

REPENSAR O FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DO DISCURSO DO ALUNO

Marisa de Fátima Sirino²⁹

Beatriz Belluzzo Brando Cunha³⁰

Resumo

O tema fracasso escolar encontra-se constantemente em pauta nas discussões dos órgãos oficiais e dos especialistas responsáveis pela educação. Não é de hoje que medidas políticas-administrativas e pedagógicas vêm sendo elaboradas e adotadas e, da mesma forma, pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de solucionar problemas referentes ao grande número de crianças em idade escolar que estão fora da escola, seja porque nela nunca ingressaram ou porque sofreram o processo de evasão ou repetência.

Palavras-chave: Fracasso escolar; evasão; repetência.

Há vários estudos e medidas sobre o fracasso escolar, mas, quase sempre, eles são elaborados a partir de uma perspectiva calcada nos interesses da classe dominante, baseadas num modelo liberal e colocam a escola e a educação formal como “redentores” e equalizadores das desigualdades sociais. Segundo Patto (1996), foram teorias baseadas num discurso pedagógico liberal que serviram de pano de fundo às explicações do fracasso escolar durante o percurso da pesquisa da política educacional no país. Ao longo de nossa

²⁹ Professora da Universidade Estadual de São Paulo, Campus de Assis.

³⁰ Professora da Universidade Estadual de São Paulo, Campus de Assis.

história as pesquisas sobre o fracasso escolar estiveram em princípio marcadas por um discurso biológico em que as causas do fracasso estavam relacionadas a fatores genéticos, raciais ou hereditários dos indivíduos. Foi por volta dos anos 1970 que essas teorias passaram a ser questionadas e um novo discurso passou a se fazer presente, as explicações passaram a ser buscadas na proveniência cultural dos alunos, dando origem as teorias da carência cultural.

Recentemente pesquisas como as de Patto (1996); Cruz (1987); Machado (1994); Souza, M(1991); Souza, D.(1991), Kramer, Leite et ali (1997) e outros, procuram mudar o eixo de discussão sobre o fracasso escolar, buscando contextualizar o problema dentro do pensamento histórico brasileiro, empenhando-se em desvelar como são construídas e consolidadas as ideias de desvalorização e os preconceitos em relação aos indivíduos da classe trabalhadora e, muitas vezes legitimados sob um discurso cientificista.

Se de um lado estas pesquisas revelam que a escola se constitui como reprodutora das desigualdades sociais e da dominação, por outro revelam que no interior da escola, assim como na sociedade, surgem contradições que favorecem um embate de ideias e atitudes que poderão provocar rupturas nos discursos e práticas cristalizadas que ali se processam.

Entretanto, convivemos ainda com a predominância dos aspectos biológicos, emocionais, culturais e familiares para explicar as causas do fracasso escolar. Como diz Patto(1996), o preconceito e a desvalorização impregnam toda a prática escolar desde as discussões referentes à política educacional até a relação diária de professores com seus alunos.

Persistindo a tendência em se vincular o fracasso escolar à “deficiência” do aluno, na escola, muitas vezes, as crianças são

tratadas como “incompetentes”, não tendo o direito de se expressarem, cabendo ao professor incutir-lhes “o” saber. A não adaptação a esse saber é um problema exclusivo da criança-aluno, que por razões pessoais, emocionais, culturais, familiares, etc., não consegue se sair bem. Duas consequências, no plano pedagógico, decorrem deste papel dominador da escola: a submissão ou a agressividade. Ambas dificultam a aprendizagem porque atingem a auto-estima da criança. Dessa forma, a escola assume uma função estigmatizadora, criando o estereótipo do aluno marginalizado, que é, na maioria das vezes, aquele proveniente das camadas populares. Atribui-se ao próprio sujeito marginalizado a culpa pela sua exclusão (TEIXEIRA, 1992).

Por que ainda estudar o tema fracasso escolar?

Embora existam muitos estudos a respeito do fracasso escolar, estudá-lo torna-se importante por se tratar de um tema polêmico, que continua dividindo vários estudiosos no que se refere aos fatores intervenientes na produção do fracasso. E ainda, apesar do volume de pesquisas sobre o tema investigado, poucos abordam o problema a partir da ótica da criança-aluno. Investigar o fracasso a partir do ponto de vista do excluído é, a nosso ver relevante, por explicitar através da fala das próprias crianças-alunos os efeitos produzidos pelo rótulo de fracassado escolar, ao considerar as diferentes versões que elas produzem sobre sua condição de escolar e, os efeitos da imputação do estigma de fracassado em sua subjetividade.

Assim o “dar voz” ao excluído nos permitirá, entre outros aspectos, considerar e compreender o seu potencial para a aprendizagem que, geralmente, é desqualificado pelo sistema

de ensino e ainda nos ajudará a compreender como os alunos se colocam nas situações escolares e as estratégias que constroem para lidar com as frustrações ou dificuldades aí vivenciadas. Quais as representações³¹ que os alunos considerados fracassados ou portadores de dificuldades escolares constroem a respeito de si como aprendiz/não aprendiz; como concebem o cotidiano escolar e as práticas que ali se processam? São questões entre outras que procuramos investigar nesta pesquisa.

Ao tomar como foco de investigação as representações dessas crianças-alunos, não podemos deixar de considerar como parte importante da pesquisa os determinantes políticos-pedagógicos que regem a escola pública brasileira e que integram a construção e estruturação do cotidiano escolar, os quais possivelmente estarão presentes nas representações elaboradas pelas crianças-alunos. Assim como estarão presentes no discurso dos demais atores escolares: professores, diretores, coordenadores e pais.

Por isso a análise das representações estará dimensionada por um contexto político educacional, orientado pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), marcado pela progressão continuada, pela divisão do ensino fundamental em dois ciclos: **Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série) e pela municipalização do ensino**

³¹ Neste nosso estudo, entendemos as representações como o conjunto de afirmações, explicações e sentidos construídos pela criança/aluno sobre si, levando ainda em conta que o discurso por ela construído encontra-se dimensionado por suas experiências familiares, escolares e pelos valores e informações circulantes no seu meio social.

Desta forma, antes de entrarem na escola as crianças têm uma representação acerca da escola e do que esta espera dela, construída nas relações estabelecidas no seu grupo social e familiar e no contato com os meios de comunicação. Muitas de suas representações são modificadas ou consolidadas ao longo de sua permanência na escola, tendo em vista as relações positivas ou negativas ali estabelecidas (Cruz, 1987).

fundamental e, conseqüentemente por todas as implicações decorrentes dessas mudanças.

A escolha de uma Escola Pública de Ensino Fundamental como lugar de pesquisa nos faz pensar em como se compõe o seu cotidiano e as implicações e determinações micro e macro sociais que ali se processam. Neste sentido vários estudos vêm sendo realizados no cotidiano das escolas públicas, como por exemplo, os de Patto (1996) e de Cruz (1987), que tomam como ponto de investigação a história daqueles que se confrontam e compõem o cotidiano escolar. Na pesquisa que realizamos, tomamos como foco de atenção o aluno, e procuramos analisar como se dá e como se constitui a relação da criança-aluno com o fracasso/aprendizagem escolar, sem, contudo, deixar de considerar a relevância dos demais agentes envolvidos no processo educacional.

Segundo André (1999) uma pesquisa do cotidiano escolar deve levar em conta três importantes dimensões que se inter-relacionam: a primeira diz respeito ao clima institucional, que media a práxis escolar e a práxis social; a segunda tem a ver com o processo de interação de sala de aula, envolvendo aí a relação professor aluno; e a terceira tem relação com a história de cada sujeito, que se manifesta neste cotidiano através de suas representações. Estas três dimensões nortearão o foco de nossa análise.

A pesquisa no cotidiano escolar

Após contarmos várias escolas, iniciamos nossa pesquisa naquela que se disponibilizou ao nosso trabalho. Acompanhamos, assim, o cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental, tendo

como sujeitos os alunos, de uma das terceiras séries, considerados pela escola como não alfabetizados e copistas. Utilizamos como recursos para o levantamento de informações e dados as seguintes estratégias: observações em sala de aula e em outros espaços da escola, atividades em grupo com três alunos, coleta de informações das fichas escolares dos alunos e entrevistas com mães e professoras. Inseridos no cotidiano da escola, estabelecemos um vínculo amigável com todos os atores nele envolvido, o que permitiu pensarmos, de forma mais ampla, nas representações e discursos que a escola tem construído e constrói diariamente a respeito desses alunos e podermos compreender como elas as vivenciam e quais estratégias utilizam para conviver neste ambiente.

O que pensam pais e educadores sobre essas crianças-alunos

Ao trazermos à cena os pensamentos, sentimentos e relatos das famílias sobre a trajetória escolar de seus filhos, achamos necessário contextualizar o lugar social que elas ocupam. São situadas em um determinado lugar social e histórico que as falas vão sendo produzidas, perpassadas pelos diversos discursos que circulam na sociedade, permitindo a construção de representações, impressões acerca da escola e dos demais atores escolares e de seu próprio filho enquanto aluno.

As famílias com as quais mantivemos contato estão inseridas dentro da significativa parcela da população brasileira que é sujeitada à precariedade de condições financeiras, destituídas dos direitos básicos, submetidas às péssimas condições de trabalho ou ao desemprego. Revelam, sem meias palavras, que *“A vida é um*

fardo” que se torna mais pesado diante das limitações financeiras, resultado de uma situação social e trabalhista injusta e opressora e, dos problemas com a educação dos filhos. Manifestam a consciência do desrespeito e da situação social injusta a que estão submetidas, da desqualificação profissional que dificulta a obtenção de um emprego fixo e bem remunerado, da falta de cuidado para com as pessoas das camadas populares. Elas nos falam da educação oferecida aos “pobres” como uma educação pobre. A escola pública é sentida como pobre na sua existência para os pobres.

É dentro deste contexto quase sempre de opressão, sofrimento e insegurança que as famílias vão falar sobre seus filhos, sobre a sua história de vida e trajetória escolar, sem deixar de mencionar as suas próprias decepções, sonhos e esperanças relacionados a sua própria história de vida e trajetória escolar. Pensar no significado da escola remetem-nas ao futuro. A escola não tem uma função prática para as ações do dia-a-dia, ela é necessária para se ter “*uma vida melhor*”, “*a ascensão social*” ou estabilidade no trabalho. “*O estudo é tudo. Sem ele a pessoa é nada*”. Com essa frase deixam transparecer que devido a pouca escolaridade são desvalorizados socialmente, pois às pessoas “sem estudo” a sociedade reserva o lugar de desclassificados ou de menos capazes. Sentindo na pele os efeitos dessa desvalorização desejam que o futuro dos filhos seja diferente.

Os pais colocam suas expectativas e os sonhos que não puderam realizar nos filhos, visualizam os percalços que tiveram no próprio processo de escolarização como uma trajetória de fracasso. Se o seu “fracasso” – a vida na pobreza, a falta de trabalho... - é causa do sofrimento de toda a família, então a mudança está na possibilidade de a história dos filhos serem diferentes. É preciso então

que os filhos-alunos superem todas as dificuldades para atingir o tão almejado sonho de um futuro melhor, que eles os pais não puderam realizar. Mas o problema é que as crianças os decepcionam, pois não agem conforme o esperado. Assim o fracasso que vivenciaram acabam vendo se repetir nos filhos.

A frustração, diante das dificuldades dos filhos na escola, leva as famílias a procurarem explicações nas próprias crianças. Algumas vezes as explicações são de natureza médica - “doenças de cabeça”, “fraqueza”, “não enxergar bem”. Outras vezes buscam explicações na falta de interesse dos filhos e essa falta de interesse é atribuída a ele próprio, às suas próprias características. Os pais introjetam a culpa pelo fracasso do filho e este é naturalizado como se fosse uma doença ou um problema próprio do caráter da criança.

Os pais sentem-se inferiorizados por seus filhos não se enquadrarem nos padrões determinados pela escola, e acabam se sentindo como os grandes responsáveis pelo mau rendimento dos filhos. Mas elas trazem também outras opiniões a respeito das dificuldades escolares do filho. O estabelecimento de um vínculo negativo entre a escola e a criança pode provocar nas crianças reações de pavor e temor em se expor por medo de errar e ser humilhada... Elas chamam a atenção para a profecia auto-realizadora, acreditam que o olhar da professora sobre o aluno pode construir e determinar a sua trajetória escolar positiva ou negativa. Sobre seus filhos recaem olhares negativos, assim elas (professoras) “vão empurrando” os alunos ou então “deixando eles de mão”.

Para elas o mundo da escola poderia ser diferente, pois “o carinho do professor pode mudar o aluno”, assim crêem na importância de um vínculo afetivo entre professor e aluno para

facilitar a aprendizagem. Chamam a atenção para a importância do gostar recíproco, do carinho e da confiança que devem constituir a relação professor-aluno, podendo facilitar o processo ensino-aprendizagem. Entretanto o que se cultiva na escola é o medo e a insegurança. As famílias sonham com um futuro melhor para seus filhos. Mas não é só no futuro que as mães desejam ver seus filhos como protagonistas de uma história de sucesso, no presente as mães trazem falas que revelam, que as crianças são portadoras de qualidades, vontades, curiosidades, que a escola nem sempre leva em consideração.

Entretanto manifestam as suas críticas a respeito das mudanças que ocorreram na escola com a implantação da municipalização do ensino e da progressão continuada. Fazem críticas ao distanciamento que há entre a escola e a comunidade e revelam acreditar que há uma diferença entre o que a lei professa e o que é realidade na escola. As mudanças na política educacional como a Progressão continuada é vista pelos pais como mais uma forma de tornar a escolaridade dos filhos ainda mais pobre.

Ao perceberem que a aprendizagem dos filhos não corresponde aquilo que deveriam ter aprendido, ao conhecimento que deveria ter adquirido/construído ao longo da permanência na escola, acabam concordando com as professoras e direção de que o problema é resultante da “tal Progressão Continuada”, que “*vai passando o aluno sem ele saber nada*”. Diante de tal constatação concordam com a “repetência” de seus filhos sem perceber que estão mais uma vez tomando para si e seus filhos os problemas decorrentes da má qualidade da escola pública. A baixa qualidade do ensino, as práticas educativas excludentes, o despreparo e as constantes trocas

de professores, a falta de reconhecimento do saber do aluno, as ideias preconcebidas quanto à proveniência social do aluno e de sua família produz uma experiência escolar pobre, assim passam anos e anos e os pais têm a sensação que os filhos nada aprenderam, e o fato é que quase nada lhes foi ensinado, senão a obediência e a submissão. As famílias sentem-se pressionadas a contribuir com a educação dos filhos, no que se refere aos conteúdos escolares, entretanto sentem isso como um sacrifício já que a própria condição escolar não dá subsídios para atender essa demanda. Impotentes vão se convencendo ainda mais de que o fracasso do filho, na escola, é sua culpa. A família acaba por assumir a culpa por sua exclusão, isentando a escola das suas responsabilidades sociais e educativas. Se nas falas das famílias há a crença predominante de que a culpa do fracasso escolar do filho é da própria criança ou de si própria, as falas das professoras vão reforçar essa crença.

O discurso das professoras vai tomar como foco suas queixas e dificuldades no relacionamento com os alunos, com os pais dos alunos, com a instituição escolar e com as mudanças na política educacional. Em relação aos alunos, as professoras vão salientar a dificuldade para “controlá-los” e conquistar seu interesse, assim como para manter a disciplina. No contato com elas foram comuns falas e ações que desqualificavam e desvalorizavam o aluno, resultando no aparecimento de sensações de insegurança e rebeldia por parte deles. Havia ainda ações que visavam a manutenção do controle, da ordem e da disciplina. Elas manifestam sentimentos de impotência frente às adversidades encontradas no dia-a-dia escolar e o desgaste psíquico e físico dele decorrente. E atribuem parte de sua responsabilidade a outro profissional (psicólogo), que no seu entender tem “o jeito” para dar jeito naqueles alunos que não atendem aos requisitos esperados.

Apresentam também um sentimento nostálgico, o sonho de uma escola ideal, com alunos “perfeitos”, mas encontram o que acreditam ser o oposto, ainda mais quando se depara com tantos alunos que não aprendem. Num contexto de angústias e dúvidas, as famílias dos alunos também são apontadas como dificultadoras da aprendizagem. E a queixa é generalizada tanto entre professores como entre a direção e a coordenação. Há um descrédito geral, que deprecia os pais e os desvaloriza. Acreditam que a família precisa educar melhor os filhos, pois não cabe à escola dar a educação “de base”. Entretanto os casos mais graves de indisciplina e agressividade devem ser resolvidos por um profissional especializado, pois o professor não tem suporte para dar conta de tais situações. O desgaste decorrente destas situações impede que o professor ministre uma boa aula e prejudica os alunos que têm interesse em aprender. Segundo elas, os pais não têm interesse no estudo dos filhos e acabam desestimulando as crianças. *“A família é a raiz da criança”*. A falta de escolaridade e a profissão dos pais influenciam no desinteresse das crianças, uma vez que não têm perspectiva de futuro. As causas da indisciplina e rebeldia em sala de aula também são atribuídas ao convívio familiar atribulado e violento “cheio de brigas”, alcoolismo, banditismo. A angústia gerada por este convívio acaba explodindo na sala de aula.

É para queixar-se aos pais ou dos pais que as reuniões com eles acontecem. A expectativa em relação à presença dos pais é sempre negativa, em especial dos pais de alunos considerados problemáticos, assim direção, coordenação e professoras dizem numa só voz *os pais dos alunos que precisam nunca vêm*. A relação estabelecida com os pais é baseada na submissão, pois se fala aos pais, mas estes não são ouvidos.

A comparação do desempenho das crianças-alunos ocorre com frequência nas reuniões e conseqüentemente alguns pais sentem-se mais valorizados, enquanto outros saem humilhados, cabisbaixos não se sentem no direito de perguntar, de questionar.

O relacionamento com a instituição escolar não é menos conflitante e as críticas à administração e a organização escolar aparecem com frequência. Elas queixam-se das intromissões sofridas no trabalho em sala de aula, da falta de apoio material e pedagógico e da falta de respeito por parte da direção e coordenação que não valorizam o trabalho dos professores. Desta forma procuram estratégias, tais como os alunos, para dar conta das frustrações daí procedentes. Estratégias que ora desqualificam os alunos e seus familiares e mesmo os seus pares, ora na busca de argumentos que disfarce erros ou enganos cometidos. Na tentativa de manter uma imagem intocável e de perfeição acabam sofrendo um enorme desgaste físico e psíquico. Nesse processo de desqualificação e de submissão, as professoras também se sentem lesadas quando se referem à implantação da Progressão Continuada. Acreditam, elas, que a Progressão Continuada só piorou a situação educacional. Estão assustadas e preocupadas com o grande número de alunos que ainda não estão alfabetizados, mas que frequentam a 3ª ou 4ª séries. A fala da diretora ilustra a opinião das professoras no tocante a esse assunto: *É um crime um aluno que não sabe ler nem escrever estar na 3ª ou 4ª séries, afinal são conhecimentos a serem adquiridos até a 2ª série.*

As professoras apresentam uma visão crítica das mudanças ocorridas no sistema educacional, mas esta parece referir-se muito mais a uma perda de controle e de poder do que realmente uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, pois

ao defenderem a reprovação ou a permanência do aluno na série anterior desejam um retorno a um estado de coisa, que sabemos não é a solução. Não se trata de culpabilizar os professores pelos problemas advindos dessa política, mas como responsáveis diretos, *in locus*, pela aprendizagem das crianças-alunos é necessário que se deem conta de que são as pessoas mais aptas a buscarem soluções para o problema. Para além da queixa faz-se necessário que busquem alternativas coletivas, que pensem e reflitam. Claro que se torna imprescindível questionar as políticas educacionais que costumeiramente são impostas, assim como reivindicar mudanças, mas acreditar que voltando ao que era estará solucionado o problema é no mínimo um descompromisso ético com a profissão que exercem e com os sujeitos de sua ação. Embora se mostrem conscientes da má qualidade da educação pública e da precariedade do ensino oferecido, em especial aos alunos da classe popular, assim como das condições opressivas a que estão submetidos as professoras alimentam a crença em um aluno ideal, passível de ser modelado conforme um padrão de ensino, cujo resultado determinará a condição do aluno de capaz ou incapaz. Mesmo fazendo críticas aos determinantes políticos institucionais, estas se esvanecem quando avaliam os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, de forma que as justificativas acabam novamente recaindo no aluno, por sua incompetência, indisciplina ou desinteresse ou em aspectos familiares: desinteresse, pobreza ou desestruturação familiar.

É possível que o desânimo, a falta de norte, a exasperação tanto com os alunos, como com os pais e com os próprios pares são resultados da situação difícil na qual vivem diariamente, deparam-se com a falta de apoio tanto emocional, quanto de recursos

pedagógicos. Há na escola, para os professores, assim como para os alunos, a ausência de um interlocutor para as suas angústias e seus medos. O professor sente necessidade de um interlocutor, é isso que ele procura quando se queixa dos alunos. De acordo com Kupfer³² (s.d) o que está em jogo nestas queixas é o modo como os professores imaginam seu papel, e quais os discursos em torno desse papel que impedem seu exercício eficaz. Implícito em suas queixas há toda uma história de trabalho sem reconhecimento e de desorientação, sentimento de impotência e de incompetência que precisa ver clarificada (Kupfer, s.d).

O que pensam, sentem ... as crianças sobre a sua condição escolar

A nossa permanência na escola nos permitiu pensar nas representações que essas crianças-alunos têm da escola e ao mesmo tempo no discurso que a “escola” tem produzido em relação a elas. Mais do que um aluno, a criança que está na escola é um ser social, determinado por relações sociais e históricas que marcam as suas vivências dentro e fora do universo escolar, condição que a escola, na maioria das vezes, ignora.

No cotidiano escolar as crianças-alunos...“Falam” sobre a sua história pessoal e o cotidiano extra-escolar, falam da vivência e das relações familiares, bem como das dificuldades econômicas nas quais vivem. Elas revelam um sentimento ambivalente em relação à escola, sendo está objeto de ódio e desejo. A escola é objeto de temor. Temor este proveniente de uma história escolar marcada por mecanismos de segregação, punição e desrespeito a subjetividade e ao saber

³² KUPFER, Maria Cristina. O que toca à/a psicologia escolar: psicanálise na escola. s.l.; s.d. (texto mimeo).

do aluno. As relações estabelecidas na escola acabam por produzir no aluno este sentimento de duplo vínculo: de querer/não querer, de afeição/expulsão. Manifestam sentimentos de inferioridade, inadequação, incompetência e não pertencimento que se mesclam com sentimentos de poder e querer saber.

Estabelecem relações entre elas, baseadas na cooperação e solidariedade, bem como na competição, rivalidade e individualismo. Atitudes de solidariedade e cooperação são pouco incentivadas na escola, entretanto era comum os alunos serem solidários entre si, principalmente entre aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades. Apresentam o brincar, o lúdico na escola como algo muito desejado e agradável, ao mesmo tempo em que este pode ser utilizado como estratégia de recusa às normas estabelecidas pela professora ou como fuga diante das dificuldades de aprendizagem.

Nesse cenário vai se constituindo para o aluno a escola enquanto espaço do aprender/não aprender. É aí que emergem suas manifestações de impotência e de rebeldia frente aos conteúdos ensinados e exigidos pela escola. E eles reagem aos estigmas impingidos sobre elas, seja por meio de reações desinteresse ou indisciplina ou na tentativa de atender a contento as solicitações da escola.

Realizamos ainda com três crianças, que se dispuseram a participar, atividades em grupo, num total de 14 encontros. O grupo foi criado com o objetivo de se construir um espaço favorável para a expressão, comunicação e manifestações das crianças. Um lugar que favorecesse a fala, a escuta e no qual se sentissem acolhidos, possibilitando assim que pudéssemos compreender, de forma mais direta, as concepções que elas têm acerca de suas vivências

na escola e sobre si mesmas. No grupo, a “fala” se dava através de suas produções: jogos, leitura de histórias infantis e conto de fadas, construção de histórias, brincadeiras, dramatizações, desenhos, pinturas, conversas, etc. Colocavam-se nas situações como protagonistas da sua própria história escolar e de vida, capazes de avaliar, fazer críticas e ponderações à realidade vivenciadas por eles.

Sentimos que durante as atividades o grupo foi vivido de três formas distintas: 1) como uma continuação da sala de aula e, a pesquisadora era tratada como a professora e o que lá fazíamos era lição ou tarefa; 2) como espaço da brincadeira, do lúdico por isso falar da escola não era permitido; 3) como espaço do desabafo, contexto em que podiam colocar os aspectos mais destrutivos, podiam destruir, reconstruir, chorar, agredir e até “morrer”. Puderam demonstrar então angústias, sofrimentos, desejos e sonhos frente as suas existências, quase sempre depreciadas, no cotidiano escolar e também fora dele.

O que pode emergir no grupo foram... Reações de recusa e desagrado em relação ao assunto escola, caracterizando-a de forma objetiva como o lugar por excelência em que se aprende a ler e a escrever, sendo o professor o único com poder e saber para ensinar. Em suas brincadeiras reproduziam situações vivenciadas em sala de aula: fazer atividades, copiar da lousa ou situações punitivas – puxar orelha, ir para diretoria, expulsar da escola.

Manifestam que os preconceitos e estereótipos têm um significativo impacto sob a sua subjetividade, resultando em extremo sofrimento; Apresentam sentimentos de vergonha e medo de ser humilhado, medo de errar e de não conseguir realizar as atividades propostas. Nas atividades era comum aparecer expressões de

desamparo e insegurança. Mas também colocavam a sua indignação frente às hostilidades vividas na escola, mostrando clareza das injustiças que ali ocorriam.

Diferente do que os próprios professores falam dessas crianças, elas demonstraram e trouxeram no grupo criatividade, saberes, aprendizagens. A curiosidade, o desejo de saber e de conhecer se fazem presentes nas brincadeiras das crianças no grupo. Foram diversas as indagações, questionamentos, referências a histórias já conhecidas, suposições ao que liamos e às ilustrações contidas nos livros. É preciso portanto incentivá-los e provocá-los. As crianças pensam, refletem, opinam sobre o mundo que as cercam e sobre a sua vida, se são capazes de tudo isso, serão capazes também da aprendizagem da leitura e da escrita, mas ocorre que as práticas escolares excludentes determinam trajetórias, criam rótulos e solidificam estigmas, facilitando a introjeção de ideias e crenças na sua incapacidade.

Afetos relacionados à vida familiar, às amizades e ao grupo eram trazidos em todos os encontros. A família é extremamente importante para essas crianças, por isso constantemente elas traziam relatos e fatos de suas vidas e apresentam a família no grupo. Revelavam como se dão as relações familiares, falavam de dificuldades, conquistas, conflitos, identificações, aprendizados... Ao longo do nosso trabalho o grupo tornou-se um espaço desejado. As crianças pediam uma maior aproximação e solicitavam que a pesquisadora participasse com elas das suas ações - brincando, desenhando, pintando, comendo ou simplesmente sentando junto com elas no chão. Buscavam chamar a atenção, pediam cuidado e amparo. Construindo assim uma relação afetuosa e desejada.

Enfim, as crianças puderam trazer à tona opiniões, percepções, sentimentos, sensações, desabafos, reações diversas sobre o que pensam da escola, da sala de aula, dos professores, da aprendizagem, das relações estabelecidas neste contexto e fora dele, e reações frente aos estigmas impingidos sobre elas na escola, puderam ainda demonstrar as suas potencialidades cognitivas e expressivas. Através das ações, às vezes desordenadas, inquietas, apáticas, turbulentas, as crianças falam. Elas denunciam algo que ultrapassa a questão pedagógica, falam de preconceitos, violências, medos, desrespeito... Falam de fatos que marcam seus corpos e sua história de vida e num movimento de luta incansável procuram romper com os rótulos e estigmas impingidos diariamente sobre elas.

Ao que pudemos perceber há de fato no cotidiano escolar um embate de idéias e atitudes. Como no das crianças, o discurso dos demais envolvidos na ação educativa traz em si a ambiguidade, a dúvida. Aparecem lacunas onde podem ser provocados questionamentos e reflexões, em que novas práticas e representações podem ser gestadas, em que novas formas de agir e de pensar, na escola, possam ser construídas. As mudanças, portanto, devem ser iniciadas neste cotidiano, incluindo na discussão e neste processo os sujeitos da prática educativa – a criança-aluno.

Referência bibliográfica

ANDRE, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In:FAZENDA, I. (org.).Metodologia da pesquisa educacional. 5. ed. São Paulo: Cortez; 1999.

CRUZ, S.H.V. A representação da escola em crianças da classe trabalhadora. Dissertação (mestrado). São Paulo: IPUSP; 1987.

KRAMER, S. e LEITE, M.I. (orgs). Infância: Fios e desafios da pesquisa. 2 ed. Campinas, SP: Papirus; 1997.

KUPFER, M.C.M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A.M. e SOUZA, M.P.R. de (orgs). Psicologia escolar em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1997.

MACHADO, A.M. Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do psicólogo; 1994.

PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

SOUZA, D. T. R. de. Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico. Dissertação (mestrado). São Paulo: IPUSP; 1991.

SOUZA, M.P.R. de. Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus. Dissertação (mestrado). São Paulo: IPUSP, 1991.

TEIXEIRA, M.C.S. Escola: exclusão e representação (notas para uma reflexão).Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 18, n 1, p 20-32, jan-jun 1992.