e pela avó de forma estável, mantendo a percepção de que se tratava de uma estudante com alto desempenho.

As professoras apresentaram características aproximadas e estáveis para avaliar a aluna, sendo válido pontuar que em 2009 Mani foi indicada como uma estudante com desempenho mediano, o que se alterou ao final do ano, ao ser percebida como uma aluna com alto desempenho escolar. As professoras seguintes mantiveram suas análises sobre a aluna entre o alto e médio desempenho escolar.

Portanto, a trajetória escolar de Mani contou com percepções estáveis ao longo do período acompanhado.

5.4 Messias

Parte da história de Messias e a posição social da sua família

Messias, filho único de um casal, considerado estéril por uma médica, fora muito esperado. Dentre os alunos acompanhados por este estudo, a história deste estudante se mostrou a menos conflituosa, visto que ele recebia um apoio diferenciado dos pais; a mãe do menino reiterou várias vezes que queria que o filho estudasse e que seguisse uma carreira de nível superior, por isso ajudavam o garoto nas tarefas de casa, o incentivavam a estudar, adquiriam materiais como revistas, cadernos, livros e estavam sempre atentos à escolarização do filho.

Diferente do que foi vivenciado pela mãe do menino, a qual, retomando a própria história de vida, relatou que foi criada por tias, porque a mãe não pôde cuidar dela devido a alguns problemas. Ela foi matriculada em uma escola, porém só conseguiu estudar quando passou a morar longe da mãe, afinal, assim que a tia a matriculava na escola, a mãe passava para pegá-la e a retirava da instituição. Somente aos dez anos de idade, ao mudar para um bairro distante, ela foi novamente matriculada numa primeira série, cursou até a terceira série e foi reprovada, por isso a tia acreditou que ela não gostava de estudar e resolveu tirá-la novamente da escola. Assim, apenas quando adulta, a mãe de Messias pôde cursar até a oitava série por meio do ensino supletivo. Já o pai do garoto havia completado o Ensino Médio.

Em 2009 os pais de Messias trabalhavam em duas empresas da cidade. O pai, a mãe e o menino, moravam numa casa própria que havia sido financiada, há menos de dois anos, quando a família resolveu sair de São Paulo e se mudaram para o interior do mesmo Estado.

Em 2011 a rotina familiar tinha sido alterada, porque o pai de Messias trocou de emprego, passou a ser motorista de uma empresa da cidade e a mãe estava desempregada, na época da entrevista, há sete meses. Para auxiliar nos custos de manutenção da família, ela cuidava de um bebê e fazia crochê para vender.

A situação financeira vivenciada pela família não era confortável e o Messias percebia isso:

[...] ele é preocupado, às vezes eu falo assim O *Messias* se fica abrindo, fica brincando com a água, ele falo: “O mãe esses dias eu não vou usar a piscina pra não gastar água, senão vai vim muito cara a água”. Acho que ele é meio adulto de vez em quando, tá aprendendo né, vê que as coisa é meia feia né, vai aprendendo. Quando compra alguma coisa ele fala, “O mãe não precisa comer tudo de uma vez, porque senão amanhã vai faltar né”, ele fala, já tem um pouquinho de consciência. (Mãe de Messias, 2011).

O próprio garoto comentou sobre a manutenção desta situação em 2012 e pontuou que a mãe ficava chateada, preocupada com as contas e, por isso, chorava; o que também deixava o menino angustiado.

Neste ano, a mãe de Messias cuidava de uma senhora que morava nas proximidades da casa da família e o pai permanecia no mesmo emprego de 2011.

A família estava preocupada com a continuidade escolar do menino, o que envolvia a “escolha” da próxima instituição de ensino que seria frequentada por ele. Os pais gostariam de matriculá-lo na Instituição B, porém seriam direcionados para a C, por causa da localização residencial.

Resumindo, a descrição do contexto social de Messias, feita pela mãe, foi baseada na continuidade do dia-a-dia da família, sem apontar conflitos ou mudanças relevantes. Somente tornaram-se evidentes algumas instabilidades na vida econômica do casal, permeadas por restrições financeiras.

Dessa maneira, foi possível aferir que Messias foi um garoto esperado pelos pais que centravam planos e se organizavam para atender as necessidades do filho, demonstravam-se preocupados com a escolarização dele e eram atenciosos a isso.

5.4.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Messias

As percepções das professoras, da mãe de Messias e do próprio menino sobre o desempenho escolar apresentado por ele, se mantiveram ao longo do período acompanhado. Contudo, também foi possível identificar que o menino passou a ser ainda mais positivamente avaliado durante o quinto ano escolar, o que impactou nas percepções da professora deste ano, da mãe e do próprio estudante.

Messias foi indicado a participar desta pesquisa, em 2009, como um aluno com desempenho mediano, quando cursava o segundo ano escolar. A professora dele à época justificou que o garoto oscilava, entre dias em que participava, “parecia que era o melhor” e, em outros que costumava dormir e ficar apático às atividades. Além disso, ela percebeu que ele gostava de ler, porém na escrita ainda cometia erros ortográficos.

A professora em 2009 também afirmou que Messias era um estudante que detinha informações diferenciadas frente aos colegas de turma, fato que não foi percebido inicialmente por ela, pois ele era bastante quieto. Inclusive, o referido garoto já a impressionava com os conhecimentos que detinha sobre dinossauros, aspecto que permaneceu na fala das professoras sequentes do aluno.

Messias foi descrito por sua mãe, desde 2009, como um aluno com alto desempenho escolar, que gostava de frequentar a escola e participar das atividades desenvolvidas ali. Para ela, o garoto sempre foi elogiado pelas professoras, mostrava-se interessado e costumava comentar sobre os conteúdos que aprendia.

A percepção do próprio Messias sobre o seu desempenho escolar era coerente com o exposto pela mãe. Ele se considerava um menino inteligente, bonito e esforçado, que fazia todas as tarefas escolares e estudava. Logo, acreditava que era um aluno com alto desempenho e justificou, “Porque eu sempre sei o que é para fazer.” (Messias, 2009). Todavia, também reconheceu que quando precisava escrever ficava um pouco atrasado e não gostava disso.

Messias contou que apreciava estar com seus pais e com a sua cachorra, mas não era atraído por brincadeiras na rua. Ele relatou que adorava ir à escola, porque tinha amigos naquele lugar e revelou que nos primeiros dias de aula, após deixar a escola de Educação Infantil, ficara um pouco nervoso, porém isso foi superado rapidamente.

Em 2011, quando Messias cursava o quarto ano escolar, a professora dele o descreveu, assim como em 2009, como um aluno com desempenho mediano:

[...] é uma criança que pouco fala né, ele é bem quieto, lento também, ele faz as atividades, mas no tempo dele né, ele demora mais para fazer as atividades, às vezes ele conta alguma coisa pra mim dentro do que está sendo estudado na sala e ele se preocupa bastante, porque apesar dele demorar, ele quer realizar todas as atividades, quer fazer. (Professora de Messias, 2011).

Foi recorrente na análise desta professora a questão do tempo do aluno, explicando que ele não conseguia terminar as atividades dentro das aulas regulares, nas quais praticamente todos os estudantes as faziam. Além da demora na realização das propostas, a professora também considerou que Messias não participava oralmente.

Durante as observações das aulas, no quarto ano escolar em 2011, foram apreendidas situações de atraso do menino em relação ao desenvolvimento das atividades: “O Messias ainda copiava, numa folha avulsa, uma atividade registrada na lousa, ele estava atrasado. A professora pediu para que ele abrisse o caderno para começarem uma nova proposta, mas ele continuou a copiar o texto da lousa.” (Diário de campo, 2011).

Apesar disso, a docente responsável pela turma frequentada por Messias em 2011, compreendeu que ele parecia ter apoio em casa na realização das tarefas escolares, pois cumpria todas de forma correta. Concebeu ainda que se tratava de uma criança calma e centrada e que, ao final do ano, havia apresentado avanços na aprendizagem do uso de pontuação e no desenvolvimento de produções textuais.

Com relação à mãe de Messias e o aluno, em 2011, foi mantido o mesmo posicionamento que em 2009 frente ao desempenho escolar apresentado pelo garoto. A mãe de Messias entendia o desempenho escolar do filho como alto, gostaria que ele permanecesse da mesma maneira, pois nunca tinha apresentado problemas na escola.

Ela pretendia investir em cursos para ele, com o intuito de aprimorar suas habilidades com o desenho, as quais eram sempre muito elogiadas.

O ano passado, ele fez um desenho que teve uma pesquisa lá de animais do fundo do mar, essas coisas, ele e um amigo fez um desenho e o dele se destacou, aí fez um cartaz, sabe o painel que pendura lá na sala pra depois ter exposição, aí o pessoal falo, “Olha você viu o desenho do seu filho?” Tudo né, ele falo “Aí mãe eu não acredito que eu fui escolhido!” Né, as meninas falava aí “Eu sabia que ia ser o do Messias”. E, às vezes, quando eu vou assim levar ou buscar ele as meninas fala, “Sabia que seu filho desenha muito bem? Sempre peço desenho pra ele”. (risos). O amigo dele queria que ele desenhasse um dia, ele falo, olha o *Messias* falou: “Eu cobro \$0,50 centavos.” Eu falei oloco já tá vendendo os desenhos. [...]. (Mãe de Messias, 2011).

Segue uma ilustração realizada pelo estudante no final do quarto bimestre, quando ele fez um registro dos conteúdos que tinha estudado naquele ano e todos na sala gostaram muito.

Imagem 3: Desenho de Messias com os conteúdos estudado no ano.



A mãe de Messias descreveu que as notas do filho eram sempre boas, as professoras o elogiavam, nunca havia ouvido reclamações, era disciplinado, tinha interesse, fazia as tarefas de casa sem precisar de cobranças para isso; ele pedia revistas e materiais sobre dinossauros. Para ela, o Messias se destacava na escola e iria permanecer nela por muito tempo.

Concordando com a mãe, Messias comentou que apenas a idade dele havia mudado, acreditava que mantinha um alto desempenho por realizar as tarefas e estudar. Igualmente, continuava a gostar da escola e nunca pensou que poderia ser reprovado.

De tal maneira, até este momento foi possível visualizar concordâncias com relação à manutenção de percepções sobre o desempenho escolar apresentado pelo aluno. No entanto, após um ano, quando Messias cursava o quinto ano escolar, houve uma mudança positiva na percepção deferida pela professora, a qual teceu muitos elogios ao menino e o considerou como um caso de alto desempenho, como o melhor aluno, tanto na sala quanto da escola, afinal ele era elogiado por outros professores e funcionários da instituição. [...] Ele assim só foi melhorando, assim que ele já era um aluno bom né, mas ele foi melhorando assim, dia-a-dia. Ele tem uma preocupação muito grande no que ele faz, é comprometido, não falta também, a mãe é muito presente né [...]. (Professora de Messias, 2012).

Durante as aulas acompanhadas, em 2012, notou-se que o Messias estava menos sonolento. Ele pedia para ler, realizava atividades na lousa, conversava um pouco com os colegas ao seu lado, às vezes era ajudado e/ou ajudava os pares. Além disso, neste ambiente o próprio aluno comentou que retirava livros na biblioteca municipal sobre dinossauros ou outros temas do interesse dele.

Durante uma aula, Messias acertou todas as atividades de matemática realizadas por ele. Uma colega de turma falou sobre o menino: “Ele é criativo e desenhista!” E justificou a sua ideia, pois percebeu que o Messias terminava as atividades e brincava com pontas de lápis e outros materiais, criando histórias. Outro menino que ouviu os elogios ao Messias afirmou que ele agia daquela maneira por ser filho único e uma menina argumentou que isso não fazia sentido, pois também era filha única, porém não sabia desenhar como ele. (Diário de classe, 2012).

Dessa forma, Messias parece ter sido compreendido, por alguns colegas de turma, de forma diferenciada.

Neste contexto, a professora acrescentou que o entendia como um aluno que não tinha problemas relacionados aos pares, trabalhava em grupos com todos, fazia todas as tarefas de casa e quando chamado na lousa, para resolver atividades de matemática, por exemplo, o Messias as cumpria e ainda explicava como havia feito, apresentando outra forma possível de resolver a mesma questão.

Contudo, a docente em 2012 corroborou com a professora que ministrou aulas para ele no quarto ano com relação ao tempo que o Messias necessitava para realizar as propostas escolares:

[...] nas atividades, ele requeria um tempo maior pra fazer. Tanto que a última produção é todo mundo terminou, ele teve que fazer em três aulas, em três aulas ele fez, mas eu assim não me importava, porque eu percebi assim que ele é um aluno que o barulho atrapalha ele, os outros conseguem fazer com barulho, mas ele não. (Professora do Messias, 2012).

De tal modo, tem-se que uma característica do estudante, entendida, anteriormente, como uma dificuldade, não foi mais vista da mesma forma pela professora que atuou junto à turma de Messias em 2012.

No entanto, vale ressaltar que embora a professora tenha pontuado que Messias seria um “bom” aluno em qualquer escola, ela considerou que a questão do tempo poderia ser um fator que influenciasse a continuidade escolar dele frente à organização do Ensino Fundamental II, com aulas de 50 minutos.

Em 2012, a mãe de Messias também anunciou que havia notado que as notas dele tinham sido ainda melhores, assim como achou que ele estava mais participativo, já que rompera um pouco com a timidez que apresentava em anos anteriores.

Corroborando com a análise da mãe dele e com os elogios da professora, Messias pontuou que tinha percebido avanços em seu desempenho escolar. Pensou isso “Pelas notas, eu tô melhorando cada vez mais [...] eu fiquei mais interessado ainda, tô bem interessado.” (Messias, 2012). Ele arguiu que a professora o ajudava a aprender, ensinava bem, chamava os alunos na mesa dela quando tinham dúvidas e que os conteúdos estudados estavam “intrigantes” (utilizou este termo).

Messias também produziu alguns textos entre 2011 e 2012, dos quais dois deles foram transcritos aqui. No primeiro, a professora avaliou que houve problemas com a pontuação da produção. Em 2012, nenhum erro foi assinalado pela responsável pela turma de Messias.

Quadro 36: Produções textuais de Messias.

Abril de 2011	Dezembro de 2012
<p><i>Continue a história:</i> _____ <i>A formiguinha Anita morava ao lado de uma figueira. Trabalhava o dia inteiro. Só à noitinha, antes de se deitar, é que ia ouvir um pouco a senhora cigarra a tocar guitarra. E bem que ela tocava para todas as suas amiguinhas.</i></p> <p>Um dia Anita estava chegando no formigueiro mas avistou uma coisa que jamais tinha visto era grande, forte e mau.</p> <p>Enquanto isso a Cigarra continuava a tocar a sua guitarra e a formiga continuava com a criatura quando pensou em falar com a criatura e disse:</p> <p>___ Por favor não me mate – disse a formiga.</p> <p>Quando a criatura ia pisar a cigarra feis um barulhão e o afugentou e a formiga agradeceu.</p>	<p><i>Invente um título e continue a história:</i> A confusão do doutor Doutor Eleutério é um inventor. Seu apelido é Lelé, mas ele não é louco, não. É apenas um pouco diferente das pessoas comuns. Gosta de inventar, de criar coisas novas, só que nem sempre suas experiências dão certo.</p> <p><i>Um dia, ele criou um invento que deu a maior confusão...</i></p> <p>Ele inventou uma “máquina do tempo”, mas quando terminou de criar a máquina foi verificar os fios causando um curto circuito que fez não com que as pessoas focem para o passado ou pro futuro mais sim fez com que as coisas do passado e do futuro viessem para o presente.</p> <p>Mas doutor Eleutério sabia que devia destruir a máquina então disse sosinho:</p> <p>___ Eu sei isso trás coisas boas como os robôs, carros novos e etc ... mas também pode trazer coisas ruins como deuses, guereiros do passado, vikings, dinoussauros e etc...</p> <p>Então, horas depois os seres do futuro e do passado já estavam no presente e no laboratório do doutor Eleutério se ouvia um grito assim:</p> <p>___ Consegui! Euréca! Eba!</p> <p>Era o doutor que tinha acabado de inventar a “super-mochila-ajato” e começou a voar até o outro laboratório, um minuto depois no meio do caminho quase foi engolido por um piterodactilo.</p> <p>Mas depois de voar tanto chegou até a máquina então disse adeus a máquina soutedou os fios e “cabrum”.</p> <p>Daquele dia em diante ele ficou conhecido como doutor Eleutério Hero o herói. Mas ele nuca mais se esqueceu daquele dia com certeza foi um histórico para quem presenciou.</p>

Em 2011 foi possível perceber que Messias não atribuiu à sua história um título como havia sido pedido, apresentou poucos erros ortográficos e utilizou palavras pouco recorrentes oralmente, como “avistou”, “o afugentou”. Em 2012 Messias desenvolveu mais o enredo da estória, continuou a demonstrar um vocabulário extenso, porém ainda cometeu erros ortográficos.

Em 2012, Messias escreveu o texto proposto para todos os alunos da turma dele, com uma letra impecável e com poucos erros ortográficos.

[...] Gosto de andar de bicicleta, jogar videogame, brinca com brinquedo, desenhar, brincar com meus amigos e apresso muito a leitura.

Sou um menino forte (gordinho), tenho 1,43 de altura, peso 50 quilos, tenho os olhos castanho escuro e sou branco e me acho bonito.

Eu sou bondoso, calmo e amoroso, inteligente, estudioso etc...

Tem uma coisa que eu nunca vou me esquecer, o falecimento da minha avó, mãe do meu pai.

Eu gosto muito da minha escola, porque lá os professores ensinam de uma maneira fácil.

A minha escola é muito boa, ensina bem, tem bons professores e muitas coisas legais.

Nunca me mudaria da minha escola pois é muito boa.

Meus colegas de sala são bons alunos, porque a minha professora elogia a classe.

Meus pais gostam da escola e me ajudam na vida escola ajudam-me com as lições de casa, me dão dicas sobre a escola e estão sempre presentes.

Moro com meus pais e minha mãe, meu pai trabalha como motorista de caminhão e a minha mãe como cuidadora nossa família e mito feliz.

Eu sou um aluno muito bom pois minhas notas são altas e recebo elogios da professora e dos meus pais.

Nunca fui reprovado, e me sinto orgulhoso e meus pais também se sentem orgulhosos.

Não mudaria nada da minha vida, pois sou muito feliz com ela como ela é.

O meu maior sonho é ir para Disney.

Eu tenho muito medo de altura pois quando estou em um lugar alto parece que tem mais de 1000 metros.

Eu pretendo ser veterinário, porque gosto de animais e quero ter a chance de mantelos com saúde. (Messias, 2012).

O texto escrito por Messias expressou as suas preferências e pôde trazer um registro das percepções que apresentou, naquele momento, às suas experiências escolares e familiares. O menino se mostrou motivado frente à escola frequentada e à turma que fazia parte, apreendendo elogios desferidos ao grupo. O aluno também comentou sobre o apoio que recebia dos pais para estudar, as dicas sobre o funcionamento da instituição e o alto desempenho que entendia apresentar.

Messias também expôs que estava animado para mudar de escola, preferia a Instituição B, mas devido a sua residência, teria que ir para a C. A família não queria matricular o Messias na Instituição C, porque não gostava da localização da unidade de ensino. Contudo, sabia que devido ao endereço de residência teria que matriculá-lo naquela escola. Foi cogitado também matriculá-lo num projeto social da cidade, pois assim não ficaria sozinho durante a tarde, teria acesso a cursos e seria encaminhado para o mercado de trabalho.

Dessa maneira, foi possível perceber que o Messias foi analisado, em 2009 e 2011, como um aluno com desempenho mediano, já em 2012, a professora que ministrou aulas para ele, o considerou como um estudante com alto desempenho, sendo um destaque na sala de aula. Apesar dessa diferença entre as percepções docentes foi possível notar que as características do aluno foram lidas de maneira aproximadas, elas relataram, dentre outros, que se tratava de um menino que, muitas vezes, demorava para realizar atividades escolares, porém o que era um problema ao desempenho escolar para uma professora deixou de ser considerado assim na concepção de outra docente.

Esta alteração pode ter influenciado nas percepções da mãe do Messias e do próprio garoto, visto que eles identificaram alguns progressos no desempenho escolar vivenciado pelo aluno com base nas notas que ele alcançara, as quais eram atribuídas pela docente.

Nesta conjuntura, as expectativas em torno do Messias eram elevadas tanto entre professores, quanto entre a mãe dele e o próprio estudante. As professoras justificaram que

acreditavam que ele teria uma escolarização longínqua, devido às características dele e por se tratar de um garoto que tinha o total apoio dos pais nos estudos. A mãe de Messias afirmou que o filho sempre falava sobre cursar uma graduação, o que apoiou as indicações do menino que, desde o primeiro encontro, revelou que pretendia ser arqueólogo, por ser apaixonado por dinossauros ou veterinário, já que gostava de animais. Logo, ele pretendia estudar por um longo período: “Tem que estudar bastante pra ganhar bastante dinheiro e procurar fonte de dinossauro.” (Messias, 2011).

Quadro 37: Percepções do desempenho escolar de Messias e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Messias	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oscilações; ▪ Lia bem, mas escrevia com erros ortográficos; ▪ Quietos; ▪ Detinha informações distintas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gostava de estudar e participar das atividades escolares; ▪ Elogiado pelas professoras; ▪ Interessado pelos estudos; ▪ Queria ser arqueólogo, cursar uma graduação; ▪ Desenhava muito bem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gostava de ir para a escola, porque tinha amigos; ▪ Inteligente, bonito e esforçado; ▪ Sabia o que era para fazer nas aulas; ▪ Queria cursar uma graduação, ser arqueólogo ou veterinário; ▪ Ficava um pouco atrasado para escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filho único e muito querido após os pais do menino acreditarem que não poderiam ter filhos; ▪ Dois anos antes de 2009, em 2007, a família de São Paulo para o interior do Estado; ▪ O pai de Messias cursou até o Ensino Médio e a mãe, por meio do supletivo, concluiu o Ensino Fundamental II; ▪ Incentivado pelos pais a estudarem; ▪ Instabilidades financeiras; ▪ Preocupação familiar com a instituição de ensino que Messias iria dar continuidade aos estudos.
Desempenho	<i>Médio</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quietos; ▪ Lento; ▪ Preocupado com a realização das atividades; ▪ Pouca participação oral; ▪ Apoio em casa com os estudos; ▪ Realização de todas as tarefas de casa; ▪ Calmo e centrado; ▪ Apresentou avanços em produções textuais e uso da pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nunca tinha apresentado problemas na escola; ▪ Queria investir em cursos de desenho para o menino; ▪ Notas boas; ▪ Elogios das professoras; ▪ Interessado pelos estudos; ▪ Realizava as tarefas de casa; ▪ Era disciplinado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizava as tarefas; ▪ Estudava; ▪ Nunca pensou que poderia ser reprovado; ▪ Manteve o mesmo comportamento escolar e o plano profissional futuro; ▪ Queria estudar para ganhar dinheiro. 	
Desempenho	<i>Médio</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muito elogiado; ▪ O melhor aluno da turma; ▪ Preocupado com a escola; ▪ Comprometido; ▪ Tem apoio da mãe nos estudos; ▪ Não faltava das aulas; ▪ Mantinha bons relacionamentos com os colegas de turma; ▪ Realizava as atividades, explicava como havia pensado e apresentava outras alternativas de resolução, principalmente em matemática; ▪ Barulho o atrapalhava; ▪ Preocupação com a escola em que ele daria continuidade aos estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nota tinha melhorado ainda mais; ▪ Menos tímido e mais participativo; ▪ Manutenção de boas atitudes escolares do filho; ▪ Preocupação com os planos de futuro para o filho – próxima escola a ser frequentada, queria a Instituição B, mas sabia que ele iria para C, por causa do endereço familiar e havia planos de matriculá-lo num projeto social que encaminhava os alunos para o mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estava mais interessado; ▪ Teve notas mais altas; ▪ Conteúdos escolares eram mais interessante; ▪ Preferia ir para a Instituição B, mas sabia que iria para C e, mesmo assim, estava animado por mudar de escola; ▪ Manteve o mesmo plano profissional – ser arqueólogo ou veterinário. 	
Desempenho	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	

Ultrapassando as percepções expostas, foi possível perceber que ao analisar o histórico escolar do aluno, as notas de Messias foram, praticamente, as máximas desde 2009. Se comparar 2011 e 2012 pode-se afirmar que neste ano houve maior frequência de notas dez, o que foi coerente com as percepções da professora de 2012, da mãe e do próprio aluno.

Quadro 38: Conceito final e frequência anual de Messias de 2009 a 2012.

Messias	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Faltas Dia/Anual
2009	10	10	10	10	10	10	10	8	6
2010	10	10	10	10	9	9	10	10	6
2011	8	9	9	9	9	9	7	8	5
2012	9	9	10	10	9	10	10	8	7

Dessa maneira, concluiu-se que Messias, que já era um aluno bem avaliado em 2009 e 2011, passou a ser compreendido como um estudante destaque em 2012 pela professora dele na época. A mãe do menino e o próprio aluno também notaram que o desempenho escolar do garoto tinha demonstrado progressos.

5.5 Zulu

Parte da história de Zulu e a posição social da sua família

Em 2009 Zulu tinha sete anos de idade, morava com a mãe, que contava com 38 anos, o avô e o tio dela. Neste período, ela cursava o segundo ano escolar.

Os pais de Zulu haviam morado juntos antes do nascimento da menina, mas segundo a mãe: “[...] a gente brigava e separava, aí eu engravidei e achei que a gente ia voltar, mas aí eu fui descobrindo tudo as coisa e largamo de veiz.” (Mãe de Zulu, 2009). Devido a isso, ela narrou ainda que a gravidez de Zulu foi permeada pela separação e por brigas do casal⁸⁷.

A genitora lembrou um pouco da infância dela e comentou que passou a trabalhar aos treze anos de idade, porém antes disso já ajudava nos cuidados com as sobrinhas.

Os pais dela, avos⁸⁸ de Zulu, nunca frequentaram uma escola e o irmão dela, tio de Zulu, cursou até a quarta série. Conforme a genitora, isso aconteceu porque a família morava no sítio, sendo comum estudar pouco e, embora tenha tido dificuldades, por precisar trabalhar; ela concluiu o Ensino Médio por meio de um curso supletivo, mesmo contra a vontade da mãe dela. Na família inteira, somente um sobrinho, que foi citado como um exemplo a ser seguido pela Zulu, havia cursado uma graduação.

A mãe da menina era empregada doméstica, o avô da Zulu era aposentado e o tio trabalhava numa empresa na cidade. O pai da garota não contribuía com os gastos da menina. Sendo recorrente a mãe de Zulu associar possíveis dificuldades escolares da filha ao relacionamento com o pai.

A relação de Zulu com o pai foi descrita pela mãe como distante. Ela disse, em 2009, que ele não costumava se encontrar com a menina, a qual esperava por visitas que não aconteciam. Apesar disso, a garota parecia querer ter um pai próximo a ela, ficava chateada quando falavam sobre isso ou quando tinha tarefas escolares relacionadas à paternidade, como em um dia que lhe pediram para desenhar a sua mão e a de seu pai em uma folha de papel.

Em 2011 o tio de Zulu deixou de morar na mesma casa que a menina. O pai dela, segundo a mãe, nesta época não se encontrava mais com a filha: “[...] sumiu de vez do mapa. Ela não aceita muito, porque ninguém aceita né, ela é criança ainda. Eu falo pra ela, vai fazer o que né, a gente não pode mudar a cabeça da pessoa né, eu falei quem sabe um dia [...]” (Mãe de Zulu, 2011).

A própria Zulu comentou sobre o pai em 2012, narrou que se sentia mais ou menos feliz em sua vida, por causa da ausência do pai e reiterou: “Fazia um tempão que eu não via

⁸⁷ O pai de Zulu se casou com outra mulher e teve uma filha, que tem praticamente a mesma idade que Zulu.

⁸⁸ A avó de Zulu faleceu antes da menina nascer.

ele, aí ele apareceu”. (Zulu, 2012). Ela não sabia expressar como se sentia, concluiu apenas que era estranho e, quando o via, não era muito agradável.

Em 2012, a mãe de Zulu planejava entrar com um pedido de pensão para o pai, porque se sentia sobrecarregada com os custos de manutenção da filha e ficava triste por não poder oferecer acesso a um computador em casa e aulas de inglês que tinham sido pedidas pela menina. Apesar disso, a mãe pôde comprar um violino para ela e assim a Zulu frequentou aulas de tal instrumento, aprendeu a tocar rapidamente e motivou ainda mais a mãe a investir na filha. “[...] o professor falou: “Gente!! Como ela pega as coisa rápido!” Ela é tão inteligente, por isso que eu falei que eu vou investir no estudo dela, porque tudo lugar que ela vai falam que ela é muito inteligente, [...]” (Mãe de Zulu, 2012).

Neste ano, a mãe de Zulu também comentou que dialogava com a filha, porque acreditava que a menina se preocupava com a opinião alheia e era comum na escola, colegas fazerem piada sobre os outros, como era o caso da menina, por não terem acesso a computador em casa ou melhores condições de moradia.

Zulu era requisitada a ajudar em alguns serviços de apoio doméstico e, em 2012, passou a frequentar a psicopedagoga da escola, porque a professora considerou que ela demonstrava-se ansiosa, roendo as unhas, então conversou com a mãe da menina e a encaminhou para o atendimento na escola.

A garota também comentou sobre a rotina dela: “Saio da escola, vô encontra a minha mãe, aí depois nois vem em casa, aí começo a brincar. Tem dia que eu chego cansada, não tenho vontade de brincar.” (Zulu, 2012). A menina saía da escola e era levada pelo transporte escolar ao trabalho da mãe, ao final do dia, as duas retornavam para a casa.

A família de Zulu já sabia que na sequência escolar, a menina iria estudar na Instituição de Ensino B, o que era um fator que agradava, porém a única dúvida era sobre o período em que ela seria designada, manhã ou tarde⁸⁹.

Dessa maneira, pode-se concluir que a vivência de Zulu foi permeada pelo distanciamento do pai que havia constituído outra família e pelo apoio materno, a qual pensava em investir no processo de escolarização da única filha, já que ela costumava ser elogiada pela inteligência demonstrada.

⁸⁹ A mãe comentou que sentia medo da filha ter que estudar no período da tarde por ter tirado uma nota mais baixa, já que, segundo ela, na Instituição de Ensino B era solicitado o boletim escolar dos alunos para efetivar a matrícula, sendo que apenas aqueles que obtinham as notas mais elevadas eram matriculados no período matutino.

5.5.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Zulu

As percepções das professoras, da mãe da menina e da própria Zulu sobre o seu desempenho escolar dela foram direcionadas pelas estabilidades. Contudo, vale a pena assinalar que, após 2009, as professoras que atuaram junto à aluna, não a assinalaram mais como de um caso de destaque no contexto escolar; porém, ainda assim, ela permanecia sendo entendida como uma “boa” aluna.

Quando Zulu cursava o segundo ano escolar, em 2009 a professora que ministrou aulas para a menina relatou que ela era uma aluna que havia apresentado problemas disciplinares⁹⁰, no início do ano escolar, por isso ocorreu o contato com a mãe da menina, no qual a ausência do pai, na vida da aluna, foi revelada. Neste momento, a mãe de Zulu chamou a atenção da professora por dizer que mesmo assim, a filha dela teria educação. Depois desta conversa entre a mãe e a professora, o comportamento de Zulu mudou, o que fez a professora confiar que a estudante recebia apoio materno.

Nesta conjuntura, para a docente tratava-se de um caso de alto desempenho escolar, em que a aluna tinha facilidades para aprender, interesse para isso e apoio materno. A professora relatou que a Zulu era uma garota muito falante, que parecia organizar o pensamento por meio do diálogo, trazia todo o material escolar de forma impecável e fazia as tarefas em casa. Portanto, a professora de Zulu em 2009, esperava que a aluna terminasse um terceiro ano produzindo textos, pois ela podia ir além do que a sala estudava.

Para a mãe de Zulu, a filha era uma criança ativa, que respondia às perguntas ou comentários feitos próximos a ela de maneira rápida e criativa. No entanto, nesta época, a mãe já havia recebido reclamações sobre o comportamento da filha na escola, “[...] ela termina sempre primeiro que os outros, mas depois ela conversa e atrapalha os outros. [...]” (Mãe de Zulu, 2009).

A genitora entendia que a filha era muito inteligente, mas não se mostrava esforçada, porque dizia que tinha preguiça de fazer coisas em casa ou a tarefa da escola. Todavia, também notava que a filha aprendia os conteúdos estudados, pois quando perguntava à professora, nas reuniões de pais, ela confirmava essa informação.

Aliás, a mãe de Zulu se baseava em comentários de outras pessoas para pensar sobre o desempenho escolar de sua filha, pois sabia que muitas crianças não aprendiam a ler e escrever como Zulu. Assim, a genitora relatou que acreditava que a filha tinha um alto

⁹⁰ Tais problemas ocorreram no início dos anos letivos de 2009, 2011 e 2012. Zulu demorava um tempo para se acostumar com a nova professora e agia de forma agressiva em sala de aula.

desempenho escolar, “[...] pelo o que já ouvi falarem por aí, graças a Deus ela é uma aluna boa. [...] pelo fato de estar tudo sempre feitinho, eu venho na reunião, a professora fala que ela faz tudo, tudo que a professora manda, ela faz [...].” (Mãe de Zulu, 2009).

A própria Zulu entendeu, em 2009, que o desempenho escolar dela era, no meio do ano, mediano e, ao final do mesmo ano, foi apreendido por ela como alto, porém a garota não sabia explicar os motivos que a levavam a pensar assim. Ela confiava que era inteligente, bem como a mãe lhe dizia isso com muita frequência.

A garota relatou, neste momento, que gostava de frequentar a escola, porque tinha diversas atividades para fazer. Ela costumava realizar as tarefas em casa e ler livros.

Após a passagem de Zulu para outras turmas se tornou interessante perceber que as características elencadas para falarem sobre a aluna entre as professoras se mantiveram, porém as conclusões sobre o desempenho escolar apresentado por ela mudaram um pouco.

Em 2011, a responsável pela turma do quarto ano frequentado por Zulu, sopesou que se tratava de uma estudante com um desempenho de “médio para alto”. “[...] Eu não falo pra você que o desempenho dela é alto, [...] eu acho que a questão dela falar muito, às vezes ficar muito dispersa com o que está acontecendo na sala de aula, mas ela tem condições de ser melhor.” (Professora de Zulu, 2011).

Esta professora analisou o desempenho escolar de Zulu com menos empolgação do que a responsável pela sala dela em 2009, embora tenha trazido elementos positivos ao desempenho da aluna. Considerou que Zulu se preocupava com a escola, que ela tinha condições de atingir os objetivos propostos para aquele ano, surpreendia principalmente na leitura, na interpretação e estruturação de textos, tinha ideais diferenciadas para escrever e entendia os conteúdos estudados. Todavia, foi referenciado que a Zulu demonstrou dificuldades na aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Isso pôde ser identificado em algumas situações de sala de aula: “A Zulu perguntou: Dona qual é a atividade de matemática? A professora respondeu: Vamos fazer divisão e o sistema de numeração. A aluna afirmou que não havia entendido nada.” (Diário de campo, 2011). Em outro dia sinalizou não apreciar tal disciplina curricular: “Quando estudavam frações por meio de pizzas, ao pegarem os cadernos, a Zulu disse que iriam começar a parte ruim naquele momento.” (Diário de campo, 2011).

Apesar disso, a mãe de Zulu e a própria aluna entendiam que o desempenho escolar da menina havia se mantido. “Ah perto de certas pessoas eu acho que a Zulu tá alto. [...] Ela sabe, sabe? Ela faz tudo sozinha, as coisa que ela fala, então você percebe que ela realmente aprendeu, que ela tá aprendendo.” (Mãe de Zulu, 2011).

Corroborando com a mãe, Zulu contou que entendia o desempenho dela como alto, pois fazia todas as atividades e esperava obter ainda maiores progressos nos estudos.

Na opinião da menina, ela estudava mais neste ano do que em 2009, tinha organizado o próprio tempo para as brincadeiras e contou a estratégia dela de estudo: “Eu faço assim, eu estudo um pouco, eu vou lá, brinco um pouco, estudo um pouco, brinco um pouco, aí não fica cansativo.” (Zulu, 2011). Ela pensava que seria aprovada ao final do ano letivo, embora afirmasse ter certo receio de ser reprovada.

Após um ano, em 2012, quando cursava o quinto ano escolar, a professora que ministrou aulas para Zulu afirmou que:

[...] ela é assim, eu até conversei com a mãe dela, como ela é filha única, afastada do pai, eu não cheguei assim a ter uma conversa com mais tempo com a mãe, mas ela não tinha esse contato com o pai, ou se tem é muito pouco, pelo o que a mãe disse, então ela é ... eu até falei pra mãe dela que ela era cheia de fazer birras né, manha, então no decorrer do ano, ela foi fazendo essas manhas dela, então eu conversei com a mãe, falei com a mãe, a mãe falou que em casa é a mesma coisa, ela também faz manha pra algumas coisas, por exemplo, fazer uma atividade na lousa, se ela tiver dificuldade, então ela ia pra lousa, mas se ela errasse ou se ela falasse não, eu não consigo fazer então era motivo dela jogar o giz e sair assim muito brava e mesmo oferecendo ajuda, ela mantinha aquela birra. [...] em Português ela tinha assim a questão de ortografia, dificuldade, mas ela é muito comunicativa, participa nas aulas, não tem problema nenhum de comunicação, ela é bem assim, então ela foi se desenvolvendo, acabou o ano nessa questão do comportamento dela de fazer um pouco de birra, bem melhor, mas ela ainda tinha umas ... e ela é assim posso dizer que assim líder na sala de aula, entre as meninas. Vamos fazer isso? Vamos! Senão não, não mas eu não quero, então nós não vamos fazer. Na educação física ou tirar alguém do grupo, essas situações assim, mas em matemática ela tem um pouco de dificuldade, de matemática né, mas do resto assim, ela acompanha bem a sala [...]. (Professora de Zulu, 2012).

Esta professora considerou que o desempenho escolar de Zulu era mediano, porque notou algumas dificuldades da aluna para aprender certos conteúdos curriculares. Entretanto, também elogiou as produções textuais dela, a criatividade demonstrada e a capacidade de interpretação.

Durante as aulas acompanhadas foi possível perceber que a estudante sabia realizar as propostas e demonstrava inconformismo diante de dúvidas consideradas simples por ela: “A Zulu disse sobre outra aluna: Não sabe o que é segundo parágrafo?!” Ou então, ao se indignar quando ouviu uma conversa de amigos: “Um menino disse ao outro: “Já cabi!” E foi corrigido: “Não é cabi é cabeu!” A Zulu interferiu e questionou: “Quem está pior?” (Diário de campo, 2012).

Em abril de 2011, a professora que ministrou aulas à turma de Zulu entendeu que o texto apresentado precisava melhorar no quesito pontuação. Em 2012, foi indicado que o texto da aluna deveria se adequar de forma correta ao papel.

Quadro 39: Produções textuais de Zulu.

Abril de 2011	Dezembro de 2012
<p><i>Continue a história:</i> A formiga e a cigarra A formiguinha Anita morava ao lado de uma figueira. Trabalhava o dia inteiro. Só à noite, antes de se deitar, é que ia ouvir um pouco a senhora cigarra a tocar guitarra. E bem que ela tocava para todas as suas amiguinhas.</p> <p>Um dia, COMEÇOU O INVERNO E AS FORMIGUINHAS PERCEBERAM QUE NAQUELA NOITE FRIA A CIGARRA NÃO CANTOU COMENTARAM E DISSE: ___ O QUE SERA QUE ACONTECEU COM A DONA CIGARRA ___ DISSE A ANITA ALGUMAS HORAS, SE PASSARAM E A FORMIGA MARIOCA FALOU: ___ QUE TAL IRMOS DORMIR E AMANHÃ FALAMOS COM A SINORA CORUJA-CERTO-PENSARAM TODAS AS FORMIGAS. NO DIA SEGUINTE AS FORMIGAS NÃO FORAM TRABALHAR POIS NAQUELE DIA ESTAVA MUITO FRIO DEPOIS DE UM TEMPO ELAS FORAM FALAR COM A CORUJA QUE MORAVA NA FIGUEIRA A FORMIGA PERGUNTOU NOTÍCIAS DA CIGARRA A CORUJA FALA: ELA DORMIL NA PORTA DA SUA CASA. CHEGOU ATAR ESTAVA MUITO FRIO DERREPENTE AUGUEM PATE NA PORTA ERA A CIGARRA PEDINDO ABRIGO A FORMIGA DISSE: ___ HORAS EMTE E TOME UM POUCO DE SOPA-PARA SE ESCER A FORMIGA TROUSE UMA CORERIA QUENTE NA HORA DE DORMIR ARRUMARAN UMA CAMA BEM QUENTINHA PARA A CIGARRA. O INVERNO ACABOU E A FORMIGA E A CIGARRA FORAM TRABALHAR.</p>	<p><i>Invente um título e continue a história:</i> Celular que deixa “n” Doutor Eleutério é um inventor. Seu apelido é <i>Lelé</i>, mas ele não é louco, não. É apenas um pouco diferente das pessoas comuns. Gosta de inventar, de criar coisas novas, só que nem sempre suas experiências dão certo.</p> <p>Um dia, ele criou um invento que deu a maior confusão ... criou uma celular que fazia qualquer pessoa trocar o seu “look” em 5 segundos, mas aconteceu tudo diferente, as pessoas (palavra incompreensível) para a máquina na como no manual e as vezes estavam na rua e a máquina os deixa os nú é completamente nú.</p> <p>As pessoas que foram reclamar na lojinha do seu Everton, mas como era só um inventor, então não tinha garantia, claro devolveu o dinheiro dos pessoas.</p> <p>No jantar comentou com sua mulher Vanessa que o celular troca roupa foi por água abaixo, e disse: ___ Vanessa, foi tudo por água abaixo, e eu tinha feito uma promessa que eu vou ter que te falar que meu verdadeiro nome não é Eleutério, vou ter que revelar meu nome verdadeiro. ___ Mas meu amor você disse que nunca ia revelar, não te intendo. ___ Vou falar amanhã na praça.</p> <p>O homem fala com vergonha e a mulher pensa muito confusa.</p> <p>Chegou o dia seguinte, sua mulher acha que ia ficar pra história.</p> <p>Esta ben cedo 7:00 da manhã mas já tem gente na praça seu cunhado Ricardo chega com taxi, só para assistir a grande verdade, até sua sogra dona ve ver.</p> <p>Já era 8:00 horas o horário combinado, toda a família na praça na começar o discurso. ___ Minha cara população, eu só tenho a pedir desculpas para vocês e eu tô aqui para falar uma verdade que passou por muito anos sendo uma mentira. ___ Meu nome não é Eleutério meu nome é Everton ... Falou gritou e berrou para toda mundo ouvir. A cidade inteira ficou super expantada afinal todo mundo conhecia ele por seu Eleuterio, claro ficou muito triste de ter revelado seu maior segredo mais ficou tentando e retentando fazer máquina. ___ Vou fazer uma máquina que faz minha princesa Vanessa não use mais sua mão para se maquiar. Inventou e foi a única máquina que não teve nenhum defeito essa sim ficou para a história.</p>

Com base no material apresentado, é possível perceber que Zulu escrevia em 2011 com letra maiúscula e passou a escrever com letra cursiva em 2012. Erros ortográficos foram cometidos nos dois anos, mas em 2012 a aluna apresentou um enredo mais completo do que no ano anterior, o que seriam progressos esperados para um quinto ano.

Neste ano, a mãe de Zulu notou que a filha estava mais comportada em sala de aula, pois não tinha mais recebido reclamações sobre conversas e quando perguntou para a professora sobre isto, a menina teve o comportamento elogiado.

Em sala de aula, Zulu continuou a ser repreendida, às vezes, por conversas paralelas com colegas, mas manteve a realização das atividades escolares. “A professora chamou a atenção de *Zulu* duas vezes. *Zulu* a gente está corrigindo! Apesar desta distração a aluna respondeu as atividades de forma correta.” (Diário de campo, 2012).

Embora a mãe de Zulu estivesse tranquila com relação à habilidade escrita da filha, ela estava preocupada com as notas dela em matemática, relatou que a média bimestral da menina havia decaído de oito pontos para seis. Por isto, a mãe entrou em contato com a professora e perguntou sobre a possibilidade de inseri-la no reforço escolar, mas a docente disse que a garota não precisava de tais aulas⁹¹.

A própria Zulu contou que enfrentava problemas para aprender porcentagem em matemática e, por isso, suas notas tinham decaído um pouco.

Zulu – É porcentagem que eu não entendo.

Pesquisadora – Mas e divisão você sabe?

Zulu – É, isso daí eu sei, mas na prova caiu mais porcentagem. (Zulu, 2012).

O histórico escolar da estudante mostrou um declínio nas notas da estudante em 2012.

Quadro 40: Conceito final e frequência anual de Zulu de 2009 a 2012.

Zulu	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Faltas Dia/Anual
2009	10	10	10	10	9	8	9	8	3
2010	10	10	10	9	8	8	10	9	3
2011	8	9	9	9	8	7	8	8	0
2012	8	8	8	9	7	10	10	9	2

Para além desta dificuldade em porcentagem, Zulu acreditava que o seu desempenho escolar era alto, visto que costumava estudar e não faltar às aulas. Para ela alguma coisa tinha se transformado naquele ano, visto que estava ansiosa para mudar de escola e ingressar no Ensino Fundamental II.

Acrescenta-se que Zulu, em 2012, aceitou escrever um texto que relatasse um pouco da sua vida pessoal e da relação que tinha com a escola. Registrou o seguinte:

[...] eu brinco de casinha gosto de tocar violino é meio difícil mas é divertido gosto também de me maquiar, mas as vezes me acho um pouco feia apesar de todos os lugares que eu vou todo mundo me achar bonita.

Tem hora que eu sou meia extressada, louca diferente de outras meninas.

Eu estudo em uma escola municipal, é legal e divertido, [...].

Mas também queria mudar de escola o motivo é que tem muitas pessoas invejosas, meus colegas são bons tirando 2 alunos maus educados porque brigam até

⁹¹ Como em anos anteriores, a genitora associou isso aos entraves no relacionamento com o pai da menina.

com a professora, minha mãe acha minha escola boa mas precisa melhorar mais minha mãe sempre vai nas reuniões nunca faltou. Minha mãe é muito legal, meu avô também é muito legal e meu tio também afinal toda a minha família é super legal.

Eu chego chegando na escola todos acham eu bonita sempre maquiada é claro mas sempre tem que prestar atenção na aula ainda bem que eu nunca repeti de ano é legal não repetir de ano na minha classe tem vários repetentes e eles sofrem bastante da até dó.

Eu tenho medo de aranha, cobra e sapo mas maior medo é de polícia porque uma vez eu fui no carnaval com a minha família e saiu droga e muita confusão e teve polícia devido ao meu grande medo. (Zulu, 2012).

As aulas de violino foram vistas pela mãe de Zulu como mais um eixo de destaque da filha, a qual se mostrava vaidosa e preocupada com a aparência, o que influenciava a menina nas relações que estabelecia.

Zulu também reconheceu que poderia mudar de escola, mas que gostava de estudar ali. Expôs que contava com o apoio materno recebido por ela para estudar, citando a presença da mãe nas reuniões escolares e a valorização atribuída por esta à instituição de ensino. A garota ainda notava que outros colegas de sala, repetentes, apresentavam dificuldades para aprender.

Nessa conjuntura, as expectativas de professores, da mãe e da própria menina se mostraram positivas. Era esperado que Zulu continuasse a estudar por um período longínquo. A mãe da menina assumiu que cobrava bons resultados escolares da filha e a incentivava para que cursasse uma graduação, como a mãe gostaria de ter feito. A Zulu também almejava por isto: “Uma faculdade, mas eu tinha falado que eu ia ser professor, depois que eu ia ser médica, tava pensando em gastronomia, mas eu não sei ainda, tô em dúvida.” (Zulu, 2012).

Dessa maneira, embora tenham sido identificadas algumas diferenças entre as percepções das professoras que ministraram aulas à Zulu em 2009, 2011 e 2012, é possível concluir que as características elencadas sobre o desempenho escolar de Zulu foram majoritariamente estáveis: tratava-se de uma aluna expressiva, comunicativa, criativa nas produções textuais, realizava as tarefas de casa e na escola; o que remete a concluir que houve uma variação no padrão avaliativo docente, analisando a aluna de forma mais negativa do que anteriormente.

Quadro 41: Percepções do desempenho escolar de Zulu e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Zulu	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contato inicial da professora com a mãe fez a primeira concluir que a aluna tinha apoio materno para estudar; ▪ Aluna destaque; ▪ Lia perfeitamente; ▪ Participava das aulas; ▪ Interesse e facilidades para aprender; ▪ Fazia as tarefas de casa; ▪ Trazia o material escolar; ▪ Organizava o pensamento por meio de diálogos; ▪ Longa escolarização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ativa; ▪ Com respostas rápidas e criativa; ▪ Conversava muito na escola; ▪ Inteligente, mas pouco esforçada, porque dizia ter preguiça; ▪ Reclamava muito; ▪ Aprendia os conteúdos estudados; ▪ Sabia ler e escrever com letra cursiva – comparação com outros estudantes que não sabiam; ▪ Exigia bons resultados escolares; ▪ Acreditava que ela iria cursar uma graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inteligente; ▪ Gostava de frequentar a escola por ter muitas atividades para fazer ali; ▪ Esperava seguir o exemplo de um primo e cursar um graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zulu sempre morou com a mãe e o avô. Em 2009 o tio da menina também morava na mesma casa e em 2011 o padrasto dela morou por um tempo na casa da família; ▪ A gravidez de Zulu foi permeada pela separação de seus pais; ▪ O pai de Zulu casou com outra mulher e teve mais uma filha com quase a mesma idade que a Zulu; ▪ Os avos de Zulu nunca haviam estudado e a mãe da menina terminou o Ensino Médio, por meio de um curso supletivo; ▪ A mãe de Zulu fazia faxina e o avô era aposentado; ▪ Zulu foi matriculada numa creche e se adaptou rapidamente a escola, sempre elogiada; ▪ Zulu tinha problemas para se acostumar com os novos professores todos os começos de anos; ▪ Havia problemas na relação de Zulu com o pai; ▪ Frequência a psicopedagoga; ▪ Zulu ajudava em algumas atividades domésticas.
Desempenho	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio e, no final do ano, alto</i>	
2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falava muito; ▪ Dispersa; ▪ Poderia ser melhor; ▪ Preocupada com a escola; ▪ Tinha ideias diferenciadas para escrever; ▪ Compreendia os conteúdos estudados; ▪ Dificuldades em matemática; ▪ Pouco concentrada; ▪ No final do ano pontuou que Zulu tinha passado a escrever com letra cursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estava aprendendo; ▪ Fazia comentários interessantes; ▪ Realizava as atividades sozinha; ▪ Acreditava que ela iria cursar uma graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazia todas as atividades; ▪ Esperava ser ainda melhor aluna; ▪ Fazia planos sobre ter uma família no futuro; ▪ Estudava mais neste ano do que em 2009; ▪ Organizou o tempo dela para as brincadeiras. 	
Desempenho	<i>Médio para alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazia birras; ▪ Dificuldades em Matemática; ▪ Comunicativa; ▪ Participava das aulas; ▪ Líder entre as meninas; ▪ Interpretava textos bem; ▪ Facilidade para entender conteúdos; ▪ Escolarização prolongada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manutenção de planos futuros sobre cursar uma graduação; ▪ Preocupação com declínio nas notas de matemática; ▪ Melhora no comportamento na escola, não estava mais conversando muito durante as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ansiosa para ingressar no Ensino Fundamental II; ▪ Estava se sentindo diferente; ▪ Dificuldades para aprender porcentagem; ▪ Manteve a sua ideia sobre cursar uma graduação; ▪ Estudava; ▪ Não faltava as aulas; ▪ Lia livros. 	
Desempenho	<i>Médio</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	

5.6 Zeto

Parte da história de Zeto e a posição social da sua família

Zeto morava em 2009 com a mãe dele, a irmã e os avós maternos. Nesta época, a mãe do menino trabalhava num frigorífico, fazia isso para cuidar dos filhos, mas não gostava de atuar ali. A avó do garoto era trabalhadora rural e o avô atuava numa olaria.

A mãe de Zeto narrou que ela começara a trabalhar aos seis anos de idade, na referida olaria junto com o pai dela, porque queria ajudar a família e poderia comprar o material escolar como gostasse. Mesmo exposta ao trabalho precocemente, lembrou que brincava e que havia sido feliz daquela maneira.

Os pais de Zeto foram casados por seis anos, mas terminaram o relacionamento, segundo a mãe do menino, porque era agredida por seu companheiro, que tentou afogá-la num rio na cidade, após inúmeras ocorrências de violências físicas.

Zeto contou este fato como algo marcante na vida da família:

[...] ele era meu pai, só que quando ele tava junto com a minha mãe, os dois só brigava, aí outro dia minha mãe foi no canal e ele foi atrás dela, aí ele afogou minha mãe dentro do rio, sorte que tinha um homem lá, um homem e uma mulher, senão minha mãe tinha morrido. (Zeto, 2009).

Quando engravidou do Zeto, a mãe do menino pensou que o relacionamento conjugal ficaria mais estável, porém não foi isso que aconteceu; “Foi uma gravidez bem nervosa, eu apanhei muito, fui aguentando, pensei que quando o *Zeto* nascer ia mudar, só que não mudou pra melhor, mudou pra pior, ficou bom até os seis meses do *Zeto*, depois era briga dentro de casa, o pai dele me batendo e aí foi.” (Mãe do Zeto, 2009).

O relacionamento conflituoso dos pais de Zeto também foi decisivo para que a mãe deixasse a escola no primeiro ano do Ensino Médio, já que o pai do menino não aceitava que a esposa estudasse.

Com o intuito de terminar a relação com o pai de Zeto, que não queria concordar com a separação, a mãe do menino resolveu que teria um filho com o outro homem. Engravidou novamente, porém não manteve um novo relacionamento.

Sobre a escolarização do filho, na percepção da mãe de Zeto, o garoto gostava de frequentar a Educação Infantil e apreciava muito ir à escola, sendo que, até aquele momento, a única reclamação, recorrente da instituição sobre o menino, estava baseada em brigas e brincadeiras externas à sala de aula.

A mãe de Zeto acreditava que o filho era parecido com ela, por não aceitar desaforo e costumar se envolver em brigas. Além disso, expôs que admirava a escola frequentada pelo garoto, afinal também tinha estudado ali e guardava boas recordações do lugar.

Em 2011, Zeto, a irmã e a mãe passaram a morar com o pai da menina. O padrasto de Zeto o ajudava nas tarefas escolares e, para a mãe, a família mantinha uma vida tranquila. Naquele momento ela não trabalhava e o companheiro dela atuava em um frigorífico.

Após um ano, a mãe de Zeto identificou pedras no rim e precisou fazer uma cirurgia, com isso, ainda não havia voltado a trabalhar. Sendo assim, a renda obtida pelo padrasto do garoto sustentava a família. O pai do menino, segundo a genitora, pouco auxiliava financeiramente o custeio dele, porém via o com certa frequência.

Em 2012, Zeto contou que a mãe não o deixava brincar na rua, para que ele não tivesse más companhias. Assim ele costumava ficar em casa, usar o computador, brincar com a irmã, receber carinho da mãe, fazer a tarefa e dormir. Aos finais de semana, disse que jogava futebol, videogame e frequentava a missa com a avó. O garoto quis fazer aulas de flauta, ser coroinha da igreja e treinar futebol. Além disso, também ajudava a limpar a casa, quando a mãe trabalhava, cuidava da irmã e da cachorra. Sabia fazer café sem ninguém ensiná-lo, apenas por reparar como os adultos faziam e, além disso, notara que usava o computador muito bem.

De tal modo, Zeto presenciou situações de violência oriundas de brigas dos pais, porém se mostrou um garoto ativo, que gostava de estar envolvido com diversas atividades, que auxiliava nos trabalhos domésticos e era admirado pela mãe por isso.

5.6.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Zeto

O desempenho escolar de Zeto foi analisado pelas professoras que ministraram aulas para as turmas frequentadas por ele, pela mãe dele e pelo próprio menino de uma maneira estável e com concordâncias entre os sujeitos acompanhados.

Quando Zeto cursava o segundo ano, em 2009, a professora considerou que se tratava de um aluno com alto desempenho escolar, principalmente, porque ele participava oralmente das aulas. A docente acreditava que o menino compreendia os conceitos estudados, fazia as atividades corretamente, as terminava com rapidez e era preocupado com a ortografia das palavras, queria escrever de forma impecável, embora ainda cometesse erros no emprego da Língua Portuguesa.

Desde o primeiro encontro com a mãe de Zeto tornou-se evidente a disponibilidade dela em oferecer todo o apoio à escolarização do filho, o qual era entendido como um “bom” aluno, que nunca havia apresentado problemas com a aprendizagem escolar.

A genitora descreveu Zeto como um garoto que não gostava de faltar às aulas nem quando ficava doente. Na opinião dela, o filho era inteligente, sabia conversar com as pessoas, relacionava assuntos a temas que havia visto na televisão ou ouvido falar, sabia ler e prestava atenção quando os adultos mexiam em celulares ou aparelhos de DVD.

Ela acreditava que o Zeto tinha um alto desempenho escolar e concluiu isso,

[...] porque muitos alunos chega e não tá nem aí com os estudos, ele não, eu tenho comigo que ele vai dar muito orgulho pra mim. E por ele ser, pela forma dele, eu quero ver, eu quero fazer isso. O *Zeto* é muito relacionado com a escola, até mais do que dentro de casa. (Mãe de Zeto, 2009).

Zeto também apresentou uma compreensão positiva sobre o próprio desempenho escolar. Quando o garoto cursava o segundo ano ele considerou que tinha um alto desempenho e justificou: “Eu sou bom, [...] eu ajudo todo mundo que fala pra eu ajudar, [...].” (Zeto, 2009). Argumentou ainda que era muito requisitado pela professora para auxiliá-la, já que ele terminava as atividades escolares rapidamente, o que na opinião dele, seria mais um indicador de alto desempenho.

Zeto relatou que gostava de frequentar a escola, mas que preferia ficar na quadra da instituição, fazer desenhos e recortar. Sobre as atividades em sala de aula, ele disse que sua mão doía quando tinha que escrever muito e que quando não sabia alguma atividade, costumava perguntar à professora ou a colegas que sentavam próximo a ele. Considerava-se um garoto inteligente, esforçado e bonito.

Quando o Zeto foi matriculado no quarto ano, em 2011, a professora que ministrou aulas para ele concordou com a posição de destaque do aluno apenas ao final do ano; no início ela relatou que Zeto fazia as atividades, mas não o considerou como um estudante destaque, pois notara que ele tinha um pouco de dificuldades em Língua Portuguesa, então o analisou como um caso de “médio para alto” desempenho. A professora também elogiou a participação que o menino despedia oralmente e comentou sobre a sua alta capacidade de expressão.

Durante as aulas observadas foi possível notar que Zeto era um aluno falante e participativo. As dificuldades para utilizar a ortografia, referenciadas pela professora, foram apreendidas, dentre outros, em algumas aulas acompanhadas: “Durante uma atividade em grupo Zeto escreveu hospital sem a letra h.” (Diário de campo, 2011).

Apesar disso, em geral, foi observado que o aluno respondia corretamente questões feitas ao grupo, “Zeto leu um texto para a professora, quando terminou ela perguntou: “Pela leitura que você fez, tem narrador na anedota? Ele respondeu corretamente e ela deu prosseguimento à atividade.” (Diário de campo, 2011). Além disso, ele pedia para ir até a lousa realizar contas, às vezes precisava de apoio para isso, lia com desenvoltura e fazia

observações sobre a escrita de palavras. Zeto ainda costumava denunciar os estudantes que não realizavam as atividades.

Ao final do mesmo ano, a professora passou a entender que Zeto era um estudante que se destacava, logo teria um alto desempenho escolar: “[...] é um aluno que participa bastante, tem uma boa estrutura de texto, matemática ele é bem melhor do que em português; português ele é bom, matemática melhor ainda, acompanha bem [...]” (Professora do Zeto, 2011).

No entanto, neste ano, a professora narrou que precisou chamar a mãe de Zeto na escola, após o envolvimento do menino em brigas, a genitora apoiou a instituição de ensino e, a docente relatou que notou mudanças no comportamento do aluno depois disso.

Os problemas disciplinares identificados nas relações de Zeto no contexto escolar também foram citados pela mãe do menino, a qual expôs que tinha ouvido reclamações dessa natureza em diversas reuniões escolares. Neste ano, ela também percebeu que, às vezes, o filho não queria realizar as tarefas e pedia ajuda ao padrasto, mas de forma geral, isso ocorria raramente.

Embora a genitora tenha comentado sobre tais posicionamentos, para a mãe de Zeto, em 2011, o filho dela estava: “Do mesmo jeito, não me dá trabalho, sempre notas boas, não falta. [...] os estudo dele é ótimo, tudo que ele faz é bom, sempre que ter um algo a mais nas coisas que ele faz.” (Mãe de Zeto, 2011).

Zeto manteve uma apreciação positiva frente ao desempenho escolar que apresentou e comentou que não havia mudanças em sua vida escolar. Continuava a se considerar um aluno com alto desempenho, pois conseguia realizar atividades escolares: “De vez em quando, quando a tia pede pra fazer uma continha e eu não sei, eu vou contando na mão pra não se difícil.” (Zeto, 2011). Ele observava que alguns alunos brincavam e não sabiam realizar as atividades, existiam outros que dormiam na carteira, deixando para trás as propostas da professora, dessa forma, ele acreditava que era um aluno com um alto desempenho por não se enquadrar nesses grupos.

No ano seguinte, quando Zeto cursava o quinto ano, em 2012, a professora o analisou como um caso de desempenho “médio para alto”. Explicou que ele não faltava às aulas, acompanhava os conteúdos estudados, mas não era um aluno que conquistava notas máximas.

O que corrobora com as observações realizadas em sala de aula, nas quais algumas dificuldades vivenciadas pelo estudante foram evidenciadas: “Em uma atividade o Zeto respondeu: “Me senti muito mais melhor”. A professora disse: “Está confuso hein.” (Diário de campo, 2012). Algumas vezes, Zeto foi até a mesa da professora para perguntar e queria ficar próximo a pesquisadora para que ela pudesse lhe ajudar a resolver atividades durante as aulas.

Não obstante, o aluno realizava as propostas, costumava ir à lousa responder as atividades e lia o que a professora lhe pedia.

A professora, em 2012, considerou que o Zeto se saia melhor na disciplina de Matemática do que em Língua Portuguesa, concordando com a responsável pela turma do menino em 2011. Para professora, no quinto ano escolar, o aluno poderia ser melhor, porque ainda cometia erros ortográficos e deixava de dar sequência aos textos.

Zeto produziu dois dos textos, os quais foram escolhidos para serem apresentados aqui, um produzido em abril de 2011 e outro em dezembro de 2012. No primeiro momento a professora que ministrou aulas para Zeto indicou que ele não havia apresentado elementos de coesão e não tinha escrito com coerência. Já em 2012, nenhum item inadequado foi assinalado pela professora do aluno.

Quadro 42: Produções textuais de Zeto.

Abril de 2011	Dezembro de 2012
<p><i>Continue a história: A formiga e a cigarra</i> <i>A formiguinha Anita morava ao lado de uma figueira. Trabalhava o dia inteiro. Só à noite, antes de se deitar, é que ia ouvir um pouco a senhora cigarra a tocar guitarra. E bem que ela tocava para todas as suas amiguinhas.</i> Um dia, Anita ia indo embora quando trombou em uma árvore e falou: ___ Minha indo embora se não encontro alguém que pise embora, sossegada, quando estava eu cigarra a cigarra disse: ___ O que você está fazendo, aqui. ___ Estava indo embora, porque ___ Por nada ué. ___ Toca guitarra pra mim. ___ Falou só que eu tenho que ir pegar uma coisa. ___ Tabom eu espero – a cigarra foi e voltou só que ela não, estava lá mais. ___ E agora vou ter que ir embora. – E a cigarra vai embora, feliz, da vida.</p>	<p><i>Invente um título e continue a história: Lelé e a confusão</i> <i>Doutor Eleutério é um inventor. Seu apelido é Lelé, mas ele não é louco, não. É apenas um pouco diferente das pessoas comuns. Gosta de inventar, de criar coisas novas, só que nem sempre suas experiências dão certo.</i> <i>Um dia, ele criou um invento que deu a maior confusão... a invenção agora era um carro que se transforma em um rolo.</i> Ele foi ver se funcionava e sua nova invenção deu certo e ele tentou fazer na rua e comprou um carro veio colocou os botões arrumou um controle, carro saiu um braço, o outro, o pescoço, e as suas duas pernas, e ele controlou, o carro, para andar, para frente, e para trás, e para alimentar, e diminuir, o tamanho. Ele criou um monte criou até um camaro em um robô dançarino que fez o maior susseço. Criou um carro do seu vizinho em um roqueiro porque seu vizinho gostava de rock. Transformo uma camionete em um jacaré robótico e um caminhão em uma arma robótica. E sua invenção fez muito sucesso com isso fez chou com seu camaro em um chou. E assim mais uma invenção senssacional.</p>

Os textos produzidos por Zeto em 2011 e em 2012 foram organizados com letra cursiva, apresentaram erros ortográficos, equívocos na pontuação e não se fizeram presentes itens de ligação entre as ideias.

Inclusive, além da manutenção da percepção de que Zeto cometia erros ortográficos na escrita, também foi possível perceber a recorrência de alguns conflitos, nos quais Zeto fora chamado até pela direção para resolver brigas que aconteceram durante o intervalo das aulas.

Em um dia a professora da turma escreveu um bilhete à mãe do aluno, o que o deixou revoltado em sala de aula. “A professora disse ao menino: “Não adianta fazer cara feia!” Depois disso, ele ameaçou um colega da turma, disse que bateria nele e gritou para outra menina: “Dá pra você calar a boca?” (Diário de campo, 2012).

As consequências desse dia foram registradas no livro de ocorrências da escola, no qual Zeto completou mais sete notificações, sempre por agressões ou ameaças a outros colegas da sala ou da escola.

O aluno *Zeto*, na saída, ao pegar a bicicleta, deu um soco, próximo a boca do colega *Renato*. Questionado, disse que bateu pelo fato dele (*Zeto*) ter levado bilhete (advertência) da professora para o responsável pelas conversas na sala e *Renato* que o havia chamado para conversa não levou bilhete. Tendo ficado bravo, pois somente ele foi advertido pela professora e resolveu se vingar. Os alunos foram chamados até a direção e, foi explicado a ele que o motivo do bilhete não foi apenas por este fato, mas pelas constantes conversas e mau comportamento durante a aula. O aluno *Zeto* foi advertido pela direção e convocado o responsável para comparecer à escola. (Livro de Ocorrências da escola, 2012).

A professora responsável pela turma frequentada por Zeto acrescentou que o garoto se envolvia em muitas confusões, criava algumas intrigas entre os colegas e brigava nos intervalos das aulas. Aspectos também pontuados pela docente do ano anterior.

Corroborando com tais indicações, a mãe de Zeto comentou que recebeu reclamações da escola sobre o comportamento do filho em sala de aula.

[...] eu precisei ir na escola né, conversa lá, porque ele tava dando trabalho pra mim, chego até a responde pra professora, como ele nunca teve problema na escola eu tive que ir pra conversa com a professora, foi onde ela chama a atenção dele, chamo ele, chamo eu, aí ele volta a melhora, mas é o intuito que ele melhore cada vez mais, porque ele nunca foi de problema né, não é agora que ele vai dá. (Mãe de Zeto, 2012).

Apesar disso, considerou que o desempenho do menino permanecia tão bom quanto antes, elencou que as notas eram praticamente as mesmas, era um aluno “excelente”, inteligente, responsável, não faltava às aulas e sempre a surpreendia positivamente.

Neste ano, Zeto reconheceu que às vezes, sentia dificuldades em algumas atividades, como por exemplo, “[...] multiplicar com número grande, que tem que procurar a tabuada do 18.” (Zeto, 2012). O garoto ainda comentou que permanecia a não gostar de faltar às aulas, mesmo quando ia ao médico.

Ao final de 2012, a mãe de Zeto e o menino estavam preocupados com a continuidade da escolarização dele, o qual, devido à localização de sua residência, deveria frequentar a Instituição de Ensino C, porém os responsáveis, e ele mesmo, não queriam que assim fosse, pois planejaram que o garoto frequentasse a Instituição B. Além disso, gostariam de matriculá-lo no projeto social da cidade no período contrário as aulas, para que ele tivesse

acesso a cursos e, posteriormente, ingressasse no mercado de trabalho, por isso era preciso que Zeto estudasse no período matutino, já que o projeto ocorria a tarde.

Em meio ao impasse sobre qual instituição Zeto frequentaria no próximo ano, a mãe do menino aferiu que de qualquer forma, esperava que ele estudasse e que chegasse a cursar uma graduação.

Ah dependendo qual escola que ele for, que não é opção minha, também se fosse ver não era opção dele, mas eu espero que cada vez ele continue um aluno melhor, que dê muito orgulho, porque já me deu muito mais ainda, espero da mais ainda, e que lá na frente ele tenha um serviço bom, que tenha um estudo, um colégio, caba tudo, que faça a faculdade dele, porque é o sonho dele, dentro de uma faculdade, mas pra isso ele tem que trabalha pra te uma faculdade boa. [...]. (Mãe de Zeto, 2012).

O Zeto manifestou planos de estudar por um período prolongado: “Eu vou estudar bastante, aí eu vou na faculdade prá entrar num escritório.” (Zeto, 2011). O garoto associou o tempo de estudo das pessoas a possíveis trabalhos na vida adulta, por isso afirmou que queria estudar por um longo período para que pudesse ganhar mais dinheiro no futuro.

Já as professoras que ministraram aulas para Zeto construíram expectativas diferenciadas sobre ele. A docente que atuou no segundo ano, junto à turma do menino, considerou que ele seria uma pessoa que se destacaria na vida, assim como ocorria na escola. Já a responsável pela turma dele, em 2011, manifestou preocupações com o apoio que ele recebia da família e os comentários que o garoto fazia em sala de aula, como o gosto por sítios e brincadeiras. E a professora que atuou junto à turma de Zeto em 2012 considerou que ele seria um estudante que não teria problemas na continuidade escolar, se conseguisse não se envolver em brigas.

[...] ele vai ser uma pessoa destaque, não que vai ser sempre o melhor, que a gente sabe que há grande diferença no início, mas eles vão se igualando, até pela questão de uns começarem a trabalhar antes, outros não, então depende das oportunidades que eles têm, mas ele vai ser assim destaque. Não estou afirmando que ele vá fazer uma faculdade, porque eu não sei a condição da família, mas que vai ter assim um emprego bom, eu acredito que sim. (Professora do Zeto, 2009).

[...] ele é assim uma criança que se tivesse uma estrutura familiar, eu acho que poderia ser não melhor do que ele é, mas ter uma expectativa melhor do que ele vai ser, porque ele fala muito de cavalo, de brincar na rua, de empinar pipa, é coisa de criança, mas ele não tem assim um direcionamento da família, o que ele faz, percebo que é por ele. (Professora do Zeto, 2011).

Sendo assim, foi possível perceber que houve diferenciações nas percepções das professoras sobre o desempenho escolar de Zeto, porém também se fez presente a manutenção na identificação de características distintivas do aluno.

Houve a manutenção da percepção da mãe de Zeto sobre o desempenho escolar do menino, mesmo se deparando com certos entraves, como reclamações sobre o comportamento

do menino. Todavia, isso foi incapaz de alterar a concepção materna sobre o alto desempenho escolar do filho, o qual manteve a percepção positiva quanto aos resultados apresentados na escola.

Quadro 43: Percepções do desempenho escolar de Zeto e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Zeto	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muito participativo oralmente; ▪ Parecia compreender os conceitos estudados; ▪ Fazia as atividades corretamente e com rapidez; ▪ Era preocupado com ortografia, embora ainda cometesse erros; ▪ Destaque na turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio familiar nos estudos; ▪ Ausência de dificuldades de aprendizagem; ▪ Frequente as aulas; ▪ Elogiado pela inteligência; ▪ Sabia ler; ▪ Fazia relação entre assuntos que ouvia falar; ▪ Prestava atenção; ▪ Brigas fora da sala de aula; ▪ Planos de escolarização longa ao filho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudava todo mundo que precisava; ▪ Era “bom”; ▪ Terminava as atividades corretamente; ▪ Gostava de frequentar a escola e preferia fazer desenhos ou ficar na quadra do que na sala; ▪ Era inteligente, esforçado e bonito; ▪ Associou a escola ao trabalho futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em 2009, Zeto morava com a mãe, a irmã e com os avós. Depois a mãe do menino se uniu com o pai da irmã dele e passaram a morar apenas os quatro (mãe, padrasto, Zeto e irmã); ▪ O pai de Zeto era violento com a mãe dele; ▪ Gravidez de Zeto foi permeada pela violência do pai; ▪ A mãe de Zeto concluiu o Ensino Fundamental II; ▪ Em 2011 e 2012 apenas o pai de Zeto trabalhava para sustentar a família; ▪ Em 2012 a mãe do menino passou por uma cirurgia para retirada de pedras no rim; ▪ Preocupação com a continuidade da escolarização de Zeto, opção pela Instituição B, mas direcionamento para a C, devido ao endereço da família.
Desempenho	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
2011	<p><u>Início do ano:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participativo; ▪ Realizava as atividades sem dificuldades; ▪ Não foi visto como um destaque; ▪ Expressivo; ▪ Dificuldades em Língua Portuguesa. <p><u>Final do ano:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhor em matemática do em Língua Portuguesa; ▪ Boa estrutura de textos; ▪ Acreditava que o aluno poderia ser melhor ainda com mais estrutura familiar; ▪ Falou com a mãe por causa de brigas do aluno e teve apoio dela. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notas altas; ▪ Frequente as aulas; ▪ Fazia todas as atividades muito bem; ▪ Ausência de dificuldades de aprendizagem; ▪ Ajudava em casa; ▪ Brigas fora da sala de aula; ▪ Às vezes não queria realizar as tarefas de casa; ▪ Manutenção de planos futuros sobre a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tinha técnicas para superar as dificuldades, como fazer contas nos dedos; ▪ Realizava as atividades propostas; ▪ Planos de estudar por um longo período para ter um “bom” trabalho – sugeriu um escritório. 	
Desempenho	<i>Início: Médio para alto</i> <i>Final: Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frequência assídua as aulas; ▪ Não tinha dificuldades; ▪ Não conquistava as notas mais altas; ▪ Melhor em matemática do que em Língua Portuguesa; ▪ Cometeria erros ortográficos e não organizava a sequência de ideias nos textos; ▪ Envolvimento em confusões. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemas associado ao comportamento de Zeto, agora dentro da sala de aula também; ▪ Inteligente; ▪ Frequente as aulas; ▪ Notas caíram um ponto aproximadamente; ▪ Primeiro a terminar as atividades; ▪ Sempre queria ajudar os colegas; ▪ Cursar uma graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tinha algumas dificuldades; ▪ Não gostava de faltar às aulas; ▪ Queria estudar no próximo ano na Instituição B, mas iria ser direcionado para a C; ▪ Queria estudar por um período longo e trabalhar num escritório. 	
Desempenho	<i>Médio para Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	

Para além das percepções de professores, da mãe e do aluno, o histórico escolar de Zeto sinalizou para o decréscimo dos conceitos finais obtidos por ele.

Quadro 44: Conceito final e frequência anual de Zeto de 2009 a 2012.

Zeto	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Faltas Dia/Anual
2009	10	10	10	10	10	9	8	7	7
2010	10	10	10	10	10	7	8	8	6
2011	8	8	9	9	9	7	8	7	5
2012	8	6	5	7	7	9	7	7	7

Dessa maneira, embora a mãe de Zeto e o próprio menino concebessem o desempenho escolar dele como alto, o que indicaria uma estabilidade nas percepções sobre a trajetória escolar do aluno; as professoras que ministraram aulas para ele em 2011 e 2012 concordaram sobre se tratar de um estudante com alto ou médio-alto desempenho escolar, no entanto, elas também apontaram que o estudante apresentava algumas dificuldades no emprego da Língua Portuguesa, o que não foi referenciado em 2009, somente os problemas disciplinares foram citados desde então.

Sendo assim, tornou-se evidente, que algumas dificuldades foram vivenciadas no processo de escolarização do aluno com relação ao domínio de conteúdos curriculares, indo além das situações de indisciplina, porém isso não pareceu abalar a percepção positiva que construíram sobre o estudante.

Neste momento, serão apresentadas as histórias e percepções sobre os alunos matriculados no Ensino Fundamental II.

5.7 Vitória

Parte da história de Vitória e a posição social da sua família

A família de Vitória era constituída pela mãe, pelo pai e um irmão dela. Ela era a filha mais velha de um casal, que moravam juntos há treze anos.

A mãe de Vitória relatou que trabalhou desde os sete anos de idade, enquanto ainda morava no Nordeste, região onde nasceu. Quando tinha aproximadamente quatorze anos, ela saiu de lá para morar no Estado de São Paulo junto com a mãe, o pai⁹² e um irmão dela, parte da família permaneceu no estado de origem.

Nesta época, ela conheceu o seu companheiro e se uniram, deixaram uma cidade litorânea próxima a São Paulo, para morar no interior do estado. Quando chegaram ao destino, os pais de Vitória começaram a trabalhar na zona rural e em 2009 a mãe da menina atuava como manicure e o pai era pedreiro.

O pai de Vitória estudou até a quarta série, segundo a mãe empurrado, pois ele não gostava de escola. A mãe da menina não concluiu a quinta série, deixou a escola quando se mudou para o Estado de São Paulo e, ao começar o relacionamento com o companheiro dela, foi proibida por ele de estudar, mas ficou insatisfeita com isso, pois disse que admirava pessoas que estudavam e gostaria de ter frequentado por mais tempo uma unidade de ensino, por isso, conseguiu retornar aos estudos, em 2012, quando passou a cursar um supletivo, numa escola no período noturno.

A gravidez de Vitória foi descrita como tranquila e o parto foi normal. A menina ficou sob os cuidados dos pais. Vitória ingressou na escola aos quatro anos de idade para cursar a Educação Infantil. A mãe da menina ficou insegura com isso, mas notou que a filha havia se adaptado rapidamente ao ambiente escolar, gostava de frequentar a unidade de ensino e foi elogiada neste local.

Na EMEI foi muito bem, não teve muita mudança de comportamento, de educação. Sabe foi ótimo, mas a partir do momento que ela entrou na escola maior, com mais criança sabe? A *Vitória* deu um pouco de trabalho sim, o ano passado foi muito difícil, porque ela andou contando mentira e é uma coisa que a gente não permite dentro de casa, é mentira. [...]. (Mãe de Vitória, 2009).

Diante das mentiras identificadas, a mãe de Vitória lembrou que pensou em abandonar a menina, por não saber como agir, mas depois do apoio do companheiro, da

⁹² A mãe de Vitória revelou que não mantinha um bom relacionamento com o pai dela, avô da garota, porque o considerava uma pessoa mentirosa e pontuou, em 2012, que via na filha muitas características do avô.

professora que ministrava aulas para ela e de muitas conversas com Vitória, essa fase havia sido superada.

Vitória contou sobre esses problemas escolares vivenciados por ela, disse que, às vezes, brigava e tirava notas baixas na escola, nesta fase, não gostava de estudar e não se importava com isso. Expôs que superou esse momento por meio da ajuda dos pais que a apoiaram e a ensinaram a ser uma pessoa melhor.

Em 2009 a mãe de Vitória comentou que a filha ajudava a família na limpeza da casa e frequentava a escola. Nos finais de semana ela ia à igreja e à catequese, não costumavam ter outras atividades de lazer, era recorrente assistir televisão e dormir.

A mãe de Vitória entendia que era uma pessoa dura e lutadora, porque acreditava que a vida não era fácil e era preciso trabalhar muito para conseguir qualquer coisa. Com uma postura rígida pensava em educar os filhos dela, por isso, se descreveu como uma mãe exigente, que pouco brincava, deixando isto ao encargo do marido. Ela ainda se preocupava com a escolarização dos filhos, frequentava as reuniões escolares e mantinha contato com os professores.

A mãe de Vitória contou que, em 2010, ela tinha discutido com o marido e retornado para a família de origem, no Nordeste, com os filhos, por isso, eles haviam deixado de frequentar a escola por mais de um mês, em meados de outubro. Nesta época, a genitora planejou não voltar mais para o Estado de São Paulo, ficar lá e recomeçar a vida junto à família de origem. A mãe da menina expôs que o marido limitava as atividades dela e não permitia que fizesse inúmeras coisas, como retomar os estudos.

Entretanto, depois de um mês, a mãe de Vitória regressou ao interior de São Paulo e reatou o casamento. Ela contou que percebeu que estava mais feliz e se sentia querida pela família dela que estava longe. Além disso, na opinião dela, o relacionamento com o companheiro havia melhorado.

Sobre a rotina da Vitória, neste período, a mãe dela comentou que não deixava a filha participar de todas as atividades que eram oferecidas pela escola, justificou que seria muito cansativo, visto que a menina precisava ajudar em casa e já participava dos treinos de vôlei oferecidos pela instituição no período contrário às aulas.

Em 2012 a relação entre a mãe e a filha entrou em conflito. Neste ano, durante o dia, a genitora fazia faxinas em meio período, na outra parte do dia, ela era cuidadora de uma idosa, a noite estudava e, aos finais de semana, era manicure em um salão de beleza. Logo, permanecia pouco tempo em casa e trabalhava consideravelmente.

Vitória disse que passou a auxiliar mais ainda nos serviços domésticos, cuidava da limpeza da casa, cozinhava e levava o irmão para a escola. Segundo a menina, era cansativo, porém se sentia bem assim, porque sabia que a mãe precisava da ajuda dela.

A família tinha comprado um terreno, planejavam construir uma casa própria e o pai de Vitória tinha adquirido um carro, porém após um acidente no trabalho que o lesou por um período, foi preciso se desfazer do automóvel, o que foi entendido pela mãe como um motivo de revolta à filha, pois a família deixou de fazer passeios aos finais de semana. Vitória comentou sobre isso, afirmou que havia sido um momento feliz do ano, justamente devido aos passeios familiares com o carro.

Além disso, um fato foi marcante naquele ano. Durante o primeiro bimestre de 2012, quando Vitória cursava o oitavo ano escolar, ela levou R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) da mãe para a escola e distribuiu entre colegas, o que causou uma grande crise no relacionamento familiar.

[...] ela fez dentro da minha casa, com o dinheiro da mãe dela, que ela vê que sai as 6h da manhã e vorta sabe lá que horas, pra eles mesmo, imagina na casa dos outro? Eu não confio. [...] pra mim isso é grave, porque quando acontece o pior, o que acontece? Foi o pai que não educou, ah pobre né, pobre é ladrão, é sempre essa piadinha que você escuta [...]. (Mãe de Vitória, 2012).

Após este episódio, a mãe de Vitória foi até a escola, disse que estava insatisfeita com a instituição por não terem percebido nada sobre a distribuição de dinheiro. E, resolveu tirar a menina da escola, a encaminhou a um psicólogo que pudesse auxiliar a descobrir o que havia acontecido para ela para ter tal atitude.

Vitória contou que ela tinha deixado de frequentar a instituição porque não queria mais ir para aquele ambiente. “Eu não queria vorta pra essa escola de jeito nenhum. [...] não nessa escola. Então minha mãe corria atrás de outras escolas, mas não dava certo, por causa que já tava no meio do ano já, daí ela me levou pra psicóloga, aí a psicóloga fez eu vorta.” (Vitória, 2012). Ela anunciou ainda que tinha sido um ano triste e que não fora uma menina disciplinada. Falou sobre o dinheiro que havia pegado da mãe e concluiu que não sabia explicar o que passou pela cabeça dela, mas talvez tivesse feito isso para chamar a atenção materna.

Na percepção da mãe, a psicóloga não conseguiu resolver o caso e então a genitora direcionou a menina ao trabalho. Vitória tinha que, além dos serviços domésticos em casa, trabalhar com a mãe todos os dias por meio período fazendo faxinas. Assim, ela retornou à escola, após aproximadamente um mês de ausências.

Segundo a mãe da menina, havia sido um ano terrível para a família. Concluiu que a filha dela queria ser uma pessoa que não poderia, rica. Informou ainda, que outras mentiras se fizeram presentes no cotidiano de Vitória, como o envolvimento em rumores na sala de aula.

Neste momento, a mãe de Vitória disse que conversava com a filha apenas o necessário, basicamente dava ordens a ela sobre o que deveria fazer e esperava por melhores dias.

5.7.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Vitória

As percepções sobre o desempenho escolar de Vitória apresentaram, em geral, concordâncias, entre os professores, a mãe e a própria aluna, ao longo do período em que a trajetória da estudante foi acompanhada. Embora tenham sido realizadas leituras singulares, conforme os posicionamentos assumidos, todos os envolvidos conceberam que Vitória apresentou mudanças na relação que mantinha com o saber e com a escola.

Vitória foi indicada a participar deste estudo em 2009, como uma aluna com alto desempenho escolar, pois não apresentou dificuldades para aprender, demonstrava interesse, fazia as atividades, participava das aulas e tinha o apoio da mãe no processo de escolarização.

Inclusive, apontou que a aluna demonstrava que estudava para as avaliações escolares. Por isso, a professora esperava que “[...] ela continue estudando né, porque capacidade pra ... ela tem facilidade prá aprender né, e ela é uma menina assim que ela busca, além da facilidade, ela quer aprender, tem vontade.” (Professora de Vitória, 2009).

Corroborando com a professora, a mãe da menina argumentou, em 2009, que a filha era esforçada, inteligente, conseguia fazer atividades escolares que a mãe não saberia. A garota realizava as tarefas de casa de forma correta, prestava atenção nas aulas e a professora a elogiava nas reuniões.

Percepção muito parecida foi desferida pela própria estudante, que aos dez anos de idade, contou que entendia o seu desempenho escolar como alto. Percebia que era uma menina inteligente, porque tentava realizar atividades e não desistia facilmente, era esforçada, se faltasse à aula buscava o conteúdo estudado no dia e não ficava atrasada.

No entanto, algumas mudanças foram percebidas no decorrer do Ensino Fundamental II. Quando Vitória cursava o sétimo ano escolar, em 2011, as professoras de Língua Portuguesa e Matemática concordaram ao notar que o desempenho escolar da aluna poderia

ser melhor e que a ida de Vitória para o Nordeste, em 2010⁹³ junto com a família, trouxe algumas alterações na vida escolar da menina.

[...] Quando ela voltou, eu percebi uma mudança nela, ela é uma aluna que era mais esforçada, tinha um desempenho melhor e não sei se por conta da viagem, por ter assim desvinculado um pouco dos conteúdos eu acho que ela deu uma ... como eu posso falar? ... ela caiu. (Professora de Língua Portuguesa, 2011).

A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa acreditava que se tratava de uma aluna com desempenho mediano “para baixo”. Esta professora comentou sobre o comportamento da estudante, lembrou que, às vezes, era preciso chamar a atenção dela e completou, “[...] ela deixa a desejar, tem capacidade prá dar mais, mas assim, eu acho que até questão de disciplina ela deixa a desejar. Em relação à conversa, a não fazer a tarefa, esse ano ela deixou muito de fazer a tarefa [...].” (Professora de Língua Portuguesa, 2011).

A professora de matemática pontuou que a menina era uma aluna com um “bom desempenho”, pois julgou que se dissesse se tratar de um caso de desempenho mediano, estaria abaixo do que ela oferecia, porém, mesmo não sendo possível apresentá-la como um caso de destaque escolar, concebeu que a garota costumava participar das aulas e demonstrava iniciativa.

Embora tenha elogiado Vitória, a responsável pela disciplina de matemática também notou, assim como a professora de Língua Portuguesa, que a estudante mudou naquele ano: “Mudou, eu acredito assim oh, o ano passado nesse período em que ela estava aqui, ela se destacava, depois que ela voltou de viagem eu achei que ela deu uma mudada, apesar dela ter corrido atrás, dela ter se esforçado, mas o comportamento mesmo dela sabe?” (Professora de Matemática, 2011).

No final do mesmo ano, a professora de matemática confiava que a aluna havia demonstrado avanços, recomeçado a fazer as tarefas de casa, voltado a participar das aulas, tinha conquistado notas mais altas e parecia estar mais atenta. Esta docente tinha o costume de pedir aos alunos que erguessem a mão caso acertassem determinadas atividades em sala de aula. A Vitória, em alguns momentos, fazia o gesto que indicava ter realizado de forma correta certos exercícios, mas, às vezes não se manifestava, o que indicaria um erro na realização das operações matemáticas.

Em 2011, a mãe de Vitória também notou algumas mudanças decorrentes da interrupção nos estudos dos filhos, para irem visitar os familiares no Nordeste. Ela percebeu que a garota foi prejudicada, as notas dela diminuiriam e ela perdeu a explicação de alguns

⁹³ Esclarece-se que as referidas professoras ministraram aulas para Vitória desde o ingresso da aluna no Ensino Fundamental II, então em 2010, elas já conheciam a estudante e acompanharam o período em que ela chegou na instituição e depois se ausentou dela.

conteúdos. No entanto, genitora teceu muitos elogios à Vitória neste ano, ressaltando que após o ingresso no Ensino Fundamental II, o desempenho da garota tinha ficado ainda melhor.

[...] percebi que ela melhorou mais, porque lá ela tinha uns comportamentos assim um pouco estranho, em termos de estudar também, ela não se empenhava tanto igual ela tá aí, então eu acho que ela melhorou bem mais, mais atividade, quer participar mais das coisas, quer tudo que quê, tanto que eu não sei como que acontece na escola aí que eles tem um ajudante não sei do que lá da classe⁹⁴, ela foi a escolhida porque era uma das melhores, era isso daquilo, então ela ficou toda, toda né, porque ela era a assistente da classe, então tudo assim os errados que acontecia ela tinha que tá anotando pra mostrar pro professor, então ela se achava né, e tava bem contente, agora esse ano eu não sei se ela tá, porque isso foi o ano passado, como ela teve que sair, teve que punhar outra criança no lugar dela, mas ela melhorou bem sim. [...]. (Mãe de Vitória, 2011).

Vitória também considerou que tinha mudado depois de ter ido viajar com a mãe para visitar os parentes no Nordeste, ela relatou que estava mais feliz e mantinha a mesma ou até maior admiração pela escola. Apesar disso, considerou que o desempenho escolar dela era mediano, “[...] porque eu tenho dificuldade, às vezes, de entender alguma coisa, sei lá [...] eu gosto de matemática, mas tem algumas coisas que, às vezes, eu não entendo direito.” (Vitória, 2011).

Em 2012, quando Vitória cursava o oitavo, foi demarcada uma alteração nas percepções sobre o desempenho escolar dela. Neste ano, outros professores passaram a ministrar aulas para a estudante.

A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa considerou que o desempenho escolar da aluna era mediano, “[...] talvez pela indisciplina, ela é mais faladeira, dispersa mais a atenção, com as meninas, se envolve mais em confusão, então, às vezes, acaba perdendo o interesse pela atividade, pelo o que tá fazendo prá conversar, pra fofocar [...].” (Professora de Língua Portuguesa, 2012). Nesta disciplina, Vitória foi encaminhada ao reforço escolar, pois no primeiro bimestre não havia atingido a média de cinco pontos para ser aprovada.

Nas reuniões de Conselho de Escola Vitória foi citada em um dia. A diretora comentou, após observar a ficha de menina, que a aluna tinha muitas faltas e estava com uma nota vermelha naquele bimestre. Anunciou sobre as outras disciplinas: “O resto está bem fraca e com professora auxiliar!” (Reunião do Conselho de Escola, Inst. B, 3º bim. 2012).

Apesar disso, a professora de Língua Portuguesa também revelou que a aluna desenvolvia a maioria das atividades propostas e as entregava de maneira correta. Acreditava que Vitória poderia ser uma melhor estudante, porém isso dependeria do empenho dela.

⁹⁴ Vitória também comentou com orgulho sobre ter sido escolhida como conselheira de classe.

Nas aulas de Língua Portuguesa Vitória costumava ficar com a cabeça deitada sobre a mesa. Em um dia, a professora informou que a aluna tinha sido suspensa e que notara que isto não a afetava positivamente, visto que permanecia sendo, muitas vezes, difícil lidar com ela.

No registro de fichas disciplinares da aluna em 2012, foram identificadas 14 fichas escritas nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e Inglês. Três fichas resultaram em suspensões, elas se tratavam de casos de agressões verbais e físicas a colegas (duas vezes) e respostas indelicadas aos professores (uma vez). As anotações presentes nos documentos relataram episódios de esquecimento de materiais escolares, atraso, brigas em sala de aula com colegas e recorrentes ocorrências de conversas paralelas e risos.

A aluna fica fora do lugar. Não obedece. Responde. Atrapalha a aula. Foi advertida várias vezes e além de não obedecer ainda por cima responde com cinismo e tenta fazer de tudo para que as colegas do lado façam o mesmo. É uma líder negativa. (Ficha de ocorrência, aula de Geografia, 01.06.2012).

A aluna esta deitada na carteira enquanto o professor explica a matéria. Caderno fechado. Respondeu ironicamente. (Ficha de ocorrência, aula de Matemática, 16.08.2012).

Neste ano, Vitória também foi citada pelos próprios colegas nas reuniões de Conselho Participativo. Os estudantes indicaram, durante todo o ano, que a referida garota precisava ter mais responsabilidades com os próprios materiais, manter um comportamento adequado, colaborar com as aulas, se relacionar melhor com os colegas e ter mais concentração e atenção às aulas.

O professor que ministrou a disciplina de matemática, para a turma frequentada por Vitória, pontuou o seguinte sobre a aluna:

[...] ela vem abrindo mão, falar que ela não tem condições de aprender e principalmente aprender matemática dentro da convivência minha com ela, ela tem, é que ela não quer. É uma situação assim, ela ... ela se dá ao luxo de viver o dia, o momento sem se preocupar com o que será. Ela é uma menina assim que ela é responsável, já acompanhei a vida dela e a família dela, a mãe dela principalmente⁹⁵, ela leva o irmãozinho na escola, ela participa em casa, ela faz as coisas né, mas ela se dá ao luxo de não querer se desenvolver na parte formativa e quando alguém desafia isso nela, ela acaba usando o recurso da, dos palavrões ou o recurso das ofensas, porque se for levar em consideração é por que o vocabulário dela é limitado né, é aquele vocabulário de casa, o que ela escuta da mãe, o que ela escuta do vizinho, o raio de ação dela social é muito pequeno. Então ... eu penso que o desejo dela é ser mãe de família e ela poderia ser muito mais do isso, não só uma mãe de família. Não que isso seja um pecado, é que a gente sempre quer que a pessoa se desenvolva, ela tem sim, umas dificuldades matemáticas, mas não que não pudessem ser sanadas, que podia colocar hoje em dia sair daqui fazendo uma matemática assim no nível básico adequado, entendeu? É que ela se recusa, em algumas atividades ela trabalha muito bem. Quando ela trabalha, ela realmente trabalha bem, entrega de forma satisfatória, sabe? (Professor de Matemática, 2012).

⁹⁵ Este professor ministrou, por um tempo, aula de matemática para a mãe de Vitória no período noturno, curso supletivo, em outra instituição de ensino.

Ele considerou que o desempenho da estudante estava entre o baixo e o mediano. Entendeu que a Vitória tinha curiosidades além das escolares e pontuou que havia chances dela deixar de frequentar a instituição. Relembrou o período em que a menina teve inúmeras faltas e concebeu, após informações de outros alunos da turma, que tinha sido uma opção da menina deixar de frequentar a instituição. Todavia, ao final do ano, este professor também notou mudanças positivas no comportamento escolar da aluna.

Interessante pontuar que os dois professores comentaram sobre épocas diferentes do desempenho escolar da aluna, pois notaram que ao longo daquele ano, em alguns períodos, Vitória parecia mais tranquila, assim aprendia melhor e em outras fases estava mais agitada, com oscilações no comportamento.

Vale acrescentar que durante aulas a aluna leu trechos solicitados e respondeu questões corretamente, o que foi tratado por colegas de classe de forma espantosa.

A Vitória abriu o livro assim que a professora informou qual seria a página estudada. Um menino disse: “Gente a Vitória tá virando nerd!” E outro acrescentou: “Milagres acontecem!” Neste mesmo dia, a professora perguntou: “Vitória você vai ler?” Ela leu e um colega afirmou: “Olha!” Quando a menina disse que havia acertado uma questão, uma menina disse: “Chove!” (Diário de campo, 2012).

Em sala de aula, Vitória teve alguns embates com o professor que ministrava a disciplina de matemática em 2012. Ela foi repreendida pela maneira como falava: “A Vitória falou sobre uma equação e a qualificou como *baguio*. O professor se incomodou e disse que ela tinha uma linguagem limitada e acrescentou que de dez palavras que saiam da boca dela, sete eram *baguios*.” (Diário de campo, 2012). Além disso, a aluna também foi repreendida por não realizar atividades.

A Vitória disse: “Professor eu perdi meu caderno.” Ele respondeu: “Usa o de português, porque não serve para nada mesmo, é esse o valor que você dá para o seu caderno.” Após alguns minutos, um aluno de outra turma bateu na porta e pediu um caderno de Língua Portuguesa emprestado para o grupo. A Vitória logo ofereceu o dela, então o professor questionou onde ela iria escrever se emprestasse aquele e a menina informou que usaria o de história. O docente relatou que Vitória iria ser suspensa por uma semana, caso recebesse mais uma reclamação e informou: “Ai Vitória vou chamar a sua mãe aqui para conversar.” A menina retrucou: “De novo?” E ele concluiu: “Você não faz nada!”

Bem no início da aula o professor chamou a atenção de Vitória. De maneira bastante irritada, ele disse: “Com ela eu sou intolerante, se você não melhorar vou transformar a sua vida num inferno, ou você melhora ou no final do ano nós vamos conversar! Não senta certo, não abre a apostila, não traz o caderno!” A aluna justificou que não tinha a matéria organizada, pois havia sido suspensa em dias anteriores. (Diário de campo, 2012).

Em 2012, segundo a mãe da garota, ela havia passado a receber constantes reclamações sobre a escolarização de Vitória:

Só vermelha, só reclamação, nossa a *Vitória* tá dando uma dor de cabeça pra mim, que eu tive vontade de desistir dela. Mande até chamar o conselho tutelar bem, não pelo amor de Deus, chama, faz alguma coisa. Ela ficou quase um mês sem ir na escola, eu proibi ela ir pra escola, não deixava mais. [...] Muita reclamação, era assim oh uma semana ia bilhete, ela ficava suspensa, assinava meu nome pra ela entrar, aí semana seguinte de novo, era um dia sim, um dia não ela tava levando suspensão, era respondendo pro professor, era falando dentro da classe, desfilando dentro da classe, então quer dizer, eu trabalhava, trabalhava não, trabalho o dia inteiro, chegava ia pra escola, que eu voltei a estudar, ai bem, chegava na escola, os professores dela era os meus, minha cabeça ficava assim. "O que tá acontecendo mãe? A *Vitória* tá isso" eu falei ai dá um tiro na cabeça, porque eu não aguento mais, vou fazer o que? Vou matar? [...]. (Mãe da *Vitória*, 2012).

No final de 2012, a mãe da menina revelou que não havia mais buscado informações sobre a filha e já não queria mais descobrir nada. Considerou que o desempenho escolar da *Vitória* era baixo, pois não era apenas um professor que se queixava dela, mas sim vários.

Nessas condições, a genitora acreditava que no próximo ano a filha perderia a vaga no período da manhã.

[...] quando eu consegui pegar a vaga dela eu morava aqui na vila, então a vila aqui é mal conhecida pra eles lá, consegui a vaga, só que consegui por que? Porque a *Vitória* só tinha dez, a *Vitória* era uma excelente aluna, a *Vitória* chegou a ser conselheira de classe, agora com todo esse comportamento que ela tem, com toda essa nota que ela tem esse ano, você acha que ela vai conseguir a vaga de manhã? Claro que não. Eles vão empurrar pra turminha da tarde que são a coisa de louco né, pelo menos é o boato que eu escuto falar aí, eu falei pra ela, se você for pra tarde, você pode desistir de escola, porque você vai ficar esse ano inteirinho dentro de casa, trabalhando [...]. (Mãe de *Vitória*, 2012).

Corroborando com as informações de professores e da mãe, *Vitória* aferiu que havia mudado. Proferiu que estava com notas baixas, no início do ano não se importava com isso, não estudava e sentiu medo de não passar de ano ou ser remanejada para o período da tarde (como anunciado pela mãe dela).

No final do ano, *Vitória* considerou que as notas dela tinham aumentado e, por isso, se entendia como uma aluna com desempenho mediano. A análise do desempenho feita pela própria menina revelou que ela deixou de se identificar como uma estudante com alto desempenho para se considerar uma aluna com desempenho mediano.

Vitória aceitou escrever um texto que relatasse um pouco da vida dela e da relação que mantinha com a escola.

Sou loira, baixa, magra e tenho olhos castanhos. Me acho bonita. Gosto de fazer amigos perco a paciência fácil, sou brava mais muito brincalhona. Adoro cozinhar.

Estudo no período da manhã, na escola *B*, curto estudar aqui pois a escola é grande e espaçosa, com diretores e professores determinados.

Na minha sala existe alguns alunos dedicados também outros que não querem nada com nada.

Quase não vejo meus pais, pois minha mãe trabalha de manhã e à tarde e estuda à noite, geralmente quando ela chega do colégio estou dormindo. Meu pai sai de casa 5:50 todos os dias e viaja para Jaú onde trabalha de pedreiro de segunda a segunda.

Tenho um irmão [...].

Meu maior medo é perder meus pais e meu irmão.

Meu sonho era ser professora de matemática mas me decepcionei com um professor e acho que vou mudar de planos.

Acho que todos nós devemos melhorar para sempre mudar o que está dando errado. (Vitória, 2012).

Quando Vitória falou sobre a escola expôs a disciplina que permeava aquele ambiente por meio da palavra *determinados*. No ambiente familiar, ela comentou sobre a ausência dos pais, que trabalhavam por um longo período do dia. Também registrou o sonho de cursar uma graduação e ser professora, porém passando a questioná-lo, principalmente por ter se decepcionado com um professor. Outro item que chamou a atenção no texto de Vitória foi a finalização, demarcando que estava aberta às mudanças, com vistas às melhorias, aspecto que permeou a trajetória escolar da aluna.

Diante do exposto, foi possível perceber que houve um declínio na percepção que professores, a mãe e a estudante construíram sobre o desempenho escolar apresentado por Vitória. Igualmente ocorreu com as expectativas deferidas com relação à continuidade escolar da aluna, sobretudo, entre os professores.

Os docentes que atuaram junto as turmas frequentadas por Vitória em 2009 e 2011 esperavam que pudesse manter uma escolarização longínqua, ressaltando que isso dependeria também das condições financeiras familiares. Em 2012, a professora que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa, aferiu que a garota demonstrava certo conformismo com os resultados escolares apresentados e, argumentou que por desconhecer o contexto familiar da menina, não sabia dizer sobre as possibilidades dela de cursar uma graduação, mas ressaltou que nada garantia o prosseguimento escolar de um aluno. O professor que atuou junto à disciplina de matemática, neste ano, acreditava que um momento decisivo na vida de Vitória seria quando ela fosse começar a trabalhar e nas influências que isso poderia ter na vida escolar dela, questionou se ela saberia conciliar o trabalho e os estudos e concluiu:

Se a escola fosse uma coisa que não fosse obrigatória, não houvesse nenhuma sanção, nenhuma punição aos familiares, ela ficaria em casa tomando conta do irmãozinho, fazendo as coisas de casa enquanto a mãe vai trabalhar. Ia perdurar um tipo de ser humano, aquele que não tem formação que é versado nas camadas inferiores da sociedade, que não vai conseguir um posto mais alto. Ela vai ser uma menina que vai cuidar de uma família, vai cuidar dos afazeres de uma família né, ou das gerações de outras famílias. (Professor de Matemática, 2012).

A mãe de Vitória mantinha, em 2009 e 2011, altas expectativas para o futuro da filha, que segundo ela seria repleto de “coisas boas”. Era planejado que a menina estudasse por um longo período, que lutasse por seus objetivos e concluísse uma faculdade. Esperava ter condições financeiras para auxiliar a filha nos estudos, pois considerava que isso envolvia custos.

Contudo, em 2012, a mãe da estudante a tirou da Instituição de ensino, porém permitiu que a menina voltasse à escola, porque diziam que ela poderia atrapalhar o sonho da filha de ser professora. Então, ainda foi possível inferir que a mãe da menina acreditava que a Vitória poderia cursar uma graduação.

A própria Vitória relatou, desde 2009 até 2011, que gostaria de ser professora. Todavia, em 2012, narrou que já pensara em parar de estudar, mas também refletia sobre o futuro dela, então, ainda queria ser professora e, ponderava: “[...] tem que ir, cheguei até aqui e não vou parar!” (Vitória, 2012). Neste ano, afirmou que queria estudar, porém planejava trabalhar, “Então eu já vinha trabalhando sabe? Mai era em casa, era cuidar de uma menininha, só que daí ela teve que parar, mas eu pretendo ter emprego.” (Vitória, 2012).

Os planos profissionais futuros da menina permaneceram os mesmos desde 2009, contudo, anteriormente ela cogitava estudar e depois trabalhar, já em 2012, considerou que queria trabalhar em conjunto com a sua formação escolar e já vinha desenvolvendo algumas atividades remuneradas.

Quadro 45: Percepções do desempenho escolar de Vitória e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Vitória	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora sabia do histórico da aluna com problemas na escola; ▪ Não tinha dificuldades; ▪ Demonstrava interesse; ▪ Participava das aulas; ▪ Tinha o apoio familiar nos estudos; ▪ Estudava. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esforçada; ▪ Inteligente; ▪ Realizava as atividades corretamente; ▪ Fazia as tarefas; ▪ Prestava atenção nas aulas; ▪ Sabia explicar; ▪ Boas expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inteligente; ▪ Não desistia facilmente; ▪ Esforçada; ▪ Queria aprender; ▪ Almejava ser professora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vitória era a filha mais velha de um casal. Ela tinha um irmão mais novo; ▪ O pai de Vitória concluiu o Ensino Fundamental I, a mãe retornou aos estudos em 2012, tentava terminar o Ensino Fundamental II; ▪ O ingresso de Vitória na Educação Infantil foi tranquilo; ▪ Houve o relato de problemas de Vitória na escola durante o quarto ano escolar; ▪ Vitória ajudava nos serviços domésticos, cuidados com o irmão e auxiliava a tarefa de casa dele; ▪ Em 2010 a mãe e o pai brigaram e ela foi com os filhos para o Nordeste, ficaram por mais de um mês lá e deixaram de frequentar a escola; ▪ Depois disso notaram mudanças na escolarização de Vitória, que passou a apresentar problemas na escola e em casa; ▪ A mãe de Vitória passou a levá-la junto para fazer faxinas e a tirou da escola por um período de brigas; ▪ No final de 2012 a relação familiar estava mais calma.
Desempenho	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	
2011	<p><u>Professora de Língua Portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudanças após uma viagem; ▪ Poderia ler, se dedicar e estudar mais; ▪ Indisciplinada; ▪ Não realizava todas as tarefas <p><u>Professora de matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudanças após uma viagem; ▪ Poderia ser melhor; ▪ Participava das aulas; ▪ Tinha iniciativa; ▪ No final do ano passou a fazer as tarefas e conquistar notas melhores do que no início. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estava mais empenhada; ▪ Foi escolhida como conselheira da sala; ▪ Fazia atividades que a mãe não compreendia; ▪ Ajudava na tarefa do irmão; ▪ Não havia recebido reclamações da escola, apenas elogios; ▪ Planejava que a filha cursasse uma graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manteve os mesmos planos profissionais – ser professora e pretendia estudar mais e depois trabalhar; ▪ Dificuldade para entender alguns conteúdos; ▪ Conselheira da turma. 	
Desempenho	<i>L.P. – Médio para baixo Mat.– Bom (médio alto)</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio</i>	
2012	<p><u>Professora de Língua Portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indisciplinada; ▪ Dispersa; ▪ Envolvida em confusões; ▪ Oscilações no comportamento; ▪ Conformismo com os resultados apresentados. <p><u>Professor de matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não queria aprender; ▪ Ajuda em casa; ▪ Meio social restrito; ▪ Seria mãe de família; ▪ Dificuldades; ▪ Quando realizava as atividades faz bem; ▪ Outros interesses; ▪ No final do ano estava mais calma e tinha apresentado melhores notas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notas vermelhas; ▪ Reclamações da escola; ▪ Proibição de ir para a escola; ▪ Suspensões; ▪ Mentiras; ▪ Vários professores que se queixava da menina; ▪ Preocupação com a manutenção da aluna no período da manhã, acreditava que a escola poderia transferi-la para a tarde. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Aprontou muito”; ▪ No início do ano disse que as notas estavam baixa, mas naquele momento ela não se importava com isso; ▪ Não estudava; ▪ Já tinha pensado em deixar de frequentar a escola; ▪ Associou o futuro com a escola e disse que pretendia trabalhar e estudar conjuntamente; ▪ No final do ano disse que tinha tido avanços positivos. 	
Desempenho	<i>L.P.- Médio Mat.- Médio/baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Médio</i>	

O declínio nas percepções sobre o desempenho escolar da aluna pôde ser visualizado por meio do histórico escolar dela, já que durante o Ensino Fundamental I, a menor nota obtida por Vitória foi oito, já no Ensino Fundamental II, em 2012, Vitória obteve, no primeiro bimestre, a nota dois numa disciplina, além de outros seis conceitos abaixo da média neste ano. No quadro abaixo, seguem as médias anuais da aluna, as quais também indicam o referenciado declínio dos resultados escolares da menina.

Quadro 46: Conceito final e frequência anual de Vitória de 2009 a 2012⁹⁶.

Vitória	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Faltas Dia/Anual
2009	9	10	10	10	9	8	9	10	
2010	7	9	7	7	8	9	9	9	14
2011	7	7	6	8	6	9	6	8	8
2012	6	6	5	7	4	7	5	5	20

De tal modo, foi possível afirmar que as concepções sobre o desempenho escolar de Vitória mudaram em 2011 e, sobretudo, em 2012 se comparada às apresentadas em 2009. Houve um declínio dos resultados de aprendizagem da aluna acrescido de alterações no posicionamento da estudante diante da escola. Os documentos encontrados no ambiente escolar confirmaram a decadência do desempenho da estudante, citada por todos os sujeitos participantes desta pesquisa.

⁹⁶ Vale a pena lembrar que as notas expostas no quadro se tratam do quinto conceito e, neste momento a aluna havia recuperado as notas abaixo da média esperada. Além disso, as faltas citadas nas entrevistas sobre o ano em foi viajar (2011) e quando deixou de frequentar as aulas por um período (2012), podem ter sido repostas e, por isso, também não aparecem no histórico da aluna.

5.8 Vitor

Parte da história de Vitor e a posição social da sua família

A família de Vitor era formada, em 2009, pela mãe e irmã dele. Retomando a história da mãe do aluno, tem-se que a avó de Vitor, morreu quando a mãe dele contava com doze anos de idade devido ao uso excessivo de álcool, mas mesmo antes, a mãe do menino narrou que não recebeu atenção e cuidados dos pais. Neste contexto, a mãe de Vitor deixou de frequentar a escola na terceira série do Ensino Fundamental I, precisava cuidar da irmã caçula e não tinha materiais escolares, já que os pais não trabalhavam.

Após a morte da mãe, as meninas foram criadas pelo avô e depois por uma tia. Passados poucos anos, a mãe de Vitor conheceu o pai dele e passaram a morar juntos, porém, ela narrou: “[...] eu larguei do pai dele, quando ele tinha oito meses, porque ele não gostava de trabalhar, aí eu arrumei o pai da menina, fiquei oito anos com ele e nois nos separamo agora, tem cinco meses.” (Mãe de Vitor, 2009).

A mãe do garoto contou que a gravidez de Vitor foi difícil, pois o marido não trabalhava e não tinham roupa para colocar na criança que nasceria em breve; eles foram ajudados pela madrinha de Vitor. Quando nasceu, ele ficou sob os cuidados da mãe até ir para uma creche quando ela retornou ao trabalho. A genitora narrou que o ingresso do menino na creche e depois na Educação Infantil foi muito tranquilo, já notava a responsabilidade do filho e percebia que ele se adaptara bem na escola.

Conforme a mãe do menino, Vitor sempre foi motivo de orgulho, pois desde o ingresso na instituição de ensino, ele já se destacava na escola e queria participar de cursos e atividades de formação, como um curso de computação que o menino almejava fazer. Isso o diferenciou da família paterna, na concepção da mãe, visto que na “[...] família dele, ninguém gosta de trabalha, tudo na bandidagem. Então, ele tá me saindo uma pessoa ótima, eu espero que continue assim né.” (Mãe de Vitor, 2009).

A rotina do Vitor contava com treinos de vôlei, esporte adorado pelo menino e aulas de xadrez oferecidas num projeto social. Fora isso, o menino ajudava em casa, arrumava a cama, varria o chão, limpava a cozinha e auxiliava no cuidado da irmã mais nova. A mãe do menino expôs que, na opinião dela, era preciso “ocupar a cabeça” dos jovens e atribuir responsabilidades para seguirem por um caminho adequado.

Em 2009, a mãe de Vitor trabalhava num abatedouro, ela relatou que era um emprego muito ruim, porém precisava do salário. Comentou que pagava aluguel, tinha feito um empréstimo para mobiliar a casa e gostava de comprar roupas, por isso a família passara por dificuldades financeiras.

Em 2011 a genitora contou que havia retomado o relacionamento com o pai da filha dela, irmã de Vitor, há seis meses e, assim, a situação financeira melhorou. Considerou que os filhos podiam sair um pouco mais de casa, porque conhecia a vizinhança de onde moravam naquele momento, apesar de não os deixar ficarem pelas ruas.

Em 2012 a mãe de Vitor havia se separado novamente do padrasto dele⁹⁷. Segundo a genitora era a quarta vez que isso acontecia, mas neste momento ela acreditava que era definitivo. Desta união foi concebida uma menina, irmã de Vitor, a qual passou a morar com o pai dela, depois da separação do casal. Esta decisão da filha, deixou a mãe de Vitor entristecida.

A irmã de Vitor ia para a casa da mãe apenas quando desejava. Já o Vitor passou a morar com a mãe, o avô materno, que reapareceu na vida da família, a tia e os quatro filhos dela, num total de oito pessoas. Os três adultos trabalhavam. A mãe do menino atuava naquele momento numa empresa da cidade.

Vitor disse que a única mudança na vida dele foi ter passado a morar com a tia, que ele gostava consideravelmente, além de ter mudado de casa, “Eu achei bom, porque lá é um lugar mais melhor do que onde eu morava. [...] E lá também, onde eu morava, tem muita briga, coisa de droga.” (Vitor, 2012). Sobre a irmã ter ficado com o padrasto, Vitor comentou que não tinha se importado com isso.

De tal modo, a vivência de Vitor foi permeada pelo relacionamento da mãe com o padrasto do menino, com idas e vindas que acarretavam em mudanças de casas/vizinhanças. Após a separação do casal em 2012, Vitor passou a morar com parte da família estendida e disse que havia gostado disso.

5.8.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Vitor

As percepções sobre o desempenho escolar de Vitor se mostraram estáveis ao longo do tempo em que a escolarização dele foi acompanhada, se fazendo presente, em geral, manutenções e concordâncias entre as falas de professores, familiares e do próprio garoto. Entretanto, também vale a pena destacar que houve algumas distinções, entre professores, na compreensão dos resultados escolares do estudante.

Sendo assim, a docente que ministrou aulas para o Vitor, em 2009, concebeu que se tratava de um aluno com alto desempenho escolar. Foi descrito como um estudante quieto,

⁹⁷ Vitor comentou que gostava mais ou menos do padrasto.

mas que participava das aulas, era comprometido com as atividades escolares, demonstrava interesse, fazia perguntas quando tinha dificuldades, se relacionava bem com os colegas de sala, aprendia com facilidade, conseguia exprimir opiniões e se expressar bem por meio da escrita.

Inclusive, a professora ainda aferiu que a mãe do menino havia demonstrado preocupação com o comportamento do filho e pareceu estar interessada no processo escolar do mesmo, aspectos que impactariam nos resultados positivos do garoto.

Embora Vitor tenha sido analisado de maneira positiva, a professora em 2009 pontuou que o aluno não costumava escrever com letra cursiva e demonstrava dificuldades na coordenação motora. Essa dificuldade vivenciada pelo menino foi reconhecida pela mãe dele em 2009. Apesar disto, Vitor foi considerado pela mãe, ao longo da trajetória acompanhada, como um aluno com alto desempenho, visto que ela sopesou que não recebia reclamações e ouvia apenas elogios das professoras.

O Vitor, nesta época, narrou que costumava ajudar os colegas na escola, fazia todas as atividades, mas conversava e, por isto, na opinião dele, tinha um desempenho mediano. Corroborando com a mãe, analisou que: “Quando minha mãe ia nas reuniões, a professora falava que eu era bom, mas conversava muito.” (Vitor, 2009). No final do mesmo ano, Vitor afirmou que o desempenho escolar dele era alto. O garoto expôs ainda que pretendia ser um aluno melhor, pois gostava muito da escola.

Em 2011 a professora que ministrou aulas para o menino em Língua Portuguesa concluiu que ele era um aluno com desempenho mediano - alto. Notou que o estudante havia tido progressos na aprendizagem desde o começo do ano e elencou as mesmas características, destacadas pela docente em 2009, para descrever o estudante: “[...] eu não o conhecia o ano passado, mas a gente percebe assim, ele é um aluno quieto, mas ele é um aluno participativo, ele é um aluno que faz todas as tarefas, então ele lê tudo que é pedido pra ele, então eu acho que isso ajudou ele.” (Professora de Língua Portuguesa, 2011).

Corroborando com isso, foi observado nas aulas de Língua Portuguesa que Vitor se propunha a ler em voz alta e realizava as atividades em sala de aula e em casa. Inclusive, o estudante continuava a almejar um melhor desempenho, pois sempre que a professora fazia comentários sobre os concursos de redação que a turma tinha o hábito de participar, o aluno indicava as possibilidades de ser o próximo ganhador.

A responsável pela disciplina de Matemática, na turma frequentada por Vitor, também apreendeu que o menino participava das aulas, fazia as tarefas, tinha interesse e iniciativa nos estudos. Entretanto, concebeu que houve uma mudança no comportamento dele, se

comparado, o início do ano letivo e o final do mesmo. “[...] ele mantém né, só que assim, no primeiro bimestre ele tava bem melhor, eu acho que ele se enturmou ..., mas assim ele é um menino que ele tem capacidade né.” (Professora de Matemática, 2011).

Durante as aulas da disciplina de Matemática foi possível observar que o Vitor acertava algumas contas e errava outras. “Um dia durante a aula a professora perguntou, enquanto resolvia uma equação na lousa: “Menos cinco, menos um é igual a quanto?” O Vitor respondeu que era igual a menos quatro e a docente o corrigiu dizendo que seria igual a seis.” (Diário de classe, 2011⁹⁸).

Já mãe de Vitor, em 2011, se mostrou muito orgulhosa frente aos resultados escolares apresentados pelo filho, comentou que o ingresso dele no Ensino Fundamental II, foi brilhante: “[...] É o primeiro ano, o ano passado, ele foi o primeiro aluno do primeiro bimestre.” (Mãe de Vitor, 2011). Ela mostrou uma foto do menino, presente da escola que ficava às vistas de todos, devido à conquista de resultados positivos.

A família estava satisfeita por ter conseguido uma vaga na Instituição B para matricular Vitor, embora morasse nas proximidades da C⁹⁹. A mãe considerou que o filho não se daria bem nesta instituição, porque tinha muitas crianças ali que provocavam os colegas e ela acreditava que o filho não revidaria e sofreria com isso. “Oia eu não ia ficar feliz se ele tivesse na *Instituição C*, mas como ele está na *Instituição B*.” (Mãe de Vitor, 2011).

Nesta conjuntura, a genitora descreveu que Vitor continuava a ser elogiado pela unidade de ensino e cumpria as tarefas escolares sem ninguém lhe pedir. Cogitava cursos que o garoto poderia frequentar para ingressar no mercado de trabalho e narrou:

Olha por mim, eu acho que ele poderia trabalhar o dia inteiro, se ocupar né e, a noite estudar. A não ser que ele tiver um curso, se eu puder pagar pra ele que não vai dar pra ele trabalhar, então trabalha meio período, ai no outro período vai pra escola. Pra escola não, ele vai estudar meio período, não ele vai à noite, vai trabalhar meio período e fazer curso. (Mãe de Vitor, 2011).

Dessa forma, pode-se dizer que a mãe de Vitor entendia que o filho apresentava um alto desempenho escolar e as características dele na escola foram mantidas no Ensino Fundamental II, ao permanecer como um aluno que se destacava.

⁹⁸ As observações das aulas na turma de Vitor em 2011 e 2012 não apresentaram diferenças entre um ano e outro, sendo mantido uma mesma leitura sobre o posicionamento do aluno em sala de aula.

⁹⁹ Os alunos, que foram para o Ensino Fundamental II em 2010, tiveram maior chance de escolher a escola que iriam frequentar do que os estudantes que fizeram isso em 2012. Talvez, a Instituição B também escolhesse um certo perfil de aluno, afinal, apenas os que obtiveram resultados positivos, dentre os acompanhados por esta pesquisa, foram matriculados em tal escola.

O Vitor continuou a dizer que era um estudante com desempenho mediano, corroborando com a professora de Matemática, a qual relatou que ele conversava¹⁰⁰, mas que poderia ser “excelente” se parasse de fazer isso. Tinha notas altas e pretendia, como anteriormente, ser um melhor estudante.

O garoto também contou orgulhoso que representou a escola num trabalho em São Paulo, capital. Pôde conhecer um pouco da cidade ao visitar lugares desconhecidos anteriormente. Além disso, informou que se adaptou rapidamente ao Ensino Fundamental II e preferia este nível de ensino.

Após um ano, a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa e o professor de Matemática, na turma frequentada por Vitor, acreditavam que o menino tinha um desempenho de médio para alto e não notaram mudanças ao longo daquele ano letivo.

A professora de Língua Portuguesa também percebeu que o aluno ajudava os colegas a desenvolverem as atividades, as quais eram realizadas de forma correta por ele, porém indicou que Vitor parecia tímido e expunha pouco os seus pensamentos, assim cogitava que o estudante poderia ser melhor.

O professor de Matemática deduziu que o estudante tinha compromisso com os estudos e, apesar de apresentar algumas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos nesta disciplina, entendia que ele não desistia das propostas, tentava fazer e muitas vezes conseguia, participava das aulas, ajudava os colegas ao seu redor e não tinha problema algum para se relacionar com os professores.

A mãe de Vitor permanecia a dizer que o filho apresentava um alto desempenho escolar e não notara mudanças no posicionamento assumido por ele. “Eu falo pra ele, a sua prioridade é estudar, quer sair, quer se divertir, sai, mas que já tenha estudado, porque eu não tive, eu quero que você tenha.” (Mãe de Vitor, 2012). Embora ela considerasse os estudos como uma prioridade diante do lazer, não parecia fazer o mesmo diante da oferta de um emprego, apesar de não cogitar um abandono escolar, a mãe acreditava que não era necessário mantê-lo no período diurno, demonstrando flexibilidade para a obtenção de um trabalho. “Se tiver que mudar, por causa de um emprego, aí eu vou mudar, mas se não, não, ele vai continuar.” (Mãe de Vitor, 2012).

As percepções de Vitor sobre os resultados escolares apresentados se mantiveram. Vitor expôs que tinha um desempenho mediano e que permanecia a ajudar os amigos na realização das atividades. Quando questionado sobre as notas que tinha conquistado naquele

¹⁰⁰ Durante as aulas observadas foi possível notar algumas conversas paralelas do estudante com outros colegas.

ano, ele descreveu que não eram tão boas, no entanto não acreditava que ficaria de recuperação ou seria retido ao final do quarto bimestre. Apenas reafirmou que precisava parar de conversar.

Sobre isto, houve o registro de cinco fichas, em 2012, com situações de indisciplina do aluno em disciplinas diferentes, Ciências (duas fichas), Arte, Língua Portuguesa e Matemática. Vitor foi anotado porque deixou de realizar uma pesquisa, fazer tarefa de casa, chegou atrasado numa aula, conversou e brincou em outra. “Não para de conversar e atrapalhar a professora durante a explicação das atividades.” (Fichas de Ocorrências, 16/03/2012).

Além disso, Vitor aceitou escrever um texto que relatasse um pouco da vida dele e das experiências escolares.

[...] Gosto de praticar esportes, principalmente o vôlei.

Sou um menino nem gordo, nem magro, as pessoas dizem que eu sou forte. Me considero uma pessoa bonita, alegre e bem humorada.

Tem uma coisa que eu não consigo esquecer, é quando minha tia e minha mãe brigaram, com o ex-marido da minha tia, isso aconteceu com o excesso de álcool que aquele homem tomava.

Eu gosto de minha escola, pois ela medá além da aprendizagem, a oportunidade no esporte. Minha escola é grande, tem bons professores e ótimos colegas de classe. Uma coisa só quem eu mudaria na escola é o horário de recreio, pois é muito curto. Os meus colega a maioria são bons, pois tem o interesse em aprender. Meus pais falam que minha escola é a melhor da cidade, eles estão atentos as atividades e comunicados. Mas quem mais liga para meus estudos é a minha mãe, pois meu pai não mora comigo.

Eu me acho um bom aluno, pois quando entrei na minha escola já me destaquei, como o aluno destaque. Nunca reprovei, mas tenho medo de reprovar, acho que minha mãe me mata.

Em minha vida, eu só mudaria uma coisa, que meus pais ficassem juntos de novo. Meu maior sonho é seguir a carreira de jogador de vôlei, quem sabe jogar na seleção brasileira, ou ser professor de Educação Física, por eu gostar de esportes.

Mas meu maior medo, é perder minha família e ficar sozinho, ou morrer antes deles e deixar sofrimento em seus corações. (Vitor, 2012).

Por meio do texto escrito por Vitor, alguns erros de ortografia ficaram evidentes. Quanto ao conteúdo, foi reafirmado o gosto do menino pela escola e pelos esportes, a relação dos pais também foi citada como um item marcante na vida do garoto, o qual parecia almejar a (re)união do casal. Outro componente que se destacou nos registros de Vitor foi a percepção do desempenho escolar apresentada por ele, como um menino que desde o ingresso à escola se sentiu como um caso de destaque escolar. Apesar dele não dizer isso nas entrevistas, o fez na produção textual.

Por fim, esclarece-se que todos os docentes disseram que desconheciam a história de vida do aluno e tinham expectativas positivas sobre o garoto, com base no que Vitor apresentava no cotidiano, porém não deram muitas sugestões sobre um futuro escolar dele,

justamente por dizerem desconhecer as possibilidades familiares de apoiá-lo. Somente a responsável pela turma de Vitor em 2009 aferiu:

[...] ele gosta de estudar, a gente não pode assim afirmar ai que ele vai continuar estudando, porque depende muito da situação da família também né, que muitos acabam parando a escola, deixando o Ensino Fundamental e sai prá trabalhar, mas essa questão de capacidade e de interesse eu posso afirmar que ele tem também. (Professora do Vitor, 2009).

O trabalho apareceu na fala da mãe do aluno com recorrência em 2011 e 2012. Alguns planos eram feitos por ela:

[...] ele vai de manhã que agora é de manhã né, que até então eu ia colocar ele na sede, mas eu não vou, eu tava conversando assim com meu marido com o tio sabe, pensei ai eu vou por ele na sede para fazer a mesma coisa que eu, eu não né. Então, não agora, mais pra frente eu vou pagar um curso pra ele, ele vai fazer, [...]. (Mãe de Vitor, 2011).

Contudo, após um ano, Vitor havia entrado no referido projeto social, frequentava a escola de manhã e à tarde ia direto para o projeto, almoçava lá inclusive. A mãe dele queria que ele começasse a trabalhar, “Eu acho que com quinze já pode, porque tem bastante mirim lá que já [...]. Não quero que ele trabalhe lá na fábrica né, queria um outro lugar melhor.” (Mãe de Vitor, 2012). Além disso, a mãe do menino contou que gostaria de custear uma graduação para o filho e esperava que ele fosse uma pessoa trabalhadora e boa.

Os planos de Vitor estavam pautados numa escolarização longínqua. Ele almejava trabalhar e cursar uma graduação, concordando com a mãe sobre mudar o horário escolar para conseguir um emprego.

De tal modo, foi possível notar concordâncias e estabilidades com relação à trajetória escolar de Vitor no período em que ele foi acompanhado. Contudo, assinala-se que ao analisar as falas dos diferentes professores também foi percebido que o estudante foi visto como um destaque, num determinado contexto, passando a ser entendido como um “bom” aluno (desempenho mediano) em outra instituição.

Quadro 47: Percepções do desempenho escolar de Vitor e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Vitor	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quietos, mas participativos; ▪ Comprometido com a escola; ▪ Tinha apoio familiar; ▪ Fazia a tarefa; ▪ Demonstrava interesse; ▪ Fazia perguntas; ▪ Mantinha bons relacionamentos com os pares; ▪ Aprendia com facilidade; ▪ Tinha facilidade para se expressar; ▪ Dificuldade para escrever com letra cursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apenas elogios da escola sobre Vitor; ▪ Preocupação com o uso da letra cursiva; ▪ Esperava por uma escolarização longínqua para o filho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudava os colegas nas atividades; ▪ Realizava as atividades; ▪ Conversava com os colegas; ▪ Gostava da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em 2009 Vitor morava com a mãe e a irmã dele. Em algumas fases, eles moraram com o padrasto de Vitor, pai da irmã dele. Em 2012, após um novo rompimento entre o casal, Vitor passou a morar com a mãe, o avô, a tia e quatro primos; ▪ Gravidez de Vitor foi difícil para a mãe do menino, pois o pai da criança não trabalhava e não tinham dinheiro; ▪ Houve pouca proximidade com o pai; ▪ Vitor foi matriculado na creche para que a mãe pudesse trabalhar; ▪ Desde o início do processo escolar a mãe de Vitor notava que ele se saia bem na escola; ▪ Vitor ajudava nos cuidados com a casa; ▪ Em 2011 a mãe de Vitor disse que não queria matricular o filho num projeto social da cidade que direcionava os jovens para o mercado de trabalho, mas em 2012 Vitor foi matriculado lá; ▪ Havia planos de trabalho para o Vitor junto com o prosseguimento escolar.
Desempenho	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio e no fim do ano alto</i>	
2011	<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quietos, mas participativos; ▪ Realizava todas as atividades. <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tinha interesse e iniciativa nos estudos; ▪ No final do ano estava um pouco disperso, com mais amizades; ▪ Poderia ser um aluno melhor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comemoração por ter acesso a Instituição B; ▪ Aluno destaque; ▪ Elogiado na escola; ▪ Realizava as tarefas de casa sem ninguém pedir; ▪ Planos de cursos para ingressar no mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tinha notas altas; ▪ Pretendia ser um estudante melhor; ▪ Conversava com os colegas de turma; ▪ Representou a escola numa visita; ▪ Escolarização longa; ▪ Rápida adaptação ao Ensino Fundamental II e preferência por este nível de ensino. 	
Desempenho	<i>L.P-Médio – Alto Mat.- Bom</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio</i>	
2012	<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudava os colegas a desenvolverem atividades; ▪ Realizava as atividades de forma correta; ▪ Tímido e expunha pouco os seus pensamentos; ▪ Parecia querer estudar; ▪ Poderia ser um aluno melhor. <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromisso com os estudos; ▪ Algumas dificuldades, mas não desistia facilmente; ▪ Participava das aulas; ▪ Ajudava os colegas; ▪ Bons relacionamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizava as tarefas de casa; ▪ Elogiado na escola; ▪ Planos para ingresso no mercado de trabalho; ▪ Frequência a um projeto social; ▪ Graduação como acesso as melhores remunerações. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudava os colegas nas atividades; ▪ Notas não eram tão boas; ▪ Acreditava que seria aprovado; ▪ Precisava parar de conversar com os colegas na sala; ▪ Queria começar a trabalhar. 	
Desempenho	<i>L.P. –Médio pl alto Mat. – Médio pl alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio</i>	

Os conceitos anuais de Vitor também não apontaram para mudanças expressivas nas notas obtidas pelo garoto. Sendo possível apenas perceber uma diminuição de algumas notas ao compará-las, principalmente, entre os anos 2009 e 2012.

Quadro 48: Conceito final e frequência anual de Vitor de 2009 a 2012.

Baucis	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Faltas Dia/Anual
2009	9	10	10	10	10	8	9	8	
2010	9	9	9	8	9	9	8	10	3
2011	8	8	7	8	9	9	6	8	5
2012	8	8	6	8	7	10	7	8	14

Esclarece-se ainda que Vitor não foi citado no conselho participativo da turma nem nas reuniões do Conselho de Escola como um aluno problema. Porém, nesta situação, ao final de 2012 houve a indicação da saída de alguns alunos da turma acompanhada, os direcionando para um grupo considerado mais calmo pelos professores, já que eles estariam sendo prejudicados ali, Vitor foi citado pela professora de Educação Física para compor tal sala mais seletiva, entretanto, não houve apoio dos outros, os quais disseram que desta forma todos os estudantes “bons” seriam retirados da turma.

Resumindo, as percepções sobre o desempenho escolar de Vitor se mantiveram enquanto estabilidades ao longo da trajetória escolar do aluno. Os professores que ministraram aulas a ele elencaram características aproximadas ao longo do tempo, tais como se tratar de um estudante quieto, que mantinha relacionamentos positivos em sala de aula, que realizava as atividades propostas, que demonstrava interesse e compromisso com os estudos. Todavia, apenas em 2009, Vitor foi indicado como um caso de alto desempenho escolar, passando nos anos seguintes a ser analisado como um aluno com desempenho mediano.

A mãe de Vitor permaneceu ao longo do tempo, afirmando que o menino tinha um alto desempenho, porque ele costumava realizar as tarefas de casa e era elogiado pelos professores. Ela não apontou mudanças no posicionamento escolar do filho.

O próprio Vitor afirmou que o desempenho escolar dele era mediano e relatou reiteradamente que conversava com colegas em sala de aula e, por isso, tinha resultados médios na escola. Vale ressaltar que no texto produzido por ele, Vitor expôs, contrariamente, que desde o ingresso a instituição escolar foi considerado como um aluno destaque. Ele também informou, em 2012, que as notas que conquistara não eram as máximas, mas realizava as atividades e ajudava os colegas de turma a fazerem isto.

5.9 Aurora

Parte da história de Aurora e a posição social da sua família

Aurora morava com cinco irmãos, com a mãe e com o padrasto dela. Assim oito pessoas habitavam uma casa popular, alugada, com dois quartos, um banheiro, sala e cozinha.

A mãe de Aurora tinha 34 anos e havia tido seu primeiro filho aos quinze anos de idade. A genitora deixou de frequentar a escola na quarta série, pois comentou que havia resolvido que não queria mais ir à escola, mesmo com a mãe dela insistindo para que lá permanecesse; sobre isso relatou também que tinha mais irmãos e nenhum deles estudou até o Ensino Médio.

Após deixar a escola, a mãe de Aurora contou que viveu andando pelas ruas. Ela trabalhou apenas posteriormente e fazia isto por alguns períodos na colheita da laranja. Já o companheiro dela, padrasto de Aurora, tinha estudado até o Ensino Médio e trabalhava numa fábrica da cidade.

A Aurora e os irmãos frequentaram uma creche municipal e, aos quatro anos, a menina ingressou na Educação Infantil, desde então, a mãe da garota se sentia um tanto quanto excluída no ambiente escolar, pois entendia que elogios eram destinados apenas a “[...] criança mais ou menos, criança pobre igual a nossa não elogia não. [...] às vezes ela falava que a professora brigava, que ficava brava com ela, que fulano fazia isso, que fulano podia e ela não podia.” (Mãe de Aurora, 2009).

A mãe da menina disse ainda que não gostava de frequentar reuniões escolares e que não tinha o hábito de conversar com os professores, “[...] porque se me responde de atravessado eu já soco a mão na cara.” (Mãe de Aurora, 2009).

Além disso, a genitora demonstrou que compreendia a escola como um lugar a mais a ser frequentado pela filha, “Ela gosta de ir na escola, ela gosta de ir no salão, ela gosta de ir na praça. [...]” (Mãe de Aurora, 2009). Apesar disso, a mãe da menina afirmou que gostaria que a filha estudasse para que fosse possível ter acesso a algum emprego.

Sobre a rotina de Aurora, a mãe dela comentou que a filha a ajudava no cuidado com a irmã mais nova, que tinha dez meses de idade. E, com relação aos estudos em casa, ficava a cargo da garota se organizar, não sendo estabelecida uma rotina de horários e cobranças.

No final do quinto ano escolar, em 2009, Aurora foi reprovada na escola, então ingressou no Ensino Fundamental II apenas em 2011, quando foi direcionada para a Instituição de Ensino C¹⁰¹ devido à proximidade de sua residência e contra a vontade da

¹⁰¹ Na opinião da mãe de Aurora as pessoas faziam comentários depreciativos com relação a esta escola e, nem ela, nem a menina, queriam que a garota estudasse ali. A mãe concluiu que os funcionários não conseguiam

menina e da mãe dela. O ingresso nesta escola tinha gerado algumas dificuldades. A mãe relatou:

Não tá querendo vir nessa escola, não tá, pode perguntar pra ela, ela não tá querendo vim nessa escola, eu fui lá (*a mãe de Aurora se refere a Instituição B*) pra ver se conseguia vaga pra ela, pegou o nome dela lá eles ia ver o que ia fazer, mas tá difícil, tá difícil. Se ela não quiser vim muito eu não vou insistir muito não, tem uma menina ai que fica batendo nela se ela não quiser, o dia que ela quiser vim ela vem, se ela não quise, a hora que for o conselho tutelar na porta da minha casa, aí eu vou fala porque que a minha fia não que i, porque as meninas briga com ela, depois as mãe vem na porta quere bate nela, porque eu não tenho tempo de vim buscar minha fia todo dia na porta da escola, porque eu tenho criança pequena e tenho outra pra pegar na escolinha, agora se elas tem tempo pra vim, problema é delas, porque eu não tenho tempo de vim tudo dia pega minha fia na porta da escola pra mães não quere bate nela. Aí diz que uma mãe de uma aluna aí falo que se ela aparecesse noutro dia na escola que ela ia socar a mão na cara da minha fia, vim fala aqui, ela falou, ai mai é aonde foi, foi pra fora? Se foi aqui, ah então não é problema da escola, não é problema da escola? Então isso não tá valendo nada? (Mãe de Aurora, 2011).

Neste ano, a mãe de Aurora se mostrou revoltada com a unidade de ensino que não cuidava das brigas que aconteciam no portão. Reiteradas vezes citou uma conversa que teve com a vice-diretora, a qual informou à mãe que as brigas que ocorriam, fora da instituição não seriam “problemas” da escola.

Aurora corroborou com a mãe dela ao dizer que não queria mais frequentar a Instituição C e que tinha esperança em conseguir mudar para a B, porque “Ai eles fica batendo em nois, fica dando rastera, fica pegando o chinelo dos outro jogando embaixo da casa.” (Aurora, 2011).

Apesar disso, a escola foi citada pela genitora como adequada para a aprendizagem de conteúdos curriculares para a filha: “[...] as matérias é até boa pra ela, não é forte e nem fraca [...]” (Mãe de Aurora, 2011).

A própria menina comentou, quando questionada sobre a exigência da escola, que os conteúdos tratados eram fáceis e não havia tanta exigência, apesar de também anunciar que tinha um pouco de dificuldade para aprender.

Em 2011, a Aurora relatou que costumava ir para a escola no período da tarde, chegava em casa e saia para brincar, ajudava a mãe com a limpeza da casa e nos cuidados com os irmãos mais novos. Ainda frequentava um coral e uma banda que ensaiava na Instituição B.

A mãe de Aurora em 2012 não atendeu a pesquisadora e, por isso não trouxe mais informações sobre o contexto da filha. Neste ano, Aurora narrou que mantinha a ajuda prestada à mãe nos serviços domésticos, “Ah eu faço serviço, só não lavo roupa, eu faço

“dominar” os alunos e que apesar de ser uma escola bonita e com bons professores, os relacionamentos eram permeados por brigas que envolviam os estudantes e as mães no portão da instituição.

comida, levo as minha irmãs na escola.” (Aurora, 2012). Ainda informou que costumava auxiliá-la, pois assim ganhava algumas coisas que pedia.

5.9.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Aurora

As percepções de professores e da mãe de Aurora, sobre a trajetória escolar da menina, foram alteradas mostrando-se mais positiva após uma reprovação escolar, seguida pela passagem da aluna para o Ensino Fundamental II.

De tal maneira, em 2009, quando Aurora cursava o quinto ano escolar, a professora que era responsável pela turma dela relatou que se tratava de uma aluna que escrevia com muitas dificuldades, às vezes, não era possível compreender o que ela havia escrito. Além disso, foi apontado que a estudante não participava das aulas, não se concentrava, deixava de fazer as tarefas em casa, não demonstrava interesse pelos assuntos tratados na escola. Inclusive, a docente anunciou que a garota vivia cercada por bilhetes, não aceitava ser corrigida e costumava se desentender com colegas da sala.

Com base no exposto, Aurora foi indicada como uma aluna com baixo desempenho escolar, com destaque da professora para o fato de que a estudante não interpretava o que lia e não conseguia realizar operações matemáticas.

Nesta conjuntura, a docente concluiu que a garota seria uma estudante que não deveria estar matriculada num quinto ano escolar, pois contava com defasagens de conteúdos anteriores. Na opinião dela, isso ocorria, dentre outros fatores, porque a Aurora tinha muitas atribuições em casa e não contava com apoio materno para estudar, o que foi concluído, sobretudo¹⁰², após uma conversa entre a responsável pela turma e a mãe da menina: “[...] Quando eu comentei sobre o reforço, ela falou que ia ver as condições pra ela vir ou não, não mostrou interesse, só que muitas vezes ela vem já passando do horário, quase terminando a aula ela está chegando. [...] não tem uma regra na casa [...]” (Professora, 2009).

Embora a genitora tivesse informado que não organizava uma rotina de estudos para a filha e que esta tinha obrigações com os cuidados da casa, a mãe da menina também relatou que esperava que a garota pudesse apresentar melhores resultados escolares e, para isso, a ameaçava restringindo o acesso a determinadas atividades. Inclusive, disse que o padrasto de Aurora, às vezes, a auxiliava na realização de tarefas escolares.

¹⁰² A professora da turma de Aurora relatou também que a direção da escola já a havia prevenido sobre cuidados que deveria ter com a mãe da aluna, visto que em outros anos ela discutira com professores que atuaram junto a turmas frequentadas pela menina.

A fala da mãe de Aurora, em 2009, trouxe concordâncias com a percepção da professora, quando a genitora afirmou que o desempenho escolar da filha dela estava “péssimo” nas notas. Todavia, a genitora pontuou que o comportamento da menina em sala de aula era “bom”, pois acreditava que a filha era uma aluna quieta, por ter ouvido comentários sobre isso.

Já a Aurora discordou da professora e da mãe ao relatar que apresentava um desempenho mediano, devido ao fato dela não conseguir realizar contas de matemática sozinha. No entanto, a menina concordou com a genitora ao relatar que esta lhe dizia que não poderia obter notas abaixo da média. Neste contexto, Aurora também narrou que ela precisava estudar mais e que gostava de frequentar a escola.

Ao final deste ano, no quinto ano escolar, Aurora foi reprovada, medida que teve o apoio da mãe, a qual demonstrou preocupações, essencialmente, atreladas a idade da filha para se formar: “[...] eu achei que foi justo, porque ela tava muito fraca, não adiantava passar ela sem ela saber, aí ia prejudicar mais, eu não fiquei muito por causa que, fiquei assim pela idade, isso aí a idade chegar na oitava prá fazer a formatura você vai tá veia de idade [...]”. (Mãe de Aurora, 2011).

Quando Aurora foi questionada sobre a reprovação vivenciada por ela, a garota mentiu, disse que não tinha sido reprovada e quando indagada sobre o que a levou a ficar um ano atrasada, ela disse que foi porque havia deixado a escola por um período. Após alguma insistência, a Aurora comentou sobre o ocorrido, descreveu que foi preciso fazer tudo novamente e que costumava copiar algumas respostas da apostila dela do ano anterior.

Assim, apenas em 2011 a garota ingressou no Ensino Fundamental II e passou a estudar na Instituição C. Nesta unidade de ensino houve um consenso entre os professores que a Aurora costumava faltar com frequência das aulas, todavia, neste ambiente a garota não foi mais compreendida como uma estudante com baixo desempenho escolar.

A responsável pela disciplina de Matemática, em 2011, reconheceu uma característica apontada pela docente em 2009, Aurora seria uma aluna que evidenciou defasagem na aprendizagem de conteúdos referentes aos anos anteriores. Inclusive, “[...] tem dia que ela tá animada, você conversa, explica, tem dia que ela já vem desanimada, tem dia que você fala, fala e não adianta, [...]”. (Professora de matemática, 2011).

Esta professora acreditava que a Aurora poderia ser uma aluna com um desempenho melhor do que o apresentado, mas naquela época a analisou como um caso de desempenho mediano “para baixo”. Acrescentou que a aluna parecia não ter vontade, não prestava atenção

às aulas e brincava. “Eu percebo assim, ela é quieta, não pergunta, sabe assim tanto faz, tanto fez.” (Professora de matemática, 2011).

No final deste ano, esta professora não havia notado mudanças e avanços no desempenho escolar da aluna. Apenas concebeu que após uma alteração entre os pares da sala (no início do ano), alguns problemas no relacionamento entre Aurora e outras meninas haviam sido amenizados.

No mesmo ano, a professora que ministrou aulas de Língua Portuguesa para a turma de Aurora, percebeu, nos primeiros dias, que estava diante de uma aluna que não queria mostrar aquilo que sabia ou não, visto que a docente entendeu que a estudante não realizava atividades individualmente em sala de aula, queria sempre auxiliar a professora para entregar materiais, dar recados e não realizar as propostas. Foi comum a menina dizer que iria mudar de escola, indicando que ninguém ali precisava se preocupar com ela.

No final de 2011, a mesma professora analisou o desempenho escolar de Aurora como mediano e justificou:

[...] se ela não faltasse, se ela frequentasse tanto que ela já tinha avançado, a gente não consegue, você percebe que a gente trabalha em espiral, ela não consegue fazer uma atividade por inteiro. Aí ela leva pra casa prá terminar, a produção de texto é a paixão dela, ela adora fazer, ela adora escrever história, ela adora, ela escreve de uma a duas folhas. Lembra que ela não escrevia nada, que ela tinha medo de se expor comigo? Depois foi uma ... começou pela carta, que a carta era um texto mais curto, todo mundo tava fazendo igual e ela ia, alguém lá ia receber, [...]. (Professora de Língua Portuguesa, 2011).

Assim é possível perceber que a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa acreditava, do mesmo modo como a responsável pela disciplina de Matemática, que Aurora poderia ser uma aluna com melhor desempenho.

Diferentemente da professora de matemática, a de Língua Portuguesa concebeu que a aluna havia apresentado progressos, indicando mais uma mudança no comportamento da estudante do que no desempenho dela: “[...] a primeira produção praticamente não queria nem fazer, não conseguia nem que ela fizesse. [...] aí eu não sabia o que ela sabia, ela enrolou, enrolou e aqui não fez, ela fez na casa dela. Aí eu pensei, alguém fez pra ela, aí depois eu vi que ela fazia tarefa [...]” (Professora de Língua Portuguesa, 2011).

Esta professora concluiu que Aurora era uma estudante que não queria mostrar erros e, por isso, havia encontrado uma maneira de melhorar o que ela não sabia, sem se expor. Também concluiu que Aurora não mantinha relações aprofundadas com os colegas de sala¹⁰³

¹⁰³ Durante as aulas, foi possível observar que a Aurora pouco se relacionava com os colegas de turma, visto que mesmo quando os professores indicavam atividades em duplas ou grupos, a menina acabava por trabalhar

e indicou, assim como a professora em 2009, que a menina não recebia apoio familiar para estudar.

Em sala de aula, Aurora era uma aluna que praticamente não participava oralmente e não se expunha com frequência, tanto na disciplina de Matemática quanto na de Língua Portuguesa. Em raros momentos, ela fazia comentários ou tentava responder perguntas, às vezes fazia isso corretamente e em outros momentos não: “A professora perguntou sobre um texto que haviam lido: “Cara, quem é cara?” A Aurora respondeu que se tratava do irmão do personagem, porém um colega da turma redarguiu corretamente que não, pois cara se referia aos leitores do texto.” (Diário de campo, 2011).

Em 2011, no sexto ano, a mãe de Aurora e a própria menina revelaram terem notado mudanças na aprendizagem de conteúdos escolares por parte da aluna, acreditando que a estudante passou a estudar mais após ter sido reprovada em 2009.

Dessa forma, segundo a mãe de Aurora, a garota tinha um alto desempenho, pois fazia as atividades e demonstrava que estava mais estudiosa:

[...] lá em casa ela tá estudiosa, ela procura muitas coisas no computador, negócio de escola mesmo, eu fico oiando, meu marido fica oiando, negócio de escola, ela estuda, eu queria que ela continuasse assim, passasse de ano pelo esforço dela, não ela passar eles empurrando ela [...]. (Mãe de Aurora, 2011).

Corroborando com a mãe, Aurora se analisou como uma aluna com desempenho mediano e justificou: “Porque as minhas notas, a dona falou que eu já passei, não sei o que, minhas notas são boas, então se eu continuar assim, eu vou passar de ano.” (Aurora, 2011). Neste momento, também concluiu que tinha um pouco de dificuldade para aprender e que estava faltando muito das aulas¹⁰⁴.

Em 2012, Aurora foi acompanhada pela mesma professora que ministrou aulas para ela no ano anterior em Língua Portuguesa. A análise do desempenho escolar da aluna se manteve como mediano, com a permanência da concepção de que Aurora poderia ser melhor se ela estabelecesse um compromisso com a escola e se não costumasse faltar às aulas, o que segundo a professora se tornou ainda mais frequente quando Aurora cursou o sétimo ano escolar.

[...] A escola pra ela não é prioridade, pra família dela, ela é criança, a mãe dela não prioriza a escola, a escola é assim vai lá, vai ficar um pouco lá, olha as crianças, hoje você limpa a casa pra mim, hoje você não vai, porque você vai cuidar do menino, é assim, igual antigamente. (Professora de Língua Portuguesa, 2012).

individualmente e tinha dificuldades em se integrar à turma, se envolvendo, às vezes, em conflitos. Além disso, em aulas de jogos a aluna interagiu apenas com a professora, raramente entrava em grupos com os pares.

¹⁰⁴ A mãe de Aurora relatou, em 2011, que a filha poderia ir na escola apenas quando quisesse, não sendo uma cobrança materna obter resultados positivos na escolarização.

A professora que ministrou a disciplina de matemática para Aurora em 2012 não foi a mesma que fez isso em 2011. Entretanto, também ressaltou as faltas da aluna como um empecilho para avanços no desempenho escolar dela, somado a desmotivação advinda do esparso apoio familiar frente aos estudos. Apesar disso, a docente expôs, “Mas ela vai passar, porque ela é boa aluna, não adianta. Quando ela vem, ela faz tudo o que você pedir.” (Professora de Matemática, 2012).

Esclarece-se que durante as aulas acompanhadas, na disciplina de matemática, em doze dias a estudante esteve presente em cinco. Na disciplina de Língua Portuguesa as ausências foram mais intensas, de doze dias de aulas observadas, Aurora esteve presente em apenas três deles.

Nas aulas de matemática, que foram possíveis encontrar com a aluna, pôde-se notar que ela era quieta e que parecia realizar as atividades propostas pela professora. Em uma aula a estudante foi até elogiada pela responsável:

A professora foi até a aluna pediu para que Aurora abrisse o caderno e sugeriu que ela ensinasse uma colega a realizar algumas contas ao invés de ensinar “coisas erradas”. No final das atividades a docente disse à aluna; “Obrigada!” A menina questionou o motivo do agradecimento e a professora respondeu: “De prestar atenção!” Neste dia, a *Aurora* respondeu corretamente uma pergunta feita pela professora à turma. (Diário de campo, 2012).

Durante as observações das aulas da disciplina de Matemática, também notou-se que Aurora, num semestre, tinha conquistado notas altas e colegas de sala comentavam sobre a inteligência da menina que pouco vinha às aulas e mesmo assim conquistara uma nota alta. Entretanto, no fechamento do bimestre acompanhado, Aurora ainda não tinha obtido uma média adequada, pois não entregara duas atividades e deixara de realizar uma recuperação, pois faltou no dia agendado. Quando a professora conversou sobre isso com a aluna, ela não pareceu se preocupar e faltou novamente quando a professora remarcou as atividades.

Assim, embora a responsável pela disciplina de Matemática, em 2012, considerasse Aurora como inteligente, autoconfiante e que fazia todas as atividades, a docente também concebeu que a menina era dispersa, não se importava com a escola e apresentava problemas disciplinares frente a alguns professores.

Em reuniões de Conselhos de Escola alguns docentes reclamaram do comportamento apresentado por Aurora em sala de aula. Uma professora disse que ela era grosseira e não participava das aulas. Entretanto, o nome de Aurora não foi discutido ou destacado com recorrência nessas reuniões.

Em 2012, Aurora falou que não queria mais frequentar a escola, porque não gostava, argumentou que os amigos dela estavam na Instituição B e neste lugar também tinha um coral

que ela costumava frequentar, mas teve que deixar por causa de choques de horários com a escola. Ela narrou: “[...] o ano que vem eu não ia estudar. Só que a minha mãe foi lá na delegacia, por causa do meu irmão, é que a polícia pegou ele de moto, aí perguntaram se ele estudava, ele falou que não, aí o delegado falou que tinha que colocar.” (Aurora, 2012). Portanto, a mãe de Aurora decidiu mantê-la na escola, porém anunciou: “Ah quando eu quero vim, eu venho, a minha mãe fala isso.” (Aurora, 2012).

Diante disso, Aurora compreendeu o desempenho escolar dela como mediano e assumiu que costumava faltar com recorrência às aulas, justificou que ficava em casa para ajudar a mãe nos serviços domésticos e para assistir televisão. A menina disse que poderia ser reprovada por causa das faltas que tinha tido naquele ano, porém ela anunciou que não se importava com isto, disse que tentava fazer as atividades, mas não tinha “culpa” por não conseguir.

Em 2012 Aurora escreveu alguns tópicos do texto que foi solicitado, ela asseverou que gostava de sair com as amigas e se considerava mais ou menos bonita. Reafirmou ainda que almejava estudar na Instituição B. E concluiu: “Os meus colegas são muito legal. A minha mãe acha muito legal essa escola por isso quando eu falto ela fala se a professora não vai ficar brava.” (Aurora, 2012).

Por fim, as expectativas despertadas por Aurora, com relação ao prosseguimento escolar dela, não se mostraram longínquas, dentre outros aspectos, devido às faltas da aluna às aulas. Nas palavras da professora que ministrou aulas para Aurora em 2009:

[...] ela não tem perspectiva de estudo, pela vivência da própria família, né. A gente vê que poucas crianças pensam em estudar, ter uma profissão diferente do que os pais têm. Pra eles eu tô falando assim né, o que eu acho em geral, pra eles, pra eles trabalhar numa usina, trabalhar na cana, na laranja, pra eles isso daí tá bom, é o dinheiro pra eles suficiente pra eles poderem comer, se vestir. Então, a *Aurora*, pelo o que eu vejo dela hoje, eu acho que ela não tem assim como prioridade os estudos. (Professora de Aurora, 2009).

Apesar de notar dificuldades de aprendizagem escolar vivenciadas pela garota, a mãe de Aurora inferia que dentre os filhos matriculados na escola, apenas esta e outra menina, talvez, tivessem chances de continuar a estudar; afinal concebeu que a Aurora era inteligente¹⁰⁵ quando lhe interessava e afirmou que a garota poderia ser professora, como ela dizia que gostaria de ser, e estudar por um longo tempo, embora acreditasse que ela seria modelo ou dançarina.

¹⁰⁵ A mãe de Aurora e a própria menina afirmaram que a aluna havia aprendido a ler por interesse da garota junto a um projeto da igreja que frequentava, não por meio da escola.

A própria Aurora em 2009 e 2011 relatou que pensava em ser professora, como exposto pela mãe. Todavia, em 2012, a menina mudou de ideia e o plano futuro dela não dependia mais da escola, pensava em montar um salão de cabeleireiro em seu quintal.

Para sintetizar, a percepção sobre o desempenho escolar de Aurora se manteve em alguns aspectos: as professoras não notaram apoio familiar prestado à menina para que ela estudasse e perceberam desmotivação dela frente à escola. Todavia, os contextos de análise de que partiram foram alterados. Em 2009 a professora que ministrou aulas para Aurora considerou que o desempenho escolar da menina era baixo, já as professoras que atuaram após uma reprovação vivenciada pela aluna, seguida pela frequência dela no Ensino Fundamental II, entenderam que se tratava de uma aluna com desempenho mediano, embora também pontuassem fragilidades na trajetória escolar da jovem.

A mãe e a própria aluna entenderam que Aurora passou a apresentar melhores resultados escolares após ser reprovada em 2009. No entanto, em seus depoimentos, foi percebido que a garota pensava em deixar a escola e a genitora não se organizava para impedir isso, pelo contrário, a opção de escolha era da filha.

Quadro 49: Percepções do desempenho escolar de Aurora e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Aurora	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades na escrita; ▪ Não participava das aulas; ▪ Desconcentração; ▪ Deixava de realizar as tarefas de casa; ▪ Defasagem nos conteúdos escolares; ▪ Não aceitava correções; ▪ Não interpretava o que lia, nem conseguia realizar operações matemáticas; ▪ Poucas perspectivas de estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notas ruins; ▪ Bom comportamento; ▪ Dificuldades para aprender; ▪ Uma das filhas que mais poderia estudar; ▪ Acreditava que Aurora seria modelo ou dançarina. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gostava de estudar e não gostava de fazer mamadeiras para a irmã; ▪ Não conseguia realizar as contas de matemática sozinha; ▪ Precisava estudar mais; ▪ A mãe já tinha pedido para ela não tirar mais notas vermelhas; ▪ Queria ter um alto desempenho e ser professora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aurora morava com cinco irmãos, a mãe e o padrasto; ▪ A mãe de Aurora resolveu que não iria mais frequentar a escola quando terminou o Ensino Fundamental I; ▪ A mãe da menina trabalhava esporadicamente na colheita de laranjas e o padrasto dela atuava numa empresa da cidade, havia cursado até o Ensino Médio; ▪ Aurora frequentou uma creche; ▪ A mãe disse que se sentia excluída de elogios escolares por ser pobre; ▪ A mãe da menina não entrava em contato com escola; ▪ A escola era vista como um lugar a mais a ser frequentado; ▪ Os estudos estavam atrelados a um emprego futuro; ▪ Aurora ajudava a cuidar de irmãs mais novas e na limpeza da casa; ▪ Aurora foi reprovada ao final de 2009 e depois direcionada a Instituição de Ensino C, mesmo querendo ir para a B.
Desempenho	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Médio</i>	
2011	<p><u>Professora de Língua Portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No início, resistência para mostrar o que sabia ou não; ▪ Muitas faltas; ▪ Gostava de escrever textos; ▪ Não tinha apoio familiar. <p><u>Professora de matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Muitas faltas; ▪ Defasagem nos conteúdos escolares; ▪ Mudanças de comportamento; ▪ Desmotivação, desatenta e envolvida em brincadeiras; ▪ Indiferença frente à escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preocupação com a idade da filha após a reprova no quinto ano; ▪ Notou mudanças no desempenho escolar de Aurora; ▪ Passou a estudar mais; ▪ A filha poderia frequentar a escola apenas quando quisesse, não seria mais obrigada a vir nas aulas; ▪ Queria que a garota estudasse na Instituição B, mas considerou que a C era adequada com relação aos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tentou esconder a reprovação, mas depois disse que tinha sido bom para aprender mais; ▪ Ainda tinha algumas dificuldade para aprender; ▪ Notas boas; ▪ Não havia faltado muito das aulas; ▪ Planejou ser médica e cursar uma faculdade; ▪ Queria estudar na Instituição B. 	
Desempenho	<i>L.P. - Médio Mat. - Médio para baixo</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio</i>	
2012	<p><u>Professora de Língua Portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Muitas faltas; ▪ A escola não era prioridade de Aurora. <p><u>Professora de matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Muitas faltas; ▪ Pouco apoio familiar; ▪ Inteligente; ▪ Autoconfiante; ▪ Fazia corretamente as atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não atendeu a pesquisadora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não queria mais frequentar uma escola; ▪ Talvez mudasse de ideia de fosse para a Instituição B, porque lá tinha um coral que ela frequentava, mas teve que deixar; ▪ Costumava faltar das aulas; ▪ Não se importava com notas baixas; ▪ Queria montar um salão de cabelereiro. 	
Desempenho	<i>L.P. - Médio</i>		<i>Médio</i>	

Dessa maneira, durante o Ensino Fundamental II, foi possível identificar mudanças na percepção sobre o desempenho escolar de Aurora. Todavia, essa alteração na análise dos professores também não pode ser desvinculada do contexto no qual ela ocorreu, visto que a aluna passou a frequentar uma turma que contava com inúmeros casos de analfabetismo e indisciplina, o que poderia ter influenciado a percepção dos professores, pois naquele contexto Aurora estaria à frente de muitos estudantes do grupo.

A professora de Língua Portuguesa em 2011 e 2012 comentou sobre a relação entre o contexto e as percepções que construíam sobre os desempenhos escolares dos alunos e concluiu: “[...] eu fico num deserto, eu não consigo avaliar isso por isso, pelo padrão da sala e das outras salas, isso confunde a gente, o parâmetro vai ficando tão abaixo, que quando acontece uma coisinha, que é para ser aquilo.” (Professora de Língua Portuguesa, 2012).

As notas de Aurora foram menores em 2009 do que as obtidas no prosseguimento escolar dela. Em 2010, quando Aurora cursou novamente o quinto ano, na Instituição A, as notas obtidas por ela foram um pouco alteradas. Vale pontuar que, nesta instituição, as professoras davam maior atenção as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, nesses casos, a aluna atingiu a nota mínima para ser aprovada, inclusive, dificilmente ela seria retida por dois anos consecutivos.

Quando Aurora passou a estudar na Instituição C, as notas dela se elevaram um pouco e, um acompanhamento bimestral, não anual como o exposto no quadro abaixo, revelou que a garota teve apenas uma nota abaixo da média na disciplina de Geografia. Em 2012, Aurora recebeu sete notas abaixo da média em Educação Física, Arte, Espanhol, Filosofia e Matemática (último bimestre). No entanto, a média anual se mostrou positiva.

Quadro 50: Conceito final e frequência anual de Aurora de 2009 a 2012.

Aurora	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Esp.	Filos.	Faltas Dia/Anual
2009¹	4	5	5	5	4	5	5	5			33
2010	5	6	6	6	5	8	10	7			Não consta
2011	8	6	5	7	6	9	7	8	8	7	41
2012	7	5	5	6	7	5	6	6	5	5	48

No histórico de Aurora não constava as notas obtidas em 2009, de 2008 foi direto para 2010, excluindo o ano em que ela foi reprovada, porém os dados referentes a este ano foram retomados dos obtidos durante o mestrado, Giraldi (2010).

De tal forma, foi possível perceber que a reprovação escolar e o ingresso de Aurora no Ensino Fundamental II trouxeram algumas mudanças nas percepções de professores, da mãe da menina e da própria estudante. Sendo importante pontuar que embora a aluna não fosse mais compreendida como um caso de baixo desempenho escolar, havia um consenso sobre a

desmotivação da aluna frente aos estudos: as professoras referenciaram certa indiferença por Aurora diante de notas baixas ou atividades escolares, além de faltas frequentes às aulas e não apoio familiar; concluindo que a escola não seria entendida como algo muito importante pela menina e por sua família. A mãe da jovem deixava ao encargo da filha se organizar nos estudos, permitindo que ela fosse à escola apenas quando quisesse, nesta conjuntura, Aurora relatou que pensava em deixar de frequentar a instituição.

Diante do exposto, talvez não seja adequado apontar a existência de progressos no desempenho escolar da estudante ao longo da trajetória escolar da mesma, visto que faltas às aulas foram intensificadas em 2012 atreladas a planos de abandono escolar pela aluna.

Todavia, não se pode negar que houve mudanças nas percepções de professores, da mãe e da própria aluna sobre os resultados apresentados por ela, após a reprovação e o ingresso no Ensino Fundamental II, não sendo viável definir se tais alterações foram decorrentes da reprovação ou da mudança no contexto escolar. De qualquer forma, a turma frequentada por Aurora em 2011 e 2012 vivenciou casos de analfabetismo e/ou indisciplina que, como exposto pela professora de Língua Portuguesa, abaixavam padrões de exigências; de tal modo, ações de alunos que poderiam ser comuns em outros contextos, como curiosidades, indagações, busca por informações, realização de atividades; seriam compreendidas ali de forma mais positiva.

5.10 Agenor

Parte da história de Agenor e a posição social da sua família

A família de Agenor era composta em 2009 pela mãe, pelo pai, seis filhos e dois sobrinhos, totalizando dez pessoas. Todos moravam na mesma casa e três adultos trabalhavam para sustentar a família; o pai e dois filhos.

A mãe de Agenor era viúva. No primeiro casamento teve três filhos, depois se uniu com o pai de Agenor e tiveram mais três filhos. Sobre a história da mãe do menino; a própria genitora relatou que deixou a escola aos doze anos de idade, na quinta série, quando a mãe dela a direcionou para o trabalho. A mãe de Agenor atuou fora de casa apenas neste período da vida e quando ficou viúva, em seu primeiro casamento, mas na época em que foi feito contato com ela, a mãe do garoto era dona de casa. O pai do menino cursou apenas a primeira série do Ensino Fundamental, sendo que somente um dos filhos havia concluído o Ensino Médio, três deles, estudavam e os outros dois deixaram a escola no Ensino Fundamental II.

Sobre possíveis ajudas da família aos estudos do aluno, a mãe de Agenor disse que não tinha tempo para olhar o material escolar dele, pois precisava cuidar dos dois netos e da filha mais nova, além de realizar todos os serviços domésticos sozinha. Contrário a este posicionamento, Agenor relatou que a mãe sempre olhava o caderno dele e o ajudava na realização das tarefas de casa.

Vale acrescentar que quando Agenor cursava o quinto ano escolar, ele costumava auxiliar a mãe ao levar a irmã mais nova e os sobrinhos para a creche. Jogava videogame e brincava na rua. Situação que foi alterada a partir de 2011, já que a mãe do garoto disse, sobre a rotina de Agenor e do irmão dele, que “[...] ele chega da escola, só fica pa rua, só fica pa rua. [...], meu outro menino tava tão bem, estudando, trabalhando, largo tudo, abandonou tudo, trabalho, escola, tudo¹⁰⁶.” (Mãe de Agenor, 2011).

Em 2011, a mãe de Agenor proferiu que estava cansada e desanimada, porque tinha que cuidar dos filhos sozinha e eles agiam com má educação, também narrou que um dia ela havia tentando bater em Agenor por ele ter saído de casa de manhã e voltado apenas a noite, mas o menino “ergueu a mão” para ela, então a genitora entendia que os filhos não a respeitavam e isso a deixava “esgotada”.

Nesta conjuntura, a genitora concebeu que desde a infância de Agenor era difícil conversar com ele; falavam apenas sobre dinheiro e comida, sempre que tentava dialogar sobre a escola, o garoto reclamava e saía. Inclusive, disse que o pai do menino não se

¹⁰⁶ No ano seguinte, a mãe de Agenor contou que este menino, outro filho dela, havia recomeçado a trabalhar.

importava com a escolarização do filho e deixava de verificar por onde Agenor andava quando saía da escola e ficava na rua.

[...] eu rezo pra ele ter um futuro bom, estudo e serviço também, não fica abandonado assim pra rua não, do jeito que ele fica, parece que nem casa tem, tem vez que nois vai procura ele, cadê? Sumiu, eu preciso dele prá ir no mercado preciso mandar um menino outro, que ele não vai, tem que paga pra outra pessoa ir pra mim que ele não vai, não vai, ah mais eu espero um futuro bom pra ele, eu rezo, eu peço tudo dia, e peço, peço. Outro dia eu falei pra eles, ceis não podia trabalha e estuda pra dá uma casa mais arrumada pra mim, arruma tudo, hum mais nem pensa, o outro tava trabaiano, tava até ganhando um salário bom me dava 100 real por mês, 100 por mês e ainda falo que era demais ainda, aqui é tudo com esforço meu e do meu marido, porque eu falo eu recebo uma pensão né, do meu marido que morreu né, é eu que ajudo, é eu e ele, se não tiver eu e ele, os outro não que nem sabe não, não que nem sabe, quem esquent a cabeça sou eu, quem vai atrás de conta sou eu, eu se tem alguma coisa atrasada é eu que chama, se chama ele não vai, meu marido não vai, não vai, é tudo eu pra resolve negócio. (Mãe de Agenor, 2011).

Em 2012 a mãe de Agenor relatou que depois que o filho terminou o Ensino Fundamental I, a vivência escolar dele ficou mais complicada. Neste ano, havia recebido muitas reclamações da instituição. Conforme a mãe, isso ocorria de certa forma injustamente, porque havia muitos alunos lá que faziam coisas erradas, mas apenas ela era chamada, o que começou a deixá-la incomodada. A escola reclamava que “[...] ele respondia pras professora, brigava e ameaçava as criança. Ai eu falei, eu nunca vi, ele é estouradão né, mas ameaça eu não vi ele ameaçando ninguém, falo que ameaçava, que as menina tava reclamando, eu falei, só ele? Só ele? [...]” (Mãe de Agenor, 2012).

A mãe de Agenor expôs ainda que já há algum tempo não ia mais a nenhuma reunião escolar, porque ficava envergonhada e o pai do menino não se importava com os contatos feitos pela instituição, ela contou que o marido disse que não iria obrigar o filho a estudar.

Nesta conjuntura, Agenor deixou de frequentar a escola, após ele ter sido denunciado por tentar cortar o dedo de uma colega com uma tesoura. A mãe do menino disse que procurou o agredido e foi informada por este que o caso se tratava de uma mentira da escola. Ela ultimou que se isso fosse verdade, eles deveriam ter procurado a polícia, mas tinham ficado quietos e só depois de alguns dias entraram em contato com ela. Narrou que sempre reclamavam do filho e que a vice-diretora da escola não sabia conversar, era sem educação com os pais.

A genitora também relatou que não se separava do marido por não trabalhar e ainda ter uma filha criança, mas que tinha se arrependido por ter casado novamente, após ficar viúva, pois analisou que sempre sofreu junto aos seus companheiros. Relatou que, há anos atrás, o marido havia chegado em casa bêbado e quis agredi-la com uma faca, mas o Agenor o impediu.

A professora de matemática, que também era responsável pela sala de Agenor e costumava entrar em contato com os pais, relatou que na última vez que encontrou com a mãe do menino, ela contou que o Agenor, quando era mais novo, a ajudava quando o pai dele tentava agredir a mãe, mas naquela época havia deixado de fazer isso.

Conforme a mãe de Agenor, o filho não auxiliava em nada em casa e, após abandonar a escola, ficava apenas pelas ruas, segundo ela, o garoto ia pescar e ia atrás de gado junto com os amigos. Às vezes, saía de casa de manhã, bem cedo e retornava só à noite.

A mãe do garoto acreditava que o Agenor não estava envolvido em drogas e não era usuário de álcool ou fumo, porém entendia que as pessoas que o viam na rua o dia inteiro poderiam pensar que ele era “um drogado” ou “um maloqueiro” (nas palavras da mãe do garoto). O que foi indicado por alguns professores e colegas da sala frequentada por Agenor.

5.10.1 Mudanças e Estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Agenor

A trajetória escolar de Agenor, no período acompanhado, apresentou, majoritariamente, estabilidades nas percepções de professores¹⁰⁷, da mãe do menino e do próprio Agenor, sendo que apenas este parecia realizar uma avaliação diferenciada sobre o desempenho escolar que apresentava.

De tal modo, em 2009, a professora que ministrou aulas para o Agenor quando ele cursava o quinto ano escolar considerou que o desempenho do aluno era baixo. Justificou que ele já tinha sido reprovado um ano, mas isto pouco lhe havia ajudado e ela notava que o garoto tinha vergonha de participar das aulas devido às dificuldades de aprendizagem vivenciadas por ele.

[...] ele sabe das dificuldades dele, se é prá escrever uma cartinha, alguma coisa assim e ele não consegue. Ler, ele tem muita dificuldade, lê praticamente com a letra de forma e tudo que ele vai fazer ele cópia com a letra cursiva, mas quando ele vai escrever, prá produzir, é só com letra de forma. Também não está alfabetizado como deveria estar num quinto ano. Ele não consegue produzir um texto com uma estrutura, com uma sequência, pontuação ele não usa, ele também não entende, não interpreta aquilo que ele lê e a mãe também comentou que ele tá dando trabalho, que ele já não quer, ele sai de manhã com os amigos, volta tarde, [...]. (Professora de Agenor, 2009).

Acrescentou à análise dela, que Agenor não demonstrava muito interesse pela escola, não realizava as tarefas de casa e não parecia se empenhar para apresentar melhores resultados escolares.

¹⁰⁷ Alguns declínios foram pontuados por professores sobre o posicionamento escolar assumido por Agenor em 2012.

A mãe de Agenor, concordando com a professora dele, concebeu que o desempenho escolar do filho era baixo e relembrou que isso começou a ser identificado por ela, quando ele cursou o terceiro ano do Ensino Fundamental I.

A genitora contou que o filho tinha sido reprovado, quando ele cursou o quarto ano; sobre isso ela disse que ficou chateada, porém ele não pareceu se importar. Segundo a mãe do menino, a reprovação aconteceu porque ele faltava muito das aulas, não realizava as tarefas de casa, sabia escrever apenas com letra maiúscula e desistia rapidamente das atividades escolares quando tinha qualquer dificuldade. Contudo, assinala-se que a mãe de Agenor, apreendeu diferenças no posicionamento do menino apenas no que se referia ao reforço escolar:

[...] pode sentar perto dele e fala é desse jeito, ele não vai, mas quando ele vem no reforço ele faz. Eu não sei se é por causa do barulho, ele erra tudo, não faz nada. A professora dele falo coisa hoje mesmo, eu falei que só falta eu bate nele, porque eu não sei mais o que eu faço. (Mãe de Agenor, 2009).

A mãe de Agenor informou que o filho não parecia gostar de ir à escola, sempre queria faltar às aulas e tentava se atrasar para poder fazer isto. Ela acreditava que ele não era esforçado e parecia que tinha dificuldades em tudo, até para ler o que havia escrito, “Ai eu falo, você não tem cabeça, você não tem vontade de aprender nada. Ele fica quieto.” (Mãe de Agenor, 2009).

Já a percepção de Agenor sobre o próprio desempenho escolar foi positiva tanto em 2009 quanto em 2011¹⁰⁸, apenas as justificativas para entender o desempenho escolar dele como alto mudaram.

Em 2009, quando cursava o quinto ano escolar, Agenor disse que despendia um alto desempenho, porque não fazia “bagunça” e não ia para a diretoria. O garoto anunciou que queria melhorar a escrita e que vinha na escola para aprender o código linguístico. Apesar disso, afirmou que o que ele mais gostava na instituição era a hora do intervalo, as aulas de informática, de inglês e de artes. Também apreciava assistir filmes.

Quando questionado sobre o que esperava aprender naquele ano, Agenor relatou que queria aprender a ler e escrever, inferindo que ele não sabia fazer isso. Ele ainda acrescentou que considerava importante aprender escrever, “Prá saber escrever as coisa que eu vê na lousa.” (Agenor, 2009). O que manteva a escrita apenas dentro do ambiente escolar.

Durante o sétimo ano, em 2011, a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa contou que era bastante complicado estabelecer um diálogo com o Agenor, visto que ele demonstrava dificuldades até para conversar. Na opinião dela, ele tinha uma fala fragmentada,

¹⁰⁸ Em 2012 Agenor não foi encontrado, deixou de frequentar a escola e pouco ficava em casa.

sem sequência de pensamento e um comportamento bastante estranho, por isso, a docente sugeriu que este aluno precisaria de um acompanhamento médico e psicológico. Aferiu que ele poderia tomar algum medicamento para ajudá-lo a se concentrar, diminuir a agitação e as oscilações nos comportamentos demonstrados pelo estudante.

Esta professora ainda compreendeu que Agenor tumultuava a aula, não prestava atenção, queria atrair o olhar dos colegas para ele e tinha dificuldades para realizar as atividades, por isso, a apostila e o caderno dele eram incompletos. Ela ainda concebeu que o Agenor escrevia com muitos erros ortográficos, se interessava por tudo que acontecia na sala, menos pelo conteúdo estudado. Assim, na percepção da professora de Língua Portuguesa, Agenor foi entendido como um caso de baixo desempenho escolar.

Diante disso, a docente afirmou que, no ano anterior, organizou atividades que eram mais acessíveis a ele, o que parecia deixá-lo satisfeito, porém se questionou com relação a isso, pois considerou que tal prática iria mantê-lo sempre atrasado, assim passou a insistir na integração do menino às aulas regulares.

Junto à turma frequentada por Agenor, em 2012, foi possível observar dois comportamentos distintos do aluno conforme as professoras que eram responsáveis pelas disciplinas.

Nas aulas de Língua Portuguesa, Agenor dificilmente realizava as atividades propostas. Ele saía da sala sem permissão, não copiava respostas de atividades registradas na lousa; em um dia jogou aviões de papel e falou palavrões. Além disso, tinha comportamentos diferenciados: “O Agenor riscava o braço com algo pontiagudo, a professora se aproximou dele e o aluno começou a gritar e procurar por uma caneta.” (Diário de campo, 2011). Em determinados dias Agenor ficava com o material apostilado fechado sobre a carteira, não respondia nem a chamada inicial e se debruçava sobre a mesa alheio a aula.

Na disciplina de Matemática, contrariamente ao exposto nas aulas de Língua Portuguesa, era comum ver o aluno se dirigir até a professora para receber ajuda na realização de atividades junto com outros colegas da turma; ele também copiou conteúdos registrados na lousa e participou de um jogo proposto pela responsável da disciplina. Além disso, o estudante abria o material apostilado para acompanhar ou realizar atividades: “O Agenor perguntou para a professora: “É a apostila doi?” Ela respondeu que não, que era a três e questionou se a dele estava na sala, ele disse que sim e localizou a página solicitada.” (Diário de campo, 2011).

Entretanto, em alguns momentos nas aulas de Matemática, Agenor também ficava apenas sentado ou conversava com colegas, sem realizar as atividades. Ele demonstrou

distração ao não ler uma avaliação: “Num dia, Agenor precisou fazer uma avaliação em atraso, pois tinha faltado no dia agendado para tal atividade. Rapidamente ele entregou a prova, à professora disse: “Já acabou? – e ela explicou ao olhar a avaliação - Essa daqui não é de assinalar, é de fazer conta.” (Diário de campo, 2011).

Diferentemente da professora que atuou junto à turma na disciplina de Língua Portuguesa, a responsável pelas aulas de Matemática considerou que Agenor não era indisciplinado, porém, concordou com a primeira, com relação a percepção de que o aluno tinha dificuldades para aprender, “[...] ele se recusa, ele fala: “Quer chamar pai, quer chamar conselho tutelar pode chamar quem vocês quiserem.” Ele enfrenta, não é sempre não, mas ele enfrenta sim [...]” (Professora de Matemática, 2011).

Inclusive, esta professora notou que Agenor era um pouco agressivo e não se importava em entregar atividades em branco. Informou que não compreendia os motivos desse comportamento, porque já havia ministrado aulas para um irmão do menino e os compreendia de maneira muito distinta, buscando, de certa forma, explicações para as dificuldades do aluno no ambiente familiar dele¹⁰⁹.

Em 2011 a mãe de Agenor revelou que o desempenho escolar do filho, que cursava um sétimo ano escolar, estava tão ruim quanto anteriormente. Além disso, naquele momento, Agenor também dizia que não queria mais frequentar a escola e quando a mãe insistia para que ele fosse à aula, o menino afirmava que iria, porém não realizaria as atividades lá.

Ele não quer fazer tarefa, não quer fazer lição na classe, a professora manda, ele fala que ela não manda nele, que ele não vai fazer e não faz. Tarefa memo, eu não vi ele faze nenhuma vez até agora, não vi ele faze nenhuma vez, [...] Outro dia eu tentei abrir a bolsa dele, mas ele escreve tão diferente, eu não consigo lê, já to dura de lê que a minha vista tá fraca né, mas o que ele escreve, não dá pra lê não. (Mãe de Agenor, 2011).

A genitora narrou que pensava que a escola já tinha tentado fazer muito pelo Agenor, porém acreditava que havia desistido, porque deveria ter notado que ele não gostava de estudar, sendo que o menino seria aprovado para o próximo ano apenas por sentirem dó dele. Comentou ainda que a unidade de ensino tinha o encaminhado para um atendimento fonoaudiólogo, por considerarem que o estudante trocava as letras ao escrever, mas Agenor se recusou a ser atendido.

Em 2011, na percepção do Agenor o desempenho escolar dele era alto, todavia não se baseou mais no comportamento como justificativa para tal concepção, como fizera em 2009. No sétimo ano ele contou que fazia as atividades escolares de forma correta e notava que outros alunos não faziam nada ou ainda “bagunçavam”.

¹⁰⁹ Posicionamento também desferido pela professora que ministrou aulas para Agenor em 2009.

Após um ano, em 2012, foi possível perceber um declínio na percepção dos professores sobre o desempenho e o comportamento de Agenor, seguido pelo abandono escolar do estudante.

A responsável pela disciplina de Matemática em 2011 voltou a atuar junto à turma de Agenor em 2012, neste ano, ela revelou que havia notado mudanças no aluno.

Sabe que no sexto ano, não sei se por causa da imaturidade, mas ele era um pouco menos agressivo, ele conversava mais com a gente, ele expunha mais a opinião, agora no oitavo ano você não consegue se aproximar dele. Ele fez uma atividade minha bem feita e porque ele quis, que foi a do projeto, aí depois do incidente das ameaças que eu conversei tudo, nunca mais. (Professora de Matemática, 2012).

A docente relatou que havia presenciado algumas ameaças de Agenor à turma. Narrou que quando os colegas de sala não faziam algo que ele ordenava eram chantageados, um dia uma professora entrou na sala no momento em que o aluno estava pronto para cortar o cabelo de um colega e em outro dia, a própria professora de matemática, o viu intimidando outro menino, ao vê-lo afirmando que iria cortar o dedo do companheiro de turma.

Durante as observações das aulas, ameaças deferidas pelo jovem foram presenciadas pela pesquisadora:

O Agenor entrou na sala junto com um amigo, após todos estarem sentados, ele disse: “Vou matar todo mundo!” A professora ao ouvir isso ficou indignada e afirmou que ele não iria ameaçar a turma na aula dela. O Agenor retrucou: “Eu não tenho medo de nada! Não tenho medo de polícia, não tenho medo de nada!” A diretora foi chamada a sala e disse a ele: “Será que ele vai querer voltar para casa?” E o aluno enfrentou: “Manda!” A diretora gritou com ele e afirmou que iria resolver o caso dele depois de conversar com uma mãe que estava a espera dela. Saiu da sala e não retornou durante a aula de matemática. O Agenor ficou sentado com as mãos nos olhos/rosto. (Diário de classe, 2012).

O menino ainda acrescentou neste dia, num momento em que a professora deixou a sala de aula: “É bom que me manda embora, eu quero ir embora, mas não vou ficar em casa! – os outros alunos ficaram em absoluto silêncio.” (Diário de classe, 2012).

Nas aulas seguintes na disciplina de Matemática, Agenor não se manifestou, sempre em silêncio, às vezes, dormia e não fazia mais nenhuma atividade. Aproximadamente após uma semana da ocorrência deste fato, ele deixou de frequentar a instituição de ensino.

A professora de matemática concluiu que a sala havia ficado mais tranquila depois que o Agenor deixou de frequentá-la. Ela entendeu que era muito difícil o garoto voltar à escola, mesmo com a intervenção do conselho tutelar que já tinha sido informado sobre o caso ou após os contatos feitos com os familiares. Considerou que o perderam para as drogas. “[...] ele sempre tá em rodinhas aí na rua e eu acredito que ele tá usando drogas, porque ele chegava com o olho muito vermelho, cansado, aí ele dormia, a hora que ele acordava, ele acordava

elétrico, tem mães de outros alunos que falam que ele tá usando.” (Professora de Matemática, 2012).

Na sala dos professores, outros docentes fizeram comentários sobre Agenor e disseram que ele já não estava mais atento a escola há algum tempo, revelaram que sentiam receio do comportamento dele e sempre se comunicavam para saberem como estava o ambiente na sala de aula.

Sobre o comportamento apresentado pelo Agenor na Instituição de Ensino C, foram encontrados dois registros¹¹⁰ de indisciplina escolar por parte do estudante. Em 2010, o aluno foi advertido e suspenso das aulas por dois dias, “[...] por não parar quieto, falar bobagem e não atender a professora nas atividades [...]” (Registro do histórico dos alunos, 2010). Em 2012, o garoto teve mais um registro, neste caso, ele não foi suspenso. O nome de Agenor não foi citado como um caso a ser discutido nas reuniões de Conselho de Escola.

A professora que ministrou aulas para Agenor na disciplina de Língua Portuguesa, em 2012, relatou que conviveu por pouco tempo com o menino, pois no primeiro semestre ele teve muitas faltas¹¹¹ e deixou de frequentar a escola, efetivamente, em meados de setembro. Assim, embora esta professora não tenha tido um contato prolongado com Agenor, as considerações feitas por ela sobre o garoto corroboraram com as informações cedidas pela professora de Matemática.

Eu achei ele mais arreadio quando ele retornou. No começo, no comecinho ele não queria entregar as atividades, mas ele não era tão agressivo, às vezes um colega sentava ali com ele, ele até fazia alguma coisa, eu até conseguia trocar umas palavras com ele, conversar um pouquinho, ele falar eu não quero, ou quero, eu explicava alguma coisa, ele aceitava, mas quando ele retornou, ele retornou muito arreadio, muito agressivo, o vocabulário mudou completamente, ele voltou ameaçador mesmo, ameaçando os colegas, falando de morte o tempo todo, de arma [...]. (Professora de Língua Portuguesa, 2012).

Esta professora também notou que após a saída de Agenor da escola a turma ficou mais tranquila e menos acuada. Ela considerou que se ele retornasse à unidade de ensino não seria para aprender. “[...] ele é um menino que eu tenho assim bastante medo, eu acho que ele é menino de difícil recuperação, ele a gente percebe assim o envolvimento dele mesmo ... com ...tantas coisas fora da escola, eu acho ele um menino difícil.” (Professora de Língua Portuguesa, 2012).

¹¹⁰ Não era comum na Instituição C registrarem todos os casos de indisciplina escolar. Por exemplo, as ameaças realizadas pelo aluno em 2012 não constam em nenhuma anotação naquele ambiente.

¹¹¹ As professoras da turma de Agenor em 2012 relataram que o estudante deixou de frequentar a escola no primeiro semestre deste ano. Contudo, a instituição manteve o contato com a mãe do menino e com o Conselho Tutelar e conseguiram que ele retornasse à unidade de ensino. Todavia, no segundo semestre o aluno deixou novamente a escola e até o final do ano não havia retornado.

Pontua-se que as professoras de Língua Portuguesa, em 2011 e 2012, comentaram sobre as dificuldades do aluno para escrever, mas entenderam que ele sabia fazer isso e que havia outros alunos na sala com mais dificuldades do que ele. “[...] o pouco que eu consegui ter dele, o que ele me entregou, eu percebi que ele não tem tanta dificuldade, tinha sim dificuldade, mas não por exemplo, como o *Sebastião*, ele conseguia escrever, articular com um pouco de dificuldade, mas ele compreende, ele lê, ele escreve.” (Professora de Língua Portuguesa, 2012)¹¹².

Entretanto, a mãe de Agenor não concordava com isso, visto que, em 2012, depois que garoto deixou de frequentar a escola, a mãe do menino reafirmou que o filho não sabia nem escrever, nem ler direito, pois nos cadernos dele, havia apenas rabiscos e, conforme a genitora, o filho não sabia escrever o próprio sobrenome de forma correta.

A mãe do menino também considerou que havia o matriculado no período da manhã, por acreditar que seria um período mais calmo, sopesou que mesmo assim a frequência dele na escola não correu bem, então acreditava que quando o filho tivesse numa idade mais avançada, ele poderia cursar um supletivo e terminar os estudos, porém naquele momento ela não iria mais matriculá-lo na escola.

Vale destacar que desde 2009 a professora, a mãe e o próprio aluno não esperavam que este se mantivesse por muitos anos na escola e, as professoras e a mãe do menino, não acreditavam que Agenor poderia apresentar um posicionamento mais positivo diante da unidade de ensino. “É difícil, porque não sei, mas é difícil ele mudar.” (Professora de Língua Portuguesa, 2011).

Conforme a mãe de Agenor: “[...] eu falo muito que ele vai seguir o caminho do pai, vai pra roça.” (Mãe de Agenor, 2009). Assim, para ela, por mais que quisesse que o filho fosse um aluno melhor, concebia que seria pouco provável, porque sentia que ele não tinha vontade de estudar e só se interessava por ficar na rua ou jogar videogame. A única coisa que a mãe disse não desejar era o que filho se aproximasse de drogas.

O próprio Agenor, em 2011, expôs que gostaria de trabalhar logo numa empresa da cidade e não pensava em estudar por muito tempo.

De tal modo, Agenor deixou a escola em 2012, quando cursava o oitavo ano escolar, confirmando as expectativas de todos os envolvidos de que o aluno não permaneceria por um período longo na escola.

¹¹² Assim como no caso de Aurora, a construção das percepções das professoras pareceu se basear, dentre outros aspectos, no contexto da escola frequentada pelos estudantes.

Quadro 51: Percepções do desempenho escolar de Agenor e a retomada de informações por período.

Percepções sobre o desempenho de Agenor	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Histórico de reprovação anterior que pouco ou nada havia impactado; ▪ Vergonha de participar das aulas por reconhecer dificuldades escolares; ▪ Problemas com a efetividade da alfabetização; ▪ Descontrole da mãe com relação a educação de Agenor; ▪ Falta de interesse. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Início de dificuldades escolares no terceiro ano; ▪ Faltas as aulas; ▪ Não realização de tarefas de casa; ▪ Desistência diante de dificuldades; ▪ Muitas dificuldades, principalmente para ler e escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não fazia bagunça e não ia para a diretoria; ▪ Queria melhorar a escrita e a leitura; ▪ Preferência por aulas de inglês, artes e informática; ▪ Costumava desenhar nas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Família extensa; ▪ Mãe viúva, concebeu Agenor no segundo casamento; ▪ A maioria dos membros da família de Agenor deixaram a escola no Ensino Fundamental – o pai cursou apenas a primeira série e a mãe cursou até a quinta série; ▪ Em 2011 a mãe de Agenor comentou sobre um sentimento de cansaço atrelado ao desrespeito dos filhos; ▪ Dificuldade em dialogar com Agenor; ▪ Aumento de problemas com a escola quando Agenor ingressou no Ensino Fundamental II; ▪ Agressões do pai de Agenor a mãe dele; ▪ Contato da escola a família para reclamar do comportamento de Agenor; ▪ No oitavo ano Agenor abandonou a escola e permaneceu muito tempo nas ruas.
Desempenho	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	
2011	<p><u>Língua Portuguesa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Difícil dialogar com o aluno; ▪ Comportamento estranho; ▪ Pensamento fragmentado; ▪ Dificuldades para realizar tarefas; ▪ Indisciplina; ▪ Necessidade de acompanhamento psicológico; ▪ Presença de erros ortográficos. <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recusa para realizar as atividades; ▪ Quietos; ▪ Difícil aproximação; ▪ Indiferença. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agenor dizia que não queria mais frequentar a escola; ▪ Escrevia diferente; ▪ Desmotivação para os estudos e interesse em jogos de vídeo game violentos e ficar na rua. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizava as atividades escolares de forma correta; ▪ Planos de trabalhar logo e não estudar por muito tempo. 	
Desempenho	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>	
2012	<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No início realizava algumas atividades; ▪ Arredio; ▪ Agressivo; ▪ Difícil recuperação, com interesses exteriores a escola; ▪ Outros alunos na sala tinham mais dificuldades para escrever. <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Influência das ruas e de má companhias; ▪ Recusa para realizar as atividades; ▪ Ameaças a outros colegas; ▪ Abandono escolar com poucas chances de retorno ao ensino regular. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manutenção de dificuldades na escrita e na leitura; ▪ Planos para o filho retornar a escola por meio de um supletivo; ▪ Incomodo devido as reclamações escolares sobre o filho e decisão de retirá-lo da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não foi possível obter contato com o aluno – abandono escolar e dificuldade para encontrá-lo. 	
Desempenho	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>	_____	

As notas apresentadas pelo Agenor entre 2009 e 2011 indicaram, até 2011, uma manutenção nos conceitos obtidos pelo garoto. No entanto, em 2012, atrelado ao abandono escolar pelo estudante, apreende-se um declínio nas notas e o aumento das faltas do aluno das aulas.

Quadro 52: Conceito final e frequência anual de Agenor de 2009 a 2012.

Agenor	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Esp.	Filos.	Faltas Dia/Anual
2009	5	5	5	5	5	8	7	7			
2010	5	5	5	5	5	6	6	5	6	5	40
2011	5	5	5	5	5	6	5	5	6	8	44
2012	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	201

Diante do exposto, se tornou válido afirmar que as percepções dos diferentes sujeitos frente ao desempenho escolar de Agenor foram, em geral, mantidas. No entanto, um declínio foi percebido pelos professores no posicionamento assumindo pelo menino antes de interromper, em 2012, a trajetória escolar dele.

5.11 Leda

Parte da história de Leda e a posição social da sua família

Leda foi a primeira filha da união matrimonial dos pais dela. A mãe da menina contava com 23 anos quando a primogênita nasceu, após uma gravidez, descrita pela mãe como tranquila, seguida por um parto normal e rápido.

A família de Leda morava em Alagoas. Quando criança, a mãe da garota relatou que a filha vivia cercada por familiares e foi criada com o apoio dos avós e tios. Os pais da garota conceberam, ainda na cidade natal, mais quatro crianças, constituindo uma família com cinco filhos, três meninas e dois meninos.

Leda não frequentou a Educação Infantil em Alagoas, ela teve acesso à escola aos seis anos de idade, já no Ensino Fundamental e, os relatos da mãe e da própria aluna corroboraram sobre ela nunca ter apresentado problemas ou dificuldades na escola.

A mãe de Leda contou que em 2008 parte da família se mudou para o interior do Estado de São Paulo, trazendo a Leda e dois filhos mais novos, um deles com dois anos e outro com seis meses de idade, na época. Duas filhas ficaram com os avós em Alagoas, naquele momento, uma delas tinha nove anos e a outra contava com seis anos de idade.

No ano em que a família se mudou de Estado, Leda cursava o quarto ano escolar, porém as aulas, no interior Nordeste, findariam apenas em Janeiro, mas a família se mudou em dezembro e, por isso, a menina precisou cursar novamente o mesmo ano. Fato que não se tornou um problema, afinal a mãe da garota notou, por meio de comentários da filha, que o ensino oferecido na nova morada era mais “avançado” do que na escola anterior.

Conjuntamente com o deslocamento familiar para o interior paulista, durante o processo de adaptação no “novo” lugar, aconteceu também a separação dos pais de Leda. A mãe da garota relatou que o marido passara a viver com outra mulher¹¹³, contudo, às vezes retornava para casa, vivendo entre idas e vindas.

Dessa maneira, em 2009, morava regularmente na mesma casa que Leda, seus dois irmãos mais novos e a mãe dela, sendo que esta dependia do apoio da filha no cuidado aos menores. Conforme a genitora, a filha dela não vivenciava uma infância tranquila, porque tinha responsabilidades com a casa e com os irmãos, os levava para a creche, fazia comida e limpava a casa, enquanto a mãe trabalhava na colheita da laranja.

Em 2011, foi possível notar que o pai de Leda voltara a viver na mesma casa e, com isso, resolveram ir buscar as duas filhas que ficaram em Alagoas. Então passaram a morar em

¹¹³ A Leda revelou que o pai havia tido um filho fora do casamento.

sete pessoas numa casa popular, alugada, localizada no bairro periférico, atendido pelas Instituições de ensino A e C.

Segundo a Leda a vinda das irmãs para próximo da família havia trazido mais trabalho a ela, que permaneceu como a principal responsável pelos serviços domésticos. Isso a deixava irritada. “Sobra tudo pra mim. Que nem a minha mãe foi trabalhar né, aí ela leva a outra também, aí fica a pequena em casa, tem 10 anos, ela não faz nada, deixa tudo pra mim, a hora que eu chego da escola.” (Leda, 2011).

Nessa época a mãe deixara o trabalho rural e começaram a coletar materiais recicláveis nas ruas, principalmente garrafas plásticas e latas de alumínio. O pai de Leda era funcionário de um frigorífico.

Conforme a genitora, este período foi permeado por mais uma crise familiar e afetou a menina, que teve febres e viveu permeada por brigas e cuidados aos irmãos mais novos, o que acarretou em faltas às aulas, referenciadas por professores, pela mãe de Leda e pela própria garota.

O ano passado era só ela e eles dois né, então ficou corrido pra mim mesmo, trabalhava na roça né, saía às 5h30 da manhã, então ela ficava com esses dois pra levar pra escola, ele não estudava, mas eles iam pra creche, mesmo que ela tinha que dá conta da casa, eu chegava, chegava com fome, ela que tinha que fazer comida, ainda tinha que cuidar deles e estudar. Então ficou muito corrido pra ela, nossa ela me ajudava bastante e não sei como ela dava conta de tudo, mas ela dava. Na creche ela era muito elogiada, porque ela dava conta desses meninos. (Mãe de Leda, 2011).

Ainda sobre o contexto familiar, Leda relatou que os pais costumavam brigar, eles se batiam e se ameaçam com facas. “[...] eu tirava os meu irmão, botava eles pra fora. A hora que eles para, para, para, acabava tomando a faca assim.” (Leda, 2012). Conforme a garota, esta situação havia sido amenizada naquele momento.

Em 2012, a aluna deixou de frequentar a instituição de ensino C e passou para a D. A mãe de Leda descreveu que tomou essa decisão após brigas de suas duas filhas, matriculadas ali, com um grupo de meninas da escola. A irmã de Leda, que frequentava um sexto ano na instituição C, brigou com uma menina e envolveu a irmã mais velha, por isso, ambas foram agredidas fisicamente nas proximidades da unidade de ensino. A genitora foi até lá para conversar com a direção que a orientou a ficar longe desse grupo de meninas que eram violentas e estavam envolvidas com drogas, porém a mãe acreditava que a escola deveria proteger as filhas de agressões e esperava por uma providência, a qual não veio, resultando em ações maternas que, dentre outros, acarretaram na mudança de escola das filhas.

[...] Ai quando eu saio da escola, tinha oito esperando minha filha sair da diretoria, oito, não é nem criança não, são adolescentes de 16 anos, só que tem tamanho de uma mulher de corpo. Ai eu disse, ai filha, você não tá discutindo com uma criança não, você tá discutindo com adolescente que são violentas e vão bater até numa

mulher. Eu disse, então deixa que eu vou resolver. Aí quando foi no outro dia, eu fui pra diretoria dia oito né, eu disse olha filha, hoje eu vou te levar, hoje eu vou levar você, mas os tapas que ela deu em você, quem vai dar nela sou eu. Aí eu fui, uma hora da tarde, eu falei, você vai entrar por último hoje, eu quero ver se elas vão esperar você entrar, aí ficamos do lado de fora esperando as meninas, aí minha filha disse, o mãe é aquela, aquela, aquela outra, é aquela lá, elas tavam tudo ali na esquina esperando minhas meninas encostar ali na escola, aí quando elas vinha atravessando pro lado que as minha filha vinha pra escola, elas vieram de frente, eu falei, “Por que que tá pegando minhas filha?” “Ah porque ela puxou o cabelo da minha amiga”. Eu falei, “Por causa disso, a brincadeira da outra, você comprou em briga?” Ela disse, “A gente trabalha assim, a gente se diverte assim e eu vou pegar ela e peguei e eu vou pegar você também”. Eu disse “Você pegou a minha filha, eu você não pega não”. Ela levantou a mão ainda assim pra mim, são bem famosa de confusão, na justiça encheu de queixa delas, o conselho tutelar também é cheio de queixa, de reclamações, mas devido à idade, não podem fazer nada, ela avançou em cima de mim, como se eu fosse uma das minhas filha, ela veio em cima de mim, pelo meu corpo ela achou assim, ela é mais magra do que eu, então eu vou dar conta, mas só farto eu mata essa menina na porta da escola, porque eu sou acostumada nas discussões dentro de casa, porque quem vem da onde eu venho, a gente não é assim, igual o povo daqui, nois é daquele povo que tem sangue mesmo na veia, que não tem medo de coisa pouca, tá me entendendo? É aquele tipo de gente assim, oh, tá vendo aquela delegacia ali, tá pra mim tá pra você, a gente enxerga assim, a gente não enxerga a diferença do violento e do bom, a gente enxerga por igual uma delegacia ou um fórum. (Mãe de Leda, 2012).

Depois disso, a mãe de Leda concluiu que na Instituição D, onde conseguiu vagas para as filhas, havia menos tolerância diante de comportamentos inadequados, e isso lhe agradava. Todavia, a unidade de ensino D era distante da residência da família, o que rendia longas caminhadas diárias para chegar à escola. Além disso, como se tratava de uma escola em período integral, a extensão da permanência das filhas na escola, na opinião da mãe, atrapalhava o trabalho dela, pois a ajuda das filhas era reduzida ao horário que chegavam em casa.

Em 2012, a mãe de Leda começou a comprar material reciclável e, assim, pôde trabalhar com horários mais flexíveis. Inicialmente a genitora saía diariamente de casa para procurar materiais pelas ruas da cidade, principalmente garrafas de plástico. Após um tempo, ela começou a pagar para outros catadores coletarem materiais para ela e, dessa maneira, a mãe da menina recolhia na casa dessas pessoas um conjunto de garrafas que chamou de “bags”.

Todavia, tal situação não alterou basicamente a dependência das filhas mais velhas¹¹⁴ no trabalho ou no cuidado com os irmãos.

[...] eu tô com sete begs prá pegar e o marido, ele chega tarde, às sete e meia, tem dia que ele sai de lá, chega às 8h. Então quando ela chega, ela sai às 16h, ela chega aqui às 16h30 da tarde, porque ela vem naquele passinho, aí quando ela chega fala: “Aí mãe a gente chego agora, tá cansada”. Andaram, pé doendo, então quando ela vai me ajudar já é assim 19h, [...] eu preciso delas aqui, no lado de me ajudar a levantar o beg e jogar dentro do carrinho [...]. (Mãe Leda, 2012).

¹¹⁴ Neste momento, Leda dividia os trabalhos com a irmã dela, esta era um ano mais nova que ela.

A necessidade de apoio e a ênfase ao trabalho materno faziam com que os cinco filhos faltassem com frequência às aulas¹¹⁵. As três meninas mais velhas eram requisitadas a ajudar a mãe na coleta de material reciclável. Os meninos mais novos não eram levados, às vezes, à escola, porque a mãe saía para a coleta de material e não voltava a tempo de levá-los a aula; “[...] às vezes as menina desce na rua pra ir pra escola e diz: “Mãe a rua tá cheia de garrafa”, mas só que àquela hora não dá pra eu sair, porque se eu saio não dá pra levar eles na escola, então eu prefiro ficar lá catando minha garrafa e deixo eles em casa.” (Mãe da Leda, 2012).

A história da infância e juventude da mãe de Leda também foi permeada pelo trabalho. Quando criança relatou que vivia num ambiente rural e saía com o pai e irmãos para ajudar no plantio na roça. Sendo assim, havia começado a estudar somente aos doze anos, quando se mudou para a cidade, frequentou a escola por quatro anos, deixando-a para ir trabalhar, mais intensamente, quando os pais adoeceram.

De tal modo, pode-se afirmar que a vivência familiar de Leda foi permeada por brigas dos pais que pareciam serem intermediadas por ela, a qual também era responsável pelo cuidado aos irmãos mais novos, pelos afazeres domésticos e depois, com a alteração do trabalho materno, a menina passou a ser requisitada pela mãe para ajudar na coleta de materiais recicláveis. Tudo isso influenciou a frequência da garota as aulas, pois muitas vezes deixou de ser assídua para atender tantas atividades.

5.11.1 Mudanças e estabilidades nas percepções e expectativas sobre o desempenho escolar de Leda

As percepções sobre o desempenho escolar de Leda, em geral, demonstraram estabilidades, embora também tenha havido indicações de mudanças conforme alterações nos contextos escolares, ao longo do período em que a trajetória escolar da menina foi acompanhada.

De tal modo, em 2009, Leda estava matriculada na Instituição A e foi indicada, por sua professora, como uma estudante com um desempenho mediano. A docente argumentou que se tratava de uma aluna quieta, que pouco participava das aulas, muito tímida, dependente e insegura. Além disso, segundo esta professora, a Leda apresentava dificuldades para aprender determinados conteúdos curriculares, as quais, na opinião dela, advinham de lacunas deixadas de anos anteriores de frequência à escola.

¹¹⁵ Este fato tinha sido responsável pelo corte da bolsa família recebida pelos filhos, pois não atingiam o mínimo de frequência necessária para receber o benefício.

O contexto familiar e social da menina foi ressaltado com recorrência pelas professoras que atuaram em turmas frequentadas por Leda. Em 2009, a docente elencou que a estudante não contava com o apoio da família nos estudos, já que destacou que a mãe saía cedo para trabalhar e, inclusive, precisava da filha para auxiliar nos cuidados com os irmãos menores, o que limitava o tempo de dedicação à escola e restringia a sua potencialidade para aprender mais, sendo uma justificativa para as faltas corriqueiras, apresentadas pela menina, as aulas.

A mãe de Leda referenciou, com admiração, o apoio dado pela filha ao cotidiano familiar. A genitora expôs que compreendia que Leda tinha um alto desempenho escolar, sendo uma “boa aluna e uma boa filha”, responsável em casa, com os irmãos e com os serviços domésticos, madura para a idade dela. Inclusive, a mãe relatou que não costumava ir à escola, porém quando se dirigia para tal local, ouvia elogios sobre a Leda, apresentada como uma estudante que detinha atenção às explicações da professora e mantinha um comportamento adequado.

O apoio prestado por Leda à família e a ausência materna nos assuntos referentes ao contexto escolar foram aspectos anunciados por Leda, a qual expôs que gostava de frequentar a escola, pois caso ficasse em sua casa teria que fazer mais serviços domésticos¹¹⁶, ficaria com preguiça e assistiria televisão com mais frequência, sendo que a escola poderia ensinar, “[...] desenvolve e aí quando cresce daí já é gente!” (Leda, 2009).

A estudante concordou com a professora da turma frequentada por ela, ao entender que obtinha um desempenho mediano. Sobre isto, argumentou que nem sempre sabia responder perguntas feitas pela professora à turma, pois de forma geral, ela necessitava fazer outras questões para então compreender e poder redarguir. No entanto, Leda afirmou que queria ser uma aluna com um desempenho escolar melhor, pois almejava tirar notas maiores, como via outros colegas conquistando.

Em 2011, Leda estava matriculada na Instituição C, cursava um sétimo ano, no período matutino. Nesta época, a aluna também foi apresentada pela professora que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa como uma aluna com desempenho mediano. A docente referenciou aspectos aproximados aos elencados pela professora de 2009, ao argumentar que a Leda era uma aluna tímida, que pouco participava oralmente das atividades, além disso, aferiu que ela precisava estudar mais em casa.

¹¹⁶ Leda comentou que se sentia cansada com tantos afazeres, porém sabia que a mãe precisava de sua ajuda para trabalhar, portanto, ela como filha, deveria ajudar.

Apesar disso, esta professora teceu elogios à escrita da aluna, ao indicar que a menina escrevia com poucos erros ortográficos, realizava as atividades corretamente e apresentava um comportamento discreto na escola.

Assim como em 2009, em 2011 o contexto social da estudante também foi anunciado como um entrave na vida escolar de Leda, visto que as responsabilidades adquiridas pela aluna se mostraram, dentre outros, um empecilho para a frequência da jovem à escola¹¹⁷.

Apesar das faltas às aulas, Leda foi considerada por sua professora de matemática como uma aluna com um “bom” desempenho, ela foi entendida como esforçada, pois tentava realizar as atividades propostas e fazia perguntas quando não compreendia como atender as tarefas. Contudo, esta professora considerou que não se tratava de uma estudante que se destacasse na escola, porém era uma aluna que compreendia os conteúdos, sem se aprofundar.

Durante as aulas observadas, em 2011, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática mostrou-se evidente que a aluna realizava as atividades propostas, as corrigia quando errava, pois costumava apagar e arrumar erros no caderno ou na apostila e, às vezes, fazia algumas perguntas, individualmente, à professora. Em sala de aula, Leda se mostrava bem quieta e disciplinada, tão quieta que não costumava participar oralmente das aulas.

A mãe de Leda manteve a percepção de que a filha era uma aluna com alto desempenho escolar e, com orgulho, ela acreditava que a menina teria maiores chances de seguir nos estudos do que os outros filhos (menores que frequentavam a escola), pois nunca havia recebido bilhetes com críticas advindas da unidade de ensino sobre o comportamento apresentado por Leda.

Essa é minha menina estudiosa. Essa não muda, essa daí não muda, é aquela criança boa. Essa, o comportamento é totalmente diferente das outras, ela é aquela menina estudiosa, presta atenção na escola, as professora elogia, as outra as professora tá sempre mandando bilheteinho (risos), é diferente dela. (Mãe da Leda, 2011).

Nesta época, a mãe de Leda relatou que a menina havia recebido propostas de trabalho, como babá, algumas foram aceitas pela garota, com o intuito de obter bens de consumo, mesmo contra a vontade da mãe que relatou que preferia que ela estudasse, “[...] eu não apoio que ela comece a ter preocupação cedo com o trabalho, eu quero que ela estude.” (Fala da mãe de Leda, 2011).

Em 2011, a mãe de Leda e a própria aluna comentaram sobre as ausências da garota das aulas. Conforme a genitora, a filha havia faltado alguns dias, pois se atrasava, assistia televisão ou a ajudava em casa com os cuidados despendidos aos irmãos. Para Leda, isso a

¹¹⁷ Ressalta-se que as professoras detinham informações, confirmadas pela mãe da menina e pela própria Leda, sobre a vivência familiar da aluna. As docentes relataram que a estudante costumava conversar com elas e relatar os problemas que lidava em sua casa.

atrapalhava, porque assim não sentia prazer em frequentar a escola e concluiu que isso acontecia devido as suas reiteradas ausências, o que a levava a não se acostumar com a instituição¹¹⁸.

Leda continuou a se considerar como uma aluna com desempenho mediano e, justificou que, “Prestar atenção em presto, me coloco aqui na frente que eu presto muita atenção, aí depois eu chego em casa, eu leio, aí eu não entendo um pouquinho, a professora fala: “Pergunta, quando não entender, pergunta!” Mas eu fico meio assim de perguntar.” (Leda, 2011).

Após um ano, a menina passou a estudar na Instituição D e foi analisada de maneira um pouco distinta, sendo referenciados alguns aspectos relacionados ao contexto escolar.

A responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, em 2012, não demonstrou conhecer a vivência familiar da aluna, apenas concluiu que não se tratava de familiares participativos por permitirem que ela faltasse. Esta professora atrelou as ausências da estudante às aulas às dificuldades em interpretação textual que eram vivenciadas por Leda. Assim, conforme esta professora, se tratava de uma estudante que atingiu o mínimo dos objetivos de aprendizagem: “Nada mais do que aquilo, no limite pra ... é no basiquinho.” (Professora Língua Portuguesa, 2012).

Já a responsável pelas aulas de matemática em 2012, que conhecia a aluna e o contexto familiar dela¹¹⁹, na Instituição C, pois também ministrava aulas neste ambiente; demonstrou uma concepção um pouco mais positiva sobre o desempenho da estudante, apesar de chegar a conclusões similares: as faltas atrapalhavam o desempenho escolar da Leda.

A professora de matemática na turma frequentada por Leda, disse que ela era uma aluna esforçada, dedicada e que realizava as atividades propostas, às vezes fazia perguntas e conseguia aprender rapidamente. Contudo, também referenciou que as faltas da estudante atrapalhavam o desempenho dela. “[...] Então, ela consegue acompanhar muito bem, mas como ela falta muito, ela fica com essas lacunas, porque aí é mais difícil pra ela entender, mas quando ela vai, ela acompanha perfeitamente, só que ela falta muito.” (Professora de matemática, 2012).

No período em que as aulas desta disciplina foram acompanhadas, Leda havia tido 20 faltas, mas ainda assim obteve média para ser aprovada ao final do ano. “Quando a professora comentou sobre as notas e faltas dos alunos, um menino ficou inconformado que a *Leda* tinha

¹¹⁸ A aluna relatou, sobre o ingresso no Ensino Fundamental II, que no começo havia achado estranho ter muitos professores, além de não gostar muito deles. Depois se acostumou e gostou da escola.

¹¹⁹ Esta professora comentou que já havia encontrado a Leda nas ruas com a mãe a pegar latas para reciclagem.

uma nota maior do que a dele, mesmo faltando tanto das aulas. A professora disse que mesmo assim, ela aprendia mais do que ele.” (Diário de classe, 2012).

Nas aulas acompanhadas na instituição D a aluna manteve o mesmo comportamento observado em 2011, ela parecia realizar a maior parte das atividades propostas, continuava a ser quieta e silenciosa. Na disciplina de Língua Portuguesa Leda parecia concordar com comentários, da responsável pela turma, quando falava sobre valores, pois tinha o hábito de balançar a cabeça afirmativamente em tais situações. Um dia a professora sugeriu que a aluna fizesse uma leitura, mas ela não quis. Assinala-se que a estudante realizou uma atividade de recuperação nesta disciplina, pois não tinha atingido a média necessária para aquele bimestre, cinco pontos.

Em 2012, a mãe de Leda revelou notar mudanças no interesse escolar da filha que cursava o oitavo ano escolar. Ela acreditava que isso tinha acontecido por tê-la mudado de escola, a distância da instituição que a garota passou a frequentar era bem maior do que a primeira e o trajeto era percorrido a pé. Inclusive, considerou que as notas da filha haviam diminuíram e que novas amigas tiraram a atenção dela dos estudos. Apesar dessas alterações, referenciadas pela mãe, o desempenho escolar de Leda, na percepção da genitora, continuava alto.

Neste ano, a própria aluna comparou o desempenho que apresentava nas duas escolas frequentadas no Ensino Fundamental II¹²⁰, e afirmou: “Eu fiquei mais cansada, a apostila também daqui eu não consigo entender muito bem, é mais difícil, vai complicando mais a apostila, tinha exemplo, tinha comentando e aqui tem que ser na apostila e no caderno, ai dificulta um pouco.” (Leda, 2012). Apesar disso, Leda considerou o seu desempenho escolar como mediano e, da mesma maneira, dizia que queria obter melhores resultados.

Em 2012, Leda escreveu o texto solicitado à turma dela.

[...] Fisicamente sou morena e magra, não me acho bonita nem feia. Gosto sempre de ficar quieta, gosto de ficar observando, mas também sou animada principalmente com meus familiares, e com meus próximos. Eu não consigo esquecer meus pais brigando, morro de medo quando eles começam a discutir, pois penso que eles vão se pegar no tapa. Eu adoro a escola, porque os alunos se turmam rápido, os professores são legais etc ...

Eu mudaria de escola para uma mais perto da minha casa. Os meus colegas são bons, mas tem um problema, ele converso de mais. Meus pais não falam da minha escola eles participam bem pouco.

Minha família é simples, meus pais vive discutindo mas sempre querendo o bem um para outro. Às vezes *engruchduece* mesmo assim eu amo a minha família.

Me – destaco na escola mais ou menos porque eu falto muito e as minhas notas são as mil maravilhas.

¹²⁰ O sexto e sétimo ano foram cursados na Instituição C e nos primeiros meses do oitavo ano foi transferida pela mãe para a Instituição D.

Já fui reprovada na quarta série, porque eu precisei sair da escola para vim para cá. Aí o professor não quis me passar, faltava duas semanas de aula para acabar, mais tudo bem, fiquei triste. A mais ter reprovado fez com que eu aprende-se mais. Meu maior sonho é poder crescer logo e ter uma casa para meus pais. O meu maior medo é de ficar no escuro.

Não sei que carreira pretendo seguir pois ainda tem bastante tempo para pensar. (Leda, 2012).

Pelo texto escrito por Leda foi possível identificar algumas palavras com erros ortográficos. Com relação aos temas destacados tem-se que a garota comentou sobre a escola que estudava, dizendo preferir estudar numa instituição mais próxima da residência dela, embora tenha relatado gostar da unidade de ensino frequentada. Leda também falou sobre a frequência irregular que tinha na escola e as notas, que não eram máximas. Sobre a família dela, foram citadas as brigas dos pais e o não envolvimento dos mesmos com o contexto escolar.

Com relação às expectativas construídas sobre o processo de escolarização de Leda, têm-se que para as professoras havia preocupações diante do contexto social da menina, assim elas colocaram em dúvida a possibilidade de haver uma escolarização longínqua para a garota, embora confiassem que se tratava de uma estudante esforçada que poderia estudar por mais tempo.

É, força de vontade ela tem, mas diante da vivência dela, do meio em que ela vive, eu não sei se ela iria continuar os estudos depois de terminar o Ensino Fundamental, o nono ano. Eu acho que a mãe precisa dela, ela vai ser sempre assim né. E, quem sabe, uma hora ou outra pare de estudar. (Professora, 2009).

[...] quando a gente trabalha com os alunos, sempre né, procura imaginar que ele vai ter um futuro profissional na sociedade, ter algum papel, é o que esperamos, mas as meninas aqui do bairro que tem essas famílias assim, muitas delas partem para um casamento prematuro né, então não teria motivos, mas por isso elas param de estudar, espero que não aconteça isso com ela, que ela tenha oportunidades de fazer um Ensino Médio. (Professora Língua Portuguesa, 2011).

[...] eu acho, porque ela vai ter que trabalhar, não que seja a vontade dela, nunca conversei, mas acho que ela é uma aluna que para. [...] Por causa das faltas dela, que a gente sabe que a família é muito humilde [...]. (Professora de matemática, 2012).

As expectativas maternas para Leda eram altas. Em 2009, a genitora disse que queria um futuro diferente do dela para a filha. Arguiu que empregos como enfermagem ou em escritórios não lhe trariam uma vida tranquila, por isso deveria ser médica ou juíza, profissões que gozariam de maior prestígio social e econômico.

Após alguns anos, em 2011 e 2012, os planos maternos para a continuidade escolar de Leda ainda se baseavam na frequência a um curso de graduação e na possibilidade de mudança econômica promovida pela escola. No entanto, a curto prazo, era esquematizado que a menina frequentasse uma instituição social que encaminhava os jovens para o mercado de

trabalho, dessa maneira ela iria trabalhar durante o dia e estudar no período noturno, deixando metade do salário com a mãe, a qual tinha o intuito de comprar uma casa e deixar de pagar aluguel.

A própria Leda atrelava o futuro dela a frequência à escola. Em 2009 ela planejou para o futuro dela: “Ai quando eu crescer, eu não quero ter filho que dá muito trabaio, arrumar um marido bom e não um ruim e estuda muito pra quando crescer virar alguma coisa.” (Leda, 2009). Para ela, o acesso a uma carreira profissional estava atrelado à unidade de ensino, “[...] ajuda a pessoa a te alguma coisa na vida né, tá na escola a pessoa não trabalha na roça, eu não quero trabalhar na roça. Na escola também tem que aprender né, o que importa é aprender, né.” (Leda, 2011).

Esse posicionamento foi mantido em 2012, quando Leda comentou que o pai chegava do trabalho e costumava perguntar se as filhas haviam ido para a escola. Quando diziam que não, ele indicava que o futuro delas dependia disso, caso contrário iriam trabalhar na roça. Quando questionada sobre a influência dessa fala na vida dela, a menina aferiu que era variável. “[...] Às veiz fica pensando assim, mai tem veiz que entra por um ouvido e sai pelo outro.” (Leda, 2012). No entanto, relatou, em outros momentos, que frequentava a escola por pensar em seu futuro, cogitou cursar administração ou direito no ensino superior.

Sendo assim, havia expectativas positivas em torno do processo de escolarização de Leda, embora as professoras considerassem o contexto familiar e social da aluna como um aspecto a ser ponderado diante das possibilidades de concretização do mesmo.

Quadro 53: Percepções do desempenho escolar de Leda e a retomada de informações por período

Percepções sobre o desempenho de Leda	Professores	Familiar	Aluno	Histórico Contexto
2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aluna quieta; ▪ Pouco participativa; ▪ Insegura; ▪ Dificuldades para aprender; ▪ Influências do contexto social da menina - muitas responsabilidades; ▪ Faltas frequentes; ▪ Vontade de estudar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elogiada na escola; ▪ Prestava atenção as aulas; ▪ A filha não gostava de faltar; ▪ Disciplinada; ▪ Responsável; ▪ Planos para uma graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nem sempre sabia responder as perguntas da professora; ▪ Almejava tirar notas melhores; ▪ Pretendia estudar por um longo período. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeira filha de um casal e emigrantes do Nordeste; ▪ Tinha mais quatro irmãos, duas ficaram na cidade natal e apenas em 2010 foram buscadas pela mãe para residirem no interior do Estado de São Paulo; ▪ Leda ajudava no cuidado com os irmãos e cuidava da limpeza da casa; ▪ A menina não frequentou a Educação Infantil; ▪ Precisou cursar o quarto ano novamente, após mudar de Estado; ▪ Houve separações dos pais de Leda e constantes agressões físicas entre eles; ▪ Mãe trabalhou na zona rural e depois passou a coletar material reciclável, o pai trabalhava numa empresa da cidade; ▪ A mãe de Leda cursou apenas o Ensino Fundamental I e ingressou na escola aos 13 anos de idade.
Desempenho	<i>Médio</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio</i>	
2011	<p><u>Língua Portuguesa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tímida; ▪ Pouco participativa; ▪ Estudar mais em casa; ▪ Contexto social da menina; ▪ Faltas frequentes; ▪ Realizava atividades corretamente; ▪ Erros ortográficos. <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto social da menina; ▪ Faltas frequentes; ▪ Esforçada; ▪ Realizava as atividades; ▪ Fazia perguntas; ▪ Não era um destaque. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A filha mais elogiada na escola; ▪ Estudiosa; ▪ Prestava atenção as aulas; ▪ Algumas faltas na escola para ajudar a mãe em casa com os irmãos, nos serviços domésticos ou coleta de materiais recicláveis; ▪ Planos para profissões de prestígio social, como médica ou juíza. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estranhou um pouco a mudança para o Ensino Fundamental II, mas depois se acostumou; ▪ Prestava atenção nas aulas; ▪ Lia em casa, mas às vezes não entendia e tinha que fazer perguntas; ▪ Escola era importante para o futuro, ter acesso a uma profissão, pensava em cursar uma graduação. 	
Desempenho	<i>L.P. – Médio Mat. – “Bom”</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio</i>	
2012	<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconhecia o contexto social da aluna; ▪ Pouco interesse para continuar os estudos; ▪ Sem incentivo familiar; ▪ Atingiu o mínimo dos objetivos; ▪ Faltas frequentes. <p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecia o contexto social da aluna; ▪ Faltas frequentes; ▪ Esforçada e dedicada; ▪ Realizava as atividades; ▪ Fazia perguntas; ▪ Aprendia rapidamente; ▪ Talvez deixasse a escola para ir trabalhar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudanças de instituição escolar e no comportamento da filha; ▪ Diminuição das notas; ▪ Amizades tiraram a atenção da menina dos estudos; ▪ Faltas da escola para ajudar a mãe; ▪ Planos de escolarização longínqua, mas associados ao trabalho, pensou em matricular a filha no período noturno para que ela pudesse trabalhar durante o dia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muitas faltas; ▪ Escola como acesso a profissões como administração e direito; ▪ Após a mudança, ela ficou mais cansada e não entendia muito bem o material apostilado usado na escola que passou a frequentar; ▪ Queria ter melhores resultados. 	
Desempenho	<i>Médio</i>	<i>Alto</i>	<i>Médio</i>	

As percepções de professores, da mãe de Leda e da própria garota resultaram, basicamente, em estabilidades no desempenho dela ao longo da trajetória escolar acompanhada.

A maior parte dos relatos das professoras indicou que a aluna conseguia atender aos objetivos básicos de aprendizagem, sendo compreendida por todas como um caso de desempenho mediano, recorrentemente contraposto ao seu contexto social/familiar.

Ressalta-se que apenas uma professora, em 2012, que desconhecia tal contexto e atuava na instituição de ensino mais central, ponderou que o desempenho escolar apresentado pela estudante estava dentro do mínimo esperado.

Historicamente, a avaliação do desempenho escolar tem-se mostrado atrelada a subjetividades dos avaliadores, ao atribuírem maior ênfase a determinados aspectos, nem sempre internos a escola, em detrimento de outros. Sendo que o nível de exigência posto nas avaliações de cada escola/professor pode ser um fator decisivo para analisar processos de transições escolares.

As notas apresentadas por Leda em 2011 foram um pouco maiores do que nos outros anos descritos abaixo. Em Língua Portuguesa, 2012, a estudante obteve uma média mínima para ser aprovada, diferente de 2011, quando alcançou uma média de oito pontos ao final do ano letivo. Em matemática, a aluna teve uma nota superior em 2012.

Quadro 54: Conceito final e frequência anual de Leda de 2009 a 2012.

Leda	L.Port.	Hist.	Geo.	Ciên.	Mat.	Ed. Fis.	Arte	Inglês	Faltas Dia/Anual
2009	6	5	6	6	6	8	8	9	36
2010	7	6	7	6	5	7	6	7	Não consta
2011	8	9	8	7	5	9	8	8	Não consta
2012	5	9	7	5	7	5	6	7	48

Sendo assim, concluiu-se que, essencialmente, houve a manutenção do posicionamento escolar de Leda e das percepções dos sujeitos quanto ao desempenho dela, embora também tenha havido sutis alterações atreladas ao contexto escolar frequentado pela menina, as quais não foram suficientes para engendrar mudanças nas percepções sobre o desempenho escolar da aluna.

5.2 Discussões sobre as percepções dos desempenhos dos alunos: experiências que compuseram as trajetórias escolares

Os dados apresentados neste eixo remetem às experiências escolares *individuais*, as quais, como bem esclarece Lahire (2001), estariam atreladas à singularidade e, ao mesmo tempo, à pluralidade que perpassa os sujeitos.

Nesta conjuntura, serão sopesadas algumas proximidades entre os casos acompanhados, assim como as distinções entre eles serão analisadas, com a preocupação de relacionar aspectos micro e macro sociais, além de localizá-los em seu processo temporal.

Primeiramente, pode-se dizer que: 1. Nos onze casos descritos, houve referências a restrições financeiras vivenciadas pelas famílias; 2. As principais responsáveis pelos alunos acompanhados eram mulheres, mães ou a avó, as quais, majoritariamente, ou não tinham frequentado a escola para além do Ensino Fundamental I, nos casos de Baucis, Beleno, Mani, Vitor, Aurora, Agenor e Leda; ou a concluíram por meio de programas de ensino supletivo, o que, no caso das mães de Messias¹²¹, Zulu e Vitória¹²², indicaria uma interrupção nos estudos, sendo que apenas a mãe de Zulu terminou o Ensino Médio e a mãe de Zeto deixou de frequentar a escola neste momento.

Outro ponto que se destacou nas vivências dos alunos foi que independente dos desempenhos escolares apresentados por eles, quase todos lidavam com algum tipo de conflito em suas histórias que rompiam com padrões familiares ideais, independente dos desempenhos escolares apresentados: Baucis, Zulu, Vitor e Aurora¹²³ não conviviam com o pai; Beleno coexistia com um pai que bebia e era violento; Zeto, Agenor, Leda presenciaram situações de agressões, físicas e verbais, entre os pais; Mani morava com os avós, porque os genitores foram presos; Vitória, Leda e Aurora mantinham intensas responsabilidades em casa (limpeza, cuidado aos irmãos, dentre outros). Tal situação pode ser benéfica aos sujeitos, afinal, segundo Bronfenbrenner (1996), a amplitude e complexidade do número de papéis seria favorável para o desenvolvimento.

O significado atribuído à instituição de ensino, pelos alunos e familiares acompanhados por este estudo, como em Charlot (1996) e Zago (2000), seria mais heterogêneo do que unificado, tanto em suas práticas como nas acepções conferidas à escolarização. Contudo, não se pode negar a existência de uma recorrência, na fala da maior parte dos familiares, de que a ida à escola prezaria por mudanças na condição social

¹²¹ Concluiu o Ensino Fundamental II.

¹²² Em 2012 cursava o ensino supletivo para concluir o Ensino Fundamental II.

¹²³ Os dois últimos conviveram com padrastos.

referenciando a ideia de futuro, ao considerarem uma escolarização longínqua atrelada ao acesso a determinadas profissões que exigiriam uma certificação escolar.

Conforme Tannock (2008) existe uma discriminação baseada na educação. Este tema não teria a devida atenção atualmente, porém é comum olhar para distinções nas certificações entre as pessoas e compreendê-las sob o ideal de mérito individual, não sendo considerada um meio de discriminação social.

Assim, os estudantes indicados como desempenhos medianos e altos, em 2009, pensaram na escola, ao longo do período em que foram acompanhados, enquanto um meio de atingir uma atividade profissional que lhes trouxessem bons rendimentos no futuro. Embora, alunos como Vitória, Vitor e Leda, matriculados no oitavo ano, revelassem que almejavam trabalhar muito em breve, eles também diziam que permaneceriam na escola por acreditarem que ela seria necessária para obtenção de determinados empregos. Vitória e Leda relataram já terem pensado em deixar de frequentar a instituição, porém ponderaram tal ideia ao entenderem que ela seria indispensável futuramente.

Entretanto, ser analisado de maneira positiva por professores não remeteria a ideia de que todos manteriam esta mesma motivação, com vistas ao futuro profissional e também não seria uma garantia de permanências na instituição, já que um estudante que deixou de frequentá-la foi anunciado como um caso mediano em 2009.

Alunos compreendidos como casos de baixo desempenho escolar, como Agenor e Baucis, não conceberam ser necessário, para eles, constituir uma passagem de longa duração por uma unidade de ensino e não almejavam profissões que perpassariam as cadeiras escolares. Por outro lado, Beleno e Aurora, também entendidos, em 2009, com base nas dificuldades de aprendizagem vivenciadas, consideraram a escolarização importante para atingir uma profissão esperada, todavia, quando Aurora estava no sétimo ano, passou a ambicionar um futuro que não precisaria perpassar a escola; o que remeteria a compreensão do processo, ao existir mudanças nos objetivos e planos conforme o momento vivenciado. No entanto, se revela importante considerar que “[...] compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto.” (CHARLOT, 1996, p.51).

Em todos os casos acompanhados, os familiares diziam se importar com a escolarização de seus filhos; embora nem sempre despendessem ações esperadas pelas instituições de ensino, em atenção aos melhores resultados escolares. Portanto, corrobora-se com indicações dadas por Zago (1997) e Viana (2000), ao entender que havia estratégias

diversas de atuações familiares, sendo que nem sempre elas se constituiriam por meio de ações visíveis e, especificamente, sistematizadas frente à escolarização.

Acrescenta-se que certas mobilizações familiares, junto às escolas, também foram alteradas com o tempo, com as demandas de cada momento e diante das respostas dadas pelo ambiente escolar ou pelos alunos. Houve mães que relataram pensar em investir nos filhos, porque eles recebiam elogios em diferentes esferas, como, por exemplo, na escola, na rua, no contexto da família expandida, em atividades extraescolares como em aulas de música/instrumentos.

Fizeram-se presentes também mobilizações familiares na “escolha” da instituição de ensino frequentada pelos filhos, alguns familiares, sobretudo as mães de Zeto, Zulu e Messias, matriculados no quinto ano, em 2012, anunciaram as preocupações que detinham com a escola que seria frequentada no ano seguinte, Ensino Fundamental II. A escolha da unidade de ensino, também se fez presente nas falas dos responsáveis por Vitor, Vitória, Leda e Aurora, sendo que alguns conseguiram direcionar os filhos para instituições que considerariam mais promissoras, já outros, mesmo almejando vagas específicas, foram direcionados pela moradia, a estudar na escola disponível; o que levou, por exemplo, a mãe de Agenor, que apesar de não ter pleiteado uma vaga em outra unidade de ensino, ao matriculá-lo no período da manhã, em busca de uma turma com um bom comportamento.

Duru-Bellat (2011) reconheceu que diferenças entre escolas seriam construídas, dentre outros, por meio do público atendido. Van Zanten (2010), concordando com isso, anunciou que alguns familiares também entendem as influências da composição do grupo como impactante na qualidade da educação, tanto com relação à instrução quanto no que refere à socialização dos filhos, sendo que as classes sociais menos dotadas de recursos culturais seriam as mais afetadas por rumores no que concerne aos comportamentos desviantes ou violentos dos jovens, especialmente os matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II, o que costuma gerar desconfianças ou confianças em relação aos estabelecimentos escolares.

[...] os contextos escolares, a tonalidade social e os recursos educativos que os acompanham são em grande medida impostos às famílias em função de sua situação geográfica (jamais neutra socialmente). Compreende-se, porém, que os pais, que buscam “normalmente” controlar suas condições de vida, procurem também oferecer a seus filhos o meio escolar mais agradável e mais produtivo possível, pois o que se pode ganhar com uma escolaridade bem sucedida é muito importante. As famílias participam, portanto, ativamente mas desigualmente da criação e da preservação das “condições de contexto” que lhe sejam as mais favoráveis. (DURU-BELLAT, 2005, p.28).

De qualquer maneira, as trajetórias escolares seriam compostas por fatores inter-relacionados, dos quais nunca um elemento isolado seria responsável por determinados resultados, sendo necessário sempre pensar em um conjunto de fatores. Além disso, assim como em Barrère e Martuccelli (2000), foi possível perceber que as trajetórias escolares são constituídas com base numa sucessão de etapas, as quais, como exposto por Lopes (2005) e Abrantes (2005) não se caracterizariam pela linearidade ou homogeneidade; conviveriam, dentre outros, com contradições, segregações sociais e projetos educativos, se transformando ao longo do tempo, sob interferência da idade e da posição escolar.

Somado a isso, com fundamentos em Bronfenbrenner (2011), esta pesquisa se preocupou em como a realidade seria compreendida pelos sujeitos e quais relações estabeleceriam a partir disso, perspectiva que estaria no centro do conceito de desenvolvimento humano:

[...] a ênfase não está sobre os processos psicológicos tradicionais de percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas em seu conteúdo – o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como crença, e como a natureza desse material psicológico muda em decorrência da exposição e interação de uma pessoa com o ambiente. O desenvolvimento é definido como a concepção de evolução da pessoa sobre o ambiente ecológico, sua relação com ele, e também como a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades. [...]. (BRONFENBRENNER, 2011, p.91).

Nessa conjuntura, as trajetórias escolares analisadas apresentaram facetas diversas. Havia o intuito de apreender mudanças ou estabilidades nas percepções sobre os desempenhos escolares apresentados por alunos no decorrer de um período da escolarização deles. Contudo, as respostas encontradas aqui, não se mostraram simples ao indicar a existência ou não de mudanças sendo que, em caso afirmativo, não pareceu ser óbvio se elas estariam envoltas em progressos, declínios ou permanências nas concepções.

Uma das hipóteses deste estudo entendia que diversos professores, em contextos singulares, poderiam fazer leituras díspares dos mesmos alunos e dos desempenhos escolares apresentados por eles. (LAHIRE, 1997; DUBET, 2004). Havia ciência das considerações de Lahire (1997) ao afirmar que os “julgamentos” dos professores diante dos estudantes registravam comportamentos reais, porém, sobressaíam nitidamente uma seleção de fatos e gestos pertinentes ou não, construindo perfis que associavam comportamentos morais e resultados escolares.

Nesse sentido, a princípio foi possível perceber que as percepções dos distintos professores, mantiveram um padrão de análise frente a cada aluno, visto que não houve variações significativas diante das apreciações entre os casos acompanhados, afinal, em geral, foram apontadas características bastante aproximadas sobre os estudantes, localizando

diferenças das percepções na ênfase dada pelos docentes a esses atributos, o que corrobora com Lahire (1997) que também abalizou a constituição de padrões docentes pessoais presentes nos processos de análises sobre os desempenhos escolares. Inclusive, as leituras realizadas pelos distintos docentes se mostraram associadas às falas dos familiares e dos próprios alunos acompanhados, não constituindo assim variações significativas sobre isso entre os sujeitos.

Apesar de ter sido percebido uma prevalência de concordâncias entre professores, familiares e alunos ao identificarem as experiências de desempenhos escolares vivenciadas por estes, as alterações das análises realizadas pelos docentes não passaram despercebidas, sobretudo no que se refere aos casos indicados em 2009, como desempenhos medianos e altos. Fomentando a presente discussão, têm-se as considerações de Lahire (1997, p.53), o qual concluiu que:

[...] enquanto os alunos julgados “com dificuldades” no começo do ano permanecem na mesma situação no final do ano (alguns apenas progrediram no domínio do comportamento, da participação oral, da “boa vontade” que demonstraram para estudar), os alunos julgados com “sucesso” têm posições escolares mais frágeis, nunca total e definitivamente adquiridas. [...].

Assim, diante dos casos avaliados de forma positiva, configurou-se algumas mudanças dentro das estabilidades. Zulu e Zeto não foram mais entendidos pelas professoras em 2011 e 2012, como estudantes com alto desempenho escolar. Eles ainda eram percebidos como “bons” alunos, entretanto, determinados posicionamentos foram lidos de formas distintas entre as diferentes professoras.

Isso foi percebido também nos casos de Mani e Messias, indicados em 2009 como alunos com desempenhos medianos, neste mesmo ano, a professora que ministrou aulas para a turma de Mani passou a entendê-la como uma estudante com alto desempenho, em 2011 ela foi posta entre uma das melhores alunas do grupo e 2012 passou a ser analisada novamente como um caso de desempenho mediano. As professoras se mostraram comovidas devido ao fato da estudante vivenciar problemas familiares e mesmo assim apresentar comportamentos adequados e ser estudiosa, constituindo um caso atípico.

Romanelli (2013, p.54) notou que as pesquisas sobre fracasso escolar, de certa forma, cederam espaço para questões pautadas no sucesso e longevidade nas trajetórias escolares nas camadas populares, aspecto que pode ser questionado: “Os casos de sucesso escolar, particularmente nas famílias de camadas populares, são tão expressivos ou a opção por tal temática encobre questões teóricas e mesmo ideológicas e políticas que merecem uma interpretação mais acurada?” Os dados obtidos por meio do presente estudo indicaram que,

dentre outros aspectos, os casos atípicos despertariam também os interesses dos professores, os quais desenvolviam uma espécie de admiração aos comportamentos despendidos por estes alunos. Características pessoais dos sujeitos foram anunciadas pelas professoras para compor o processo de análise dos diferentes desempenhos escolares, ser quieto, esforçado, criativo seriam atributos positivos às trajetórias escolares.

Messias não vivenciava em seu contexto familiar conflitos que despertassem a atenção dos professores. Em 2009 e 2011 existiram concordâncias entre as percepções docentes, visto que o garoto foi entendido como um aluno que realizava as atividades escolares, mas às vezes, se mostrava sonolento e apático nas aulas, precisando de um tempo maior para concretização das propostas. Após um ano, Messias ainda foi destacado como um menino que realizava as atividades e precisava de um tempo maior do que o restante do grupo para isso, entretanto, foi anunciado que o garoto conseguia manter relacionamentos positivos com os colegas de turma, além de ser capaz de explicar como pensava para realizar atividades, o que o tornou um aluno com alto desempenho escolar, na percepção da professora, corroborando com a mãe dele e com o próprio estudante.

Vale pontuar que nos casos de Zulu, Zeto, Mani e Messias, as responsáveis e os próprios alunos afirmaram que os desempenhos escolares apresentados foram entendidos como alto desde 2009. As mães apregoaram pequenas mudanças que não alteraram as concepções delas, como por exemplo, em 2012, o Zeto se envolveu em situações indisciplinadas, a Zulu vivenciou mais dificuldades na aprendizagem de conteúdos matemáticos e ao Messias foram atribuídos elogios mais intensos, “estava ainda melhor”.

Ressalta-se que Zulu, Zeto, Mani e Messias, indicados como desempenhos alto e mediano, permaneceram num mesmo contexto de turma/escola. Todavia, Leda, Vitor e Vitória, também anunciados enquanto estudantes com médio e altos desempenhos, concluíram o Ensino Fundamental I e se direcionaram para outras turmas incluindo assim as transições de contextos frequentados por eles como um fator a ser considerado nas análises sobre as percepções dos desempenhos escolares vivenciados.

Power et al (2003) apregoaram que experiências de transições entre os anos escolares podem ser problemáticas até entre alunos oriundos de contextos sociais favorecidos, identificando, por meio de uma pesquisa qualitativa, interrupções e dificuldades que não seriam resumidas através de dados estatísticos. Somado a isso, por meio de revisões bibliográficas, Abrantes (2005), concluiu que as classificações e padrões de análise se alterariam consideravelmente com as transições escolares.

Pietarinen, Pyhältö e Soini (2010) definiram as transições escolares como episódios ou eventos que afetam profundamente a relação entre alunos e o ambiente; constituindo, provavelmente, efeitos sobre crenças, atribuições e comportamentos. De tal modo, as transições escolares promoveriam por um lado, desafios e por outro, oportunidades aos estudantes, tanto ao congregar momentos mais propícios para a constituição de lacunas e exclusão de jovens quanto ao promover oportunidades para o crescimento pessoal e de aprendizagens; renegociando os papéis assumidos como membros de uma unidade de ensino.

Inclusive, Bronfenbrenner (1996) utiliza o conceito de *transições ecológicas* para se referir as mudanças ocorridas em um ambiente, que impulsionam e são também impulsionadas por alterações no desenvolvimento humano. As transições quase invariavelmente envolvem uma mudança de papel, isto é, transformam as expectativas frente a determinadas posições na sociedade; o que alteraria a maneira como as pessoas são tratadas, como agem, pensam e sentem. Elas ocorrem durante toda a vida, sendo um exemplo de *transições ecológicas* o ingresso em um novo nível de ensino.

Logo, existia o pressuposto de que as principais mudanças ocorreriam entre os alunos matriculados nas instituições de Ensino Fundamental II, por terem passado por este processo de transição no contexto escolar e, assim, serem direcionados para ambientes anteriormente desconhecidos. Todavia, os dados da presente pesquisa não indicaram a transição em si como um elemento que traria um marco à análise das trajetórias escolares.

De tal modo, da mesma maneira como Mani; Leda foi entendida por diferentes professores como um caso atípico. Leda se destacava por apresentar resultados positivos e deter características pessoais que agradavam as docentes, era quieta e educada, mas, ao mesmo tempo, vivenciava dificuldades em seu ambiente familiar, tinha intensas responsabilidades ao cuidar dos irmãos e da limpeza de sua casa, o que a impedia de frequentar diariamente a escola. Tal condição passou a compor a avaliação da professora sobre a menina em 2009, e foi estendida para as docentes em 2011, momento no qual a estudante frequentava a Instituição C, onde recebeu elogios, sempre sendo feito referências ao contexto familiar da menina. Após um ano, quando Leda foi matriculada na unidade de ensino D, uma professora não conhecia o contexto familiar da garota e a analisou de maneira mais negativa, ao enfatizar dificuldades no domínio de conteúdos e ao compreender ausências as aulas como um descompromisso com a escola.

Já Vitor frequentou a Instituição B, a qual era tida pela comunidade como rigorosa e almejada pelos estudantes que deixavam a unidade de ensino A. Neste cenário, o aluno não foi mais visto como um garoto com alto desempenho. Apesar disto, os professores que

ministraram aulas para ele em 2011 e 2012 destacaram características do estudante muito aproximadas ao que foi posto em 2009, mas entenderam o desempenho escolar do menino como mediano, afinal notavam certas dificuldades vivenciadas por ele para aprender conteúdos escolares; além disso, ele não se destacava naquele grupo.

Pontua-se que tanto no caso de Leda quanto no caso de Vitor, os familiares e alunos não apresentaram mudanças nas leituras que realizaram ao longo do tempo, sobre os desempenhos escolares. As mães compreendiam os filhos como casos de sucesso escolar, já os estudantes se perceberam continuamente como alunos com desempenhos medianos, corroborando com as análises dos professores.

Ainda dentre os estudantes indicados em 2009 enquanto alunos com alto ou médio desempenho, tem-se o caso de Vitória, em que professores, familiares e alunos apreenderam a ocorrência de mudanças ao longo do processo escolar, existindo assim concordâncias entre eles com relação a um declínio no desempenho escolar e no comportamento apresentado pela menina.

Vitória em 2009 foi compreendida pela professora, pela mãe dela e por ela mesma como um caso de alto desempenho escolar. Quando ingressou no Ensino Fundamental II, ela permaneceu a ser entendida assim, foi eleita representante de sua turma e elogiada pela mãe e professoras. No entanto, a garota fez uma viagem com a família e se ausentou por, aproximadamente, um mês das aulas, sendo que depois disso, perceberam que algo havia mudado no posicionamento da Vitória, configurando-se declínios nas percepções sobre o desempenho escolar dela. Em 2012, Vitória passou a ser compreendida pelos professores e pela própria aluna como um caso de desempenho mediano, às vezes, mais aproximado ao baixo e pela mãe dela como um baixo desempenho escolar.

Destarte, o ingresso da aluna em outro nível de ensino não se configurou enquanto uma mudança nas percepções sobre o desempenho escolar da menina, isso ocorreu após algum tempo de frequência à escola, atrelado a aspectos familiares que a impediram de frequentá-la por um período.

Diante do exposto até o momento, concluiu-se que os casos analisados como desempenhos altos, em uma determinada ocasião do processo de escolarização, não se sustentaram assim na sequência da mesma. Entretanto, somente a Vitória passou a ser analisada, de maneira negativa. Estudantes indicados como casos de desempenho mediano, em 2009, não apresentaram mudanças significativas nas percepções construídas sobre eles, havendo, de maneira geral, mais manutenções/estabilidades do que alterações nas percepções

dos sujeitos, embora não seja possível ignorar as transformações anunciadas e o abandono escolar de um estudante indicado em 2009 como um aluno com desempenho mediano.

Com relação aos estudantes apontados com desempenhos escolares baixos em 2009, assim como em Lahire (1997), não foi possível perceber progressos nos julgamentos dos professores com relação aos alunos Baucis, Beleno e Agenor. Todavia, algumas evoluções foram notadas nas percepções sobre a trajetória escolar de Aurora, não obstante elas precisem ser contextualizadas.

Assinala-se que uma questão de gênero, esteve embutida nas questões culturais que perpassou o macrossistema, visto que o número de alunos indicados como casos de baixo desempenho escolar seria maior entre os meninos. Além disso, conforme Abrantes (2005) e Pietarinen, Pyhältö e Soini (2010), as transições seriam mais duras para os rapazes do que para as garotas.

Enquanto proximidades têm-se que os quatro estudantes indicados como casos de baixo desempenho escolar passaram, em algum momento, por reprovações ao longo do processo de escolarização. Como anunciado por Abrantes (2005) e Œuward (2000) as reprovações escolares trariam impactos negativos à continuidade escolar, sendo identificados maiores progressos entre os estudantes fracos que seriam aprovados do que entre os reprovados. (CRAHAY, 2007; LUZ, 2008).

Os casos acompanhados pela presente pesquisa trazem argumentos para corroborar com tais indicações teóricas, para discordar delas ou, ao menos, ponderá-las.

Argumenta-se que, dentre outros fatores, Baucis foi reprovado uma vez, ao final do segundo ano, sendo que quando ele terminou o terceiro ano escolar ainda não havia aprendido a ler, mas parecia ter aprendido no quarto ano.

As percepções sobre o desempenho escolar apresentado por Baucis foram constituídas de maneiras distintas, congregaram discordâncias e concordâncias. Para os professores tratava-se de um estudante com desempenho baixo, a mãe do menino o compreendeu como um aluno com desempenho mediano até 2011, no entanto, tanto ela quanto a responsável pela turma de Baucis e pelas aulas de reforço frequentadas pelo menino, passaram a notar que o garoto demonstrou maior desmotivação quando cursou o quarto ano escolar, em 2012, envolvendo-se com mais frequência em casos de indisciplina, apesar de ter demonstrado progressos no processo de leitura e escrita. O próprio garoto oscilou a sua compreensão entre baixo e médio desempenho com vistas a dificuldades no processo de leitura e escrita, contudo ele anunciara, desde 2009, que era indisciplinado e não se interessava pelas tarefas escolares.

Com base nas concepções de professores e da mãe do menino, foi possível notar um declínio nas percepções sobre os resultados do estudante ainda no Ensino Fundamental I.

As percepções sobre o desempenho escolar de Beleno não trouxeram concordâncias entre os sujeitos. Ele foi entendido pelos familiares de maneira distinta dos professores, sendo que estes também apresentaram variações nas concepções apresentadas ao longo do tempo, pois embora todos concordassem sobre as dificuldades vivenciadas pelo estudante no processo de escrita e leitura, os docentes não acordavam com relação às habilidades demonstradas pelo garoto. Beleno foi retido ao final do segundo e do terceiro ano. Quando cursava, pela segunda vez, o terceiro ano o aluno revelou que não sabia ler ainda e as professoras que ministraram aulas para ele demonstraram desencontros em relação a isso; o que corroboraria com as considerações de Crahay (2007), Abrantes (2005), Œuward (2000) e Luz (2008), ao apontarem que os alunos fracos que são aprovados se saem melhor do que os que são retidos.

Por outro lado, não se mostrou possível ignorar que, a Aurora após ser reprovada em 2009, ao final do quinto ano escolar, passou a ser identificada pela mãe dela e pelas professoras seguintes de forma mais positiva. Entretanto, somado a essa mudança de percepção, houve, em 2011, uma alteração no contexto escolar que não pode ser desconsiderada, pois a estudante passou a frequentar, no Ensino Fundamental II, uma instituição de ensino e uma sala de aula com muitos casos de indisciplina e dificuldades no processo de leitura e escrita que impactariam na análise feita, sobretudo, pelas professoras com relação ao desempenho apresentado pela menina, a qual sabia ler, escrever, realizava atividades escolares, (quando frequentava as aulas, visto que ela costumava faltar com frequência) e; em geral, não se envolvia em casos de indisciplina.

Logo, não seria válido discordar das considerações de Crahay (2007), Abrantes (2005), Œuward (2000), Luz (2008), diante dos casos de Beleno e Baucis, porém também não é possível ignorar que Aurora passou a ser compreendida, por professoras e pela mãe dela, de maneira mais positiva. Neste caso, identificando que ela se tornou mais atenta aos estudos após a reprovação vivenciada no quinto ano escolar e não depois do ingresso no Ensino Fundamental II¹²⁴, de qualquer forma o contexto de análise dos professores, em 2011 e 2012, pode ter exercido influências nas percepções positivas deles sobre o desempenho escolar de Aurora. Afinal, a menina foi matriculada numa turma com diversos casos de indisciplina e comprometimentos na capacidade leitora e de escrita. Somado a isso, tem-se que a garota

¹²⁴ A presente pesquisa encontrou com Aurora apenas em 2011, quando ela já estava matriculada no Ensino Fundamental II.

mantinha planos de deixar de frequentar a escola em breve, perspectiva que plainava sobre os alunos da sala frequentada por ela.

De qualquer maneira, como exposto por Charlot (2000), num contexto estatístico, dois fenômenos, como as reprovações e os fracassos escolares, podem estar relacionados sem que um seja a causa do outro, mas sejam resultantes de condições ulteriores. Lembrando que existe uma infinidade de fatores a serem considerados ao refletir sobre as desigualdades escolares.

No caso de Agenor, o aluno foi identificado, desde 2009, pelas professoras e mãe como um aluno com baixo desempenho escolar; embora houvesse um histórico de dificuldades de aprendizagens protagonizadas pelo garoto, ele não se compreendia assim e dizia apresentar um alto desempenho escolar por ser comportado nas aulas. O ingresso no Ensino Fundamental II, na instituição C, complicou a relação estabelecida pelo menino com a escola; sendo apontada pela mãe e por professores a percepção de um declínio dos resultados do aluno e um acirramento no envolvimento indisciplinar, seguido pelo abandono escolar protagonizado por ele em 2012, no oitavo ano.

Tanto no caso de Vitória quanto no caso de Agenor, a percepção sobre o declínio no desempenho ou abandono escolar se configurou entre o sétimo e oitavo ano no Ensino Fundamental II, e não logo após o ingresso no “novo” nível de ensino. Dados que, de certa forma, contrariam os apresentados por Abrantes (2005), referentes ao contexto Português¹²⁵, ao indicar que os níveis de insucesso e abandono se concentrariam no primeiro ano de cada ciclo. Inclusive, havia mais um aluno que participou da pesquisa do mestrado, Giraldo (2010), o qual deixou a escola em meados do sétimo ano escolar.

Dessa maneira, dentre os estudantes indicados como casos de baixo desempenho escolar, que se mantiveram num mesmo contexto, no Ensino Fundamental I, não foi possível identificar uma mudança na leitura feita por professores dos resultados escolares deles¹²⁶. Dentre os alunos que passaram a frequentar o Ensino Fundamental II, seria possível afirmar que algumas mudanças se configuraram no decorrer das trajetórias escolares. No caso de Aurora, ela foi analisada pela instituição de ensino de maneira mais positiva e o Agenor, foi entendido de forma mais negativa.

Por fim, foi possível perceber que as expectativas dos familiares e alunos, independentemente do nível de desempenho anunciado pela escola, se mostraram mais

¹²⁵ No contexto português os ciclos se iniciam no segundo, quinto, sétimo e décimo anos.

¹²⁶ Ressalta-se que mesmo com encaminhamentos para psicólogos e/ou fonoaudiólogos, no caso de Baucis, ou as aulas de reforços escolares frequentadas por Baucis e Beleno, além das aulas regulares na escola, não romperam com as percepções de dificuldades no processo de aprendizagem vivenciado pelos meninos.

positivas com relação ao futuro escolar ou pessoal dos estudantes acompanhados, do que as dos professores, neste caso, havia considerações sobre o contexto social, familiar e econômico vivenciados pelos jovens para construir suas percepções, indo além da vivência em sala de aula. Duru-Bellat (2005) e Œuvarđ (2000) denunciaram a existência de desigualdades¹²⁷ que influem no desenvolvimento de crianças desde muito cedo e constituem um processo de caráter cumulativo que as escolas não conseguem compensar. Todavia, embora não tenham sido identificadas mudanças significativas; notou-se que se tratava de um processo em movimento, em constante negociação. Como exposto por Barrère e Matuccelli (2000) a seleção atinge a trajetória escolar por um processo de orientação sucessiva, em cada uma das etapas. As diferenças aparecem no curso de alunos sobre vias diferentes.

Havia ciência sobre o caráter cumulativo que se faria presente ao longo do processo escolar, Duru-Bellat (2005) e Œuvarđ (2000), que possivelmente não denotaria mudanças expressivas e positivas nas trajetórias de alunos com variados desempenhos. Atrelado a isso, existia a leitura de sujeitos reais, Lahire (1997), o que, provavelmente, poderia trazer concordâncias entre os sujeitos acompanhados. No entanto, também era esperado encontrar mudanças nas perspectivas de professores, familiares e alunos sobre os desempenhos escolares, afinal existia a hipótese de que haveria alterações nos padrões de análises, Lahire (1997), Dubet (2004) e Abrantes (2005), conforme as turmas/contextos frequentados, ao longo do tempo, ou por se tratar de perspectivas distintas de indivíduos, com papéis diferentes no processo escolar – Bronfenbrenner (2011) - professores, familiares e alunos. Após análises dos dados, foi concluído que as perspectivas dos sujeitos se mostraram, majoritariamente, aproximadas entre os grupos de professores, familiares e alunos, afinal existiu concordâncias entre eles. Entretanto, foi viável apreender processos, assinalando as sutilezas presentes nas estabilidades das trajetórias escolares de indivíduos, ao longo de um período e junto a contextos distintos, assim, também existiu alterações nos padrões de análise utilizados por professores, porém elas não foram tão evidentes e marcantes quanto era esperado.

Acreditava-se que existiriam diferenças significativas entre os níveis de ensino, Ensino Fundamental I e II que impactariam nas percepções dos sujeitos acompanhados com relação aos desempenhos apresentados. Contudo, isso não foi percebido. Abrantes (2009) e Pietarinen, Pyhältö e Soini (2010) relataram proximidades entre os diferentes tipos de escolas ao não notarem distinções entre os desafios encontrados por alunos que vivenciaram processos de transições escolares. Além disso, Abrantes (2009) notou que as práticas

¹²⁷ No uso da linguagem, na profissão dos responsáveis, na estruturação espacial, dentre outras. (DURU-BELLAT, 2005).

educativas e curriculares entre níveis de ensino se mostraram aproximadas. Aspectos que corroboram com as indicações de Bronfenbrenner (2011) ao identificar um projeto macro social que impactaria nos ambientes micros: já que que os contextos micro, meso, exossistemas tendem a ser parecidos, como se fossem construídos de um mesmo modelo para que os sistemas funcionem de maneira semelhante. Todavia, o autor aponta que, em grupos sociais, religiosos ou étnicos distintos os sistemas constituintes podem variar acentuadamente.

Além disso, pode-se proferir que foram mais evidentes as variações nas análises dos professores sobre estudantes postos como casos de alto e médio desempenho do que entre os alunos julgados como casos de baixos desempenhos escolares. De qualquer forma, algumas mudanças nas percepções dos sujeitos foram anunciadas, como progressos nos desempenhos escolares de Messias ou de Aurora¹²⁸ ou declínios nos resultados apresentados por Baucis e Agenor. Resumindo, os dados encontrados aqui no que se refere às trajetórias escolares acompanhados, direcionaram as seguintes conclusões:

- As percepções de professores, familiares e alunos sobre os desempenhos escolares destes foram mais acordadas diante dos casos indicados como médios e altos desempenhos do que entre os estudantes anunciados, em 2009, como baixos desempenhos;
- As percepções dos professores sobre os desempenhos escolares dos alunos foram constituídas, dentre outros fatores, por aspectos atrelados à aprendizagem de conteúdos escolares, características individuais dos estudantes associadas a comportamentos apresentados em sala de aula e informações sobre as vivências deles no contexto familiar, social e econômico. No entanto, não se configuraram diferenças significativas entre as análises realizadas por professores sobre um mesmo aluno, também não existiu distinções expressivas entre o que seria exigido pelos docentes que ministravam aulas no Ensino Fundamental I ou II;
- As consequências das experiências de reprovações escolares pareceram surtir efeitos distintos entre os sujeitos que as vivenciaram. A literatura apontou ser mais recorrente ocorrer declínios e impactos negativos às trajetórias escolares, mas acompanhando casos singulares isso não pôde ser indiscutivelmente afirmado; fizeram-se presentes também outros fatores envolvidos na análise;
- As transições escolares não foram determinantes, entre os alunos encontrados por esta pesquisa, para a configuração de mudanças nas percepções sobre os desempenhos escolares;

¹²⁸ Familiares de Beleno também pontuaram progressos nos resultados escolares do menino, todavia, as professoras e o próprio garoto não entenderam isso, pelo contrário confiaram que teria havido decaídas.

- Existiu mais estabilidades, mesmo que permeadas por padrões diferentes de análises, do que mudanças nas percepções sobre as trajetórias escolares acompanhadas;
- O significado atribuído à escola por familiares e alunos esteve atrelado, majoritariamente, a noção de futuro, enquanto um meio de atingir determinados empregos. Ideia que pareceu ser mais comum entre alunos indicados em 2009 como alto ou médio desempenhos do que entre os estudantes anunciados como baixos desempenhos. No entanto, esta percepção denotou mudanças conforme o momento vivenciado no ambiente familiar e escolar;
- As mobilizações familiares foram diversas e variáveis ao longo do tempo e necessidades.

6 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral verificar a continuidade da escolarização de alunos que apresentaram, num dado momento, desempenhos altos, médios e baixos e, analisar a possibilidade de ocorrer mudanças e/ou estabilidades em concepções e expectativas de professores, familiares e alunos sobre o desempenho escolar destes.

Direcionados por tal escopo foram construídas duas categorias ampliadas de análise do tema, uma atenta aos aspectos contextuais, atrelados sobretudo às escolas, e outra relacionada aos constructos individuais, que remeteriam às trajetórias escolares dos sujeitos acompanhados.

Com base em indicações obtidas pela literatura foram sistematizadas três hipóteses: 1. Acreditava-se que haveria manutenções ou declínios nas concepções sobre os desempenhos escolares dos alunos ao longo das trajetórias escolares acompanhadas; 2. Era esperado encontrar diferenças entre as escolas e salas frequentadas pelos estudantes, as quais impactariam nas experiências vivenciadas por eles, conseqüentemente e junto com outros fatores, influenciariam as trajetórias escolares; e 3. Diversos professores, em contextos singulares, poderiam fazer leituras díspares dos mesmos alunos e dos desempenhos escolares apresentados por eles.

Diante de casos singulares, que carregam particularidades macrossociais; numa perspectiva individual, contextual, relacional e temporal, foi possível perceber um caráter complexo nos dados obtidos, não sendo identificadas respostas simples, muito menos estáveis ao longo do tempo.

Nessa conjuntura, as três hipóteses foram parcialmente confirmadas. Justifica-se, primeiramente, que dentre os onze casos acompanhados por meio deste estudo, existiu a identificação de mudanças nas percepções sobre os desempenhos escolares de Agenor e Baucis, com declínios preconizados por professores e familiares; e Vitória, com declínios relatados por professores, familiares e pela própria aluna. Já em Messias acreditaram ter havido um progresso durante o cursar do quinto ano e em Aurora também foi alvitado uma evolução, anunciada em 2011, por todos os sujeitos envolvidos.

Contudo, no caso de Aurora, as percepções não puderam deixar de serem problematizadas junto ao contexto em que a menina fora matriculada no Ensino Fundamental II, uma turma com muitos problemas disciplinares, com inúmeras dificuldades de aprendizagem escolar. Além disso, não passaram despercebidos os planos da garota revelados, especialmente em 2012, de abandonar o processo de escolarização; sendo desta maneira, incoerente pensar em progressos nas concepções envoltas na trajetória escolar da

aluna, relegando ao contexto uma parte importante das transformações nas leituras feitas pelos sujeitos sobre a estudante.

Logo, o objetivo específico de analisar a continuidade escolar de estudantes para saber se houve mudanças e/ou estabilidades nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos frente aos diferenciados desempenhos escolares destes; foi cumprido.

De tal modo, mesmo que seja considerado existir, majoritariamente, estabilidades nas percepções de professores, familiares e alunos sobre os desempenhos escolares acompanhados, considerando inclusive que, dentre outros, se fizeram presentes, concordâncias entre os sujeitos sobre os diferentes desempenhos escolares; também não se pôde negar determinadas mudanças nas percepções sobre os casos de Agenor, Baucis, Vitória, Aurora e Messias. Destacando que, os dois primeiros se trataram de desempenhos escolares apreciados, desde 2009, como baixos, portanto, houve uma ampliação de concepções negativas sobre os resultados dos alunos.

Além disso, acrescenta-se que os estudantes elencados em 2009 como casos de alto e médio desempenhos escolares não foram compreendidos, indiscutivelmente, da mesma forma pelos docentes que passaram a ministrar aulas para eles na sequência da escolarização.

Já as análises sobre os estudantes, postos em 2009 como casos de baixo desempenho escolar, se mostraram mais sedimentadas. Esclarece-se que, muitas vezes, os professores elencaram características dos alunos, indicados como altos e médios desempenhos, de forma aproximada, porém alteravam a maneira como atribuíam a extensão de alto ou médio desempenho; assim eles elencaram padrões de apreciações, sob os quais seria conferido maior atenção a determinados aspectos em detrimento de outros. Destarte, foram anunciados alguns atributos pessoais, entre os professores, para construir as próprias percepções. Sendo também compreendido que os docentes foram influenciados pelo contexto da turma, efeito comparativo entre os pares, por características comportamentais dos alunos e pelas histórias que conheciam ou não sobre os contextos sociais ou familiares dos estudantes.

Inclusive, entre os casos acompanhados que mudaram de nível escolar, do Ensino Fundamental I para o II, não foram identificadas modificações no processo de análise dos desempenhos que coincidissem com esta alteração no nível de ensino.

Nesse sentido, se fez presente a terceira hipótese posta por este estudo, com base na qual se acreditava que diversos professores, em contextos singulares, poderiam fazer leituras díspares dos mesmos alunos e dos desempenhos escolares apresentados por eles.

Por meio dos dados expostos aqui, foram encontradas diferenças entre as concepções de docentes, ao longo do processo de análise dos desempenhos escolares, no entanto, elas não

foram tão variadas quanto fora esperado anteriormente, existindo concordâncias tanto entre os professores de diferentes níveis de ensino, escolas, turmas; quanto entre familiares e alunos, ao longo do tempo de acompanhamento.

Dito isso, se torna viável avançar para a segunda hipótese deste estudo que consistia em anunciar as diferenças entre as escolas e salas frequentadas pelos estudantes como um dos aspectos que impactariam nas trajetórias escolares; ilustrada pelos objetivos específicos que remeteram a identificar as ações despendidas pelas instituições escolas frente aos diferenciados desempenhos escolares e relacionar as percepções sobre estes e as trajetórias acompanhadas com os contextos escolares frequentados pelos alunos.

Os resultados indicaram que as escolas e as turmas frequentadas pelos estudantes ofereceram oportunidades distintas às trajetórias escolares por meio do estabelecimento de relações entre os sujeitos (alunos, professores, funcionários) e com o saber escolar.

A escola moderna se coloca dentro de um projeto social que almeja buscar caminhos de sucesso escolar para todos, porém como anunciado por professores, pelas trajetórias acompanhadas e pela literatura francesa, seria raro encontrar casos de superações de fracassos escolares, sobretudo, devido às experiências cumulativas vivenciadas por estes alunos.

Arelado a isso, ações especificamente despendidas entre as escolas, diante de casos de fracassos escolares foram variadas, pois nas Instituições A e B, se fizeram presentes aulas de reforço/recuperação escolar, já nas unidades C e D essa prática não se mostrou recorrente. Além disso, na escola A, havia indicações de estudantes para atendimentos na área da saúde, junto a psicólogos e fonoaudiólogos, o que não ocorriam nas outras escolas acompanhadas. Sendo assim, alguns ambientes sistematizaram certas práticas que potencializariam as chances de ocorrerem progressos nos desempenhos escolares.

Vale destacar que apenas na Instituição B foi possível perceber ações direcionadas especificamente aos alunos com altos ou médios desempenhos escolares ao se inscreverem em concursos de redações ou matemáticos. De qualquer forma, os professores, em geral, disseram que a escola se direcionava à média dos desempenhos escolares dos estudantes, já agregando os casos medianos e altos neste conjunto, sem costumar despendar ações específicas para tais níveis de desempenhos escolares.

Resumindo, a presente pesquisa, ao se dirigir para quatro contextos escolares distintos, pôde identificar variações entre as instituições de ensino que impactariam, dentre outros fatores, nos desempenhos e nas trajetórias escolares. De maneira ampliada, conforme a escola a que se tem acesso existiria o estabelecimento de convivências com determinados grupos de estudantes, os quais entusiasmariam ou não as expectativas construídas por professores, pelos

próprios alunos e influenciariam a constituição de aspirações elevadas entre os sujeitos. As escolas também trouxeram organizações variadas, como ao sistematizarem ou não determinadas regras de funcionamento, eleger o número de alunos por turmas, propor atividades pedagógicas e compor um projeto de atuação, junto à equipe gestora das distintas escolas.

Entretanto, ainda dentro do âmbito escolar, foi possível notar que se fizeram presentes alguns padrões nas diferentes instituições de ensino, os quais puderam ser lidos por meio das práticas organizadas nas turmas distintas, o que romperia com o pressuposto de existir ações e práticas consideravelmente diferenciadas entre os ambientes escolares.

Foi observado, dentre as práticas pedagógicas empregadas nos distintos contextos, que houve um recorrente uso de estratégias aproximadas de ensino, como perguntas, modelos/exemplos de atividades, exercícios individuais ou em grupos, correções de propostas, atribuição de tarefas de casa e avaliações¹²⁹.

Esclarece-se que durante as observações das aulas existia a percepção das diferenças entre as turmas acompanhadas, no entanto, enumerá-las se tornou um exercício abstruso, além do visível, já que situações de indisciplinas, conflitos e uniões entre professores-alunos, alunos-alunos, dificuldades para dominar os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas instituídas nos diferentes contextos perpassaram as quatro unidades de ensino, trazendo assim aproximações às escolas enquanto instituições, porém sem deixar de considerar as variações que as perpassaram.

Nesta conjuntura, alguns padrões macrossociais permearam as instituições escolares, porém não se pode negar as distinções que as perpassaram e influenciaram as trajetórias dos estudantes acompanhados. Argumenta-se que se um aluno como o Vitor, matriculado na Instituição B, mudasse para a Unidade C, especialmente numa turma como a frequentada por Aurora; ele, possivelmente, seria um destaque naquele contexto e não mais compreendido pelas professoras como um estudante mediano. Igualmente, se Aurora passasse a compor uma turma como a de Vitor, ela, provavelmente, não seria mais entendida como uma estudante mediana, devido as dificuldades que apresentava no domínio de conteúdos escolares e as ausências frequentes as aulas.

No entanto, esta reflexão é fragilizada, possui sentido apenas hipotético, pois mudando Vitor ou Aurora dos contextos em que foram analisados, eles também seriam “modificados”

¹²⁹ Apesar dessa recorrência, ainda assim foi necessário considerar o impacto de tais propostas em cada ambiente.

pois existe a compreensão de que os contextos e os indivíduos se interconectam, sendo que estes também agem sobre aqueles.

Com base nos dados apresentados foi possível estabelecer as seguintes conclusões:

- As escolas e, sobretudo, as turmas frequentadas pelos alunos trouxeram distinções às trajetórias escolares dos mesmos, contudo, há alguns padrões que compõe as instituições escolares que precisam ser considerados ao pensar nas aproximações e diferenças entre as unidades de ensino. Existem variações e elos de ligações que não podem ser ignorados, sobretudo em pesquisas qualitativas;
- Os contextos exerceram influências nas experiências que os alunos mantiveram com as escolas e na constituição das leituras feitas por professores, familiares e alunos com relação aos desempenhos escolares que compuseram as trajetórias dos estudantes;
- Os professores sustentaram percepções constituídas com base no macro contexto (o que esperam, em geral, de alunos), no entanto, eles também carregaram características pessoais para avaliar, agregaram informações sobre particularidades individuais/comportamentais dos estudantes sobre o contexto social e familiar deles; dentro de um contexto escolar determinado;
- As mudanças de níveis escolares não se configuraram como um momento em si de transformações nas análises sobre os desempenhos escolares apresentados por alunos, o que remeteu a uma continuidade entre os níveis escolares;
- A composição do grupo, com predominância ou não de determinadas características, trouxe elementos importantes à reflexão dos dados apresentados, por compreender que os sujeitos seriam ativos nos processos escolares e, por isso influenciariam o estabelecimento de determinadas práticas pedagógicas em detrimento de outras, trariam elementos à formulação de expectativas e responderiam aos ensejos constituídos pelos indivíduos;
- Existiu, majoritariamente, estabilidades nas percepções de professores, familiares e alunos sobre os desempenhos escolares apresentados por estes, porém se torna necessário ponderá-las nos contextos micro, fazendo-se presente algumas breves alterações em meio às estabilidades;
- Desigualdades de origem e/ou experiências de fracassos escolares foram lidos por meio de um caráter cumulativo presente ao longo das trajetórias dos sujeitos;

- Os alunos indicados, num determinado momento da escolarização, como estudantes com alto ou médio desempenho escolar foram analisados de forma mais vulneráveis pelos docentes do que os estudantes anunciados como fracasso escolares.

A presente pesquisa foi influenciada por questões oriundas do mestrado e, também por isso, esteve atenta aos desempenhos escolares dos alunos. No entanto, ao se propor a acompanhar a continuidade da escolarização deles, o centro desta investigação foi direcionado para as trajetórias escolares, sendo assim, elas foram compostas, sobretudo pelas percepções dos sujeitos que as envolveram com relação aos desempenhos escolares, os quais não foram deixados de lado, no entanto, houve a inserção de demandas processuais.

De tal modo, seria viável afirmar que uma contribuição relevante deste estudo se localiza no perfil longitudinal sob o qual ele foi organizado, visto que existe uma escassez de investigações desta natureza. Identificar o processo de escolarização no decorrer de sua constituição foi uma condição do desenho da pesquisa que agregou o momento em que os dados foram sistematizados junto aos contextos. Esse caráter temporal foi apreendido, especialmente, na própria definição das trajetórias escolares enquanto uma sucessão de etapas de socialização, inconclusas e contrastantes.

Ainda com relação à perspectiva longitudinal, torna-se necessário pontuar que este estudo não conseguiu manter todos os sujeitos inicialmente encontrados em Giraldi (2010), porém houve a perda de apenas um aluno que abandonou a escola e morava num sítio que não foi localizado, constituindo um desafio acompanhar onze alunos/familiares ao longo de um período ampliado.

Acrescenta-se que o contato com os mesmos alunos e familiares, por um tempo prolongado, desenvolveu, em geral, uma confiança maior entre os pesquisados e a pesquisadora, sendo que, em certos casos, apenas nas últimas entrevistas, segredos foram revelados, existindo assim a possibilidade de um aprofundamento maior com relação aos sujeitos acompanhados.

Vale destacar ainda que o emprego de processos observacionais parece ser raro. Acompanhar este processo educacional, bem próximo à realidade, evidencia contradições que de outra forma não seria possível. A linearidade do processo não acontece, ele é cheio de idas e vindas e a definição de estudantes dentro de uma categoria é sempre muito difícil, há algumas dimensões que prevalecem sobre outras e a definição de quais delas devem ser consideradas dependem das concepções de cada um dos participantes, da vivência de cada um em determinadas fases de vida dos estudantes. Em geral, as famílias têm uma visão sequencial

das etapas, enquanto os professores têm a visão do momento em que estão com os alunos. Esta complementaridade de informações foi fundamental para a compreensão das trajetórias, deu riqueza às histórias, trouxe a vida destes estudantes para o trabalho.

Com relação à construção desta pesquisa tem-se que as perspectivas, Bioecológica de Bronfenbrenner e a Sociologia da Educação foram utilizadas enquanto referenciais teóricos neste estudo. O primeiro trouxe suporte à organização geral da investigação, direcionando os olhares, principalmente, para as questões contextuais, individuais, as relações e os tempos. Já a Sociologia da Educação agregou conceitos e modos de compreensão dos dados obtidos. Para além das diferenças entre tais perspectivas, seria possível identificar que em ambas foram encontrados fundamentos que direcionaram as atenções para as interconexões entre contextos e indivíduos, entendendo estes como sujeitos ativos.

Esta investigação também carregou algumas limitações. Ela partiu de dados obtidos durante o mestrado, Giraldi (2010), momento no qual ainda não havia o objetivo de desenvolver uma pesquisa longitudinal e continuar o acompanhamento dos mesmos sujeitos, por isso, não houve uma preocupação inicial com a sistematização de padrões de construção de dados.

Além disso, o presente estudo demandou um grande esforço de pesquisa, mas certamente não pôde apreender todos os aspectos que envolveram o campo de investigação.

Esclarece-se ainda que a princípio houve a compreensão de que *trajetórias escolares* remeteria a algo, de certa forma, “finalizado”, por exemplo ao pensar nos alunos matriculados no Ensino Superior, já *percurso* agregaria a ideia processual, de algo em construção. Todavia, o referencial teórico se constituiu em torno das trajetórias escolares, independentemente do nível escolar a que se referiam. Logo, houve a opção por manter neste estudo o termo trajetória escolar, mesmo sem encontrar uma distinção no campo acadêmico entre trajetórias e percursos escolares.

Uma dificuldade que permeiou esta pesquisa se localizou na busca por referências que estabelecessem análises dos contextos escolares, salas de aulas, de forma contextualizada. Após as revisões bibliográficas estabelecidas, notou-se que não seria recorrente a organização de investigações que refletem, principalmente, as práticas pedagógicas, as contextualizando com diferentes ambientes escolares; temática que poderia ser mais explorada.

Diante dos dados expostos aqui, outras questões também poderiam ser pensadas. Acompanhar as trajetórias escolares remete sempre ao que viria depois do processo de construção de dados ser “finalizado”. Será que os estudantes acompanhados deixaram de frequentar uma unidade de ensino? Será que eles retomaram os estudos? Ingressaram no

Ensino Médio? Iriam tais alunos cursar uma graduação, independentemente de expectativas ou concepções negativas sobre eles? Mudanças ou estabilidades ocorreram nas trajetórias escolares posteriores? Quais conjuntos de fatores seriam identificados enquanto influentes no decorrer do processo de escolarização dos alunos? Quais implicações que as experiências despendidas através das trajetórias escolares acompanhadas tiveram na vida destes alunos após a passagem de algum tempo? Enfim, as trajetórias de indivíduos agregam pontos que parecem ser infinitos, uma temática sempre inacabada.

Outra indagação que poderia ser alcançada se localizou nas trajetórias dos alunos identificados enquanto casos de fracassos escolares: “Alunos analisados assim poderiam experienciar mudanças em tais percepções?” Em caso afirmativo, “como isso ocorreria?”

Por fim, ressalta-se que se trata de uma pesquisa qualitativa, organizada em uma cidade do interior paulista, que obteve dados que não podem ser generalizados, mas que trouxeram indicações referentes a um micro contexto relacionado às condições específicas do macro contexto.

Este trabalho pretendeu ter contribuído para romper com pontos de vistas enviesados ao questionar uma culpabilização, ora das escolas ora dos indivíduos, sobretudo por situações de fracassos e recuperar a dinâmica da sala de aula, por meio de uma perspectiva viva do ambiente escolar e das trajetórias acompanhadas. A propósito, faz-se presente uma tendência de ver os sujeitos, que compõem as pesquisas, como se eles fossem os mesmos ao longo do tempo, apresentassem comportamentos lineares e coerentes, porém isso nem sempre acontece, há variações nas ações que podem ser apreendidas por meio de estudos longitudinais.

Sendo assim, espera-se que esta tese incentive a organização de outros trabalhos que também tragam uma perspectiva longitudinal de coleta de dados para aprofundar e ampliar o tempo do pesquisador em campo e, conseqüentemente, haver a construção de dados processuais que ainda se mostram raros nas pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 60, maio 2009 . Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292009000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em nov. 2011.
- _____. Desigualdades sociais na educação básica. In: CARMO, Renato Miguel do (org.) **Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2010. p.135-144.
- _____. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. **Interacções**, Lisboa, nº 1, p.25-53, 2005.
- ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de. Análise do desempenho de escolas públicas cicladas e não-cicladas pertencentes ao Ensino Fundamental. 2009. 247 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- ALTET, Marguerite. Professores (Práticas Profissionais). In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG. 2006. 190 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga e FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMEG, 2008. p. 482-500.
- AMARAL, D.K. Histórias de (re) provação escolar: vinte e cinco anos depois. 2010. 170f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BALL, Stephen. Classes Sociais. In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 111-116.
- BARRÈRE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. La fabrication des individus à l'école. In: VAN ZANTÉN, Agnès. (org.) **L'école l'état des savoirs**. Paris: La Découverte, 2000. p 254-262.
- BELLIDO, Luciana Ponce. et al. Os Jogos Dramáticos e o Desenvolvimento Infantil: (Re)Pensando a Prática Docente. **Rev. Simbio-Logias**, Botucatu, v.1, n.2, p.1-22. nov. 2008.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLSONI-SILVA, A. T., MARTURANO, E. M. & FREIRIA, L. R. B. Indicativos de Problemas de Comportamento e de Habilidades Sociais em Crianças: Um Estudo Longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, nº 3, p. 506-515, 2010.

BOURDIEU, P., e J.-C. PASSERON. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1982.

BRESSOUX, Pascal. Efeito estabelecimento. In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 275-279.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of child psychology**,: Theoretical models of human development. Vol. 1. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel. The Geres Project: A Longitudinal Study of the 2005 School Generation in Brazil. REICE - **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Santiago de Compostela, vol. 3, nº 1, 2005.
http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Brooke.pdf

CAPELLINI, Vera Lucia M. F.; BELLIDO Luciana Ponce. O que os professores pensam sobre os Jogos Dramáticos? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.11, nº 2, p. 383-401, 2008. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

CALARCO, Jessica McCrory. "I need Help!" Social Class and Children's Help Seeking in Elementary School. **American Sociological Review**, Washington, DC, v. 76, nº 6, p. 862-882, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre, Artmed: 2005.

_____. Da relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**. FCC, São Paulo, n.97, p.47-63, 1996.

CLARKE, David; et al. Addressing the challenge of legitimate international comparisons of classroom practice. **International Journal of Educational Research**, v. 46, p.280-293, 2007.

COLEMAN, J.S. et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education/US Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

COLL, César e MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação. vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.265-280.

COSTA, Simone de Assis. O valor agregado em leitura como indicador de qualidade das escolas municipais de Belo Horizonte. 2011. 101 f. **Dissertação**. (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CORREA, Erisson. Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres. 2013. 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos com dificuldade escolar. Tradução Neide Luiza de Resende. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, 2007.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. A Leitura como Prática Cultural e o Processo de Escolarização: As Vozes das Crianças. 2010. 206 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DAVERNE, Carole. Trajetórias Escolares. In. VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011. p.768-770.

D'AVILA, José Luis Piôto. Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1998.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Dec. 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100003>.

DUBET, François. O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURU-BELLAT; M. Amplitudes e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Educação e Pesquisa**, FCC, São Paulo, v.31, n.1. p.13-30, 2005.

_____. Desigualdades sociais. In. VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011. p.768-770.

ŒUVARD, Françoise. La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. In: VAN ZANTÉN, Agnès. (org.) **L'école l'état des savoirs**. Paris: La Découverte, 2000. p.311-321.

FONSECA, Izabel Costa da. Trajetórias escolares de pretos, pardos e brancos no ensino fundamental: um estudo longitudinal com dados coletados em escolas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste entre 1999 e 2003. 2010. 141 f. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FORQUIN, Jean Claude (org.). **Sociologia da Educação**: Dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, 2008.

FRANDJI, Daniel. Compensação (Políticas de). In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 129-130.

GARDINAL-PIZATO, Elaine Cristina. Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar. 2010. 301 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - Universidade Estadual de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo na ação: a arquitetura da prática. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.201-280.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. Os Níveis Diferenciados de Desempenho Escolar: Analisando estabilidade e mudanças nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos. 2010. 255 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2010.

GIRARD, Alain e BASTIDE, Henri. Do fim dos estudos primários à entrada na vida profissional ou na Universidade, o percurso de uma coorte: de 1962 a 1972. In: GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntela de; STOER, Stephen. **Sociologia da Educação I**: Antologia Funções da Escola e Reprodução Social. Lisboa, Livros Horizonte, 1982. p.18-39.

HAKIM, Catherine. **Research Design**: Strategies and Choices in the Design of Social Research. London and New York, Routledge, 1997.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo. n.42, p. 54-62. 1982.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 34, p. 1175-1202, 2013.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro 2003, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **O homem plural**: As molas da acção. Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

_____. **Retratos Sociológicos**: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Trajetória Escolar, texto escrito e classe social: um estudo longitudinal. 1999. 295 f. **Tese** (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1999.

LERNER, Richard M. Prefacio. BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre, Artmed, 2011.

LOPES, Margarida Chagas. Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. **Interações**, nº 1, p. 55-75, 2005.

LUZ, Luciana Soares. O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. 2008. 114 f. **Dissertação** (Mestrado), Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração. 2012. 372 f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jun. 2014.

MARX, Melvin H. e HILLIX, Willian A. Hilix. **Sistemas e Teorias em Psicologia**. São Paulo, Cultrix, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. “O conselho de classe e a construção do fracasso escolar”, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 2, pp. 215-228, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990.

_____. Capital Cultural. In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. p.80-82.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PATO, Maria Helena de Souza. **A produção do Fracasso Escolar**: Histórias de Submissão e Rebelia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PAYET, Jean-Paul. A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade. **Análise social**, Lisboa, v. XL, nº 176, p.681-694, 2005.

PEREIRA, Danielle Ramos De Miranda. Fatores Associados ao Desempenho Escolar nas Disciplinas de Matemática e de Português no Ensino Fundamental: Uma Perspectiva Longitudinal. 2006. 104 f. **Tese** (Doutorado em Demografia). Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PEREZ, M.C.A. **Infância, família e Escola**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

PIETARINEN, Janne; PYHÄLTÖ, Kirsi; SOINI, Tiina. A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, Vol. 40, nº 3, p.229-245, 2010.

PIOTTO, Débora Cristina. As exceções e as suas regras: estudantes das camadas populares em uma Universidade Pública. 2007. 361 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

POLI, Ednéia Consolin. Estudo Longitudinal em Matemática: possibilidades e leitura de uma realidade do Ensino Fundamental. 2007. 274 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PORTES, Écio Antonio. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UGMG: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267 f. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PLOWDEN REPORT. **Children and their Primary Schools**. London: HMSO, 1967.

POWER, Sally et al. **Education and the Middle Class**. Buckingham: Open University Press, 2003.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.246 a 264.

_____. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (orgs.). **Família & Escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013. p.29-60.

ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

- SARAIVA, Ana Maria Alves. A Relação entre o Projeto Pedagógico e a Aprendizagem dos Alunos em Escolas Participantes do Projeto Geres. 2009. 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SEABRA, Teresa. Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, nº 59, pp. 75-106, 2009.
- SILVA, Jailson de Souza e. —Por que uns e não outros?!: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. 168 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- STEVÃO, Christiane Bellorio Gennari de Andrade. Teoria Da Resposta ao Item: Um estudo inicial dos dados GERES Campinas. 2008. 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- STREIB, Jessi. Class Reproduction by four year olds. **Qual. Sociol. Polska**, v.34, p. 337-352, 2011.
- TAGGART, Brenda et al. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, v. 41, nº 142, jan./abril, 2011.
- TANNOCK, Stuart. The problem of education-based discrimination. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, vol. 29, nº 5, p. 439-449, 2008.
- TEIXEIRA, Roberta Araujo. Espaços escolares e habilidades de leitura: um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. 2008. 193 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- TRAD; Márcia Fontoura. O Sucesso Escolar De Alunos Dos Meios Populares, Na Década de 60, no Colégio Estadual de Minas Gerais: Reconstruindo As Suas Trajetórias. 2009. 134 f. **Dissertação**. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VAN ZANTEN, Agnès; DEROUET, Jean-Louis e SIROTA, Regine. Abordagens etnográficas em sociologia da educação. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.) **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995. p. 205-295.
- VAN ZANTEN, Agnès. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 12, dez. 1999 . Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jun. 2014

_____. **L'école de la périphérie**: Scola-rité et ségrégation em banlieue. France, PUF, 2001.

_____. La “reflexividad” social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.49-80.

_____. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educ. rev.** Belo Horizonte , v. 26, n. 3, Dec. 2010 . p.409-434.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, jan./jun. 2009.

_____. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.47-60.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.17-43.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

_____. Transformações Urbanas e Dinâmicas Escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, nº 7, 1997, p.29-54.

Apêndice 1

Entrevista com o professor – 1º momento/2011

- Caracterização do participante da pesquisa:

1. Nome:
2. Tempo de experiência:
3. Idade:
4. Como foi a sua escolarização?
5. Considerava-se uma boa, média ou má aluna? Por quê?

Características da formação:

6. Formação: Qual? Onde?
7. Comente sobre como foi a sua formação inicial?
8. Além da sua formação inicial, fez outros cursos, especialização? Comente um pouco.
9. Como resolveu ser professor?
10. Comente sobre como foi o início da sua carreira.
11. Trabalha de forma diferente hoje com relação ao início da profissão? Comente sobre sua prática atual.
12. Para qual(is) série(s) você leciona? Em que período(s)?
13. Qual é o maior problema - ponto negativo - da sua carreira e qual é a maior vantagem - ponto positivo?
14. Está satisfeita com sua profissão?
15. Fale um pouco do bairro/comunidade onde está localizada a escola?

Ação da escola

16. O que entende por desempenho escolar?
17. O que a escola faz para que o desempenho do aluno possa avançar?
18. Como vê as ações da escola frente ao desempenho do aluno? Elas fazem diferença?
19. Quais são os fatores que influenciam no desempenho escolar?

Desempenho escolar: trajetória

20. O desempenho do aluno tal é: alto, médio ou baixo? Por quê? Pontuar se há avaliações ou documentos indicando isso.
21. Como o referido aluno é em sala de aula?
22. Há quanto tempo ministra aula para este aluno?
23. Notou mudanças no desempenho deste estudante? Comportamento, conhecimentos e afins?
24. O que espera do desempenho deste aluno ao final do ano? Ultrapassa a média, se mantém na média ou fica abaixo da média da sala?
25. Já tinha ouvido falar alguma coisa sobre ele antes de ser a professora da turma?
26. Conhece alguma coisa sobre a vivência deste aluno?
27. A família deste aluno parece participar da escolarização do mesmo? Por quê?
28. Olhando para este aluno hoje o que pensa sobre um possível futuro para ele?

2º Momento - 2011

Nomes de algumas professoras – confirmar contrato de trabalho com todas

1. Vejo em muitas escolas que há muitas atribuições ocorrendo, projetos, exposições e afins, mas como você percebe essas ações?
2. E o Saresp, o que acha das avaliações externas e como ela está sendo organizada aqui na escola?
3. Quais seriam os conceitos básicos que deveriam ser apreendidos pelos alunos até o final do ano?
4. Eu coloquei as categorias de desempenhos escolares de forma pronta, queria perguntar para você que atua no dia-a-dia escolar e já tem mais experiência se acredita que haja mesmo desempenhos altos, médios e baixos?
5. Por favor, vamos tentar resumir novamente o que seria o alto, médio e baixo desempenho escolar? (Se confirmarem as categorias acima, senão peça definições do que eles expuserem).

6. Como definiria o desempenho da sua turma em geral?
 7. Por favor, indique um aluno seu com alto desempenho? E um com baixo desempenho? (Alunos que se destacam pelo alto e pelo baixo).
 8. E o (a) _____ como está hoje? Mudanças e estabilidades no desempenho dele (a)?
 9. Participação da família desses alunos? Quais atitudes espera dessas famílias?
 10. O que você acredita que deveria mudar para que casos de baixo desempenho não ocorressem mais?
-

Prof. Beleno- O plano individual de trabalho foi efetivado? Como ocorreu? O que achou?

Mat. 6º ano (Inst. B) – perguntar sobre o curso de pedagogia que está fazendo e reforçar os conceitos de desempenhos escolares

L.P. 7º ano (Inst. B) – Plantão de dúvidas e reforço escolar

Mat. e L. P. (Inst. C)– reforçar os conceitos de desempenhos escolares e falar mais sobre o Douglas que não conhecia mto bem no começo do ano.

Entrevista com o Professor 2012

Caracterização do participante da pesquisa:

6. Nome:
7. Tempo de experiência:
8. Idade:

Características da formação:

9. Formação: Qual? Onde?
10. Comente sobre como foi a sua formação inicial?
11. Além da sua formação inicial, fez outros cursos, especialização?Comente um pouco.
12. Como resolveu ser professor?
13. Para qual(is) série(s) você leciona? Em que período(s)?
14. Qual o seu regime de contratação nesta escola?
15. Qual é o maior problema - ponto negativo - da sua carreira e qual é a maior vantagem - ponto positivo?
16. Está satisfeita com sua profissão?
17. Fale um pouco do bairro/comunidade onde está localizada a escola?

Ação da escola

1. O que entende por desempenho escolar?
2. Quais são os fatores que identifica como os principais influentes ao desempenho escolar?
3. Quais seriam as ações que identifica da escola para que haja um alto desempenho nesta instituição?
4. Você realmente acredita que essas ações fazem diferença no desempenho dos alunos?
5. Quais ações você identifica que, enquanto professor, consegue despender com vistas ao desempenho escolar?
6. Acredita que o trabalho da equipe gestora nesta instituição faz diferença ao desempenho escolar dos alunos?
7. Você nota que há diferenças nos desempenhos escolares dos alunos de uma sala? Essas diferenças podem ser caracterizadas como: alto desempenho, médio desempenho e baixo desempenho?
8. Atualmente vemos as avaliações externas organizarem os seus resultados em: insuficiente, básico, adequado e avançado. Essas categorias expõem melhor os desempenhos que observa em sala de aula?
9. Como identifica os desempenhos escolares dos alunos?
10. Fatores pessoais, como o relacionamento com os alunos, interferem na sua análise dos diferentes desempenhos escolares?
11. Você acha que as avaliações externas exprimem o desempenho de turmas ou da escola? Por quê?
12. E as avaliações internas conseguem expressar o desempenho de um aluno?
13. Como é o desempenho de forma geral da sala de aula que observei? E o da escola?

Desempenho escolar: trajetória

14. Como é o desempenho de determinado aluno? Por quê?
15. Como o referido aluno é em sala de aula?
16. Há quanto tempo ministra aula para este aluno?
17. Notou mudanças no desempenho deste estudante? Comportamento, conhecimentos e afins?
18. O que espera do desempenho deste aluno ao final do ano? Ultrapassa a média, se mantém na média ou fica abaixo da média da sala?
19. Já tinha ouvido falar alguma coisa sobre ele antes de ser a professora da turma?
20. Conhece alguma coisa sobre a vivência deste aluno?
21. A família deste aluno parece participar da escolarização do mesmo? Por quê?
22. Olhando para este aluno hoje o que pensa sobre um possível futuro para ele?

Indicação de alunos com desempenhos da mesma sala: insuficiente, básico, adequado, avançado.

Apêndice 2'

Entrevista com o familiar – 2011

Caracterização do participante da pesquisa:

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado civil:
4. Quantas pessoas moram na sua casa atualmente: quem são?
5. Estudou até que grau de ensino:
6. Qual a escolarização das pessoas que moram na sua casa, incluindo você? Algum motivo que queira destacar para terem essa escolarização?
7. Qual a ocupação dessas pessoas, incluindo o entrevistado?
8. Você gosta do seu trabalho? Gostaria de mudar e fazer alguma outra coisa?
9. Residência própria, alugada ou outros?
10. Qual é a renda mensal da família?

Cotidiano

11. Como é dia-a-dia do estudante e da família?

Histórico

12. O que aconteceu durante o ano passado na escolarização do seu filho? (notas, comportamento, professores, direção, amigos).
13. E este ano como está sendo?
14. Quais são suas expectativas para este ano?

Participação da família na escola

15. O que considera melhor na escola do seu filho e o que acredita que poderia melhorar?
16. Então, concluindo, o que acha da escola em geral?
17. Como é seu contato (sua relação) com a escola do seu filho?
18. Teria alguma coisa para falar dos professores do seu filho?
19. O que a escola faz, quais são as ações dela, diante do desempenho do seu filho?

Expectativas e concepções frente ao desempenho escolar

20. Como foi a repetência e/ou a aprovação escolar ocorrida?
21. O que ele fala da escola?
22. Por que acredita que seu filho deva ir à escola?
23. Como foi a escolha pela permanência ou mudança de instituição escolar?
24. O seu filho tem, atualmente, um desempenho alto, médio ou baixo? Por quê?
25. Acredita que houve mudanças no desempenho escolar do seu filho? Por quê?
26. O que seria necessário mudar ou manter no desempenho dele?
27. Acha que ele sempre será um aluno assim?
28. O que espera do desempenho escolar do seu filho neste ano? Por quê?
29. Como acredita que chegou a essa conclusão?
30. O que espera que seu filho aprenda na escola neste ano? Por quê?
31. Você acha que seu filho espera alcançar o que com a sua própria escolarização?
32. Até que grau de ensino acha importante estudar?
33. Até que grau de ensino acredita que seu filho irá estudar? Por quê?
34. O que acredita que ele será quando adulto: nos estudos, no trabalho, na família, na vida pessoal? Por quê?

Retomando informações em 2012 – familiares

1. Retomar histórico:
Condições de trabalho neste ano;
Houve mudanças no número de moradores da casa? (falar sobre as pessoas com quem o aluno mora: estudos dos moradores, condições de trabalho)
Permanência na mesma residência ou não? (Própria ou alugada).
No ano passado houve algum fato marcante ocorrido na escola? E na vida do (da) _____?

Como está sendo os estudos do (da) _____? (notas, comportamento, professores, direção, amigos).
Quais são suas expectativas para este ano?

Participação da família na escola

2. O que acha da escola do seu filho?
3. Como é seu contato (sua relação) com a escola do seu filho?
4. Teria alguma coisa para falar dos professores do seu filho?
5. O que a escola faz, quais são as ações dela, diante do desempenho do seu filho?

Expectativas e concepções frente ao desempenho escolar

6. Como foi a repetência e/ou a aprovação escolar ocorrida?
7. O que ele fala da escola?
8. Por que acredita que seu filho deva ir à escola?
9. Como foi a escolha pela permanência ou mudança de instituição escolar?
10. O seu filho tem, atualmente, um desempenho alto, médio ou baixo? Por quê?
11. Acredita que houve mudanças no desempenho escolar do seu filho? Por quê?
12. O que seria necessário mudar ou manter no desempenho dele?
13. Acha que ele sempre será um aluno assim?
14. O que espera do desempenho escolar do seu filho neste ano? Por quê?
15. Como acredita que chegou a essa conclusão?
16. O que espera que seu filho aprenda na escola neste ano? Por quê?
17. Você acha que seu filho espera alcançar o que com a sua própria escolarização?
18. Até que grau de ensino acha importante estudar?
19. Até que grau de ensino acredita que seu filho irá estudar? Por quê?
20. O que acredita que ele será quando adulto: nos estudos, no trabalho, na família, na vida pessoal? Por quê?

Apêndice 3

Entrevista com o/a aluno/a 2011

(Re) conhecendo o aluno:

1. Com quantos anos está agora?
2. O que tem feito ultimamente? (dia-a-dia)
3. Quais foram as mudanças que ocorreram a partir da nossa primeira conversa?
4. E a sua família como está?
5. E os seus amigos atuais?
6. Está feliz?

Trajetória

7. Conte algum fato marcante que aconteceu neste tempo que ficamos sem nos ver?
8. Como foi a mudança de ano escolar? O que está parecido na escola e o que mudou? Para os alunos que estão no Ensino Fundamental II, irei enfatizar a transição de nível também.
9. Como foi a aprovação ou/e reprovação escolar?
10. Como está sendo o relacionamento com os professores atuais? E com os do ano passado?
11. O que pensa da escola hoje?
12. O que a escola significa para você?
13. Por que vem na escola?
14. O que mais gosta na escola hoje?
15. O que menos gosta na escola hoje?
16. Como está o seu desempenho escolar agora: alto, médio ou baixo? Por quê?
17. Quais são suas expectativas para este ano?
18. Suas notas estão altas? Tem recebido elogios ou não?
19. Seu comportamento está adequado ao solicitado pela escola? Tem recebido elogios ou não?
20. A escola oferece ajuda para você melhorar o seu desempenho? Como ela faz isso?
21. Sua família oferece ajuda para você melhorar o seu desempenho? Como ela faz isso?
22. Pensa no futuro? O que quer ser quando crescer?
23. Pensa em estudar bastante ou acredita que trabalhar rápido seria melhor?

Entrevista com o/a aluno/a – 2012

Utilização do jogo de palavras para responder as primeiras perguntas

Trajetória

1. Aconteceu alguma coisa que marcou a sua vida?
2. Como foi a aprovação ou/e reprovação escolar?
3. Relação com os seus professores?
4. Relação com os colegas de turma?
5. O que pensa da escola hoje?
6. O que a escola significa para você?
7. Por que vem na escola?
8. O que mais gosta na escola hoje?
9. O que menos gosta na escola hoje?
10. Como está o seu desempenho escolar agora: alto, médio ou baixo? Por quê?
11. Quais são suas expectativas para este ano?
12. Suas notas estão altas? Tem recebido elogios ou não?
13. Seu comportamento está adequado ao solicitado pela escola? Tem recebido elogios ou não?
14. A escola oferece ajuda para você melhorar o seu desempenho? Como ela faz isso?
15. Sua família oferece ajuda para você melhorar o seu desempenho? Como ela faz isso?
16. Pensa no futuro? O que quer ser quando crescer?

17. Pensa em estudar bastante ou acredita que trabalhar rápido seria melhor?

(Re) conhecendo o aluno:

18. Com quantos anos está agora?

19. Dia-a-dia - jogo

20. Mudanças na sua vida- jogo

21. Família- jogo

22. Amizades – jogo

23. Tristeza ou felicidade? – jogo

24. Escola – jogo

25. Mudança de ano escolar (para os alunos que estão no 5º ano – mudança de escola)

Apêndice 4

Data: _____ Dia: _____
 Início da atividade _____ Fim _____ Tempo total de Observação _____
 Observação 1 – (nº) aula

Ambiente e sua organização	
Número de alunos	
Tipos de atividades	
Organização de materiais para as atividades	
Organização e preparação atividade específica.	
Manejo de sala de aula – posicionamento postural e vocal.	
Manejo de sala de aula – Estratégia de “transmissão”.	
Incentivos à cooperação e trabalhos em grupos	
Aluno observado	
Estratégias de disciplinas	
Estratégias de correção	
Aluno com dificuldade	
Relações Aluno – Aluno (Conversas ou situações espontâneas)	
Situações de brincadeiras, música ou jogos independentes do conteúdo ou aulas específicas.	
Envolvimento do contexto familiar	
Jogos propostos	
Conflitos em sala de aula	
Aluno observado	
OUTROS	

Apêndice 5

Os convidados a participarem da escrita de uma autobiografia devem entregar um texto sobre a sua história de vida, são memórias, ideias, expressões. Este texto precisa conter informações que sigam o roteiro abaixo, mas podem ir além e explorarem outros itens também.

Critérios importantes:

- estar baseada em fatos verídicos – realmente é a sua história de vida, é aquilo que vive ou viveu, aquilo que pensa – não pode inventar os fatos, eles devem ser reais;
- escrito em 1º pessoa;

Itens a serem atendidos

- Nome
 - Idade
 - Onde nasceu e em qual cidade viveu até hoje?
 - O que você gosta de fazer?
 - Como você é fisicamente? Considera-se uma pessoa bonita ou não?
 - Como é seu jeito (características psicológicas)?
 - Já lhe aconteceu alguma coisa que você não consegue esquecer? Se sim, o que foi?
 - Você gosta da sua escola atual? por quê?
 - Se você conhecesse uma pessoa de outro país ou que não enxergasse como descreveria sua escola?
 - Você mudaria de escola? Por quê?
 - Os seus colegas de sala de aula são bons alunos ou não? Por quê?
 - O que os seus responsáveis falam da sua escola? Eles participam da sua vida escolar? Em caso positivo, como participam? Por favor, fale um pouquinho sobre sua família.
 - Você acha que é um aluno que se destaca na escola, que é mais ou menos ou que se sai mal por quê?
 - Já reprovou algum ano escolar? Em qual ano ou em quais anos?
 - Como se sentiu em caso de reprovação ou sobre nunca ter reprovado?
 - Só para quem já reprovou algum ano escolar: ter reprovado um ano fez com você aprendesse mais?
 - Mudaria alguma coisa na sua vida?
 - Qual o seu maior sonho?
 - Qual o seu maior medo?
 - Qual carreira pretende seguir? Por quê?
-

Apêndice 6 Questionário

Dados gerais

Nome: _____ Telefone: _____
Endereço: _____

1. Você mora com mais quantas pessoas (Só para enfatizar: sem contar você):
() uma () duas () três () quatro () cinco () seis () sete () oito () mais de oito.
Qual é o grau de parentesco com que tem com cada uma delas: _____

2. Qual é a profissão dos responsáveis por você?

3. O (A) responsável por você é meu (minha): _____

Ele (ou ela) possui qual grau de instrução:

- | | |
|---|----------------------------|
| () Analfabeto/Até a 3º série do Ensino Fundamental | |
| () Até a 4º série do Ensino Fundamental | |
| () 5ª a 8ª série incompleto | () 5ª a 8ª série completo |
| () Ensino Médio Incompleto | () Ensino Médio Completo |
| () Graduação | () Pós Graduação |

4. A renda da sua família é, em média, de quanto:
() menos de um salário () de 1 a 2 salários () de 3 a 4 salários mínimos
() de 5 a 6 salários mínimos () mais de 7 salários mínimos.

5. Considera o ensino oferecido em sua escola como
() excelente () bom () regular () ruim

6. O que pode sugerir para sua escola ser melhor (ou ainda melhor)?

7. Você mudaria de escola se fosse possível? () sim () não.
Em caso afirmativo, para qual escola iria?
Por quê?

8. Considera-se como um aluno com:
() alto desempenho () desempenho mediano () baixo desempenho () outro.

Qual? _____
Por quê? _____

9. Já passou por alguma reprovação escolar? () sim () não.
Em caso afirmativo, quantas vezes: () uma vez () duas vezes () mais de três

10. Já pensou em deixar a escola? () sim () não.
Em caso afirmativo, por quais motivos: _____

9. Você costuma ler: () sim () não.
Em caso afirmativo, o que costuma ler: _____

12. A escola é determinante para os seus planos de futuro? () Sim (...) Não

13. A sua turma (sala) pode ser considerada estudiosa? () Sim () Não

14. Você gosta de fazer parte desta turma (sala)? () Sim () Não

ANEXO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



Interessado: Luciana Ponce Bellido Giraldi

Projeto: Continuidades escolares de diferenciados desempenhos: concepções e expectativas de professores, familiares e alunos.

Despacho nº 54/2011 – Comitê de Ética em Pesquisa

O projeto de pesquisa "Continuidades escolares de diferenciados desempenhos: concepções e expectativas de professores, familiares e alunos", encontra-se adequado em conformidade com as orientações constantes da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por essa razão, o Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, considerou o referido projeto estruturado dentro de padrões éticos manifestando-se FAVORAVELMENTE à sua execução.

O relatório final do projeto de pesquisa deverá ser entregue em Abril de 2014 no qual deverá constar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos sujeitos da pesquisa.

Araraquara, 14 de dezembro de 2011.

Prof. Dr. JOSÉ DOS REIS SANTOS FILHO
Coordenador do CEP
UNESP-FCL/CAr