



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Suziane de Santana Vasconcellos

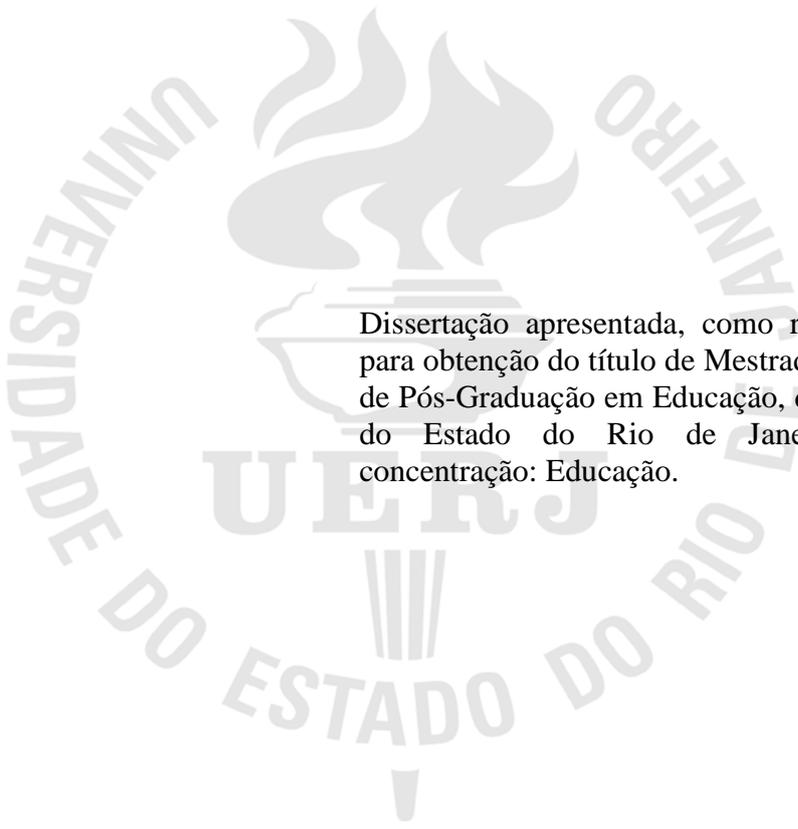
A classe de repetentes: um estudo etnográfico

Rio de Janeiro

2010

Suziane de Santana Vasconcellos

A classe de repetentes: um estudo etnográfico



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V331 Vasconcellos, Suziane de Santana.
A classe de repetentes : um estudo etnográfico / Suziane de
Santana. - 2010.
116 f.

Orientadora: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Repetência – Ensino de primeiro grau – Rio de Janeiro
(Estado) – Teses. 2. Etnologia – Teses. 3. Estudantes -
Reprovação – Teses. 4. Fracasso escolar – Teses. I. Mattos,
Carmen Lúcia Guimarães de. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 371.212.72(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

Suziane de Santana Vasconcellos

A classe de repetentes: um estudo etnográfico

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 27 de agosto de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Cleonice Puggian
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade do Grande Rio

Rio de Janeiro

2010

DEDICATÓRIA

Para minha amada família, em especial para minha batalhadora mãe, Maria Emília Santana de Pontes e meu dedicado marido, Luiz Henrique Vasconcellos

AGRADECIMENTOS

À Deus, pai todo poderoso, ao São Miguel Arcanjo e ao meu Anjo da guarda por estarem sempre ao meu lado.

À minha Orientadora Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos pela dedicação, atenção, confiança e carinho.

Aos meus pais, meus irmãos e meu padrinho pelo carinho e apoio.

Ao meu Marido, Luiz Henrique pela compreensão, atenção, confiança e amor.

À equipe netEDU, em especial, João Gilson e Ivanilda Negreiros.

A todos os amigos e amigas pelo apoio e carinho, em especial, Paula Castro , Luís Paulo Borges e Tatiana Fagundes.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação – ProPed/UERJ

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

A todos que, diretamente e indiretamente, contribuíram para a construção deste estudo, em especial, a secretária da escola, dona Nair.

RESUMO

VASCONCELLOS, Suziane de S. *A Classe de repetentes: um estudo etnográfico*. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Essa dissertação estuda a classe da turma C de alunos repetentes, da primeira série do Ensino Fundamental, da Escola João Pedro II, da rede pública do município Casa Forte, da Região dos Lagos, do Estado do Rio de Janeiro. Objetiva analisar os processos que levam à repetência a partir das vivências e experiências dos alunos e alunas em sala de aula. Neste escopo, trabalho de campo foi conduzido durante o ano letivo de 2008, na sala de aula da Prof^a Maria, colaboradora desta pesquisa. O referencial teórico-metodológico utilizado foi a abordagem etnográfica de pesquisa e os recursos de coleta de dados foram: observação participante, entrevista, documentos e gravações em áudio e vídeo. A análise dos dados foi realizada por um processo indutivo com recursos do *software* (*Atlas ti.*). As categorias derivadas do processo de análise tanto pelo *software* quanto pela própria pesquisadora foram: absenteísmo, produção textual, reprovação violência, repetência. Estas categorias foram utilizadas pela escola para justificar e indicar, tanto a aprovação quanto à reprovação desses alunos e alunas. O contínuo processo de repetência da classe da turma C evidencia a dificuldade da escola em lidar com a diferença e a diversidade entre alunos oriundos das camadas mais pobres da sociedade brasileira, evidencia ainda critérios pouco claros, tanto para os alunos, quanto para a professora sobre o que considerar como: conteúdo, atividade e avaliação no contexto de uma classe de repetentes de primeira série. A presente pesquisa indica que os conselhos de classe desempenham um papel decisivo na manutenção de formas injustas e pouco claras sobre os processos de aprovação e reprovação de alunos pelos professores. Esta pesquisa contribui para o entendimento do fracasso escolar pelas evidências que oferece para as análises sobre a repetência.

Palavras-chave: Classe de Repetência. Abordagem Etnográfica. Reprovação. Fracasso Escolar

ABSTRACT

This dissertation studies a class of repeating students in the first grade of elementary school from João Pedro School, the public school from Casa Forte city, in the Região dos Lagos in Rio de Janeiro state. It aims to analyze the processes that lead to the repetition from the experiences and learning of pupils in the classroom. In this scope, fieldwork was conducted during the school year 2008, in the teacher Mary's classroom, this collaborative research. The theoretical method used was an ethnographic approach to research and resources for data collection were participant observation, interviews, documents, audio recordings and video. Data analysis was performed by an inductive process with features of the software (Atlas ti.). The categories derived from the analysis process by as much as software by the researcher were: absenteeism, Textual Production, violence and repetition. These categories were used to justify school visor and indicate both the approval, the disapproval of those pupils. The ongoing process of repetition from Class shows the school difficulty to deal with difference and diversity among students come from the poorest sectors of Brazilian society, highlights yet unclear criteria, both for students and for the teacher about what to consider as: content, activity and evaluation in the context of a repeaters' class of first grade. This research indicates that class counsel has a key role in maintaining unjust and unclear about the approval and disapproval processes of students by teachers. This research contributes to the understanding of school failure by providing evidence for the analysis of repetition.

Keywords: Class of Repetition. Ethnographic Approach. Disapproval. School Failure.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	A – Turma da Classe C.....	17
Figura 2 –	Ilustração 1 - Produção textual, modelo.....	47
Figura 3 –	Ilustração 2 – Texto produzido.....	47
Tabela 1 –	Síntese das categorias.....	25
Gráfico 1 –	Frequência das demandas escolares no conjunto de prontuários com informações sobre escolaridade.....	34
Gráfico 2 –	Frequência de queixas relacionadas a aproveitamento na escola em função do gênero.....	34
Gráfico 3 –	Frequência de queixas relacionadas a problemas disciplinares na escola em função do gênero.....	34
Gráfico 4 –	Frequência de modalidades de queixas referentes a problemas na escola.....	35
Gráfico 5 –	Taxa de retenção na última série do ensino fundamental ou primário segundo alguns países da América Latina 2000/2006.....	71
Gráfico 6 –	IDEB – Resultados e Metas.....	72

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	METODOLOGIA.....	14
1.1	Objetivos Específicos.....	15
1.2	Objeto de Estudo.....	16
1.3	Lócus do Estudo.....	16
1.3.1	<u>A sala de aula.....</u>	17
1.4	Acesso.....	17
1.5	Coleta de dados – Pesquisa de campo.....	18
1.5.1	<u>Deslocamento, frequência e quantidade de dados registrados.....</u>	19
1.5.2	Observação participante.....	19
1.5.3	Registro de imagens e sons.....	20
1.5.5	Documentos.....	21
1.6	Análise de dados	24
1.7	A ética na pesquisa	25
1.8	Considerações finais sobre a metodologia	26
2	O ABSENTEÍSMO ESCOLAR E SUA REGULAMENTAÇÃO	28
2.1	Absenteísmo e instâncias reguladoras	31
2.2	Justificativas e indicadores para o absenteísmo entre os alunos e alunas: evidências da pesquisa de campo realizada	37
3	PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DA CLASSE DA TURMA C: DESENCONTRO SOBRE SIGNOFOCANDO	43
3.1	A produção textual dos alunos da classe da turma C	45
4	INDISCIPLINA, CONCEITO, AÇÃO E REAÇÃO.....	49

4.1	Significado de indisciplina para alunos, professores e gestores	53
5	AVALIAÇÃO	56
6	VIOLÊNCIA	60
6.1	A violência no espaço da classe de repetentes: os alunos repetentes	65
7	REPETÊNCIA	70
7.1	Gênero	78
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	87
	ANEXO – A – Relatório descritivo trimestral	103
	ANEXO – B – Relatório de avaliação	104
	ANEXO – C – Relatório de observação para encaminhamento	105
	ANEXO – D – Solicitação de apoio ao aluno	106
	ANEXO – E – Solicitação de atendimento ao aluno	107
	ANEXO – F – Documento de encaminhamento para um Centro de Educação especial integrado	108
	ANEXO – G – Encaminhamento para um Centro de Educação Especial Integrada	109
	ANEXO – H – Parecer do Centro de Educação Especial Integrada – Parte 1 e 2	110
	ANEXO – I – Termo de responsabilidade	111
	ANEXO – J – Produção textual	112
	ANEXO – K – Desenho 1	113
	ANEXO – L – Desenho 2	114
	ANEXO – M – Ficha funcional	115

INTRODUÇÃO

Essa dissertação estudou uma classe de repetentes, da primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola pública no estado do Rio de Janeiro. Ela se insere na produção do grupo de pesquisa “Etnografia e Exclusão: aspectos psicossociais da inclusão escolar” (CNPq/GrPesq) e na pesquisa “Fracasso escolar: gênero e pobreza”, desenvolvida no âmbito dos estudos realizados pelo Núcleo de Etnografia em Educação (netEDU), alocado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FE/UERJ) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ).

Por se tratar de um estudo sobre uma classe de repetentes, fez-se necessário fundamentar teoricamente o fenômeno – repetência escolar.

A repetência não é um tema novo de investigação. Desde a década de 50 e nos anos que se seguiram este era um tema em pauta na literatura educacional (ALMEIDA JÚNIOR, 1957; TEIXEIRA, 1969). Nos anos 80 e 90, trabalhos como o de Patto (1981), Carraher (1982), Soares (1999) e Ribeiro (1991) já debatiam o fracasso escolar e os seus efeitos na repetência de alunos e alunas. O sistema de ciclo nesta década também foi apontado como uma solução para a repetência (SILVA et al., 1993; INEP, 1968; KAFURI, ROBERTO; RAMON 1985; BARROS 1998; SANT'ANNA, 1986; BRANDÃO; BAETA; ROCHA 1983). Desde então não saiu da pauta nacional, como confirmam trabalhos mais atuais: Crahay (1996; 2005; 2006; 2007), Barros (1998), Fernandes (2000), Penin (2000); Bonamino; Franco (2001); Fernandes (2002). Ferrão; Beltrão; Santos (2002), Vasconcellos (2002; 2003), Gomes (2004; 2005), Earp (2006), Alves (2005; 2007a; 2007b; 2009), Alves; Ortigão; Franco (2007), Menezes-Filho et al. (2009), Lacerda (2007), Barros (1998), Glória; Mafra, 2004; Earp (2006), Felício (2005), Klein (2003; 2006), Luz (2008), Mainardes (2006), Sousa; Alavarse (2003), Muniz; Santana; Silveira (2010).

Ainda que desde os anos 50 a repetência figurasse entre os problemas da educação brasileira, o interesse pelo tema só ganharia maior visibilidade na década de 90, quando RIBEIRO (1991) chama a atenção para a associação entre fracasso, evasão e repetência. Muito embora a evasão preocupasse, sendo quase sempre no “senso comum” justificada como proveniente do trabalho infantil, a repetência já era, de fato, um fator a ser considerado na época. A ideologia da ‘pedagogia repetência’,

como uma categoria de estudo, passou a figurar com maior frequência, tanto nos discursos acadêmicos quanto na prática de professores. Sempre associada ao fracasso escolar e aos diversos fatores que levam à exclusão de alunos e alunas pela escola, esta categoria de estudo, três décadas depois, ainda é considerada como vital para equacionar as disparidades e desigualdades educacionais presentes na escola e no sistema educacional como um todo.

Pesquisas etnográficas realizadas pelo netEDU sobre o fracasso escolar demonstram que entre os fatores intraescolares que contam para decisão sobre a reprovação dos alunos e das alunas pela escola estão: as práticas de sala de aula pouco sensíveis às diferenças entre os alunos e as alunas (MATTOS; CASTRO, 2005) e os conselhos de classe, onde a maioria dos professores, junto à direção e coordenação da escola, orquestram os resultados escolares de seus alunos (MATTOS, 2005).

Quanto à autonomia das escolas para aprovar ou reprovar seus alunos, se por um lado deixa nas mãos da própria escola o destino de seus alunos, por outro é constantemente desafiada pelas políticas pedagógicas, originárias do sistema de ensino, na tentativa de controlar o trabalho do aluno, do professor e da escola; políticas que implementam práticas avaliativas, dificultando cada vez mais a clareza dos mecanismos de reprovação. Cita-se, por exemplo, as políticas compensatórias implementadas nas redes públicas de ensino, como a dos ciclos de aprendizagem, das classes de aceleração e da escola plural, dentre outras, que são orientadas por formas ‘sutis’ de promoção automática. Estratégias que, ainda sim, não conseguiram garantir a aprovação dos alunos, acabando por, no máximo, retardar a reprovação.

O efeito retardatário das práticas de reprovação pelas escolas brasileiras é revelado pelos recentes números mostrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelos qual a taxa brasileira de repetentes para o último ano do ensino fundamental é de 78,0% (LA CONCLUSIÓN, 2004 *apud* IBGE, 2009 p. 43). Este dado é confirmado pela comparação entre os quarenta e um países que compõem a região da América Latina e Caribe, divulgada em janeiro de 2010, por relatório da UNESCO, onde o Brasil figura com a maior taxa de reprovação na educação básica entre esses países (UNESCO, 2010).

Este dado se explica pela “resistência” demonstrada entre professores, profissionais da educação e até mesmo entre os pais e responsáveis, quanto à eliminação da reprovação nas escolas (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 235). No

discurso sobre a origem desta ‘dificuldade’ entre estes atores da escola, sobre os princípios de programas pedagógicos que articulam a ‘não-retenção’, está a incapacidade dos alunos na aquisição de conhecimentos, habilidades e competências consideradas básicas pelos currículos escolares. Entretanto, na prática, ele se revela como uma ‘real’ dificuldade entre estes atores, entraves para lidar com limitações ou com a ausência de controle, problemas que extrapolam de longe os limites da sala de aula.

De acordo com os resultados da pesquisa desenvolvida por Glória e Mafra (2004), entre os professores de um dos estados brasileiros mais bem sucedidos na aplicação de programas compensatórios.

A eliminação da repetência – concebida como um mecanismo regulador das aprendizagens e da disciplina dos alunos - tem, portanto, engendrado situações de insegurança e de conflito entre os professores. Para eles, a adoção da não-retenção escolar tem propiciado o que denominam de nós no trabalho desenvolvido na escola e contribuído para uma mudança no valor dado à escola, ao estudo e à escolarização, sobretudo pelos alunos e por suas famílias. Dentre esses nós, a queixa sobre a falta de limites dos alunos está sempre presente na fala dos professores que entendem que a postura de completo descaso com as normas estabelecidas está associada à ausência de uma cobrança sistemática, ao disciplinamento e ao controle exercidos por meio de provas, notas, da assinatura dos pais nos boletins e retenção, a que os alunos já estariam acostumados (p. 242).

Este estudo apresenta categorias, encontradas na classe de repetentes, diretamente ligadas a repetência escolar: absentéismo, produção textual, indisciplina, avaliação e repetência. Esta dissertação inicia-se com a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa, com o intuito de apresentar como as categorias deste estudo foram levantadas. Para tal, destacamos o conceito de etnografia, os seus recursos e como estes foram empregados na coleta e na análise dos dados.

No capítulo sobre o absentéismo apresentamos estudos que abordam a ausência dos alunos na sala de aula, as normas aplicadas nesses casos e suas implicações para o aluno. Apresentamos ainda as falas dos participantes e os argumentos sobre a falta entre os alunos.

O capítulo dedicado à produção textual indica a mesma como uma atividade constantemente aplicada na sala de repetentes e explora o seu significado no ambiente escolar, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo sobre indisciplina destacamos os estudos sobre o conceito de indisciplina, assim como a sua visão na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

O capítulo dedicado à avaliação expõe esse recurso, como um instrumento para diagnosticar o que os alunos estão aprendendo em sala de aula. Este capítulo apresenta ainda o processo de avaliação mediante a fala dos participantes.

No capítulo dedicado à violência apresentamos estudos que abordam este fenômeno, dentro e fora do ambiente escolar, destacando a violência na escola. Nele, as falas dos sujeitos ilustram as diferentes formas de violência encontradas na classe de repetentes.

O capítulo sobre repetência explora esse fenômeno, a partir de estudos que se destacam por investigar as suas causas, assim como as do fracasso escolar. Neste capítulo também é destacada a questão de gênero, como um indicador da repetência, ilustrada mediante a fala dos sujeitos da pesquisa.

Nas considerações finais todas as categorias mencionadas acima são retomadas e exploradas de forma sucinta, no intuito de apresentar a classe de repetentes da primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola municipal do estado do Rio de Janeiro.

Pelo exposto, espera-se que esta dissertação possa contribuir para ampliar as análises dos fatores intraescolares e extraescolares que compõem o discurso e as práticas de professores, alunos e dirigentes escolares, refletindo aspectos da produção da repetência e, conseqüentemente, da repetência entre alunos e alunas de uma escola de ensino fundamental.

Este é um estudo etnográfico sobre uma sala de aula de alunos e alunas repetentes, por dois anos ou mais, em uma escola pública da rede estadual de ensino de um município do Rio de Janeiro. Alunos, alunas e professora doaram suas impressões e experiências pelo período de um ano letivo, tornando-se assim, parte deste processo de fazer sentido do ambiente escolar. Ao longo desse tempo foi possível vivenciar de perto os mecanismos do dia a dia desta sala de aula. Os enfrentamentos, a doação e a emoção são partes das experiências aqui compartilhadas, muitas vezes impossíveis de serem transcritas em palavras. Sentimentos e impressões que podem, contudo, serem recortados e facetados para iluminar o tema, um dos sinônimos da ‘agonia’ pública da educação brasileira – o fracasso escolar.

1. METODOLOGIA

O referencial metodológico epistemológico utilizado na pesquisa realizada para esta dissertação está fundamentado na abordagem etnográfica (MATTOS, 1992, 1995, 2001, 2006; ERICKSON, 1986; ANDRÉ, 1984, 1991, 1997, 2001; ERICKSON; SCHULTZ, 1981, apud RIBEIRO; GARCEZ, 2002; FLICK, 2004; OLIVEIRA, 2008).

A abordagem etnográfica, num sentido mais amplo, tem por objetivo analisar as interações sociais em um determinado contexto cultural. Seu objetivo é ainda observar os atores sociais como participantes ativos, isto é, como conhecedores de suas experiências e práticas e, portanto, capazes de fazer sentido dessas interações.

A apropriação desta abordagem metodológica de pesquisa permite ao pesquisador coletar e analisar os dados a partir do ambiente natural onde essas interações ocorrem. Para tal, exige o contato direto, por um período de tempo, “o mais longo possível”, com a realidade observada (SPINDLER, 1986; ERICKSON, 1991). Entretanto, o pesquisador deve estar ciente de que no dia a dia, a cada instante, o ambiente social “natural” será modificado, exigindo sua re-significação e contextualização. Portanto, a partir do entendimento dos próprios participantes é que se poderá dar sentido a estas mudanças, pois, na maioria das vezes, elas são externas às percepções imediatas do pesquisador. Deposita-se então, tanto no pesquisador quanto no pesquisado, a tarefa de fazer sentido no conjunto das ações e interações ocorridas neste ambiente.

Partindo deste pressuposto, justifica-se o uso da etnografia no estudo da repetência, assim configurada como um objeto de estudo, particularmente complexo à luz desta abordagem de pesquisa. Para os sociólogos, de um modo geral, caberia perguntar: “quais são as causas sociais da repetência”? Já para os educadores seria: “quais as causas educacionais para a repetência”? Os etnógrafos replicam este tipo de indagação e formulam suas perguntas, considerando: de que modo? Como? E em que circunstâncias se dão a repetência? A intersubjetividade presente neste tipo de indagação reconhece a existência de atores sociais, elementos que vão construindo sóciointerativamente a “repetência”. Isto faz dela um objeto de investigação da etnografia, pois um de seus objetos de estudo são os processos interativos num contexto social (ZIMMERMAN ; POLLNER, 1970).

Na tentativa de responder por que fazer etnografia em uma escola e, particularmente, da repetência, encontro no texto de Mattos (2006) uma resposta instigante, na qual ela diz:

Buscando responder a pergunta — Quem pode fazer etnografia? —, diria que qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazê-la, embora minha resposta aos meus alunos seja: aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago, com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele ou ela muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer pesquisa etnográfica. Como fazê-la? Só o pesquisador ou pesquisadora pode responder a este questionamento através do campo, pois cada campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único (MATTOS, 2006, p. 6).

Esta argumentação é instigante, porque ao elaborar um projeto de dissertação, acreditamos que o problema que temos em mente é significativo e socialmente relevante para ser investigado naquele momento. No entanto, ao comparar este problema com as demandas da realidade do dia a dia do ambiente escolar, este passa para segundo plano, uma vez que a realidade desafia o pesquisador a questionar, não somente os pressupostos iniciais de sua pesquisa, como também a sua prática de pesquisar.

Partindo dessa reflexão, cabe apresentar o tema central de nossa investigação: a classe de repetentes, da primeira série do Ensino Fundamental, que se tornou objeto de estudo ao longo da pesquisa de campo, visto que instigou a pesquisadora a investigar o seu cotidiano, justificando assim o título dessa dissertação – “A classe de repetentes: um estudo etnográfico”.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

Compreender a escolarização de alunos repetentes, a partir de uma pesquisa etnográfica, em uma sala de aula de ensino fundamental, de uma escola pública.

1.1.2. Objetivos específicos

- I) Observar e descrever as tecnologias educacionais e suas práticas pedagógicas em uma sala de aula, formada por uma maioria de alunos repetentes, de modo a compreender a natureza das ações desses alunos, alunas e professora, considerando os aspectos que facilitam ou impedem a construção do conhecimento escolar, necessário para o bom desempenho acadêmico do aluno. Isto é, para evitar a repetência.

- II) Observar, ouvir e descrever as vozes reflexivas dos alunos e professores, levando em conta a percepção deles mesmos sobre seus processos de repetência. Como experimentam o estigma do fracasso na sala de aula? E fora dela? Quais os sentimentos, ações e fatos decorrentes do fracasso escolar? Como essa questão tem afetado às suas vidas? Por quê? De que modo? Com esse objetivo pretendemos fazer a escuta sensível do aluno, o que ele pensa sobre si mesmo. Assim, procuramos compreender o processo do fracasso sob o ponto de vista daquele que fracassa.
- III) Estudar, descrever e analisar, através do estudo de casos etnográficos, a natureza da reprovação escolar, tomando como base o aluno/aluna, sua professora, sua família e responsáveis, com o intuito de entender a origem do problema da repetência. Suas causas, patologias, cultura, modos de vida, realidade do aluno, elementos que sirvam como justificativas para a reprovação, analisando-a de modo mais aprofundado.
- IV) Investigar os textos científicos que fundamentem e consubstanciem os dados de campo coletados e analisados na pesquisa, com base na literatura da área de Educação.

1.2. Objeto de Estudo

Inicialmente, o objeto de estudo da presente dissertação seria a trajetória escolar dos alunos repetentes, da classe da turma C. Entretanto, devido às limitações do escopo e do tempo exigidos para uma pesquisa de mestrado, optou-se por pesquisar a repetência, identificando-a como categoria de estudo.

1.3. *Lócus* do estudo

O *lócus* desta pesquisa foi a sala de aula (Classe da turma C¹, da professora Maria), da primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola (Escola João Pedro II), da rede pública municipal, do município Casa Forte, da Região dos Lagos. Em 2008, a Escola João Pedro II contava com 300 alunos e funcionava apenas com o primeiro segmento do Ensino Fundamental (alfabetização a 4ª série), em regime seriado. Da segunda a quarta série, as classes eram atendidas no horário da manhã (de 7h30min a 11h30min). As classes de alfabetização e as turmas de primeira série funcionavam no período da tarde (de 13h00min a 17h00min). A sala de aula pesquisada era composta por vinte e um (21) alunos, sendo quinze (15) meninos e seis (06) meninas, na faixa etária compreendida entre oito (08) e treze (13) anos, todos repetentes de uma a cinco vezes.

¹ Os nomes do município pesquisado, da escola e dos participantes da pesquisa foram mudados para proteger a identificação dos mesmos.

1.3.1. A sala de aula

Os alunos entravam na sala de aula às 13h05min e saíam às 17h00min, com quinze minutos para o intervalo, das 15h15min às 15h30min. Com exceção das quintas-feiras, momento no qual, de 14h30min até as 15h15min, os alunos tinham aula de educação física, normalmente realizada no pátio da escola. Apresentamos a seguir a configuração da sala de aula estudada.

FIGURA I - Classe da Turma C



Descrição da fotografia: A sala de aula era organizada em cinco (05) filas, contendo seis (06) cadeiras em cada fila. A mesa da professora Maria estava posicionada do lado esquerdo da sala, em frente à penúltima fila. Ao seu lado havia um armário. Atrás da mesa ficava o quadro de giz e uma tira com o alfabeto, números, calendário, além de nomes próprios e de animais. Registramos a existência de duas janelas pintadas, com flores desenhadas, incluindo os nomes dos alunos. Nas paredes viam-se cartazes.

1.4. Acesso

Em março de 2008, tão logo iniciado o curso de mestrado, no dia 28 desse mesmo mês, já procuramos atender às exigências que garantiriam o acesso à escola pesquisada.

O acesso foi permitido depois de estabelecer um contato com a secretária da Escola João Pedro II. No dia 28 de março visitamos a escola, conhecendo a diretora da mesma que, na ocasião, exigiu uma autorização da Secretaria de Educação local (Anexo). A diretora, neste mesmo encontro, com o consentimento da professora Maria, autorizou a entrada da pesquisadora na sala de aula. Inicialmente, esta solicitação foi associada a um “estágio acadêmico”, sugerindo que a professora receberia algum auxílio, por parte da pesquisadora, no desenvolvimento das tarefas em sala. A pesquisadora esclareceu que se tratava de uma pesquisa, cujo principal

objetivo era a observação, assim determinado, a professora autorizou a presença da mesma. No mesmo dia ainda, após o contato com a Secretaria Municipal de Educação, obteve-se a autorização oficial para o início da pesquisa, sem restrições quanto aos instrumentos a serem utilizados.

1.5. Coleta de dados – pesquisa de campo

O conceito de campo aparece nos estudos de Bourdieu (1975) como campo de estudo, isto é, o domínio estudado por uma ciência. Ao elegermos um campo em educação, geralmente nos referimos a uma unidade escolar, uma situação educacional ou a uma série de eventos escolares. Segundo Bourdieu (idem), todo campo possui regras definidas de funcionamento: regras de aceitação, de legitimidade, de reconhecimento pelos pares, regras éticas e hierarquias diversas. Inclui ainda as diversas formas de resistência para reconhecer e legitimar a participação de um estranho neste campo. Entre as regras para o desenvolvimento de um trabalho de campo destacam-se pelo menos três: 1) Confidencialidade, compreendida como a garantia do resguardo das informações dadas pessoalmente, em confiança, e a proteção contra a sua revelação não autorizada; 2) Privacidade, que significa limitação do acesso às informações de uma dada pessoa, ao acesso à própria pessoa, à sua intimidade, envolvendo questões de anonimato, sigilo, entre outros; e 3) Risco, que é parte da interação, o fato de o pesquisador pertencer a uma instituição que pode representar, aos olhos dos participantes, um sinal de confiabilidade, ao mesmo tempo em que os documentos, os acordos legais e as instituições que dão suporte à instituição pesquisada precisam demonstrar certa credibilidade dos dados, de modo que estes possam refletir uma instância maior e garantir maior validade às informações obtidas (GIDDENS, 1997; MATTOS, 2002).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa de campo foram: observação participante, registro de imagens e de sons, entrevistas e documentos.

1.5.1. Deslocamento, frequência e quantidade de dados registrados

Cabe ressaltar que durante o período da coleta de dados, compreendendo todo o ano letivo de 2008, a pesquisadora deslocou-se de seu local de moradia (Rio de Janeiro) para o município de Casa Forte (distante 150 km do Rio de Janeiro). Inicialmente, as visitas estavam restritas a duas vezes por mês, sempre às sextas feiras. A partir do mês de setembro a frequência aumentou para uma semana inteira, a cada mês, totalizando vinte e cinco (25) dias e um total de cento e uma (101) horas. Destes, dezenove (19) dias foram registrados em vídeos, perfazendo um total de quarenta e três (43) horas de imagens e sons.

1.5.2. Observação participante

Para o entendimento do tipo de observação participante que orientou a pesquisa, utilizou-se a abordagem de Bourdieu (2004), fazendo uma distinção entre a objetivação participante, traduzida na forma de olhar do pesquisador para o objeto de pesquisa; e a observação participante, traduzida pela participação do pesquisador no campo a ser pesquisado. De acordo com o autor:

preciso não confundir objetivação participante (análise de uma falsa participação num grupo estranho) que é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o interesse do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele mesmo pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer. [...] o trabalho de objetivação incide [...] sobre um objeto muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes sociais dos próprios princípios da apreensão associados à pertença e à ocupação de uma posição particular [...] [com a observação participante] a consciência dos limites da objetivação objetivista [que] levou-me a descobrir que existe no mundo social, [...] toda uma série de instituições que produzem o efeito de tornar aceitável a distância entre a verdade objetiva e a verdade vivida daquilo que se faz e daquilo que se é [e que] permite que cada um se aceite a si mesmo aceitando os subterfúgios ou as gratificações objetivas, que constitui a verdade completa do mundo social (BOURDIEU, 2004, p. 52-53).

Portanto, para proceder à observação participante há que se ter claro os limites das impressões que o próprio pesquisador carrega sobre o objeto da sua observação e, ao mesmo tempo, estar pronto para descobrir o mundo social subjacente nas relações sociais, no dia a dia das ações humanas.

A observação participante é considerada como o principal instrumento da pesquisa etnográfica. Esta ganha relevo quando acompanhada pelo registro em imagens e sons, associadas às notas de campo (ERICKSON, apud COX; ASSIS-PETERSON, 2001; ERICKSON; MOHATT, 1982; ERICKSON; WILSON, 1982; ERICKSON; SHULTZ, 1981; ERICKSON, 1977, 1986, 1989, 1992, 1996). Nesta pesquisa, a observação participante se deu sob a ótica dos estudos de Erickson (idem) e de Mattos (2009).

Na prática, a observação participante foi realizada na classe da turma C, da professora Maria, durante o período letivo de 2008, assim como na reunião final, do conselho de classe de toda a escola. Foi possível utilizar, na maioria das observações, recursos de registro em imagens e sons e, quando não, foram registradas em notas de campo, revisadas e ampliadas ao término da visita. Assim como os vídeos, essas notas tornaram-se recursos fundamentais para as descrições dos eventos de sala de aula (Anexo).

1.5.3. Registro de imagens e sons

De acordo com Erickson (ERICKSON; WILSON, 1982) os estágios a serem considerados na utilização de imagens são:

1. Assistir ao filme fazendo as anotações necessárias, parando raramente;
2. Indexar todos os eventos principais do filme, mostrando a localização aproximada dos mesmos nas transições;
3. Escolher um evento ilustrativo da cena para uma análise mais detalhada;
4. Fazer a edição e a cronometragem dos eventos;
5. Atentar para os intervalos entre os eventos, ao invés de somente fixar a atenção em eventos isolados;
6. Organizar as descrições em um quadro temporal;
7. Fazer reuniões com os participantes da cena/e ou da equipe de pesquisa numa sessão para assistência do filme, de modo a entender o conjunto de significados dos eventos, a partir do ponto de vista dos participantes e/ou de outros pesquisadores;
8. Localizar os intervalos de transição entre as partes essenciais do evento;
9. Identificar as diferenças na estrutura de participação interativa através dos intervalos dos eventos;
10. Montar diagramas de posições posturais destacando as relações entre os participantes, a direção e a mudança de olhar e transcrever ao longo de uma linha de tempo o conteúdo da fala dos mesmos;
11. Prestar atenção às estruturas de participação e aos marcadores de intervalos entre os eventos;
12. A cada intervalo principal voltar à fita para intervalo anterior;

13. Dar atenção às cenas de modo intuitivo;
14. Descrever de modo analítico as cenas para o propósito da construção de modelo de análise; e
15. Validar este modelo, evidenciando a relevância do mesmo, contrastando, e comparando, de modo a contextualizar os intervalos principais dentro de um determinado evento.

Embora, de modo flexível, estes foram os passos seguidos para o uso de imagens e sons nesta pesquisa. O vídeo foi utilizado com o propósito de revisitar e observar em maiores detalhes os eventos da sala de aula. Um total de 43h07min e 21 seg foram registrados em vídeo.

1.5.4. Documentos

Segundo Lakatos e Marconi (1995, p. 106 apud MATTOS, 2010) uma pesquisa pode ser classificada quanto a sua natureza: básica ou fundamental e aplicada ou tecnológica; quanto aos seus objetivos: exploratória, descritiva ou explicativa; quanto à abordagem: dedutiva, indutiva, hipotético-dedutiva e dialética; quanto aos procedimentos: experimental, operacional, estudo de caso, histórica, monográfica, comparativa, etnográfica, estatística, bibliográfica, entre outras.

Levando em conta todas essas classificações, esta pesquisa pode ser considerada: de natureza aplicada à educação; descritiva, quanto aos objetivos de ilustrar as formas de construção da repetência, através dos eventos observados; indutiva, porque parte dos dados observados para o levantamento das categorias em estudo; etnográfica, quanto aos procedimentos de coleta de dados. Entretanto, quando os dados podem ser confirmados, quando a análise pode ser ampliada a partir de documentos, verifica-se que os mesmos ganham, não somente maior significado, mas validação e, às vezes, possibilidades de generalização.

Registramos assim que foram coletados para esta pesquisa documentos preenchidos por pais, professores, supervisores, orientadores pedagógicos, diretores, neurologista, psiquiatras, fonoaudiólogas, psicólogos, fisioterapeuta, psicopedagogo, assistente social e coordenador. Esses documentos foram: de solicitação, descrição ou prescrição de fichas, avaliações e laudos médicos e técnicos, entre outros. Eles incluem (ANEXO):

1. Relatório descritivo trimestral;
2. Relatório de avaliação;
3. Solicitação de apoio ao aluno;
4. Solicitação de atendimento ao aluno – refere-se às condições de nutrição, de saúde, sociais e de estudo;

5. Laudo de encaminhamento médico e psicológico;
6. Termo de responsabilidade – direcionado aos pais em relação à frequência do aluno;
7. Avaliação diagnóstica;
8. Histórico escolar;
9. Declaração de matrícula em caso de transferência do aluno;
10. Parecer médico;
11. Relatório de observação para encaminhamento;
12. Parecer multiprofissional. Refere-se ao laudo da equipe multiprofissional de triagem realizado por: fisioterapeuta, psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo; assistente social e coordenador;
13. Eletroencefalografia quantitativa, com mapeamento da atividade elétrica cerebral.

Como pode ser observado, pela quantidade de documentos relativos à vida de alunos e alunas, a professora Maria e suas/seus colegas de escola dispunham de um vasto acervo sobre as ‘dificuldades’ apresentadas pelos alunos. Documentos que, por certo, eram utilizados para justificar a repetência dos alunos e a concentração dos mesmos em uma única classe. Atestamos pelo conteúdo desses documentos, configurados como uma fonte inesgotável de análise, não somente a burocratização do fracasso escolar, como também a sofisticação atingida pela chamada ‘medicalização’ do fracasso escolar. Estes documentos não puderam ser analisados, em sua totalidade, de modo comparativo e em relação a cada aluno, em acordo com os dados coletados na classe da turma C. Entretanto, foram incluídos na pesquisa, de modo a ilustrar a dimensão desta questão.

Além dos documentos descritos acima, foram analisados os documentos das tarefas realizadas pelos alunos e alunas em sala de aula, assim como os desenhos propostos pela pesquisadora, a fim de facilitar a iniciação das entrevistas etnográficas realizadas com os mesmos.

Para a ampliação das análises foram considerados ainda os documentos científicos: artigos, livros, teses e dissertações sobre o tema estudado. Estes tiveram origem no banco de dados sobre o fracasso escolar existente no netEDU. Ressaltamos que, no momento, compõem este acervo mais de dois mil (2017) textos catalogados sobre o tema. Muitos deles foram incluídos em Mattos (2010) e podem balizar o empreendimento esperado para esta pesquisa.

Entretanto, destacamos que foram utilizados somente aqueles que se revelaram diretamente relacionados ao objeto de estudo. Portanto, reconhecemos as

limitações teóricas que o texto apresenta, nesse caso, justificadas pelo trabalho de campo empreendido.

1.5.5. Entrevistas

De acordo com Mattos; Castro (2010) é preciso que o pesquisador se questione sobre o porquê realizar entrevistas como instrumento de coleta de dados, questionando também o propósito das mesmas e os princípios que regem a condução de uma entrevista. Assim, para as autoras:

a entrevista ocorre por existir o interesse do entrevistador nas histórias que o entrevistado pode contar. [para saber se] alguém está interessado em conhecer o outro e fazer sentido das experiências deste outro. [...] como uma possibilidade e/ou oportunidade para aprofundar e ampliar dados de pesquisa coletados por outros tipos de instrumentos. [...] pela necessidade em entender os participantes através de seu discurso sobre um determinado tema de pesquisa. [para] [...] descrever as percepções, representações, conceitos, valores, dentre outros, de modo mais coerente e claro a partir do que o entrevistado significa com a sua fala (MATTOS e CASTRO, 2010, p. 1).

Para Lakatos e Marconi (1991, p.196 *apud* MATTOS; CASTRO, 2010) existem seis tipos de motivações e dificuldades que justificam o uso da entrevista como instrumento: 1) para a averiguação de ‘fatos’; 2) para determinar opiniões sobre esses fatos; 3) para determinar sentimentos que envolvem esses fatos; 4) para descobrir planos de ação; 5) para entender condutas atuais ou passadas; 6) para entender motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas de condutas, dentre outros (MATTOS; CASTRO, 2010a, p.37).

Erickson, por sua vez, afirma que para realizar uma entrevista é necessário primeiro que o entrevistador identifique o significado social, metafórico, literal e referencial da fala do entrevistado. Identificando ainda os significados dos pontos de vista dos participantes sobre os eventos (MATTOS; CASTRO, 2010, p 37).

Considerando o exposto acima foram realizadas quatorze (14) entrevistas, entre os entrevistados estão a professora Maria, da classe da Turma C, a Supervisora e a Diretora da Escola João Pedro II e onze (11), dos vinte um alunos e alunas da classe da Turma C, sendo sete (07) meninos e quatro (04) meninas.

As entrevistas com os alunos e alunas foram realizadas a partir de alguns dados constantes dos documentos desses alunos (laudos, avaliações etc.; já apresentados nesta dissertação), assim como os desenhos realizados pelos próprios

alunos (ANEXO). Estes desenhos foram realizados um mês antes do dia da entrevista. Com os demais participantes as entrevistas foram conduzidas de forma etnográfica, ou seja, sem outros elementos que sucedessem o entrevistador para a sua realização, nesse caso, registramos apenas uma tentativa de manter o tópico da repetência como o elemento orientador das perguntas.

1.6 Análise de dados

Mattos (1992) propõe que na pesquisa etnográfica o processo de análise seja indutivo e que ocorra no sentido de baixo para cima, isto é, a partir do ponto de vista do participante, em outras palavras, daquele que possui menor poder para o que tem poder maior, considerando a hierarquia assimétrica reproduzida pelas relações escolares. Nesse caso, registramos a tentativa de manter a análise sob esse enquadramento, sempre que os dados permitiram.

As análises realizadas geraram sínteses particulares que foram desagregadas de seus contextos e/ou estudos originais para efeito didático e/ou ilustrativo. Ao estabelecer relações, procuramos encontrar padrões, formular hipóteses e/ou confirmar algumas pré-existentes. A fim de acessar o tema repetência, realizamos aproximações e afastamentos entre as categorias levantadas. A utilização do *software* (Atlas.ti.²) para a análise de conteúdos facilitou essas aproximações e afastamentos. Através deste instrumento computacional foi possível gerar e/ou confirmar indicadores predominantes que orientaram a escrita final da dissertação.

Após a análise indutiva, realizada manualmente pelo pesquisador, os documentos que passaram pelo *software* foram: os textos transcritos de entrevistas, dos áudios dos filmes de sala de aula e do conselho de classe, o resumo dos conteúdos dos documentos dos alunos e a transcrição/digitação das notas de campo realizadas pelo pesquisador.

² O Atlas.ti (quantitative data analysis software) foi desenvolvido por Thomas Muhr em 1989 e é distribuído pela *Scientific Software Development* (GMBH) é uma ferramenta computacional científica de processamento de dados qualitativos em grande escala. É especialmente útil para a categorização e a manipulação do conteúdo de textos. Simula o estilo tradicional do *desktop* do papel e do lápis para análise de conteúdo. Permite a combinação de funções interativas de textos e imagens. Modifica códigos emitindo memorandos e comentários, vinculando citações de acordo com as categorias selecionadas. Permite a vinculação e a manipulação de várias categorias distintas ao mesmo tempo. O atlas.ti está pautado em quatro pontos de referência para a análise de dados: (1) visualização dos dados; (2) integração dos dados; (3) encontrar dados que não estavam sendo procurados e (4) explorar teorias originárias de pesquisas de natureza etnográfica e a *Grounded theory*. O *software* possibilita a análise em nível textual e conceitual (conectando as categorias) e permite a gestão de imagens e textos dos dados, armazenando-os para futuras análises. A finalidade do Atlas.ti é ajudar investigadores a descobrir e analisar sistematicamente os termos complexos em dados de texto e multimídias. Além de fornecer as ferramentas para encontrar, codificar, e anotar resultados do material de pesquisa em uma fase preliminar às análises dos dados, para pesar e avaliar sua importância, e para visualizar relações complexas entre elas (MATTOS e CASTRO, 2010a, p. 18).

As análises indutivas de conteúdo das falas, levantadas pelo *software* (Atlas ti.), evidenciaram as seguintes categorias e frequências de termos sintetizados no quadro a seguir:

Tabela I
Síntese das Categorias

1- Sínteses	2. Origem (frequência do conteúdo)
Absenteísmo de alunos (261 vezes)	Frequência (79 vezes) Família (182 vezes)
Produção textual como atividade (1.429 vezes)	Produção Textual (417 vezes); Apoio pedagógico e material (710 vezes) Atividades (302 vezes)
Violências e poder (1.573 vezes)	Violência (61 vezes); ameaça e medo (62 vezes); ordem e poder dos profissionais (108 vezes); Professora (1.342 vezes)
Repetência/reprovação (3.735 vezes)	Reprovação (165 vezes) Avaliação (71 vezes) Aprovação (417 vezes) Meninas /alunas (789 vezes) Meninos/alunos (1.182 vezes) Turma repetente (303 vezes) Comportamento (808 vezes)

Origem: textos transcritos e digitados de dados de entrevistas, notas de campo e documentos de alunos da classe da Turma C, da professora Maria, da Escola João Pedro II. Associados às análises realizadas pelo pesquisador e aos textos teóricos pesquisados. Ano de 2008.

A coluna um refere-se à síntese final das categorias significativas para a pesquisa, elas servirão para orientar o desenvolvimento dos textos referentes aos capítulos da dissertação. As categorias da coluna um emergiram a partir da união das categorias apresentadas na coluna dois. A coluna dois refere-se às categorias originárias da análise com o *software* (Atlas ti.), aproximadas através da análise realizada pela própria pesquisadora, de modo a contextualizar e significar os conteúdos de acordo com as observações realizadas. As categorias que emergiram durante a análise da pesquisa embasaram todas as categorias apresentadas nessa dissertação.

1.7 A ética na pesquisa

As pesquisas desenvolvidas pelo netEDU estão pautadas nos princípios éticos para as pesquisas com seres humanos, estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP).

Por conta disso, os nomes retratados em nossos estudos são fictícios, a fim de respeitar o anonimato dos sujeitos de nossas pesquisas. Os participantes voluntários são protegidos de acordo com as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Resolução 196/96 e da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

da UERJ (SR-2), instituída pela Deliberação N° 26/2003/SR-2 e cadastrada junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo esta última ligada diretamente ao Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Como no Brasil ainda não existem regulamentos específicos sobre a ética na pesquisa etnográfica, pautamos nossos estudos no regulamento da *American Educational Research Association* (AERA)³ (Associação Americana de Pesquisa Educacional), que regula as pesquisas etnográficas e, ainda, no *Handbook on Ethical Issues* da *American Anthropological Association* (AAA)⁴ (Associação Americana de Antropologia) que igualmente trata das questões éticas.

Optamos por seguir estas normas por duas razões. A primeira, por levar em conta a associação da equipe netEDU às associações AERA e AAA e, a segunda, por considerarmos de vital importância para o desenvolvimento da pesquisa os aspectos relativos ao participante. Entre eles destacamos o respeito à instituição envolvida, à dignidade e ao direito à privacidade de cada participante. Além disso, cabe ao pesquisador respeitar o direito de cada participante de desistir a qualquer tempo do campo e de se manter em sigilo. Assim, o pesquisador deve compreender a necessidade de obter o livre consentimento de todos os participantes da pesquisa, mesmo daqueles com participação secundária, procedendo sempre de acordo com as normas éticas que regulamentam a pesquisa com seres humanos e com trabalhos etnográficos.

Tomamos conhecimento do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ⁵, entretanto, em função da limitação de tempo para o trabalho de campo, optamos por não submeter esta pesquisa ao comitê. Registramos, contudo, que foram seguidas as normas técnicas para a pesquisa com seres humanos, observando as orientações sobre o respeito à integridade e à dignidade de todos os envolvidos neste trabalho.

1.8 Considerações finais sobre a metodologia

Nesta parte da dissertação apresentamos a abordagem da pesquisa etnográfica como norteadora da pesquisa realizada, assim como os seus objetivos, o objeto, os recursos utilizados e as formas de análises. Também tecemos considerações sobre a

3 Publicada no site da mesma <http://www.aera.net/aboutaera/?id=717>

4 Publicado no site da instituição <http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethics.htm>

5 (<http://www.sr2.uerj.br/sr2/coep/index.php?mod>)

ética, na qual o presente trabalho foi pautado. A abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, não nos permite conclusões, assim, propomos delinear no texto a seguir os aspectos relevantes ao tema da dissertação. Apesar das muitas limitações descritivas, o trabalho de campo revelou-se uma parte importante da pesquisa e do processo de formação acadêmica da pesquisadora. A imersão em uma sala de aula, ao longo de todo um ano letivo, revelou as diversas formas pelas quais o ser humano é capaz de doar suas experiências, práticas e vivências, enriquecendo a pesquisa e, por conseguinte, o pesquisador. Realizar pesquisa em sala de aula é experimentar de perto as frustrações e alegrias que envolvem o ato de ensinar e aprender. Por tudo isso, ficamos imensamente gratos pela oportunidade da parceria e da colaboração desenvolvida durante a coleta de dados desta pesquisa. Certos de que, sem a doação desses alunos e alunas e da professora. Maria, este trabalho não seria possível.

Embora de forma simples, o texto a seguir procura revelar o interior do processo de construção do fracasso escolar. O tema repetência foi escolhido como uma categoria maior, destacando-se como uma das razões que impedem o pleno desenvolvimento de alunos em situação de risco educacional, tendo em vista que a pesquisa foi realizada com uma classe de repetentes, da primeira série do Ensino Fundamental. Revelando, mais uma vez, a forma como a educação brasileira penaliza seus estudantes através de processos de exclusão.

2 O ABSENTEÍSMO ESCOLAR E SUA REGULAMENTAÇÃO

Na classe de repetentes da turma C, na Escola Municipal João Pedro II, a falta de alunos na sala de aula é um tema recorrente e este capítulo apresenta os estudos que abordam o absentismo de alunos (IRELAND, 2007; SOUSA, 2003; NOGUEIRA, 2006; SILVEIRA, 2007; VIANA et al 2007; SOUSA, 2004; CASTELEIRO, 2007; ABRAMOVAY, s/d); a regulamentação sobre o absentismo e suas implicações para o aluno; além dos dados empíricos que ilustram com as falas dos participantes os argumentos sobre o absentismo entre os alunos.

O termo absentismo é encontrado usualmente na área de administração e é empregado para avaliar a rotatividade de funcionários nas empresas, determinando assim o desempenho dos mesmos. Está associado ainda a possíveis problemas em um determinado segmento da empresa, espaços em que o absentismo é mais frequente entre os funcionários, servindo para identificar as falhas e os ajustes necessários ao segmento.

Embora ainda pouco comum no contexto educacional, esta expressão vem se tornando cada vez mais frequente na literatura da área. Não raro, o termo é utilizado como sinônimo para ‘falta às aulas’. Entretanto, um olhar mais cuidadoso sobre o conceito revela que existem variações para o entendimento do mesmo.

De acordo com Faro (2007) o absentismo escolar

constitui por si um problema individual grave na medida em que representa um entrave ao sucesso educativo de cada aluno. Pode conduzir mais tarde a situações de abandono escolar e a situações de delinquência e exclusão social levando o problema para a esfera da questão social. [...] O absentismo escolar, [é] entendido como a falta injustificada de comparecimento às aulas por parte de um aluno (REID, 1981). [...] quando estas faltas de assistência se sucedem de forma reiterada ou se prolongam no tempo, o ritmo de aprendizagem do aluno é afetado e, inevitavelmente, começam a surgir problemas de insucesso escolar que, se não forem solucionados rapidamente, podem conduzir a situações de abandono. [...] o absentismo escolar [...] constitui um dos principais fatores que contribui para o aparecimento de situações de marginalidade, delinquência e analfabetismo (GALLOWAY, SEYD & BALL, 1978). [...] quando o absentismo escolar obedece a fatores de tipo social ou familiar, como ocorre na maioria dos casos, então a solução para o problema converte-se num assunto complexo e, por vezes, de difícil solução (ORR, 1987). [...] um aluno que convive num seio de uma família desestruturada, ou imerso num ambiente social onde coexistem problemas sociais graves, como dependências, prostituição, delinquência, miséria, tem uma maior probabilidade de vir a engrossar as estatísticas do absentismo escolar (FORTIN, ROYER, POTVIN, MARCOTTE & JOLY, 2001). Uma criança ou um adolescente, que tem que se preocupar diariamente por conseguir o seu próprio sustento ou que se desenvolve num ambiente onde o nível educativo ou formativo da pessoa não é valorizado, dificilmente pode sentir-se atraído pela escola, que não oferece resultados tangíveis em curto prazo (FORQUIN, 1985) [...] a maioria

destes alunos provêm de ambientes marginais ou de zonas urbanas deprimidas e sofrem graves carências econômicas e sociais (FARO, 2007, p. 6).

Faro (2007) elenca fatores intrínsecos e extrínsecos que podem levar o aluno ao absenteísmo. Dentre os fatores intrínsecos são citados: a preparação acadêmica anterior, a saúde física e o equilíbrio pessoal, o grau de integração na escola e a satisfação acadêmica, as condutas problemáticas, o profundo desinteresse, dentre outros (idem p.12). Os extrínsecos, explica o autor, de acordo com Gilly (1986 apud FARO, 2007) envolvem:

Variáveis familiares: nível socioeconômico, cultural e acadêmico dos progenitores; qualidade da relação entre os membros da família, valor atribuído à escolaridade e ao trabalho, valores morais, interesse dos pais pela educação dos filhos;

Variáveis atribuíveis à dinâmica da própria escola: sistema organizativo e de coordenação, estilos de ensino dos professores, clima de convivência, ambiente percebido na turma e fora dela;

Variáveis referentes ao currículo: se este se apresenta atrativo na sua formulação, na sua prática, etc. (GILLY, 1986, apud FARO, 2007. p. 12).

O absenteísmo escolar vem sendo citado, inúmeras vezes, por Abramovay, em seus estudos sobre a violência escolar (ABRAMOVAY; RUAS, 2002). Nesse contexto a autora destaca a origem do termo, definido a partir da área de administração, associando o absenteísmo às violências da e na escola para com os alunos; a dificuldade de registro e controle pelos professores e autoridades sobre as faltas às aulas; a preconceituosa correlação do problema à família do aluno e a relação direta entre faltas escolares e fracasso escolar, delinquência e pobreza. A autora afirma que

riscos relacionados à violência simbólica, dos quais poderíamos destacar o absenteísmo e fatores relacionados ao fracasso escolar, tais como o abandono da escola. É importante ressaltar que o absenteísmo frente a uma condição de violência social manifesta, também se associa a fatores de desigualdade social, [...] Sob o ponto de vista administrativo, o absenteísmo vem sendo definido (Chouquet, 1993) como um comportamento centrado na repetição de faltas voluntárias às aulas. No caso brasileiro, o Ministério da Educação trabalha a questão de forma aleatória considerando absenteístas, os alunos com determinado número de falta às aulas registradas pelos diários de classe dos professores. [...] Devido às dificuldades sistemáticas de mensurar a incidência e manifestações do absenteísmo dentro da escola e suas possíveis correlações com o fracasso escolar, tem-se estabelecido uma tendência preconceituosa em buscar na família, em especial famílias de baixa renda, os verdadeiros culpados por seus maiores níveis de incidência, reproduzindo assim perspectivas simplistas entre pobreza, delinquência juvenil e fracasso escolar (ABRAMOVAY s/d, pp. 13-14).

Uma pesquisa coordenada por Ireland (2007) aponta os desafios enfrentados pelas escolas em todo o Brasil para ensinar seus alunos a ler e escrever. Em sua apresentação o trabalho questiona a finalidade da reprovação e aponta a desistência, a

repetição e o absenteísmo como parte do ‘drama brasileiro’ para escolarizar seus alunos. A autora questiona:

Como se poderá entender que uma criança de seis anos de idade, no atual Ensino Fundamental de nove anos, seja uma fracassada ao fim da primeira série? Como se poderá explicar a essa criança, aos seus pais e responsáveis e à sociedade o significado da reprovação, do insucesso e da necessidade de repetir todo o ano de estudos realizados? Esta é uma das faces do drama brasileiro que se manifesta, entre outros aspectos, na desistência dos alunos ao longo dos períodos letivos ou entre eles, na repetição e na perseverança dos estudos, em média por longo tempo, e pelo absenteísmo (IRELAND, 2007, p. 17).

Mais adiante a autora associa a reprovação, a evasão e o absenteísmo entre os alunos, como um indicador de exclusão social:

Sabe-se que dificuldades detectadas na educação básica estão relacionadas com problemas que vão se acumulando desde o início da escolarização de muitas crianças, aqui e ali reveladas por sinais como a reprovação, o abandono da escola e o absenteísmo, fenômenos esses que já se sabe serem também associados ao modo de funcionamento da escola e da sociedade que a comporta. Mas, na medida em que o aluno não consegue desenvolver, ao longo de sua trajetória escolar, determinadas habilidades que lhe permitam enfrentar as tarefas e exigências da sociedade e do mundo do trabalho contemporâneos, ele provavelmente será excluído da sociedade. Nesse sentido, a melhora do desempenho escolar tem uma conotação que vai muito além dos muros da escola (idem p. 19).

Portanto, o absenteísmo entre alunos e professores revela-se como uma das dificuldades enfrentadas pelas escolas. Mecanismos de controle, tanto para os professores quanto para os alunos, não tem garantido a frequência desses alunos, nem um maior compromisso profissional por parte dos professores em relação às suas faltas. Entretanto, enquanto o absenteísmo entre os professores é interpretado pela escola como um problema a ser resolvido pelos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), entre os alunos, ele é entendido como um problema a ser resolvido pela escola, pelos pais e por instâncias do poder público judiciário.

A impressão que se tem é a de que a presença dos alunos nas escolas, por si só, poderia garantir a sua escolarização, independentemente da presença do professor. Os diversos mecanismos que regulamentam o absenteísmo entre os alunos têm sido impostos à escola, sem que a mesma possa efetivamente atuar para evitar que os alunos falem às aulas. A mais recente forma de controle está associada à política assistencial, adotada com as famílias de baixa renda, maioria nas escolas públicas – a bolsa família. Esta política social tem como condicionante a presença do aluno, nesse caso, atrelada ao recebimento da bolsa família pelo seu responsável.

O que observamos, de modo geral, nas escolas pesquisadas pelo netEDU, em 2009 e 2010, é o fato de que as escolas estão ‘maquiando’ os dados de frequência de

seus alunos, atribuindo-lhes uma frequência total, independente da registrada pelos professores. Como justificativa, o argumento é de que “não podem agravar ainda mais a situação de pobreza dessas famílias”. A frequência assim declarada, nada tem a ver com a real presença do aluno às aulas, mostrando, mais uma vez, que políticas assistenciais inseridas no interior da escola contribuem para demonstrar a sua incompetência e fomentar um sistema de ‘faz de conta’, comumente atribuído à área da Educação.

Esta temática não é preocupação deste capítulo, foi citada apenas a título de ilustração, para salientar o modo como são exercidos os mecanismos de controle sobre o absentismo (faltas de alunos), assim como os ‘novos’ processos de avaliação, e/ou a qualidade das aulas oferecidas às classes menos favorecidas que frequentam as escolas públicas.

Isto evidencia, mais uma vez, que a escola ainda não se deu conta da entrada deste grupo socialmente desfavorecido. Ela continua a perpetuar um ideário elitista, de forma alienante, no qual interpreta o aluno e suas famílias como sendo os culpados pelas dificuldades e desencontros culturais existentes na mesma.

2.1 Absenteísmo e instâncias reguladoras

Estabelecida a relação entre o absentismo escolar, a repetência, a delinquência juvenil, o fracasso escolar e a exclusão educacional, podemos questionar: o que está acontecendo no universo escolar para prevenir ou inibir o absentismo entre os alunos?

Sobre o absentismo de alunos, a legislação brasileira estabelece, de acordo com a constituição, em seu Artigo 208, parágrafo 3º que: “compete ao poder público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado dois anos depois da carta constitucional, insere os Conselhos Tutelares Municipais (CTs) como instâncias a serem “comunicadas”, em casos de faltas “injustificadas” e “elevados” níveis de repetência, uma vez “esgotados” os recursos escolares (BRASIL, 1990), o texto do ECA é o seguinte:

VII - Atendimento no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Ambos os textos, da carta magna e do ECA foram incorporados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Lei nº 9.394/96.

Art. 24 - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996).

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada a Lei nº 9.394/96 pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Redação dada a Lei nº 9.394/96 pela lei 10.287/2001).

Portanto, para a aprovação, fica estabelecida a exigência mínima de setenta e cinco por cento (75%) de frequência, do total de oitocentas (800) horas, ou duzentos (200) dias letivos. Isso dá ao aluno o direito de faltar às aulas até o limite de vinte e cinco por cento (25%) do referido total, isto é, duzentas (200) horas ou cinquenta (50) dias letivos. Assim, é admitida para a aprovação, a frequência mínima de setenta e cinco (75%) da frequência total às aulas e das demais atividades programadas pela escola. Da mesma forma, faltar cinquenta (50) dias letivos ou duzentas (200) horas de atividades implica na reprovação automática do aluno.

Entretanto, até atingir este limite, a lei determina que medidas sejam tomadas pela escola para prevenir a ausência do aluno. O controle da frequência dos alunos é uma delas, que geralmente ocorre durante o ano letivo. Bimestralmente, professores e dirigentes escolares discutem em Conselhos de Classe (COC) a frequência dos alunos. No COC verificamos que um tempo considerável da reunião é dedicado às análises da frequência de cada aluno e das possíveis implicações de suas faltas.

A atuação dos COCs dentro das escolas é regulamentada pelo Regimento Escolar. Neste caso, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), que editou em abril deste ano (2010) a resolução que dispõe sobre o Regimento Escolar Básico de sua rede de ensino. O novo regimento, em seu Título V, regulamenta a organização pedagógica. No Capítulo VI trata da promoção e da frequência e logo a seguir, no Capítulo VII, trata do Conselho de Classe, dispondo sobre o seu funcionamento. O texto diz:

Art. 45. A promoção dos alunos dar-se-á quando atingidos os padrões mínimos estabelecidos para cada série, relativos ao aproveitamento escolar e à frequência.

Art. 46. O Conselho de Classe é o espaço democrático de tomada de decisões acerca do Projeto Político-Pedagógico da Escola, do fazer pedagógico na sala de aula e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Art. 47. Caberá ao Conselho de Classe:

I – realizar a auto-avaliação da unidade escolar, enquanto instituição social, possibilitando a revisão de seu Projeto Político-Pedagógico;

II – realizar análise diagnóstica da turma;

III – discutir o processo pedagógico desenvolvido com as turmas, visando o seu aperfeiçoamento;

IV – analisar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;

V – acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas para potencializar o aproveitamento dos alunos;

VI – verificar a situação de frequência dos alunos, procurando-se estratégias para evitar a evasão e reprovação por esse motivo.

Art. 48. O Conselho de Classe é constituído por:

I – Direção da Unidade Escolar;

II – Equipe Pedagógica;

III – Todos os professores regentes de turma;

IV – Representantes do Conselho Escola Comunidade - CEC;

V – Representantes do Grêmio Estudantil;

Parágrafo único. O Conselho de Classe é autônomo, mas não é soberano.

(Resolução SME N° 1073 de 14 de Abril de 2010)

Portanto, o COC é responsável, não somente pela decisão conjunta sobre a frequência do aluno, como também pelo seu acompanhamento e pela avaliação de seu aproveitamento. Assim, é nesse momento, que a decisão de comunicar aos pais e aos CTs sobre o absentéismo dos alunos é tomada.

Muito se tem discutido a respeito da função dos CTs, apontados como mais uma instância de “encaminhamento” de alunos considerados “problemas”, marcados pela ausência das aulas ou por problemas de outra natureza. Sobre a atuação do Conselho Tutelar, um estudo realizado por Sousa e seus colaboradores (2003) demonstra que:

uma das prerrogativas do ECA refere-se à responsabilidade conjunta da escola e do CT no que se refere às ausências de alunos à escola. A escola deve comunicar ao Conselho Tutelar os casos de crianças que estão faltando muito, fornecendo-lhe nome, série e endereço, para que seus pais sejam notificados, visando saber a razão das faltas. Quando os pais não comparecem ao CT, os conselheiros podem realizar visitas domiciliares, visando esclarecer os motivos. Independentemente de qual seja a razão das faltas, os conselheiros esforçam-se para que a criança ou o jovem volte a frequentar as aulas, conscientizando-o e à sua família sobre a importância da escolarização. Se há algum problema específico com aquela classe

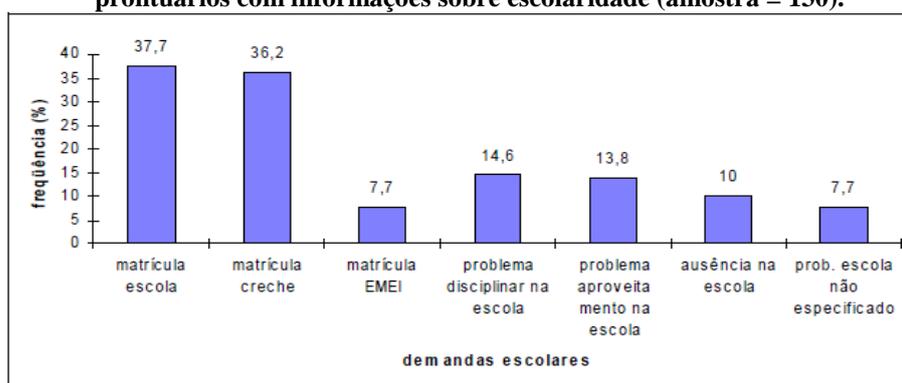
ou aquela escola, o conselheiro pode transferir o aluno para outro estabelecimento de ensino (idem, p.73).

Sousa e os demais autores registram a insatisfação dos Conselheiros que reclamam sobre a displicência das escolas, em relação às faltas dos alunos. Segundo os mesmos a escola deveria encaminhar os dados dos alunos que apresentam faltas injustificadas, antes que eles atingissem o limite de vinte e cinco por cento (25%). De acordo com os Conselheiros esta displicência está relacionada ao sistema de ciclos e à progressão continuada, situações nas quais “o aluno passa sem saber”. Este dado também é evidenciado pelas denúncias que o CT recebe sobre “alunos que frequentam o sexto e o sétimo ano e não sabem escrever” (p.75).

O estudo de Sousa e de seus colaboradores (2003, p.74) analisou 34,8% (trezentos e setenta e quatro prontuários) do total existente no CT pesquisado, 73% desses relatavam queixas provenientes de pais de alunos e, 27%, queixas das escolas. Tal fato sugere que a procura dos pais para solucionar os problemas relacionados à escola é três (3) vezes superior ao da escola para resolver os problemas de seus alunos com os pais.

Ao analisar os gráficos subtraídos do estudo de Sousa (idem) visualizamos os motivos das queixas apresentadas aos CTs investigados, o quantitativo das mesmas, os níveis educacionais a que estão relacionadas, as relações de gênero, dentre outros.

Gráfico 1 – Frequência das demandas escolares no conjunto de prontuários com informações sobre escolaridade (amostra = 130).

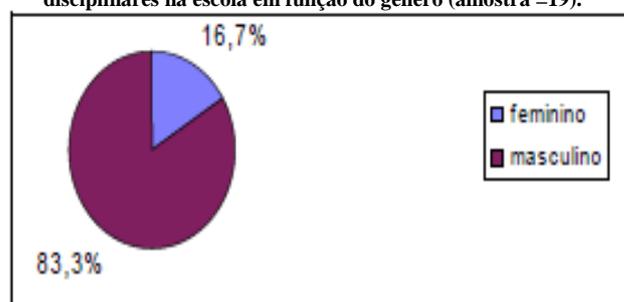


Fonte: Sousa e cols., 2003.

Gráfico 2 – Frequência de queixas relacionadas a aproveitamento na escola em função do gênero (amostra = 18).

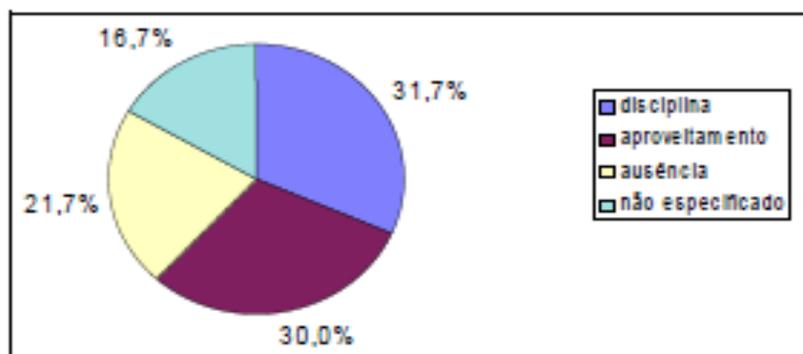


Gráfico 3 – Frequência de queixas relacionadas a problemas disciplinares na escola em função do gênero (amostra =19).



Fonte: Sousa e cols., 2003.

Gráfico 4 – Frequência de modalidades de queixas referentes a problemas na escola



Fonte: Sousa e cols., 2003.

Fonte: Sousa e cols., 2003.

Os dados indicam que as faltas representam 10% das queixas encaminhadas pelas escolas. As queixas disciplinares representam 14,6%, do total dos prontuários analisados, deste total, 74% estão relacionadas aos meninos e, 26%, às meninas. Os problemas com aproveitamento escolar representam 13,8% das queixas. Os meninos aparecem como responsáveis por 83,3%, enquanto as meninas, por 16,7%.

De um modo geral, no gráfico quatro (4), estão representadas as queixas quanto à disciplina (31,7%); ao aproveitamento (30,0%); à ausência (21,7%) e por razões não especificadas (16,7%).

Estes gráficos demonstram o papel do CT como instância reguladora da escola, dos alunos e dos pais. Entretanto, verificamos em muitos casos que estes CTs também encontram dificuldades em lidar com os problemas que lhes são apresentados. Nas escolas pesquisadas pelo netEDU, alguns alunos referem-se aos membros dos CTs como 'os home', o que significa que têm medo destas pessoas, uma vez que se reportam a elas do mesmo modo que à presença dos policiais em seus locais de moradia (favelas). Nesta pesquisa foram ouvidos ainda diretores e professores, ressaltando a falta de qualificação e representatividade comunitária dos membros destes CTs.

No caso da classe de repetentes da turma C, os professores, em conselhos de classe, geralmente demonstravam preocupação com o excesso de faltas de seus alunos. Uma das professoras comenta:

Eu acho que seria uma responsabilidade muito grande da escola, uma responsabilidade muito grande nossa, né? Aprovar com esse número imenso de faltas.

Durante essas reuniões, a interpretação dos professores sobre o número excedente de faltas dos alunos variou muito. Vários foram os motivos apresentados, entre eles: as relações familiares, a higiene, a saúde e a violência. A família foi mencionada inúmeras vezes como culpada pela ausência do aluno, sendo também responsabilizada por não acompanhar os filhos na escola durante o ano letivo.

As queixas das escolas sobre a falta de envolvimento dos pais nas atividades escolares e nos problemas dos filhos são recorrentes nos estudos sobre a frequência e indisciplina dos alunos. Estas queixas, em sua maioria, refletem a justificativa dos pais sobre os horários disponíveis para este envolvimento, feito que exigiria dos mesmos a ausência ao trabalho.

Os pais, por outro lado, queixam-se das escolas pelo fato de que, quando são chamados, geralmente é para receberem alguma reclamação sobre os filhos. Aos olhos dos pais parece existir uma “soberania do saber escolar”, espécie de poder que estaria acima deles e de seus conhecimentos a respeito dos filhos (SILVEIRA, 2007, p. 64). Esta soberania revela-se, em especial, através das orientações que a escola oferece à família, a respeito do comportamento das crianças e da ideia de que possuem um saber técnico e profissional sobre a educação da criança. Nesses encontros, chega-se a questionar a natureza das relações conjugais destes pais, muitas vezes interpretadas como fonte para os problemas de seus filhos.

Em sua tese a mesma pesquisadora salienta que, nas relações entre a família e a escola, os bilhetes são a forma mais usual de comunicação e que estes “possuem um caráter ‘delator’, queixoso e punitivo por parte do professor” (SILVEIRA, 2007, p. 64).

As relações entre a família e a escola foram analisadas por estudos realizados por Viana (2005; 2006; 2007 e 2009) e por Thin (2006): eles indicam que, muitas vezes, a escola da rede pública oferece um contexto social diferente daquele que o aluno vivencia com a família, esta exposição simultânea a culturas divergentes pode gerar uma crise cultural no aluno. Para Viana (2007) as dificuldades vividas pelo aluno podem se desenvolver em dois campos: “aquelas vividas no contexto da experiência escolar e as vividas no bojo das relações familiares” (p. 55). A autora acrescenta que o aluno pode autodeterminar o investimento que faz em sua escolaridade, quase sempre,

contando com a colaboração dos familiares, pessoas que “participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre facilmente visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim” (VIANA, 2007, p. 58).

Além disso, o aluno também conta com a participação da escola para a construção do seu conhecimento. Viana (2006) explica que as três esferas: família, aluno e escola são diferenciadas e interdependentes, e podem contribuir para o sucesso escolar do aluno. Neste tópico, acrescenta-se a autoculpabilização dos alunos e de seus pais sobre os seus resultados. Em relatório, Sousa e seus companheiros de pesquisa (2004 p. 36) explicam,

em síntese, as pesquisas que realizaram estudos de caso revelam a dificuldade dos professores para re-significar a avaliação da aprendizagem, mantendo como suas principais finalidades decidir quanto à aprovação dos alunos ao término dos ciclos e definir quais deles deverão fazer a recuperação paralela e de férias. A manutenção, na prática, do caráter punitivo e classificatório da avaliação, também se evidencia nas manifestações de alunos. A partir de entrevistas com alunos da rede estadual, Arcas (2003) assinala que estes se posicionam como responsáveis pelos resultados que obtêm na escola, considerando as eventuais notas baixas como decorrência do fato de que não estudaram ou do acompanhamento não satisfatório de sua trajetória escolar por parte da família (SOUSA, 2004 p. 36).

Um estudo de Ireland (2007) apresenta os casos de doença e as chuvas como às justificativas mais usadas pelos alunos e por seus pais para explicar as faltas à escola. Ao lado delas aparecem também: as questões familiares, a falta dos docentes e o trabalho doméstico que realizam. Percebemos, com isso, que os motivos são variados para justificar as faltas dos alunos. A análise realizada por este estudo acrescenta ainda que a falta dos alunos é justificada, por parte dos professores, por razões que passam pelas questões familiares, de higiene, de saúde e de violência.

2.2 Justificativas e indicadores para o absenteísmo entre os alunos e alunas: evidências da pesquisa da pesquisa de campo realizada

Mediante a fala dos sujeitos da pesquisa foi possível perceber que a família era constantemente responsabilizada pelos professores e dirigentes pelo baixo desempenho dos alunos, assim como pelas faltas às aulas. Em entrevista, a professora Carla afirma que são poucos os pais que demonstram interesse pelo desempenho escolar dos filhos, visto que muitos deles apresentam problemas sociais.

É... uma outra mãe que vem, que participa da reunião, para a mãe vir até a escola a gente teve que insistir muito ou impedir do aluno vir para a escola, são problemas sociais mesmo e, às vezes, assim falta de interesse do pai mesmo, é.. falta de... é... Como é que eu vou dizer? Essa falta de interesse passa pela... falta de instrução dos pais também que é a questão social, né?

...famílias envolvidas com drogas tá, é... [...] crianças que moram com padrasto e é... brigas familiares com a mãe, com o pai, e com o padrasto, é... tem até um caso de prostituição, um caso de prostituição infantil na turma, é... tem casos de higiene seriíssimos, seriíssimos...

A exploração sexual infantil e a saúde, ligada à higiene, também são apontadas como possíveis causas da ausência de uma das alunas, da classe de repetentes da turma C. O nome da aluna (Cláudia, de 11 anos, quatro vezes repetente) foi levado ao COC, considerando o fato de que a mesma possuía noventa e sete (97) faltas. Na ocasião foi sugerido que a aluna buscasse tratamento para alguns problemas de saúde derivados da falta de higiene, tais como: piolho e sarna; motivo de suas faltas, agravadas pela vergonha, uma vez que foi obrigada pela família a cortar o cabelo muito curto, contribuindo com isso para que ela perdesse o interesse de voltar para escola.

De acordo com a professora Sônia, foi necessário ir à casa da aluna, conversar com a avó da menina, para que a mesma retornasse às aulas. A conversa sobre o tema foi a seguinte:

Eu fui buscar ela em casa, porque a escola sugeriu que ela ficasse em casa pra tratar do piolho e da sarna e não voltou nunca mais, tanto que deu 97 faltas e eu fui até a casa dela pra saber se ela tinha morrido né? Aí cheguei lá, conversei com a avó, falei, falei, falei, desde então, ela não faltou nunca mais.

Ela teve sarna e ela teve, não justifica as 97 ta, mas ela teve sarna e ela teve piolho. E nós sugerimos, foi até uma das falas na casa dela, ... mas não fomos nós que não deixamos ela ir na escola, foi a escola que sugeriu..., aí eu falei: 47 dias? Porque aí não é possível, ela tem um histórico também, eu já fui preparada pra isso. Mas a justificativa é que, não temos como atestar, eu não sei se isso serve também pra justificar, mas ela teve sarna e piolho e precisou ficar em casa pra se tratar, tanto que ela raspou a cabeça.

E você sabe também por que ela não está vindo, porque ela não tratou o piolho, ela raspou a cabeça, tanto que eu comprei umas xuxinhas pra ela, ela falou: tia, tá ridículo!, ela fica com aquela touca, eu falei: Larissa, pelo amor de Deus, larga essa touca, olha o cheiro.

Cláudia que ficou afastada é [...] ficou afastada da escola para tratar a sarna, que ela estava com sarna e com piolho, né! Teve até que raspar a cabeça, e está usando touca o tempo inteiro.

Mariane, uma aluna de nove anos de idade, da classe da turma C, questionada se tinha problemas com faltas, respondeu sucintamente que não, passando a falar do caso da colega de turma. Ela disse “*Não, quem falta muito é a Cláudia. [...] Ela tava com piolho, ela raspou a cabeça, por isso que ela fica com a touca. Vê só aquele negócio de chamada tem muita falta dela...*”

Ao caso da menina Cláudia, a professora Cássia acrescenta o fato de que a mãe da aluna tem um histórico de surtos e responsabiliza a avó da menina pelos problemas da mesma. No mesmo encontro outras professoras mencionam a família

de Cláudia, acrescentando que têm conhecimento de que a menina tem sido forçada pela família a se prostituir. A conversa foi a seguinte:

Ah, ela tem uma história. Em 2005: Crianças afastadas da escola por motivos de problemas familiares. Mãe apresentou surto psicótico pedindo a saída das crianças. As crianças estão com a avó (em 2005). Crianças estão sem uniforme porque a mãe rasgou o uniforme. [...] A mãe dela também tem um problema muito sério de... de... é problemas neurológicos, ela surta de vez em quando né? E... isso tudo afeta com certeza, com certeza, eu acho que isso né? Não tem dúvida. [...] Essa família, ela é completamente largada, jogada, a mãe não sabe nada, a avó não tem nenhum interesse, e eu não sei... [...] Fica eu e o pedreiro dali, a gente fica só olhando, é um velho de bicicleta que a mãe da Cláudia vai, pega o dinheiro com ele, aí essa semana eles estavam discutindo aqui na esquina porque o velho não queria dar o dinheiro, aí o vizinho também da frente está achando que esse senhor... ela tá usando a filha entendeu? Está vendendo. Prostituinto a filha... [] Tem até um caso de prostituição, um caso de prostituição infantil na turma.

Apesar dessa situação, a professora Maria defende a ideia de que a menina “*tem conteúdo suficiente para ser promovida para a segunda série*”. E mesmo com toda a discussão sobre as condições pessoais da vida da menina, termina por aprová-la. Embora a professora tenha sido questionada por alguns professores, com o argumento de que esta talvez não fosse uma “*decisão acertada*”, pois a família da menina continuaria desinteressada e isso poderia dar continuidade às faltas.

Pode-se inferir que embora existisse a possibilidade de reprovação automática da aluna Cláudia, pelo COC e pela professora Maria, a menina não foi reprovada, o que indica que as formas de avaliação não são pautadas nas regras legais, essas só se aplicam nos casos em que tanto a professora da classe quanto o COC tem intenção de usá-las como justificativa, como poderá ser visto em alguns casos que citaremos a seguir. No caso da classe da turma C, o que contou para a promoção da menina foi o fato de que a mesma provavelmente dominava a leitura e a escrita, saindo-se melhor que os demais alunos. Portanto, neste caso, o mérito acadêmico prevaleceu.

As violências físicas e verbais na sala de aula contribuem, sobremaneira, para o absenteísmo entre os alunos. A aluna Amanda, de nove (9) anos de idade, foi um desses casos evidenciados na classe da turma C, no qual a violência motivou o desinteresse pela escola, resultando em cinquenta e dois (52) dias letivos de faltas. O nome de Amanda foi citado no COC, uma vez que se deveria decidir sobre o seu destino acadêmico, visto que a mesma ultrapassara o limite de 25% de faltas. A conversa no COC foi a seguinte: “*Amanda, ela está com 52 faltas, mas ela... Ela lê, entende, ela escreve sobre sequência lógica*”.

Durante o COC não foi mencionado o motivo do absenteísmo da Amanda, mas em entrevista ela justificou que os colegas batiam nela e a ameaçavam. A conversa com Amanda obteve as seguintes respostas:

É muito difícil. Minha mãe fala quando eu venho pra escola, que é pra eu não brigar. E eu não brigo. Porque senão outros podem me bater. [mas] Pararam já. Quem batia era o João, Lúcio, Alexandre, Sandro. Só porque naquele dia sem querer, eu entornei um copo e molhei o celular da tia, eles estavam querendo me bater na rua. Saí correndo pra casa, porque eles falaram que iam me pegar.

Ao relacionar as faltas com a violência que sofre, a menina disse:

Eu faltava muito, mas agora eu tô vindo todo dia. Eu não gostava de vir pra escola não. Não gostava não, era muito ruim. Porque os garotos estavam querendo me bater, e minha mãe não mandava eu vir pra escola. Só às vezes quando os meninos não estavam na escola, ela mandava eu vir.

Da mesma forma que no caso anterior, as faltas de Amanda foram ‘relevadas’; tanto pela professora Maria quanto pelo COC. Ela foi aprovada, apesar das considerações feitas pelas professoras sobre o caso da menina. A argumentação do COC foi a seguinte:

Gente, a mesma frequência do ano passado, ano passado ela foi reprovada porque tinha 51 faltas, 74%. Mas aí também não foi só isso. Apresenta extrema dificuldade com a leitura, então não foi só por frequência, ela faz atendimento? [...] Não, ô Cássia, Roberta irmã dela também foi reprovada por frequência, Roberta é irmã dela, foi reprovada por frequência, e ela também tem problema de frequência. [...] 2004 ela foi reprovada na nível um, por frequência. Quando chegou em 2005 ela foi aprovada. Em 2006 ela foi reprovada, não por frequência, ela teve 75%, mas ela foi reprovada por conteúdo, então esse ano já é o terceiro de escolaridade. E aí ano passado ela ficou por frequência e... [...] Agora eu vou ficar mais com a fala da Professora Maria de que ela quer melhorar. Depois da conversa que você teve com ela, ela evita de faltar não é? É. Podia dar uma chance! Você acha que ela tem condições? Tem. Porque ela... leu razoavelmente bem... É, então... E ela tá com 52 faltas é muito pouco, ainda mais no histórico que ela tem.

Constatamos que a menina foi aprovada por ter ultrapassado o limite por “poucas” faltas, apenas cinquenta e duas (52). Vale a pena questionar o que pode ser considerado muito ou pouco, quando temos um mínimo a ser cumprido, ou descumprido, no caso das duas meninas mencionadas anteriormente, Cláudia e Amanda.

Alexandro, menino de dez (10) anos, assim como as alunas anteriores, foi mencionado no COC por ter faltado cinquenta e seis (56) dias letivos durante o ano. Neste caso, o número de faltas, contrário aos outros citados, foi considerado muito elevado. O motivo levantado pelo COC foi a indisciplina do aluno, em sala de aula, assim como a sua origem familiar, pois as professoras argumentaram que a convivência com uma família ‘violenta’ era responsável pelo mal comportamento do menino. A conversa sobre o caso de Alexandro pode ser transcrita assim:

Alexandro. Também tem 10 anos. É repetente. Ele está com 56 faltas, e ele vem pra escola, faz o que quer, e ele não aceita ser contrariado, bate na cadeira, se joga no chão. E ele lê? Ele lê, mas na hora de escrever... por exemplo, “balão” ele já escreve. Se falar bem pausado né. É, bem pausado. Também o que? Tem 11 anos! 10! E é o segundo ano dele, ta no segundo ano de escolaridade... Chato que

já tem sérios problemas né. É. Quem é favorável à reprovação do Alexandre? (Todos os presentes levantam as mãos) [...] Com toda essa problemática familiar dele também. É, mudança também de... Pois é, e esses hábitos adquiridos que ele está né? De todo esse histórico está bastante... não, como vai ser ano que vem, não.

Em entrevista, as professoras relataram assim o caso de Alexandre:

A questão do Alexandre, o Alexandre na verdade perdeu mais por frequência né? Ele foi retido por frequência pela dificuldade dele, ele até sabe ler, sabe escrever, não está ainda, é vamos dizer assim é... como aluno de terceiro ano que é pra onde ele iria, mas a dificuldade no Alexandre, essa reprovação dele foi mais proveniente das faltas dele tá?”

“O Alexandre, ele é vive em um ambiente de... é... de drogas e é... roubo é...vive também a mãe com o padrasto, e a mãe esteve essa semana aqui na escola e disse que o pai ameaçou de matá-la com facas e ele com o irmão menor é que foram chamar a polícia. Acredito que todo esse é envolvimento familiar, essa... não ter um ambiente é... um ambiente tranquilo não é, é.. isso faz com que o seu... e com certeza também ele apresenta algumas questões neurológicas que nós já.. já é... solicitamos que fizesse os exames e ela até hoje não fez né? E o papel da escola assim está sendo feito, tudo registrado, tudo assinado pela mãe também, todas as questões, é... o Alexandre já apareceu na escola com alguns objetos que foram roubados, nós solicitamos a presença da mãe e devolvemos nas mãos da mãe, acredito que tudo isso é..

Alexandro, entretanto, tem outra versão para o absenteísmo nas aulas da professora Maria. Em entrevista, tanto ele como seu colega de classe, Felipe, afirmaram muitas vezes que faltaram as aulas por conta do absenteísmo da professora. A fala dos meninos pode ser transcrita assim:

Ontem eu faltei porque eu fui pra minha tia e não trouxe meu material porque não tinha aula. Alexandre: A tia faltou. (Todos foram foi embora?) Sim. (tem outra professora para substituir?) Não. (Felipe tem alguma coisa que você gosta na professora?) Tem, porque ela falta aula. Às vezes.

Observamos nas discussões do COC que somente o absenteísmo dos alunos é levado em conta, a falta das professoras não foi mencionada. No caso do Alexandre, o que contou para a sua reprovação foi a associação de dois fatores: a indisciplina em sala de aula e o histórico familiar. Sobre problemas familiares, muitos casos foram mencionados no COC. Em entrevista, uma professora resume a percepção do grupo sobre o tema:

a maioria dos pais não tem interesse em acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Acho que também tem, tem essa coisa da família, da família em casa procurar: meu filho tem algum dever de casa? Vamos sentar, vamos ver, vamos ler. Eu acho que esse apoio eles não tem em casa, a maioria, a maioria.

Ficou evidente nas análises derivadas desta pesquisa, no que tange ao absenteísmo escolar, que os estudos apresentados, de fato, puderam ser comprovados; pois as justificativas mais comuns para o absenteísmo foram: a pobreza, associada à falta de saúde e às questões de higiene e à violência aos problemas familiares.

Entretanto, apesar de existirem regras definidas, leis e órgãos reguladores sobre o absenteísmo escolar, as análises realizadas revelam que estes não são considerados. A “autonomia relativa dos COCs”, prevista no regimento escolar, foi transformada, nos casos analisados, em “lei da escola”, uma vez que a soberania da decisão fica nas mãos dos professores, que justificam através do COC, com os mesmos argumentos legais, decisões diferentes. O caso desta escola assemelha-se muito às decisões judiciais no Brasil, pois para quem tem capital econômico a lei é uma e para os pobres e desvalidos, a lei é outra. Tudo depende da vontade do poder público de gerenciar com ‘justiça’ e ‘isenção’ o caso que tem em mãos.

No presente capítulo, observamos que por conta de uma lei determinada pelo MEC, os alunos que não cumprirem 75% de frequência devem ser automaticamente reprovados. Entretanto, na classe de repetentes da turma C, a quantidade de faltas não é um fator que pode levar à reprovação, considerando que alunos com alto índice de absenteísmo foram considerados aptos ou inaptos para a série seguinte, tendo sido avaliados de formas diferentes pelo conselho de classe da Escola João Pedro II. Os critérios utilizados para a aprovação e/ou reprovação não foram explicitados durante o conselho de classe, por isso, a pesquisadora não pôde definir claramente quais foram os critérios usados para aprovar ou reprovar um aluno, com um alto índice de faltas.

Além da questão do absenteísmo, observamos na classe de repetentes da turma C, uma grande discussão entre os sujeitos da pesquisa, acerca de uma determinada atividade pedagógica. Assim, optamos por explorá-la no próximo capítulo dessa dissertação.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DA CLASSE DA TURMA C: DESENCONTROS SOBRE O SEU SIGNIFICADO

A produção textual foi notada como uma atividade frequentemente aplicada na classe de repetentes da turma C, envolvendo os alunos da classe, a professora Maria, a diretora e a supervisora da escola. Desse modo, o presente capítulo se dedica a explorar o conceito de produção textual, no contexto da classe de repetentes. Apresentaremos a produção textual a partir dos estudos de Guedes (2009), Kleiman (1995) e Fernandes (1999), no intuito de explorar o significado da atividade em questão. Destacamos ainda o conceito de produção textual, mediante à fala dos próprios sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, cabe lembrar que a produção textual é entendida nas práticas escolares como a produção de textos escritos pelo aluno, sobre um determinado tema. A utilização da produção textual em sala de aula é um recurso didático utilizado pelos professores, no intuito de aprimorar a escrita do aluno, levando em consideração os aspectos valorizados pela norma culta da língua, dentre os quais se destacam: a clareza, a coesão e a coerência.

Neste sentido, Herreira (2000) afirma que a produção textual é definida como um processo de composição, iniciado com a motivação, seguido pela escrita do texto e consolidado com a correção e /ou avaliação.

No entanto, de acordo com Guedes (2009), a produção textual envolve a leitura e a escrita, estágios em que “os leitores vão dialogar com o texto produzido: concordar, aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para o seu trabalho” (p. 90). Para este autor, a produção textual não tem como objetivo a aplicação de regras gramaticais.

De acordo com Granville (2003), atividades relacionadas à escrita, como a produção textual caminham junto com a leitura, principalmente quando o foco está no contexto escolar.

Acerca da mesma atividade, Kleiman (1995) afirma que para que o aluno compreenda o texto é necessário que, antes e durante o ato de ler, sejam estimulados pelo professor três tipos de conhecimento, são eles:

o conhecimento de mundo (informações e experiências que o leitor já detém sobre o tema/assunto apresentado a ele), conhecimento linguístico (o fato de ser falante e usuário da língua em que o texto está escrito) e conhecimento de organização

textual (conjunto de conceitos e informações que o indivíduo tem sobre o material escrito, tais como tipologia, estruturação, marcas de parágrafo, pontuação) (KLEIMAN, 1995 apud GRANVILLE, s/d, p.733).

Neste sentido, a produção textual se dá a partir de um ponto de vista construído antes da escrita do texto, geralmente com o auxílio de leituras prévias. Ela exige, portanto, que o escritor possua um conhecimento anterior ao que produz. A leitura prévia auxilia na fundamentação das produções textuais. Os textos utilizados para leitura não deveriam ser modelos de conteúdos e formas, mas estratégias que ofereçam possibilidades de aprender a trabalhar “no e com o trabalho dos outros”, permitindo assim, uma constante discussão entre os escritores.

Pode-se dizer que, na perspectiva de Guedes (2009) e Kleiman (1995 apud GRANVILLE, s/d.), a produção textual tem como finalidade a possibilidade de ampliação de saberes, a partir da leitura dessa produção.

Fernandes (1999) afirma que a produção textual contribui para o processo cognitivo, envolvendo o conhecimento partilhado, o senso comum, que advém das vivências e das expectativas dos integrantes do processo de comunicação, em relação à organização dos eventos e das situações. Ou seja, na sua construção, o texto vai além da superfície, pois busca uma relação com os leitores numa situação comunicativa.

Pensando a produção textual no contexto específico da sala de aula, os estudos de Prado (2006) explicam que o aluno encontra dificuldades neste tipo de atividade e que a escola tem a sua parcela de responsabilidade. O autor defende a ideia de que para produzir um texto é necessário mostrar ao aluno diferentes gêneros textuais, algo que faça parte do seu cotidiano, lançando mão dos conhecimentos prévios que o aluno possui sobre a sua língua. Desse modo, o aluno pode sistematizar e adequar o seu conhecimento à produção textual, solicitada pela professora em sala de aula. Neste sentido, Fernandes acrescenta

Se o aluno não consegue sentir que o seu texto é uma opção de comunicação escolhida para estabelecer contato com os outros e com o mundo. O seu texto, só pode ser sentido como um requisito formal para apreciação avaliativa e, que, para isso, basta se limitar a um modelo imposto pela professora ou pelo livro didático (FERNANDES 1999, p. 144).

De acordo com Erickson (1988) cada aluno tem seu tempo de resposta e este deve ser levado em consideração, pois os alunos possuem diferentes ritmos de respostas. Para Peixoto e Silva (2002) é importante compreender o modo de aprender

do aluno e, a partir deste modo, entender melhor o seu ritmo, o seu tempo de resposta, as suas propostas.

Nos estudos de Fernandes (1999), na prática pedagógica, as produções textuais

foram reconhecidas como propiciadoras do fracasso da escola, pois ficou evidente que o desempenho comunicativo dos alunos na utilização da língua não era promovido. As atividades desencadeadas em sala de aula eram pouco eficazes, já que o aluno quase nunca transferia as informações adquiridas para o seu processo de leitura e produção textual. O ensino da língua era limitado ao estudo da língua em si mesma e por si mesma, logo não auxiliava a aprendizagem de seus usos em contextos sociais (FERNANDES, 1999, p. 103).

Para Fernandes, enquanto o professor apenas limitar as atividades da produção textual ao uso do livro didático, vinculadas às situações efetivas de discussão, à argumentação e ao diálogo com esta produção; ele “apenas preencheu o tempo”, valorizando os conteúdos, em um espaço em que os interesses e a individualidade do aluno são deixados de fora; esquecendo-se de que ela (e não o livro didático) deveria conhecer as necessidades do aluno e o que é mais importante para ele.

De acordo com Guedes (2009), os alunos quando vão à escola, já trazem com eles significados e valores a partir de suas próprias experiências. Ensiná-los a escrever pode ficar mais fácil se os professores iniciarem o processo pela leitura feita por eles, do seu próprio mundo. Para Freire (1988), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, pois o ato de ler se dá na sua experiência existencial. Primeiramente, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que se movimenta; depois, a leitura da palavra que, ao longo da escolarização, é a leitura da “palavra mundo”.

Sobre a produção textual observamos na sala de aula, *locus* desse estudo, a forma como se dava a atividade de produção textual e sua significação naquele contexto.

3.1 A produção textual dos alunos da classe da turma C

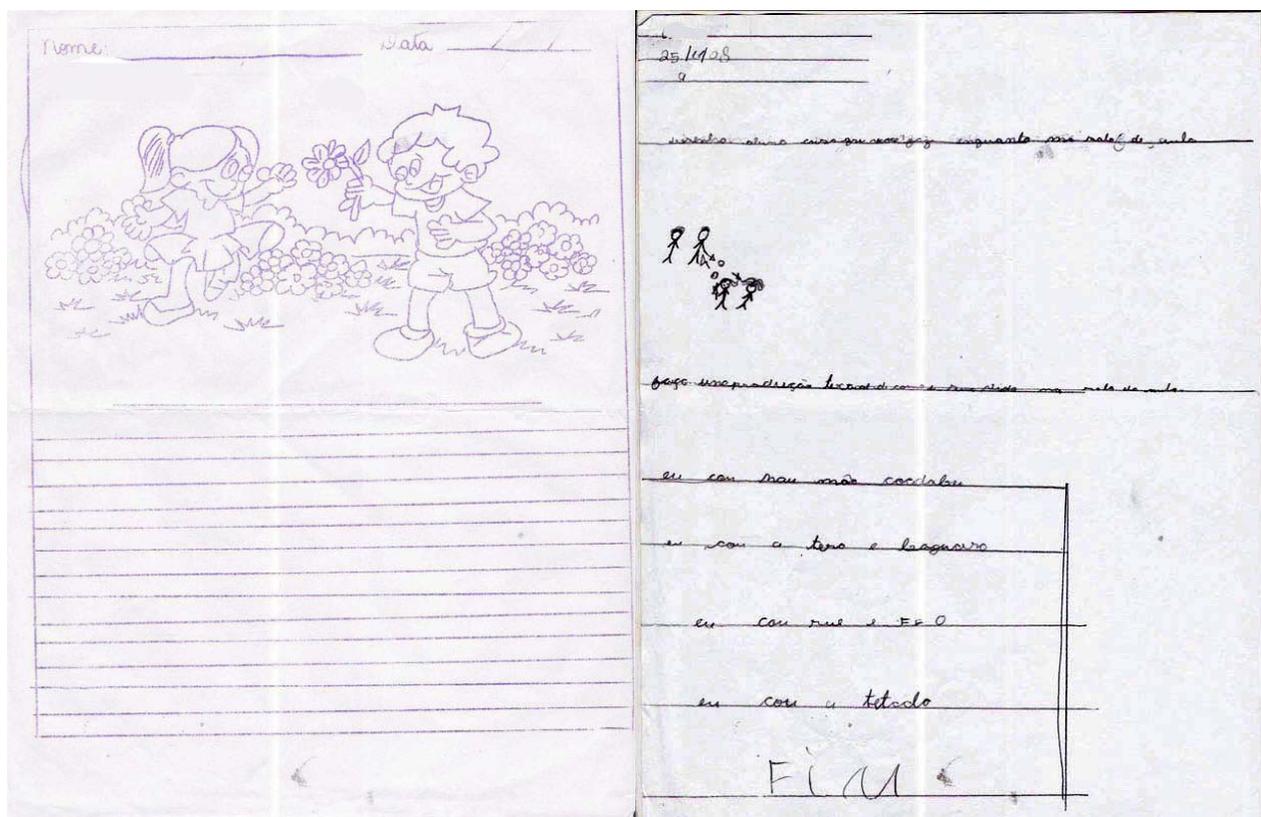
Os eventos que ilustram este capítulo mostram que na proposta de produção textual, promovida pela professora, existe um conflito, uma divergência entre a mesma e seus alunos, no que diz respeito à realização da atividade. Tanto a professora quanto a diretora da escola afirmam que a base das atividades da classe da turma C é a realização deste tipo de escrita.

Este conflito é identificado na dificuldade da professora em distinguir uma redação e uma produção textual, assim como também na dificuldade dos alunos em realizar a atividade, por ela chamada “produção textual”. No entendimento dos participantes da pesquisa, a produção textual estaria ligada às questões de ortografia, gramática e, especialmente, à qualidade visual do texto escrito.

Descrição da atividade de produção textual, solicitada pela professora Maria, à classe da turma C, em 28/11/08, às 13h14min. - A professora Maria cumprimenta a classe, os alunos respondem. A seguir ela fala que a atividade prevista para aquele dia é a realização de uma ‘produção textual’. A professora escreve no quadro e diz “*é com dois ‘r’ porque é um som forte do ‘r’*”. Solicita a atenção dos alunos para a escrita correta das palavras e dá um exemplo da palavra “abacaxi”, acrescentando que os alunos devem pronunciar, se quiserem, em voz alta, as sílabas da palavra. Chama a atenção para a junção das letras ‘ai’. Explicando: “*o menino caiu*”, depois coloca “*o menino é feio*”, acrescentado que esta é a forma de produção das frases que devem escrever. Chama a atenção para que os alunos realizem as atividades com calma, cita como exemplo a palavra ‘vitória’. Maria solicita ao seu aluno Marcos que entregue à classe a folha, contendo o desenho de um menino, entregando uma flor para uma menina. No desenho as crianças estão em um jardim. Abaixo do desenho seguem-se dezessete (17) linhas para a escrita do texto solicitado. No quadro a professora escreveu o nome dela e a data.

Descrição da produção textual, solicitada aos alunos, pela pesquisadora, em 25/11/08. Foi pedido que eles descrevessem ou desenhassem sobre a vida deles na sala de aula. No documento o aluno colocou seu nome do lado esquerdo e, na segunda linha, a data, na terceira ele fez um círculo. Mais abaixo, há uma linha, onde se lê: “*Desenho aluna crisa que vouse zazi enquanto me sala de aula*”; abaixo da linha, quatro pessoas, dois meninos e duas meninas. O menino da direita joga um objeto circular para a menina da direita. A menina da esquerda joga um objeto circular para o menino da direita. Abaixo do desenho lê-se: “*faça uma produção texaol de come de suaseida na sala da aula*”. Abaixo segue o texto: “*eu cou nau mão coodabu, eucou a tero e baguara, eu cou rue e feo, eu cou a tetado, FIM*”. Em entrevista, sobre o desenho, o aluno explicou que está jogando bolinha em duas alunas e que uma delas, também joga bolinha nele. Quanto ao texto, ele diz que escreveu “*que é mau, arteiro e feio por que ele é mau*”. Ele afirma que “*não gosta de ser mau, mas vai ser mau, porque se os outros o maltrataram quando crescer, ele vai ser mau.*”

Ilustração 1 e 2
Produção textual, modelo e texto produzido



Na descrição da atividade pela professora fica evidente a preocupação da mesma com os aspectos da grafia das palavras, não se importando com o significado delas, dentro das frases. Maria demonstra essa preocupação quando fala das dificuldades de um dos alunos, ela diz: “*ele tem uma série de dificuldades, ele conhece o alfabeto, ele lê, silabando algumas palavras simples, mas escrever, não escreve nada, claro: ‘bonita’, ‘feio’, mas, fora isso... ‘menino’, ‘menina’ [são as palavras que ele sabe escrever]*”.

Os alunos, entretanto, não sabem distinguir bem como realizar a atividade. Preocupam-se com a ordem que foi dada, com a forma como cumpri-la e ao serem perguntados sobre o que é produção textual, eles dizem: “*é pra você fazer um texto, escrever e dar pra tia [...] é fazer um desenho e depois daquele desenho, fazer um texto*”.

A ênfase na produção textual citada por Maria, por outras professoras e pela diretora pode ser observada em outra fala:

toda segunda feira no dia da reunião da... reunião de orientação, as professoras têm que apresentar pra gente a produção textual que o aluno produziu durante a

semana. Então é a orientadora quem faz essa correção, ou é a supervisora, ou sou eu entende? [...] então quando eu não posso aí eu passo para a supervisora. [...] eu dou muito produção textual, dou muito ditado, porque eu quero saber como eles estão. [...] trabalhar com o texto, porque a gente entende, eu entendo que eu posso trabalhar ortografia, posso trabalhar gramática junto com o texto, não preciso pegar uma lista de ortografia pra trabalhar, então era essa a minha intenção, de auxiliar o ensino.

As dificuldades encontradas pelos alunos para entender a solicitação da professora, entre elas, a compreensão do modo como deveria ser realizada, e ainda a forma como a mesma poderia ser empregada na avaliação, acabavam resultando em desconforto, por parte dos alunos, durante a realização da tarefa. Observamos em sala de aula que, muitas vezes, os alunos solicitavam a ajuda da professora e não eram atendidos, pois a mesma alegava que eles tinham que realizá-la sozinhos, considerando o fato de que a atividade valeria para a prova. Outras vezes, auxiliava a uns e a outros não, alegando que só ajudaria aqueles que ficassem em silêncio. Os alunos, por sua vez, ou ficavam quietos, esperando ajuda, como no caso das meninas, ou revoltavam-se, fazendo bagunça, comportamento da maioria dos meninos. Alguns solicitavam ajuda uns aos outros. Assim, a atividade de produção textual revelou-se uma fonte de conflitos e uma forma de punição para os alunos, em especial, para os meninos, que não entendiam como realizá-la.

Desse modo, quando o aluno não entende como desenvolver uma atividade, na maioria das vezes, perde o interesse pela tarefa, deixando de efetuá-la. Essa atitude pode resultar no baixo rendimento do aluno, uma vez que não compreende o que deve fazer, não tem como fazê-lo. A professora, por sua vez, pode entender que o aluno não apresentou avanços, pois não obteve o resultado esperado, a partir da atividade aplicada – a produção textual. Logo, a falta de clareza do significado e da proposta da atividade, pode contribuir para os processos que levam à repetência escolar.

Além disso, quando um aluno demonstra desinteresse em uma atividade, por não saber como efetuá-la, parte em busca de outras que despertam o seu interesse. Entretanto, atividades como: conversar, brincar e andar pela sala de aula, podem ser consideradas inadequadas, resultando em outro conflito – a indisciplina. Esta questão, constantemente presente na classe de repetentes da turma C, será explorada no próximo capítulo desta dissertação.

4 INDISCIPLINA, CONCEITO, AÇÃO E REAÇÃO

O capítulo anterior demonstrou a forma como uma das atividades principais, da classe da turma C, foi capaz de gerar conflito entre a professora Maria e seus alunos. Neste capítulo, dando ênfase na produção da repetência, entre os alunos da classe da turma C, pretendemos demonstrar como a indisciplina se manifesta em sala de aula, transformando-se em um indicador e uma justificativa para o fracasso dos alunos.

A indisciplina, como argumento e como justificativa, esteve presente na classe de repetentes em várias dimensões: pela professora Maria e pelos dirigentes da escola, a fim de tentar controlar os alunos e para puni-los pelo mau comportamento.

Nesta dissertação a indisciplina será apresentada a partir dos estudos de Arendt (1972), Chazel (1995), Aquino (1996), Foucault (1987), Giddens (2005); além de Goffman (2005), Freller (2001), Santos (2006), Silva e Neves (2008), Castro (2006); Eccheli (2008), no intuito de explorar o conceito desta temática.

Disciplina significa o cumprimento, por parte de alguém, pertencente a um determinado grupo, de um conjunto de regras estabelecidas por outra pessoa, representativa do poder neste grupo. E o rompimento com essas regras significa o oposto – a indisciplina. Na escola, do ponto de vista daqueles que constroem as regras, geralmente representados pela figura do professor e do diretor da escola, esta ruptura pode prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos que não se adequarem às mesmas, representando um dos obstáculos para o sucesso no desempenho escolar dos alunos e alunas.

Para Garcia (1999) a indisciplina reflete um conjunto de variáveis que não apresentam uma única origem; para o autor esta “complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas.” (GARCIA, 1999 p. 104). Uma das fontes para se entender a indisciplina são as relações de poder, tendo como base as formas de controle e de obediência à autoridade.

Para o autor existem fatores intra e extraescolares que contam para a indisciplina dos alunos e alunas. Estes fatores estão relacionados ao desempenho cognitivo, às formas de socialização e às atitudes, tanto dos alunos quanto da escola,

além do próprio sentido da escolarização formal. Dentre os fatores internos apontados pelo autor estão: as condições da escola para facilitar ou não o processo de ensino-aprendizagem, o currículo escolar, o perfil de alunos e alunas e as formas de interação entre professores e alunos. Para ele, contam como fatores externos: as formas de violências, a influência da mídia e o ambiente familiar dos alunos.

Giglio (1999) também analisa os fatores que podem contribuir para a indisciplina dos alunos. Segundo o autor, o sentimento de injustiça, percebido pelos alunos, pode gerar insatisfação entre os mesmos, a indisciplina seria assim, uma forma de mostrar inconformidade, uma reação à natureza injusta das regras estabelecidas. Alunos e alunas, de acordo com o autor, muitas vezes, reagem de forma impulsiva às regras consideradas injustas. Essa reação quase sempre surge em forma de agressão aos colegas e à professora, tanto verbal quanto fisicamente. Para coibir e para prevenir essas manifestações, professores usam de autoridade, criando uma situação de conflito em sala de aula.

Chazel (1995), em seus estudos sobre o poder, entende que dentre outras perspectivas, a regra das “reações antecipadas”, que rege a intenção da obediência e da desobediência ao poder, regula a indisciplina. De acordo com Chazel (1995, p. 215) as reações antecipadas ocorrem de acordo com um esquema. Nele, o indivíduo X antecipa-se às consequências negativas, que porventura poderiam advir da reação do indivíduo Y. Preocupado com o quê, ou com até onde o comportamento de X possa levar, em função das expectativas de Y. O autor explica que nas instituições sociais, as relações entre os indivíduos são reguladas pelo cumprimento ou não de regras institucionais, a desobediência às mesmas implica no não atendimento às expectativas dos membros da instituição, gerando sanções que, por sua vez, variam de acordo com essas expectativas, tanto para quem cumpre as regras quanto para quem tem obrigação de controlá-las.

A escola, de outra feita, apresenta recursos, considerando a sua estrutura física, bem como o seu pessoal, facilitando assim, o controle e a vigilância sobre as regras de comportamento dos alunos. Em sala de aula, esta estrutura é visível pela disposição da mesa da professora e das cadeiras dos alunos, o espaço retangular e a arrumação em fileiras, arranjo que permite ao professor um olhar privilegiado sobre os alunos.

De acordo com Foucault (1997), o controle dos corpos impõe limites, proibições e obrigações. Para ele, a vigilância sobre os corpos proporciona a visibilidade do grupo por um só, facilitando o exercício do poder.

Nas escolas, uma das formas de controle utilizadas para disciplinar os corpos é o escrutínio. Erickson (1992 apud Mattos & Castro, 2005 p.105) argumenta que o escrutínio é uma das práticas utilizadas pelo professor para colocar o aluno em evidência, de modo desagradável. Ao solicitar que um aluno leia em voz alta, sabendo que o mesmo não tem domínio da leitura, ou que não sabe ler, o professor, segundo esse autor, frente à classe, estaria expondo esse aluno ao ridículo, exacerbando o sentimento de fracasso que o mesmo já possui, em relação ao seu desempenho escolar. O autor exemplifica que a escola tem como hábito tornar público os resultados escolares de seus alunos, expondo-os em murais, sem preocupar-se com o sigilo dos nomes, evidenciado assim, a posição em termos de rendimento, do aluno em relação à turma. Desta forma, pune o aluno publicamente pelas notas que obteve. Erickson (idem) ressalta que esse tipo de punição demonstra, na modernidade, que a punição física, prática comum nas escolas e nas famílias, até bem pouco tempo atrás, foi substituída pela exposição física.

Nesta exposição identificamos uma das formas de ‘violência simbólica’ exercida pelas instituições, tanto por parte da escola como da família, criada para punir aqueles que desobedecem a autoridade local (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Para os autores, as diferentes instâncias de violência simbólica são: a família, a escola e a comunicação social, entretanto, dizem os autores:

[...] a importância do *habitus* inculcado pela família é fundamental. A ação pedagógica é exercida pelos membros educados de um grupo social, podendo ser exercida pelas famílias, ou por quaisquer outros agentes mandados para o efeito.

A ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social.

O ensino encarnado na ação pedagógica tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima. Assim, toda a ação pedagógica deverá ser considerada como violência simbólica, na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário.

É importante referir que a ação pedagógica se exerce sempre numa relação de comunicação. A inculcação (acto de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico) e a imposição (poder arbitrário de impor um arbítrio cultural) são conceitos presentes na ação pedagógica e que não pertencem ao conceito de comunicação, pois esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores que não se encontra presente na relação pedagógica. Esta ideia, que será posteriormente melhor desenvolvida na segunda parte da obra, denota como é errôneo pensarmos que se estabelece uma verdadeira relação de comunicação entre quem exerce a ação pedagógica e quem está sujeito a essa ação.

A ação pedagógica é, como dizem os autores, “força pura e pura razão” que recorre a meios directos de constrangimento na imposição de significações. Pelas relações de força e sua reprodução, o arbítrio cultural dominante tende a ficar sempre em posição dominante, o que origina a ação pedagógica dominante

(classes superiores) que tende a impor e a definir o valor do mercado econômico e simbólico à ação pedagógica dominada (classes inferiores) (ROSENDO, 2009, apud BOURDIEU & PASSERON, 1975, p. 5).

Sendo assim, ações consideradas ‘inadequadas’ às regras da escola, aos olhos dos seus controladores (pais, professores e dirigentes), são interpretadas como indisciplina. Para Aquino (1996), as formas disciplinares adotadas pela escola na pós-modernidade são ‘sintomas’ de uma escola “idealizada, gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro”. Para ele, isto reflete uma situação “difusa e de instabilidade, gerada pela confrontação deste novo sujeito histórico às velhas formas institucionais cristalizadas” (AQUINO, 1996, p. 45).

Silva; Neves (2004); Silva (2002); Silva; Nossa; Silvério (2000) realizaram um estudo com alunos indisciplinados e analisaram os comportamentos de alguns desses alunos, em termos da interação e do controle de poder entre professores e alunos, no contexto da prática pedagógica. Eles verificaram a existência de ‘disposições sócioafetivas’ que regulam essa prática, estas disposições seguem uma “orientação específica de codificação para estas relações; de acordo com os autores para cada pessoa essas normas podem variar, assim, um comportamento considerado indisciplinado para um professor, pode não ser considerado assim para outro.” (SILVA, 2002; SILVA & NEVES, 2004).

Neste sentido, pesquisa realizada por Mattos (1992) informa que existe uma diferença entre a percepção do aluno e a do professor em relação à indisciplina. A autora explica o mesmo, no caso de ambos entenderem as regras reguladoras da disciplina escolar de modo claro. Para o aluno e para a aluna, a bagunça, ações como jogar papel, empurrar a cabeça do colega da carteira da frente, conversar com os colegas ou movimentar-se pela sala são consideradas brincadeiras, portanto, contam com a conivência do professor, que permite que estes atos ocorram. Para o professor, entretanto, os mesmos atos foram considerados de mau comportamento e como falta de educação doméstica (MATTOS, 1992, p. 110).

Freller acrescenta que alunos indisciplinados resistem às regras de sala de aula, onde é esperado que eles tenham uma atitude “robotizadas”, como se ao apertar um botão, mudassem o modo de agir, de acordo com a autoridade da professora. O autor salienta que o aluno indisciplinado tenta romper com “a monotonia do silêncio absoluto e ausência de movimentos, tidas como atitudes exemplares pela escola” (FRELLER et al, p. 133).

Estudos sobre a autoridade são reveladores da natureza e formas de legitimidade do poder, mediados pela obediência às regras. Para Arendt (1972) a relação de autoridade “entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm lugar estável predeterminado” (ARENDR, 1972, p. 129).

Para Arendt (1972) a autoridade é comumente confundida com a violência por sempre exigir a obediência. A força implícita na relação violenta é usada quando a autoridade fracassa. A indisciplina escolar, neste sentido, pode ser interpretada como uma resposta do aluno ao não reconhecimento da autoridade do professor.

Sennett (2001, p. 163) afirma que todo ser humano é livre para acreditar ou não na autoridade que lhe é imposta. Para o autor esta crença reafirma a autoridade, o poder que um indivíduo tem sobre o outro.

Nesta dissertação consideramos indisciplina na sala de aula como sendo “a manifestação de atos e ou condutas, por parte de alunos e alunas, que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica” (SILVA; NEVES, 2006, p.2).

4.1 Significado de indisciplina para alunos, professores e gestores

As relações entre a professora Maria e seus alunos e alunas; entre os alunos e alunas da classe da turma C; entre eles, a professora e a diretora da Escola João Pedro, observadas durante a pesquisa de campo, evidenciaram tensão, conflito e a necessidade desses atores mostrarem uns aos outros o poder, a hierarquia e a força que alguns sujeitos tinham sobre os outros. O fato de ser uma classe marcada por sucessivas repetências entre os seus alunos contribuiu de forma significativa para que a indisciplina fosse tomada como o centro das justificativas, razão para o controle, para a punição, para a violência e para a reprovação de alunos.

Neste sentido, os dados empíricos que se seguem evidenciam instâncias interativas entre esses sujeitos e apresentam diferentes formas de disciplinar os alunos, que não obedecem às regras da escola e da sala de aula. A professora Maria usa o recurso da vigilância para controlar os alunos da classe de repetentes, chamando a atenção dos alunos através de uma contagem até o número três:

Alguns alunos conversam entre eles enquanto a professora entra na sala e nada fala. Ela coloca uma imagem de Papai Noel na porta de entrada. Em seguida ela fala: é um, dois e três! Quando os alunos silenciam por alguns instantes, ela fala: boa tarde! Alguns alunos respondem: boa tarde! A professora se dirige para o quadro e escreve seu nome e a data.... Os alunos conversam, andam pela sala e a professora fala: um, dois, três! Os alunos sentam, mas alguns ainda conversam entre eles e a professora diz: agora é pra fazer silêncio um, dois, três! [...] vocês vão ficar depois do horário porque só vai sair quem terminou de copiar!

O controle também era empregado como um recurso, com o objetivo de disciplinar os alunos da classe da turma C, este recurso era usado através da mudança de lugar e pode ser observado na cena I:

Cena I

Os alunos conversam entre eles e a professora entra na sala e pouco tempo depois diz: “eu quero esse grupo separado, se vocês não separarem em 3 segundos todo mundo vai ficar sem recreio.” Vagner sai do lugar onde estava e fala: “já se separei! Já se separei!” Marcelo fala: “eu já estava aqui. [...] Eu estava sentando do lado da professora, porque ela falou pra mim, que eu tinha até o final do ano pra aprender a ler e escrever pra eu passar de ano. Escrever eu já sabia. Só faltava ler mais um pouco. Ai ela me deixou em cima do muro pra depois passar. Ai eu sentei do lado dela. De uns dias pra cá que ela falou que eu já estava bom, só faltando um pouquinho pra aprender a ler, Ela deixou eu sentar em qualquer lugar.” [...] Mas foi ela que pediu pra você sentar do lado dela? “Foi...” Ela te deixou em cima do muro?” [...] Tipo assim, pra gente passar de ano, (eu não sabia ler), já sabia escrever, fazer os textos e outras coisas. Teve um dia que ela levou um biscoito pra pessoa que fizesse o texto mais bonito ganhasse. E eu ganhei. Fiz o texto mais bonito sem nenhum erro. Ai foi, mas eu não conseguia ler. E ela foi e falou pra mim sentar lá.”

O poder também foi um recurso utilizado no intuito de disciplinar os alunos, este recurso foi usado através da punição, na qual os alunos indisciplinados ficariam retidos na sala de aula, no horário do recreio e/ou após o horário das aulas. As cenas II, III e IV ilustram o uso do poder na sala de aula.

Cena II

O sinal toca e a professora libera os alunos, mas alguns alunos ficam na sala. Ela diz: “Marcelo, Felipe, Marcos, Alexandre, Vagner, João e Luciano ficarão até às cinco e meia.” Os meninos estão sentados em filas separadas, alguns conversam e a professora ameaça: “se vocês não se comportarem ficarão até seis horas, eu não tenho hora para sair mesmo.” [...] Os alunos entram na sala correndo para pegar os seus lugares. Muitos estão em pé e conversam entre eles. A professora entra na sala e pouco depois começa a escrever os nomes de alguns alunos no quadro (Marcelo, Felipe, Marcos, Alexandre, Vagner, João e Luciano) e diz: “os alunos que ficaram comigo ontem depois do horário, hoje estão sem recreio.” E a professora avisa em tom ameaçador: “se fizerem bagunça ficarão comigo de novo depois do horário.” Michael pergunta: “e se a gente ficar quietinho?” A professora responde: “já estão sem recreio!”

Cena III

Alguns alunos estão ao redor da professora enquanto outros formam grupos, eles conversam entre si. A professora entrega uma atividade para os alunos e diz: “quem ficar saindo do seu lugar vai ficar sem recreio.” A professora faz uma linha dividindo uma parte, no fim do quadro-negro, e escreve: “sem recreio”. Ela já estava se distanciando do quadro, vira-se para sala e em seguida retorna ao quadro e escreve o nome: “Felipe!” Ele pergunta: “Eu? Por quê?” Lúcio vem até ele e diz: “porque você fez bagunça.” Felipe abaixa a cabeça e fica quieto.

Cena IV

“Só sei que nesse aqui eu desenhei um gato. Um gato gordo. Aqui é o Luciano aquele gordão. Aqui é aquela brincadeira da Cláudia, desenhei ela sem querer. E esse aqui eu não sei quem é. Essa aqui é minha mão, a mão que anda e isso é aquele negócio de cinco e meia. Eu fiz cinco e quarenta e fui escrevendo todo mundo.” [...] “ficar depois do horário? Sim. Ela (professora)...ela bota, e se agente fica falando e fazendo bagunça ela coloca a gente pra ficar até cinco e meia, eu fico....Ficam os bagunceiros. Um dia ficou a metade da sala toda. Só saiu aquele Pedro, Eduardo, Vagner e Luciano. Os únicos que saíram. O resto ficou tudo... A tia faz... Coloca as pessoas na secretaria, as vezes não.[...] Ah ela deixa eles até cinco e meia. Eu já fiquei. Porque eu ficava fazendo bagunça. Eu faço. (bagunça) [...]Porque eu gosto de fazer bagunça.. [...]Fico xingando, batendo nos outros... Puxo o cabelo das meninas... Carolina, Amanda, Mariane, Valéria. [...] Porque elas me dão língua. [...] A tia fala pros meninos copiarem texto. [...]Um dia a tia deixou a Carolina, a Mariane até cinco e meia. Elas ficaram aprontando. Ficaram brigando, zombando de mim. [...] A tia colocou até cinco e meia todo mundo.”

A indisciplina nesta dissertação é entendida como um rompimento das regras aplicadas pela escola e/ou pela sala de aula. Portanto, para combater esta quebra de normas foram usados artifícios, tais como: o controle, a vigilância e o poder. Estes recursos foram encontrados durante a pesquisa e ilustrados neste capítulo, através da fala dos sujeitos participantes. Ao longo desse capítulo foi possível notar ainda, que a indisciplina era frequente na classe de repetentes e que muitos alunos eram apontados como indisciplinados. Entretanto, esses mesmos alunos passaram por um processo de avaliação, no qual foram empregados diferentes critérios, explorados no próximo capítulo dessa dissertação.

5 AVALIAÇÃO

A avaliação será apresentada neste capítulo como um processo, cujo intuito é o de diagnosticar o desenvolvimento dos alunos, da classe de repetentes da turma C. Posto isso, exploraremos o conceito deste processo e como o mesmo era apresentado na classe de repetentes.

Para entendermos a avaliação trouxemos alguns autores: Gama (1997); Carvalho (2009) e Candau (2008) que corroboram as teses sobre o assunto.

A avaliação pode ser entendida como um processo, dividido em três etapas: na primeira, temos a coleta de informações sobre o aluno, ela ocorre de modo rotineiro, coletando dados que ele acredita terem relevância para compreender a aprendizagem do aluno, ou seja, “toda vez que um professor colhe informações, formal ou informalmente, está deliberadamente constituindo um banco de dados sobre seus alunos. [...] Entretanto, nem toda informação que colhe é relevante” (GAMA, 1997, p. 37). Na segunda, a avaliação se define como a expressão de um juízo por parte do professor, a distinção que o professor faz, considerando o que é ou não relevante sobre o aluno. Ou seja,

o juízo deverá, então, ser um juízo de valor, porque haverá apreciação de um grau de perfeição em relação a um fim determinado. Ou, em outras palavras, eticamente reconhecer-se-á uma conduta como aprovável ou reprovável com vista a dirigir ou disciplinar a mesma conduta (GAMA, 1997, p. 39).

Na terceira e última etapa da avaliação identificamos a tomada de decisão do professor, refere-se a uma nota numérica ou a um conceito do aluno, resultando na aprovação ou reprovação do mesmo. No entanto, apesar desse processo avaliativo ser limitado à ação do professor e da escola, Sacristán (*apud* GAMA, 1997) acredita que se o processo de avaliação for aberto à sociedade (ao aluno, aos pais, entre outros interessados), esta terá oportunidade de visualizar e entender mais claramente como a repetência se processa.

Carvalho (2009) e Gama (1997) afirmam que, muitas vezes, durante o processo de avaliação, o comportamento do aluno será considerado com a finalidade de construir “uma imagem de alunos incapazes de aprender, por serem sempre indicados às atividades de recuperação e terem conceitos negativos” (p. 114). Elas afirmam que as avaliações podem ou não estar conectadas à “real aprendizagem” e às possíveis dificuldades sobre o conhecimento do aluno, pois provêm dos critérios escolhidos nem sempre evidentes.

Candau (2008) afirma que as políticas que visam à melhoria das condições de ensino e aprendizagem (que incluem a avaliação) não têm sido bem-sucedidas quanto à melhoria das taxas de aprovação. Ou seja, se não houver uma melhoria no sistema de avaliação e propostas voltadas para ela muitos alunos continuarão vítimas da repetência.

A avaliação, de acordo com Gama (1997), pode ser um processo que conduz ao melhoramento da aprendizagem, isto é, a avaliação pode ocorrer de forma a auxiliar o aluno em seu percurso escolar. O ato de avaliar não é seletivo ou classificatório, é um ato diagnóstico. Entretanto, não existe um processo de avaliação que possa ser considerado ideal, mas este pode ser adaptado à realidade dos alunos e, assim, obter maior probabilidade de atingir o objetivo.

A avaliação escolar é usualmente denominada como prova, teste ou exame, entre outros. Nas análises realizadas nesse estudo, a avaliação surgiu como um instrumento para diagnosticar o que os alunos estão aprendendo, a partir das tarefas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Serviu, ainda, como pano de fundo para ser utilizada sucessivamente no dia a dia de sala de aula, através de diferentes recursos.

Nesse estudo, a professora explica que utiliza um processo contínuo de avaliação com seus alunos, aplicando diariamente atividades em sala de aula, em suas palavras: “*para saber como eles estão.*”

A cena I, descrita a seguir, ilustra a forma como a professora avalia os alunos da classe de repetentes.

Cena I

“Eu os avalio diariamente. São avaliados diariamente. Cada progresso, cada palavrinha que eles escrevem certo, já é uma avaliação. Mesmo errado, eu vejo que tenho que trabalhar mais isso aqui. Portanto, se você reparar, eu dou muito produção textual, dou muito ditado, porque eu quero saber como eles estão”
(Maria, professora da primeira série do Ensino Fundamental – Entrevista)

Foi possível perceber como a professora compreende todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, como possibilidade para medir o progresso dos mesmos. Entretanto, observamos também que os alunos possuem uma compreensão diferente. Para eles, não somente as tarefas que realizam é parte da avaliação, existindo ainda outros elementos, como a produção textual, o ditado e a prova, constituídos como pontos nodais para avaliar o desempenho dos mesmos.

No caso específico desse estudo, a professora utiliza um relatório que envolve, não somente a avaliação do desempenho nas tarefas, como também a

percepção dela sobre os alunos quanto à disciplina, aos valores e às atitudes que observa em sala de aula.

Para os alunos, a constante avaliação dificultaria o entendimento do que vale ou não para medir o desempenho, eles acreditam que a prova e o ditado são os instrumentos que realmente contam, assim como o comportamento.

Além destas atividades, ditas pela professora como parte da avaliação, observamos também que foram usadas provas, embora ela afirmasse que não fazia uso deste instrumento, e sim de uma avaliação continuada. Este processo avaliativo foi confirmado pelos alunos, os mesmos que se mostraram pouco ou nada familiarizados com o processo. As cenas II e III, a seguir, ilustram o fato de que a prova também faz parte do processo avaliativo, da classe de repetentes.

Cena II

A professora anuncia que eles devem sentar de forma que ao fazê-lo, pulem uma cadeira. Eles perguntam: “é prova?” Michael responde: “hoje é prova de matemática, não tá lembrado?” Michael fala: “ah é!” A professora começa a entregar as provas e diz que só pode virar quando ela ordenar.

(Registro de campo realizado no dia 23/09/2008 às 13h08min dentro da sala de aula.)

Cena III

Pesquisadora: “Normalmente você tem dúvida nas atividades dela?”

Cláudia: “Tenho.” [...] “Oh, a tia não ajuda assim, muito assim, em prova que ela passa, agora em prova que as professoras daqui de baixo ela vai lá encima fazer, ela fica dando sinal pra gente fazer.”

[...]

Pesquisadora: “Você acha que você se saiu bem na prova?”

Cláudia: “Não.”

Pesquisadora: “Por que não?”

Cláudia: “Primeiro porque foi uma nota vermelha e tirei uma nota muito baixa, muito baixa mesmo. Aí a tia falou que eu preciso melhorar. Então, então pra mim não foi nada boa.”

(Cláudia em entrevista)

Pela fala dos sujeitos percebemos que estão cientes de que se não forem bem na prova, continuarão repetentes. Outro caso serve para ilustrar a prova como avaliação pontual, da qual depende o resultado final, ser aprovado ou não. No evento, destacamos a situação do aluno João, três vezes repetente, na primeira série do ensino, especialmente por conta das provas e dos ditados. Assim, ele recorre à professora sempre que estas atividades são propostas, a fim de que ela explique como realizá-las corretamente. Na cena IV o aluno, em entrevista, fala da explicação da prova...

“Quando a gente sente muita dificuldade pra fazer, ela explica só um pouco. Mas nas provas, nos ditados ela não explica. Não adianta nem perguntar.”

[...] Na prova ela não explica pra ninguém mesmo não tendo dificuldade. Nem pra mim, nem pra ninguém.”

(João, em entrevista.)

Observamos que a avaliação, sendo uma atividade frequente e, ao mesmo tempo pontual, confunde o aluno, nem todos se sentem preparados para realizá-la. Isto tem como consequência uma situação de conflito, uma dificuldade sobre o entendimento do papel da prova, por exemplo, do ditado ou da produção textual. Ele não sabe se é para aprender, ou se é para testar os seus conhecimentos. Os alunos revelam que a sala de aula é um espaço de aprendizagem, um local onde esperam aprender o que está sendo ensinado e onde se sentem injustiçados sobre o processo de avaliação. Uma vez que não sabem ao certo como ele acontece. Atividades, tais como: o ditado, a produção textual, assim como a prova, eram constantemente empregadas na classe de repetentes, mas, na prática, parecia confundi-los, visto que não entendiam qual a proposta desses tipos de avaliação. Desse modo, é possível afirmar que através desse confuso processo, os alunos podem ser diagnosticados como aptos ou inaptos, sendo promovidos ou não para a próxima série. Portanto, concluímos que o processo, em si, pode gerar conflitos entre os alunos da classe de repetentes, que podem se sentir injustiçados. Uma vez que não compreendem a forma de avaliação adotada pela escola, uma das possíveis manifestações para estes conflitos seria a violência, tema explorado no próximo capítulo desta dissertação.

6 VIOLÊNCIA

Neste capítulo trataremos da violência como uma categoria de análise, relacionada aos processos que tangenciam as sucessivas repetências dos alunos da classe da turma C, a partir de diversos fatores, entre eles, o sentimento de injustiça, provocado pela falta de clareza sobre os critérios da avaliação escolar, tal como foi visto no capítulo anterior. Neste estudo relacionamos a violência à autoestima, à exclusão e às vivências dos próprios alunos.

Como fenômeno, a violência se manifesta de diversas formas e decorre de conflitos sociais e culturais, fatores que precisam ser desvelados para que possamos entender suas causas e consequências. De acordo com Chauí (2001) a violência pode ser considerada como a relação de poder excessivo, que não permite o reconhecimento do outro, portanto, usa a força ou a coerção, causando algum tipo de prejuízo, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (Idem, p. 291). A violência é analisada a partir de parâmetros como segurança e saúde, boletins de ocorrência e entradas em hospitais e postos de saúde. Sendo assim, apresentaremos a violência na perspectiva geral, para, em seguida, descrevermos a violência escolar.

A violência, de modo geral, tem sido alvo de investigação de diversos autores na atualidade, dentre os quais se destacam os trabalhos de Abramovay com outros pesquisadores: Abramovay; Rua (2003); Abramovay; Pinheiro (2004); Abramovay; Avancini (2004); Abramovay (2004); Waiselfisz (2010).

A violência no âmbito escolar também vem despertando o interesse de autores que buscam compreender este fenômeno, a saber: Levisky (1996); Zaluar (1999); Chauí (2001); Charlot (2002); Debarbieux et al (2002); Dubet (2003); Araújo (2004); Sposito (2005); Salmi (2006); Arroyo (2007); Coelho (2008); Bragança (2008); Gonçalves; Sposito (2009).

É possível afirmar que a violência está relacionada à temas que se tornaram mais frequentes, como as questões de segurança (WAISELFISZ, 2005, 2010) e de saúde (NJAINÉ; MINAYO, 2003), passando a ser medida pelo número de homicídios por habitantes e por boletins médicos, emitidos por agentes de saúde.

Neste sentido, Waiselfisz (2005) investigou as mortes causadas por armas de fogo no Brasil, do período de 1979 a 2003, apontando que, em 1979, as mortes por armas de fogo ocupavam 1% do total de óbitos do país. Essa representação cresceu de forma constante, até apresentar 3,9% do total de mortes, no ano de 2003. Entretanto, as mortes por armas de fogo apontaram um maior crescimento entre os jovens; passou de 7,9%, do total de mortes juvenis, em 1979, para 34,4%, em 2003, ou seja, um, em cada três jovens que morrem no país, é ferido por bala.

Ainda no tema relacionado à segurança, Waiselfisz (2010) apresenta um mapa da violência no Brasil, utilizando como indicador o número de homicídios por habitantes. Neste mapa o Brasil ocupa o sexto lugar no *ranking* mundial da violência. O autor mostra que a violência no Brasil tem se concentrado nas áreas urbanas das principais cidades. Contudo, contrariando a maioria dos estados brasileiros que apresentaram crescimento no índice de violência, o estado do Rio de Janeiro apresentou uma queda significativa no *ranking* nacional, uma vez que, em 1997, ocupava o primeiro lugar e, dez anos depois, reduziu em 29,4%, ocupando, em 2007, o quarto lugar no *ranking* da violência na Brasil.

A violência também é investigada através dos riscos que podem afetar a saúde. Relacionados a estes riscos, Minayo; Souza (1999) realizaram um estudo sobre as possibilidades e dificuldades de prevenir a violência, a partir do campo da saúde pública. As autoras afirmam que a violência não está restrita ao âmbito da justiça e da segurança pública, apresentando dois motivos para associar a violência ao âmbito da saúde.

O primeiro, porque, dentro do conceito ampliado de saúde, tudo o que significa agravo e ameaça à vida, às condições de trabalho, às relações interpessoais, e à qualidade da existência, faz parte do universo da saúde pública. Em segundo lugar, a violência, num sentido mais restrito, afeta a saúde e frequentemente produz a morte (MINAYO; SOUZA, 1999, p. 11).

Neste sentido, Njaine; Minayo (2003) apresentam um estudo realizado com grupos focais, constituídos por alunos e professores. O objetivo do trabalho das autoras é o de analisar a violência na escola e os fatores de riscos relacionados à saúde dos alunos. Com a análise desse material procuravam contribuir para a construção de propostas auxiliares na prevenção da violência. Para tanto, apresentaram três sugestões dadas pelos alunos, com o intuito de melhorar as condições da escola para enfrentar a violência. A primeira é a de acolher o aluno e conversar com o mesmo, a segunda, seria a de melhorar o ambiente escolar e, a

terceira, e última sugestão, sugere trabalhar os problemas, alternativamente, com o intuito de melhorar a convivência entre os atores escolares.

A violência está ligada às questões sociais e culturais, cujo contorno assume diferentes tipos; Salmi (2006) faz um estudo e apresenta quatro tipos de violência: 1) Violência direta, que está relacionada à morte, ferimento, escravidão; 2) Violência indireta ou violência por omissão, refere-se à incapacidade de promover proteção; 3) Violência repressiva, referida à violação dos direitos humanos como liberdade e religião; 4) Violência alienadora, diretamente ligada ao racismo, ao ostracismo, ao viver com medo.

Entre os conceitos ressaltados nas análises desse estudo identificamos a violência, neste caso, entendida como a ultrapassagem de limites, perturbando acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo formas negativas ou maléficas. Isto é, a percepção dos limites e sofrimentos que provoca e caracteriza o ato violento. Esta percepção varia cultural e historicamente (ZALUAR, 1999, p.08). No contexto social a violência é complexa e evoca hierarquias sociais, regras, acordos e valores, culturalmente contextualizados. Assim, socialmente, aparece confundida com questões sociais, tais como: desigualdade, miséria, preconceito e vulnerabilidades (MATTOS; CASTRO, 2010). Socialmente desenvolve-se dentro de uma conjuntura, que evolui das desigualdades e do conflito entre os seus atores e contribui para o agravamento desses conflitos e violências.

De acordo com Abramovay; Pinheiro (2004) a violência está associada às vulnerabilidades sociais, podendo ser interpretada como o “resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos (materiais ou simbólicos) dos atores e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade civil” (p. 49)

A violência também envolve dimensões psicológicas, culturais e físicas, isso explica a razão pela qual Mattos (2007, p.77) criou o conceito: “multifaces da violência”. Estas faces podem ser entendidas como físicas, verbais, psicológicas, simbólicas e o “*bullying*”. Candau, (2008) teoriza a “cultura da violência”, que envolve em sua trama crianças e jovens, cada vez mais cedo. Para Arroyo (2007) os sujeitos da violência geralmente são crianças, adolescentes e jovens considerados como “menores infratores” das classes populares. A violência cria uma rede de confrontos e provoca uma crise no processo civilizatório, sendo alvo de debate sobre as formas de reorganização da sociedade.

No estudo de Sposito (2005), um dos fatores que contribuem para a violência é a sua banalização (p.05). Esta banalização produz consequências para a escola, por estruturar formas de sociabilidade que tiram o caráter eventual ou episódico das práticas de destruição dos espaços escolares ou do uso da força entre seus atores.

A banalização traz consequências sobre o papel social da escola e suas implicações na formação dos seus sujeitos. Gomes (*et al* 2006) estudou a violência no Distrito Federal sob a ótica dos alunos, de diversas escolas públicas e particulares. Nesse estudo reuniu alguns indicadores para a violência, nos quais observou: I) a sala de aula é uma agência de socialização; II) as escolas difundem padrões culturais presentes em suas vidas nas comunidades escolares e estes refletem conflitos, lutas e embates presentes nestes contextos. Além das questões dos conflitos intramuros, existem os conflitos exógenos à escola, proveniente do ambiente em que vivem seus alunos, as gangues, o tráfico de drogas, dentre outros. De acordo com o autor, a violência está associada às gangues e galeras, que mantêm o controle sobre suas práticas do dia a dia.

De acordo com Levisky (1996) existe uma ligação entre a violência e a agressividade, usada como um artifício para a sobrevivência do jovem em ambiente agressivo. Para ele a violência pode ser considerada:

como forma extremada só uso mental ou físico da agressividade, tem sido considerada por alguns pesquisadores como um tipo de conduta adaptada neste mundo cada vez mais manifestamente hostil. Em uma sociedade que se autodestrói brutalmente, a violência torna-se uma técnica de sobrevivência (LEVISKY, p. 47).

Entre as diversas formas de vivência está a agressão verbal, que se manifesta pela agressão sem o uso da força física, quando o agressor utiliza artifícios verbais que podem ofender moralmente a outrem. Uma forma que vem sendo amplamente estudada (SILVA ; ALCANTARA, 2009; ARAÚJO, 2009; MARRIEL, 2006; MATTOS ; CASTRO, 2010) é o fenômeno “*bullying*”. Segundo Araújo (2009) *bullying* é um termo de origem inglesa, utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, motivando geralmente um sentimento negativo, por parte de quem sofre da violência de um *bully*⁶.

O *bullying* é uma dimensão da violência, definida por Silva e Alcântara (2009, p. 20), como “um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, adotadas por um ou mais estudantes contra outros, em geral mais frágeis ou em

⁶ *Bully* é o termo que denomina o sujeito que provoca o *bullying*.

situação desfavorável em relação aos agressores.” Marriel (et al, 2006) apresenta o *bullying* como “zoações”, termo que leva aos significados de: encarnação, humilhação e violação. De acordo com Mattos e Castro (2010), *bullying* é um processo de tortura frequente, de um grupo de colegas sobre um outro sujeito, através de um processo persistente de provocação, fazendo uso de piadas, apelidos, troca de olhares, dentre outros. Além de física e verbal, esse tipo de violência pode ser considerada como simbólica.

A violência simbólica é definida por Bourdieu (2000) como o processo no qual uma determinada classe impõe sua cultura à outra, por ela dominada, consistindo na imposição "legítima" da cultura dominante. Na dimensão da violência simbólica estão veiculadas as agressões verbais, as intimidações pela punição e as formas de coação. Estas se apóiam em uma disposição de dominação que pode ser cultural, social e econômica.

Koehler (2003), Azevedo e Guerra, assim como Bourdieu, afirmam que a violência simbólica ou psicológica pode também se manifestar como “tortura-psicológica”, o que ocorre quando o agressor deprecia o agredido, tolhendo seus esforços de autoaceitação, resultando em sofrimento mental.

No âmbito escolar, a violência social e a psicológica também estão relacionadas aos processos de exclusão, observados nas escolas e salas de aula. Um estudo realizado por Patto (2005) indica que a universalização da Escola Básica contribuiu para incluir alunos das classes menos favorecidas socialmente, o que provocou uma lógica excludente promovida pela escola.

Para Dubet (2003) a escola promove a exclusão e vive uma crise de transformação em seu interior, ele afirma:

as relações da escola e da sociedade se transformaram e a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar (DUBET, 2003, p. 43).

O mesmo autor afirma que a violência escolar se explica através da distância cultural e social que separa os professores de seus alunos, assim como pelas diferenças de expectativas entre as famílias e a escola, provocando um sentimento de crise de legitimidade da escola.

Neste cenário, Mattos (2007, p. 81), pautada nos estudos de Berger e Luckman, indica uma “crise de sentido” que atingiu a escola. Esta se caracteriza por

formas cruéis de violência. O conflito entre os atores escolares deriva do embate entre a cultura escolar e a cultura do aluno. A escola está desorientada com a chegada deste “novo aluno”. Esta crise deriva da (des)obediência em cumprir as exigências da escola, muitas vezes, por não compreendê-las.

Charlot (2002) destaca que para compreender as diferentes manifestações de violência, faz-se necessário diferenciá-las de três formas: 1) a violência na escola; 2) a violência à escola; e 3) a violência da escola. A violência na escola é a que se dá e se produz no espaço escolar; a violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição, é a violência contra a escola; e a violência da escola é a violência institucional, marcada pela maneira como a escola lida com os jovens: a composição das classes, a atribuição de notas e o regime de avaliação, as palavras, atos e atitudes de seus agentes, considerados como injustos, racistas e preconceituosos.

6.1 A violência no espaço da classe de repetentes: os alunos repetentes

Porque se os outros me maltratarem eu vou ser mau quando eu crescer.
(Felipe, aluno repetente, da primeira série do Ensino Fundamental)

Nesta dissertação ilustramos, com os dados apresentados a seguir, a forma como se deu a violência na Classe de repetentes. Ela será apresentada através de diferentes tipos, tais como: brigas, acusações de roubo, vandalismo, *bullying*, brincadeiras de crimes, todos retirados da observação participante. Nas cenas I, II e III a violência se caracteriza através da briga. Na cena I, alunos trocam tapas e socos durante a aula, na cena II, dois alunos empurram um ao outro e, na cena III, alunos trocam tapas e socos, enquanto a professora está fora da sala de aula.

Cena I

Silvio e Roberto se olham por causa de dois reais que caiu do bolso de Roberto. Silvio pegou dizendo que achou, Roberto diz que o dinheiro era dele e Silvio responde: “perdeu!” Roberto quer o dinheiro de volta e Marcos se mete na confusão. Roberto e Marcos trocam tapas, socos e ponta pés, nesse momento a professora se levanta, outros alunos começam a chutar Marcos, então a professora consegue separá-los; ela segura Roberto e Marcos pelo braço. Roberto vai sentar e Marcos sai correndo da sala.

Cena II

Alexandre sai da sala de aula, dois minutos depois ele volta e provoca Marcos, que estava sentado atrás dele, dando um empurrão. Marcos revida empurrando-o também, daí então trocam tapas (Marcos continua sentado e Alexandre está em pé). Então a professora fala: “olha vocês dois!” Marcelo defende Marcos e diz:

“foi Alexandre que começou.” Então a professora fala: “quem está mexendo com você Alexandre?” “Quando mexer com você, você me avisa.” Alexandre choroso senta e abaixa a cabeça, nesse momento, quatro meninos que estavam sentados próximos a ele se afastam e Marcelo ameaça, dizendo que se Alexandre for para trás leva um murro...

Cena III

A professora entra na sala e percebe que a sala está sem energia, então ela sai da sala. Enquanto a professora está fora, os alunos conversam entre si, de repente, Marcelo e João trocam tapas e socos. As meninas (Amanda, Mariane e Carol) correm para avisar a professora. Em seguida, os meninos param de trocar tapas, então os outros alunos começam a gritar: “apanhou, apanhou, apanhou!” Logo, os meninos voltam a trocar socos. Eles se agarram e trocam tapas, mas depois se separam.

A violência na escola está retratada nas quatro próximas cenas: IV, V, VI e VII, através da acusação de roubo. Na cena IV, três alunos acusam um menino de roubar uma bicicleta, uma vez que o mesmo levava objetos na mochila com frequência, tais como: celulares, peças de bicicletas, relógios, roupas. Na cena V, a partir do trecho de um filme, um aluno fala para o outro que é feio roubar. Na cena VI, um aluno acusa o outro de roubo e, na cena VII, uma professora da escola afirma conhecer o envolvimento da família de um aluno, em casos de roubo.

Cena IV

Os alunos Marcelo, Roberto e Felipe acusam Alexandre de roubar uma bicicleta. Alexandre pergunta: “que bicicleta? Pode olhar minha casa, quer olhar minha mochila?” Então os meninos começam a mexer na mochila de Alexandre. Marcelo pega o celular de Alexandre e Alexandre quer de volta. Enquanto isso, Felipe pega uma bermuda que estava na mochila de Alexandre.

Cena V

Passa uma cena do filme: “Todos os cães merecem o céu”, onde o personagem canta e fala: “não pode roubar! É feio roubar!” No mesmo instante, Marcelo olha para Alexandre e diz (apontando o dedo para Alexandre): “tá vendo é feio roubar!” Ele repete mais uma vez.

Cena VI

Alexandre está de pé, conversando com Marcelo, a professora diz: “vai sentar no seu lugar Alexandre!” (a professora se refere à primeira cadeira da última fila. Um pouco afastado do grupo). Alexandre continua no mesmo lugar, Marcelo fala: “é por isso que eu não faço, ele fica falando!” A professora diz para Alexandre sentar no seu lugar, Alexandre vai caminhando e discutindo com Lúcio e Vagner, pois os meninos estavam dizendo que Alexandre levou dois tiros. Alexandre ri. A professora pede para ele sentar e pergunta: “eu vou deixar vocês três de novo depois do horário?!” Alexandre diz: “é ele tia (apontando para Lúcio) ele disse que ia dar um chute no meu saco. Eu vou dar um tiro nele!” A professora fala: “já chega!” Alexandre continua resmungando e fala que é ruim ficar na escola. A professora pergunta: “já que é tão ruim porque você não fica em casa?” Alexandre responde: “porque minha mãe não deixa!” Alexandre fica em silêncio, depois levanta e vai para o fim da sala de aula e vai até sua mochila, que está no chão e senta junto dela por alguns segundos. Depois, levanta com uma caneta verde e vai até o seu lugar. Lúcio e Vagner continuam falando com Alexandre e dizendo que ele rouba. A professora reclama mais uma vez: “por que essa implicância com ele?” Lúcio fala: “mas ele rouba mesmo.” Alexandre fala: “ooh! tia eles estão falando que eu roubo! Foi meu pai que me deu.” Lúcio fala: “tudo o pai dele dá pra ele!” Alexandre responde: “dá mesmo!”

Cena VII

O Alexandre, ele vive em um ambiente de... É... [...] de drogas e é... [...] roubo é... [...] vive também a mãe com o padrasto, a mãe esteve essa semana aqui na escola e disse que o pai ameaçou matá-la com facas e ele, com o irmão menor, é que foram chamar a polícia.

(Carla, professora do Ensino Fundamental, em entrevista)

As duas cenas (VIII e IX) a seguir ilustram o *bullying*, como um tipo de violência escolar. Na cena VIII um aluno faz trocadilho com o sobrenome do outro.

Cena VIII

Marcelo, José e Pedro conversam sentados no fim da sala. Marcelo e José falam para a professora que Pedro está chamando João Franco (sobrenome do aluno), de João Frango. Pedro diz: “eu falei João Franco.” A professora fala, olhando para Pedro: “pronto, ele é frango e você é o franguinho, então tem o frango e o franguinho.” Pedro dá um sorriso sem graça e diz: “eu não sou mulherzinha!” Marcelo e José falam: “mas é franguinho.”

Na cena IX também identificamos o vandalismo, como um tipo de violência. Nela, observamos o aluno chutar a cadeira, na qual estava sentado.

Cena IX

A professora inicia um ditado de frases e após falar palavra por palavra, a professora repete a frase completa: “Regina pegou o gelo na geladeira”. Os alunos falam: “espera aí tia!” Outro fala: “poxa, já está no cinco (referindo-se à quinta frase do ditado).” Lúcio pede: “poxa, tia repete o quatro!” Os alunos falam ao mesmo tempo e a professora diz que só vai continuar se estiver silêncio total. Os alunos fazem silêncio e a professora fala: “é claro que vocês não me escutam, porque vocês falam junto comigo.” Ela continua o ditado: “O meu cordão é de...” Alguns alunos falam: “de ouro.” A professora responde: “não adivinhem o que eu falo.” “O meu cordão é de prata”. Nesse momento, o aluno Alexandre sai do seu lugar e vai sentar-se em outro. Os outros alunos falam que ele saiu do lugar e Alexandre diz: “a senhora fala rápido!” Pouco depois ele volta para o lugar quando a professora começa novamente o ditado. Alexandre se levanta e chuta a cadeira e diz: “você fica falando rápido!” A professora fala: “você pode fazer isso na sua casa, aqui não, se você quiser você chuta a sua mesa, não aqui.” Alexandre vai sentar no canto da parede e baixa a cabeça. A professora continua o ditado e, de repente, os alunos se exaltam e falam para a professora que Alexandre disse que era para ela chutar a mesa. A professora pergunta: “o quê Alexandre?” Ele não repete e a professora diz: “saia da sala!” Ele responde dizendo que não vai sair. A professora fala: “alguém vai chamar a Carla.” João sai correndo e vai chamá-la. Enquanto isso, Alexandre se arrasta no chão sorrindo e dizendo que vai sair mais cedo. Os alunos falam: “olha tia ele está rindo!” Então Alexandre levanta, vai pegar suas coisas e passa pela professora, que o segura, levando-o para a direção. Ao retornar a sala, os alunos perguntam: “Alexandre foi embora?” E a professora responde: “ele vai ficar na secretaria até seis horas.”

Na cena X observamos que a ameaça também é apontada como um tipo de violência.

Cena X

Depois do intervalo Eduardo entra na sala e vai direto para o seu lugar. Ele está comendo pipoca quando João chega e diz: “me dá um pouco!” Eduardo se recusa a dar, então João ameaça bater nele. Eduardo se esquiva e João repete: “me dá um pouco!” Eduardo novamente se nega, então João pega o estojo de Eduardo e fala: “então vou pegar seu estojo.” João pega o estojo de Eduardo e

leva-o até o seu lugar. Eduardo se levanta e vai até o encontro de João e, sem falar nada, dá um pouco de pipoca, em troca da devolução do seu estojo. Após a entrega Eduardo volta para o seu lugar.
(Dia 20/06/2008 às 15h33min)

A brincadeira de crime também foi observada, ilustrando mais um tipo de violência, nas cenas XI e XII. Na cena XI, um aluno afirma ter uma gangue e, na cena XII, o aluno cria uma arma de brinquedo.

Cena XI

A professora sai por um momento da sala e João se aproxima da pesquisadora, ele diz: “oh aí tia, todos esses são da minha gangue, eu agora estou montando de novo minha gangue que teve um problema aí, a gente teve que terminar, mas agora eu tô fazendo de novo, quer ver?” O aluno chama cinco alunos e diz: “Gangue! Levanta e vai pra lá.” (Apontando para a janela) E os cinco meninos que estão juntos com ele vão correndo. Novamente João grita: “volta e senta!” E todos o obedecem. Ao sentarem João diz: “Peguem ele!” (Apontando para Fernando) Todos vão na direção dele, enquanto dois imprensam o menino na parede. João diz: “segura ele que vou aí.” João se dirige para Fernando, que está sendo segurado pelos outros dois alunos e põe o dedo no rosto de Fernando, e rindo balbucia algumas palavras e faz um sinal de arma com os dedos. (Dia 02/05/2008 às 15h45min)

Cena XII

Lúcio brinca com uma sacola plástica de cor preta, repleta de lápis de cor e apontadores. Ele molda a sacola segurando-a, tal como segurasse uma arma de fogo. A professora fala: “Lúcio senta e vai fazer a atividade.” Ele mostra para ela a forma com que segura a sacola e a professora fala: “Lúcio deixa de palhaçada!” Lúcio senta e diz: “eu sou da polícia.” Em seguida, ele se levanta, passeia pela sala e mostra “o brinquedo” aos colegas, como se estivesse apontando uma arma para eles. Então, dirige-se para Marcos e diz: “perdeu, perdeu, perdeu!” (Apontando a arma de brinquedo) Depois se dirige ao Carlos, que não dá atenção ao brinquedo de Lúcio e pede para Lúcio entregar os lápis, pois ele quer pintar. Então Lúcio abre a sacola e desfaz o brinquedo.
(Dia 30/10/08 às 16h12min)

A violência escolar também é associada à reprovação dos alunos, apontados como ameaça à escola, sendo responsabilizados pelas manifestações de violência. Esses alunos são alvos do conselho de classe, como candidatos à reprovação por comportamento, uma vez que a escola acredita que os mesmos têm consciência de que se envolveram em atos de violência.

Na cena XIII, durante entrevista com a pesquisadora, o aluno afirma que vai ser bandido.

Cena XIII

Quando eu for adulto, eu vou ser ladrão. Eu e Victor, da minha rua. Eu e Victor daqui desse colégio. (E por que você diz isso?) É porque ele quer ser bandido e eu também quero ser. (Por que você quer ser bandido?) Pra assaltar os outros, e quero assaltar um banco pra ficar com muito dinheiro e viajar pros Estados Unidos. [...] E também pra eu ver os furacões. Eu quero, pra eu ser levado pra um. (E por que você quer ser levado por um?) Porque eu quero morrer. Eu quero matar o cara do avião com a arma lá em

cima e pronto, deixa ele morrer. Pra eu pegar um avião pra mim e ir pra lá, ai quando vier um furacão eu entro com o avião.
(Felipe, em entrevista, aluno repetente da primeira série do Ensino Fundamental)

A violência analisada surgiu como uma categoria, empregada para explicar a situação de repetência de muitos alunos. Nesse estudo, a violência foi apresentada de duas formas. Na primeira, de modo geral, foi identificada pelos temas: saúde, segurança e violência escolar (este último dividido em violência na escola e da escola). Na segunda, pelo levantamento de algumas tipologias de violência escolar, a saber: brigas, acusações de roubo, vandalismo, *bullying*, brincadeiras de crimes.

O fenômeno violência escolar revelou-se a partir das vivências dos alunos, da classe de repetentes e pela não adequação do aluno à escola, justificada por suas dificuldades de aprendizagem, resultando no contínuo processo de repetência. Vale lembrar que os atores desse estudo são crianças que passaram por mais de três reprovações, repetindo seguidamente a primeira série do Ensino Fundamental. Por se tratar de alunos repetentes, fez-se necessário entender a questão da repetência escolar, por isso, abordaremos este fenômeno no próximo capítulo desta dissertação.

7 REPETÊNCIA

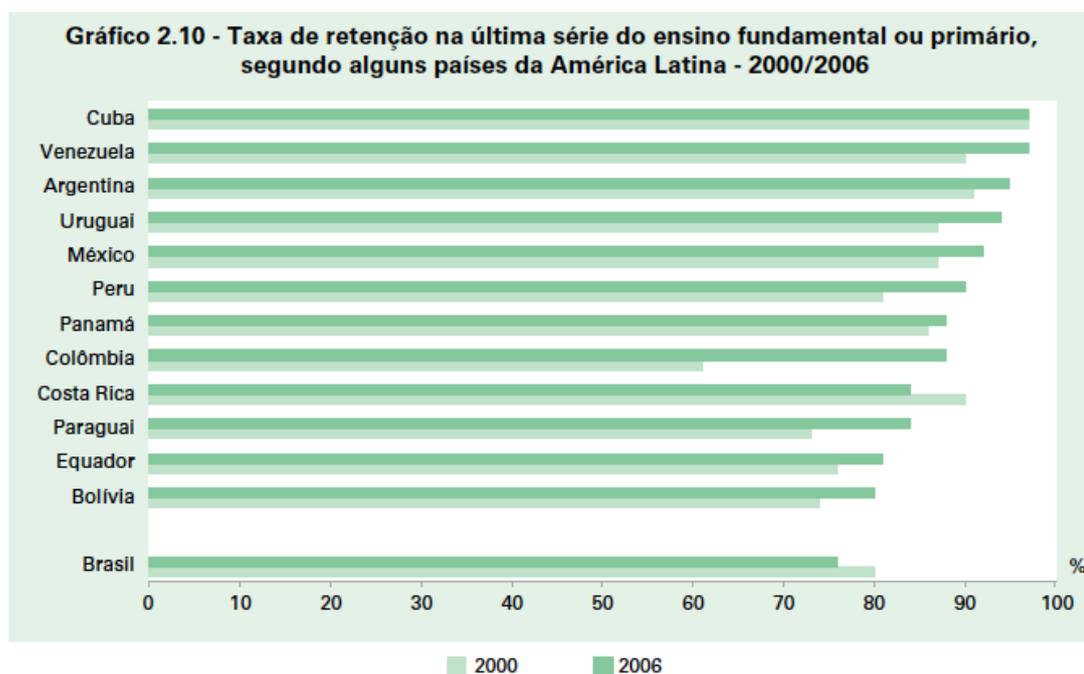
Os dados apresentados nos capítulos anteriores foram levantados a partir das vivências dos alunos, da classe da primeira série, do Ensino Fundamental. De suas experiências procuramos compreender a complexidade da questão, revelando a instância das interrelações entre alunos, escolas e famílias (ORTIGÃO; ALVES, 2005). Neste capítulo analisaremos o fenômeno da repetência, levando em conta o fato de que trabalhamos com alunos que passaram por essa experiência, entre uma e cinco vezes e, com isso, fez-se necessário entender a forma como se deu esse processo.

A repetência é uma categoria de difícil análise e pode ser compreendida a partir de vários pontos. Tanto na literatura acadêmica quanto no 'senso comum', este conceito é expresso por um conjunto de duplas de palavras opostas; reprovação & aprovação; frequência & evasão; promoção & repetência. Entretanto, seu significado no âmbito do sistema escolar, está relacionado a pelo menos dois processos, que estabelecem uma relação tempo e espaço dentro da escola: o primeiro, é de continuidade, pois durante o período letivo, alunos são aprovados, reprovados, frequentam ou não; e o segundo é de transição entre períodos escolares, momento em que os alunos são promovidos para a série seguinte, repetem e cursam a mesma série no ano seguinte ou evadem-se por absenteísmo (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007 p. 163).

Para entender a importância de um estudo sobre a repetência é necessário mostrar alguns dos dados nacionais, reveladores da dificuldade do sistema educacional em combater a repetência escolar. Análises do IBGE (BRASIL, 2009) mostram que a taxa brasileira de repetentes para o último ano do Ensino Fundamental é de 78,0%, e que este número se concentra na população urbana e rural mais pobre do País (LA CONCLUSIÓN, 2004 apud IBGE. 2009 p.43). O documento oficial explica que os padrões na relação entre o acesso, a progressão e a conclusão nesse nível de ensino são assimétricos. Explica ainda que altas taxas de repetência escolar no país são comuns para os países latinos, pois, em 2006, a taxa de retenção na última série do Ensino Fundamental era de 98,0%, para Cuba e Venezuela, e de 80,0%, para Equador e Bolívia. O documento também serve como um indicador que permite estimar quantos alunos, de um determinado grupo, iniciam a primeira série do Fundamental e alçam à última série, assim como serve

para avaliar o número de anos que os alunos despendem para concluírem este nível de ensino (BRASIL, 2009).

No entanto, a comparação entre alguns países revela que a situação do Brasil pode ser considerada confortável, se comparada às taxas desses países, tal como pode ser observado no gráfico 2.10, apresentado no documento (idem, p. 430).



Fonte: Measures of progression and completion in primary education (ISCED 1). Montreal: Unesco, Institute for Statistics [2008]. Table 12. Disponível em: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx?IF_ActivePath=P,50&IF_Language=eng>. Acesso em: set. 2009.

De outra feita, dados da UNESCO (2010), combinando repetência e evasão escolar na América Latina, revelam que uma vez considerado outro corte estatístico, a taxa para o Brasil fica em torno de 24%, seguido da Guatemala, com 14,9%, e do Peru, com 10,2%. A Argentina apresenta 5,9% de reprovação e de evasão, as menores taxas ficaram para Bolívia e Chile, com 2,4% e Cuba, com 1,9%. Concluindo, o Brasil lidera o *ranking* da repetência e da evasão escolar. Estes dados apontam ainda a existência de um grande número de alunos fora da escola, o que representa cerca de 2,4% da população nessa faixa etária, ou seja, algo em torno de 680 mil alunos não têm acesso à escola.

Outro indicador para medir a repetência escolar foi criado recentemente pelo sistema educacional brasileiro, é o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado em 2005, esta avaliação nacional aponta resultados desalentadores para o sistema do ensino nacional. Embora tenham se expandido nos anos noventa,

as políticas educacionais compensatórias e assistencialistas, tais como: a promoção automática, a progressão continuada, a aceleração da aprendizagem, o sistema de ciclos e a bolsa família, os índices do IDEB (quadro II) indicam a inoperância, em curto prazo, destas políticas.

IDEB - Resultados e Metas

IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o BRASIL

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio						
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	
TOTAL	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2	
Dependência Administrativa																			
Pública	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	5,8	3,2	3,5	3,7	3,3	3,4	5,2	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9	
Estadual	3,9	4,3	4,9	4,0	4,3	6,1	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	5,3	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9	
Municipal	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8	5,7	3,1	3,4	3,6	3,1	3,3	5,1	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8	
Privada	5,9	6,0	6,4	6,0	6,3	7,5	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0	

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Vale lembrar que procuramos, ao longo deste estudo, compreender a repetência em sua complexidade, caracterizada, dentre outros fatores, por revelar instância das interrelações entre alunos, escolas e famílias (ORTIGÃO e ALVES, 2005). Um dos pressupostos é o de que a reprovação afeta a autoestima e a motivação do aluno, contribuindo para que o mesmo se sinta incapaz de atender às exigências da escola.

O capítulo que se segue apresenta, com o auxílio de dados empíricos, a repetência e sua interseção como gênero, no contexto da sala de aula. Embora esses dados sejam reveladores da natureza da repetência, nas interações de sala de aula, em particular, e nas interações entre os alunos e a escola, os alunos e suas famílias e entre as famílias e a escola, pesquisas anteriores exploraram o tema e podem contribuir para o entendimento do mesmo.

Estudos desenvolvidos por Ribeiro (1991) e Patto (1999) são marcos teóricos importantes que servem de ponto de partida para essas análises. Eles tratam da repetência e do fracasso escolar, permanecendo como referências obrigatórias para os estudos sobre repetência. Entretanto, nos trabalhos de Pazello (*et al*, 2005) e Klein (*et al*, 2009) é que podemos encontrar indicadores sobre os sujeitos da repetência, além de suas percepções sobre a forma como é construída.

Ribeiro (1991), em seus estudos sobre a repetência, no início dos anos noventa, revela que é a repetência, e não a evasão, a vilã do fracasso escolar, nas

primeiras séries do Ensino Fundamental. O autor afirma que a prática da repetência está inserida na pedagogia educacional. O autor investigou ainda a distorção idade-série, atribuindo à repetência o peso de ser uma das causas deste processo. Na época, o estudo de Ribeiro (idem) indicou que, na primeira série do Ensino Fundamental, a repetência era mais grave e preocupante, do que nas demais séries deste nível de ensino. Ele afirmou que a possibilidade de um 'aluno novo' ser aprovado na primeira série é quase o dobro daquele que já sofreu reprovação, o que significou dizer que a repetência levava à repetência, melhor dizendo, quando um aluno é reprovado, ele aumenta sua probabilidade de novas reprovações.

Outra pesquisa realizada por Patto, nos anos noventa, partiu do pressuposto teórico da determinação histórico-social. Esta pesquisa utilizou dados de observações e entrevistas com alunos repetentes, de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo, bem como entrevistas com suas famílias. Neste estudo a autora explica que o fracasso escolar está historicamente estruturado nas ações dos participantes envolvidos na escola. O resultado deste trabalho foi resenhado por Senna (1991). Nesta resenha ela descreve que:

“a inadequação da escola decorre, principalmente, de sua má qualidade, da representação negativa que os seus profissionais têm da capacidade dos alunos, conseqüência da desvalorização social dos seus usuários mais empobrecidos; o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; esse fracasso é administrado por um "discurso científico escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo"; "a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo.” (PATTO apud SENNA, 1991, p. 216/217)

Tanto a pesquisa de Ribeiro (1991) quanto à de Patto (1990) sustentam as explicações para o fracasso escolar em pesquisas atuais. Assim, para entender o fracasso escolar é preciso entender a repetência. As explicações e definições de Pzello (*et al*, 2005) trazem uma contribuição, nesse caso, repetentes são aqueles que cursam uma mesma série, após terem sido reprovados por avaliação ou por frequência. Para Klein (*et al*, 2009) a repetência e a frequência, na mesma série do ano anterior, seja por qualquer motivo, são os elementos que definem se um aluno é repente.

Relacionar a repetência à avaliação e à frequência é uma definição limitada sobre o tema. De acordo com Klein e Fontive existem outros motivos que podem levar à reprovação do aluno, como os já apontados por Patto.

Entre esses motivos destacamos o fato de que a repetência e a multirreprovação geram a distorção idade-série. Esta pode ser definida como o distanciamento entre a idade entendida como adequada para cada série, nas diferentes formas de organização do processo de escolarização. O MEC considera dois anos ou mais, como uma medida para a distorção idade-série no Brasil. Esta questão tem sido acompanhada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que tem como objetivo sistematizar informações que permitam avaliar a evolução da qualidade da educação, desde os anos noventa, informações que vem sendo utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e pelas secretarias estaduais e municipais de educação, na definição de ações voltadas para a melhoria dos índices da escola básica problema.

O sistema de avaliação da educação básica também aponta para a definição e direcionamento de recursos técnicos e financeiros às áreas consideradas prioritárias, visando à redução das desigualdades educacionais. O SAEB, criado pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

Da mesma forma, os pesquisadores discutem que a reprovação deriva de diversos fatores, tais como: a renda familiar, a quantidade de alunos em sala de aula, o nível educacional da família, a baixa autoestima e as desigualdades sócioeducacionais (GOUVEIA, 2000; CRAHAY, 2006, 2007; ORTIGÃO ; ALVES, 2005).

Além disso, Mattos (1992) afirma haver diversas nuances da repetência e que estas contribuem para o crescimento do fracasso escolar. Pesquisando repetentes (com um histórico de cinco anos ou mais), a autora concluiu que a repetência pode estar relacionada à desorganização da escola, à fraca formação de professores para lidar com os alunos, ao desinteresse de alguns alunos sobre as atividades escolares. Ela afirma que o fracasso escolar pode levar à morte de jovens, pois entre quarenta e nove (49) jovens participantes de sua pesquisa, dezenove (19) foram assassinados, antes de completarem vinte (20) anos (2007).

Outras explicações sobre a decisão pela repetência estão relacionadas à tradição meritocrática da escola, que atribui ao próprio aluno, à responsabilidade pelo seu desempenho. Desta forma, a baixa e /ou insuficiente qualificação do aluno, ou seja, o não domínio do conteúdo estabelecido para a série cursada, é atribuído, por exemplo, à sua capacidade intelectual, obtendo ou não um desempenho adequado. E a falta de conhecimento passa a ser um objeto individual de cada aluno. Neste caso, a estratégia é de “culpar a vítima” (RYAN, 1971; DUBET, 2003). Com isso, a “cultura da repetência” (EARP, 2006) está presente sistematicamente no sistema escolar, lembrando que quase sempre ela não oferece opções aos repetentes para a superação de suas dificuldades.

A reprovação afeta o processo de escolarização e é vista no plano econômico como um fato difícil de ser resolvido. Barros & Mendonça (1998) afirmam que o custo por aluno reprovado, tanto para a família quanto para o sistema público, funciona como um bloqueio à escola de qualidade. Góis (2003, p.01) afirma que a repetência, não só prejudica o aluno, como também gera um alto custo para o governo, pois se o aluno leva dez anos, ao invés de nove, para concluir o Ensino Fundamental, “o poder público terá de investir 25% a mais nesse aluno, para que ele consiga atingir o nível de ensino desejado”.

Os custos da reprovação no Brasil podem ser observados em um levantamento, com base nos dados do Ministério da Educação (MEC), calculado a partir das estatísticas mais recentes, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Com base nesses dados é possível afirmar que o Brasil pagou, ou ainda paga, dez bilhões e seiscentos milhões de reais pela reprovação, pois os investimentos, por aluno, na educação básica, ficaram em torno de mil e quinhentos reais (R\$ 1,5 mil) por aluno. Considerando o fato de que mais de sete (07) milhões de alunos sofreram reprovação, no ano de 2005, o país precisou repetir o gasto feito com eles (R\$ 10,6 bilhões) no ano seguinte.

Deste modo, Góis (2005) afirma que o governo gasta muitos recursos para fazer à mesma coisa. Contudo, o foco da repetência, nesta dissertação, não é o econômico, e sim o educacional, uma vez que a repetência é um problema que permanece sem solução na educação nacional.

A repetência pode ser considerada positiva para a aprendizagem do aluno, pois de acordo com Mazzotti (2003) podemos pensar nela como parte do processo pedagógico, nesse caso, uma característica do sistema escolar brasileiro. Neste

sentido o autor afirma que a reprovação tem a função de suprir deficiências, atuando como uma nova oportunidade para o aluno fixar conceitos não aprendidos. Apontando, assim, os fatores positivos da reprovação. Segundo Alexander (1999), a repetência pode ser positiva, caso seja aplicada corretamente, visando determinados alunos como, por exemplo, os alunos que apresentam dificuldades específicas de aprendizado, com habilidade e maturidade emocional inadequadas à sua idade cronológica. De acordo com o autor, esses alunos podem ser favorecidos por um tempo adicional de aprendizado proporcionado pela reprovação.

Barros; Mendonça (1998) afirmam que:

o aprendizado de um aluno com nível de conhecimento muito inferior à medida da sua turma seria dificultado e, portanto, a reprovação e a subsequente repetência iriam favorecer melhor adequação do conhecimento deste aluno ao do grupo ao qual pertence, possibilitando o seu melhor desempenho (BARROS ; MENDONÇA, 1998, p.11).

Neste sentido, o pertencimento a um determinado grupo “mais homogêneo” serve como justificativa para a reprovação.

Deste modo, Barreto & Sousa (2004) também falam que a reprovação é aprovada pela maioria dos professores, para garantir a aprendizagem do aluno, neste caso a reprovação serviria de motivação para aprender. A repetência tem como objetivo, neste caso, de “diferenciar os alunos que sabem dos que não sabem” (Barreto ; Sousa, 2004, p. 16). Outro fator positivo apontado para a repetência é que ela pode contribuir para disciplinar os alunos para fazer com que eles realizem as tarefas escolares. Como afirmam Barreto & Sousa (2004):

a não reprovação é acusada de: provocar a desqualificação do ensino e da aprendizagem, sucatear a escola, desvalorizar o trabalho do professor, tirar a sua motivação para ensinar e a do aluno para estudar e realizar as tarefas escolares, provocando maior indisciplina. Como consequência, denuncia-se estar, a escola, diplomando analfabetos, e os governos, divulgando as taxas de aprovação como evidência de melhoria de qualidade de ensino, sendo que estes têm como alvo a economia de recursos, que decorreria da extinção da reprovação (BARRETO ; SOUSA, p.16).

A partir da fala dos autores é possível perceber que eles vêm de forma crítica a reprovação, denunciando aspectos políticos e econômicos, alvos das políticas educacionais que já mencionamos.

A reprovação tem pontos negativos e estes prevalecem sobre os positivos, que visam, por exemplo, correlacionar repetência com a baixa autoestima e aos estigmas atribuídos ao aluno. A baixa autoestima e os estigmas são apontados ainda por Erick From, (1992) e Goffman (1993), como fatores que contribuem para o fracasso escolar. A baixa autoestima pode influenciar o risco de repetência, quando alunos que gostam de determinada matéria são comparados com outros que não gostam, mas estão em risco de serem reprovados (ORTIGÃO ; ALVES, 2005).

Barros; Mendonça (1998) analisam o aumento da possibilidade de repetência, vista como um indício de que a cada nova reprovação, o ambiente daqueles chamados “alunos repetentes” ficaria ainda mais restrito, modificando as relações deste aluno dentro e fora da escola, modificando o clima escolar para o repetente.

Como demonstramos uma vez estabelecido um ciclo vicioso de repetência, ele pode resultar no fracasso escolar. Crahay (2006) observa que nos anos que se seguem à repetência, as dificuldades vão sendo aprofundadas, assim como desempenho desse aluno, que geralmente não apresenta melhoras expressivas capazes de confirmar a positividade da repetência.

Contudo, Freitas (2007) explica que a repetência e o fracasso escolar, como parte da exclusão escolar, possuem novas formas que estão sendo implementadas nos sistemas escolares e sobre estas não se tem muito controle e conhecimento. Além disso, o autor afirma que a reprovação é um antigo problema que leva à exclusão, agora unida a outras tantas, mais recentes, desenvolvidas pelo sistema educacional. Sendo assim, “as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da Escola Fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007, p.973). É uma exclusão pela inclusão que exclui, isto é, o aluno é incluído no sistema, mas na aprendizagem é reprovado, sendo assim excluído do processo educacional que promove a inclusão, ou ainda, uma inclusão numérica, mas a qualificação desejável.

Percebemos que existem diversas interpretações para a repetência, entretanto, na classe de repetentes da turma C, na primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola municipal do Rio de Janeiro, emergiu indutivamente uma categoria, ponto a ser considerado durante a análise da pesquisa que realizamos: o gênero. Esta categoria é apontada aqui sob a ótica dos alunos, da professora e de outros sujeitos da escola, sendo apontada também como um dos fatores ligados ao processo que leva a repetência.

7.1 Gênero

O processo que leva à repetência está ligado a diversos fatores, sejam eles sócioeconômicos, culturais, entretanto, gênero representa um dos mais significativos surgidos ao longo da análise da pesquisa. Destacamos o fato de que, no ano de 2008, na classe de repetentes da escola pública, onde foi realizada a pesquisa, o número total de alunos matriculados era de trezentos e cinquenta e um (351), deste total, cento e oitenta e um (181) eram alunos do sexo feminino e cento e setenta (170) do sexo masculino⁷. Do total de alunos matriculados, cinquenta e um (51) sofreram reprovação, no fim do ano de 2008, e entre os reprovados, dezenove (19), eram do sexo feminino e, trinta e dois (32), do sexo masculino, ou seja, os meninos obtiveram o maior índice de reprovação, com 62% do total dos alunos reprovados.

Há duas décadas vem se constatando no Brasil, que a repetência atinge de forma mais acentuada os meninos; esta constatação pode ser observada, tanto na distorção idade-série quanto nas taxas de evasão e reprovação.

Para entendermos um pouco mais sobre este tema procuramos os autores Carvalho, 2001, 2009; Pereira e Carvalho, 2009 e Mattos, 2009; que discutem essa tese, em alguns dos seus trabalhos. Iniciaremos abordando o conceito de gênero, com o auxílio dos autores Scott, 1990; Saffioti, 1992; Butler, 2003; Connell, 1997, 2002; para, em seguida, aprofundarmos a questão da reprovação.

Conceituar gênero não é uma tarefa fácil, visto que este pode apresentar definições ambíguas e pouco claras. Neste sentido, Connell (1997) afirma que se faz necessário entender melhor a questão de gênero, visto a complexidade e a importância exigida para compreendermos as relações sociais como um todo. De acordo com Mattos (2009), “no dia a dia falamos de gênero como uma palavra comum para o reconhecimento de homens ou mulheres, meninos ou meninas, [...] esse conceito não é de simples compreensão e pesquisa” (p. 15). Portanto, há uma abrangência do conceito que pode desenvolver diferentes enfoques sobre o tema.

De acordo com Scott (1990), gênero precisa ser notado como elemento construtivo das relações sociais, formadas pelas diferenças entre os sexos, e como

⁷ Dados estatísticos de uma escola municipal do estado do Rio de Janeiro, na qual foi realizada a pesquisa de campo.

sendo uma forma básica de apresentar relações de poder. Neste sentido, Saffioti (1992) corrobora com Scott, ao afirmar que gênero é relacional:

quer enquanto categoria analítica, quer enquanto processo social o conceito deve ser capaz de captar a trama das relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama essa na qual as relações de gênero têm lugar (SAFFIOTI, 1992, p.187).

Por sua vez, Butler (2003) afirma que há diferenças entre sexo e gênero e, com isso, ela define sexo como algo natural, biológico, afirmando que gênero é o que é construído através da cultura. Butler também afirma que gênero é um fenômeno inconstante e contextual, o que pode gerar diversos conflitos, até mesmo na questão da identidade.

Outra pesquisa voltada para o entendimento do conceito de gênero foi realizada por Carmen de Mattos (2009), no projeto “*Gênero e pobreza: práticas, políticas e teorias educacionais – imagens de escola*”. Neste estudo, Mattos apresenta o conceito de gênero, a partir dos estudos de Raywen Connell⁸ (1997, 2002), como “um modelo de ordenação política e social, é a estrutura de relação social centrada na arena reprodutiva, um conjunto de práticas governadas por esta estrutura que traz distinções entre corpos dentro dos processos sociais” (MATTOS, 2009 p.15).

Outro conceito de gênero é apresentado por Marília de Pinto Carvalho e Fabio Hoffman Pereira (2009) no texto intitulado: “*Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela*”, os autores corroboram com Scott (1995) e Nicholson (2000) e acreditam que gênero é um sistema de relações que não está presente apenas entre o masculino e o feminino, “mas entre diferentes formas de masculinidades e feminilidades” (Idem p. 675).

Destacamos que o nosso enfoque está voltado para a sala de aula, local em que a atribuição de gênero pode influenciar no desempenho escolar do aluno.

Carvalho (2001) em seu texto “*Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero*” aponta um percentual de repetência entre os meninos de 53% e, entre as meninas, de 42%. Este índice também foi notado durante nossas observações na sala de aula, da primeira série do Ensino Fundamental, composta apenas de alunos repetentes, com um total de vinte e um (21) alunos, onde quinze (15) eram meninos

⁸ Raewyn Connell (University of Sydney, Austrália) dedica-se aos estudos de gênero, das desigualdades sociais e da masculinidade e globalização. Já publica desde os anos 70 e tem mais de 20 livros publicados, traduzidos em mais de 25 línguas e mais 250 textos publicados em revistas científicas de renome internacional.

e, apenas seis (06), eram meninas, ou seja, constatamos que a maioria dos alunos que já sofreram reprovação era formada de meninos. Na reunião do conselho de classe, acompanhada durante a pesquisa de campo, observamos que dos vinte e um (21) alunos, seis (06) corriam o risco de serem novamente reprovados, contudo, entre os seis, a maioria era formada de meninos. As cenas IX e X ilustram, a seguir, a quantidade de alunos da classe de repetentes, apresentando quantos estudantes foram reprovados, no final do ano de 2008.

Professora Maria: Ah no total são 21 alunos, três reprovados por conteúdo e três por faltas que eu acho que deviam ser aprovados pelo Conselho. Professora Dora: Então fala os seis pela ordem. Professora Maria: Amanda, Cláudia, Lúcio, Pedro, Alexandre e Vagner.
(Transcrições do conselho de classe)

Professora Dora: Quantos aprovados no total? Professora Caroline: Pelo Conselho foram dois. Quantos aprovados? Professora Maria: Quinze aprovados, dois aprovados pelo Conselho e quatro reprovados. Professora Dora: Quatro? Professora Maria: É. Lúcio, Alexandre, Vagner e Pedro
(Transcrições do conselho de classe)

Marília de Carvalho (2001) apresenta como uma das explicações para justificar um maior índice de reprovação entre os alunos de gênero masculino, o fato de que ela estaria ligada à “incompatibilidade entre os modelos masculinos aprendidos na família e as exigências escolares” (p. 190), no qual o comportamento dos alunos teria sido aprendido, a partir de questões culturais introduzidas pela família. Isto é, o modelo feminino é apresentado como disciplinado e organizado, diferente do masculino, encarado como indisciplinado e desorganizado. Portanto, as meninas têm uma melhor adaptação à escola, pois as mesmas seguem o modelo que facilita “o ser aluno” (idem, p. 189).

Corroborando com a explicação da autora, observamos durante a pesquisa que algumas patologias eram utilizadas para explicar o modelo (in) disciplinado, dos gêneros feminino e masculino. O argumento era o de que a indisciplina de alguns alunos do sexo masculino estaria ligada à hiperatividade dos mesmos. Durante a entrevista, a professora fala sobre João e afirma que o seu comportamento está ligado ao seu problema de hiperatividade, uma vez que o aluno não consegue se concentrar.

“Mas o comportamento deles, não é que eles falam: vou fazer isso e isso... Mas o João, ele faz as coisas sem perceber. Ele está quieto, eu já reparei nele, fazendo atividade. Do nada ele levanta e começa a fazer palhaçada. Não é questão de ele ter programado aquilo. São problemas de hiperatividade. Porque o João é hiperativo. Então, do nada ele vai e não consegue se concentrar.”

(Professora Maria em Entrevista)

Marília Carvalho ainda afirma que muitos professores e professoras vêem os alunos como desleixados, desligados, esquecidos e isso demonstraria uma apatia com a escola. Ela também afirma que poucas meninas são vistas como indisciplinadas, enquanto um grande número de meninos demonstra ser indisciplinado, assim, suas atitudes desordeiras podem ser vistas como a base para os problemas escolares. Segundo Connell (2000), os meninos se mostram indisciplinados, não por uma questão de hormônios agressivos, mas por conta de uma preocupação em adquirir prestígio, marcar diferença entre seus colegas e obter prazer. Sendo assim, a autora percebeu que existia uma variabilidade para avaliar os meninos, pois os que tinham uma dose inadequada de masculinidade eram vistos como desleixados, agressivos e /ou indisciplinados. Portanto, de acordo com alguns alunos (participantes de sua pesquisa), o que determinava um bom aluno na escola era o seu comportamento, não as suas notas.

Da mesma forma, Mattos (2009) afirma que características como agressividade e indisciplina são culturalmente associadas ao perfil masculino e são consideradas como algumas das principais influências, no julgamento do desempenho do aluno, principalmente para os que apresentam dificuldades escolares. A autora ainda afirma que as características mencionadas anteriormente são apontadas como responsáveis pelo baixo rendimento e pela inadequação dos alunos na escola. Além disso, a autora ainda afirma que:

os aspectos familiares têm importante contribuição quando se almeja encontrar explicações para as diferenças nas trajetórias escolares dos diferentes sexos. Há uma tendência à culpabilização das famílias quando se busca razões extramuros para o fracasso escolar. (MATTOS, 2009. p. 13)

Com a fala de alguns sujeitos da pesquisa observamos que questões, como a dificuldade de aprendizagem, podem estar diretamente ligadas à família. Segundo as professoras Maria, Carla e Valéria, o aluno Pedro, por exemplo, apresenta dificuldade de aprendizagem e a família é culpabilizada pela sua “deficiência”. Uma vez que não busca um diagnóstico médico para explicar a dificuldade do aluno. Nas cenas XI, XII e XIII as professoras falam sobre os pais de um aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem.

Cena XI

Maria: O Pedro é complicado porque os pais são analfabetos e não tem nenhuma base. Ele é dislexo, sabe ler algumas palavras simples, mas aquela palavra simples que ele lê, ele não escreve. Ele não sabe botar no papel.

Pesquisadora: Ele foi ao médico também?

Maria: A gente pede, mas os pais não estão nem aí.

(professora Maria em entrevista)

Cena XII

Professora Carla: O Pedro também já foi encaminhado desde o ano passado, e a mãe não leva, quer dizer, foge das nossas possibilidades de estar fazendo o papel da família, da mãe de pegar e levar no médico, isso não é o papel da escola, o papel da escola é ensinar a ler e escrever né?

(professora Carla em entrevista)

Cena XIII

O Pedro não, o Pedro ele é assíduo, mas eu vejo que o Pedro, eu não posso te afirmar né? Porque eu não sou nenhuma médica, dizer que ele tenha um comprometimento cognitivo. Acredito que esse comprometimento se de por várias razões, por problemas familiares, possivelmente alguma dificuldade de aprendizado mesmo né? E essa assistência familiar dele, porque ele também passou um ano no primeiro ano, quer dizer, já é o terceiro ano na primeira série, e ele vai fazer ano que vem.

(professora Valéria em entrevista)

Assim, observamos que a questão de gênero, vista como uma das possíveis causas da repetência pode derivar de diversos aspectos, tais como: a adaptação ao sistema escolar, a educação doméstica, as características comportamentais de cada gênero. Além disso, Mattos (2009) afirma que as condutas do gênero masculino e feminino são vistas como específicas para cada gênero e podem explicar uma parte do fracasso escolar. O que pode, portanto, indicar a possibilidade de influenciar nas chances de repetência entre os alunos. Neste sentido, faz-se necessário alertar para o desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas sobre a questão de gênero, no intuito de melhor compreender a perspectiva da repetência e do fracasso escolar.

Neste capítulo observamos a repetência como uma categoria preocupante no cenário da educação brasileira, levando em conta os altos índices com que se apresenta dentro das escolas públicas do Brasil, podendo levar os alunos a sofrerem outros riscos no ambiente escolar, tais como: a exclusão, a distorção idade-série e o fracasso escolar. Assim, no intuito de explorarmos um pouco mais o fenômeno, levantamos algumas possibilidades que podem levar o aluno à reprovação. A partir da análise dos dados coletados, durante a pesquisa de campo, levantamos as categorias: indisciplina e gênero, que se mostraram ligadas ao processo que pode levar o aluno, da classe pesquisada, à repetência.

Neste estudo a indisciplina foi observada como um rompimento com as normas aplicadas pelo professor e/ou pela escola. Nesse caso, o aluno “indisciplinado” é aquele que infringe o regulamento. Assim, os alunos da classe de

repetentes que não se adequarem às regras correm o risco de sofrerem uma nova reprovação.

Observamos também que o menino está mais propício a sofrer uma reprovação do que a menina, pois o gênero aparece diretamente conectado à conduta do masculino e feminino, vista como específica para cada um, pelo qual o perfil do menino é construído como indisciplinado e desorganizado e o da menina, como disciplinado e organizado. A indisciplina do menino é explanada por alguns sujeitos da pesquisa através de algumas patologias, como a hiperatividade e a dislexia. Portanto, pode-se observar que os meninos, da classe de repetentes, correm mais riscos de serem levados à reprovação, por conta de seu comportamento na sala de aula.

Sendo assim, observamos na classe de repetentes, da primeira série do Ensino Fundamental, o fato de que a indisciplina e as diferentes condutas dos meninos e meninas podem fazer parte do processo que os leva à repetência, apontando assim para o gênero, como um dos fatores que pode levar à repetência escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade da classe de repetentes da turma C e o fenômeno repetência, apresentados nesta dissertação, remetem para muitas discussões sobre o aprendizado, sobre os recursos do sistema de educação, sobre as desigualdades socioeconômicas, ou seja, sobre as diferentes percepções relacionadas à categoria repetência. Destaca-se também a repetência contínua, em constante debate, por conta do quadro significativo de alunos ainda nessa situação, na educação brasileira.

O objetivo deste estudo foi analisar os processos que levam à repetência mediante as vivências e experiências dos alunos e alunas da classe de repetentes da primeira série do Ensino Fundamental. Sendo assim, procuramos analisar o fracasso escolar a partir das categorias absenteísmo, produção textual, indisciplina, avaliação, violência, repetência e gênero, visto que as mesmas estão presentes de forma direta no processo de aprendizagem destes alunos que constituem a classe da turma C de repetentes, ou seja, a repetência, assim como as demais categorias levantadas nesta dissertação, pode afetar o processo de escolarização e de aprendizagem dos alunos, podendo levá-los à defasagem idade-série e ao fracasso escolar.

As categorias desta dissertação foram levantadas a partir de recursos etnográficos, como a observação participante, a entrevista, o registro de imagens e análises de documento. Após a análise dos dados coletados de forma indutiva e com o auxílio do *software* Atlas.ti, esta dissertação teve início com uma abordagem sobre o absenteísmo dos alunos da turma C.

Neste estudo o absenteísmo dos alunos da classe de repetentes foi apresentado a partir de diferentes questões, tais como: problemas familiares, saúde e violência. Entretanto, observamos que apenas a ausência dos alunos era levada em consideração, ao contrário da falta do professor que não era registrada pela escola. Os critérios utilizados para aprovar ou reprovar um aluno com problemas de faltas não foram detectados de forma explícita neste estudo, considerando o fato de que quatro alunos, com uma quantidade de faltas além do permitido pelo MEC, foram indicados como inaptos para a próxima série, enquanto duas alunas, com o mesmo problema, foram promovidas para a segunda série do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo abordou a produção textual, como uma atividade frequentemente aplicada na sala de aula, no intuito de avaliar o desempenho dos alunos da classe de repetentes. Esta atividade foi ilustrada a partir da fala dos sujeitos em relação à temática repetência.

O terceiro capítulo apresentou a questão da indisciplina, observada como um possível obstáculo para o bom desempenho do ensino-aprendizagem, dos alunos da classe da turma C. Nesse contexto, notamos que a indisciplina pode prejudicar o processo de aprendizagem do aluno, impossibilitando a sua promoção para a próxima etapa escolar.

A avaliação, apresentada no quarto capítulo desta dissertação, foi interpretada como uma ameaça pelos alunos da classe de repetentes da primeira série do Ensino Fundamental, levando em conta o fato de que alunos e professores, muitas vezes, demonstraram pouco entendimento da forma como se dá o processo de avaliação. Podendo, dessa forma, obstruir o processo de aprendizagem e o bom desempenho escolar dos alunos desta classe.

O quinto capítulo aborda a violência, descrita de duas formas: violência geral e escolar. Esta última dividida em duas partes: a violência na escola e a da escola. A partir das falas dos sujeitos, apresentamos alguns tipos de violência, a saber: brigas, acusações de roubo, vandalismo, *bullying* e brincadeiras de crimes. A violência escolar, muitas vezes, está associada à reprovação dos alunos, apontados como ameaça à escola. Estes alunos, na maioria, são responsabilizados pelas manifestações de violência.

O sexto capítulo aborda a repetência, explorando o seu conceito e as suas possíveis causas, através de estudos desenvolvidos sobre a temática. Nesta dissertação, ao apontar os altos índices de repetência, dentro das escolas públicas, foi possível perceber que a mesma é vista como um fenômeno preocupante, no cenário da educação brasileira. Neste estudo, também observamos que a repetência pode levar os alunos, tal como ocorreu com os da classe de repetentes, à exclusão, à distorção idade-série e ao fracasso escolar. Neste capítulo ressaltamos a questão de gênero, como um dos fatores ligados à repetência dos alunos, da classe da turma C.

Sendo assim, nesta dissertação, tanto quanto em outras pesquisas (CONNELL, 2000; CARVALHO, 2009; MATTOS, 2009), observamos que os meninos correm um risco maior de reprovação do que as meninas, pois o gênero está diretamente conectado à conduta do masculino e feminino, apresentada como específica para cada um. Portanto, o perfil do aluno é visto como indisciplinado e desorganizado, em contraste com o da aluna, apontado como disciplinado e organizado. Observamos ainda que a indisciplina do aluno é justificada (por alguns sujeitos da pesquisa) através de algumas patologias, como a hiperatividade e a

dislexia. Neste sentido, percebemos que os meninos podem ser levados à reprovação por conta de seu comportamento na sala de aula.

O estudo da classe de repetentes da turma C (uma classe como tantas outras existentes nas escolas brasileiras) justificou-se pela busca de sentido e pelo entendimento de um ambiente que, muitas vezes, promove a exclusão, a violência, a repetência e o fracasso escolar. Neste sentido, esta dissertação teve o intuito de ampliar a discussão sobre a repetência, investigando o processo de aprendizagem, de alunos da classe de repetentes, em risco ou situação de fracasso escolar. Esta dissertação busca auxiliar os estudos que exploram a questão da repetência, assim como o fracasso escolar. Acreditamos que ainda há muito a ser explorado, investigado, analisado e compreendido, com relação a estas temáticas, registramos nesse sentido, a nossa contribuição.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *A Violência nas Ruas: Absenteísmo e Fracasso Escolar*
http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=5&Itemid=2 acesso em 21/08/2010.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas Escolas* Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; et al. *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2004.
- ABRAMOVAY, M.; et al. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004 p.19.
- ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta Franco. Educação e incivilidade. In: *Construir Notícias*, v. 3, n.17, jul./ago. 2004.
- ALEXANDER, K.; ENTWISLE, D.; KABBANI, N. *Grade retention, social promotion, and "third way" alternatives*. Paper presented at the National Invitational Conference hosted by the Laboratory for Student Success at Temple University for Research in Human Development and Education. Alexandria, Virginia (November 29 - December 1), 1999.
- ALMEIDA Jr. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 65, p.3-15, 1957.
- ALMEIDA Jr., A. F. *E a escola primária?*. São Marcos: Nacional, 1959.
- ALVES, F. *Organização do ensino fundamental em ciclos: contextos e desafios*. Argvmentvn: Belo Horizonte. 2009. 232p. Disponível em : www.educacao.ufjf.br/artigos/n4/numero4-org_ensino_fund.pdf .Acesso em : 19 jun. 2009
- ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: avaliação políticas públicas na educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007b.
- ALVES, F. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007a. 243 p.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I. A Repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB - 2001. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu : ANPED, 2005.

ANDRADE, K. A. de. Sucesso e fracasso escolar: determinismo ou escolha? *Trabalho e educação em perspectiva: revista eletrônica*, Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação, n. 2, p.8, s.d.

ANDRADE, L. T. de. “A linguagem da formação docente.” In: _____. *Língua escrita/ Rede escrita n.1* 2007. Belo Horizonte: Rede Escrita, 2007.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, , v. 30, n.1, p.51-72, jan./abr. 2004.

AQUINO, J. G (Org.). *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. Indisciplina na escola. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, C. *A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARAÚJO; F. A. de. *Bullying: uma abordagem teórica dessa construção social*. Rio de Janeiro, 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARROYO, M. G. *Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p.787-807, out. 2007.

INEP. Avaliação da educação básica. In: _____. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006*. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em:

BARRETO, E. S. de S.; SOUZA, S. Z. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, MG, 2004. *Anais...* Caxambu : ANPED, 2004. Disponível em http://www.anped.org.br/27/diversos/te_elba_barretto.pdf .Acesso em : 17 maio 2009.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. Consequências da repetência sobre o desempenho educacional. _____. Projeto de educação básica para o Nordeste. Brasília : Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BERGER, P. L. *Modernismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. Petrópolis : Vozes, 2004.

BONAMINO, A.; FRANCO, C.; FERNANDES, C. Repetência escolar e apoio social familiar: um estudo a partir dos dados do SAEB 2001. In: SAEB – Sistema Nacional de Educação Básico: relatório técnico. Brasília : INEP, 2002.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 2.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

BRAGANÇA, G. A. *A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007)*. Rio de Janeiro, 2008. 287 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. (1983). *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF : Presidência da República, 1996.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Brasília, D.F : Presidência da República, 1988.

BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CACHAPUZ, A. F. A procura da excelência na aprendizagem. Série-estudos: *Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, n.10, p. 9-25, dez. 2000.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

_____. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In: _____. (Org). *Reinventar a escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 61-78.

CARRAHER, T. N. Na vida dez, na escola zero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.79-86, 1982.

CARVALHO, M. P. de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas : Papirus. 2009.

_____. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 77, 2001.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. *Cadernos CRH*, n. 26/27, p. 19-40, 1997.

CASTELEIRO, Steven M.B. *Dossier de imprensa: realidade escolar actual- problemas sociais do mundo contemporâneo*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Comunitária) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2007.

CASTRO, P. A. *Controlar para quê? Uma análise etnográfica do controle na interação entre professor e aluno na sala de aula*. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

_____. Corpo: rebelde ou docilizado? Uma análise etnográfica do controle na sala de aula In: MATTOS, C. L. G; FONTOURA, H. A. da. (Orgs.). *Etnografia e educação: relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva* : revista do Centro de Ciências da Educação, v. 20, p. 17-34, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHAZEL, F. Poder. In : BOUDON, R. (Org.). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995.

CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. United States of America: Convergence, 1986

CHOUQUET, M.; HASSLER, C. *Absentéisme au Lycée*. Les dossier D'Éducation et Formations. Paris, France: Ministère de l'Éducation Nationale, de La Recherche et de la Technologie, 1993.

COELHO, M. I. M. *Violência nas escolas: questões de cultura e formação humana em contextos brasileiros*. Apresentação Seminário de estágio de Pós-Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: *Toda Criança é Capaz de Aprender?* Série Idéias, n. 6. São Paulo: FDE, 1990.p.24-28.

CONNELL, R. (2002). Masculinities: the global dimension (Preface). In Pearce, Sharyn & Muller, Vivienne (Ed.), *Manning the Next Millennium: Studies in Masculinities* p. 07-14, Bentley, WA: Black Swan Press. 2002

CONNEL, R.W. (1995) “La Organización social de la Masculinidad”. In: VALDES, Teresa & OLIVARRÍA, José (Eds.). *Revista ISIS International*, “Masculinidad/es: Poder y Crisis”, , Ediciones de las Mujeres, n. 24. 1995

CRAHAY, M. *É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n.127, p. 223-246, jan./abr. 2006.

_____. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. *Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?* *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan/abr. 2007.

DAMKE, A. S. *Indisciplina escolar: percepção social dos professores*.Caxambu, MG : ANPED, 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu, MG. Anais... Caxambu : ANPED, 2008. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2124--Int.pdf>
Acesso em: 27 abr 2009

DOMINGUES, M. *Violência e agressividade : estaremos a tornar-nos cegos perante as evidências*. Filosofia a10º ano. Nota positiva, 2007. Disponível em:
http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/filosofia/filosofia_trabalhos/violenciaeagressividade.htm. Acesso em : 16 jan 2010

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

EARP, M. de L. Sá. *A Cultura da repetência em escolas cariocas*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educ. Rev.*, n.32, p.199-213, 2008.

ERICKSON, F. Ethnographic decription. In: AMMON ,U.; DITTMAR, N.; MATHEIR, K. (Eds.). *An international handbook of the science of language and society*. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 1988. v. 2, p. 1081-1095.

_____. Qualitative research on teaching. In: WITTROCK, M. *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986.

PORTUGAL. Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, Divisão de Acção Social. Programa ser Criança. *Análise da relação entre o perfil psicossocial do aluno e o abandono escolar*: projecto “Integrar para Educar”. Faro, PT : O Ministério, 2006.

FELÍCIO, F.; FERNANDES, R. O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 31., 2005, Natal. *Anais...* Natal: ANPEC, 2005.

FERNANDES C. O. *Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu : ANPED, 2004. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br/.../fracassoescolareescolaemciclos.pdf
Acesso em: 28 maio 2009

FERNANDES, C. de O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FERNANDES, M; ENNAFAA, R.; GARCIA, W. - *Repensando a escola*: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC, INEP, 2007. 352 p.

FERNANDES, N. M. *O ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental*: análise do processo e do produto. 223 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) - Universidade Estadual de Maringá, 1999.

FERNANDES, P. V. *Fracasso escolar realidade ou produção?* Revista Urutúga : revista acadêmica multidisciplinar, n. 6, Maringá, PR. 2005.

FERRÃO, M. A., BELTRÃO, K.I., SANTOS, D.P. O impacto de políticas de não repetência sobre o aprendizado de alunos da 4ª série. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n.3, p. 495–513, 2002.

FLETCHER, R.P., RIBEIRO, S.C. A educação na estatística nacional. In: SAWYER, D. O. (Org) *.PNADs em foco: anos 80*. Belo Horizonte : Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 1999.

- FORQUIN, J. (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de êxito escolar y origen social. *Revista Educación y Sociedad*, v.3, p.198-228, 1985.
- FORTIN, L. et al. (2001). *Les sous groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire*. Sherbrooke.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 25, p. 30-38, 2004.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREITAS, L. C. de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu : ANPED, 2004.
- _____. *Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Número especial.
- FRELLER, C. C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- FROMM, E. The Influence of Social Factors in Child Development, 1958. *Yearbook of the International Erich Fromm Society*, v. 3, p. 163-165, 1992.
- GALLOWAY, D.; SEYD, R.; BALL, T. (1978). Absence from school and behaviour problems in school. *Therapeutic Education. Sences*, London: Pergamon Press, v.6, n.2, p. 28-33, 1978.
- GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de 2º grau*. Campinas, SP, 1993.

GARCIA, J. *Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. Revista Paranaense de Desenvolvimento, n. 95, p. 101- 108, jan/abr.1999.

GARSCHAGEN, S. *O dilema da repetência e da evasão*. Revista desafios do desenvolvimento. Brasília: Abril, 2007. Disponível em:
<http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/17/edicoes/36/pdfs/rd36not05.pdf>
Acesso em: 25 maio 2010

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

GIGLIO, C. M. B. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções compartilhadas. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 183-199.

GILLY, M. *Psicosociología de la educación*. Buenos Aires: Paidós. 1986.

GLÓRIA, D. M. A. ; MAFRA, L. de A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio / ago. 2004.

GOFFMAN, E. *Estigma: la identidad deteriorada*. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993. 172 p.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. 7. ed. São Paulo, Perspectiva. 2005.

GÓIS, A. Folha de São Marcos . *Folha on line*. Educação – *Repetência volta a crescer no Ensino médio*. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13727.shtml>. Acesso em: 12 jan 2010

GOMES et al. A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, p.11-34, 2006.

GOMES, C. A. *Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n.46, p.11-38, jan./mar. 2005.

_____. *Quinze anos de ciclos para o ensino fundamental: um balanço das*

pesquisas sobre sua implantação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.25, p.39-52, jan./abr. 2004.

GONÇALVES, L.A. et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.635-658, 2005.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO; M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, mar. 2002.

GOUVÊA, G.F. P. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. São Paulo em Perspectiva, v.14, n.1, 2000.

GRANVILLE, M. A. *Leitura e produção textual em língua maternal: um trabalho junto a alunos de 5ª série, com defasagem de aprendizagem*. São José do Rio Preto, SP: 2005, p. 732-759. Disponível em: www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/.../GE4-leituraeproducaotextual.pdf. Acesso em: 13 ago. 2009

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual – o ensino da escrita*. São Paulo :Parábola Editorial, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGOGICOS. *Fenômenos da evasão e repetência na escola primária brasileira: análise e recomendações*. Rio de Janeiro: MEC, 1968.

IRELAND, V. E. (Coord). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

KAFURI, R. e RAMON, S. P. *Pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes: relatório – 1º. grau, casos e percalços*. Goiânia : UFG: FAE, 1985.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

_____. Por uma educação de qualidade. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.38, p. 115-120, , jan./mar. 2003.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N.S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Acesso em : 05 fev 2009

LACERDA, C. K. F. R. *Repetência e fracasso*. Disponível em : < <http://free-books-online.net/REPET%C3%80NCIA-E-FRACASSO-ESCOLAR-Chislaine-Keile>

Fernandes-Ruiz-pdf 2007>. Acesso em 2 jul. 2010.

LEVISKY, D. L. *Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência*. In: LEVISKY, D. L. *Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUZ, L. S. *O Impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003*. Dissertação (Mestrado em Demografia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 1129, jan./abr. 2006.

MARRIEL, L. C. E. A. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p.35-50, jan./abr. 2006.

MARTINI, M. L. DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, v.6, n.2, 2002.

MATTOS, C. L. G. de. O Conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 31, p. 215-228, 2005.

MATTOS, C. L. G. de ; CASTRO, P. A. de . Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de ; ALVES, Nilda ; BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 103-116.

MATTOS, C. L. G. de, CASTRO, P. A. de. *Relatório fracasso escolar: gênero e pobreza*. Relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro, 2010. p.8-20.

MATTOS, C. L. G. de. *A pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no Brasil nas últimas décadas*. Texto apresentado em Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, UK, 2007.

MATTOS, C. L. G. de. Incluindo Diferenças: uma proposta para professores comprometidos com alunos em risco sócio-educacional em um município do estado do Rio de Janeiro – a oficina de violência na escola. In: FONTOURA, H. A. da. (Org.). *Diálogos em formação de professores: pesquisas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2007.

_____. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ ago. 2005.

_____. *Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil*. Published by UMI (University Microfilms International), Bell & Howell, nº 9235130, Washington, DC, USA, 1992.

_____. *Projeto de pesquisa Gênero e pobreza: práticas, políticas e teorias educacionais : imagens da escola..* Rio de Janeiro : netEDU/Proped, 2009.

MATTOS, C. L. G; ALMEIDA, S. M. de; MELO, S. C. de. *O espaço da exclusão: o limite do corpo na sala de aula*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1997, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu : ANPED, 1997.

MATTOS, C.L.G ;CASTRO, P. A. de *Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (DES) controle de professores e professoras: C mais D o que dá?* In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania, 6, Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

MATTOS, C.L.G. de. et al. *O contexto escolar e seus atores: as relações de poder numa perspectiva sócio-interacionista*. In EDUCERE ,6, Pontifícia Universidade católica do Paraná. Paraná, 2006. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/.../CI-298-TC.pdf Acesso em 26 set 2009

_____. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Espaço Informativo Técnico do Ines Mec*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 53-58, 2001.

_____. *Fracasso escolar: gênero e pobreza*. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____. *Sucesso e fracasso escolar: condicionantes sócio-educacionais*. Projeto de pesquisa: imagens etnográficas da inclusão escolar; o fracasso escolar na perspectiva do aluno (2005-2008). Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

_____. *Imagens da Exclusão*. Projeto de pesquisa Rio de Janeiro : UERJ, 2002.

_____. *Picturing school failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil*. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - . University of Pennsylvania, Philadelphia, 1992.

_____. *Relatório de Pesquisa Fracasso Escolar: Imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do*

Rio de Janeiro. Relatório de Pesquisa. Niterói : UFF, PROPP, INEP/MEC/ CNPq. 1996.

MAZZOTI, A. J. A. (2003). "*Fracasso Escolar*": representações de professores e de alunos repetentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 2003, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu : ANPED, 2003. p.1-17.

MENEZES-FILHO, N. et al. *Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil*. In: Seminário de Economia de Belo Horizonte,6, MG. 2009. Disponível em : www.sebh.ecn.br/seminario_6/sebh_artigo_Roberta.pdf Acesso em: 08 nov 2009

Minayo M.C.S, Souza E.R. *É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da Saúde Pública*. *Ciência e Saúde Coletiva* 04(1):7-32. 1999

MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Marcos, n. 108, nov. 1999.

MUNIZ, L. M.; SANTANA, P. J.; SILVEIRA, R. da M.. *Atraso escolar no ensino fundamental: uma análise de seus determinantes familiares e socioeconômicos*. In: Congresso Internacional de Educação.2, Ponta Grossa. Paraná, 2010. Disponível em: www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=165 Acesso em: 17 jul 2010

NERI, M. C.; COSTA, D. R. da. *O Tempo das crianças*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002. (Ensaio Econômico, 468).

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*,v. 8, n. 2, 2000.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface : comunicação, saúde, educação*, v.7, n.13, p.119-134, 2003.

OLIVARRÍA, J. (Ed.). *Masculinidades: Poder y Crisis*. Santiago: Ediciones de las Mujeres, 1997. p. 31-48.

OLIVEIRA M. K. de. *Algumas contribuições da psicologia cognitiva*. São Paulo: FDE, 1992. p. 47-51. (Série Idéias n. 6).

OLIVEIRA, T. F. M. de. *Fracasso escolar: "cultura do ideal" e "cultura do amoldamento"*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu : ANPED, 2005. Disponível em : www.anped.org.br/reunioes/.../tamarafresiamantovanideoliveira.rtf. Acesso em: 28 set 2009

ORR, M. (1987). *Keeping student in school*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1987.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. *Exercícios de Indignação. Escritos de Educação e Psicologia*. Casa do Psicólogo. São Marcos, 2005.

_____. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. ; GATTI, B.A. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo : Fundação Carlos Chagas, p. 3-13, 1981.

PAZELLO, E.T.; FERNANDES, R.; FELICIO, F. *Incorporando o atraso escolar e as características sócio-demográficas nas taxas de transição educacional: um modelo de fluxo escolar*. ANPEC. Trabalho apresentado Encontro Nacional de Economia. 33, Natal, 2005.

PEREIRA, F. H; CARVALHO M. P. de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 226, 2009.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PINHEIRO, L. Por que tanta repetência na 1ª. série? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v..57, n. 122, p. 242-253, abr./jun. 1971.

POLATO, A. Escola ou a família que é a culpada?. *Revista Nova Escola*, n. 225, set. 2009.

PRADO, S. M. Leitura de revista e produção escrita de reportagem no ensino fundamental. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

REID, K. C. (1981). Alienation and persistent school absenteeism. *Research in Education*, v. 29, p. 31-40, 1981.

RIANI, J. de L. R.; SILVA, V. C. da S., MACHADO, T. *Repetir ou progredir? Uma análise da eficiência da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais*. 2010. Disponível em:

www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/.../D10A118.pdf. Acesso em: 14 abr 2010.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 4, p. 73-86, São Paulo, jul./dez. 1991.

RYAN, W. A arte da descoberta do selvagem: como culpar a vítima. In: _____. *Blaming the victim*. New York: Random House, March, 1971.

SÁ E., M. de L. *A cultura da repetência em escolas cariocas*. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O. ; BRUSCHINI, C. (Orgs.). *Uma Questão de gênero*. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SALMI, J. Violence, democracy and education: an analytical framework. In: ROBERTS- SCHWEITZER, E.; GREANEY, V.; DUER, K. (Eds). *Promoting social cohesion through education*. Washington: World Bank, 2006.

SANT'ANNA, M. R. S. *Repetência : um estudo qualitativo dos fatores infra-escolares*, 1986. 112 f. Dissertação (Mestrado) -- Instituto de Estudos Avançados em Educação ,Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

SANTOS, C. F. dos. A Indisciplina no cotidiano escolar. *Candombá : revista virtual*, v. 2, n. 1, p. 14–23, jan./ jun. 2006.

SCOTT, J. W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SENNA, L. A. G. Apresentação de palestra. Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão, 2. – Rio de Janeiro. 2007.

_____. Informativo Técnico-Científico. *Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n. 22, p. 53, 2004.

_____. *Letramento princípios e processos*. Rio de Janeiro : IBPEX, 2006.

SENNA, Maria das Graças de Castro. *Resenhas críticas*. Belo Horizonte : Universidade Federal de Minas Gerais, 1991. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6779675/resenha-Patto>>. Acesso em : 15 ago 2009

SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, M. de S. ; ALCÂNTARA P. I. (Orgs.). *O Direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de intecção pedagógica. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 37-57, 2004.

SILVA, V. T. *Módulo pedagógico para um ambiente hipermídia de aprendizagem*. Florianópolis. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

SILVEIRA L. M. DE O. B. A Interação família-escola frente aos Problemas de Comportamento da Criança: uma parceria possível? 109 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Resolução SME N° 1073 de 14 de Abril de 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Altera na Resolução SME N° 1050, de 11 de dezembro de 2009.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE Ocimar M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz C. de (Org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 71-96.

SOUSA, S. M. Z. L.; BARRETTO, E. S. de S. (Coords.). *Estado do conhecimento – ciclos de progressão escolar (1990-2002): relatório final*. São Paulo: FEUSP, 2004.

SPOSITO, M. P. *A Instituição escolar e a violência*. 2005. Disponível em: www.lea.usp.br/observatorios/educacao. Acesso em: 05 maio 2009

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1969. Cap. 11, p. 285-315.

UNESCO Knowledge Divides Social World Social Science Report 2010. *Science Studies series Publishing*. International Social Science Council (ISSC). Paris: France, 2010.

TORRES, R. M., “Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema?” In: MARCHESI, Álvaro; et al. *Fracasso escolar : uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre :Artmed , 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. Os ciclos em questão. avaliação: superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. Progressão continuada e avaliação: para além do desejo de reprovar e da imposição de aprovar. *Revista de Educação APEOESP*, São Paulo, n. 16, mar. 2003.

VELHO, G. O desafio da violência. *Estudos Avançados*, v.14, n. 39, p. 56-60, 2000.

VIANA, Maria José Braga et al. *Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade*. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001

WASELFISZ, J. J. (Org.). *"Mortes matadas por armas de fogo no Brasil de 1979 a 2003"*. Brasília: UNESCO, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2010: anatomia dos homicídios no Brasil*. Instituto Sangari, 2010 . Disponível em:
<http://www.institutosangari.org.br/mapadaviolencia/MapaViolencia2010.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2009

ZAKIA, S. S. et al. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *Perspectiva*, São Marcos, v.13, n.3, p.3-17, 1999.

Anexo - A- Relatório Descritivo trimestral


PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGOS
 Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
 Secretaria Municipal de Educação

Escola Municipal: _____
 Professor: Cardoso Sampaio
 Aluno: da Conceição Oliveira
 Data de nascimento: 22/03/2000 Município: Lagos Estado: RJ
 Filiação: Pai: da Conceição Oliveira Mãe: da Silva Souza

Ano de Escolaridade	Ano	Turma	Turno	Dias Letivos	Total de Faltas	% Frequência	Carga Horária Anual	Res. Final
2º	2008							

RELATÓRIO DESCRITIVO - Trimestralidade
Ano de escolaridade: 2º

1º Trimestre Dias Letivos: 70 Faltas: 16
 O aluno apresenta dificuldade em concentrar-se necessitando de atenção individualizada, dispersa-se facilmente quando está realizando as atividades, interferindo em seu desenvolvimento. O aluno não lê e está no processo pré-silábico.

Professor(a): Ferreira Supervisor(a): [Assinatura] Responsável: _____

2º Trimestre Dias Letivos: 55 Faltas: 16
 O aluno ainda não lê e nem escreve e nem identifica todas as letras do alfabeto. Dispersa-se facilmente nas atividades propostas. O aluno em Matemática compreende os conceitos operacionais fundamentais (adição e subtração).

Professor(a): Ferreira Supervisor(a): [Assinatura] Responsável: _____

1º trimestre:

O aluno apresenta dificuldade em concentrar-se necessitando de atenção individualizada, dispersa-se facilmente quando está realizando as atividades, interferindo em seu desenvolvimento. O aluno não lê e está no processo pré-silábico.

2º trimestre:

O aluno ainda não lê e nem escreve e nem identifica todas as letras do alfabeto. Dispersa-se facilmente nas atividades propostas. O aluno em matemática compreende os conceitos operacionais fundamentais (adição e subtração).

ANEXO – B- Relatório de avaliação

Neste relatório apresentamos os critérios levados em consideração durante a avaliação e a forma como o aluno foi avaliado, no final do ano letivo. O relatório informa ainda que foram trabalhados 200 dias letivos durante o ano e o aluno obteve um total de 57 faltas, portanto, com 71% da frequência anual. O resultado final deste aluno foi a reprovação. O relatório descreve os aspectos observados e utiliza a seguinte legenda: AC = Aprendizagem conquistada. AD = aprendizagem em desenvolvimento. AN = Aprendizagem não conquistada. NT = Não trab

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Departamento Técnico-Pedagógico
Divisão de Supervisão Escolar
Divisão de Inspeção Escolar

ESCOLA: Municipal
ALUNO: Santo Pessanha
DATA DE NASCIMENTO: 19/04/99 MUNICÍPIO: RE ESTADO: RE
FILIAÇÃO: PAI: Paulinho Pessanha MÃE: Amorim de Santos

Série: 1º Nível Ano: 1º Turma: 101 Turno: Matutino Dias L-ivos: 200 Total de Faltas: 57 % Frequência: 71% Carga Horária Anual: 800 Res. Final: Reprovado

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS	1ª Série Nível			
	1º B	2º B	3º B	4º B
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL				
Percebe sua identidade no ambiente físico e social da instituição escolar	AD	AC	AC	AC
Respeita regras de convivência e interação com o grupo.	AC	AC	AC	AC
Participa da organização física e social da turma.	AD	AC	AC	AC
Interage com o grupo com base no respeito mútuo e na cooperação.	AD	AC	AC	AC
Atende às solicitações do professor.	AD	AC	AC	AC
Identifica pessoas com quem convive na família.	AC	AC	AC	AC
CONHECIMENTO DE MUNDO - LINGUAGEM ORAL E ESCRITA				
Houve ampliação e enriquecimento do vocabulário.	AN	AD	AD	AD
Diferencia desenho de escrita.	AN	AD	AD	AD
Ouve os textos lidos demonstrando apreciar a leitura.	AD	AD	AD	AD
Familiariza-se com a escrita através de diferentes textos.	NT	AN	AN	AN
Escreve o próprio nome.	AD	AC	AC	AC
Interessa-se por escrever mesmo não sendo de forma convencional.	AD	AD	AD	AD
Representa estabilidade na escrita.	AN	AN	AN	AN
Utiliza tantas letras quantas forem as sílabas.	AN	AN	AN	AN
Reconhece o alfabeto relacionando forma, posição e o nome da letra.	AN	AN	AN	AN
Relaciona fonema e grafema.	AN	AN	AN	AN
Faz análise sonora das palavras que escreve.	AN	AN	AN	AN
Descreve cenários, objetos e personagens.	AN	AN	AN	AD
Utiliza a fala para recontar textos conhecidos ou para criar textos próprios.	AN	AD	AD	AD
Percebe que há uma escrita convencional e interessa-se por realizá-la.	AN	AD	AD	AD
Escreve textos, mantendo a sequência lógica dos fatos expressando suas experiências, sentimentos, idéias e opiniões.	NT	AN	AN	AN
Relata, oralmente, suas experiências, sentimentos, idéias e opiniões.	AN	AC	AC	AC
Lê e compreende palavras trabalhadas em diferentes contextos.	NT	AN	AN	AN
Domina algumas convenções básicas da língua nos textos escritos.	NT	AN	AN	AN
Observa e aprecia diferentes manifestações artísticas (poesia, músicas, peças teatrais, obras de arte, etc.)	AN	AD	AD	AD
Expressa-se através da arte utilizando a(s) linguagem(ns): desenho, modelagem, pintura e construção.	AN	AD	AD	AD
Utiliza gestos diversos e ritmos corporais na dança, jogos e demais situações de interação.	AN	AD	AD	AD
Apropria-se progressivamente da imagem global do seu próprio corpo, desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o mesmo.	AN	AD	AD	AD
Reconhece os números que aparecem no dia-a-dia.	AN	AD	AD	AD
Realiza comparação entre coleções de objetos pelo número de elementos.	AN	AD	AD	AD
Identifica os atributos: forma, cor, tamanho e espessura.	AN	AD	AD	AD
Localiza a posição de uma pessoa ou um objeto no espaço.	AN	AD	AD	AD
Constrói e representa formas geométricas simples.	AD	AD	AD	AD
Emprega estratégias de quantificação como contagem, medida, etc.	NT	NT	AN	AN
Ordena grandezas pelo aspecto da medida.	NT	AC	AC	AC
Lê e escreve números utilizando conhecimentos sobre a escrita posicional.	AN	AN	AN	AN
Faz a relação quantidade/símbolo numérico.	AN	AD	AD	AD
Percebe o significado das operações, sobretudo da soma e da subtração.	NT	AD/NT	AD	AD
Resolve situações-problema que envolvam contagem e medida.	NT	AN	AN	AN
Observa a natureza e identifica seus principais fenômenos.	NT	AC	AC	AC
Classifica de acordo com as semelhanças e diferenças os seres vivos: animais, vegetais.	AN	AC	AC	AC
Localiza no tempo as atividades cotidianas.	AD	AC	AC	AC
Ordena numa sequência temporal acontecimentos vividos ou observados.	AN	AD	AD	AD
Relaciona as partes do corpo e suas funções às situações cotidianas.	NT	AC	AD	AD
Compara duração de acontecimentos.	NT	AD	AD	AD
Estabelece relações de semelhanças e diferenças entre seu corpo e dos outros componentes do grupo.	AD	AD	AD	AD

Legenda: AC = Aprendizagem conquistada. AD = Aprendizagem em desenvolvimento. AN = Aprendizagem não conquistada. NT = Não trab.

Na formação pessoal e social:

Percebe sua identidade no ambiente físico e social da instituição escolar

Respeita regras de convivência e interação com o grupo

Participa da organização física e social da turma

Interage com o grupo com base no respeito mútuo e na cooperação

Atende às solicitações do professor

Identifica pessoas com quem convive na família.

Conhecimento de mundo – linguagem oral e escrita:

Houve ampliação e enriquecimento do vocabulário

Diferencia desenho de escrita

Ouve os textos lidos demonstrando apreciar a leitura

Familiariza-se com a escrita através de diferentes textos

Escreve o próprio nome

Interessa-se por escrever mesmo não sendo de forma, posição e o nome da letra

Relaciona fonema e grafema

Faz análise Sonora das palavras que escreve

Descreve cenários, objetos e personagens

Utiliza a fala para recontar textos conhecidos ou para criar textos próprios

Percebe que há uma escrita convencional e interessasse-se por realizá-la

Escreve textos, mantendo a sequência lógica dos fatos expressando suas experiências, sentimentos, idéias e opiniões.

Lê compreende palavras trabalhadas em diferentes contextos

Domina algumas convenções básicas da lingual nos textos escritos

Observa e aprecia diferentes manifestações artísticas (poesia, músicas, peças teatrais, obras de arte, etc.)

Expressa-se através da arte utilizando a(s) linguagem(ns): desenho, modelagem, pintura e construção

Utiliza gestos diversos e ritmos corporais na dança, jogos e demais situações de interação

Apropria-se progressivamente da imagem global no seu próprio corpo, desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o mesmo.

Reconhece os números que aparecem no dia-a-dia

Realiza comparação entre coleções de objetos pelo número de elementos.

Identifica os atributos: forma, cor, tamanho e espessura.

Localiza a posição de uma pessoa ou um objeto no espaço

Constrói e representa formas geométricas simples

Emprega estratégias de quantificação como contagem, medida, etc.

Ordena grandezas pelo aspecto da medida

Lê e escreve números utilizando conhecimentos sobre a escrita posicional

Faz a relação quantidade/símbolo numérico

Percebe o significado das operações, sobretudo da soma e da subtração

Resolve situações-problemas que envolvam contagem e medida

Observa a natureza e identifica seus principais fenômenos

Classifica de acordo com as semelhanças e diferenças os seres vivos: animais e vegetais

Localiza no tempo as atividades cotidianas / Ordena numa sequência temporal acontecimentos vividos ou observados

Relaciona as partes do corpo e suas funções às situações cotidianas / Compara duração de acontecimentos

Estabelece relações de semelhanças e diferenças entre seu corpo e dos outros componentes do grupo.

ANEXO – C- Relatório de observação para encaminhamento

Este relatório tem o propósito de encaminhar os alunos para averiguar se os mesmo apresentam algum problema cognitivo, emocional, comportamental e/ou psicomotores.

PREFEITURA MUNICIPAL DE
Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Apoio ao Aluno

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARA ENCAMINHAMENTO

Escola: E. M. ...

Nome completo do aluno: S. F. da Conceição Oliveira
Data Nasc.: 02/05/00 02º ano
Desde quando frequenta a escola? 2007
Repetiu algum ano? () Não (X) Sim – Em caso positivo, qual e seja repetida? 2007
Qual é a principal queixa no momento? Quase sempre se desorganiza e não consegue identificar até o momento a letra
Com relação à família, o que percebe? A família resiste em levar ao médico, apesar de simpatizar com a ideia, e o encaminhamento.

Assinale os aspectos que condizem com o (a) aluno(a):
Legenda: (1) Sempre (2) Às vezes (3) Nunca

1) EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS COGNITIVOS:

a) Demonstra dificuldade no processo de construção do seu conhecimento. (1)
b) Demonstra dificuldade para discriminar ritmos diferentes. (2)
c) Demonstra dificuldade no raciocínio lógico. (1)
d) Demonstra empenho e interesse ao desenvolver suas atividades. (3)
e) Demonstra desorganização com material escolar. (1)
f) Demonstra lentidão para realizar as atividades apresentadas em sala de aula. (1)
g) Consegue elaborar oralmente uma história com início, meio e fim. (3)
h) Apresenta troca de grafemas (letras). (3)

2) EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS EMOCIONAIS / COMPORTAMENTAIS:

a) Baixa auto-estima. (2)
b) Elevado nível de ansiedade. (2)
c) Apresenta baixa tolerância à frustração (não sabe perder). (2)
d) Apresenta-se inquieto(a), agitado(a), desestruturando a classe e o professor. (1)
e) Interação com o(a) professor(a). (2)
f) Apresenta dificuldade de trabalhar em grupo. (2)
g) Agressividade. (2)
h) Apresenta falha de autonomia para desenvolver suas atividades, dependendo quase sempre da presença do professor(a). (1)

3) EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS PSICOMOTORES

a) Apresenta dificuldade na coordenação motora fina. (3)
b) Apresenta dificuldade na coordenação motora global. (3)
c) Apresenta dificuldade na área da lateralidade. (3)
d) Apresenta dificuldade no esquema corporal. (3)
e) Apresenta dificuldade na percepção auditiva. (3)
f) Apresenta dificuldade na percepção visual. (3)
g) Apresenta dificuldades na percepção espacial. (3)
h) Apresenta dificuldade na comunicação oral. (3)
i) Apresenta queixa de dores na coluna. (3)
j) Apresenta postura inadequada. (3)

4) Possui alguma necessidade educacional especial? () Sim () Não
() Deficiência auditiva () Deficiência motora () Deficiência visual () Deficiência mental

5) Outras observações:

Assinatura do responsável pela observação: [Assinatura]
Data: ...

A seguir os aspectos apresentados pelo relatório:

1) Em relação aos aspectos cognitivos:

- Demonstra dificuldade no processo de construção do seu conhecimento (1)
- Demonstra dificuldade para discriminar ritmos diferentes (2)
- Demonstra dificuldade no raciocínio lógico (1)
- Demonstra empenho e interesse ao desenvolver suas atividades (3)
- Demonstra desorganização com material escolar (1)
- Demonstra lentidão para realizar as atividades apresentadas em sala de aula ((1)

g) Consegue elaborar oralmente uma história com início, meio e fim (3)

h) Apresenta troca de grafemas (letras) (3)

2) Em relação aos aspectos emocionais / comportamento, tais como:

a) Baixa autoestima (2)

b) Elevado nível de ansiedade (2)

c) Apresenta baixa tolerância à frustração (não sabe perder)

d) Apresenta-se inquieto(a), agitado(a), desestruturando a classe e o professor (1)

e) Interação com o (a) professor(a) (1)

f) Apresenta dificuldade de trabalhar em grupo (2)

g) Agressividade (2)

h) Apresenta falha de autonomia para desenvolver suas atividades, dependendo quase sempre da presença do professor (a) (1)

3) Em relação aos aspectos psicomotores

a) Apresenta dificuldade na coordenação motora fina (3)

b) Apresenta dificuldade na coordenação motora global (3)

c) Apresenta dificuldade na área da lateralidade (3)

d) Apresenta dificuldade no esquema corporal (3)

e) Apresenta dificuldade na percepção auditiva (3)

f) Apresenta dificuldade na percepção visual (1)

g) Apresenta dificuldade na percepção espacial (3)

h) Apresenta dificuldade na percepção oral (3)

i) Apresenta queixa de dores na coluna (3)

j) Apresenta postura inadequada (3)

ANEXO – D- Solicitação de apoio ao aluno

Este documento apresenta a solicitação para avaliação diferencial do aluno e está dividido em 05 partes: identificação, a solicitação, descrição da solicitação, assinaturas (da professora, da direção, da orientação educacional, da supervisão escolar, da inspeção escolar,

PREFEITURA MUNICIPAL DE Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro Secretaria Municipal de Educação Departamento de Apoio ao Aluno		Recebido em: MAY 2008 Peri: Protocolo nº: 23
Solicitação de Apoio ao Aluno		
Identificação:		
Escola:	Municipal	
Nome do Aluno:	da S. Franco	
Professor(a):	Data nasc.:	30/09/97
Filiação:	Turma:	
End.:	Rua de Araújo + C. 112	
Responsável:	Pereira Franco (avós)	
Nº de prontuário do SUS e/ou do PAM:	Tel.: -2343	
O responsável está ciente desta solicitação? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não		
Solicitação:		
<input type="checkbox"/> Visita de Assistente Social.		
<input type="checkbox"/> Marcação de consulta médica*.		
<input type="checkbox"/> Solicitação de óculos e próteses.		
<input checked="" type="checkbox"/> Avaliação diferencial do aluno (Anexar relatório de observação para encaminhamento).		
<input type="checkbox"/> Realização de palestras para pais (Projeto Integração Família-Escola).		
<input type="checkbox"/> Outros		
Obs.: * Em caso de solicitação de consulta médica, a escola deve orientar a família a procurar primeiramente, os Postos de Saúde da Família (PSF).		
Descrição da solicitação (Incluir ações desenvolvidas pela escola):		
Aluno extremamente agitado. Repetente do segundo ano de escolaridade, com dificuldades de leitura e escrita.		
Embora sejam realizados trabalhos lúdicos, onde o aluno constrói seu conhecimento, ele não avança satisfatoriamente. Segue solicitação da médica em anexo.		
Assinaturas:		
Professor(a):	C. a. Cardoso Simões	
Direção:	da escola	
Orientação Educacional:	da escola	
Supervisão Escolar:	Pereira de Oliveira Gomes	
Inspeção Escolar:	C. n. nito	
Obs.: Enviar ao Departamento em 02 (duas) vias.		
Expediente interno (Para registro do Departamento de Apoio ao Aluno)		
Data do recebimento:	/ / (DAPA) Nº:	
Enviado a (os)	de / / em / /	
Resposta a escola através do ofício nº	de / /	

A descrição da solicitação deste documento foi apresentada da seguinte forma: Aluno extremamente agitado. Repetente do Segundo ano de escolaridade, com dificuldades de leitura e escrita. Embora sejam realizados trabalhos lúdicos, onde o aluno constrói seu conhecimento, ele não avança satisfatoriamente.

ANEXO – E - Solicitação de atendimento ao aluno

Este documento apresenta a solicitação de atendimento ao aluno com relação à nutrição, saúde, condição social, condição de estudo.


PREFEITURA MUNICIPAL DE
 Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
 Secretaria Municipal de Educação
 Departamento de Apoio ao Aluno

Solicitação de Atendimento ao Aluno

Escola: 2	
Nome do Aluno: <i>Alana de Araujo</i>	
Data nasc.: <i>28/01/1998</i>	End.: <i>Rua</i>
Tel.: <i>nº 19</i>	
Responsável: <i>Peres Alana</i>	
Grau de Parentesco: <i>irmã</i>	
Série: <i>1ª série</i>	Turma:
Professor(a):	Diretor(a):

Natureza da Solicitação:

Nutrição
 Saúde
 Condições Sociais
 Condições de Estudo

Descrição da solicitação:

A aluna vive em péssimas condições sociais. É aluna frequente mas há falta de assistência familiar. A habitação é precária, não oferecendo boas condições de vivência salutar. A aluna tem apresentado problemas de saúde e já tendo sido levada ao PU, pela escola. No momento está com problema de pé (bicho no pé).

Ações desenvolvidas pela escola:

Convocação do responsável alertando para os frequentes problemas de saúde. Várias vezes a família recebeu cestas básicas. Obs.: Tem outra irmã na Escola que também está recebendo encaminhamento.

Ass. Solicitante: *Junus de Almeida* Recebido por: *Jo Couto*

A descrição da solicitação: a aluna vive em péssimas condições sociais. É a aluna frequente, mas há falta de assistência familiar. A habitação é precária, não oferecendo boas condições de vivência salutar. A aluna tem apresentado problemas de saúde, já tendo sido levada ao PU, pela escola. No momento está com problema de pé (bicho no pé). As ações desenvolvidas pela escola foram: convocação do responsável, alertando para os frequentes problemas de saúde. Várias vezes a família recebeu cestas básicas. Obs.: Tem outra irmã na Escola que também está recebendo encaminhamento.

ANEXO –F- Documento de encaminhamento para um Centro de Educação especial integrado

Neste documento assinado por um neurologista, observamos o encaminhamento de um aluno para um Centro de Educação Especial Integrado para as especialidades de fonoaudiologia e psicopedagogia. Neste encaminhamento à escola municipal é solicitado o encaminhamento do aluno para o CEE, em fonoaudiologia, psicopedagogia, T.O, Sala de reforço.

Santa Casa
Praça Tel.: 143 - CEP: 290 - 7-1200 - FAX: 2103

1905

S. Paulo

à E.M.

Solicitamos matricular o
aluno para o CEEI Emanoel
agosto em Fonoaudiologia,
psicopedagogia, T.O., Sala
de reforço.

Atenciosamente,
[Assinatura]

"DOE SANGUE" É RÁPIDO, SIMPLES, ABSOLUTAMENTE SEGURO.

**ANEXO –G- Encaminhamento para um Centro de Educação Especial
Integrada**

Este documento apresenta o aceite da matrícula do aluno no Centro de Educação Especial Integrada, resultado da avaliação diferencial realizada pela equipe do Centro. Este documento é dirigido para a diretora da escola municipal com assunto matrícula e apresenta o resultado da avaliação diferencial realizada pela equipe multiprofissional do Centro de Educação Especial Integrada. O documento ainda avisa que o aluno deve comparecer ao C.E.E.I., munido de fotocópia da Certidão de nascimento e retrato, a fim de efetuar a matrícula para atendimento nas áreas específicas.

*responsável comum
cada dia 19/11/10
através de
librete.*


PREFEITURA MUNICIPAL DE _____
 Região dos Lagos - Estado do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação

Ofício n.º _____/DAP _____/2008, de _____, 12 de novembro de 2008.

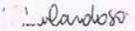
Ao (À) Senhor (a)
Diretor (a) da E.M. _____

Assunto: **Matrícula**

Prezado (a) Diretor(a):

- Servimo-nos do presente para apresentar o documento anexo, contendo o resultado da(s) avaliação (ões) diferencial (is) realizada(s) pela equipe multiprofissional do Centro de Educação Especial Integrada _____.
- Na oportunidade, esclarecemos que o(s) aluno(s) deverá (ão) comparecer ao C.E.E.I. _____, munidos de fotocópia da Certidão de Nascimento e um retrato 3x4, a fim de efetuar a matrícula para atendimento nas áreas especificadas abaixo.
 - _____; Oliveira
- Sem mais para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,


Mira Pina de Souza
pt Diretora do Departamento de Apoio ao Aluno
 Secretaria Municipal de Educação
 Departamento de Apoio ao Aluno
Alves Cardoso
 Portador
 Assessora

ANEXO –H- Parecer do Centro de Educação Especial Integrada – Parte I e II

Este documento apresenta a primeira parte do parecer da avaliação referente ao encaminhamento apresentado no Anexo VIII

PREFEITURA MUNICIPAL DE ...
Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação
DEPARTAMENTO DE APOIO AO ALUNO

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRADA

Aluno (a): ... da Conceição Oliveira Nascimento: 04/03/2000
Filiação: ... da Conceição Oliveira e ... da Silva Souza
Escola de Origem: E. M. ... le ... Ano de Escolaridade: 2º ano Turma: ...

Motivo do Encaminhamento

- Dificuldade de aprendizagem.

PARECER MULTIPROFISSIONAL

Após ter sido avaliado pela Equipe Multiprofissional de Triagem no dia 11/08/2008, foi observado que o aluno encontra-se em processo de aquisição de suas habilidades psicomotoras e apresentou:

- Boa coordenação motora ampla;
- Coordenação motora fina regular;
- Boa postura ao sentar-se à carteira escolar;
- Dificuldade na dissociação dos movimentos das mãos;
- Coordenação e memória visomotoras regulares;
- Equilíbrio insatisfatório;
- Imagem corporal indefinida;
- Esquema corporal definido;
- Lateralidade indefinida;
- Estruturação espaço-temporal inadequada;
- Seqüência lógica prejudicada;
- Nível conceitual da leitura e escrita: pré-silábico;
- Linguagem oral imatura;
- Vocabulário restrito;
- Dificuldade de atenção e concentração;
- Registro escrito: escreveu apenas seu primeiro nome, identificando apenas a letra /v/ inicial;
- Dificuldade para organizar o pensamento;

S. J. ...

Parte 1

- Noções de atributos e medidas adequadas;
- Raciocínio lógico-matemático insatisfatório;
- Audição e visão aparentemente normais;
- Respiração predominantemente nasal;
- Emissão correta dos diferentes fonemas.

O aluno apresentou um comportamento cooperativo durante a avaliação.
Com relação ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, apresentou um quadro de imaturidade com dificuldade na seqüenciação lógica de seu raciocínio, linguagem oral expressiva prejudicada, orientação espaço-temporal insatisfatória, memória operacional prejudicada e déficit atencivo (atenção sustentada).
Quanto ao aspecto emocional e comportamental, consta na anamnese social que o aluno apresenta sono agitado, muitos medos, comportamento agressivo, enurese noturna e bruxismo.

O aluno foi avaliado pela neurologia, sendo diagnosticado TDAH e foi submetido a EEG com mapeamento cerebral, sendo detectado ondas lentas com projeção nas áreas do hemisfério cerebral direito.

Indicação e Orientação

O aluno é elegível aos atendimentos prestados no C.E.E.I. ... em Psicopedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Fisioterapia devendo frequentar também a Sala de Recursos.

08 de setembro de 2008.

Fisioterapeuta: ...
Psicopedagoga: ...
Psicólogo: ...
Fonoaudiólogo: ...
Assistente Social: ...
Coordenação: ...

Parte 2

O motivo deste encaminhamento é a dificuldade de aprendizagem e o parecer após a avaliação da triagem realizada pela equipe multifuncional do centro de educação especial integrada foi que o aluno encontra-se em processo de aquisição de suas habilidades psicomotoras. A avaliação apresentou:

Boa coordenação motora ampla; coordenação motora fina regular; boa postura ao sentar-se à carteira escolar; dificuldade na dissociação dos movimentos das mãos; coordenação e memória visomotoras regulares; equilíbrio insatisfatório; imagem corporal definido; lateralidade indefinida; estruturação espaço-temporal inadequada; seqüência lógica prejudicada; nível conceitual e leitura e escrita; pré-silábico; linguagem oral imatura; vocabulário restrito; dificuldade de atenção e concentração, registro escrito: escreveu apenas seu primeiro nome, identificado apenas a letra /v/ inicial; dificuldade para organizar o pensamento; noções de atributos e medidas adequadas; raciocínio lógico-matemático insatisfatório; audição e visão aparentemente normais; respiração predominantemente nasal; emissão correta dos diferentes fonemas. De acordo com parecer o aluno apresentou um comportamento cooperativo durante a avaliação. Com relação ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, ele apresentou um quadro de imaturidade com dificuldade na sequenciação lógica de seu raciocínio, linguagem oral expressiva prejudicada, orientação espaço-temporal insatisfatória, memória operacional prejudicada e déficit atencivo (atenção sustentada). Quanto ao aspecto emocional e comportamento agressivo, enurese noturna e bruxismo. O aluno foi avaliado pela neurologia, sendo diagnosticado TDAH e foi submetido a EEG com mapeamento cerebral, sendo detectado ondas lentas com projeção nas áreas do hemisfério cerebral direito. A indicação e a orientação deste parecer : o aluno é elegível aos atendimentos prestados no C.E.E.I. em Psicopedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Fisioterapia devendo frequentar também a sala de recursos. Este parecer foi assinado por fisioterapeuta, psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e coordenador.

ANEXO –I- Termo de responsabilidade


PREFEITURA MUNICIPAL DE
 Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
ESCOLA MUNICIPAL
 , 38 – Jardim C – C – Tel.: 0917

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Declaro estar ciente que o aluno(a) Ferreira de Menezes, 19642 série, 2 turno, turma 20,
 professor(a) de Mello Menezes,
 possui até a presente data 74 faltas. Sabendo-se que conforme a
 LDB 9394/96 é necessário 75% (setenta e cinco por cento) de presença para
 obter aprovação.

Cabo Frio, 12 de setembro de 2006.

 Responsável

 direção
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Neste documento o responsável se declara ciente de que o aluno possui até a presente data, 74 faltas. Sabendo-se que conforme a LDB 9394/96 é necessário 75% (setenta e cinco por cento) de presença para obter aprovação. Neste documento consta a assinatura do responsável e da direção da escola.

ANEXO – J - Produção Textual


 Prefeitura Municipal de
 Região dos Lagos - Estado do Rio de Janeiro
 Secretaria Municipal de Educação
 Escola Municipal 1

Nome 24/11/2009 Idade _____
 Data _____ Série 1ª série nível Turma _____
 Professora _____

PRODUÇÃO TEXTUAL

brenss

garzie meaur ddmna ê naret art pnariuo n alm
 bauerat terzl arlu rirzã ntstô ranitlis rrbr xasp
 dar dor rxa rib aiuaor xas srs arro aro tra arr slast ararrs dar strr s aitl
 daiita unn

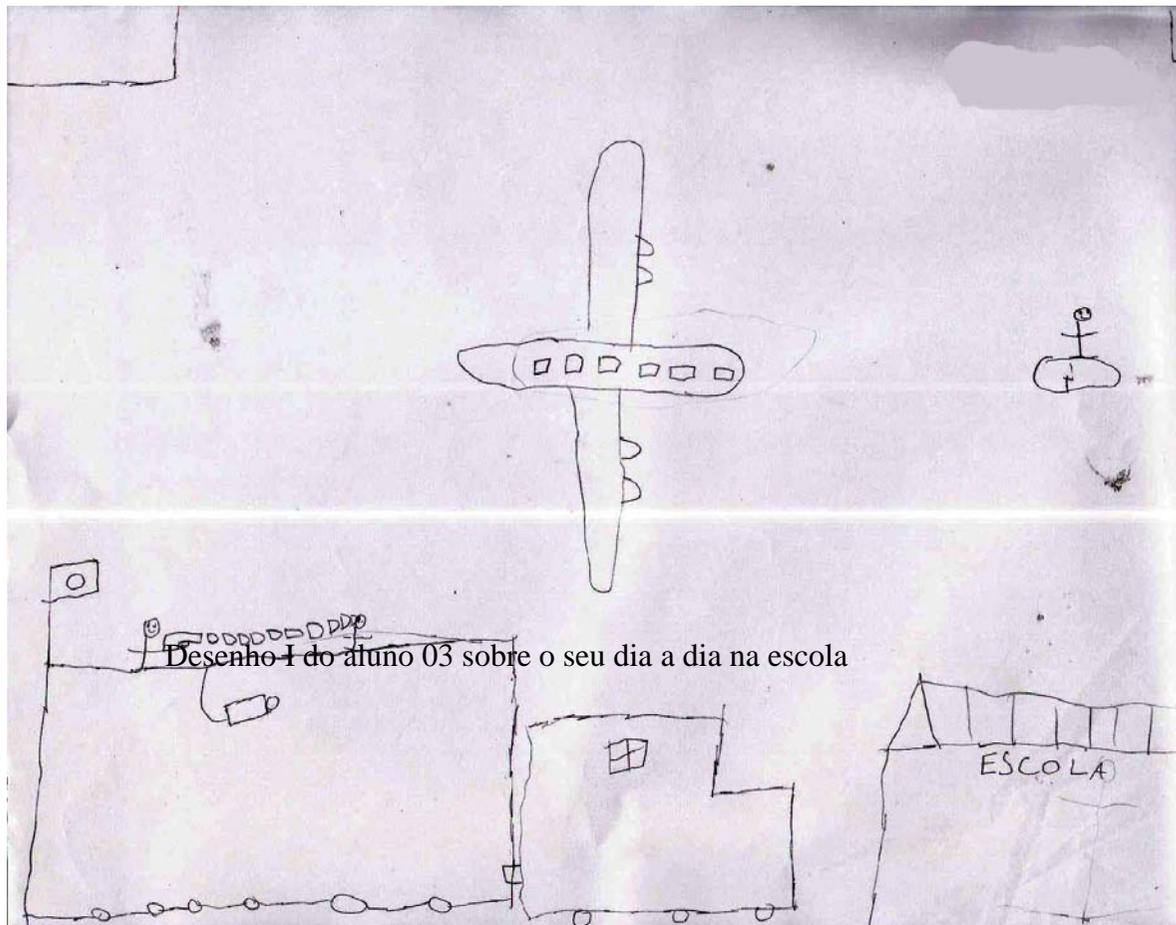
Professora _____ Direção _____
 Supervisora _____
 Observações _____

Neste documento o aluno apresenta uma produção textual. Nela, o aluno escreve 24/11/2009 no espaço em que se pede o nome. No espaço em que se pedem informações como idade, data, nível da série, turma. O nome da professora foi preservado e por isso retirado do documento. No espaço da produção textual está escrito:

“brenss

garzie meaur ddmna ê naret art pnariuo n alm
 bauerat terzl arlu rirzã ntstô ranitlis rrbr xasp dar dor rxa
 rib aiuaor xas srs arro aro tra arr slast ararrs dar strr s aitl
 daiita unn”

ANEXO – K - Desenho 1

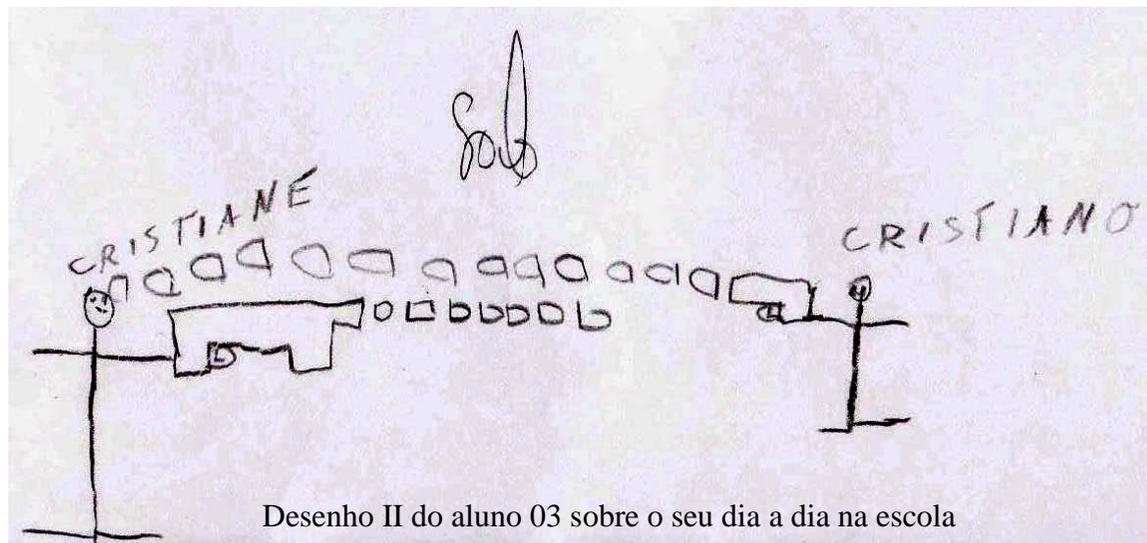


Desenho 1 do aluno 03 sobre o seu dia a dia na escola

O aluno 03 desenha diferentes objetos e figuras, tais como: avião, pessoas, arma, caminhão, escola. O avião parece estar voando. As pessoas que o aluno desenha aparecem em dois diferentes momentos o primeiro com um menino em cima de um objeto oval, semelhante a um círculo, no segundo momento há duas pessoas em cima de um veículo semelhante a um caminhão e uma dessas pessoas segura uma arma de fogo apontada para outra pessoa, que dispara diversas balas. O caminhão também leva duas pessoas, na parte traseira há uma bandeira hasteada. Na lateral do caminhão foi desenhado um objeto que se assemelha a uma bala, entretanto, ela é maior do que as demais que foram desenhadas saindo da arma. Tanto esta bala quanto o caminhão estão na direção de uma escola. Ao ser perguntado sobre o desenho durante uma entrevista realizada no dia 10/12/2008 o aluno explica que ele

ANEXO – L - Desenho 2

Antes do desenho está escrito sob. No desenho II é possível observar que duas pessoas apontam armas de fogo, uma para outra e dispararam diversas balas. O aluno 3 identificou essas pessoas através dos nomes (que iremos proteger) Ane e Tiano. Segundo o aluno, o primeiro nome é referente à professora Maria e, o segundo, ao próprio aluno. É possível notar ainda que o desenho que se refere à professora é maior do que o do aluno, assim como a arma da professora. Sobre este desenho o aluno explica, em entrevista, que ele está atirando na cabeça da professora porque ela é muito chata.



Desenho II do aluno 03 sobre o seu dia a dia na escola

ANEXO – M - Ficha funcional

PREFEITURA MUNICIPAL DE
Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
ESCOLA MUNICIPAL

FICHA FUNCIONAL

I – DADOS PESSOAIS:

Nome Suziane de Santana Varconcellos
 Endereço Rua [illegible] apt [illegible]
 Bairro [illegible] Cidade Rio de Janeiro Estado RJ
 Cep [illegible] Tel [illegible] Naturalidade Paracambi Nacionalidade Brasileira Sexo X F M
 Data de nasc. [illegible]
 Filiação: Pai [illegible] Mãe [illegible]
 Estado Civil casada Cônjuge Sandra de Pontes Varconcellos
 Data de nasc. [illegible] Naturalidade Rio de Janeiro Nacionalidade Brasileira

Dependentes	Data de nascimento
1-	
2-	
3-	
4-	
5-	
6-	

CPE 3174-58 PIS/ PASEP _____
 Identidade 439-5 Orgão [illegible] UF RJ Emissão [illegible]
 CTPS _____ Série _____ Estado _____
 Título eleitoral _____ Zona _____ Seção _____
 Certificado de reservista _____ órgão _____

Grau de instrução

Analfabeta
 Ens. Fund. (1º seg.)
 Ens. Fund. (2º seg.)
 Ens. Médio
 Superior Completo

II – DADOS FUNCIONAIS:

Município: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
 Secretaria _____ Local de exercício _____
 Local de lotação Instituição em [illegible]
 Cargo _____ Função exercida em Educação _____
 Data de admissão _____ Concurso Público? SIM NÃO
 Regime: CLT Estatutário Contrato Temporário

Assinatura do funcionário _____
 Ass. do Funcionário da Secretaria _____

Neste documento constam os dados pessoais da pesquisadora, exigência da secretaria de educação do município Alfa, para iniciar a pesquisa na Escola Municipal do Rio de Janeiro.