

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO**

***A SITUAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO ALUNO***

**Eglen Sílvia Pípi Rodrigues**

**São Carlos – SP  
2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO**

***A SITUAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO ALUNO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, sob **orientação da Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello**, como exigência para a obtenção do título de Mestre.

Financiamento: CAPES

**Eglen Sílvia Pipi Rodrigues**

**São Carlos – SP  
Abril/2004**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R696se

Rodrigues, Eglén Sílvia Pípi.

*A situação escolar* na perspectiva do aluno / Eglén Sílvia Pípi Rodrigues. -- São Carlos : UFSCar, 2004.  
158 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Aprendizagem. 2. Conhecimento - aquisição. 3. *Situação escolar*. 4. Relação com o saber. 5. Relação dialógica. 6. Alunos. I. Título.

CDD: 370.1523 (20<sup>a</sup>)

*A todas as crianças, alunas de escolas de periferia urbana, e de modo particular aos sujeitos participantes desta pesquisa que colaboraram no sentido de que este estudo se tornasse “porta-voz” de suas dificuldades e necessidades encontradas na relação com o saber.*

*Ao meu querido marido Júnior, presença constante em todos os momentos de minha vida e ao Miguel, pedacinho de nós dois, fruto do nosso amor sincero.*

Agradeço,

À Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli Rodrigues de Mello, orientadora desta pesquisa, amiga e companheira de todas as horas, pessoa especial com quem tenho aprendido muito.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por todo o auxílio recebido.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa recebida e incentivo à pesquisa.

Às Profas. Dras. Emília Freitas de Lima e Rosa Maria M. A de Oliveira, pelas contribuições oferecidas no Exame de Qualificação.

À professora convidada a compor a banca para a defesa deste mestrado, Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraiha M. de Lima, pessoa querida a quem admiro muito, uma das grandes responsáveis, que me fez acreditar que este trabalho era possível.

Aos professores do Departamento de Metodologia de Ensino, pessoas que sentaram comigo para ouvir minhas dúvidas e contribuíram com idéias para a melhoria deste estudo.

À escola municipal, local onde realizei a pesquisa, aos professores e demais membros e, de modo particular, aos sujeitos participantes, que concordaram em revelar parte de suas vidas.

Aos amigos e parentes, pela paciência e compreensão durante o período de elaboração da dissertação.

Aos meus pais queridos, Olindo e Izaura, que apesar de terem sido privados de frequentar a escola, reconheceram sua importância; trabalharam incondicionalmente para que eu e meus irmãos pudéssemos ter o que eles não tiveram.

Ao meu marido Junior, companheiro de todas as horas, pelo carinho e pela compreensão, pelo ombro amigo e pela generosidade em ajudar a enfrentar as dificuldades encontradas pelo caminho.

Ao Miguel, filho amado, tão esperado; criança alegre, feliz, um verdadeiro anjo, cujo próprio nome diz!

## RESUMO

Este estudo buscou investigar “*qual a visão que as crianças das séries iniciais da escola pública de periferia urbana têm sobre a situação escolar*”. Os objetivos do trabalho foram: descobrir como a criança descreve, analisa e qualifica as aprendizagens que adquire na escola; conhecer quais os tipos de relação elas desenvolvem com a instituição; verificar se há relação entre os conteúdos ensinados na escola e sua vida. A literatura escolhida para a análise dos dados teve como intuito discutir alguns conceitos importantes sobre esta temática, tais como: a democratização do ensino público, os sujeitos no universo da escola, a relação com o saber, a relação dialógica em sala de aula, dentre outros. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com quatro meninos e duas meninas de uma mesma escola da rede municipal de ensino de São Carlos - SP, mas que tinham rendimento escolar diversificado. Ocorreram em dois momentos diferentes: primeiro quando todos e todas estavam na quarta série (em 2001) e depois quando quatro dele/as já estavam na 5ª série e dois permaneciam na 4ª série por terem sido reprovados (em 2002). Os dados mostraram que a percepção que as meninas e os meninos têm a respeito da função da escola envolve tanto a socialização que a instituição realiza (convívio e inserção), quanto o seu papel de agente formador (em conteúdos e cidadania – formal/instrumental). Quanto à sua aprendizagem efetiva, indicam ter aprendido os conteúdos da socialização, mas nem todos tiveram acesso aos conteúdos formais/instrumentais: com múltiplas reprovações, os dois meninos mais velhos, mais uma vez, terminavam a quarta série sem saber ler e escrever e se ressentiam disso. Escutar meninos e meninas e com eles e elas estabelecer um diálogo aberto sobre a escola e sobre a aprendizagem mostrou-se como necessidade absoluta na construção de uma escola mais democrática e mais democratizante.

**Palavras-chave:** *situação escolar – relação com o saber – relação dialógica – alunos –conhecimento.*

## ABSTRACT

This work aimed to investigate “*what vision children in the first grades in urban suburban public school have about the school situation*”. The goals of this work were: to discover how children describe, analyze and qualify the types of learning they acquire at school, to realize what types of relationship they develop with the institution; to verify if there is any relation between content which is taught at school and their lives. The literature chosen for the data analysis intended to discuss some important concepts about this issue, such as: the democratization of public learning, the individuals in the school universe, their relation to knowledge, the dialogical relation in the classroom, among other. The research was conducted by means of semi-structured interviews with four boys and two girls that attended the same school, but had diversified school performance. The interviews occurred in two different moments: at first, when all of them attended the fourth grade in Brazilian elementary school (2001) and, later, when four of them attended the fifth grade and two remained in the previous grade, after having failed the exams (2002). Data have shown that the perception those boys and girls have about the function of school involves both the socialization that the institution promotes (social intimacy and insertion) and its role as a formative agent (in content and citizenship – formal/instrumental). As for their effective learning, data have shown that those children have learned the socialization content, but not all of them have had access to the formal/instrumental content: after having failed the exams for several times, once more the two oldest boys finished the fourth grade in Brazilian elementary school without being able to read and write, and they resented that. Listening to boys and girls and with them establishing an open dialog about school and learning has proved to be an absolute need in the construction of a more democratic and ‘democratizing’ school.

**Keywords:** *school situation – relation to knowledge – dialogical relation – students – knowledge.*

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. A SITUAÇÃO ESCOLAR E A VIDA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA. ....</b>	<b>8</b>
<b>2. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>42</b>
2.1. O LUGAR E O TEMPO DA PESQUISA. ....	43
2.1.1. <i>A escola de bairro de periferia urbana: seu início, sua atualidade.....</i>	<i>43</i>
2.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	48
<b>3. O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE A SITUAÇÃO ESCOLAR? .....</b>	<b>55</b>
3.1. APROFUNDANDO A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....	56
3.2. A SITUAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS: CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	61
3.2.1. <i>Convívio Social.....</i>	<i>61</i>
3.2.2. <i>Inserção Social.....</i>	<i>68</i>
3.2.3. <i>Função da Escola .....</i>	<i>74</i>
3.2.4. <i>Atuação do/a Professor/a.....</i>	<i>79</i>
3.2.5. <i>Conhecimento Formal/Instrumental.....</i>	<i>88</i>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A – 1º ROTEIRO DE ENTREVISTAS (2001) .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE B – 2º ROTEIRO DE ENTREVISTAS (2002) .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA TURMA A (2001).....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA TURMA A (2002).....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA TURMA B (2001) .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE F – ENTREVISTA TURMA B (2002).....</b>	<b>150</b>



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CRITÉRIOS DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO RENDIMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS.....	51
QUADRO 2 - ALUNOS TURMA A – ANO 2001 E 2002 .....	57
QUADRO 3 - CONDIÇÕES DE VIDA DOS SUJEITOS – TURMA A .....	58
QUADRO 4 - ALUNOS TURMA B – ANO 2001 E 2002.....	59
QUADRO 5 - CONDIÇÕES DE VIDA DOS SUJEITOS – TURMA B .....	60

## INTRODUÇÃO

*“(...) o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”.*

*(Paulo Freire)*

Não é de hoje que me interessam as questões sobre o significado da escola para as crianças que a freqüentam. As indagações a esse respeito já me inquietavam quando eu assumia, na escola regular, o “ofício de aluna”.

Essas inquietações muitas vezes eram traduzidas nas interações que eu vivenciava na escola. Grande parte dessas interações escolares envolvia questões como, relação de poder, violência simbólica, avaliação como forma de controle e não como acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do/a aluno/a. Elas foram, depois disso, objeto de reflexão durante todo o meu curso de Pedagogia.

Ao longo de minha escolaridade e no percurso de minha graduação em Pedagogia, que iniciei na Universidade Federal de Mato Grosso (MT), à qual dei prosseguimento na Universidade Federal de São Carlos, pude perceber, através dos trabalhos desenvolvidos durante os estágios, e nas diversas práticas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, que as crianças entram na primeira série curiosas, receptivas, na expectativa de aprender a ler e escrever, de descobrir o que ainda não conhecem, de falar sobre o conhecimento que já construíram.

Entretanto, observei também que, muitas vezes, essas mesmas crianças, ao chegarem na quarta série ainda não puderam ver realizadas as suas expectativas, pois após todo esse trajeto (de 1ª a 4ª série), mal dominam os conhecimentos básicos da leitura e da escrita, dos cálculos e das habilidades científicas (observação, comparação, classificação e descrição da realidade que as envolve).

Tal situação é ainda mais grave em escolas de periferia urbana. Preocupado com este assunto mais específico, o Núcleo de Investigação Social e Educativa – NIASE, criado e coordenado pela professora doutora Roseli Rodrigues de Mello, investiga a realidade de uma escola pública de educação básica da periferia urbana de São Carlos. A partir desses estudos vem se evidenciando a inadequação da escola em lidar com uma população proveniente das camadas populares da sociedade.

Breganholi (2002), Marini (2003) e Palomino (2003) foram alunas participantes deste grupo de pesquisa. Citam, em suas dissertações de mestrado, que durante o período de graduação (em um programa de Iniciação Científica oferecido na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, com apoio da FAPESP, coordenado pela professora doutora Roseli Rodrigues de Mello) iniciaram um processo de investigação levantando algumas questões temáticas importantes sobre as dificuldades encontradas na escola pública de periferia urbana, ao trabalhar com as necessidades da população proveniente da camada popular. As três pesquisadoras coletaram seus dados em uma mesma escola. Esse processo de investigação originou mais tarde, os projetos para a pós-graduação (mestrado): Breganholi (2002); Marini (2003); Palomino (2003).

Marini (2003) indica que sua pesquisa teve início ainda no período de graduação, durante a Iniciação Científica. Ela trabalhou com as mães e com os pais e professores de alguns alunos da escola. Sua dissertação de mestrado é: *“A relação entre a escola e as famílias com as crianças de baixo desempenho escolar: uma proposta de aproximação”*.

A autora buscou nas falas de famílias, de uma professora e de um professor, indícios de construções acerca da relação família-escola e alternativas de trabalho conjunto. O principal objetivo desta pesquisa foi investigar a existência dos obstáculos existentes na escola no que se refere à aproximação das famílias na educação escolar

dos filhos. Marini (ibid.) discute a questão do como e do porquê da existência desse isolamento entre escola e famílias de periferias urbanas.

Com as análises foi possível identificar que, de um modo geral, as famílias desejam que seus filhos aprendam para poderem conquistar uma vida melhor; que a escola funcione bem organizada e que possibilite maior comunicação com eles, por meio de discussões, palestras reuniões e que eles sejam ouvidos, podendo também ter o direito de opinarem, indicarem suas propostas, sempre numa perspectiva de que ambas possuem as mesmas responsabilidades e funções de interação. Já a escola, na maioria das vezes, atribui às famílias maior responsabilidade pela falta de interesse e participação na vida escolar das crianças, culpando-as pelo mau desempenho de seus filhos (Marini, 2003, p.162).

Breganholi (2002), em sua pesquisa de mestrado, desenvolveu estudos acerca da infância das crianças que vivem em bairro popular. Trabalhou com meninos e meninas.

A autora discutiu as condições materiais em que acontecem as relações entre as pessoas, e buscou interpretar os fenômenos e processos constitutivos do cotidiano das crianças a partir do que elas falam. Abordou ainda um outro lado da infância, no qual assumir responsabilidades e viver as divergências e conflitos inerentes às relações humanas, compõe um universo de caráter heterogêneo. Analisou também as questões referentes às distintas posições que as crianças ocupam em seu cotidiano, os diferentes papéis sociais que exercem. Temas como infância, relações de gênero e escolarização compõem tais discussões (ibid., p.113).

Palomino (2003), durante a Iniciação Científica, investigou crianças de uma turma de aceleração da rede pública de ensino. Decidiu fazer uma espécie de mapa da trajetória escolar das crianças que estudavam na escola em 1999. O objetivo central era

de buscar possíveis relações entre sexo, cor e constituição familiar, e a inserção /desvio idade-série (Palomino & Mello, 2003, p.191).

Posteriormente, em sua pesquisa de mestrado: “*Meninos e Meninas Em Escola de Periferia Urbana*”, optou por trabalhar com crianças de uma turma de terceira série. As terceiras séries, segundo a autora, são consideradas a fase da vida escolar em que se evidencia o processo do fracasso escolar como o não cumprimento da aprendizagem básica, uma vez que algumas crianças chegam nesta série sem domínio da leitura e da escrita.

Tal pesquisa buscou retratar como as crianças das séries iniciais da escola pública de periferia urbana vivem/sofrem sua escolaridade quanto às questões referentes a sexo, cor e constituição familiar, e inserção/desvio idade-série, pretendeu ainda mostrar a prática pedagógica de um/a professor/a, a forma de como este/a vê sua profissão, seu papel e seus/as alunos/as.

As pesquisas realizadas por este grupo de alunas foram de extrema importância para a realização da minha própria investigação, pois os dados coletados, em cada uma das pesquisas, serviram de suporte para que eu pudesse conhecer mais de perto a realidade da escola pública de periferia urbana, ou seja, as adversidades que enfrenta no que se refere ao ensino/aprendizagem das crianças de 1ª a 4ª série.

Vale ressaltar que essas três pesquisas que descrevi foram realizadas em uma mesma escola, local onde também desenvolvi minhas investigações.

Por meio desses trabalhos pode-se ver que a relação da escola com crianças e famílias de periferia urbana ainda é bastante insatisfatória. Estes trabalhos encontram-se ancoradas em outra literatura que também indica a mesma incomunicabilidade.

De acordo com Perrenoud (1995, p. 30), a escola não está sendo, para as crianças, exatamente o *locus* de aprendizagem da ciência, mas sim um local em que

aprendem a sobreviver, a dissimular, a driblar as regras instituídas no contexto escolar - ao que intitulamos "inserção social" na escola.

As atividades desenvolvidas pelo aluno no âmbito da escola acabam se restringindo a um "ofício de aluno" ou num "gênero de trabalho determinado" cuja característica marcante está no fato de que o professor é aquele que ensina (ou deve ensinar) e o aluno aquele que aprende (ou deve aprender) (Perrenoud, *ibid.*).

Para o autor, as crianças aprendem algo na escola, constróem alguns conhecimentos durante todo o trajeto de 1ª a 4ª série. Mas que conhecimentos são esses? O que elas aprendem afinal? Inserção num grupo maior, ou formas de submissão – trabalho inscrito em um sistema de normas ordenado pelo poder da palavra do professor, pelo registro, pelo silêncio, pela memorização?

Sabe-se que tem sido freqüente a chegada de alunos à 4ª série sem saberem ler e escrever. Algo mantém essas crianças na escola e algo elas devem aprender neste percurso.

Tais preocupações deram origem à questão de pesquisa que guia o presente trabalho: "*Qual a visão que as crianças das séries iniciais da escola pública de periferia urbana têm sobre a situação escolar?*".

Meu interesse não foi realizar uma avaliação do rendimento escolar do aluno, mas sim ouvi-lo sobre como interpreta a sua *situação escolar*, em especial quanto à sua freqüência à escola e às aprendizagens ele considera adquirir no contexto escolar.

O objetivo principal desta pesquisa foi buscar compreender a ótica de crianças, com diferentes desempenhos escolares, sobre a *situação escolar* até chegarem à 4ª série e as mudanças ocorridas na passagem para a 5ª série. O conceito *situação escolar* é pautado nos estudos de Edwards (1997). De acordo com a autora, a ênfase deste

conceito está na significação que o sujeito atribui para a sua realidade, ou seja, aquilo que aparece como algo dado com o qual ele se encontra, se relaciona e define.

A constituição da *situação escolar* envolve diferentes formas de conhecimentos, desta forma, podemos entender que na escola é possível inserir os/as alunos/as em comportamentos (para o trabalho, para a dissimulação, para a liberdade, etc.) e também é possível ensinar-lhes conteúdos (para a reprodução ou para a transformação social) (Edwards, 1997).

Para atingir o objetivo geral da pesquisa foi necessário desdobrá-lo nos seguintes objetivos específicos:

1. Descobrir como a criança descreve, analisa e qualifica as aprendizagens que adquire na escola;
2. Conhecer quais os tipos de relação que as crianças desenvolvem com a instituição;
3. Verificar se, para as crianças, há relação entre os conteúdos ensinados na escola e sua vida.

A dissertação apresenta-se estruturada em 4 capítulos:

**O Capítulo 1** trata da localização do tema da pesquisa e da definição de alguns conceitos. Este capítulo é uma revisão bibliográfica de alguns autores que discutem o papel da instituição escolar, a problemática do ensino/aprendizagem, buscando focalizar os processos de construção da situação escolar.

**O Capítulo 2** apresenta o desenvolvimento da pesquisa, incluindo a abordagem metodológica adotada, o local e o tempo da pesquisa, e os sujeitos que dela participaram.

**O Capítulo 3** traz a descrição e análise dos dados obtidos com a realização das entrevistas, com o apoio do referencial teórico adotado. Busca estabelecer um diálogo

aberto, que possibilite descobrir quais são as perspectivas das crianças sobre o processo de aprendizagem em que estão inseridas.

**O Capítulo 4** apresenta as considerações finais, algumas reflexões que proporcionem uma melhor compreensão do sentido do trabalho escolar.



## **1. A SITUAÇÃO ESCOLAR E A VIDA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.**

O movimento em favor da escola pública, enquanto direito fundamental de todos os brasileiros e brasileiras terem acesso à educação e instrução, difunde-se, hoje, por todo o país e representa, sem dúvida, um momento de amadurecimento político da geração de educadores que vem atuando nas escolas nestes últimos anos (Libâneo, 2002, p.57).

Propiciar a todas as crianças e jovens o acesso e a permanência na escola básica, de oito anos, no mínimo, provendo-lhes uma sólida e duradoura formação cultural e científica, é dever da sociedade e, particularmente, do poder público (Libâneo, 1991, p.34).

A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade. É necessário que ela seja capaz de propiciar a todos/as os/as alunos/as, em igualdade de condições, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e o domínio dos conhecimentos sistematizados requeridos para a continuidade dos estudos, série a série, e para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade (ibid., p.34).

A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania (ibid., p.35). Sendo assim, é necessário que o ensino oferecido pela escola seja de qualidade. A qualidade na educação passa, necessariamente, pela quantidade (alunos atendidos e conhecimentos aprendidos). Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em

qualidade. Qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que freqüentam escolas, mas pela diminuição da evasão e pela democratização do acesso ao conhecimento.

Porém, a escola ainda está longe de atender às suas finalidades. A crise da educação brasileira tem sido inerente à vida nacional, isto porque não conseguimos atingir patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria (Cortella, 2002, p. 9).

Apesar de ter havido, nas últimas décadas, um aumento de matrículas de alunos/as provenientes das camadas populares, ainda há crianças fora da escola e uma grande parte das que são matriculadas e cursam as séries iniciais encontram muitas dificuldades de continuar o curso, isso sem contar aquelas que são aprovadas de uma série para a outra sem dominar os conhecimentos mínimos necessários exigidos pela série cursada; um exemplo gritante disso são as crianças de escolas de periferia urbana que chegam à 4ª série mal sabendo escrever o nome (Libâneo, 1991, p.35).

Tais acontecimentos dentro do sistema escolar recebem freqüentemente o nome de fracasso escolar, seja na literatura especializada, seja na sua divulgação pela mídia.

Charlot (2000, p.16) explica esta situação:

*“(...) os fenômenos designados sob a denominação de ‘fracasso escolar’ são mesmo reais. Mas não existe um objeto ‘fracasso escolar’, analisável como tal. Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião da mídia e os docentes agrupam sob o nome de ‘fracasso escolar’ ”.*

Embora seja reconhecido que algo não vai bem na escola quando se fala de fracasso escolar, normalmente atribui-se, sob diferentes argumentos, às/aos estudantes a responsabilidade pela não aprendizagem.

Pérez-Gómez (1998, p.16) trata este tema sob uma ótica distinta e com a qual estamos de acordo. Diz que ao longo da história, até os dias atuais, existe uma idéia sendo cultivada em meio à nossa sociedade, de que a escola é igual para todos, e que cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal permitem. Desta forma, explica o autor, parece que acabamos aceitando aos poucos como “algo natural” a idéia de que pertencemos a uma sociedade discriminatória e individualista (p.16).

Este processo de socialização vai minando, aos poucos e progressivamente, as possibilidades dos mais desfavorecidos, tanto social quanto economicamente, principalmente nos meios em que existe todo um estímulo à competitividade, em detrimento da solidariedade. Desta forma, é bem provável que os primeiros anos de aprendizagem escolar na vida de uma criança estarão comprometidos.

É certo que o acesso à escola tem sido garantido à quase totalidade das crianças, porém não necessariamente o seu acesso à aprendizagem. Pérez-Gómez (ibid.) acredita que o ensino na escola tem gerado uma “falsa” aprendizagem, ou uma aprendizagem “aparente”, e assim acaba por não garantir aos alunos a apreensão do conhecimento, uma vez que estes se utilizam de mecanismos e estratégias apenas para passar nos exames, o que, muitas vezes, acaba induzindo o indivíduo a estabelecer uma relação utilitarista com o conhecimento sistematizado, tanto dentro da escola, como também nas relações sociais no mundo do trabalho ou na vida pública (ibid., 18).

Frente a tal situação, concordamos com o autor ao afirmar que a função da escola, nesta perspectiva, encontra-se conservadora, pois ela garante a reprodução social

e cultural como requisito para a sobrevivência dessa mesma sociedade e não a sua transformação (Pérez-Gómez, 1998, p.14).

A escola transmite e também consolida, de forma explícita ou implícita, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados, em função de capacidades e esforços individuais (ibid., p.16).

Sabemos que a instituição *escola* não é a única instância social que cumpre esta função reprodutivista; a família, os diversos grupos sociais, os meios de comunicação são também instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da sociedade (ibid., p.14).

Por esta razão, o processo de socialização das novas gerações não é simples e não pode ser caracterizado de modo linear ou mecânico, nem na sociedade, nem na escola. A tendência conservadora lógica, que permeia toda a sociedade, reproduz comportamentos, valores, idéias, instituições, artefatos e relações, úteis para a própria existência do ser humano (Pérez-Gómez, 1998, p.14).

Essa tendência lógica conservadora choca-se com uma outra tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres desta formação que se mostram especificamente desfavoráveis para alguns indivíduos ou grupos que pertencem ao complexo e conflitante tecido social. Por isso, Pérez-Gómez (ibid.) diz que o processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporâneas é complexo e dialético (ibid., 1998, p.14).

O autor indica duas principais funções do processo de socialização dos alunos e alunas na escola. A primeira vai ao encontro do pensamento de muitos autores e correntes da sociologia da educação que concordam que o objetivo básico e prioritário dessa socialização é a preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho.

*“Desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas, todos, ainda que com importantes matizes diferenciais, concordam em admitir que, ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho” (ibid., p.14).*

Essa preparação requer o desenvolvimento das novas gerações, não só dos conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento.

A segunda função do processo de socialização na escola, de acordo com o autor, visa à formação do cidadão no mundo, para que este possa garantir sua participação e intervenção na vida pública. Essa preparação se dá por meio dos conteúdos do currículo, interiorizados por mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula e vão se configurando num corpo de idéias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*.

Pérez-Gómez (1998, p.17), apoiado em uma citação de Enguita (1990, p.152) afirma que:

*“A escola é uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais que as relações de produção podem organizar as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado (...)”.*

Porém, é possível dizer que tanto na escola, quanto em qualquer outra instituição social marcada por contradições e interesses, existem espaços para a autonomia, que podem ser utilizados em confronto para desequilibrar a tendência de reprodução conservadora do *status quo* (Pérez-Gómez, 1998, p.19).

Pérez-Gómez (ibid.) indica que a tensão dialética existe em qualquer instância social, entre tendências conservadoras que visam garantir a sobrevivência mediante a

reprodução do *status quo* e das aquisições históricas da humanidade – socialização – e as correntes renovadoras que impulsionam a transformação e melhoria da condição humana – humanização. Acrescenta que a função educativa da escola também está imersa nesta tensão dialética entre reprodução e transformação. Assim sendo, para ele, tal função vai além, ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização (ibid., p.21/22).

Conforme Pérez-Gómez (1998, p.26):

*“É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação”.*

Compartilhando desta visão, acreditamos, no entanto, que há de se especificar mais enfaticamente o papel social da escola, quando queremos assumir uma perspectiva transformadora. Nesta perspectiva, aprofundar a discussão sobre as “novas desigualdades educativas” frente ao novo contexto social, faz-se necessário.

Flecha (1994) afirma que o fato de nos encontrarmos em um acelerado processo tecnológico que nos impulsiona a caminhar rumo a um novo tipo de sociedade tem gerado novos tipos de desigualdades, o que acaba dificultando a realização de reforma educativa (ibid., p.57).

O impacto da revolução gerada pela grande difusão de informação, através de meios tecnológicos que garantem sua difusão em tempo real, gerou uma nova sociedade – a da informação – que hoje domina cada vez mais os espaços na vida humana. Este panorama indica que os elementos curriculares são muito mais decisivos atualmente do que foi no período da revolução industrial. Cada vez mais, o desenvolvimento nos

diferentes aspectos da vida social depende das características da própria cultura, dos conhecimentos e destrezas que cada um possui (ibid., p.58).

No entanto, é possível afirmar que a sociedade da informação, que hoje se estabelece, seja um pouco mais democrática e igualitária que a sociedade industrial, à qual substituiu. Ayuste et.al. (1994) explicam que na sociedade industrial o que era especialmente relevante era a produção de objetos materiais e, assim, quem tinha a posse dos meios de produção detinha toda a forma de produção econômica; na sociedade da informação, a informação passa a ocupar o lugar central da economia, portanto, ter acesso a ela e saber com ela lidar oferece maiores possibilidades a quem não detém meios materiais de produção (p.14).

Flecha (1994) aprofunda a problemática ao apontar que, ainda que a revolução tecnológica tenha características mais positivas perante a revolução industrial, ainda que crie possibilidades para melhorar as condições de vida da humanidade, o modelo social hegemônico que está posto contém as antigas desigualdades e gera outras novas (ibid.,p.58).

Essa revolução gerou a redução da necessidade de mão de obra não qualificada, ou melhor, passou a exigir mais especialistas para atuarem no mundo do trabalho. Isso provocou o surgimento de três grupos sociais distintos dependendo de sua relação com o mercado de trabalho: pessoas com trabalho fixo, pessoas com trabalho eventual e pessoas que sofrem com o desemprego estrutural (Ayuste et al., p.16).

Este fenômeno favorece o rompimento social e conduz ao que alguns sociólogos denominam de *sociedade dual* ou *sociedade da terça parte*, onde existe uma elite privilegiada por sua relação favorável com o trabalho (contratos fixos, bem remunerados) e um setor desprivilegiado por sua relação eventual com o mundo do

trabalho, que sofre graves conseqüências por pertencer a uma sociedade consumista, onde ainda existe a idéia de que “vale mais quem tem mais” (Ayuste et al., 1994, p.17).

Com a universalização da escola, grande parte da população teve acesso à cultura dominante, valorizada pelo sistema educativo formal. Uma das formas de demonstrar que se pertence a um determinado grupo social é a partir da ostentação de elementos culturais que caracterizam a cultura dominante. Os grupos privilegiados tentam preservar seu poder, controlando a cultura considerada socialmente hegemônica através da qual podem transmitir seus valores.

Para romper com essa estrutura social seria necessária uma reforma educativa. A “chave” para essa transformação, segundo Flecha (1994), está na diversidade, na diferença, nas tomadas de decisões ou em qualquer outra proposta que estabeleça interações curriculares distintas para os diferentes coletivos de pessoas (Flecha, 1994, p.73-74).

Este autor alerta, porém, que as reformas educacionais, sob o manto do discurso do respeito à diversidade, promovem uma adaptação às desigualdades, em lugar de tentar superá-las (ibid., p.74).

Em uma sociedade desigual, a elaboração de diferentes roteiros curriculares sanciona e reforça as desigualdades previamente existentes. Quando aceitamos seguir essa dinâmica, é provável que possamos inculcar nos alunos, desde muito cedo, um novo tipo de desigualdade – que vem sendo gerado pelo modelo dual que está pautado na sociedade da informação (Flecha, 1994, p.75).

Para Flecha (ibid.), tal perspectiva acaba por produzir algo semelhante ao que desejam os diferentes setores da *direita* em um terreno cultural: contínuo aumento dos privilégios para os setores dominantes e cuja manutenção requer uma desigualdade educativa (p.75). No caso da “direita cultural” Flecha (ibid.) aponta a produção de



alguns autores que vêm indicando que os currículos têm de estar de acordo com as capacidades dos e das estudantes (Bloom e Hirsch, por exemplo). Assim, chama a atenção para o perigo de se utilizar o conceito de “diferença” desarticulado do de igualdade social.

Argumenta que, neste sentido, o conceito de *igualdade* é um objetivo mais global que o de diversidade, diferença, decisões, escolhas. A igualdade inclui o igual direito de todas as pessoas escolherem ser diferentes e se educarem em suas próprias diferenças (Flecha, 1994, p.77).

O objetivo de igualdade trata de superar as atuais desigualdades educativas e culturais que, na sociedade da informação, desempenham um papel cada vez mais importante na reprodução e manutenção do conjunto de desigualdades sociais. Isso não significa que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de dispor de uma cultura homogênea, senão de redistribuir os recursos humanos e materiais de forma que ninguém ocupe uma posição inferior pela razão de não possuir determinados elementos culturais (Flecha, *ibid.*, p.77).

É a partir desta argumentação que Flecha (*ibid.*) explica que o denominado fracasso escolar e social é um fracasso de uma escola e de uma sociedade que não sabem aproveitar, nem são capazes de ver essa riqueza cultural dos diferentes coletivos de pessoas. As políticas compensatórias e assistenciais pautadas nas teorias dos déficits criam expectativas negativas de aprendizagem que cumprem o papel de profecias que fatalmente se realizam. A consideração positiva das capacidades de aprendizagem dos/as participantes e mobilização dos recursos necessários para desenvolvê-las formam parte de uma luta cultural dos novos movimentos críticos (*ibid.* p, 77).

O autor conclui:

*“Nesta perspectiva crítica, necessitamos desenvolver tanto práticas quanto teorias alternativas. Neste tempo em que o controle pela qualidade e excelência está na “moda”, não podemos deixar nas mãos dos conservadores a “bandeira” da qualidade do ensino. Não é verdade que seja necessário escolher entre compromisso social e valor científico. Muitos dos melhores pedagogos (Freire), psicólogos (Vigotsky) e sociólogos (Habermas) foram e são pessoas comprometidas com a transformação social” (Flecha, 1994, p.78).*

Na perspectiva de auxiliar a construir alternativas para a educação escolar oferecida às crianças de periferia urbana, sem produzir mais desigualdades e, ao mesmo tempo, considerando a diversidade cultural, é que este trabalho é desenvolvido. Saber um pouco sobre a vida escolar na concepção dessas crianças pareceu ser o caminho a trilhar.

Segundo Edwards (1997), os estudos sobre a educação em geral ou pedagogia, freqüentemente, são feitos a partir do professor, e isso não é casual – os alunos são considerados o elemento “subalterno” da situação escolar. Da perspectiva que considera a escola como aparelho ideológico do Estado, o professor é o portador e o transmissor da ideologia dominante.

Para a autora, o professor exerce um papel fundamental no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem formal/instrumental da criança. Segundo ela, a escola deve ser transmissora do acervo cultural e dos valores de uma geração a outra. Grande parte das pesquisas realizadas no campo educacional, na maioria das vezes está voltada para professor – objeto de estudo em relação à sociedade. Quando o destaque é posto nos alunos, isso se faz, geralmente, de um ponto de vista psicológico (Edwards, 1997, p.12-13).

Diante disso, tentarei, através deste trabalho de pesquisa, recuperar a visão dos alunos/as sobre a *situação escolar*, considerando-os/as, tanto quanto os professores/as, sujeitos sociais.

Considerando que a criança, ao chegar à escola, já percorreu um longo caminho, tendo já desenvolvido uma série de conceitos sobre a realidade, é possível concluir então que o sujeito constitui-se no social desde que nasce e não apenas quando vai para a escola. Assim sendo, não podemos considerar o aluno como uma *tabula rasa*, como é de costume fazermos (ibid.p.13).

Concordando com Lukesi (1991), penso que o objetivo maior da escola é trabalhar na perspectiva da construção do desenvolvimento e da independência do educando, ou seja, na perspectiva da aprendizagem e construção do conhecimento sistematizado. Segundo o autor:

*“A independência não é dada a cada ser humano desde o seu nascimento; ela é resultado de um longo trabalho de construção de si mesmo. Para que cada sujeito possa conviver em estado de reciprocidade (relação bi e multidirecional de igualdade entre os seres humanos), é necessário que ele possua independência, no que se refere aos seus sentimentos, aos seus conhecimentos, às suas habilidades, ao seu modo de viver, assim como às suas condições econômicas de sobrevivência” (Lukesi, 1991, p.92).*

O caminho do desenvolvimento do educando é o que leva à sua independência, e ele é construído mediante a prática cotidiana, que envolve atividades e a compreensão dessas atividades. Assim sendo, os conhecimentos, as instituições, as produções culturais e artísticas já existentes fazem parte das possibilidades desse cotidiano.

Desta forma, a escola, neste contexto, é uma instância que deve possibilitar ao educando o contato e a assimilação dos bens culturais que a humanidade já criou, abrindo-lhe o caminho para a ampliação e universalização de seu entendimento e de sua consciência. A escola é uma instância educativa que tem por objetivo trabalhar com o desenvolvimento do educando, devendo estar atenta às suas capacidades cognoscitivas sem deixar de considerar significativamente a formação de suas convicções (ibid., p. 93).

Porém, o que acontece nas escolas, na maioria das vezes, é algo bem diferente. O aluno se vê obrigado a exercer, tanto dentro como fora da sala de aula, um tipo de trabalho que muitas vezes se afasta do conhecimento em si, dando lugar apenas a rituais e jogos de poder. Isso é o que Perrenoud (1995) chama de “ofício de aluno”.

O termo “ofício”, usado por Perrenoud (1995), elucida as atividades desenvolvidas pelas crianças no âmbito escolar. Ao consultar seu dicionário francês, encontra três significados bastante pertinentes, que servem para exemplificar perfeitamente o gênero de trabalho determinado que o aluno exerce na escola. São eles:

*“gênero de ocupação manual ou mecânica reconhecida como útil pela sociedade; qualquer gênero de determinado trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade, e com o qual podem ser angariados os meios de subsistência; ocupação permanente que possui algumas características de ofício” (Petit Robert – Dicionário Francês de grande divulgação, apud. Perrenoud, ibid.).*

Esses três significados expressam o sentido do trabalho escolar para Perrenoud (ibid.), pois, geralmente, os alunos acabam passando boa parte do tempo nas aulas “(...) manipulando objetos, canetas, livros, folhas, cadernos, aparelhos, giz, por vezes de forma muito mecânica” (ibid., p. 14). Desta maneira, falar de um ofício de aluno é, pois, aceitável não apenas do ponto de vista semântico, mas também é fecundo do ponto de vista da análise sobre o sentido do trabalho escolar.

Perrenoud (1995, p. 13), ao teorizar o conceito de ofício, identifica a escola como um lugar de confronto e de articulação de diversas atividades que estão intimamente ligadas. Porém, muitas vezes, segundo ele, nem todas as atividades são exercidas: uma parte do trabalho do professor escapa ao aluno e vice-versa. Mesmo nas faces mais ocultas, estas atividades sempre são remetidas para o encontro entre o aluno e o professor.

De acordo com ele, há alunos que não aprendem porque exercem o seu ofício não se sabe como, e há professores que não formam, porque também exercem o seu ofício sem sentido.

Exercer um ofício, ter um trabalho é uma forma de ser reconhecida pela sociedade, uma forma de existir numa organização sem ser constante e plenamente encarregado de perseguir finalidades muito claras e menos ainda de procurar permanentemente uma eficácia otimizada. A sociologia do trabalho e das organizações mostra que todos os ofícios são considerados como uma ‘tensão’ entre a sua racionalidade ideal, ou, pelo menos, pela sua definição formal, e o seu exercício efetivo (ibid., 1995, p. 15-16).

Idealmente o ofício do aluno consiste em aprender, o do professor em ensinar. Perrenoud denomina, então, um de aprendente, e o outro de formador, e afirma existir uma privação, por parte dos educadores, da possibilidade de objetivar esta tensão, de explicar a distância entre a norma e as práticas. De acordo com o autor, educadores de um modo geral, na grande maioria das vezes privam-se do essencial da educação: compreender por que motivo a realidade do trabalho muitas vezes o afasta da sua razão de ser.

Esta análise não é nova, de acordo com o autor:

*"(...) desde que a escola existe, é que numerosos investigadores em educação, de mil e uma maneiras já demonstravam que esta, criava para muitos, condições de aprendizagem contrárias às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo. Por exemplo: quando Ferrière cria as escolas ativas, quando Claparède apela a uma 'educação funcional', quando Roorda afirma que 'o pedagogo não ama as crianças', quando Rougemont denuncia 'os malefícios da instrução pública', quando Freinet entra em dissidência, quando Neil funda Summerhil, quando Pain faz a crônica da escola-caserna, quando Steiner, Montessori e Decroly inventam escolas novas, quando Bettelheim, Dolto, Mannoni e outros denunciam o caráter destruidor da pressão escolar, quando Noizet e Hemiaux demonstram que a escolaridade é dominada pela violência e pelo tédio, quando Duneton nos convida 'a uivar na noite ao íntimo dos*

*colegas', quando as crianças de Barbiana escrevem à professora, quando Illich denuncia a escolarização das nossas sociedades, quando Bourdieu descreve a 'indiferença pelas crianças'(...)" (ibid., p.19).*

Ele continua explicando:

*“O paradoxo é que se denunciam os desgastes de uma revolução pedagógica que não se operou, de fato, senão a uma escala muito reduzida: na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisa com os alunos. A autogestão pedagógica e a escola nova permanecem, em boa parte, senão em sonhos, pelo menos como realidades isoladas” (ibid., p.19).*

Considerando tal perspectiva, como poderá o aluno interessar-se pelo trabalho que realiza na escola quando este é, muitas vezes, desconexo, fragmentado, confuso, desordenado? Quando as atividades que exerce são feitas permanentemente sob o olhar e o controle de terceiros? Quando o aluno é constantemente vigiado, analisado por meio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos que tem, do seu “grau inteligência”, da sua cultura, do seu caráter, da sua origem ou classe social? Como é que tal procedimento pode contribuir no desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças?

Conforme Perrenoud (1995, p.18), dificilmente o aluno por imposição poderá tornar-se um ser ativo, desenvolver as habilidades de concentração e escuta, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento em que este julga oportuno.

Mas por que isso acontece? Que significado os alunos dos meios populares atribuem ao fato de ir à escola e aprender coisas? (Charlot, 1996). Será mesmo que a influência da escola sobre as crianças se limita a esse tipo de aprendizagem descrito por Perrenoud (ibid.)? A escola, habitualmente identificada como local de transmissão e

produção do conhecimento, não educa para a liberdade, para a autonomia como propõe Luckesi (1991)?

Goffman, citado por Perrenoud (1995), nos diz que:

*“Para sobreviver na escola, como em todas as instituições totalitárias, é preciso tornar-se dissidente ou dissimulador, salvaguardar as aparências para ter paz, sabendo que a ‘vida está para além disso’, nos interstícios, nos momentos em que se escapa à vigilância, ao controle, à ordem escolar. A criança aprende assim, muito rapidamente, a viver uma vida dupla, a compreender que se se tornar um aluno aceitável os adultos ficarão mais tranqüilizados e ‘the cortam menos as rédeas’” (p.18).*

O exercício intensivo do ofício de aluno pode produzir efeitos perversos, como: trabalhar só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro. Essas atitudes correspondem ao que chamamos de estratégia de sobrevivência na escola (Perrenoud, 1995, p.17).

Desta forma, fica evidente que as crianças aprendem algo na escola, que constroem alguns conhecimentos durante todo o trajeto de 1ª a 4ª série. Mas que conhecimentos são esses? O que elas aprendem afinal? Inserção num grupo maior, ou formas de submissão – trabalho inscrito em um sistema de normas ordenado pelo poder da palavra do professor, pelo registro, pela memorização?

De acordo com Oliveira (2001, p.193), as crianças realizam na escola mais do que aprendizagens curriculares, e “essa vida na escola”, esse aprender a viver na escola não tem sido objeto de estudos mais aprofundados.

Oliveira (ibid., p.194) durante suas investigações pôde perceber que as crianças aprendem a ser alunos da seguinte maneira: quando copiam, quando são rápidas na realização das atividades, quando cumprem as regras da escola. As crianças, segundo a autora, confrontam-se com essas regras, interpretam-nas, cultivam espaços/momentos de transgressão: na conversa, no correr, nas brincadeiras, etc.

Essas regras, na maioria das vezes, são assumidas para a construção do ideal de “bom aluno”. Porém, a maioria dos alunos utiliza-se de formas sutis de contestação como, por exemplo, a argumentação de que os exercícios são muito difíceis e que necessitam de explicações suplementares ou, então, que esse tipo de trabalho já foi feito, ou que se poderia fazê-lo em outro momento (ibid. 29-30).

O aluno aprende também a ser aluno através da apropriação das representações sociais, desse papel que circula tanto entre seus pares como também entre os adultos, ou seja, por imitação de formas de fazer presentes na realidade do trabalho escolar e pela interiorização de limitações objetivas que levam a respostas adaptadas às situações escolares cotidianas (ibid., p.31).

De um modo geral, os estudos de Oliveira (2001, p.194) indicaram que os alunos desenvolvem outras competências que constituem conhecimento relevante além dos conteúdos que fazem parte do currículo formal, como por exemplo: copiar, ir rápido com os exercícios, respeitar as regras da escola, regras para ser bom aluno, não correr, ficar quieto etc.

O conhecimento, de um modo geral, pode ser definido como uma construção histórica de visões de mundo que se apresentam como verdadeiras para um período histórico determinado; nessas visões se desenvolvem diversas maneiras pelas quais os sujeitos se percebem a si mesmos e ao mundo (Edwards, 1997, p. 21).

Assim sendo, entendo que é preciso que os conteúdos trabalhados na escola, principalmente na educação básica do ensino fundamental, conservem o espírito curioso das crianças e desenvolvam atividades mais desafiadoras. Neste sentido é necessário, porém, considerar que os diferentes conhecimentos implicam formas de ver, explicar e organizar o mundo mentalmente. No caso do conhecimento formal, não é diferente.



Habermans, citado por Edwards (1997)<sup>1</sup>, nos diz que os conhecimentos que constituíram os grandes referentes históricos – teoria pura (gregos), as ciências empírico-analíticas, as ciências histórico-hermenêuticas e a teoria crítica – são também modos de conhecer a realidade e a sociedade.

Edwards utiliza-se dos estudos de Habermans para apresentar a seguinte classificação de "teoria" (ibid., 1997, p.21-22):

- A teoria pura: como sendo a teoria que procura ‘(...) *purificar os impulsos e emoções que enredam os homens na conexão de interesses de uma práxis instável e causal (...)*’, ou seja, busca descrever teoricamente o universo em sua ordenação de conformidade com leis, “tal e qual é”.
- As ciências empírico-analíticas: estão orientadas pelo interesse técnico; procuram tornar disponível uma grande quantidade de informação sobre processos objetivados suscetíveis de serem utilizados tecnicamente.
- As ciências histórico-hermenêuticas: constroem-se em torno do interesse prático do conhecimento que pretende a compreensão do passado para a aplicação no presente, buscam uma possível intersubjetividade compartilhada socialmente que oriente a ação.
- A teoria crítica: esta é orientada pelo interesse emancipatório, ou seja, visando a libertação do sujeito para o desenvolvimento de sua autonomia Assim, podemos compreender que o conhecimento é uma produção social e histórica, que se torna possível a partir de um determinado interesse. Não é o desvelamento de estruturas imutáveis, imanentes, necessárias. A formalização da realidade – que é o conhecimento – é uma construção particular do real, mas não é o real. A brecha que existe entre o sujeito e o real está perpassada pela construção que o sujeito faz.

---

<sup>1</sup> Edwards, Verônica (1997): Pesquisadora que realizou investigações sobre os sujeitos e a constituição da situação escolar no Chile.

Nesse sentido, Habermans (apud, Edwards, 1997, p.21) sustenta ‘*a necessidade de se construir uma teoria do conhecimento como teoria da sociedade*’.

A perspectiva do conhecimento como construção histórica, cujas verdades são relativas às condições de tal construção, desloca o problema da verdade essencial para o problema do interesse em torno do qual o conhecimento se constrói.

Se o conhecimento é relativo e implica uma determinada construção social da realidade, é necessário analisar como isso ocorre especificamente na escola. Não podemos simplesmente transportar as colocações do conhecimento em geral ao conhecimento escolar (ibid., p.22).

Edwards (ibid.), em suas investigações, apoiada nas definições teóricas de Habermans e Heller, entre outros, e também nas análises dos registros de aulas, realizou uma descrição do conhecimento em sala de aula em torno de dois eixos de análise: *as formas de conhecimento no ensino* (que envolve duas dimensões: *a lógica do conteúdo* e *a lógica da interação*) e *a relação dos sujeitos com o conhecimento*. A autora também indica em seus estudos três formas de conhecimento presentes no ensino, são elas (ibid., p. 23/24):

1. Forma de *conhecimento tópico*: está relacionada analogicamente como a configuração espacial da realidade como espaço, simbolizada mais por meio de termos, de conceitos. O papel que se objetiva para o aluno nessa forma de conhecimento é a repetição da correta associação entre termo e o lugar que ocupa num esquema.
2. Forma de *conhecimento como operação*: caracteriza-se principalmente como um conjunto de operações para obter resultados no interior de um mesmo sistema de conhecimentos. Entende-se basicamente como aplicação do conhecimento, baseada numa lógica dedutiva: a partir de certas características gerais é possível conhecer

situações específicas ao aplicar a definição de palavras homófonas, ou aplicar a fórmula do volume. A correta aplicação é o papel que essa forma de conhecimento objetiva para o aluno.

3. Forma de *conhecimento situacional*: define-se basicamente como um conhecimento construído em torno do que uma realidade é para um sujeito, denominada *situação*. A ênfase está colocada antes na significação de uma realidade para o sujeito e nos usos e valores sociais, do que em definições abstratas. Ao sujeito aluno pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure sua posição ou ponto de vista em relação a ela.

De acordo com Edwards (ibid.), as formas de conhecimento identificadas não pretendem ser exaustivas; pode haver outras formas de conhecimento, que se apresentam no ensino.

Além de envolver diferentes formas de conhecimento, a constituição da *situação escolar* pode também implicar uma série de rotinas e coerções, ou seja, pode ser entendida como aquilo que aparece como algo dado com o qual o sujeito educativo se encontra e que o define. No entanto, Edwards (ibid.) afirma que no dia-a-dia dos sujeitos dá-se um processo de reelaboração e de constituição permanente da situação escolar. E, desta forma, abre-se a possibilidade de conhecê-los na atividade concreta que desenvolvem, por sua prática e pelo que dizem (ibid., p.29-30).

Considerando as definições de Edwards (1991), principalmente a definição de conhecimento escolar, é que localizamos a presente pesquisa, cujo foco está centrado no aluno como sujeito social da ação educativa.

Sobre a importância dos alunos na escola, vale citar o que afirma Edwards (ibid., p.30):

*“(...) Os alunos desenvolvem uma atividade permanente na sala de aula, que às vezes pode ficar mais evidente, às vezes mais sutil, mas que nunca se detém. Essas atividades são expressas em movimentos, perguntas, risadas, ironias, choros, olhares ou silêncios. Todas são expressões das atividades em que os sujeitos alunos vão constituindo a situação escolar (...)”.*

Outra evidência sobre a importância do aluno, que elucida os processos de construção do ato educativo numa instituição escolar, é o trabalho de Mello (1995), uma pesquisa que trata da *relação dialógica em sala de aula*.

Mello (ibid.) realizou entrevistas com seis (06) alunos de 7ª série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Carlos, no ano de 1993. Dois (02) deles eram considerados bons; dois (02) considerados medianos e dois (02) com dificuldades de aprendizagens. Segundo a autora, os alunos considerados bons fizeram críticas à escola e, embora elogiassem alguns de seus professores, indicaram problemas de ensino; os medianos foram menos severos com a escola e com seus professores, e os alunos considerados com dificuldades apresentaram opiniões um pouco diferenciadas: um criticou os professores e a turma, o outro falou de suas dificuldades e fez algumas indicações de como poderia aprender melhor.

Tal pesquisa buscou analisar o encontro entre professores e alunos em sala de aula, com o objetivo de poder compreender melhor como ocorrem os processos de construção do ato educativo e de como o aluno se apropria do conhecimento que lhe é ensinado pelo professor. Mello (ibid.) explica que, de um modo geral, *“(...) os alunos indicaram, no decorrer das entrevistas, aspectos negativos e positivos do processo educacional que vivenciavam, destacando práticas pedagógicas que neles despertavam sentimentos de admiração e de respeito pelos seus professores”* (p.134).

Para exemplificar, destaco duas falas dos alunos da pesquisa de Mello (1995). Um com bom desempenho e outro com dificuldades de aprendizagem.

A fala do aluno com bom desempenho diz o seguinte:

*“A aula é muito gostosa, porque todo mundo tem o mesmo direito de participar e falar, dar opinião, não fica assim de deixar os alunos meio isolados, pelo contrário” (ibid., p. 36).*

O depoimento desse aluno mostra o “estabelecimento do diálogo entre professor e alunos, diminuindo a distância entre os protagonistas do processo ensino-aprendizagem” (ibid., p. 136).

Um dos alunos que diz ter muita dificuldade na matéria de uma professora dá margem para um outro tipo de análise:

*“Quando eu tenho dificuldade, a professora vem na carteira e explica, só que ela não ensina muito bem do jeito que eu gosto. Se eu fosse ela, eu via o jeito que os moleques faz e explicava do jeito que eles faz” (ibid., p.139).*

Diante dos depoimentos das meninas e meninos, Mello (ibid.) afirma que, ao atender o aluno individualmente, indo até sua carteira, a professora mostra uma atuação importante no sentido de auxiliá-lo. Mas, ao ouvirmos o depoimento do aluno que apresentava dificuldades para aprender, entendemos que a professora, no momento em que ensina, deve considerar como o aluno pensa, como ele opera determinado conteúdo e, assim, lhe dar auxílio possibilitando a superação da sua dificuldade (ibid.,1995). Assim como a professora, os próprios colegas da sala podem dar auxílio ao colega com mais dificuldade.

Como este aluno, existem muitos outros na escola que passam a acreditar que, se não aprendem, é porque o problema está neles, ou que eles são o verdadeiro problema, e desta forma, acabam de fato acreditando que não são capazes de pensar e criar.

Porém, conforme aponta Mello (ibid., p.149):

*“Acreditar no potencial de criação e criticidade dos alunos é condição para permitir a sua atuação sobre o conhecimento. Estimular a interação entre os alunos, na construção do conhecimento, implica acreditar que essa construção é enriquecida, se confrontada e socializada”.*

O encontro cotidiano entre professores e alunos em sala de aula, com o objetivo de construir o conhecimento, envolve uma série de fatores que vão determinar tanto a qualidade da aprendizagem como a qualidade da formação mais ampla das crianças e dos jovens que freqüentam a escola. Estabelecer um clima de respeito entre os sujeitos da classe e de dedicação ao trabalho passa a ser condição necessária para que o processo de ensino cumpra suas finalidades (Mello, 1995, p.135).

O professor, ao colocar-se diante da classe como interlocutor dos alunos no processo de construção do conhecimento, adota uma postura de compreensão da sala de aula, ou seja, passa a construir uma relação dialógica com os alunos, compondo, assim, um grupo social e interativo. O estabelecimento do diálogo entre professor e alunos possibilita o surgimento de um relacionamento interpessoal, favorecendo a melhoria da aprendizagem dos alunos. O professor não pode perder de vista a compreensão de que sua tarefa vai além da transmissão de conteúdos; ela se destina a auxiliar no crescimento dos sujeitos sob sua responsabilidade (ibid., 1995, p.136-137).

No momento em que a aula é pensada como um espaço onde se promove um diálogo entre alunos–alunos e alunos–professores, torna-se possível perceber a criação de sentidos que o aluno vai aos poucos construindo acerca das descobertas que vai fazendo. É nítida a interação que o aluno vai estabelecendo com o conhecimento – como algo que vai sendo gerado, formado, e não como algo pronto, como verdade absoluta (ibid., 1995).

Faz-se necessário esclarecermos aqui que quando falamos em diálogo nos reportamos ao conceito de diálogo igualitário<sup>2</sup>, desenvolvido pelo Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha. Partindo de outro conceito, o de inteligência cultural<sup>3</sup>, o CREA explica que todas as pessoas desenvolvem-se e desenvolvem habilidades comunicativas na relação com o seu entorno. Assim, todos os sujeitos são capazes de buscar explicações sobre a realidade e de comunicá-las aos outros.

O diálogo igualitário pressupõe a inteligência cultural dos sujeitos presentes na comunicação, que se dispõem a dialogar para se compreenderem e não para fazerem exercício de poder, segundo o papel social que desempenham. O que não se aceita é que nenhuma pessoa queira impor a sua idéia como válida, já que para esse conceito não cabe aceitar que se estabeleça nenhum tipo de relação de poder. No que se refere ao papel do professor, este jamais deve impor aos alunos “sua verdade” como única (Flecha, 1997, p.14).

No diálogo igualitário aprendem ambos, alunos/as e professores/as, pois dentro dessa concepção, todas as pessoas constroem suas interpretações com base nas contribuições desses argumentos. Nesta relação de ensino nada é posto como fim, mas sim como meio, para futuros questionamentos.

---

<sup>2</sup>*Diálogo Igualitário*: conceito criado pelo CREA (Centro de Investigação Social e Educativa). Tal conceito entende que em qualquer tipo de interação (relações sociais) todas as pessoas devem ser respeitadas igualmente; não se aceita que nenhuma pessoa queira impor a sua idéia como única. Todas as idéias devem ser ouvidas e respeitadas, mesmo que discordemos dela. *Flecha (1997, p.14)*.

<sup>3</sup> *Inteligência Cultural*: conceito criado pelo CREA (Centro de Investigação Social e Educativa). Entende-se que todas as pessoas têm inteligência cultural, pois, ao longo dos anos aprendemos muitas coisas de diversas maneiras. Esse conceito garante que todos nós podemos participar de um diálogo igualitário, porque considera que toda e qualquer pessoa é capaz de desenvolver habilidades que possibilitam compreender a realidade e assim poder comunicá-las aos outros. *Flecha (1997, p.20)*.

As ciências sociais e educativas elaboram cada vez mais trabalhos nesta direção. A teoria da ação comunicativa de Habermans (1987)<sup>4</sup> inclui muitas contribuições para a organização das relações humanas com base no *diálogo* e no *consenso*. Os trabalhos de Freire (1997)<sup>5</sup> indicam como lutar por um diálogo igualitário em situações de desigualdade.

De acordo com Habermans (1999), nosso saber se constrói a partir de proposições e juízos, unidades elementares que podem ser verdadeiras ou falsas, em virtude de sua estrutura posicional, o saber tem indefectivelmente uma natureza lingüística – isso é o que chamamos de *racionalidade epistêmica do saber* (Habermans, 1999, p.103).

Para o autor, toda ação é intencional e tem sempre uma estrutura *teleológica*, pois toda intenção de atuar aponta a realização de uma finalidade estabelecida.

Porém existe uma racionalidade peculiar, que não se resume nem na *racionalidade epistêmica do saber*, nem na *racionalidade teleológica da ação*, trata-se da *racionalidade comunicativa*. Esta se expressa por meio da força unificadora da fala orientada para o entendimento, o que assegura aos falantes um mundo da vida intersubjetivamente compartilhado e, com ele, um horizonte dentro do qual todos podem referir-se a um mundo objetivo que é o mesmo para todos eles (ibid.p.105-107).

O uso comunicativo de expressões lingüísticas não serve apenas para expressar as intenções de um falante, mas também para representar estados de coisas (ou supor sua existência) e para estabelecer relações interpessoais com uma segunda pessoa (ibid., p.107).

---

<sup>4</sup> Habermans, J. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987; Habermans, J., *Between Facts and Norms. Contribution to a discourse theory of law and democracy*, Cambridge, Polity Press, 1996.

<sup>5</sup> Freire, P. *A la sombra de este árbol*, Barcelona, Roure, 1997.



Na mesma direção, a dialogicidade, proposta por Freire, apresenta-se como meio de aprender, de pensar, de viver, de criar e recriar sentido para a vida. De acordo com Freire (2001):

*“Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Neste sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Embora, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível de vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo” (Freire, 2001, p.74).*

É por meio desse processo dialógico que existe a possibilidade de se perceber o caminho que o aluno está seguindo para compreender o conteúdo, bem como as dificuldades que o conhecimento a ser apreendido apresenta (Mello, 1995).

Edwards (1997) defende que o conhecimento não é interiorizado nem assimilado pelos sujeitos da mesma forma, mas, sim, transformado de modo singular pelo sujeito que o interpreta.

A autora (ibid., p.13) sugere que é preciso considerar o aluno como um sujeito cotidiano, ou seja, é preciso entender o ‘conjunto de atividades que o sujeito constitui em seu pequeno mundo’. Segundo ela, este concretamente se expressa e se constitui como tal, através de uma série de atividades que ao mesmo tempo são constitutivas (embora não exclusivas) deste mundo – Edwards utiliza os conceitos de Heller sobre definição de sujeito e dos papéis sociais.

Os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade. *“O espaço cotidiano de um rei não é o reino, mas a corte”*. A vida se desenvolve para o sujeito em seu espaço imediato. Isso não quer dizer, no entanto, que se refira ao que está fisicamente à mão; o reino está presente na corte através de múltiplos elementos. A

relação com as realidades não-imediatas se torna possível a partir do cotidiano, ou seja, o sujeito tem acesso ao não-cotidiano a partir do cotidiano. E é no dia-a-dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões.

Edwards (ibid., p. 13-14), ainda com base em Heller, continua explicando: o sujeito é social desde que nasce, constitui-se sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais de seu mundo. A atividade vital do homem – à diferença do animal – é a atividade consciente; come, dorme, se reproduz e sabe o que faz. Esse fato básico é o fundamento para afirmar que o homem particular está, de uma ou de outra maneira, em relação com o genérico. Sua consciência não é de uma imediatez cega, assegurada por um repertório instintivo. Por isso não é possível reduzir as explicações últimas do sujeito à biologia. Tanto o corpo humano como a natureza são reais e materiais, mas também são, sempre, uma construção de realidades feitas por sujeitos no momento em que são nomeadas através da linguagem. O nosso corpo também é constituído pela imagem que fazemos dele; por isso nos pintamos, nos penteamos, nos arrumamos, enfim, nos preocupamos com nossa imagem.

Desta forma, se o sujeito constitui-se no social desde que nasce não se pode considerá-lo uma *tábula rasa*. Esta concepção pressupõe a idéia de um sujeito que preexiste à sua história, à sua própria educação. Essa idéia supõe que o sujeito é moldado pelo meio ao interiorizar a norma naturalmente, sem oposição ou reelaboração alguma de sua parte.

Mas o que acontece, segundo os estudos de Edwards sobre Heller, é que o sujeito está determinado por suas condições cotidianas de vida, pela classe a qual pertence, pelo grupo imediato através do qual pertence a ela, pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, pela posição que ocupa na família e por sua história escolar (em

parte), porque o sujeito também contribui para a construção de todas essas situações (ibid., p.14-15).

Tomando esta compreensão sobre a constituição do sujeito no cotidiano, ao mesmo tempo em que constitui este cotidiano, vale aplicá-la, como o faz Edwards, ao caso do cotidiano escolar.

A situação escolar está constituída de maneira importante pelos conhecimentos que nela circulam: os que se transmitem e os que se constroem. A escola é o espaço social que deve, legitimamente, transmitir os conhecimentos que para esse fim se legitimaram socialmente. O conhecimento é um elemento constitutivo fundamental da situação escolar, inclusive a partir de sua definição institucional. A relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento escolar que deve ser transmitido é uma instância importante, em que, por um lado, se define a situação escolar e, por outro, se constitui o próprio sujeito (Edwards, 1997, p.20).

A importância dos conhecimentos escolares em relação ao sujeito reside em que eles são apresentados como sendo os ‘verdadeiros’ conhecimentos, implicando certa autoridade, a partir da qual definem também implicitamente o que não é conhecimento, e certa posição para o sujeito em sua apropriação. Desse ponto de vista, os conhecimentos escolares delimitam o legitimamente cognoscível a partir da experiência escolar (ibid., p.20).

De acordo com Edwards (ibid.), o conhecimento escolar representa uma possibilidade de apropriação não só do conhecimento acumulado pela humanidade, mas também de visões de mundo específicas, e com isso representa também uma possibilidade de alienação do sujeito no conhecimento. O problema então do conhecimento escolar e seu possível caráter alienante se apresenta aqui como central. Desta forma, os conteúdos escolares foram tomados pela escola como algo que é dado,

como aquilo que não se questiona, por esta razão, o problema educativo centrou-se no método.

Esse modo de enfocar o problema educativo pode levar a diferentes concepções sobre o sujeito, mas todas se incluem em uma mesma interpretação da realidade, a partir da relação entre as categorias meios-fins, ou seja, da própria razão instrumental (ibid., p.20-21). A centralidade que adquiriu o problema do método, que se cristalizou na corrente da Tecnologia Educacional, obscureceu a compreensão do ato educativo e do papel que nele desempenha o conhecimento escolar.

Sobre esta questão, vale mencionar o que diz Flecha (1997), ao explicar a dialogicidade no ato educativo:

*“O dialógico não se opõe ao instrumental, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem. Isto significa dizer que evita que os objetivos e procedimentos sejam decididos à revelia das pessoas, escondendo-se atrás de razões e explicações técnicas que dissimulam os interesses exclusivos de facções minoritárias da sociedade” (p. 33).*

A respeito dos interesses *exclusores* que atuam na América Latina, a situação escolar, de acordo com Edwards (1997), pode ser entendida como uma série de rotinas e coerções, ou seja, como aquilo que aparece como algo dado com o qual o sujeito educativo se encontra e que o define. A autora afirma que as regularidades que produzem o cotidiano são constituídas por sujeitos particulares, que, em suas práticas diárias, heterogêneas e irregulares, constituem a situação escolar (ibid. 1997, p.29).

Para explicar melhor esta idéia, Edwards (ibid.) aborda a descrição da constituição escolar pelo sujeito educativo no plano do ser e não do dever ser. É no dia-a-dia dos sujeitos que ocorre o processo de reelaboração e de constituição permanente

da situação escolar. É nesse processo que surgem os elementos estruturantes (*espaço e tempo escolar*) e a mediação dos sujeitos na situação escolar.

Os elementos estruturantes são denominados como espaço e tempo, elementos mais gerais que demarcam o que acontece na sala de aula. Esses elementos são vividos como determinantes externos tanto por professores como por alunos. Por um lado, são os elementos básicos que se impõem aos sujeitos: eles se encontram com essa distribuição física da classe e com os tempos destinados ao estar na escola, os quais não são nem escolhidos nem criados pelos sujeitos. Por outro lado, são os elementos básicos que dão continuidade ao dia-a-dia escolar, são os elementos invariantes que sempre estão ali (Edwards, *ibid.*, p.30).

Do ponto de vista dos alunos, o espaço e o tempo, de algum modo, lhes são definidos pelo professor de diversas maneiras. Do ponto de vista dos professores, o espaço e o tempo também são definidos externamente, seja pelas disposições curriculares, seja pelas instalações e pela arquitetura escolar. De modo que para alunos e professores o espaço e o tempo são algo imposto de fora por “alguém” superior. A disposição física da sala de aula contém uma mensagem implícita sobre as valorações das relações professor-aluno, e, portanto, também da relação com o conhecimento. Analisar o espaço e seus usos é interpretar as práticas educativas também como um elemento simbólico que silenciosamente estrutura e dá sentido às múltiplas atividades que ocorrem em seu interior (*ibid.*, p.31).

O uso do tempo está relacionado com os conteúdos; a forma que estes adquirem ao serem apresentados na classe supõe uma determinada maneira de utilizar o tempo, de destiná-lo a diversas atividades como copiar, responder perguntas, ir ao quadro-negro, resolver exercícios no caderno, escrever orações, etc. O tempo é distribuído na lição; é

nela que o professor utiliza o tempo de determinada maneira, imprimindo nesse ritmo “importâncias” diversas às atividades (ibid., p.32).

De acordo com Edwards (ibid., p.32), é possível dizer que o espaço e o tempo como elementos estruturantes têm um duplo sentido: funcionam como meios coercitivos ou permissivos no ato educativo, mas, por outro lado, não são suficientes para definir em si mesma a relação com o conhecimento nem a relação entre professor e alunos. O fato de o professor ser apenas um em sala de aula e as crianças serem muitas, faz com que necessariamente possa ocupar somente um determinado tempo e espaço nessa interação.

O espaço e o tempo que ficam liberados da interação professor-alunos constituem um lugar onde se realiza a relação entre os alunos, e também onde ocorre um processo de apropriação de conhecimentos que, juntamente com aqueles apresentados pelo professor, constituem uma parte importante da experiência escolar para os alunos. Estes desenvolvem uma intensa atividade autônoma, a partir da qual eles também vivem na *escola*. Tal atividade nem sempre está em relação com as solicitações do professor ou da escola, mas sempre constitui um espaço e um tempo bastante desconhecidos para o profissional, em que os alunos elaboram diversos conhecimentos de maneira coletiva e informal, por iniciativa própria.

Para o professor, o tempo e o espaço são considerados como algo homogêneo, igual para todas as crianças, o que supõe necessidades iguais no processo de apropriação de conhecimentos e respostas iguais, *como se tudo tivesse de ser um e o mesmo...* (ibid., p. 62-63).

Os alunos, por sua vez, participam constituindo a situação escolar por intermédio de várias dimensões. Em primeiro lugar, tal constituição se dá por meio das formas de comunicação, verbal e não-verbal, que se desdobram constantemente na sala de aula

(mesmo quando há silêncio, através dos olhares). A “violência” (a briga, contato físico, expressão das emoções) é uma forma de comunicação preferentemente não-verbal que marca o ritmo da atividade na classe.

Em segundo lugar, os sujeitos às vezes constroem suas relações entre si e com a tarefa independentemente da presença ou das prescrições do(a) professor(a). Nesse caso, a autonomia se expressa de modo especial, ou seja, as crianças se relacionam segundo seus próprios interesses, assumem a tarefa como um empreendimento próprio, ajudam-se entre si nas tarefas, tal como trocam conhecimentos sobre conteúdos não-escolares por iniciativa própria, e estabelecem uma ordem (oculta) em suas relações, gerada por elas mesmas.

Em terceiro lugar, a autora ressalta que a atividade cotidiana das crianças está permeada pelo que chamamos de construção de conhecimentos. Estes fazem parte de um processo de construção que é prévio à escola, que a ultrapassa e que está integrado por aquilo que os sujeitos vivem e pensam dentro e fora dela. São os conhecimentos denominados *da vida cotidiana*, que não se referem apenas ao *uso do mundo*, mas também à explicação do mundo (ibid., p.63-64).

Um dos elementos mais importantes na constituição do dia-a-dia escolar é o conhecimento que ali se transmite. Esse conhecimento se constitui, de um lado, pelo uso dos programas e livros escolares; de outro, pelo conjunto não-homogêneo de práticas que tanto docentes como outros constituem em sua relação – na qual adquirem conotação específica. Edwards (1997) cita como exemplos dessa situação as palavras ditado e exame, ou então os silêncios e os olhares de aprovação ou reprovação que muitos professores lançam para seus alunos.

Charlot (1996, p.48), também se dedica à questão do saber na escola. Afirma que muitas pesquisas se debruçaram sobre o problema da mobilização de crianças e jovens

das camadas populares em relação à escola, mas poucas delas trabalham com a questão do saber, e de certa forma, “negligenciam o fato de que o aluno é também um indivíduo preso a relações sociais mais amplas”.

Para este autor a relação que a criança estabelece com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos *móviles*<sup>6</sup> que se enraízam em sua vida individual e social, uma vez que esta deve se apropriar de maneira eficaz (ibid., p.50-51).

De acordo com Edwards (1997, p.68):

*“Os conhecimentos que se transmitem no ensino como uma proposição da cultura da linguagem, nos comportamentos e através deles, se encontram, tanto no que se diz e se faz como no que se cala e se nega. A transformação (mudança de forma) do conhecimento tem relação com a história dos professores, como professores e como mulheres e homens; e com a história dos alunos no mesmo sentido; histórias que se colocam em jogo na lógica de interação na sala de aula” (ibid., p. 68).*

E continua dizendo:

*“O conhecimento que se transmite no ensino, em sua existência material, tem uma forma determinada, que vai sendo armada na apresentação do conhecimento. O conteúdo não é independente da forma pela qual é apresentado. A forma tem significados que se agregam ao conteúdo transmitido, produzindo-se uma síntese, um novo conteúdo. Como exemplos citam-se a seqüência e ordem dos conteúdos; o controle da transmissão; a demanda de resposta textual; a posição física requerida para responder etc. Estas não são apenas formas vazias, mas são em si mesmas uma mensagem que altera e ressignifica conteúdos” (Edwards, 1997, p. 69).*

---

<sup>6</sup> Charlot (1996) se apropria deste termo para definir as bases de relações sociais e individuais que as crianças estabelecem durante período escolar para se apropriarem do saber.



Para a autora, o conteúdo se transforma na forma, ou seja, se a forma também é conteúdo no contexto escolar, a apresentação do conhecimento em formas diferentes lhe dá significações diferentes e o altera como tal.

Faz-se necessário entender que “não podemos simplesmente transportar as colocações do conhecimento geral ao conhecimento escolar”. Nesse processo de transmissão e apropriação do conhecimento escolar, *forma* é conteúdo, ou seja, cada uma das estratégias ou formas de ensino modifica o sentido do conhecimento transmitido. Isso indica que várias visões de mundo ou formas de conhecimento estão sendo transmitidas e construídas ao mesmo tempo num espaço social como a escola (Edwards, 1997, p.69).

A escola, sendo espaço de socialização e de formação, tem um papel social a desenvolver. Segundo os autores e autoras aqui tratados, na escola é possível inserir as alunas e alunos em comportamentos (para o trabalho, para a dissimulação, para a liberdade, etc.) e também é possível ensinar-lhes conteúdos (para a reprodução ou para a transformação social) – a essas duas possibilidades, adotamos de Edwards o termo “situação escolar”. Nossa pergunta frente a estas contribuições é: e quanto às alunas e aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, qual é a sua visão sobre a *situação escolar*?

Penso que um melhor aprofundamento desta questão possibilitará uma construção de novos objetos sobre a realidade escolar, o que provavelmente auxiliará no diálogo entre professores/as e alunos/as, na direção de uma educação dialógica, ou seja, uma educação a partir da qual os alunos e alunas possam reconhecer-se dentro de um contexto maior, dando-lhes maiores condições de atuação e participação no processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O próximo capítulo enfoca como se deu o processo de investigação desta questão e apresenta também os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa.

## 2. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para explicar como se deu o desenvolvimento desta pesquisa, é importante que retomemos, então, a questão problema desta pesquisa e também os objetivos para a realização da mesma – apresentados no capítulo introdutório deste trabalho.

A questão de pesquisa buscou investigar “*qual a visão que as crianças das séries iniciais da escola pública de periferia urbana têm sobre a situação escolar?*”. Para tanto, os objetivos propostos possibilitaram descobrir como a criança descreve, analisa e qualifica as aprendizagens que adquire na escola; conhecer quais os tipos de relação elas desenvolvem com a instituição; verificar se há relação entre os conteúdos ensinados na escola e sua vida.

A abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento desse estudo foi a pesquisa qualitativa, centrada em entrevistas semi-estruturadas.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um *rol* de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador-pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1995, p.79).

Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida no meio acadêmico, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico (Bogdan & Biklen, 1994, p.19).

Com base em Souza & Kramer (1994), a linguagem, nesta metodologia de trabalho, deverá ser considerada o principal veículo na aquisição dos conteúdos culturais e sociais, pois é ela que torna os sujeitos pertencentes à categoria humana e, ao mesmo tempo, seres individuais.

*“A linguagem, por ser considerada, de um modo geral, portadora de experiências, consolida uma identidade coletiva que se constitui com sentidos próprios num determinado grupo. O sentido que um sujeito revela na oralidade, por meio de seus dizeres, de suas palavras, representa um registro de grupo social” (ibid.p.15).*

Nesta perspectiva, as entrevistas com meninas e meninos permitiram buscar sua visão sobre a situação escolar, como indivíduos, mas também captar sua perspectiva como sujeitos inseridos em determinado contexto.

A seguir dedicamo-nos ao contexto dos sujeitos para depois apresentá-los.

## **2.1. O lugar e o tempo da pesquisa.**

Conforme explica Edwards (1997), tempo e espaço estruturam as relações humanas, mas não as cristalizam. Os sujeitos de um tempo e de um espaço atuam sobre seu mundo e o constroem. Assim, utilizamos esses dois eixos para localizar o leitor a respeito do entorno no qual se realizavam as relações das crianças com o universo escolar, mas já adiantamos que a situação escolar era vista de maneiras distintas pelos sujeitos, dependendo das interações das quais participavam.

### **2.1.1. A escola de bairro de periferia urbana: seu início, sua atualidade.**

Para a realização desta pesquisa, tendo em vista a escolha do tema, optei pela escola pública de periferia urbana como *locus* de investigação. Se as relações de ensino

e de aprendizagem são muitas vezes improdutivas, quando se trata de população cuja cultura familiar é diferente e distante do conhecimento ensinado pela escola, certamente a problemática apresenta-se ainda mais grave.

A escola escolhida para esta pesquisa, como já foi dito na parte introdutória deste trabalho, é a mesma onde Marini (2003), Palomino (2003) e Breganholi (2002) realizaram suas pesquisas. Dando continuidade aos estudos sobre educação em periferia urbana, o presente trabalho busca focalizar um aspecto que já se revelava nas referidas investigações.

É uma escola municipal localizada na zona urbana da periferia de São Carlos/SP e de acordo com os dados obtidos através da aplicação dos questionários em 1998 (aplicados pelas pesquisadoras citadas no capítulo introdutório e por outras alunas de graduação de Pedagogia da época), o bairro, onde está localizada esta escola, é um dos mais distantes do centro da cidade (cerca de 4 Km). Neste bairro também estão localizados os imóveis de custo mais acessível da cidade de São Carlos.

É possível afirmar que, de 1998 ano de aplicação do questionário sócio-econômico que serviu de base para Breganholi, (2002), Marini (2003) e Palomino (2003) caracterizarem o bairro onde a escola se localiza, a 2002, ano de encerramento do presente estudo, o espaço sofreu muitas transformações.

As ruas do bairro foram asfaltadas e também foram construídas guias e sarjetas; todas as casas agora já possuem luz elétrica; houve instalação de linha telefônica, as quadras e os lotes foram demarcados; foram construídas redes coletoras de esgoto sanitário, rede de distribuição de água para abastecimento público e galerias de águas pluviais. Além da escola, o bairro agora conta com uma creche para as crianças menores e um posto de saúde que atende toda a população contando com agentes de saúde que fazem visitas periódicas nas casas dos moradores do bairro.

Retomando a história da instituição, vale indicar que a construção da escola teve início no ano de 1996. Sua fundação ocorreu em 1998. A escola, semelhante ao processo de loteamento<sup>7</sup> do bairro onde se situava, teve sua obra conturbada.

Envolvida por impasses políticos, a construção foi assumida, inicialmente, por uma entidade da cidade (*Rotary Clube*). Após a estruturação dos alicerces e estacas, a obra foi interrompida por falta de recursos. Posteriormente, em 1997, a construção foi reiniciada pelo prefeito da cidade. Durante um período, as obras ficaram paralisadas devido a um impasse financeiro.

Como durante este período o ensino público de São Carlos passava por um processo de municipalização<sup>8</sup>, é possível que este impasse tenha surgido devido à dificuldade de decisão sobre a qual instância governamental caberia arcar com os gastos para a conclusão do prédio escolar – se estadual ou municipal.

Mello et al. (2001), em relatório sobre a escola, relatam que, de acordo com uma reportagem do jornal local “Tribuna de São Carlos” (18 de fevereiro de 1998), problemas políticos entre a administração municipal e o governo do Estado impediram que a construção da escola fosse finalizada, o que provocou um atraso de quase um mês no início das aulas das crianças da escola. Desta forma, ela só entrou em funcionamento no dia 02 de março de 1998, e passou a ser reconhecida em 27 de março de 1998.

No início de seu funcionamento, a construção do prédio ainda não estava concluída. A área externa da escola não contava com quadras para educação física, nem mesmo era murada e as ruas de acesso também não eram asfaltadas. O prédio possuía

---

<sup>7</sup> Ao ser constituído, passou por um processo de muitas discussões, pois o proprietário das terras onde o bairro se desenvolveu, por conta da forma como loteou suas terras, acabou sendo acusado criminalmente. Segundo documentos da Secretaria Municipal de Habitação e Desenvolvimento Urbano, que estão no Departamento de Administração — Divisão de Protocolo e Arquivos (Processo no 12.207/1997), o então proprietário das terras deu início a um loteamento para fins urbanos sem a licença do poder público municipal. Para defender-se, este senhor afirmou que suas terras foram invadidas e, para não expulsar os posseiros, ele lhes concedeu metade de seus terrenos.

<sup>8</sup> O processo de municipalização do ensino público apresenta como principal característica a descentralização da educação em termos de gestão e financiamento.

uma (01) secretaria, onde funcionava a sala do diretor, uma (01) sala dos professores, uma (01) cozinha, um (01) refeitório, dois (02) banheiros para alunos e alunas, dois (02) banheiros para professores e professoras, um (01) depósito, oito (08) salas de aula e um (01) pátio interno.

Ao longo desses anos, de 1998 até 2002, a escola passou por algumas modificações. No que se refere ao espaço físico, isso foi melhorado, pois ela foi ampliada. A área externa foi concluída. Ela foi murada, as ruas de acesso foram asfaltadas. Passou por uma grande reforma ampliando seu espaço físico, dobrando a capacidade de atendimento das crianças. Foram construídas ainda uma biblioteca e uma quadra esportiva, bem como uma sala de informática onde funcionam quatorze (14) computadores.

O quadro de funcionários era formado por três (03) secretárias, duas (02) inspetoras de alunos/as, quatro (04) responsáveis por serviços gerais e um (01) caseiro. Estas pessoas ficaram encarregadas de receber e também organizar a mobília da escola. Deste quadro, que somava um número de dez pessoas em 1998, apenas uma secretária permaneceu na escola até 2002, os demais solicitaram pedido de remoção para outras escolas.

O cargo de direção era cargo de confiança e foi assumido por um professor, licenciado em Química com complementação pedagógica. Ele permaneceu no cargo, sendo o diretor da instituição também nos anos de realização da pesquisa.

No ano de 1998, por ainda não ter havido concurso público para preenchimento do quadro de professores, as salas de aula foram assumidas por professores contratados, vinte e uma (21) mulheres e um (01) homem, em caráter provisório, selecionados dentre a lista dos inscritos junto à prefeitura municipal. A maioria destes professores possuía formação em magistério do ensino médio. Com a realização do concurso público para

professores do ensino fundamental, este quadro foi totalmente renovado.

Em 1999 a escola atendia apenas as crianças de 1ª a 4ª série. Contava com 512 alunos regularmente matriculados. Os/as alunos/as estavam distribuídos em dezesseis (16) turmas, sendo que duas (02) dessas turmas eram classes de aceleração. Ao todo eram duzentos e sessenta e quatro (264) meninos e duzentas e quarenta e oito (248) meninas. Um dado importante a ser considerado é a questão da *repetência e evasão*. Levando em conta a relação idade/série tida como esperada para o nosso sistema educacional – dos 7 aos 10 anos nas quatro séries iniciais do ensino fundamental – havia um índice considerável de 20,6% de crianças distribuídas entre as séries com mais de 10 anos de idade.

Em 2000, seis (06) dos dezesseis professores permaneceram na escola, concentrando-se no período matutino. Já em 2001, apenas quatro dos dezesseis professores que lecionavam nas séries iniciais regulares do ano anterior, não pediram remoção para outras escolas.

A dificuldade encontrada no quadro dos professores, é um fator muito importante a ser destacado. Isto era um problema no ano de 1999 e ainda continua sendo, pois, este quadro, a cada ano, continua sofrendo grandes alterações (trocas, substituições e remoções). Até a época da coleta esse rodízio de professores ainda continuava existindo na escola e com base nos dados sobre evasão e repetência, obtidos na pesquisa de Palomino (2003), talvez seja possível afirmar que este fator esteja tendo impacto sobre o desempenho escolar das crianças.

Em 2001, a escola passou a atender mais crianças, inclusive aquelas que já haviam concluído as séries iniciais e pretendem continuar cursando o ensino básico (5ª a 8ª série).



## 2.2. Os sujeitos da pesquisa e o processo de coleta e análise dos dados

A unidade escolar escolhida mantinha, no ano de 2001, durante o período de investigação, duas (02) quartas séries em andamento, uma no período matutino e outra no vespertino. A escolha por duas turmas diferentes deu-se com o objetivo de poder observar os mais variados elementos significativos que compõem a *situação escolar*, cujas orientações educacionais também são diferentes (Edwards, 1997).

Inspirada no estudo de Mello (1995), para compor os sujeitos desta pesquisa, decidi trabalhar com três (03) grupos de alunos/as:

- Um (01) menino e uma (01) menina com rendimento escolar considerado satisfatório;
- Um (01) menino e uma (01) menina com rendimento escolar médio considerado regular;
- Dois (02) meninos com baixo rendimento escolar considerado insatisfatório.

Ao todo, foram selecionados seis (06) alunos/as concluintes da quarta série (não necessariamente aprovados/as), sendo que três (03) alunos/as pertenciam à turma da quarta série matutina e os/as outros/as três (03) pertenciam à turma da quarta série vespertina. Essa seleção não foi aleatória. Tais alunos/as foram indicados/as pelos/as professores/as das duas classes.

Além deste primeiro momento de coleta decidi fazer um segundo momento: após seis (06) meses da primeira rodada de entrevistas, realizei uma segunda rodada. Tal procedimento foi adotado para poder captar a visão dos estudantes diante de duas situações escolares distintas. Para os/as alunos/as aprovados/as, o segundo momento seria configurado em classe de 5ª série, com a mudança de um para vários/as

professores/as (entre outras mudanças). Para os/as alunos/as que eventualmente fossem reprovados/as, tentei analisar como eles/as viviam a experiência de estar outra vez na mesma série.

O primeiro momento foi realizado em dezembro de 2001 e o segundo momento em julho de 2002.

Em 2001, no período da manhã, a classe de 4ª série era conduzida por um professor. Conversei com ele sobre o que pretendia e expliquei-lhe sobre o meu trabalho. Ele aceitou que sua turma participasse da realização do mesmo. Em seguida, indicou três de seus alunos com desempenho escolar diferenciado: um com rendimento satisfatório, outro com rendimento regular e outro com rendimento insatisfatório.

A escola estava em ritmo de férias, segundo o professor. E como as aulas já chegavam ao fim, ele trabalhava com algumas atividades diferenciadas, pois já havia terminado todo o conteúdo. Por essa razão, ele disse que se eu quisesse poderia conversar com as crianças naquele mesmo momento, que eu não iria atrapalhar. Assim, eu resolvi aceitar a sugestão e, então, estabelecer um primeiro contato com as crianças.

O fato de a escola ter, naquele período de investigação, um espaço físico muito pequeno, com pouquíssimas salas de aula, apenas quatro, uma para cada série, não tivemos muita escolha, pois só sobrou a secretaria e a sala dos professores. Como a secretaria estava muito movimentada por causa das matrículas de alunos, fomos conversar na sala dos professores que, por sorte, estava vazia.

Para realizar essas entrevistas tinha em mãos o roteiro elaborado anteriormente para que eu pudesse estabelecer uma conexão com as crianças, entender suas idéias, seu olhar para com o mundo.

As questões eram abertas, para que o sujeito pudesse ficar à vontade para responder às perguntas. Pretendia descobrir qual era a visão que as crianças tinham a

respeito da situação escolar, ou seja, o que eles pensavam sobre a escola, a sala de aula, os conteúdos aprendidos e não apreendidos etc.

A primeira entrevista, em dezembro de 2001, ocorreu de forma tranqüila. Durante o tempo em que estava conversando com cada criança, segui o meu roteiro e fui ouvindo atentamente as crianças. Já tinha certa noção de que as crianças poderiam não falar muito (Breganholi, 2002 menciona isso em seu estudo), e por isso não me preocupei, pois, a princípio, elas foram bastante “econômicas” na fala. Suas respostas, de um modo geral, foram bem curtas. Apesar disso, acredito que em suas poucas palavras, ou mesmo através do silêncio de algumas respostas, tudo serviu como dado importante para a pesquisa, e posteriormente foi analisado.

Levando em conta a minha inexperiência de pesquisadora, é possível dizer que algumas falhas ocorreram. Acredito que a princípio fiquei mais nervosa do que as crianças, pois tive a impressão de que elas estavam calmas e bastante receptivas durante toda a entrevista. Aos poucos, fui ficando mais tranqüila, mais à vontade. Percebi que depois do segundo sujeito entrevistado, como entrevistadora, já estava me saindo melhor do que no início das outras entrevistas.

Diferente do que encontrara Breganholi (2002), a disposição das crianças para a entrevista foi grande. Vale lembrar que os sujeitos do presente estudo eram mais velhos do que as crianças entrevistadas por Breganholi.

O mesmo procedimento adotei para a turma do vespertino. Primeiro conversei com a professora e depois conheci as crianças e realizei a entrevista.

Depois da conversa que estabeleci com os professores, pedi para que eles me explicassem os critérios utilizados para classificar os alunos em seus diferentes rendimentos. Eles concordaram em responder à minha pergunta e definiram os critérios, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Critérios dos Professores Com Relação Ao Rendimento Escolar das Crianças**

<b>Alunos/as</b>	<b>Professor (turma manhã)</b>	<b>Professora (turma tarde)</b>
<b>Rendimento Escolar Satisfatório</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Considero bom aluno, aquele aluno que consegue ler e escrever com coerência;</li> <li>▪ Que relaciona idéias e conteúdos assimilados;</li> <li>▪ Uma pessoa extrovertida;</li> <li>▪ Uma pessoa crítica e questionadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É o aluno que tem uma redação boa;</li> <li>▪ Uma leitura boa;</li> <li>▪ Sem erros (poucos erros de ortografia);</li> <li>▪ Que respeita parágrafos;</li> <li>▪ Que seguem um nível, padrão de 3ª/ 4ª série.</li> </ul>
<b>Rendimento Escolar Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O aluno que consegue ler e escrever com coerência;</li> <li>▪ É geralmente uma pessoa introvertida;</li> <li>▪ Necessita de um auxílio mais direto, que necessita auxílio individualizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aquele que tem erros de ortografia;</li> <li>▪ Que escreve tudo na mesma linha;</li> <li>▪ Que usa letra minúscula;</li> <li>▪ Que sabe mais ou menos.</li> </ul>
<b>Rendimento Escolar Insatisfatório</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ São aqueles que não conseguem expressar seu pensamento com coerência;</li> <li>▪ Não relacionam idéias e conteúdos;</li> <li>▪ Geralmente é uma pessoa introvertida também.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Totalmente analfabeto;</li> <li>▪ Não sabe os números;</li> <li>▪ Não sabe ler, nem escrever;</li> <li>▪ Não sabe nada.</li> </ul>

A partir desse quadro, é interessante notar que o professor, além dos elementos acadêmicos, também indica características pessoais na seleção dos alunos. Quanto à professora, ela se restringe aos elementos acadêmicos: centra suas análises na aprendizagem da escrita, mencionando conteúdo de matemática para indicar que eles “não sabem os números” apenas para o caso da classificação dos alunos com desempenho insatisfatório.

A segunda entrevista ocorreu no final do primeiro semestre de 2002, em julho, mês próximo às férias dos alunos. Nesse retorno à coleta, os sujeitos da pesquisa já haviam mudado de série e, por esta razão, os professores não foram entrevistados novamente.

A distância entre a primeira rodada de entrevistas e a segunda foi intencional, pois possibilitou fazer uma comparação da experiência dos alunos do ano anterior (4ª série) e do ano posterior (5ª série).

Tanto as entrevistas com a turma da manhã, como as realizadas com a turma da tarde, ocorreram na escola, na sala dos professores durante os intervalos das crianças.

É importante dizer que depois de ter realizado as entrevistas, precisei voltar ao bairro, em 2003, para coletar alguns dados que havia deixado “escapar”. As informações que faltavam estavam relacionadas com a família das crianças e também com o grau de escolaridade dos pais. Para facilitar a organização dos dados nos quadros analíticos, decidi chamar a turma da manhã de “**TURMA A**” e a turma da tarde de “**TURMA B**”.

No decorrer do processo de análise dos dados e redação do presente texto, para falar dos sujeitos, optei por trabalhar com nomes fictícios. Tomei essa decisão por razão ética, a fim de proteger a identidade original de cada um.

Os nomes fictícios escolhidos para os sujeitos têm relação com o rendimento de cada um (conforme a escolha do professor). Resolvi fazer desta forma por entender que no momento da análise isso facilitaria o meu próprio entendimento acerca do que foi sendo construído, como também o entendimento do leitor.

Desta forma, decidi que os alunos com desempenho escolar **satisfatório** deveriam receber nomes com a inicial “**S**” (rendimento satisfatório). Os sujeitos com desempenho escolar **regular** receberiam nomes com a inicial “**R**” (rendimento regular) e aos sujeitos com desempenho escolar **insatisfatório**, seriam atribuídos nomes com a inicial “**I**” (rendimento insatisfatório). Os alunos pertencentes à **TURMA A** (4ª série do matutino) eram: **Sérgio** (rendimento satisfatório), **Renata** (rendimento regular) e **Inácio** (rendimento insatisfatório). Os alunos pertencentes à **TURMA B** (4ª série do vespertino) eram: **Sara** (rendimento satisfatório), **Ricardo** (rendimento regular) e **Ivã** (rendimento insatisfatório).

A partir das respostas das crianças e inspirada nos textos estudados, construí as categorias de organização e análise dos dados. Pensando na apresentação que faz Pérez-Gómez (1996), a respeito das funções da escola, pode-se dizer que foram identificadas nas falas das crianças duas grandes categorias: a sua função socializadora e a sua função formativa (para o trabalho e para a cidadania). Dentro destas duas grandes categorias, sub-categorias foram se delineando.

Quanto à socialização, dois tipos de interação aparecem nas falas das crianças: o convívio direto com os colegas, ou com os adultos da escola, no qual aprendem por modelo, e o ensino para desenvolver “bom comportamento” nas crianças. O primeiro tipo de interação foi alocado numa categoria cujo nome é *Convívio Social*, e o segundo tipo de interação está descrito na categoria denominada *Inserção Social* (como comportamento específico de aluno).

Com relação à função formativa, as crianças entrevistadas se referiam freqüentemente à função da escola em sua formação em conteúdos, para o futuro e para a continuidade da escolaridade, nestes casos, os dados foram inseridos na sub-categoria *Função da Escola*. Ainda quanto à função formativa, a *Atuação do Professor ou da Professora* foi indicada como eixo central, pelas crianças, na constituição da situação escolar, sendo transformada em outra sub-categoria. Por fim, *o conhecimento formal/instrumental* apareceu constantemente e como principal elemento da função formativa da escola e transformou-se na última categoria de análise.

É importante dizer a forma como trabalhei com as falas das crianças. Não foram as perguntas das entrevistas que guiaram as categorias de análise. Trechos das entrevistas foram selecionados às respostas abordando diferentes questões. Exemplo: se a criança mencionava uma aprendizagem de comportamento, a resposta pode ter sido encaixada na categoria *Convívio Social*, quando vinha de livre interação, ou na categoria

*Inserção Social*, quando dizia respeito a uma aprendizagem mais direcionada, como comportar-se na escola.

A realização de entrevistas com as crianças me possibilitou compreender melhor o que acontece no universo da escola e, ainda, descobrir como o aluno e a aluna, seres sociais, percebem a situação escolar em que vivem.

Cabe lembrar que depois de ter realizado a coleta de dados e posteriormente a sua análise, percebi que não havia visto os cadernos dos alunos com rendimento satisfatório e os com rendimento regular. Ao preocupar-me mais com os sujeitos com rendimento insatisfatório, infelizmente acabei me comportando da mesma forma como normalmente a escola se comporta, ou seja, ao pressupor o bom-rendimento escolar de alguns, não me debrucei sobre o quê realmente estes, considerados “bons alunos”, estão realmente sendo capazes de realizar.

### **3. O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE A SITUAÇÃO ESCOLAR?**

Após localizar, no primeiro capítulo, alguns conceitos importantes para o presente estudo e, de relatar o percurso realizado para o desenvolvimento da pesquisa, no segundo capítulo, irei apresentar agora os dados coletados e à sua análise.

Conforme já foi apresentada no capítulo introdutório, a questão de pesquisa que guiou o estudo foi assim formulada: “*qual a visão que as crianças das séries iniciais da escola pública de periferia urbana têm sobre a situação escolar?*”.

Segundo os autores e autoras aqui tratados, na escola é possível inserir as alunas e alunos em comportamentos (para o trabalho, para a dissimulação, para a liberdade, etc.) e também é possível ensinar-lhes conteúdos (para a reprodução ou para a transformação social) – essas duas possibilidades estão vinculadas ao conceito de *situação escolar*. Tal conceito está pautado nos estudos de Edwards (1997). De acordo com a autora, a ênfase deste conceito está na significação que o sujeito atribui para a sua realidade, ou seja, aquilo que aparece como algo dado com o qual ele se encontra, se relaciona e define.

Alguns dos principais autores que avançam com contribuições teóricas importantes em relação ao eixo temático escolhido e que servirão como suporte teórico para a análise dos dados coletados, são: *Heller; Edwards; Charlot; Libâneo; Flecha; Habermas; Perrenoud; Luckesi, Oliveira e Mello*.

Com relação aos dados coletados por meio das entrevistas das crianças, como indicado no capítulo 2, suas falas foram distribuídas em duas grandes categorias (socialização e formação), desdobradas em 5 sub-categorias, sendo as duas primeiras correspondentes à socialização e as três últimas à formação. São elas: *Convívio Social*,



*Inserção Social, Função da Escola, Atuação do Professor, Conhecimento Formal/Instrumental.* Vale dizer que todos os assuntos abordados em cada categoria buscam enfocar o olhar que as crianças têm sobre aquilo que vivenciam na escola.

O objetivo maior dessa análise foi tentar compreender qual a visão que as crianças têm sobre a situação escolar, na intenção de que esta pesquisa resultasse em uma espécie de “porta-voz” das crianças das escolas de periferia urbana. Que elas pudessem dizer sobre o que vivenciam, o que pensam, o que sentem, sobre o que aprendem e também sobre o que, muitas vezes, não aprendem na escola.

De maneira geral, as crianças indicaram, no decorrer das entrevistas, alguns aspectos importantes do processo educacional que elas vivenciam na escola e que merecem atenção, pois, através da fala de cada uma delas, é possível perceber alguns pontos importantes para refletirmos sobre quais os conhecimentos a escola vem proporcionando aos alunos e alunas do ensino fundamental, residentes em periferia urbana.

### **3.1. Aprofundando a Caracterização dos Sujeitos**

Antes de passar aos dados sobre a temática deste estudo, fez-se necessário aprofundar aqui a caracterização de cada sujeito da pesquisa, com base em entrevista pautada em questões do mesmo questionário sócio-econômico utilizado por Breganholi (2002), Marini (2003) e Palomino (2003), e aplicado novamente aos participantes da presente investigação, em 2003.

Vale lembrar que foram entrevistados quatro meninos e duas meninas. Na turma A, conduzida por um professor no período da manhã, estavam Sérgio, Renata e Inácio. Na turma B, conduzida por uma professora, estavam Sara, Ricardo e Ivã. Tais crianças foram indicadas pelo professor ou pela professora como sendo representativos de alunos

com desempenho satisfatório (Sérgio e Sara), desempenho regular (Renata e Ricardo) e desempenho insatisfatório (Inácio e Ivã).

Na **TURMA A**, **Sérgio** estava com 12 anos, em 2001, e com 13 anos, em 2002. Estudava na escola desde a primeira série. Em 2001, estava na 4<sup>a</sup>. e, em 2002, na 5<sup>a</sup>. série. Nunca reprovou de ano, apenas entrou um pouco mais tarde na escola.

**Renata** era uma garota que tinha 11 anos em 2001 e 12 anos de idade em 2002. Durante a pesquisa, passou da 4<sup>a</sup>. para a 5<sup>a</sup>. série. Estudava na escola desde a 3<sup>a</sup> série. Nunca reprovou, mas entrou na 1<sup>a</sup> série quando tinha oito anos.

**Inácio** era praticamente um rapaz: em 2001 tinha 13 anos e em 2002 completou 14 anos de idade, permanecendo na 4<sup>a</sup> série. Estudava nesta escola desde a sua primeira série. Foi reprovado cinco vezes.

Tais dados são apresentados esquematicamente no quadro a seguir.

**Quadro 2 - Alunos TURMA A – Ano 2001 e 2002**

Alunos Turma A	Sexo	2001			2002		
		Idade	Série	Nº. Total Reprovação	Idade	Série	Nº. Total Reprovação
Sérgio	menino	12 anos	4 <sup>a</sup> série	0	13	5 <sup>a</sup> .	0
Renata	menina	11 anos	4 <sup>a</sup> série	0	12	5 <sup>a</sup>	0
Inácio	menino	13 anos	4 <sup>a</sup> série	4	14	4 <sup>a</sup>	5

Quanto à situação sócio-econômica, caracterizada a partir do questionário por eles respondido, vale destacar alguns aspectos.

Sérgio residia em um bairro próximo à escola, e vivia com sua mãe, seu pai e 2 irmãs mais velhas que ele. A família não pagava aluguel, pois a casa era própria. Vieram da Bahia quando Sérgio tinha seis anos de idade. Primeiro moraram em São Paulo (capital) e depois mudaram-se para São Carlos.

A escolaridade dos pais era baixa. Seu pai estudou até a 4ª série primária e sua mãe até a 2ª série apenas. Neste período, apenas o pai estava empregado e trabalhava em uma empresa de serviços terceirizados. Sua mãe havia saído do emprego.

Renata morava no mesmo bairro da escola, em uma casa de aluguel com a mãe, o pai, uma irmã e um irmão. Sua família era de Salinas, Minas Gerais. Eles residiam em São Carlos há quatro anos. Seu pai estudou até a 7ª série do ensino fundamental e sua mãe até a 2ª série. O pai trabalhava como encanador e a mãe em casa, cuidando dos afazeres domésticos.

Inácio, antes, morava em São Paulo com a mãe, o pai e oito irmãos. Depois a família se mudou para São Carlos. No período da coleta de dados, Inácio estava morando no mesmo bairro da escola, com sua avó e uma de suas irmãs. A casa era própria. Sua avó não tinha escolaridade. Nunca pôde frequentar uma escola. Recebia aposentadoria pelo INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social).

Para ilustrar melhor essas informações, veja o quadro a seguir:

**Quadro 3 - Condições de Vida dos Sujeitos – Turma A**

<b>Alunos Turma A</b>	<b>Moradia</b>	<b>Com quem mora</b>	<b>Escolaridade dos pais (e/ou responsáveis)</b>
Sérgio	Casa própria	Mãe, pai e 2 irmãs	Pai: 4ª série Mãe: 2ª série
Renata	Casa de aluguel	Mãe, pai, 1 irmão, 1 irmã	Pai: 7ª série Mãe: 2ª série
Inácio	Casa própria	Avó e 1 irmã	Avó: não possui

Quanto aos sujeitos pertencentes à **TURMA B**, Sara tinha 11 anos, em 2001, e cursava a 4ª série. Em 2002, com 12, passou para a 5ª série. Estudava nesta escola desde a 2ª série. Nunca foi reprovada. Entrou com mais de sete anos na escola.

**Ricardo**, em 2001, com 11 anos, fazia a 4ª série, em 2002, com 12, foi aprovado para a 5ª. Estudava nesta escola desde a 2ª série. Nunca repetiu o ano, iniciou a primeira série com oito anos de idade.

**Ivã**, em 2001, estava com 12 anos cursando a 4ª série. Em 2002, com 13 permaneceu na mesma série, pois foi reprovado. Ele já havia estudado em outras escolas anteriormente. Frequentava esta escola desde a 3ª série. Já havia passado por três reprovações.

**Quadro 4 - Alunos TURMA B – Ano 2001 e 2002**

Alunos Turma B	Sexo	2001			2002		
		Idade	Série	Nº. Total Reprovação	Idade	Série	Nº. Total Reprovação
Sara	menina	11 anos	4ª série	0	12 anos	5ª série	0
Ricardo	menino	11 anos	4ª série	0	12 anos	5ª série	0
Ivã	menino	12 anos	4ª série	2	13 anos	4ª série	3

Sara, durante este período, morava com seu pai (viúvo), três irmãos e duas irmãs. Migrantes do Estado do Paraná moravam no bairro há dez anos. A casa era própria. O pai trabalhava em uma usina de cana-de-açúcar, nunca frequentou escola.

Ricardo morava com seu pai, sua mãe, quatro irmãos e quatro irmãs. Desde quando sua família veio do Estado de Goiás, sempre residiram neste bairro. A casa era alugada. O pai trabalhava com construção de casas e a mãe cuidava da casa. O pai cursou até a 4ª série e a mãe até a 3ª série.

Ivã residia em um bairro vizinho ao bairro da escola. Vivia com o pai, a madrasta, duas irmãs e quatro irmãos (dois dos irmãos eram filhos apenas da madrasta). Possuíam casa própria. Vieram do Guarujá – litoral de São Paulo. Seu pai estudou até a 8ª série e trabalhava em uma indústria como torneiro mecânico, sua madrasta cuidava da casa e cursou até a 6ª série.

Ao observar os quadros anteriores é possível fazermos duas análises: uma referente à situação familiar dos sujeitos da turma A e da turma B e seu desempenho escolar, e outra sobre a idade de ingresso na escola.

**Quadro 5 - Condições de Vida dos Sujeitos – Turma B**

<b>Alunos Turma B</b>	<b>Moradia</b>	<b>Com quem mora</b>	<b>Escolaridade dos pais (e/ou responsáveis)</b>
Sara	Casa própria	Pai, 3 irmãos e 2 irmãs	Não possui
Ricardo	Casa de aluguel	Pai, mãe, 4 irmãos e 4 irmãs	Pai: 4ª série Mãe: 3ª série
Ivã	Casa própria	Pai, madrasta, 2 irmãs e 4 irmãos	Pai: 8ª série Madrasta: 6ª série

Com base no quadro 5, é possível dizer que a relação entre desempenho escolar da criança e escolaridade dos pais (ou responsáveis) não é fator determinante de aprendizagem para os filhos. Um exemplo concreto frente a esta situação é o caso de Ivã, cuja escolaridade dos pais parece não contribuir muito para o seu desempenho, já que é um aluno da 4ª série considerado pela professora com rendimento escolar insatisfatório, e que ainda não aprendeu a escrever o nome. No extremo oposto encontra-se Sara, indicada pela professora como tendo desempenho satisfatório e que não tinha mãe e cujo pai era analfabeto.

Outro aspecto a ser destacado nos dados é a questão do ingresso escolar com idade um pouco avançada para a primeira série. Os dados apontam que estas crianças iniciaram a escolaridade com oito anos de idade.

Meninos e meninas vivendo em bairro periférico, pertencendo a famílias com composição e nível de escolaridade distintos entre si – de analfabeto a ensino fundamental completo - realizavam uma escolaridade que parecia ser construída muito mais com os elementos internos da sua vida na escola, do que com os elementos

externos/estruturais que comumente se consideram determinantes na escolaridade de classes populares.

### **3.2. A Situação Escolar das Crianças: categorias de análise**

A partir deste momento, serão apresentados os dados das entrevistas das crianças, organizados nas categorias anteriormente elencadas. Serão apresentadas e comparadas, dentro de cada sub-categoria, as falas dos alunos e alunas da Turma A e da Turma B, segundo a sua classificação por desempenho (satisfatório, regular e insatisfatório). Concomitantemente, esses dados serão analisados comparando-se a visão de cada sujeito em 2001 e 2002, em busca das possíveis mudanças e recorrências na sua visão sobre a *situação escolar*.

#### **3.2.1. Convívio Social**

Por convívio social entende-se, como já foi mencionado no capítulo 2, um tipo de socialização que as crianças vivem na escola e que advém do convívio com colegas ou adultos, em interações nas quais se aprende e se ensina por modelo ou por comunicação direta, sem a intenção de ensino, ou seja, situações que comumente são tidas como educação informal.

As falas das crianças remetem às várias aprendizagens que tiveram na escola, a partir deste eixo de interação, tanto em 2001, quando todos e todas estavam na quarta série, quanto em 2002, quando quatro foram aprovados/as para a quinta série e dois ficaram retidos na quarta série.

Em 2001, para Sérgio, aluno da turma A, cada atividade na escola tinha hora e lugar certo. Ele comparava sua casa com a escola, e em sua opinião a vida na escola era mais interessante:

*“Gosto de brin... de estudar na hora dos estudos e brincar na hora do recreio. Isso aí é o que eu mais gosto. Ah, porque é melhor que ficar em casa, que não tem nada pra fazê... eu gosto de ficá mais aqui”.*

Quanto ao recreio, ele dizia ser divertido e destacava que tinha lugar para fazer o lanche. O pingue-pongue aparecia como sua brincadeira preferida (atividade estruturada) durante o intervalo.

*“O recreio é divertido. Principalmente quando tem a mesa de pingue-pongue... e também porque tem um lugar pra gente fazê o lanche. O que eu mais gosto de fazê no recreio é brincá de pingue-pongue”.*

Sérgio disse que aprendia a “conviver” na escola e estendia isso para a família. Aprender a “conviver” era para ele uma aprendizagem fundamental:

*“Aprendi também a conviver com os amigos e parentes. Na escola eu aprendo a conviver com as pessoas, e ... a viver a vida”.*

No mesmo ano, Sara aluna da turma B, valorizava mais o espaço da brincadeira que era o recreio. A brincadeira para ela era mais “livre”. Gostava de brincar de pega-pega, de correr, de ficar com os colegas:

*“O recreio é legal. Eu brinco. O que eu mais gosto de fazê é brincá. Brincá de pega-pega, ficá correno”.*

A aluna entrevistada também via na escola um espaço lúdico. Ela disse:

*“Uma vez, na primeira série, quando entrô o Papai Noel na escola foi o que eu mais gostei. Eu já tinha visto Papai Noel outras vezes, mas eu gostei muito daquele dia na escola”.*

Os dois alunos sabiam que na escola tem lugar para estudar e lugar para brincar. A sala de aula é o lugar de estudar e o recreio o lugar de brincar.

Sérgio parecia valorizar igualmente os dois lugares. Já, Sara, valorizava mais o espaço do lúdico que está fora da sala de aula.

Para Renata, a aluna mediana da 4ª série – turma A, o lugar na escola que ela destacava era o recreio:

*“O recreio é bom. Eu gosto do recreio. Porque assim, a gente dá pra brincá... num fica pensano nas coisa...”*

Assim como os colegas com desempenho satisfatório, ela valorizava o brincar e o lanche. Além disso, distinguia a sala de aula como lugar de aprender (por omissão), afirmando ser o recreio o lugar do lazer.

Para ela, a principal atividade no recreio era conversar com as colegas:

*“(...) o que eu mais gosto de fazê é ficá falano com as minhas colega”.*

Ricardo, o aluno com desempenho regular da turma B, também indicava o recreio como o lugar do lazer e lugar muito apreciado. Sua atividade preferida era jogar bola:

*“Humm... o recreio é bão! Eu brinco, jogo bola... O que eu mais gosto de fazê é de jogá bola”.*

Embora também destacasse o recreio como lugar de comer, explicou que não gostava da merenda da escola: *“a comida aqui é ruim”*.



Inácio, aluno da 4ª série – turma A, assim como os demais colegas, ressalta o recreio como o lugar de que mais gosta da escola. Coincide com Ricardo na opinião sobre a merenda:

*“(...) eu num gosto de comê aqui não. Esses dia a pulenta fez mal pra mim... minha mãe falô (...)”.*

Enquanto as demais crianças indicavam que a aprendizagem do convívio social está na relação direta com os outros colegas da escola, Inácio indicava que essa aprendizagem, para ele, estava na relação de ajuda ao diretor:

*“Aqui eu aprendi é... a ajudá o diretor na escola. Eu ajudo a levá, a carregá as coisa no ônibus quando tem passeio no parque ecológico, quando tem que fazê qualqué coisa eu ajudo. A última vez nós levamo água...só água nós levamo”.*

Vale destacar que para Inácio, diferente dos sujeitos mencionados até o momento, parecia haver uma indiferenciação entre a sala de aula e os demais espaços da escola; e talvez essa fosse uma característica que distinguia sua percepção da situação escolar das demais crianças.

Na escola é importante saber que tem lugar para estudar e lugar para brincar, hora para estudar e hora para brincar, como diz Sérgio: *“estudar na hora dos estudos e brincar na hora do recreio”*.

No que se refere ao acesso ao lúdico, enquanto Sara se lembra do Papai Noel na escola, Inácio ressalta a ida da turma a um parque de diversões, já que foi essa a única oportunidade que teve de estar em um lugar assim:

*“(...) eu nunca tinha ido num parque. Foi bom! Foi a primeira vez que eu fui. Gostei muito de tê ido lá. Queria í de novo”.*

Por fim Ivã, o aluno com rendimento também insatisfatório, pertencente à turma B, apontava o recreio como lugar de diversão. Como Sérgio e Ricardo, ele destacou jogos com regras como suas atividades preferidas:

*“O recreio é legal. Uma vez nós joga bola, uma vez nós joga vôlei... Às vez nós bate figurinha. De tudo o que eu mais gosto de fazê é jogá bola e batê figurinha cus cara”.*

Coincide com a maior parte das crianças entrevistadas, de que o recreio também é o espaço da merenda, mas afirma: *“gosto mais de brincá do que de comê”*.

Para Ivã, ganhar ovo de páscoa na escola foi algo importante, tanto quanto ganhar outras coisas, como caderno, borracha, lápis:

*“Uma vez foi legal aqui na escola. Nós gostamo quando deu assim, no ano passado, ovo de páscoa pá gente. Deu um monte de coisa. Nós ganhamo até caderno, porque antes num tinha. Tinha só bem poquinho. Num tinha muito borracha, lápis, agora tem”.*

Para os dois alunos com rendimento insatisfatório foi muito importante o acesso aos bens materiais e de lazer que a escola lhes ofereceu. Para um, o “ir ao parque de diversões” e para o outro “ganhar ovo de páscoa, caderno, borracha, lápis”. Em periferia urbana, muitas vezes, o “ganhar da escola”, tão criticado por teóricos e especialistas da educação pode ser, muitas vezes, a única maneira dessas crianças “terem” alguma coisa.

Em 2002, Sérgio, Renata, Sara e Ricardo foram para a 5ª série. Inácio e Ivã, alunos com rendimento escolar insatisfatório, foram reprovados e permaneceram na 4ª série.

De um ano para o outro, para os alunos que foram aprovados para a 5ª série, o convívio social continuou a ser entendido por Sérgio, Sara e Renata como espaço importante de convivência entre amigos:

*“Na escola a gente aprende a viver a vida. Pra mim, viver a vida é ser feliz, é viver bem e conviver bem (...) o ano passado eu era mais triste, mais tímido, porque eu num tinha muitos amigos, agora eu tenho, agora eu tô me divertindo mais, tô conhecendo mais amigos”.*  
(Sérgio)

*“Fora das matérias o que eu mais gosto é ficá brincano com minhas amigas”.* (Sara)

*“Na escola, na hora do recreio, eu gosto de brincá, de ficá cunversano com minhas colega ... no recreio”.* (Renata)

Para Sérgio, o tema da violência aparece:

*“Eu acho muito legal aqui porque num tem violência. Principalmente agora na quinta série. Eu antes, andava brigano um pouco e na quinta série eu num briguei com ninguém até hoje. E eu tô gostano muito da disciplina dessa escola”.*

Ricardo, aluno com rendimento regular da turma B, relacionava a mudança ocorrida na série citando a merenda escolar. Ele disse que:

*“Mudô o recreio... tem comida diferente, agora tá dano pudim de chocolate, arroz doce, isso num tinha no ano passado”.*

Para Ricardo, a merenda em 2002 passou a ser melhor do que a merenda de 2001. O fato da merenda, em sua opinião, ter melhorado, o levou a crer que quando o/ aluno/a consegue passar para a 5ª série, este/a passa a receber uma merenda melhor,

diferente da merenda dos/as alunos/as de 1ª a 4ª série. É como se aquele/a que consegue passar para a 5ª série passasse a ser “mais”, que os/as demais alunos/as das séries iniciais. Este pensamento parece estar relacionado com a idéia de hierarquização escolar, no qual o tratamento entre alunos(as)/séries é diferenciado.

Quanto aos meninos que permaneceram na 4ª série, eles também falaram sobre o convívio social em 2002.

Inácio indicou, neste período, gostar de ajudar o professor e gostar de brincar. Já Ivã desejava que a escola tivesse mais alunos novos para ter novos amigos, além disso, indicava também a necessidade de ter outra quadra de esportes na escola.

Frente a estes dados, pode-se reafirmar o que descobriu Oliveira (2001) em seu estudo, ou seja, que as aprendizagens na escola vão além do que está proposto no currículo oficial: ocorrem em diferentes *espaços e tempos* e implicam uma aprendizagem sobre si mesmas, sobre sua identidade, descobrem valores.

Muitas experiências são vivenciadas pelos meninos e meninas durante o recreio, no pátio ou na quadra de esportes. Porém, nas falas das crianças entrevistadas no presente trabalho não há elementos suficientes para confirmar que nestas interações puderam aprender a viver em grupo ou a desempenhar papéis sociais na vivência coletiva, como a referida autora pôde concluir em seus estudos.

É possível perceber como, de 2001 para 2002, a quantidade de falas a respeito da categoria convívio social diminuiu drasticamente entre todos os alunos e alunas (ver apêndice, quadros da primeira entrevista e quadros da segunda entrevista).

Para aprofundar a compreensão das aprendizagens que as crianças de periferia urbana têm na escola sobre o convívio social, foi preciso conhecer a visão delas sobre o viver em espaços sociais determinados e mais especificamente no espaço da escola. A

este conjunto de respostas, ao qual nos referiremos a seguir, denominamos *inserção social*.

### 3.2.2. Inserção Social

Para aprofundar a compreensão das aprendizagens que as crianças de periferia urbana têm na escola sobre o convívio social, será apresentada aqui uma visão mais específica sobre o viver em espaços sociais, e de modo particular sobre o viver na escola. A este conjunto de respostas, do qual será tratado agora, é denominado *inserção social*, como já foi indicado no item anterior.

*Inserção social* é entendida aqui como uma sub-categoria da categoria Socialização, abordada por Pérez-Gómez (1996), conforme já explicado. Relacionando-se estreitamente com a sub-categoria anterior (convívio social), por ser também uma situação de educação informal, ela mantém, no entanto, uma característica que a distingue: as aprendizagens se dão com a intenção de ensinar bom comportamento, mesmo que não haja uma situação estruturada de ensino. Tratam-se de interações que pretendem inserir os sujeitos em comportamentos de papel social, tal qual descritos por Heller (1996)<sup>9</sup>.

Em 2001, na quarta série, foi muito interessante notar como Sérgio indicava que a escola faz ações de inserção social e como, para ele, isto era considerado importante.

Quando perguntado a respeito “do que não aprende na escola”, ele diz que não aprende “*a fazer atos de violência e ser mal educado*”.

Sara, a menina de bom desempenho da turma B, também indicou a escola como lugar onde não se aprende *mau* comportamento:

---

<sup>9</sup> Segundo Heller (1996) a inserção em comportamentos de papel social levam a aprendizagens de como uma pessoa deve se comportar em diferentes situações, conforme a normativa vinculada ao papel.

*“Eu não aprendo a respondê pros mais velhos e ficá brigano na escola”.*

Renata, a menina de desempenho regular fez afirmação no mesmo sentido:

*“Aqui na escola eu não aprendo briga. Briga eu não aprendo... isso não”.*

Quando questionados sobre “o que aprendem na escola”, os *bons comportamentos* foram destacados.

Sérgio indicou que aprendeu a obedecer. Renata aprendeu a ser educada, inteligente e a ser boa com as pessoas. Ricardo aprendeu a não brigar e a não responder.

Sara afirma que aprendeu a ser educada e a não brigar. Também destaca ter aprendido a não responder aos mais velhos e a ser obediente:

*“Eu num era obediente e agora eu sô um pouco mais”.*

Parece haver nas respostas das crianças uma diferença entre o que eles já aprenderam efetivamente e o que estão por aprender, pois indicam que a escola ensina.

Sérgio disse que o professor ensinava também a respeitar *“para que nunca devemos brigar ou maltratar alguém”*. Sara afirmou que a professora *“ensina a gente sê educado, num brigá, respeitá os mais velhos”*.

Uma seqüência de falas de Sérgio ajuda a compreender como a escola vai ensinando as crianças a se inserirem socialmente, comportando-se da maneira “adequada” nas relações; mas, da mesma maneira que há um processo de incorporação individual desses valores e normas, há também uma distância a ser percorrida entre o ensinado e o aprendido.

Nas respostas de Sérgio havia coisas que o professor ensinava, mas ele ainda não tinha aprendido (fala 1). Havia coisas que ele já tinha aprendido (fala 2). E outras que ele incorporou como uma maneira pessoal de viver (fala 3). Isso pode ser notado nas falas a seguir:

*Fala 1: “O professor ensina também a respeitar para que nunca devemos brigar ou maltratar alguém”.*

*Fala 2: “O que eu não sei? A amá muito meus colegas(...)”.*

*Fala 3: “Eu num gosto quando as pessoas me interrompem, fala alto e brigam... e dos mal educados (...)”.*

Ainda no tema sobre inserção social, Sérgio e Sara, os alunos com rendimento escolar satisfatório indicaram que o barulho em sala de aula atrapalhava a sua aprendizagem.

Ricardo mencionou que brigas ou provocações dos colegas de classe atrapalhavam seu aprendizado e completou:

*“Num gosto quando os aluno fica correno pra lá e pra cá porque depois sai briga”.*

Inácio também mencionou não gostar das brigas e disse que a briga que começa na escola depois vai para a rua.

Para Ivã, o barulho e as conversas na sala de aula atrapalhavam sua aprendizagem. Como sanções para aprender a se comportar direito, Ivã mencionou o castigo na diretoria e disse que não gostava quando tinha de “*ficá lá fazeno nada*”.

Sérgio mencionava como recurso para controlar o comportamento dos alunos, o “ser posto para fora da aula”. Embora concordasse com o recurso adotado pelo professor, disse que não gostou quando isso aconteceu com seu colega pela maneira como foi feito:

*“Uma vez eu lembro que eu fiquei triste quando um colega desobedeceu meu professor e o professor teve que arrastá ele pra fora da sala de aula. Eu fiquei triste por causa que o meu colega saiu da sala... Eu acho que o professor devia fazê aquilo, mais eu num quiria que o meu colega saísse, purquê ele é meu amigo. Eu sei que ele num tava certo, ele tinha respondido mal para o professor. Ele tava desobedecendo o professor, brigando com um colega e respondeu mal para o professor. Se eu fosse o professor eu teria feito a mesma coisa. Eu só não teria arrastado né. Eu teria chamado ele, se ele num vinhesse, eu traria o diretor na sala, e não levá arrastano. Esse caso se repetiu duas vezes”.*

Em 2002, na segunda entrevista, Sérgio indicava que na escola “aprende a respeitar” e citou como exemplo “não usar boné na hora da refeição”.

Sara indicou que na escola os alunos têm de ser mais educados:

*“(...) num pode respondê pros professores, ficá brigano... essas coisa assim”.*

Renata pensava como Sara; ela não se referiu ao que aprendia na escola, mas a como os alunos tinham de se comportar:

*“Os aluno na escola num pode ficá conversano, tem que respeitá as professora, porque tem muitos aluno que fica xingano a professora de um monte de palavrão, e isso num pode. Quando algum aluno falá um palavrão, a professora deve tirá ele da sala pra ele num falá mais, ou mudá ele de cartera, porque ele fica muito conversano. Fora da sala acho que os aluno deve sê comportá gentil, num fazeno nada de bestera. No recreio, tem que tê tamém educação, tem que cumê devagar, senão fica com a barriga dueno”.*



Para explicar como ela se comportava da maneira como pensava ser a “correta”, afirma:

*“Quando uma vez uma professora minha falô que eu sô uma menina exemplar, ela quis dizê assim que eu sô uma menina muito educada, porque eu num falo palavrão no meio da classe... eu nunca falei palavrão, porque eu respeito meus pais, nunca falei palavrão deles, porque eu sô comportada”.*

A respeito do comportamento da sala de aula, Renata percebia uma série de aspectos que devem ser respeitados:

*“Eu só falo na aula, na hora que eu vô entregá... mostrá meu caderno pra professora, aí eu falo com ela. Tamém quando eu vô pedi apontadô emprestado, pra mim apontá meu lápis, às vez eu pergunto... se eu num tô intendo o que o professor explica, aí eu pergunto, e ele explica de novo”.*

Ricardo afirmou que a escola o ensina “a respeitá ... colaborá com eles, com os outros”.

Inácio e Ivã, em 2002, ainda na 4ª série, indicaram que os alunos têm de ficar quietos. Inácio afirma:

*“Eu acho que os aluno devia ficá queto dentro da sala, num pode ficá é... correno, na sala... só no recreio que pode, porque eles dexa corrê na hora do recreio, eles dexa nóis brincá de péga-péga, um monte de coisa”.*

Ivã declara no mesmo sentido:

*“Ficá queto na hora que a professora tivé falano, tivé insinano... Tem tamém que obedecê o inspetor na hora que mandá, pra num corrê... fora da quadra”.*

Parece que para aqueles/as alunos/as que mudaram da 4ª para a 5ª série, a visão sobre a importância da inserção social na escola, e que é promovida por meio dela, se mantém. É preciso saber se comportar, não falar durante as aulas, não brigar, não xingar etc.

Convívio social e inserção social são efetivamente elementos vividos na escola e percebidos pelas crianças participantes da pesquisa. A literatura estudada indica aspectos negativos deste tipo de aprendizagem. Oliveira (2001) os toma como aprendizagens efetivas para sobreviver na escola. Perrenoud (1995), ao classificar esse tipo de aprendizagem, denomina-o “ofício de aluno”. Pérez-Gómez (1998) destaca como tais aprendizagens, por vezes, podem ocupar o lugar da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Oliveira (op. cit.) lembra que o fato da escola ser uma instituição permeada por normas de comportamento, regras de convivência e funcionamento, dentre outras que não estejam estabelecidas nos planos escolares, acaba por regular muitos aspectos da vida dos alunos, afetando diretamente os espaços e tempo da escola, ou seja, o ensinar e o aprender (p. 164). Explica que algumas crianças, frente a essa situação, acabam aprendendo mecanismos de defesa para se manter na escola. A autora afirma, ainda, que há alunos que utilizam mecanismos para desenvolverem o perfil de “bom aluno”: “trata-se dos alunos esforçados, que se empenham em resolver todas as atividades, os que ficam quietos, que quase nunca falam, os obedientes” (Oliveira, 2001, p. 97).

Perrenoud (1995, p.18) lembra que dificilmente o aluno, por imposição, poderá tornar-se um ser ativo, desenvolver as habilidades de concentração e escuta, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento em que este julga oportuno. Assim, aprende a dissimular e a representar um papel diante de uma “platéia”.

A esse respeito, Pérez-Gómez (1998, p.16) indica que tais atitudes acabam, na maioria das vezes, induzindo o indivíduo a estabelecer uma relação utilitarista com o conhecimento, tanto dentro da escola, como também nas relações sociais no mundo do trabalho ou na vida pública. Os mecanismos e estratégias são aprendidos, segundo o autor, em substituição à aprendizagem de conteúdos.

Frente a isto, as crianças podem não estar estabelecendo uma relação de saber com a escola, mas sim, apenas uma relação de socialização em um grupo maior. Embora a socialização faça parte e seja necessária à vida humana – pois é assim que nos educamos e passamos a pertencer aos coletivos – na escola, ela tem de ser uma aliada no cumprimento da função social da instituição, ou seja, garantir o acesso aos conteúdos curriculares.

### **3.2.3. Função da Escola**

Esta categoria de análise refere-se à função formativa, papel central que a escola deve desempenhar na vida dos/as alunos/as. Como já foi indicado no capítulo metodológico deste trabalho, as respostas das crianças entrevistadas para esta subcategoria referiam-se às questões sobre formação num sentido mais amplo (cidadania) e conteúdos específicos (sistematizados). Nelas também apareceu a relação que as meninas e meninos estabelecem entre a escola e o seu futuro.

Em 2001, quando perguntei às crianças “para quê serve a escola”, na 4ª série, Sérgio e Sara, os dois alunos de desempenho considerado satisfatório, destacaram que sua aposta era na construção de um futuro melhor.

Sérgio diz:

*“A escola é um meio de estudo para saber melhor o futuro... para ter um futuro melhor”.*

Sara afirma:

*“A escola ensina a gente ser alguém na vida. Assim, ó, quando você for procurar um trabalho, cê precisa ser bem estudada senão cê num consegue”.*

Os dois também coincidem em indicar a convivência como um fator da escolaridade. Para Sérgio *“estudar aqui é agradável e é bom para conviver com os alunos aqui”*. E Sara diz: *“acho gostoso estudá aqui na escola... num tem briga, num tem violência, essas coisa”*. No entanto, Sara se preocupa com a necessidade de ampliar o número de vagas na escola: *“(...) a única coisa é que precisava ter mais classe”*.

Renata e Ricardo concordam que a escola serve para estudar, mas também, reconhecem uma função voltada para a vida.

Renata afirma: *“a escola serve pra estudá e tê boa educação”*.

E Ricardo diz: serve *“para saber mais ler ... e trabalhar”*.

Ambos indicam aspectos da vida na escola.

Renata destaca o fato de a escola ter “cor” e “ótimos professores”. Ricardo diz que gosta de estudar, de fazer conta e ler, e articula a função das séries iniciais com a continuidade dos estudos:

*“isso serve para você ficar melhor para quando tivé que ir pro ginásio, daí vai ser melhor”*.

Quanto aos meninos de rendimento escolar insatisfatório, os dois destacam que a escola serve para aprender a ler e a escrever. Porém, Inácio também destaca outras duas funções bastante distintas entre si:

*“A escola serve pra tirá nós da rua, aprendê lê e escrevê” e “estudá aqui é legal porque, cê vem, vai passia, nós vai pra educação física, fica na sala brincano ... que mais?... A gente participa de torneio... um monte de coisa”*.

Como se pode ver, Inácio vê a escola como lugar de proteção contra os riscos da rua e, ao mesmo tempo, como lugar de lazer. Já Ivã, ao comparar a escola onde estuda com outra diz que “*estudar aqui é legal*” porque não há bagunça.

É interessante notar que os dois alunos de rendimento escolar satisfatório e os dois outros alunos de rendimento escolar regular são os que vinculam diretamente a função à construção de um futuro melhor, seja para o mundo do trabalho ou para a cidadania.

Já os dois meninos com rendimento escolar insatisfatório vinculam a função da escola à aprendizagem imediata da leitura e da escrita. Ironicamente, estando em uma 4ª série do ensino fundamental, não tinham ainda aprendido a ler e a escrever. Portanto, adotando seu próprio critério de análise sobre o papel da escola, pode-se afirmar que a instituição não cumpriu essa função na vida desses dois garotos.

Parece que, para Inácio, a escola estaria desculpada por não cumprir com sua função social de ensinar a leitura e a escrita, pelo fato da instituição realizar outras duas funções:

*“tirá nós da rua” e vai passeá, vai na educação física, fica na sala brincano (...)*”.

No ano seguinte, na quinta série, Sérgio e Sara permanecem com a mesma concepção de escola: um lugar para se aprender coisas para a vida e para o futuro.

Sérgio afirma:

*“A escola serve pra mim aprendê. Aprendê a sobreviver... conviver e... outras coisas ,né?! Sem í na escola não sabemos nada, não sabemos os poderes políticos, aí a gente consegue sabê o que tem de certo e o que tem de errado... Porque se nós não formos na escola, a gente num pode ter um futuro melhor é... a gente num arranja emprego, no futuro num conseguimos se dar bem na vida... isso é o que eu acho de importante na escola. Ter um futuro melhor... é também casar-se bem, arranjar uma esposa boa e ter filhos e saber educar os filhos”.*

Sara mantém a expressão que usou na 4ª série para se referir à função da escola na sua vida, ou seja, “ser alguém na vida” e explica:

*“Ser alguém na vida é assim, depois dos meus estudo assim, pra mim podê arrumá um emprego bom, eu preciso tê os estudo; pra mim entrá numa faculdade, eu preciso tê os estudo certinho, essas coisa assim. Eu tenho vontade de fazê faculdade de História...”*

Para Renata, da 4ª para a 5ª série, a sua visão a respeito da função da escola também se manteve:

*“Tê boa educação é respeitá os mais velho, tê educação... quando você tá num ônibus e uma velhinha segurando lá, cê pega, sai do banco e manda ela sentá, porque os velhinho num pode ficá em pé. Tê boa educação é você sê uma pessoa boa”.*

Sobre esse assunto Ricardo tem pouco a contar: “*aqui na escola num falta nada não, já tem tudo*”.

No caso de Inácio que permaneceu na 4ª série, o menino nada diz sobre a função social da escola, mas indica que falta cobrir a quadra “*pra num moiá no dia da chuva*”.

Ivã, ao ser perguntado sobre o que aconteceria se não existisse a instituição, responde:

*“Ah... ia sê muito ruim. Ah, daí ninguém ia sabê o nome... num ia sabê lê, iscrevê, sabê fazê alguma coisa. Se num tivesse escola a gente num ia aprendê”.*

Como se pode observar, a função mais ampla de formação para o trabalho e para a cidadania, e também, a construção de um futuro melhor, continua presente nas falas de Sérgio e Sara.

A perspectiva de Renata é mantida de um ano para o outro. Para ela a função da escola é ensinar a respeitar os outros.

Também, a posição de Ivã se mantém a mesma: a escola é o lugar onde se ensina a leitura e a escrita.

Diante dos dados apresentados nesta categoria, é possível dizer que para os/as alunos/as com rendimento escolar satisfatório e também para os/as alunos/as com rendimento escolar regular – considerados/as “bons(as) alunos(as)” pelos/as professores/as – a função da escola está sendo cumprida, pois estes/as alunos/as estão aprendendo os conhecimentos ensinados pela escola. Porém, para os/as alunos/as com rendimento escolar insatisfatório – os/as que não aprendem – isso é bem diferente, para esses/as alunos/as a escola está longe ainda de atender às suas finalidades (Libâneo, 1991, p.35).

Pérez-Gómez (1998), ao falar da função formativa da escola para o mundo do trabalho e para a cidadania, ressalta o papel fundamental das aprendizagens de conteúdo. Sérgio, Sara e Ricardo reconhecem que a situação escolar que vivem tem lhes proporcionado esta formação. Quanto à formação para a cidadania, além desta aprendizagem de conteúdos há a aprendizagem do “viver juntos”, destacada por Renata.

Para Inácio e Ivã, a escola pode estar cumprindo outras funções mais imediatas: tirá-los da rua, ser local de convivência ou de diversão, mas quanto a ensiná-los a ler e escrever, tarefa social primeira a ser por ela realizada, a instituição deixa a desejar.

Lembrando o que diz Charlot (1996, p. 50), sobre a escola ter como função específica formar a criança, permitindo que ela se aproprie dos saberes, pode-se afirmar que no caso de Ivã e Inácio a escola está se esquecendo de que sua relação com o saber deve ser uma relação de sentido, que deve lançar suas raízes no social. Está sucumbindo, como diz o autor, na ingenuidade “meritocrática”.

### 3.2.4. Atuação do/a Professor/a

Para abordar a categoria “atuação do professor” e “atuação da professora”, é preciso aqui destacar dois elementos. Na 4ª série as crianças conviviam com o professor ou com a professora da sala, que lhes ensinavam todos os conteúdos, e com quem estavam a maior parte do tempo na escola – embora nas séries iniciais do ensino fundamental haja também o/a professor/a de educação física, há apenas “um dono” ou “uma dona” da sala. Além disso, no caso das duas turmas investigadas, é importante lembrar que a turma A era de um professor (homem) e que a turma B era de uma professora (mulher) – a literatura sobre gênero indica as especificidades e diferenças que esse tipo de fator traz para o processo ensino e aprendizagem.

Em 2001, na turma A, Sérgio indicava que a atuação do professor estava centrada “ (...) no ensinar a aprender (...) coisas como matemática, português...”.

Sara, aluna da turma B, embora destacasse que “*a professora ensina tudo*”, ressaltava a aprendizagem de comportamento “(...) *ela fala bastante coisa, assim, pra gente. Aquelas coisa de num brigá*”.

Renata, aluna de rendimento regular da turma A, indicava que o professor ensinava conteúdo e “bom comportamento”. Afirma:

*“O professor ensina ... matemática, português e ensina educação... quando tivé alguém falano, num interrompê na conversa dus otro”.*

Ricardo, o aluno de rendimento regular da turma B, centrava suas indicações a respeito da ação da professora em ensino e aprendizagem de conteúdos:

*“A professora que ajuda eu aprender ler e escrever. Ela dá o livro pra gente lê e vai ... vai ajudano a nós a lê”.*



*“Ela ensina ler, os que num sabe e ... ela passa conta”.*

Inácio, menino com rendimento escolar insatisfatório da turma A, com relação ao professor destacava: *“o professor ensina história”* e *“um montão de coisa”*. Comentou sobre um aluno que pertencia a sua turma e que não fazia as atividades que o professor dava na aula. Na perspectiva de Inácio o professor deveria usar recursos como aplicar provas para coagi-lo a fazer a atividade e a comportar-se “bem” por que:

*“(...) ele só fica bagunçano. O professor devia ensina ele. Divia pega ele e manda faze treis prova. Porque ele só fica bagunçano (...) ele tinha que aprendê”.*

Ivã, aluno da turma B, diz que a professora *“manda ficá queto todo mundo, pra nós ficá um poquinho mais sabidinho”*. Para ele, a professora deveria dar mais atenção pra os alunos que não sabem, e chega a afirmar:

*“(...) Assim, aqueles aluno que sabe lê assim tudo, pudia ficá em casa já, já que os otro num sabe, pra aprendê mais”.*

Da perspectiva de aluno com rendimento escolar insatisfatório, Ivã contou como se divertia quando a professora ficava brava; descreveu a situação como se fosse um jogo:

*“Da escola eu gosto mais na hora que a professora xinga a gente (dando risada), na hora que ela fica báva com a gente. Ela briga pra nós ficá queto (ri de novo), pra nós num ficá bagunçano, nós gosta de conversá demais. Eu gosto quando ela fica báva purquê aí ela num manda nós na Silvana (secretária da escola), na secretaria. Às veiz a Silvana dexa nós de castigo, daí tem que ficá muito tempo na parede em pé”.*

Considerando as falas das crianças sobre a atuação do/a professor/a, no caso dos meninos e meninas com rendimento escolar satisfatório e regular, pode-se observar que as falas dos meninos consideram a atuação do/a professor/a apenas o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Já no caso das meninas, é por meio do eixo de análise do ensino e da aprendizagem de “bom comportamento” que surgem suas falas.

Sara, a menina de rendimento escolar satisfatório da turma B não chega a mencionar qualquer aspecto do trabalho com os conteúdos. É interessante notar como no caso dos dois alunos com rendimento escolar satisfatório o eixo de “bom comportamento” aparece como condição para a aprendizagem dos conteúdos e não como um eixo de igual valor como no caso das meninas.

Em 2002, durante a realização da segunda entrevista, a categoria “atuação do professor” ganhou destaque na fala das crianças.

A existência de vários professores foi destacada pelos entrevistados.

Sérgio explicou detalhadamente essa mudança:

*“Isso é bom porque cada professor dá uma matéria e num muda muito, num mistura muito. Porque cada professor dá uma matéria diferente e quando eu quisé estudá português eu já sei a matéria de português, quando eu quisé estudá matemática, já sei a matéria de matemática e assim é com todos os professores”.*

Ao comparar o que ocorria na 4ª série com o que ocorre na 5ª, indica que a dinâmica melhorou:

*“Eu acho melhor as matérias serem separadas. Porque pode imbolá bastante as coisas... porque no ano passado, tinha vez que eu ia, estudava um pouco de português e essas coisa depois eu via e depois ia pra matemática, aí eu confundia muito”.*

Ao ser questionado sobre qual professor ou professora mais gosta, ele diz:

*“Ah, num sei explicá... Ah, eu gosto bastante de uma professora, porque ela fala as coisas e explica pra gente. Como que fazem as coisas... ela fala pra gente os ato que a gente temo de fazê, e as coisa que a gente tamo fazendo agora e tamo fazendo errado. Eu gosto muito disso que a professora faiz, a professora de português”.*

Diferente do que disse na 4ª série, Sérgio pensa, na 5ª. série, que a atuação do/a professor/a tem de contemplar o ensino de bons comportamentos, além do ensino dos conteúdos.

Sobre o que fazem os professores para ensinar os/as alunos/as, Sérgio ressalta a necessidade da presença de livros e do questionário para aprender:

*“O que os meus professores fazem de melhor pra gente aprendê é quando eles trazem livros pra gente aprendê, livro pra lê e dá questionários. Isso é que eu acho que eles fazem de melhor”.*

Esta preocupação aparece junto com outras quando Sérgio apresenta o que faria se fosse professor:

*“(...) Eu ensinaria bastante (...). Se eu fosse professor, eu daria minhas aulas divertidas, pra que todos pudessem aprender mais nas minhas aulas. Cada dia eu ia dá uma coisa diferente, mas, mais ou menos sobre o mesmo assunto. Eu gostaria de ser professor de matemática, daí cada dia eu traria algo diferente pros alunos. Num dia eu traria um livro falando sobre contas, outro dia traria um cartaz sobre problemas, cada dia eu traria uma coisa diferente, pra cada fase da matemática”.*

Pode-se notar que na 5ª série Sérgio já havia desenvolvido bastante sua compreensão sobre formas de ensino e fontes de aprendizagem.

Sara coincide com a opinião de Sérgio a respeito do aumento do número de professores na 5ª série:

*“O que mudou mais do ano passado pra esse, é que agora vai um professor de cada vez, antes a gente num tava acostumado com tudo isso. Eu acho melhor agora. Acho que é melhor um professor pra cada matéria. Porque a gente num enjoa de tê um professor só, e também acho que aprende mais, porque vai um de cada vez explicá pra gente, assim a gente guarda mais na cabeça, num confunde as coisa.”*

Quando questionada sobre qual professor mais gostava ela explica que:

*“O que eu mais gosto em um professor é o jeito que ele é, assim, se ele é legal... Se ele explica mais pra gente e num fica brigando, gritando...”*

Quanto às ações de ensino e às fontes de aprendizagem, Sara menciona que explicaria várias vezes para que assim os alunos pudessem compreender o conteúdo ensinado, e que o livro didático estaria presente. Ela diz:

*“(...) Eu ia explicá bastante coisa, eu explicava bastante até os alunos aprendê. Eu pedia pra levantá a mão se tivesse dúvida, depois que eu tivesse explicado, daí se alguém ainda tivesse dúvida eu continuava explicano. Levava livro didático pra eles lê...”*

Renata, na 5ª série, também indica o aumento do número de professores como principal mudança. Tal mudança leva a outras, como: ter de ficar mais atenta, aumento da quantidade de matérias e conteúdos, e a ser mais estudiosa. Ela explica:

*“O professor fala só uma veiz só. Aí a gente tem que ficá prestano atenção, pra sabê o que que é. Eu acho que a professora deve passá, não bastante, um pouco de lição na losa, duas losa se ela quisé, pra nós aprendê mais”*

Renata entende que a principal função do professor é passar bastante conteúdo:

*“O professor tem que passá assim, sempre lição. E se ele quisé pará um poquinho pode. Porque nós tá aqui pra aprendê, né. Os professor tem que passá bastante conteúdo, porque se eles passá agora, amanhã ele passa outro negócio, pra num ficá atrasado”.*

Se fosse professora, Renata diz que passaria bastante lição e explicaria:

*“Eu passava bastante lição i explicava. I explicava uma vez e depois ia corrigi os caderno pra vê se tá tudo certinho, e se algum aluno num soube, daí eu falo de novo, pra ajudá a aprendê”.*

Ricardo indica que aprendeu muitos conteúdos com os professores, e assim como Sérgio e Sara, aponta também a presença de livros como algo importante para a aquisição da aprendizagem.

Sobre a atuação do professor, afirma que:

*“O professor tem que insiná respeitar... e mais coisas. O professor tem que escrevê mais na losa... e falava pros aluno prestá atenção”.*

Com relação aos meninos que permaneceram na 4ª série, Inácio que permaneceu com o mesmo professor, indica que o professor “*mudô um montão de coisa esse ano*”:

*“Do ano passado pra esse mudô muita coisa. Às veiz o professor muda as conta lá... Às veiz ele faiz assim (e desenha com a mão na mesa), sabe... às veiz ele muda de número... ele pega e muda o número assim (e continua simulando que está escrevendo na mesa. Peço para ele escrever o que está fazendo na mesa em uma folha, mas ele não aceita)”.*

Ressalta que gosta do professor porque lhe empresta as coisas de que necessita:

*“O professor é legal, o que eu mais gosto é que quando eu peço as coisa emprestada pra ele, ele empresta né, caneta ele empresta pra nói ... lápis, borracha, às vez ele num que dá pá nós... mas às vez ele empresta”.*

Ao ser perguntado sobre o que faria para ensinar os alunos se fosse o professor,

Inácio responde:

*“Se eu fosse professor, ah... eu passava prova pra eles, é... lição na losa pra eles... um monte de coisa, porque assim eles ia aprendê”.*

Ivã indica três grandes mudanças ocorridas em sua sala de aula de um ano para o

outro:

*“O que mudou foi os aluno, é tem aluno novo. Agora tem o livro, é tem o reforço pra me ajudá muito. Eu tô vindo no reforço desde o ano passado”.*

Ao ser perguntado sobre a atuação da professora do reforço, ele diz gostar de quando ela lhe dá atendimento individual:

*“Ah, na hora que ela fica perto de mim, na hora que ela tá insinano eu. A hora que eu num sei as coisa, ela fica me insinano, aí eu gosto, quando ela chega perto de mim”.*

Quando questionado sobre o que faria se fosse o professor da turma ele afirma:

*“Mandava todo mundo ficá queto, mandava fazê silêncio na hora de fazê lição, pra na hora do recreio fazia o que quisesse lá fora. Lá na quadra fazia o que cê quisesse, brincava, corria. Assim ia sê melhor”.*

A justificativa para sua possível ação como professor pode ser encontrada no que fala a respeito de sua própria aprendizagem:

*“Num tem nada que me atrapalha de aprendê, a única coisa é mesmo o barulho que os aluno faiz na sala, isso aí atrapalha”.*

Observando esses dados, os alunos que foram para a 5ª série parecem ter se vinculado mais aos conhecimentos formais e tal fato parece estar relacionado diretamente à presença de diversos professores e especialistas.

Para eles, o professor, ou a professora, continua tendo sim uma atuação importante sobre o convívio e a inserção social, mas o centro de seu trabalho é o ensino dos conteúdos.

Um aspecto a ser destacado na fala das crianças é o reconhecimento da importância do livro como recurso de ensino para o professor e como fonte de aprendizagem para o aluno.

Com relação aos dois meninos que permaneceram na mesma série, Ivã é quem indica a principal mudança que pode lhe dar esperança de sucesso: ter a professora do reforço perto dele na hora em que ela está ensinando.

Vale lembrar que no ano anterior esse garoto indicava que os alunos que já sabiam que haviam aprendido a ler e a escrever deveriam ir para casa para que a professora pudesse ensinar àqueles que ainda não sabiam.

Quanto a Inácio, mesmo ele querendo acreditar que muita coisa tenha mudado, lamentavelmente os dados mostram o contrário disso.

A partir destes depoimentos vale recuperar o que abordam, mais especificamente, duas autoras estudadas e apresentadas no capítulo 1.

Ao abordar a relação dialógica em sala de aula, Mello (1995) afirma que ouvir os alunos e alunas e com eles dialogar sobre a aula e a aprendizagem pode aumentar suas chances de sucesso.

Ivã, como um dos sujeitos do estudo de Mello (ibid.), aponta o atendimento individual dado pela professora como uma atuação importante no sentido de auxiliá-lo.

A autora acredita que o encontro cotidiano entre professores e alunos em sala de aula, com o objetivo de construir o conhecimento, envolve uma série de fatores que vão determinar tanto a qualidade da aprendizagem como a qualidade da formação mais ampla das crianças e dos jovens que freqüentam a escola. Estabelecer um clima de respeito entre os sujeitos da classe e de dedicação ao trabalho passa a ser condição necessária para que o processo de ensino cumpra suas finalidades (Mello, 1995, p.135). Para quatro das crianças entrevistadas no presente estudo, parece que esta condição está mais estabelecida que para os dois meninos com rendimento insatisfatório.

O que pareceu ocorrer na vida escolar de Ivã e Inácio foi o que descreve Edwards (1997), quando afirma que para o professor, o tempo e o espaço são considerados como algo homogêneo, igual para todas as crianças, o que supõe necessidades iguais no processo de apropriação de conhecimentos e respostas iguais, ‘como se tudo tivesse de ser um e o mesmo...’ (p. 62-63). Isto leva ao que Charlot (1996) indica como o risco da escola (e acrescentamos aqui, o trabalho do professor ou da professora) “sucumbir à ingenuidade meritocrática”.

Reconhecendo nas falas das crianças a existência do espaço e do tempo que ficam liberados da interação professor-alunos e que constituem, segundo Edwards (op. cit.) um lugar onde se realiza a relação entre os alunos, e também onde ocorre um processo de apropriação de conhecimentos que, juntamente com aqueles apresentados



pelo professor, constituem uma parte importante da experiência escolar para os alunos, há, no entanto que se fazer uma ressalva.

Estudos como o de Edwards (op. cit.) trouxeram muita contribuição ao evidenciarem que há muitas interações e aprendizagens que ocorrem independente do professor ou da professora. No entanto, centrar a razão de existência da escola nestas aprendizagens pode significar esvaziar o compromisso social da instituição com os grupos discriminados (classe populares, indígenas, etc.) na nossa sociedade. Assim, o mérito deste tipo de contribuição, a meu ver, está em entender que há outras fontes de conhecimento e que a interação entre as crianças é uma delas. Respeitar e intensificar essas fontes, em benefício da aprendizagem instrumental pode ajudar a escola a cumprir sua função. A relação dialógica entre professor/a-alunos/as e entre alunos/as-alunos/as, como diz Mello (1995) apresenta-se como alternativa.

### **3.2.5. Conhecimento Formal/Instrumental**

Nesta categoria irei discutir sobre os *conhecimentos de conteúdo formal*, cuja principal fonte de aprendizagem é a escola. Conteúdos de leitura, escrita, língua, história, matemática, geografia, ciências naturais etc.

Adiciono o termo “*instrumental*” à sub-categoria “conhecimento *formal*” para expressar o papel de instrumento que este tipo de conhecimento assume na sociedade, tanto no mundo do trabalho, quanto na construção da cidadania.

Em 2001, Sérgio, aluno da turma A, indicou como principais aprendizagens neste âmbito, a leitura, a escrita e as contas de matemática. Explicou que se sentia melhor fazendo contas, que gostava mais de fazer contas porque em sua família havia práticas de diálogo em torno deste conteúdo.

*“(...) Ah, porque desde pequeno eu sempre gostei de fazer contas. Minha mãe sempre me ensinô a olhá relógio, a fazê conta e... pra fazê conta pro meu pai... às vezes ele faz umas pra mim, pra me ensinar mais”.*

Destacou também a aprendizagem contra as drogas, que obteve em um curso específico dado pela escola (PROERD), como um conhecimento importante para a vida imediata. Português era a matéria de que Sérgio menos gostava:

*“(...) Por caso que já escrevi muicho e eu num gosto de escrevê... ah, porquê quando eu escrevo eu tenho muito erro de português”.*

A visão de Sara difere da visão de Sérgio. Ela diz gostar mais de português: *“(...) ah, porque português ensina mais a gente (...)”.* Quanto à matemática, afirma não saber a matéria, mas diz que quer melhorar.

Renata, a menina com rendimento regular da turma A, afirma estar aprendendo tanto matemática, quanto português. Em matemática destaca a aprendizagem da tabuada e da realização de todas as contas, indicando que as contas foram aprendidas na 4ª série:

*“Continha de matemática eu num sabia não, até a terceira. Depois que entre aqui agora sei”.*

Com relação às disciplinas estudadas, diz gostar mais de português e menos de geografia, explica:

*“A aula que mais gosto é português. Porque tem texto e aí a gente lê, e lê de novo, assim pá intendê o que você tá fazeno”.*

*“A aula que menos gosto é geografia. Porque a gente tem que pensá o que tá marcado lá e sabê, intendê o que você tá fazeno”.*

Renata destaca que aprende bem com a maneira que o professor ensina: “*o jeito que o professor ensina eu aprendo*”.

Ricardo, menino de rendimento escolar regular da turma B, indica como aprendizagens instrumentais, a leitura, a escrita e fazer contas. Assim como Sérgio, ele diz gostar mais de matemática e menos de português:

*“Num gosto de português. É muito ruim. Eu dô conta de fazê , mas é difícil”.*

Por fim Ricardo ressalta ter aprendido a jogar vôlei.

Inácio, menino com rendimento insatisfatório da turma A, diz que aprende a escrever e a ler, embora vacile diante da afirmação sobre a leitura. Menciona que o professor o ajuda a aprender a tabuada e continhas de matemática (divisão), oferecendo-lhe uma calculadora. Parece que este é o motivo que o faz gostar mais da matemática:

*“Gosto mais de matemática porque é legal fazê. Porquê eu consigo fazê com a calculadora lá ó... na cartera, na crasse”.*

A matéria que menos gosta é história e seu motivo parece ser o mesmo de Renata frente à geografia, ou seja, o tipo de exercício que o professor dá:

*“Porque é ruim, chato. Tem que ficá lá achano as resposta no livro lá... é difícil. Eu num consigo achá”.*

Para Inácio a atividade é demasiado difícil já que não sabe ler e escrever, embora afirme saber. Pude constatar isso no momento em que lhe pedi para ler e também escrever algumas palavras durante as entrevistas. Talvez isso explique o tipo de afirmação que Inácio faz a respeito de escrever com a mão esquerda:

*“Num sei escrevê com essa mão aqui ó (e aponta com a mão esquerda). Eu tenho vontade de escrevê com essa mão e num consigo. Porquê essa mão eu já sei desenhá (apontando a mão direita) e essa outra eu queria pra escrevê (e aponta a mão esquerda)”.*

Inácio também indica que aprendeu a jogar bola e pingue-pongue na escola. Menciona que na escola *“num aprendi a mexê no computadô”*. Diz ainda que o professor o ajuda a aprender, mas que alguns alunos o atrapalham de aprender:

*“Os ... uns aluno lá atrapáia. Atrapáia lá a fazê a lição. Fica pedino lápis, borracha toda hora...”.*

Ivã, aluno com rendimento insatisfatório da turma B, afirma que sabe ler um pouco e que sabe fazer *“conta (...) um poquinho tamém”*. Diz que ciências *“é chato”* porque *“tem que ficá fazeno um monte de coisa, ficá fazeno coisa lá do livro. É difícil ficá leno e procurá a resposta”*.

Na leitura e na escrita diferencia uma atividade da outra:

*“(...) Eu num sei lê um poco muito não. Quero sabê lê. Escrevê eu sei um poquinho”.*

É interessante notar como Renata, Inácio e Ivã apontam que o tipo de atividade proposta pelo professor, que implica buscar respostas no texto do livro, é algo que dificulta sua aprendizagem. No entanto é preciso lembrar que Ivã e Inácio vivem, até o momento, um agravante nesta situação: o fato de não saber ler e escrever.

Ivã, assim como Ricardo e Inácio, destaca também as aprendizagens na educação física:

*“Aqui aprendo vôlei, futebol, basquete... essas coisa assim”.*

*“Aprendi futebol que eu num sabia muito bem, é... basquete, vôlei, com o professor de educação física que ensina pra gente”.*

*“Gosto do professor de educação física na hora que ele dá aula pra gente. Nós fica brincano bastante. Joga basquete, futebol, pula corda. É legal porque fico brincano com os amigos. É mais gostoso, assim, ficá mais solto. Porque dentro da sala é muito apertado”.*

Ao observar o que dizem as crianças sobre o conhecimento formal/instrumental na escola, pode-se notar que português e matemática são as disciplinas mencionadas com frequência. Em português, o domínio de leitura e escrita aparece como valor instrumental e acesso aos demais conteúdos de ciências e história.

Sérgio indica algo, que para o contexto desses sujeitos, é importante considerar: o fato de cometer muitos erros de português.

Vale aqui lembrar que o bairro é um bairro de periferia urbana, cuja variante lingüística de cada aluno está distante da norma padrão, ensinada pela escola. Se não há um trabalho de mediação entre as variantes e a norma, torna-se muito difícil o processo de sua apropriação. Isto significa negar para essas crianças um instrumento importante de acesso à circulação nos diferentes espaços sociais (espaços de cidadania e do mundo do trabalho).

É importante também destacar que as atividades físicas trabalhadas na escola são valorizadas principalmente pelos meninos. Consideramos isso um aspecto relevante, porém, no caso de Inácio e de Ivã, essas atividades lhes proporcionam o sentimento de prazer e sucesso imediato, pois podem ser entendidas como aprendizagens opostas às da leitura, escrita, matemática etc: eles conseguem aprender uma coisa e não a outra e isso resulta numa visão em que as duas se opõem, quando deveriam se completar.

Ao analisar os dados referentes a 2002, quando Sérgio, Sara Renata e Ricardo haviam sido promovidos para a 5ª série, foi impressionante notar como houve um

aumento na fala das crianças, a respeito do conhecimento formal/instrumental, comparando-se ao que disseram sobre este tema na 4ª série. Com relação aos dois meninos que permaneceram na mesma série, Inácio reduziu a quantidade de fala sobre esta sub-categoria, enquanto Ivã a aumentou consideravelmente.

Sérgio indicou como principal mudança da 4ª para a 5ª série o aumento da quantidade de professores. Ele vinculava o aumento da aprendizagem ao aumento de professores:

*“Agora como tem bastante professores, agora dá pra aprendê muito mais coisas novas”.*

Para exemplificar os novos conteúdos que aprendeu na 5ª série, menciona as disciplinas de história, de ciências, de artes e de geografia. Em história, fala que aprendeu sobre a ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) *“(...) que querem transformar o Brasil em colônia dos Estados Unidos”*. Além disso, menciona também ter aprendido sobre *“o povo dos homens da caverna”*. Em ciências diz que aprendeu sobre *“as células da água”*. Em artes, diz ter aprendido a fazer cartazes e maquete:

*“Aprendi também a fazê desenhos, que é uma professora que ela dedica pra isso. Fazê cartazes também e a maquete. A maquete que nós ta fazeno é sobre a cidade. Tô achano muito bom fazê essas maquete... fazendo casas, a cidade de São Carlos, as igrejas... eu tô gostano muito”.*

Ao comparar a 4ª com a 5ª série, Sérgio avalia que aprendeu *“em partes iguais”* e explica:

*“O ano passado eu estudei mais geografia e esse ano eu aprendi mais história... e o ano passado também eu aprendi história. A história do ano passado foi boa e a desse ano também tá sendo boa”.*

Para Sérgio, na 4ª série, ele aprendeu por dois motivos:

*“Eu acho que eu aprendi porque o professor ensinava e eu também gostava... da matéria e do professor”.*

Ao falar sobre a 5ª série, indica que seu vínculo está estabelecido agora exclusivamente com o conhecimento não dependendo de gostar do professor para aprender o conteúdo:

*“Agora na quinta o professor ensina bem, mas eu num gosto muito do professor... eu gosto do que ele ensina”.*

Sobre sua aprendizagem, parece ter adquirido clareza sobre como tem que se comportar como aluno para efetivamente aprender: *“tem de ouvi o professor e estudã”*.

É interessante notar como na 5ª série Sérgio se dedica à análise de disciplinas que não havia mencionado no período em que se encontrava na 4ª série.

A matemática, então destacada na primeira entrevista, não aparece na segunda. Quanto a português, ele afirma que:

*“(...) eu gostaria também de aprender mais verbos, de português, porque a professora não dá muito verbo. Aprendendo verbo ia me ajudá na minha linguagem. Acho importante isso, porque falar certo em pessoa civilizada ajuda bastante isso e ia desenvolvê mais a minha língua, porque eu tenho um pouco a língua enrolada”.*

Comparando sua fala sobre a matéria na 4ª série, pode-se dizer que a sua visão foi alterada. Se antes dizia não gostar de aprender português porque cometia muitos erros, agora identifica em um conteúdo específico um instrumento para superar as dificuldades.

Considerando que a dicção de Sérgio, no período das entrevistas, não apresentava problemas, a referência que faz à sua “língua enrolada” pode refletir a identificação de sua variante lingüística como algo inadequado em espaços sociais diversos. Assim sendo, tenho a impressão de que Sérgio se vê com um problema de linguagem e não uma diferença de linguagem, algo que caberia à escola ensinar-lhe.

Por fim, da entrevista de Sérgio do ano de 2002, vale destacar que ele, na 5ª série, estava aprendendo um novo tipo de conhecimento: um conhecimento procedimental. Essa nova aprendizagem é identificada por Sérgio nas aulas de artes, no momento em que aprende a desenhar, a fazer cartazes, a fazer maquetes. Sobre maquetes, ressalta:

*“Agora eu to gostando muito também, achando legal, é trabalhar com maquetes, fazê rios, fazê cidades... eu gosto muito de fazê isso. Isso desenvolve a nossa mente, porque a gente vê como que é mais ou menos a cidade, que a cidade tem isso, tem aquilo... o que tem mais nos matos, nos rios... isso é uma coisas que eu acho interessante.”*

Em se tratando da visão de Sara sobre as mudanças ocorridas da 4ª para a 5ª série, esta se assemelha muito com a de Sérgio. Na estrutura e na dinâmica de trabalho, Sara indica que *“tem mais matérias, mais professores, assim, mais classe...”*.

Indica que houve também uma grande mudança em relação à parte física da escola: *“mudô bastante coisa, construíram mais. Tão aumentando mais a escola...”*.

Assim como Sérgio, destacou as aprendizagens nas disciplinas de história (ALCA e pré-história) e de ciências (atmosfera).

Sara na 5ª série parecia estar vivendo um processo similar ao de Sérgio, com relação a um conteúdo de que não gostava na 4ª série. Enquanto Sérgio não gostava de português durante a 4ª série, passou a valorizar tal conhecimento na 5ª. Sara faz o mesmo com a matemática:



*“Do ano passado pra esse, eu acho que aprendi mais matemática. Português também, só que matemática é mais. Porque eu aprendi coisas novas, que antes eu num tinha, e Português também. De português eu sei fazê textos, carta, separá o sujeito... De matemática eu sei raiz quadrada, o MMC, o MDC”.*

Sara indica que seu comportamento de escuta aos professores foi alterado, na mesma direção que Sérgio diz ter vivido:

*“Eu mudei meu comportamento. Meu comportamento melhorô. Assim, no ano passado eu num gostava de prestá atenção na aula, agora eu gosto. Porque esse ano tá mais legal, mais interessante”.*

Parece que o desempenho satisfatório na 4ª série garantiu para Sérgio e Sara um ingresso proveitoso na 5ª série, incluindo o seu vínculo de independência com relação ao conteúdo. Ambos questionam, por exemplo, a veracidade do fato do homem ter se originado do macaco. Embora o professor já tenha ensinado esse conteúdo, ainda assim Sérgio e Sara duvidam desse conhecimento.

Sérgio afirma:

*“Eles falava que o povo dos homem da caverna, a gente vimos feito .. tipo do macaco e eu achei estranho isso. Eu num concordo... Pra eu consegui concordá com isso mesmo, eu tinha que vê algum animal meio misturado homem com macaco. Algum animal que não existe. Porque, como iam surgir tantas espécies disso? E pra formá umas células da água, como que ia se juntando e formando células... isso também eu aprendi. Aí eu num entendi. Isso eu não entendi. Eu perguntei pro professor, mas eu num entendi o que ele explicô. Por enquanto eu num concordei com isso, por enquanto eu duvido disso”.*

Sara diz:

*“Eu acho que esse ano de coisa nova eu tô veno é mais geografia e história esse ano, que eu num sabia... sobre a pré-história... só que eu num acredito que o homem veio do macaco...”.*

Com relação aos alunos de desempenho regular, Renata avalia que mudaram muitas coisas na 5ª série e que está aprendendo mais.

*“Matemática eu tô aprendendo muita coisa. Eu gosto mais de matemática, porque assim, tem que somá as conta e a gente tirá os pensamento da cabeça”.*

*“Eu estudo tudo, mas matemática eu dedico mais, porque eu gosto mais, tenho mais facilidade. Acho que eu tenho facilidade porque antes de eu vim pra escola eu já sabia um poquinho de matemática, minha mãe me ensinô em casa. Quando eu era piquinininha, minha mãe pegava e me ensinava, antes de entrá na escola. Aí eu num sabia iscrevê, ela pegava e ajudava eu, iscreveno com a mão”.*

Em história, Renata também menciona a ALCA como conteúdo aprendido. O que Sérgio interpretava como “transformar o Brasil em colônia dos Estados Unidos”, Renata entendeu que o Brasil teria que dar terras para os Estados Unidos:

*“História eu tô aprendeno coisas diferente. Assim, como lá ... sobre a política, sobre a ALCA lá que ... que... os Estados Unidos é mais rico e o nosso é mais pobre. Então, se nós dá um pedacinho de terra pus Estados Unidos acho que nós vai ficá tudo na pobreza. Eu acho que o Brasil não deve dá um pedacinho de terra pus Estados Unidos, então vai ficá pior pa nós porque nós num vai podê í lá”.*

Vale aqui lembrar o que diz Edwards (1997) sobre o conhecimento escolar. O conhecimento não é interiorizado nem assimilado pelos sujeitos da mesma forma, mas, sim, transformado de modo singular pelo sujeito que o interpreta.

Para garantir a compreensão do conteúdo, há que se estabelecer diálogos em torno dele.

Renata identifica, ainda, aprendizagens que se articulam diretamente com o exercício de cidadania:

*“Eu aprendi assim, que... que, nós deve melhorá o nosso país como: num deve jogá o lixo na rua, como quando tivé tomano alguma coisa, jogá no lixo e não jogá no chão. Então vai prejudicá nossa saúde, quando nós respirá o ar. Na aula de história, falaro assim, que nós... devemo é... nós devemo assim é, assistir os... as... eleições... os programa eleitoral político lá. Nós devemo aprendê mais, porque o professor de história vai passá prova pra nós sobre aquilo e todo dia tem que assití lá porque ele vai passá prova daquilo. Eu acho importante isso, porque quando a pessoa fô votá, a pessoa sabê com quem vai votá, porque senão vota em qualqué um, num sabe o que vai oferece pá pessoa”.*

Sobre português, diz que quando tem dificuldade, a professora lhe explica a matéria, mas ainda assim acha difícil fazer leitura:

*“Quando ela manda eu lê o texto, daí eu tenho dificuldade, às vez eu num consigo”.*

É importante destacar que Renata, assim como Sara e Sérgio, também vê a necessidade de se fazer silêncio durante as aulas para poder aprender:

*“Eu acho assim, que deve aprendê, deve tê muita educação e na hora que a professora tivé explicano, ele deve ficá em silêncio, porque, se ele num ficá em silêncio, como é que vai aprendê? Eu acho isso. A gente só aprende se ficá em silêncio e escutá o que o professor té falano. Aqueles que escuta, aprende e os que num escuta num aprende.”*

Ricardo também identifica o aumento no número de professores e matérias como uma das principais mudanças (além da mudança do cardápio da merenda):

*“tem mais professor, tem mais matéria, tá mais difícil”.*

Sobre os conteúdos, Ricardo destaca matemática e português:

*“De português eu aprendi sílaba, é sujeito..., de matemática eu aprendi MMC, MMD e ... e conta. De história eu aprendi a lê. É porque ano passado num tinha o livro e agora esse ano tem. Agora ficô melhor, o livro ajuda. Ajuda pra lê, pra iscrevê”.*

Considerando que Sérgio já havia sinalizado que não havia livro na disciplina de história, podemos entender que, quando Ricardo se refere ao livro de história para aprender a ler e a escrever, a impressão que temos é que o livro e a matéria aos quais Ricardo se reporta parecem pertencer à disciplina de português.

Como os seus colegas, Ricardo indica que de um ano para o outro, mudou seu comportamento. Ele diz:

*“Eu mudei no comportamento. Antes eu era baguncero e agora num tô mais, porque... a professora só dava xingo...”.*

Como se pode notar, os meninos e meninas que foram aprovados para a 5ª série, vêem a situação escolar, de um ano para o outro, como evolução, como melhora. Mesmo havendo diferença na relação com o conteúdo e na autonomia de aprendizagem, os sujeitos indicavam temas de conteúdos que estavam aprendendo.

Em se tratando dos alunos que permaneceram na mesma série, a vida parece ter ficado em “compasso de espera”.

Inácio diz estar aprendendo o mesmo que aprendia no ano anterior<sup>10</sup>:

*“Lá eu to aprendeno a mesma coisa que aprendia aqui no ano passado, é igual”.*

Na seqüência Inácio afirma algo distinto:

---

<sup>10</sup> No início do ano a sala de aula freqüentada por Inácio foi transferida para o prédio de outra escola, pois sua escola de origem passava por reformas. Inácio continuava matriculado na mesma escola e com o mesmo professor.

*“Eu aprendi um monte de coisa esse ano já. De lição eu aprendi Matemática, Ciências, Português... um monte...O que eu aprendi mais, que eu sei mais esse ano é História, é D.Pedro... um monte... eu desenhei um monte deles no caderno.De Matemática eu aprendi MMC é...”.*

Sobre as aulas do professor ele afirma: *“O professor passa lição na losa e nós faiz... um montão de coisa ele passa pá nós”.*

As afirmações de Inácio parecem revelar que ele sabe que o professor ensinou vários temas, o que não significa que o menino os tenha aprendido: às vezes não sabe denominar os conteúdos e quando sabe o nome de algum tema não sabe explicar do que se trata. Se pouca coisa parece ter mudado na vida escolar de Inácio com relação à aprendizagem dos conteúdos, algo parece ter efetivamente mudado: *“Eu acho que eu mudei esse ano. Eu tô mais comportado...”.*

Diferente do que ocorreu com as crianças que foram para a 5ª série, o silenciamento de Inácio pode ser entendido como pura inserção – adequação de comportamento em um grupo maior – já que tal comportamento não lhe garantiu aprendizagem.

O outro garoto que também foi reprovado parece ter vivido algo semelhante ao que Inácio viveu. Embora Ivã se dedique muito mais a falar sobre a categoria *conhecimento formal/instrumental*, o conteúdo de sua fala também remete a uma indiferenciação frente aos conteúdos e uma mudança apenas no comportamento, como inserção.

Ivã explica:

*“Tô aprendeno um poquinho das coisa do ano passado e um poquinho das nova tamém. Tô aprendeno coisa nova do livro lá que a professora deu... um livro lá de negócio. Tá ajudano muito, o livro. Tô aprendeno muitas coisa com o livro. Tô aprendeno um poco de escrevê e lê”.*

Ele parecia estar depositando suas esperanças de aprendizagem num novo instrumento – o livro:

*“Ah, aprendi muita coisa... do livro também... do livro(...)”.*

*“O ano passado eu sabia menos, agora tô aprendendo mais um poquinho. Agora que eu tenho o livro... ano passado só era as letrinha móvel lá, agora tá melhor”.*

É importante ressaltar que durante a segunda entrevista, quando pedi a ele para que lesse alguma coisa do livro que havia me mostrado, ele então procura por uma palavra. Depois de ter folheado bastante encontra uma palavra que copiou com letra de forma do livro: a palavra escolhida era “POVO”. Peço então para ele ler a palavra, mas não consegue sozinho. Peço para ele ver se reconhece da palavra alguma letra, e ele diz “O”. Ele não reconhecia as demais letras. Ele não conseguia identificar com qual letra a palavra começava. Reconheceu apenas a vogal O. Em seguida, ajudei-o a ler a palavra “POVO”.

Além do livro, Ivã parece ter descoberto que para aprender é preciso prestar atenção nas aulas e ficar quieto:

*“Ah, eu tô mais queto agora. Tô mais atencioso, presto mais atenção quando a professora tá falano. Ano passado era muito conversador na aula. Esse eu tô menos um poquinho”.*

*“Do ano passado pra esse aprendi um pouco mais. Na hora que a professora tá lá na frente eu presto atenção, na hora assim que ela insina matemática, essas coisa. Eu sei... eu sei assim, quando a professora manda a gente ficá veno ela fazê... eu presto atenção, é assim”.*

*“Tamém tô mais obidiente, tô prestano mais atenção na professora e conversano menos”.*

O depoimento de Ivã sobre sua vontade de aprender a ler e a escrever principalmente de aprender escrever o seu nome, representa a perversidade de um percurso de vida na escola sem aprendizagem instrumental. Depois da terceira reprovação na 4ª série, Ivã declara o seguinte:

*“Que ela ensina eu a aprendê meu nome, que ela insina eu a assiná meu nome. Eu quero iscrevê meu nome. Eu quero aprendê a assiná meu nome intero, eu ainda num sei. Ah, ela divia me insiná as letrinhas do alfabeto. Divia dá mais as letrinha e insiná as letrinha do meu nome. Eu queria muito aprendê lê e iscrevê. Esse ano eu vô aprendê. Pra eu aprendê melhor, acho que tinha que tê duas professora, uma pra insiná, ficá com os amigo, e outra pra mim, só. Uma professora junto comigo, eu acho que eu ia aprendê.*

Apesar de tal percurso, nem Inácio, nem Ivã culpam a escola pelo fracasso escolar. Eles acabam depositando em si mesmos a incapacidade de aprender, achando que o problema é individual, porém desejam resolvê-lo. A resposta para isso parece ser o silêncio. As palavras de Ivã retratam bem esta realidade:

*“Eu acho que eu num aprendi muito bem ainda, por falta de atenção... eu converso muito, eu gosto de conversá. Eu num consigo vê os otro conversá e eu ficá queto”.*

Apresentados os dados e as perspectivas das crianças sobre a situação escolar na 4ª série e na 5ª série, é possível ressaltar alguns elementos.

Retomando a definição de situação cultural, no sentido da vida escolar que produz socialização e formação, é possível afirmar que a situação escolar não era igual para todos os alunos e alunas entrevistados. As crianças com rendimento escolar considerado satisfatório e regular aprendiam, e conseguiam acompanhar o trabalho

do(s) professor(es) ou professora(s). Já para os alunos com rendimento considerado insatisfatório, a situação escolar foi distinta. Eles sofreram (e possivelmente ainda devem sofrer, se a instituição não tiver interferido em sua situação) por não aprender, mas mesmo diante dessa angústia do não aprender, acreditavam que poderiam fazê-lo. Enquanto isso não é possível, eles vão cultivando a esperança de que esse dia chegue logo.

A escola tem o papel muito importante, que é o de socializar as crianças. Porém, não podemos perder de vista sua principal função, que é garantir o acesso à aprendizagem para todos, de forma igual, sem qualquer distinção; mas infelizmente a realidade não parece ser essa. A escola está se abstendo de ensinar os conhecimentos formais/instrumentais, ou seja, os conhecimentos mínimos necessários, a um importante número de crianças que freqüentam essa instituição. Um exemplo que retrata bem esta situação é o vivido pelos sujeitos com rendimento insatisfatório, que já sofreram diversas reprovações, permanecem na escola e mesmo diante da vontade de aprender, a escola, ainda assim, não cumpre sua função.

Diante disso fica para nós a seguinte pergunta: onde está o compromisso social da escola? O que é preciso fazer para que sua função social seja cumprida? Para essas perguntas devemos buscar respostas com a maior urgência, pois, enquanto não encontramos a solução para essa problemática, estaremos, dentro da escola, multiplicando o número de crianças, como Inácio e Ivã, que na 4ª série ainda não conseguiram aprender a ler e a escrever o próprio nome.

Recorremos aqui à explicação de Flecha (1994) sobre o fracasso escolar e social a que crianças como estas são submetidas. Para ele, trata-se do fracasso de uma escola e de uma sociedade que não sabem aproveitar, nem são capazes de ver a riqueza cultural dos diferentes coletivos de pessoas. As políticas compensatórias e assistenciais pautadas



nas teorias dos déficits criam expectativas negativas de aprendizagem que cumprem o papel de profecias que fatalmente se cumprem. É por isso que defende que a consideração positiva das capacidades de aprendizagem dos/as participantes e a mobilização dos recursos necessários para desenvolvê-las formam parte de uma luta cultural dos novos movimentos críticos (ibid. p, 77).

A igualdade de diferenças se apresenta aqui como uma necessidade. Flecha (ibid.) indica que em tal conceito o objetivo de igualdade trata de superar as atuais desigualdades educativas e culturais que, na sociedade da informação, desempenham um papel cada vez mais importante na reprodução e manutenção do conjunto de desigualdades sociais. Isso não significa que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de dispor de uma cultura homogênea. Trata-se, sim, da necessidade de redistribuir os recursos humanos e materiais de forma que ninguém ocupe uma posição inferior pela razão de não possuir determinados elementos culturais (Flecha, ibid., p.77).

Assim sendo, fica claro então, que compete à escola se encarregar de proporcionar aos alunos e alunas o acesso aos elementos culturais valorizados socialmente.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a ótica de crianças, com diferentes desempenhos escolares, sobre a *situação escolar* até chegarem à 4ª série e também as mudanças ocorridas na passagem para a 5ª série. Teve a intenção de ser uma espécie de “porta-voz” desses alunos e alunas pertencentes à rede pública de ensino, oferecendo elementos que estimulem que os profissionais da educação vejam os/as estudantes como sujeitos e não como o elemento “subalterno” da situação escolar, como diz Edwards (1997).

No desenvolvimento do trabalho, foi possível tanto atingir este objetivo principal, quanto aos objetivos específicos que foram desdobrados para guiá-lo.

Por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas em dois momentos distintos da escolaridade de quatro meninos e duas meninas de uma escola de ensino fundamental de periferia urbana, pudemos descobrir como cada qual descrevia, analisava e qualificava as aprendizagens que adquiria na escola. Também foi possível conhecer quais os tipos de relação as crianças desenvolviam com a instituição e, por fim, verificar se, para elas, havia relação entre os conteúdos ensinados na escola e sua vida.

Para responder à questão de pesquisa deste trabalho – *“qual a visão que as crianças das séries iniciais da escola pública de periferia urbana têm sobre a situação escolar”* – foi preciso, antes disso, situar o contexto histórico educacional do qual queríamos falar.

Cortella (2002) resume tais condições indicando que os investimentos da educação pública brasileira das últimas décadas foram reduzidos drasticamente, não acompanhando minimamente as novas necessidades urbanas decorrentes do modelo

econômico. Para ele, alguns efeitos foram desastrosos, tais como: redução da prática educativa nas unidades escolares; ingresso massivo de educadores sem formação apropriada; queda da qualidade do ensino no momento em que as camadas populares começaram a ingressar na escola etc.

A partir destes elementos é possível reconhecermos a crise que a educação brasileira vem enfrentando nestes últimos anos. Porém, de nada adianta reafirmar que o aumento da quantidade de cidadãos na escola provocou uma queda da qualidade de ensino. Cabe a nós, enquanto pesquisadores da escola pública, buscar uma possível saída para a problemática que está posta; ou seja, enfrentar o grande desafio de repensar os pontos de referência teórico-metodológicos, visando resolver esses problemas do ensino público.

A escola não pode permitir que a curiosidade das crianças seja abafada por rotinas de um trabalho exaustivo, fragmentado, desconexo. É preciso que os conteúdos trabalhados na escola, principalmente na educação básica do ensino fundamental, conservem o espírito lúdico das crianças e desenvolvam atividades mais desafiadoras.

Precisamos pensar uma *nova qualidade* para uma *nova escola*. *Qualidade* deve ser tratada junto com *quantidade*, pois, só assim, a democratização do acesso e da permanência poderá vir a ser sinônimo de democratização do saber (Cortella, *ibid.*).

Concordando com Lukesi (1991), uma vez que o objetivo maior da escola é o de trabalhar na perspectiva da construção do desenvolvimento e da independência do educando, bem como no da aprendizagem e construção do conhecimento sistematizado, sua função só se cumprirá, como afirma Cortella (2002), quando a instituição conseguir proporcionar qualidade de ensino aos alunos, ou seja, uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social.

Sabemos que a escolarização necessária deve proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais requeridos para a continuidade dos estudos, série a série, e para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade (Libâneo, 1991).

Vale aqui esclarecer, que entende a efetiva igualdade a ser garantida na e pela escola, conforme também afirma Flecha (1994), é de acesso ao conhecimento formal e, portanto, cuidar e investir no percurso para que todas as crianças cheguem ao mesmo ponto (o ponto de partida diverso não justifica diferentes pontos de chegada).

A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se, assim a importância da difusão da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais (Libâneo, 1985).

Porém infelizmente, não foi isso que se constatou nessa pesquisa. Com base nos depoimentos dos alunos/alunas, é notório perceber como tal democratização ainda não se concretizou para todas as crianças, pois a sistematização do saber não está sendo ensinada para todas elas.

Os dados mostraram que na sua percepção a respeito da função da escola e do que nela estão aprendendo, estão implicados tanto o papel de socialização (convívio e inserção), quanto o papel de agente formador (em conteúdos e cidadania – formal/instrumental).

O papel de socialização estava, na visão das crianças, sendo cumprido pela instituição que freqüentavam, dando-se tanto num ano quanto no outro. Com relação ao papel formativo em conteúdos formais/instrumentais, que são a base da formação para o

exercício do trabalho e da cidadania, a escola, nas palavras das crianças, estava cumprindo sua função para os alunos e alunas com desempenho satisfatório e regular. Para os dois meninos de desempenho insatisfatório, embora em momento algum tenham acusado diretamente a instituição, a função formativa não se realizou.

É certo que o papel de socialização que a escola desempenha é importantíssimo, mas sua função não está só aí, cabe a ela assegurar a estas crianças a sistematização do saber, proporcionar-lhes os conhecimentos necessários, os conteúdos básicos das séries iniciais. O conhecimento formal/instrumental deve ser garantido, pois este é um dos elementos mais importantes na constituição do dia-a-dia escolar.

Vale ressaltar que, embora não haja relação direta entre o grau de escolaridade dos responsáveis pelas crianças entrevistadas e seu desempenho escolar, dois sujeitos (Sérgio e Renata) mencionam a facilidade de aprendizagem escolar por contarem com outras fontes de acesso e de interação com o conhecimento: no caso, familiares.

Com relação aos sujeitos com rendimento escolar insatisfatório, é alarmante encontrar crianças matriculadas na 4ª série que ainda nem sequer aprenderam a escrever o próprio nome. Frente a essas crianças que não aprendem, a escola parece ter um único objetivo: enquadrar comportamentos. Fora isso, sobra pouco para elas. Quando “dão sorte” surgem os passeios em parques de diversões, ovos de chocolate na páscoa, ou pingue-pongue na hora do recreio. Com base nos dados desses sujeitos, a escola parece ter esquecido do seu verdadeiro papel.

Para os sujeitos com rendimento regular e satisfatório, eles parecem já ter descoberto que por meio do conhecimento formal/instrumental aprendido na escola é possível ter chances de emprego, de um “futuro melhor”. Eles sabem que precisam da escola para garantir conhecimentos úteis que irão usar em um futuro próximo – no mundo do trabalho (Pérez-Gómez, 1998).

Quanto aos meninos que vivem a situação escolar de fracasso, é triste ouvi-los pedindo pela realização da função imediata da escola nas suas vidas, que é ensinar-lhes a ler e a escrever, para quem sabe, depois, poderem sonhar com o futuro mais distante.

Esses sujeitos com rendimento escolar insatisfatório têm desejos e sonhos como as demais crianças de sua idade. Eles enquanto alunos querem aprender a ler e a escrever, desejam avançar de série tendo a certeza de que aprenderam. Porém grande parte desses sonhos é abafada pela angústia do “não saber”. Eles acabam depositando em si a culpa por não conseguir aprender o que lhes é ensinado na escola.

Envolvendo diferentes formas de conhecimento, a constituição da *situação escolar* vivida pelos meninos e meninas entrevistados também implicava, como alerta Edwards (ibid.) uma série de rotinas e coerções, aparecendo como algo dado, com o qual o sujeito educativo se encontra e que o define. Pelos depoimentos das crianças, pode-se constatar, porém, tal qual afirma a autora, que no seu dia-a-dia dá-se um processo de reelaboração e de constituição permanente da situação escolar.

Cabe ressaltar que, diferente de estudos que indicam que as crianças vão desenvolvendo estratégias de sobrevivência na escola que levam à hipocrisia, ao engano, à dissimulação, as crianças que ouvimos neste estudo não assumem sua escolaridade como um “ofício” (Perrenoud, 1995), mas sim como uma esperança. Mesmo os dois meninos que vivem a situação escolar de fracasso, empenham-se em aprender, não apenas em conviver e se inserir na escola, mas também a ler e a escrever.

Fechar os olhos para esta realidade é consentir no aumento deliberado da imensa massa de futuros cidadãos/ãs analfabetos/as. Isso seria uma espécie de elogio ao *darwinismo-cultural*, pois estaríamos contribuindo para o crescimento de uma sociedade dominadora e competitiva, onde os recursos culturais das minorias desprivilegiadas

seriam cada vez menores, e a discriminação e a desigualdade sociais, cada vez maiores (Ayuste et al, 1994).

Encerrando o presente trabalho, gostaria de afirmar que o trabalho desenvolvido na escola e pela escola junto às crianças e jovens de periferia urbana necessita de conhecimento profissional (de conteúdo, de conhecimento pedagógico de conteúdo e de conhecimento pedagógico); necessita, assim, de conhecimento teleológico já que ensinar é uma ação intencional. Porém, as situações de fracasso da e na escola têm revelado que é necessário algo mais.

De acordo com Habermas (1999), entendo que toda ação é intencional e tem sempre uma estrutura *teleológica*, pois toda intenção de atuar aponta a realização de uma finalidade estabelecida. Porém existe uma racionalidade peculiar, que não se resume nem à *racionalidade epistêmica do saber*, nem à *racionalidade teleológica da ação*, trata-se da *racionalidade comunicativa*.

Há a necessidade de evocar a força unificadora da fala orientada para o entendimento, o que assegura aos falantes um mundo da vida intersubjetivamente compartilhado e, com ele, um horizonte dentro do qual todos podem referir-se a um mundo objetivo que é o mesmo para todos eles (Habermas, *ibid*).

Assim, uma possível solução para o problema perpassa pelo caminho do *ouvir*, do *escutar*, do *querer saber* o que as crianças têm a nos dizer, pois o ensinar exige saber escutar. Não é falando aos alunos/as, de cima para baixo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles/as* (Freire, 1996). Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no diálogo. Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (Freire, 1987). Ensino e pesquisa podem, nesta perspectiva, voltar-

se para diálogos mais compreensivos na intenção de auxiliar a construção de uma escola mais democrática e mais democratizante.



## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. et. Al. *Estado da formação de professores no Brasil*. In: **Educação e Sociedade**. **Cadernos Cedes**, n.º 68. Campinas, 1999. P.301-309.

AYUSTE, A. et.al. **Planteamientos de la pedagogia crítica: comunicar y transformar**. Serie Pedagogía. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics. 1994.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telma Morim Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BREGANHOLI, Vânia Cristina. **A infância de meninas e meninos: o que é ser criança num bairro popular?** Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. In: **Cadernos de Pesquisa**. Tradução: Neide Luzia de Rezende. São Paulo, n.º 97, p.47-63, maio 1996.

CASTELLS, M. et.al. **Nuevas Perspectivas Críticas em Educación**. Barcelona: Editorial Paidós, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1995.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. Instituto Paulo Freire. 6ª ed. Coleção prospectiva. São Paulo: Cortez, 2002.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário**. Tradução de Josely Vianna Baptista. Série Educação em Ação, São Paulo: ed. Ática, 1997.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palavras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A la sombra de este árbol**. Barcelona: El Roure, 1997.

GRILLO, Marlene. *O professor e sua influência na dinâmica da interação*. In: **Revista Educação**, n.º 09. Porto Alegre, 1995, p.47-54.

HABERMAS, Jurgen. **Verdad y Justificación**. Ensayos filosóficos (traducción de Pere Fabra y Luis Díez). Madrid: Editorial Trotta, S.A, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, Paz e Terra, 4ª edição 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola – 18ª edição, 2002.

LUCKESI, C.C. *Subsídios para a Organização do Trabalho Docente*. In: **A didática e a escola de primeiro grau**. Séries Idéias, n.º 11. São Paulo: FDE, 1991. P. 88-103.

MARINI, Fabiana. **A relação entre escola e famílias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximação**. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

MELLO, R.R. *Um Diálogo Sobre a Relação Dialógica em Sala de Aula*. In: **Franchi, E.P.(org.) A causa dos Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, Rosa Maria A. **Na escola se aprende tudo: aprendizagens escolares na visão dos alunos**. Tese de Doutorado. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

PALOMINO, Thaís Juliana. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In: **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed., Artmed, 1998. P.13-25.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar** (tradução de Júlia Ferreira). Porto: Porto Editora, 1995.

SOUZA, S. J. & KRAMER, S. **Experiência Humana, História de Vida e Pesquisa: Um Estudo da Narrativa, Leitura e Escrita de Professores.** Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Caxambu: ANPED, 1994, 25 p.

## **SEÇÃO DE APÊNDICES**

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – 1º ROTEIRO DE ENTREVISTAS (2001)**

1. Como é seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Faz tempo que você estuda aqui?
4. O que você acha de estudar nessa escola?
5. O que você aprende aqui na escola?
6. O que você acha que não aprende aqui na escola?
7. Quais as coisas que acontecem que fazem você aprender?
8. Quais as coisas que acontecem e atrapalham você de aprender?
9. O que você acha que sabe?
10. E o que você acha que não sabe?
11. O que o/a professor/a ensina pra você?
12. O que você pensa que o/a professor/a deveria fazer para você aprender?
13. Tem alguma coisa que ele/a não ensina e você acha que ele/a deveria ensinar?
14. Fora o que o/a professor/a ensinou o que você acha que aprendeu na escola?
15. Que coisas você não sabia e depois que entrou na escola agora sabe?
16. Para que serve a escola?
17. O que você gosta na escola? Por quê?
18. E o que você não gosta? Por quê?
19. De quais aulas você gosta mais? Por quê?
20. E menos? Por quê?
21. Como é o recreio? O que você faz? O que você mais gosta de fazer no recreio?
22. Tem alguma coisa que aconteceu com você na escola que você gostaria de contar?

## APÊNDICE B – 2º ROTEIRO DE ENTREVISTAS (2002)

1. Do ano passado para esse, o que você acha que mudou aqui na escola?
2. E você? Acha que você está diferente, que mudou do ano passado para esse? O que?
3. O que você acha que aprendeu na escola, na sala de aula esse ano?
4. O que o/a professor/a tem que ensinar para que você aprenda bem?
5. Você acha que aprendeu alguma coisa? O que você aprendeu e sabe nesse ano? (Se não aprendeu, por que não aprendeu?).
6. Fazer comparação do que aprendeu no ano passado e nesse ano.
7. Fazendo a comparação do ano passado para esse, o que você acha que mudou nas aulas? (se mudou: é bom ou ruim?).
8. O que acha bom, interessante, o que mais gosta no/a professor/a? Por quê?
9. Se você fosse o/a professor/a o que faria para os alunos aprenderem? Por quê?  
Como ensinaria?
10. Retomar as respostas das crianças na 1ª entrevista (levar as transcrições). Perguntar novamente sobre o que elas responderam. (ex: o que significa ter um futuro melhor...).
11. Como você acha que os alunos devem se comportar na escola? O que acha que tem que fazer?
12. O que mais gosta de fazer? Por quê?

## APÊNDICE C – Entrevista Turma A (2001)

1. Convívio Social	ENTREVISTA 01→ TURMA A
<p>Menino Sérgio, 12 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Gosto de brin... de estudar na hora dos estudos e brincar na hora do recreio. Isso aí é o que eu mais gosto. Ah, porque é melhor que ficar em casa, que não tem nada pra fazê em casa e eu gosto de ficá mais aqui.”</p> <p>“O recreio é divertido. Principalmente quando tem a mesa de pingue-pongue... e também porque tem um lugar pra gente fazê o lanche. O que eu mais gosto de fazê no recreio é brincá de pingue-pongue.”</p> <p>“Aprendi também a convivê com os amigos e parentes.”</p> <p>“Na iscola eu aprendo a conviver com as pessoas, e ... a viver a vida.”</p>
<p>Menina Renata, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“O recreio é bom. Eu gosto do recreio. Purquê assim, a gente dá pra brincá... num fica pensano nas coisa... (Eu pergunto: - não pensar em que? E ela responde:) Purquê assim, supor que minha mãe, tem um poblema, aí eu num vô pensá no poblema da minha mãe, e vô brincá, pra modi num pensá nos poblema, aí eu vô ficá triste... supor... No recreio eu brinco e almoço. É muito bom! NO recreio o que eu mais gosto de fazê é de ficá falano com as minhas colega.”</p>



<b>2. Inserção Social</b>	<b>ENTREVISTA 01 → TURMA A</b>
<p>Menino Sérgio, 12 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Ah, o que eu não aprendo é ... a fazer atos de violência e ser mal educado.”</p> <p>“O que me faz aprender?...é... quando... uma pessoa ta fazendo...um exemplo, como uma coisa que u não faça...aí...eu aprendo. E não faço a coisa que eu fiz errado uma vez, agora eu não faço mais . Eu sigo o exemplo.”</p> <p>“O que atrapalha atrapalha aprender é bagunça dentro da sala de aula.”</p> <p>“Aprendi a obedece tamém. Obedeço o professor, meu pai, minha mãe... e os mais velhos.”</p> <p>“O que eu não sei ? A amá muito meu colegas. A meus irmãos...não sei muito amá(Pergunto à ele porque ele acha isso? E ele responde:) Ah, porque não têm carisma, assim...purquê nós num se dá muito bem. “</p> <p>“O professor insina também a respeitar para que nunca devemos brigar ou então maltratar alguém.”</p> <p>“Eu não gosto quando as pessoas me interrompem, fala alto e brigam... e dos mal educados. Às vezes eu to falando uma coisa e o outro colega vem e interrompe... já grita com a pessoa...e também quando eles maltratam. Assim..., maltrata quando você ta brincano, já vem interrompendo, gritano, por isso que eu num gosto.”</p> <p>Uma vez eu lembro que eu fiquei triste quando um colega desobedeceu meu professor e o professor teve que arrastá ele pra</p>

	<p>fora da sala de aula. Eu fiquei triste por causa que o meu colega saiu da sala... Eu acho que o professor devia fazê aquilo, mais eu num quíria que o meu colega saísse, purquê ele é meu amigo. Eu sei que ele num tava certo, ele tinha respondido mal para o professor. Ele tava desobedecendo o professor, brigando com um colega e respondeu mal para o professor. (Eu perguntei o que ele teria feito no lugar do professor e ele disse: o mesmo). Se eu fosse o professor eu teria feito a mesma coisa. Eu só não teria arrastado né. Eu teria chamado ele, se ele num vinhesse, eu traria o dieretor na sala, e não levá arrastano. Esse caso se repetiu duas vezes. (Perguntei: - com a mesma pessoa? Ele respondeu: - não. No final da conversa ele disse não ter gostado do que o professor havia feito).”</p>
<p>Menina Renata, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“Aqui na escola eu não aprendo assim, briga. Briga eu não aprendo...isso não.”</p> <p>“Nada me atrapalha de aprendê. Acho que nada... nada não.”</p> <p>“Na iscola aprendi a sê educada, inteligente. Sê assim... boa com as pessoa, um monte de coisa tamém.”</p> <p>“Gosto mais de desenhá. Purquê ó... aqui...você fica desenhano aí é ... é... num fica é... pensano nos poblema, assim. Purquê ce vai desenhano e você pensa nos desenho e num pensa no poblema.”</p> <p>“Na minha terceira série a minha professora pego e falo que eu era, que eu sô uma menina exemplar, pra sala inteira... foi no meio do ano, é no meio do ano, foi sim.</p>

<p>Menino Inácio, 13 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Não gosto é de briga. Purquê quando briga aqui, briga lá na rua lá, daí tem que separá.</p>
---	---

<b>3.Função da Escola</b>	<b>ENTREVISTA 01 → TURMA A</b>
<p>Menino Sérgio, 12 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Estudar aqui? É... agradável e... convi... é bom para conviver com os alunos aqui.”</p> <p>“A escola é um meio de estudo para saber melhor o futuro...para ter um futuro melhor.”</p>
<p>Menina Renata, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“Acho muito bom estudar aqui na escola. A escola é muito ótima, tem cor, e tem ótimos professores.”</p> <p>“A escola serve pra istudá e tê uma boa educação.”</p>
<p>Menino Inácio, 13 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Istudá aqui é legal. Purquê, sê vem, vai passιά, nós vai pra educação física, fica na sala brincano... que mais?... A gente participa de torneio... um monte de coisa.”</p> <p>“A iscola serve pra tirá nós da rua, aprendê lê e iscrevê.”</p>

<b>4. Atuação do/a Professor/a</b>	<b>ENTREVISTA 01 → TURMA A</b>
<p>Menino Sérgio, 12 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“O professor ensina a aprender, coisas como... Matemática, Português...”</p> <p>“Ah... o professor ensina tudo...” Eu acho que não falta nada, ele já ensina tudo.”</p>
<p>Menina Renata, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“O professor ensina... Matemática, Português e ensina <b>educação</b>... quando tivé alguém falano num intrometê na conversa dus outro.”</p> <p>“O professor faz tudo. Ele num precisa fazê nada não... eu já tô aprendeno.”</p> <p>“O professor ensina tudo. Tudo ele ensina. Num tem nem uma coisa que ele deveria insiná. Tudo ele insina”.</p>
<p>Menino Inácio, 13 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Ixi... ele insina História, insina um montão de coisa...”</p> <p>“O professor deveria é... ah... História lá... lê as coisa lá. Esses dia ele mandô lê o livro de História e eu li lá...na sala. O outro lá num faiz nada. É o outro aluno lá num faiz nada não. Ele fica só bagunçano. Ele deveria aprendê ingual nós. O professor devia insiná ele. Divia pegá ele e mandá fazê treis prova. Purquê ele só fica bagunçano. O professor dá a prova pra ele e ele dexa pra lá, brinca assim ó (e sacode os ombros), ele num tá nem aí, ele brinca só. Ele tinha que aprendê.”</p> <p>“O professor divia insiná é... vixi!... é... podia falá pus aluno ficá queto na sala, é que ficasse mais queto.”</p>

<b>5. Conhecimento Formal/Instrumental</b>	<b>ENTREVISTA 01 → TURMA A</b>
<p data-bbox="331 552 521 684">Menino Sérgio, 12 anos (4ª série)</p> <p data-bbox="298 758 553 835">Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p data-bbox="578 321 1222 352">“Eu já aprendi lê, iscrevê, fazê conta de matemática”.</p> <p data-bbox="578 422 1328 659">“...Eu me sinto melhor em fazer contas... eu gosto mais de fazer contas. Ah, porque desde pequeno eu sempre gostei de fazer contas. Minha mãe sempre me isinô a olhá relógio, a fazê conta e... pra fazê conta pro meu pai... às vezes ele faiz umas pra mim, pra me ensinar mais”.</p> <p data-bbox="578 730 1328 863">“Depois que eu entrei aqui na iscola, eu aprendi muito com o curso do POED (PROERD). Eu num sabia como...como...se devia lutar contra as drogas, agora eu sei”.</p> <p data-bbox="578 934 1328 1066">“A aula que menos gosto é Português. Por caso que já iscrevi muincho i eu num gosto de iscrevê...ah, purquê quando eu iscrevo eu tenho muito erro de português”.</p>
<p data-bbox="331 1352 521 1484">Menina Renata, 11 anos (4ª série)</p> <p data-bbox="298 1558 553 1635">Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p data-bbox="578 1150 1328 1283">“Eu acho que sei matemática, porque, assim ó, dividi, multiplicá, e sei fazê um monte de coisa, pra sabê o significado da conta”.</p> <p data-bbox="578 1304 1328 1381">“...Eu aprendi a fazê tabuada, a fazê todas as conta de matemática... aprendi muita coisa.”</p> <p data-bbox="578 1402 1328 1480">“Continha de Matemática eu num sabia não, até a terceira. Depois que entrei aqui agora sei.”</p> <p data-bbox="578 1501 1328 1579">“Quando eu tenho dificuldade assim, aí eu vô aprendeno, aí vô veno como é, e vai me expriçano, aí eu vô aprendeno”.</p> <p data-bbox="578 1600 1255 1631">“...Na escola o que eu mais gosto é de desenhá i istudá...”</p> <p data-bbox="578 1652 1328 1785">“A aula que mais gosto é Português. Porque tem texto e aí a gente lê, e ... lê de novo, assim pá intendê o que você ta fazeno”.</p> <p data-bbox="578 1806 1328 1892">“A aula que menos gosto é Geografia. Porque a gente tem que pensá o que tá marcado lá e sabê, intendê o que você ta</p>

	<p>fazeno”.</p> <p>“Assim, o professor passa alguma coisa, aí eu oi e depois lê e relê, e aí eu aprendo, sabe... aprendo alguma coisa. O “jecho” que o professor ensina eu aprendo.”</p>
<p>Menino Inácio, 13 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Na iscola aprendo ... iscrevê (em tom de voz bem baixinho). Iscrevê eu sei, lê é o que eu mais...(ele faz silêncio e não termina de dizer o que iniciou, depois continua)... Aprendi um monte de coisa. Aprendi a jogá bola, vôlei, que a dona insinô nóis outro dia, e só... e basquete”.</p> <p>“Eu já aprendi... lê, iscrevê e... (eu pergunto: - então você sabe ler e escrever não é isso? E ele com voz bem baixinha diz: -sei). Sei tamém coisa de Natal, na sala lá... esses dia nóis feiz (apontando os enfeites natalinos pendurados na porta da sala de aula e corredores)”.</p> <p>“O professor ajuda tamém eu aprendê. Ele ajuda eu fazê tabuada, continha e matemática de dividir. Ele faz lá aquela coisa de fazê conta lá (e eu pergunto que coisa?). Aquela coisa lá ... eu esqueci o nome... (com a mão ele faz gestos, como se estivesse apertando alguns botões, e eu pergunto: - é a calculadora que ele leva? E ele diz:) é... é isso aí mesmo”.</p> <p>“Na iscola num aprêndi a mexê nu computadô...”</p> <p>“Os...uns aluno lá, atrapáia. Atrapáia lá a fazê a lição. Fica pedino lápis, borracha toda hora...”</p>

“Aprendi é... na iscola a jogá bola... um monte de coisa eu aprendi aqui na iscola. A jogá aquele negócio lá (e mostra a mesa de pingue-pongue da escola).

“Gosto mais de matemática. Purquê é legal fazê. Purquê eu consigo fazê com a calculadora lá ó... na cartera, na crasse.”

“O que eu menos gosto é de História. Purquê é ruim, chato (fazendo uma careta). Tem que ficá lá achano as resposta no livro lá... é difícil. Eu num consigo achá...”

“Hun... (com tom de decepção), num sei iscrevê com essa mão aqui ó (e aponta a mão esquerda). Eu tenho vontade de escrevê com essa mão e num consigo. Purquê essa mão aqui eu já sei desenhá (apontando a mão direita) e essa outra eu quiria pra iscrevê (e aponta para a mão esquerda)”.



## APÊNDICE D – Entrevista Turma A (2002)

1. Convívio Social	ENTREVISTA 02 → TURMA A
<p>Menino Sérgio, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Na escola a gente aprende a viver a vida. Pra mim, viver a vida é ser feliz, é viver bem e conviver bem.”</p> <p>“O ano passado eu era mais triste, mais tímido, porque eu num tinha muitos amigos, agora eu tenho, agora eu tô me divertindo mais, tô conhecendo mais amigos.”</p>
<p>Menina Renata, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>Na escola, na hora do recreio eu gosto de brincá, de ficá conversano com minhas colega ...no recreio.”</p>
<p>Menino Inácio, 14 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Ah, eu gosto de ajudá o professor, de brincá... um monte de coisa eu gosto”.</p>

2. Inserção Social	ENTREVISTA 02 → TURMA A
<p>Menino Sérgio, 13 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Como se tivesse na casa deles... educá-los e sendo legais uns com os outros.”</p> <p>“Aqui na escola eu aprendo mais é respeitá, porque, na nossa alimentação, que nem, eles fala pra não usá boné, que na hora de comê tem que tê respeito e não usar boné quando estamos comendo.”</p>
<p>Menina Renata, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“Os aluno, na escola num pode ficá conversano, respeitá as professora, porque tem muitos aluno que fica xingano a professora de um monte de palavrão, e isso num pode. Quando algum aluno falá um palavrão, a professora deve tirá ele da sala pra ele num falá mais, ou mudá ele de cartera, porque ele fica muito conversano. Fora da sala acho que os aluno deve sê comportá gentil, num fazeno nada de bestera. No recreio, tem que tê tamém educação, tem que cume devagar, senão ficá com a barriga dueno.”</p> <p>“Quando uma vez uma professora minha falo que eu sô uma menina exemplar, ela quis dizê assim que eu sô uma menina muito educada, porque eu num falo palavrão no meio da classe... eu nunca falei palavrão, porque eu respeito meus pais, nunca falei palavrão deles, porque eu sô comportada.”</p> <p>“Eu só falo na aula, na hora que eu vô entregá... mostrá meu caderno pra professora, aí eu falo com ela. Tamém quando eu vô pedi apontadô emprestado, pra mim apontá meu lápis, às vez eu pergunto... se eu num tô intendo o que o professor explica, aí eu pergunto, e ele explica de novo.”</p>

<p>Menino Inácio, 14 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Eu acho que os aluno devia ficá queto dentro da sala, num pode ficá é... correno, na sala... só no recreio que pode, porque eles dexe corre na hora do recreio, eles dexe nós brincá de péga-péga, um monte de coisa.”</p>
---	--

<b>3. Função da Escola</b>	<b>ENTREVISTA 02 → TURMA A</b>
<p>Menino Sérgio, 13 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Eu acho muito legal, porque num tem muita violência. Principalmente agora na quinta série. Eu antes, andava brigano um poco e na quinta série eu num briguei com ninguém até hoje. E eu tô gostano muito da disciplina dessa escola”.</p> <p>“Aqui na escola falta uma biblioteca, mas já vai formá, assim que terminar a construção”.</p> <p>“A escola serve pra mim aprendê. Aprendê a sobreviver... conviver e... outras coisas, né?! Sem í na escola não sabemos nada, não sabemos os poderes políticos, aí a gente consegue sabê o que tem de certo e o que tem de errado... Porque se nós não formos na escola, a gente num pode ter um futuro melhor é... a gente num arranja emprego, no futuro num conseguimos se dar bem na vida... isso é o que eu acho de importante na escola. Ter um futuro melhor... é também casar-se bem, arranjar uma esposa boa e ter filhos e saber educar os filhos.”</p>
<p>Menina Renata, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“Tê boa educação é respeitá os mais velho, tê educação... quando você ta num ônibus e uma velhinha segurando lá, cê pega, sai do banco e manda ela sentá, porque os velhinho num pode ficá em pé. Tê boa educação é você sê uma pessoa boa.”</p>
<p>Menino Inácio, 14 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Na escola falta cubri a quadra... pra num moia no dia da chuva.”</p>

4. Atuação do/a Professor/a	ENTREVISTA 02 → TURMA A
<p>Menino Sérgio, 13 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“A quantidade de professores. Isso é bom porque cada professor dá uma matéria e num muda muito, num mistura muito. Porque cada professor dá uma matéria diferente e quando eu quisé estudá português eu já sei a matéria de português, quando eu quisé estudá matemática, já sei a matéria de matemática e assim é com todos os professores.”</p> <p>“Eu acho melhor as matérias serem separadas. Porque pode imbolá bastante as coisas... porque no ano passado, tinha vez que eu ia, estudava um poco de português e essas coisa depois eu via e depois ia pra matemática, aí eu confundia muito”.</p> <p>“Ah, num sei explicá... Ah, eu gosto bastante de uma professora, porque ela fala as coisas e explica pra gente. Como que fazem as coisas... ela fala pra gente os ato que a gente temo de fazê, e as coisa que a gente tamo fazendo agora e tamo fazendo errado. Eu gosto muito disso que a professora faiz, a professora de português”.</p> <p>“Um bom professor é aquele que ensina bons comportamentos e... também é falasse um pouco sobre as coisas que nós não entendemos bem. Ó, tem coisa, que eu num entendo muito bem, que nem são da matéria dela, tem coisas que nem são da matéria de nenhum professor e que a gente quer aprender. Tem coisas que são sobre o que devemos fazer em casa... porque dá muito bem com a família é difícil, aí eu queria aprendê como se dá bem com a família. Eu acho que tudo isso é educação, eu acho que quanto mais coisas a gente aprende, mais educação temos.”</p> <p>“Eu ensinaria bastante através de desenhos. Ensinava uma coisinha dava o desenho, pra que pudesse aprendê mais, como</p>

	<p>que é feita essas coisa. Se eu fosse professor eu faria isso. É porque desenho ilustra... e ilustrá o que a gente falamos ajuda bastante, porque, um professor ensina uma coisa e num ilustra, a gente num sabe como que é. E um desenho chama bastante atenção, né. Os alunos aprende mais com o desenho.”</p> <p>“O que os meus professores fazem de melhor para gente aprendê é quando eles trazem livros pra gente aprendê, livro pra lê e dá questionários. Isso é que eu acho que eles fazem de melhor”.</p> <p>“Se eu fosse professor, eu daria minhas aulas divertidas, pra que todos pudessem aprender mais nas minhas aulas. Cada dia eu ia dá uma coisa diferente, mas, mais ou menos sobre o mesmo assunto. Eu gostaria de ser professor de matemática, daí cada dia eu traria algo diferente pros alunos. Num dia eu traria um livro falando sobre contas, outro dia traria um cartaz sobre problemas, cada dia eu traria uma coisa diferente, pra cada fase da matemática”.</p>
<p>Menina Renata, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“O professor fala só uma vez só. Aí a gente tem que ficá prestano atenção, pra sabê o que que é”.</p> <p>“Eu acho que a professora deve passá, não bastante, um pouco de lição na lousa, duas lousas se ela quisé, pra nós aprendê mais”.</p> <p>“Na quarta série nós tinha um professor só, agora na quinta série nós tem sei. Agora eu acho melhor que antes. Agora nós tem respondê chamada seis vezes, antes nós tinha que respondê só uma. Agora tem ficá mais atento, se não nós fica com falta, aumento matéria, agora tem que sê mais estuioso”.</p> <p>“O professor tem que passá assim, sempre lição. E se ele quisé pará um poquinho pode. Porque nós tá aqui pra aprendê, né. Os professor tem que passá bastante conteúdo, porque se eles passá</p>

	<p>agora, amanhã ele passa outro negócio, pra num ficá atrasado.”</p> <p>“Eu passava bastante lição e explicava. Explicava uma vez e depois ia corrigi os caderno pra vê se tá tudo certinho, e se algum aluno num soube, daí eu falo de novo, pra ajudá a aprendê.”</p>
<p>Menino Inácio, 14 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Do ano passado pra esse mudo muita coisa. Às vez o professor muda as conta lá... Às vez ele faiz assim (e desenha com a mão na mesa), sabe... às vez ele muda de número... ele pega e muda o número assim (e continua simulando que está escrevendo na mesa. Peço para ele escrever o que está fazendo na mesa em uma folha, mas ele não aceita).”</p> <p>“O professor mudo um montão de coisa esse ano. Ele insinô desenhá, pintá (e pergunto se o ano passado o professor não havia ensinado isso, e ele responde: “o ano passado tamém ele insinô, mais é que adespois eu esqueço dos desenho e ele me insina de novo... pintá...”</p> <p>“O professor é legal, o que eu mais gosto é que quando eu peço as coisa emprestada pra ele, ele empresta né, caneta ele empresta pra nós, lápis, borracha... às vez ele num qué dá pá nós... mas às vez ele empresta.”</p> <p>“Se eu fosse professor, ah... eu passava prova pra eles, é... lição na losa pra eles... um monte de coisa, porque assim eles ia aprende”.</p>

<b>5. Conhecimento Escolar</b>	<b>ENTREVISTA 02 →TURMA A</b>
<p data-bbox="331 940 521 1073">Menino Sérgio, 13 anos (5ª série)</p> <p data-bbox="298 1146 553 1226">Rendimento Escolar: “Satisfatório”</p>	<p data-bbox="579 321 1333 1276">“Mudô que agora, aumentaram a quantidade de professores, pra eu pudê aprendê mais. Agora, como têm bastante professores, agora dá pra aprendê muito mais coisas novas. Nesse ano, eu aprendi é... sobre a ALCA, que querem transformar o Brasil em colônia dos Estados Unidos. Eu aprendi isso e mais coisas... Eu acho importante aprender tudo isso, mas tem coisa que eu num gosto de estudar de história, porque, que nem fala dos homens das cavernas e eu num sabia nada de homem da caverna... Eles falava que o povo dos homem da caverna, a gente vimos feito .. tipo do macaco e eu achei estranho isso. Eu num concordo... Pra eu consegui concordá com isso mesmo, eu tinha que vê algum animal meio misturado homem com macaco. Algum animal que não existe. Porque, como iam surgi tantas espécies disso? E pra formá umas células da água, como que ia se juntando e formando células... isso também eu aprendi. Aí eu num entendi. Isso eu não entendi. Eu perguntei pro professor, mas eu num entendi o que ele explicô. Por enquanto eu num concordei com isso, por enquanto eu duvido disso”.</p> <p data-bbox="579 1350 1333 1587">“Agora eu tenho oito professores... Eu gostaria que eles trouxessem livros, e dessem pra cada um, porque assim, mostrando no livro a gente pudesse aprendê mais. Assim, sem livro fica mais difícil. Na Quarta, na terceira, na primeira (série) nós tivemos livros, agora nós num temos.</p> <p data-bbox="579 1608 1333 1898">Eu aprendi bastante coisa, da ALCA, mas as otras coisas eu já sabia mais ou menos. E eu gostaria também de aprender mais verbos, de português, porque, a professora não dá muito verbo. Aprendendo verbo ia me ajudá na minha linguagem. Acho importante isso, porque falar certo em pessoa civilizada ajuda bastante isso e desenvolvê mais a minha língua, porque</p>



	<p>eu tenho um pouco a língua enrolada. Aprendi também a fazê mais desenhos, que é uma professora que ela dedica pra isso. Fazê cartazes também e a maquete. A maquete que nós tá fazeno é sobre a cidade. Tô achano muito bom fazê essas maquete. Fazendo casas, a cidade de São Carlos, as igrejas... eu tô gostando muito”.</p> <p>“Ah... eu acho que aprendi em partes iguais. O ano passado eu estudei mais geografia e esse ano eu aprendi mais história... e o ano passado também eu aprendi história. A história do ano passado foi boa e a desse ano também tá sendo boa. Eu acho que eu aprendi porque o professor ensinava e eu também gostava, da matéria e do professor. Agora na quinta o professor ensina bem, mas eu num gosto muito do professor... eu gosto do que ele ensina.” quando tamo falano com o professor, tem de ouvi o professor e istudar”.</p> <p>“Quando tamo falano com o professor, tem de ouvi o professor e istudar.”</p> <p>“Agora eu to gostando muito também, achando legal, é trabalhar com maquetes, fazê rios, fazê cidades... eu gosto muito de fazê isso. Isso desenvolve a nossa mente, porque a gente vê como que é mais ou menos a cidade, que a cidade tem isso, tem aquilo... o que tem mais nos matos, nos rios... isso é uma coisas que eu acho interessante”.</p> <p>“O que eu mais gosto de fazê aqui na escola é aula de educação física, porque assim eu pratico esportes e fico sabendo como jogar”.</p>
--	--

<p>Menina Renata, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“Eu acho que mudo tudo. Porque nós temo mais professora na quinta, porque na quarta série nós teve um professor, eu acho que mudo tudo. Eu acho que mudo pra melhor, porque eu passei de ano. O ano passado eu aprendia muito poquinho, né. Agora eu tô aprendeno mais. Muito mais do que do ano passado”.</p> <p>“A educação... a educação com a professora, com os mais velhos... tudo”.</p> <p>“Matemática eu tô aprendendo muita coisa. Eu gosto mais de Matemática, porque assim, tem que somá as conta e a gente tira os pensamento da cabeça”.</p> <p>“História eu to aprendeno coisas diferente. Assim, como lá ... sobre a política, sobre a ALCA lá que ... que... os Estados Unidos é mais rico e o nosso é mais pobre. Então se nós dé um pedacinho de terra pus Estados Unidos, acho que nós vai ficá tudo na pobreza. Eu acho que o Brasil não deve dá um pedacinho de terra pus Estados Unidos, então vai ficá pior pá nós, porque nós num vai podê í lá...”.</p> <p>“Eu acho que os professor devia assim, falá divagar pra gente aprendê bem, porque se falá rápido assim, nós num vai intendê nada”.</p> <p>“Divia passá leitura, assim, pá nós treiná leitura, assim passá mais continha, as professora de matemática, pra nós ficá assim, mais isperto, pra quando passá pra sexta série já sabê das continhas e aprendê mais”.</p> <p>“Acho que eu aprendi a educação, né. Tem que respeitá os mais velho, tem que respeitá os professor, os pais, as pessoa</p>
--	--

mais velha do que você, acho que isso. Eu aprendi assim, que... que, nós deve melhorá o nosso país como: num deve jogá o lixo na rua, como quando tive tomado alguma coisa, jogá no lixo e não jogá no chão. Então vai prejudicá nossa saúde, quando nós respira o ar. Na aula de história, falo assim, que nós... devemos é... nós devemos assim é, assistir os... as... eleições... os programa eleitoral político lá. Nós devemos aprendê mais, porque o professor de história vai passá prova pra nós sobre aquilo e todo dia tem que assistí lá porque ele vai passá prova daquilo. Eu acho importante isso, porque quando a pessoa fô votá, a pessoa sabê com quem vai votá, porque senão vota em qualqué um, num sabe o que vai oferece pá pessoa. Acho que nada atrapalha eu de aprendê. Atrapalha nada, porque eu sempre aprendi tudo. Assim, quando a professora de português passa alguma coisa aí eu num sei. Aí eu tenho dificuldade. Daí ela pega e explica. Quando ela manda eu lê o texto, daí eu tenho dificuldade, às vez eu num consigo.”

“O que eu mais gosto de fazê é continha de matemática, gosto mais do que desenhá. Eu gosto mais, porque é a matéria que eu tiro mais nota alta, né! Sempre nove, deiz, sempre. Eu sempre fui boa de matemática, desde a primera série. Eu sô boa de matemática, porque eu sô bem estudiosa. Eu estudo tudo, mas matemática eu dedico mais, porque eu gosto mais, tenho mais facilidade. Acho que eu tenho facilidade porque antes de eu vim pra escola eu já sabia um poquinho de matemática, minha mãe me ensinô em casa. Quando eu era piquinininha, minha mãe pegava e me inisinha, antes de entrá na iscola. Aí eum num sabia iscrevê, ela pegava e ajudava eu, iscreveno com a mão.”

“Eu acho assim, que deve aprendê, deve tê muita educação e

	<p>na hora que a professora tive explicano, ele deve ficá em silêncio, porque, se ele num ficá em silêncio, como é que vai aprendê? Eu acho isso. A gente só aprende se ficá em silêncio e escutá o que o professor ta falano. Aqueles que escuta, aprende e os que num escuta num aprende.”</p>
<p>Menino Inácio, 14 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Ah... a escola de lá. A escola que eu tô agora, que eu vô lá é ruim. Ah eu num gosto de lá não, porque os muleque de lá é forgado. Eu num gosto dos menino de lá. Os menino aqui dessa escola são mais legal, eu gosto.</p> <p>Lá eu to aprendeno a mesma coisa que aprendia aqui no ano passado, é ingual.”</p> <p>“Eu acho que eu mudei esse ano. Eu to mais comportado...”</p> <p>“Eu aprendi um monte de coisa esse ano já. De lição eu aprendi Matemática, Ciências , Português... um monte... O que eu aprendi mais, que eu sei mais esse ano é História (eu pergunto o que ele aprendeu e ele diz: - “eu esqueço o nome das matéria”), é D.Pedro... um monte... eu desenhei um monte deles no caderno. (Ele não me deixa ver o caderno, diz que tem vergonha). De Matemática eu aprendi MMC é... (pergunto se ele sabe resolver, e ele responde que com ajuda ele consegue... mais ou menos. Peço novamente se ele poderia mostrar no caderno como ele resolve, mas ele não deixa, diz ter vergonha)”.</p> <p>“O professor passa lição na losa e nós faiz... um montão de coisa ele passa pá nós. (Eu pergunto se ele acha que o professor deveria fazer alguma outra coisa para ele aprender mais, e ele responde: - não sei não, isso é com ele)”.</p> <p>“O que eu mais gosto de fazê na escola é desenho, é...”</p>

	<p>desenhá, um monte de coisa... e iscrevê tamém eu sei. (Pergunto a ele o que já sabe escrever, e ele responde: <b>“ah, um monte de coisa...”</b>). Peço se ele poderia escrever então alguma coisa na minha folha, mas ele se recusa. Pergunto por que, e ele diz que <b>“porque não”</b>). <b>Eu sei lê</b> (fala com convicção), <b>eu sei catá ônibus, até ônibus eu sei</b>. (Peço à ele que leia alguma coisa do seu caderno para mim, mas <b>ele diz ter vergonha</b>. Então, eu peço novamente para que ele leia a sentença que está em minha folha – “Roteiro de Entrevistas” – e <b>ele lê: “Rodeio”</b>. (Eu peço para que ele preste atenção e leia novamente, e <b>ele insiste: “- já li, é rodeio”</b>. Então, leio junto com ele o que está escrito e ele consegue ler”).</p>
--	---

## APÊNDICE E – Entrevista Turma B (2001)

1. Convívio Social	ENTREVISTA Nº 01 → TURMA B
<p>Menina Sara, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“O recreio é legal. Eu brinco. O que eu mais gosto de fazê é brincá. Brincá de pega-péga, ficá correno”.</p> <p>“Uma vez, na primeira série, quando entrô o Papai Noel na escola foi o que eu mais gostei. Eu tinha visto Papai Noel outras vezes, mas eu gostei muito daquele dia na escola”.</p>
<p>Ricardo, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“Eu quiria aprendê a jogá baseball... Tem uns amigo que mora perto da minha casa que sabe jogar ... eu tamém quiria aprendê. Ele s tenta me insiná, mais eu num consigo aprednê ainda”.</p> <p>“Humm... o recreio é bão! Hum, eu brinco, jogo bola... O que eu mais gosto de fazê no recreio é de jogar bola. Eu não gosto de comer merenda. Eu com em casa. A comida aqui é ruim”.</p>
<p>Menino Ivã, 12 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“O recreio é legal. Uma vez nós joga bola, uma vez nós joga vôlei... Às vez nós bati figurinha. De tudo o que eu mais gosto de fazê é jogá bola e batê figurinha cus cara. Às vez eu como a merenda... é que eu num tenho fome, até em casa é difícil di eu cume. Gosto mais de brincá do que comê!”</p> <p>“Uma vez foi legal aqui na escola. Nós gostamo quando deu assim, no ano passado, ovo de Páscoa pá gente. Deu um monte de coisa. Nós ganhamo até caderno, purquê antes num tinha... tinha só bem poquinho. Num tinha muito borracha, lápis, agora tem”.</p>

2. Inserção Social	ENTREVISTA Nº 01 → TURMA B
<p>Menina Sara, 11anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Aqui na escola eu aprendo bastante coisa. Aqui eu aprendo a sê educa e num brigá.”</p> <p>“Aqui eu não aprendo a respondê pros mais velhos e ficá brigano na escola.”</p> <p>“O que me atrapalha de aprendê é quando as crianças ficam gritando dentro da sala. O barulho é muito ruim.”</p> <p>“A professora ensina um monte de coisa. Ensina a gente sê educado, num brigá, respeitá os mais velhos.”</p> <p>“Aprendi que num se deve responder pros mais velhos.”</p> <p>“Aprendi a ser educada. Eu num era obediente, agora eu sô um poco mais.”</p>
<p>Menino Ricardo, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“Aqui aprendo a não brigar... nem dentro da escola, nem fora tamém.”</p> <p>“O que atrapáia de aprendê é briga. O colega fica mexeno e num pódi brigá. Quando fica mexeno comigo atrapáia.”</p> <p>“Aprendi a não responder.”</p> <p>“Num gosto quando os aluno fica correno pra lá e pra cá. Purquê depois sai briga. Quando eles fica bateno na gente... aí dá briga e se bati ni mim eu brigo tamém.”</p>

Menino Ivã, 12 anos (4ª série)	“Ó, o que me atrapalha de aprendê é que... tem assim uns aluno que fica assim, falano, a aula um poco e num dá pra suportá, tem barulho, atrapalha um poco.”
Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b>	“Não gosto a hora que a professora manda eu na diretoria. Aí a Silvana coloca de castiço em pé, fica lá fazeno nada.”



<b>3. Função da Escola</b>	<b>ENTREVISTA Nº 01 → TURMA B</b>
<p data-bbox="326 474 480 604">Menina Sara, 11 anos (4ª série)</p> <p data-bbox="326 680 480 810">Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p data-bbox="537 321 1325 401">“Acho gostoso estudar aqui na escola... num tem briga, num tem violência, essas coisa.”</p> <p data-bbox="537 474 1325 604">“A escola ensina a gente ser alguém na vida Assim, ó, quando você for procurar um trabalho, ce precisa ser bem estudada senão ce num consegue.”</p> <p data-bbox="537 680 1325 760">“Aqui da escola não tem nuenhuma coisa que eu gosto mais. Eu gosto de tudo igual.”</p> <p data-bbox="537 833 1325 913">“Eu gosto de tudo. Não tem nada que eu não gosto. Tudo ta bom. A única coisa é que precisava ter mais classe.”</p>
<p data-bbox="302 1173 505 1304">Menino Ricardo, 11 anos (4ª série)</p> <p data-bbox="326 1379 480 1509">Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p data-bbox="537 999 1325 1079">“Acho muito bom estudar aqui na escola (diz isso com muita timidez). Para saber mais ler... e trabalhar.”</p> <p data-bbox="537 1152 1325 1232">“Aqui na escola aprendi a jogar bola, futebol, basquete, pingue-pongue.”</p> <p data-bbox="537 1306 1013 1331">“A escola serve pra istudá. Pra isso só.”</p> <p data-bbox="537 1404 1325 1535">“O que eu gosto mais é de estudar, fazer conta e ler mais. Isso serve pra você ficar melhor pra quando tive que ir pro ginásio, daí vai ficar melhor.”</p> <p data-bbox="537 1608 1325 1688">“A escola assim, é muito boa pras criança. Aqui é bom pra gente istudá.”</p>

<p>Menino Ivã, 12 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar:</p> <p><b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Estudar aqui é legal (diz isso com muito entusiasmo, contentamento). Aqui não é como lá no SESI, lá faiz muita bagunça lá. Quebra o vidro... aqui é legal.”</p> <p>“A escola é muito legal, assim, purquê sem ela eu num sabia antes nem lê e nem iscrevê.”</p> <p>A escola serve pra gente num ficá assim, na rua fumando maconha, essas coisa assim... fazendo coisa de mal.”</p>
---	---

<b>4. Atuação do/a Professor/a</b>	<b>ENTREVISTA Nº 01 → TURMA B</b>
<p>Menina Sara, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“O que a professora fala ajuda a gente aprendê. O jeito que ela ensina. Ela fala bastante coisa, assim, pra gente. Aquelas coisa de num brigá.”</p> <p>“Do jeito que a professora ensina ta bom... eu aprendo.”</p> <p>“A professora ensina tudo.”</p>
<p>Menino Ricardo, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“A professora que ajuda eu aprender ler e escrever. Ela dá o livro pra gente lê e vai... vai ajudano a nós lê.”</p> <p>“Ela ensina ler, os que num sabe e... ela passa conta.”</p> <p>“Ela podia dá mais livro pra nós lê. Dá mais coisa pra nós fazer mais... é... continha, redação... tudo isso ajuda nós aprendê mais.”</p> <p>“A professora ensina tudo.”</p>
<p>Menino Ivã, 12 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“A professora fica falano, manda ficá queto todo mundo, aí pra nós ficá um poquinho mais sabidinho.”</p> <p>“Ah, a professora tinha que assim, dexá os aluno que sabe é fica em casa uns dia assim, e dexá os que num sabe lá na frente aprendê mais um poco. Assim, aqueles aluno que sabe lê assim tudo, podia ficá em casa já, já que os outro num sabe, pra aprendê mais.”</p> <p>“Num tem nada que a professora num insina. Ela insina tudo.”</p> <p>“Da escola eu gosto mais na hora que a professora xinga a gente</p>

	<p>(dando risada), na hora que ela fica bava com a gente. Ela briga pra nós fica queto (e ri de novo), pra nós num ficá bagunçano, nós gosta de conversá demais. Eu gosto quando ela fica bava purquê aí ela num manda nós na <b>Silvana</b> (secretária da escola), na secretaria. Às veiz a <b>Silvana</b> dexa nós de castigo, daí tem que ficá muito tempo na parede em pé.”</p>
--	--

5. Conhecimento Escolar	ENTREVISTA Nº 01 →TURMA B
<p>Menina Sara, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Bastante coisa eu sei. Português eu sei.”</p> <p>“Não sei Matemática...Porque eu num sei muito bem ainda. Eu quero melhorá.”</p> <p>“Ah, eu gosto de todas as aulas. De todas eu gosto. De Português eu gosto mais. Ah, porque Português ensina mais a gente ... e Matemática também... né?!”</p> <p>“Num tem nenhuma que eu gosto menos. Eu gosto de todas (matérias). Eu gosto de estudá.”</p>
<p>Menino Ricardo, 11 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“Aqui aprendo... <u>ler</u>, <u>escrever</u>...”</p> <p>“Ah, eu já aprendi muitas coisas. Eu já sei ler, escrever, fazê conta...”</p> <p>“Depois que entrei aqui na escola aprendi <u>escrever</u> e ... <u>jogá</u> vôlei.”</p> <p>“A aula que gosto mais é Matemática. Porque... hun... tem mais conta e é mais legal.”</p> <p>“Não gosto de Português(fala isso e dá uma boa risada). É muito ruim (e continua rindo). Eu dô conta de fazê, mais é difícil.”</p>

<p>Menino Ivã, 12 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Aqui aprendo vôlei, futebol, basquete... essas coisa assim.”</p> <p>“Ah, tô sabeno lê um poco. Antes eu num sabia, agora eu tô sabeno... um poquinho. Sei fazê conta. Um poquinho tamém.”</p> <p>“Ah... eu num sei lê um poço muito não. Quero sabê lê. Escrevê eu sei um poquinho.”</p> <p>“A professora ensina nós, assim, sobre assim, o... o... mapa do Brasil, conta de dividí, de mais, de menos.”</p> <p>“Aprendi futebol que eu num sabia muito bem, é... basquete... vôlei, com o professor de educação física lá, que ensina pra gente.”</p> <p>“<b>O como</b> a professora ensina, é <b>o jeito</b> dela insiná, dela <b>fazê</b> que nós aprendi... <b>o jeito</b> dela insiná nós.”</p> <p>“Ah, eu num sabia iscrevê, lê, é... jogá muito futebol ... eu num sabia muito, nem basquete, vôlei... agora eu sei.”</p> <p>“Gosto do professor de educação física, na hora que ele dá aula pra gente. Ah, nós fica brincano bastante. Joga basquete, futebol, pula corda. É legal porque fico brincano com os amigos. <b>É mais gostoso., assim, ficá mais solto. Porque dentro da sala é muito apertado.</b>”</p> <p>“Não gosto da aula quando que a professora manda nós pra fora, manda nós saí da sala. Ciências tamém é chato. Tem que ficá fazeno um monte de coisa, ficá fazeno coisa do livro. É difícil ficá leno e procurá a resposta.”</p>
--	--

## APÊNDICE F – Entrevista Turma B (2002)

1. Convívio Social	ENTREVISTA Nº 02 → TURMA B
<p>Menina Sara, 12anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Fora das matérias é ficá brincando com minhas amigas”.</p>
<p>Menino Ricardo, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>Mudo o recreio... tem comida diferente, agora ta dano pudim de chocolate, arroz doce, isso num tinha no ano passado... e... os professores. Tem mais professor, tem mais matéria, tá mais difícil”.</p>
<p>Menino Ivã, 13 anos (4ª série)</p> <p>rendimento escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Acho que tinha que tê mais aluno, pra tê novos amigo, acho que divia tê otra quadra tamém.”</p>

2. Inserção Social	ENTREVISTA Nº 02 → TURMA B
<p>Menina Sara, 12anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Os aluno na escola tem que sê mais educados. Num pode respondê pros professores, ficá brigando... essas coisa assim.”</p>
<p>Menino Ricardo, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“A escola me insina a respeitá... colabora com eles, com os outros...”</p> <p>Eu mudei no comportamento. Antes eu era baguncero e agora num tô mais, porque... a professora só dava xingo...</p>
<p>Menino Ivã, 13 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Ficá queto na hora que a professora tivé falano, tivé insinano... Tem tamém que obedecê o inspetor na hora que mandá, pra num corrê... fora da quadra.”</p> <p>“Na hora que a professora insina nós, na hora que nós tamo prestano atenção nela e ... jogá bola.”</p>



<b>3. Função de Escola</b>	<b>ENTREVISTA Nº 02 → TURMA B</b>
<p>Menina Sara, 12anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“Ser alguém na vida é assim, depois dos meus estudo assim, pra mim podê arrumá um emprego bom, eu preciso tê os estudo; pra mim entrá numa faculdade, eu preciso tê os estudo certinho, essas coisa assim. Eu tenho vontade de fazê faculdade de História...”</p>
<p>Menino Ricardo, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“Aqui na escola num falta nada não, já tem tudo.”</p>
<p>Menino Ivã, 13 anos (4ª série)</p> <p>rendimento escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Ah... ia sê muito ruim. Ah, daí ninguém ia sabê o nome... num ia sabê lê, iscrevê, sabê fazê alguma coisa. Se num tivesse escola a gente num ia aprendê.”</p> <p>“</p>

4. Atuação do/a Professor/a	ENTREVISTA Nº 02 → TURMA B
<p>Menina Sara, 12anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p>“O que mudou mais do ano passado pra esse, é que agora vai um professor de cada vez, antes a gente num tava acostumado com tudo isso. Eu acho melhor agora. Acho que é melhor um professor pra cada matéria. Porque a gente num enjoa de tê um professor só, e também acho que aprende mais, porque vai um de cada vez explicá pra gente, assim a gente guarda mais na cabeça, num confunde as coisa.”</p> <p>“O que eu mais gosto em um professor é o jeito que ele é, assim, se ele é legal... Se ele explica mais pra gente e num fica brigando, gritando...”</p> <p>“Se eu fosse professora eu ia explicá bastante coisa, eu explicava bastante até os alunos aprendê. Eu pedia pra levantá a mão se tivesse dúvida, depois que eu tivesse explicado, daí se alguém ainda tivesse dúvida eu continuava explicano. Levava livro didático pra eles lê... “</p>
<p>Menino Ricardo, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>“O professor tem que insiná respeitar... e mais coisas. O professor tem que escrevê mais na losa... e falava pros aluno prestá atenção.”</p>

<p>Menino Ivã, 13 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“O que mudou foi os aluno, é tem aluno novo. Agora tem o livro, é tem o reforço pra me ajudá muito. Eu tô vindo no reforço desde o ano passado.”</p> <p>“Ah, na hora que ela fica perto de mim, na hora que ela tá isinano eu. A hora que eu num sei as coisa, ela fica me inisinano, aí eu gosto, quando ela chega perto de mim.”</p> <p>“Mandava todo mundo ficá queto, mandava fazê silêncio na hora de fazê lição, pra na hora do recreio fazia o que quisesse lá fora. Lá na quadra fazia o que cê quisesse, brincava, corria. Assim ia sê melhor.”</p> <p>“Num tem nada que me atrapalha de aprendê, a única coisa é mesmo o barulho que os aluno faiz na sala, isso aí atrapalha.”</p> <p>Pra professora num mandá nós na diretoria, ela divia dexá nós de castigo.”</p>
--	--

5. Conhecimento Escolar	ENTREVISTA Nº 02 TURMA B
<p data-bbox="332 934 495 1066">Menina Sara, 12 anos (5ª série)</p> <p data-bbox="289 1140 540 1224">Rendimento Escolar: <b>“Satisfatório”</b></p>	<p data-bbox="557 317 1325 449">“Mudo bastante coisa, construíram mais, tão aumentando mais a escola... Ta mais legal assim, pra gente fazê as coisa. Tem mais matérias, mais professores, assim, mais classe...”</p> <p data-bbox="557 520 1325 705">“Eu mudei meu comportamento. Meu comportamento melhorô. Assim, no ano passado eu num gostava de prestá atenção na aula, agora eu gosto. Porque esse ano ta mais legal, mais interessante.”</p> <p data-bbox="557 777 1325 1171">“Esse ano eu aprendi história. Eu antes num sabia muito História, e aprendi; Ciências de atmosfera, essas coisa assim e Matemática. De História eu to aprendeno a ALCA. De Ciência Social eu aprendi atmosfera, camada atmosférica, camada terrestre, essas coisa assim. De Matemática eu to aprendeno mais conta diferente, eu tô gostano esse ano mais de Matemática, ta mais legal, no ano passado eu gostava mais de Português.”</p> <p data-bbox="557 1243 1325 1428">“O melhor jeito de aprendê é o jeito que os professor já faz, já explica. Eles passa a lição pra gente, depois explica aí a gente faz. Do jeito que eles ensina eu acho que ta certo, eu acho que a gente aprende.”</p> <p data-bbox="557 1499 1325 1684">“Eu acho que esse ano de coisa nova eu to veno é mais Geografia e História esse ano, que eu num sabia... sobre a Pré-História... só que eu num acredito que o homem veio do macaco...”</p> <p data-bbox="557 1755 1325 1892">“Do ano passado pra esse, eu acho que aprendi mais Matemática. Português também, só que Matemática é mais. Porque eu aprendi coisas novas, que antes eu num tinha, e</p>

	<p>Português também. De Português eu sei fazê textos, carta, separá o sujeito... De Matemática eu sei raiz quadrada, o MMC, o MDC”.</p> <p>Eu acho que o que falta mesmo aqui na escola é uma biblioteca, mas agora já ta construindo, vai ser muito bom.”</p> <p>“O que eu mais gosto de fazer das matérias é Matemática, porque é mais interessante.”</p>
<p>Menino Ricardo, 12 anos (5ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Regular”</b></p>	<p>Mudô o recreio... tem comida diferente, agora ta dano pudim de chocolate, arroz doce, isso num tinha no ano passado... e... os professores. Tem mais professor, tem mais matéria, tá mais difícil.”</p> <p>“Eu mudei no comportamento. Antes eu era baguncero e agora num tô mais, porque... a professora só dava xingo... “</p> <p>“Ah... esse ano eu aprendi bastante coisa de matemática, português... e história. De português eu aprendi sílaba, é sujeito..., de Matemática eu aprendi MMC, MMD e ... e conta. De História eu aprendi a lê. É porque ano passado num tinha o livro e agora esse ano tem. Agora ficô melhor, o livro ajuda. Ajuda pra lê, pra iscrevê.”</p> <p>“O professor tem que insiná respeitar... e mais coisas. O professor tem que escrevê mais na losa... e falava pros aluno prestá atenção.”</p>

<p>Menino Ivã, 13 anos (4ª série)</p> <p>Rendimento Escolar: <b>“Insatisfatório”</b></p>	<p>“Mudô muito. Mudô do ano passado pra esse a outra sala lá que fizero nova. Nóis vamo passá lá pra outra sala nova, depois. Nóis vamo tê é mais negócio de computação, sabê é mais coisa, e vai tê é muito mais coisa pra aprendê. Ah... nós vamo podê mais aprendê lê i escrevê. Mudo tamém as matérias. Tô aprendeno um poquinho das coisa do ano passado e um poquinho das nova tamém. Tô aprendeno coisa nova do livro lá que a professora deu... um livro lá de negócio. (Peço para ele buscar o livro que está na sala de aula e ele traz para eu ver. É um livro de Alfabetização: “A caminho do letramento”. (Pergunto se com o livro ele acha que está aprendendo, e ele diz que sim). Tá ajudano muito, o livro. Tô aprendeno muitas coisa com o livro. Tô aprendeno um poco de escrevê e lê.</p> <p>Ah, eu tô mais queto agora. Tô mais atencioso, preto mais atenção quando a professora tá falano. Ano passado eu era muito conversador na aula. Esse eu tô menos um poquinho. Ah, eu to aprendeno com a professora, com os meu colega, tão me insinano tudo as coisa. Todo mundo me ajuda.”</p> <p>“Do ano passado pra esse aprendi um poco mais. Na hora que a professora ta lá na frente eu presto atenção, na hora assim que ela insina matemática, essas coisa. Eu seu matemática (peço para ele fazer então uma conta para mim, mostrar o que ele sabe, mas ele diz: <b>“eu sei assim, quando a professora manda a gente ficá veno ela fazê... eu presto atenção, é assim.”</b> (Peço para que ele me fale das outras matérias, sobre aquilo que ele já aprendeu, me mostre alguma atividade, ou coisa do gênero, e ele fala: <b>“o que aprendi mais foi as palavra do livro, desse aqui que a professora deu.”</b> Peço para que ele escolha qualquer palavra que aprendeu nova do livro e ele então procura. Depois de ter folheado bastante encontra uma palavra que copiou com letra de forma do livro: a palavra é <b>POVO</b>. Peço então para ele ler a palavra, mas não consegue sozinho.</p>
--	--

	<p>Peço para ele ver se reconhece da palavra alguma letra, e ele diz <b>O</b>. Ele não reconhecia as demais letras. Ele não identifica com qual letra a palavra começa. Só reconhece apenas uma vogal = O , então o ajudei ler a palavra = povo.)”</p> <p>“Que ela ensina eu a aprendê meu nome, que ela insina eu a assiná meu nome. Eu quero iscrevê meu nome. Eu quero aprendê a assiná meu nome intero, eu ainda num sei. (Pergunto à ele como acha que a professora deveria fazer para ensiná-lo a assinar, escrever o nome inteiro, e ele responde: “- ah... eu num sei não.” Insisto na pergunta e ele diz: “- ah, ela divia me insiná as letrinhas do alfabeto. Divia dá mais as letrinha e insiná as letrinha do meu nome.</p> <p>Eu queria muito aprendê lê e iscrevê. Esse ano eu vô aprendê. Pra eu aprendê melhor, acho que tinha que tê duas professora, uma pra insiná, ficá com os amigo, e outra pra mim, só. Uma professora junto comigo, eu acho que eu ia aprendê. Eu acho que eu num aprendi muito bem ainda, por falta de atenção... eu converso muito, eu gosto de conversá. Eu num consigo vê os otro conversá eu ficá queto.”</p> <p>“Ah, aprendi muita coisa... do livro tamém... do livro. Das otras coisa que aprendo, história, ciências ela manda ficá olhano na losa, ficá prestano atenção... “</p> <p>“O ano passado eu sabia menos, agora tô aprendeno mais um poquinho. Agora que eu tenho o livro... ano passado só era as letrinha móvel lá, agora tá melhor. Agora eu vô podê aprendê mais. Tamém tô mais obidiente, tô prestano mais atenção na professora e conversano menos.”</p>
--	--