

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Beatriz Pauperio Titton

**EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR CICLOS E
SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO
Experiências em diálogo**

**Porto Alegre
2010**

Maria Beatriz Pauperio Titton

**EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR CICLOS E
SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO**
Experiências em diálogo

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Jaqueline Moll

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado.

Porto Alegre

2010

Ao mestre para sempre, Nilton Fischer
(em memória), com quem aprendi que
escola com alegria rima com poesia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Bruno e Cláudia e ao marido Adroaldo, pela presença amorosa e incentivo permanentes.

À minha mãe Idinha, sem dúvida a melhor professora do mundo, minha admiração pelas lições de amor e de superação nos seus 90 anos; à minha irmã Maria Ângela, companheira fiel na vida e na profissão, meu reconhecimento; e ao meu irmão, Antonio Carlos, por sua garra na vida e esperanças renovadas a cada dia, meu carinho.

Aos familiares, pelo carinho fortalecedor.

À fiel escudeira, Denise Armani, e sua família, pela presença e companheirismo.

À turma de apoio – Gabriela Castro F. Klein, Leonardo R. de Almeida e Marcele G. de Ávila – pelo engajamento e cooperação no trabalho de campo.

Às colegas Suzana Pacheco, Ivany Ávila e Maria Luiza Xavier, pela disposição e interesse em compartilhar reflexões.

À Beatriz Felipe, educadora apaixonada, pela sabedoria e entusiasmo contagiante.

Ao UniRitter pelo incentivo e apoio à realização do Doutorado.

Aos colegas do grupo de orientação do Nilton, pelas inquietações e aprendizagens compartilhadas, mesmo em tempos difíceis.

Aos jovens estudantes da pesquisa, pela sua alegria e disponibilidade para o diálogo.

Às Direções das escolas participantes, pela valorização de movimentos de pesquisa.

À Jaqueline Moll, pela generosidade de me acolher, assumindo o fechamento de uma obra inspirada em nosso mestre comum: Nilton Bueno Fischer.

RESUMO

O presente estudo, intitulado “Egressos do Ensino Fundamental por Ciclos e sua Inserção no Ensino Médio”, teve como objetivo conhecer o que pensam egressos da escola por ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, sobre a escolarização nessa estrutura curricular e a sua inserção no ensino médio: a escola por ciclos que eles viveram faz alguma diferença nas suas trajetórias escolares e na forma como se percebem e são percebidos pelos outros? Através da metodologia de Grupos de Diálogo, os jovens estudantes puderam expressar opiniões, revelar expectativas e anseios, compartilhar lembranças e trocar experiências sobre as formas de enfrentamento e os modos de superação dos desafios na transição do ensino fundamental, a partir das escolas *de origem*, para o ensino médio, nas escolas *de destino*. Em suas narrativas, construídas em interação com outros jovens, é possível perceber ecos de diferentes vozes e discursos em circulação na e sobre a escola por ciclos, revelando múltiplas relações entre os ditos pelos alunos e os ditos pelos professores e gestores das escolas. Seus depoimentos revelam árduos processos de superação e confirmam a existência de um mal-estar quando os ciclos são utilizados, especialmente pelo seu princípio de não reprovação, para a justificativa de atos de discriminação, embora nem sempre assim sejam reconhecidos pelos jovens estudantes. O grave disso é que parecem estar aí associados outros preconceitos, como o de classe social e todas as suas implicações, uma vez que esses alunos são moradores de regiões periféricas da cidade, algumas delas de grande vulnerabilidade social. Essas situações acabam por alimentar as suas dúvidas quanto à validade de uma proposta diferenciada, pelo visto não dirigida a todos e somente a alguns, exatamente para aqueles, como eles, cujas diferenças não parecem valorizadas nos contextos escolares. As reflexões realizadas oferecem elementos, tanto para o debate sobre a qualidade da educação brasileira, como para a reflexão acerca da formulação e operacionalização de políticas públicas para a inclusão social, que podem submeter os sujeitos de suas ações a experiências que podem estar contribuindo menos do que se desejava para a garantia de seus direitos como cidadãos. Autores como Miguel Arroyo, Bernard Charlot, José de Souza Martins, Norbert Elias, Paulo Freire e Marília Sposito, entre outros, compõem o referencial teórico que orientou a construção da investigação e da tese dela resultante.

Palavras chave: 1. Políticas públicas. 2. Ciclos. 3. Ensino Médio. 4. Sentidos da escola. 5. Qualidade da educação. 6. Grupos de diálogo.

ABSTRACT

The present study entitled “Elementary school graduates through cycles and its insertion in high school” had as aim to know what graduates think about the school by cycles of municipal schools in Porto Alegre/RS, about education in this curricular structure and its insertion on high school: Do the schools which they lived by cycles makes any difference on their school history and on the way the perceive and are perceived by others? Through the methodology of dialogue groups, young students were able to express their opinion, reveal their expectations and desires, share memories and exchange experience on ways of coping and ways of overcoming challenges in the transition of elementary school, from schools of origin, to high school, in the schools of destination. In their narratives, constructed through interaction with others young people it’s was possible to perceive echoes of different voices and discourses in circulation on and about the school by cycles, revealing multiple relationships between the sayings by students and the sayings by the teachers and schools’ managers. Their testimonials reveal arduous process of overcoming and confirm the existence of an upset when cycles are used specially by its principle of non-repetition, to justify acts of discrimination even though they are not always recognized by the young students. The serious problem is that they seem to be related with others prejudices such as social class and all its implication, some of these students live in poor areas of the city and some of them in great social vulnerability. This situation end up by creating their doubts regarding the validity of a different proposal, apparently not addressed to all and only to some ones, exactly by those whose difference do not seem valued in schools contexts. The reflections offer elements such as to debate about Brazilian education quality but also to reflect on formulation and public polices of operationalization for social inclusion which may undertake the subjects of their actions to experience that can contribute less that the expected to the guarantee of their rights as citizens. Authors such Miguel Arroyo, Bernard Charlot, Jose de Souza Martins, Norbert Elias, Paulo Freire and Marilia Sposito, among others constitute the theoretical part which guided the construction of the research and the resulting thesis.

Keywords: 1. Public Policies. 2. Cycles. 3. High School. 4. Schools’ meaning. 5. Quality education. 6. Dialogue groups.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 CONTEXTOS, ESPAÇOS E TEMPOS DA PESQUISA	12
1.1 REFLEXÕES TEMÁTICAS.....	12
1.2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS.....	18
1.2.1 Os Grupos de Diálogo nas Escolas do Norte e do Centro	30
1.2.2 “Encontrão” na UFRGS	35
2 POR QUE FALAR EM CRISE NA EDUCAÇÃO?	40
2.1 PROFESSORES E ALUNOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	40
2.2 QUE CRISE É ESSA?.....	50
2.3 O QUE INDICAM OS INDICADORES?.....	58
3 CICLOS: política pública para a inclusão social	71
3.1 ESCOLA POR CICLOS EM PORTO ALEGRE/RS.....	79
3.2 ESCOLA QUE NÃO REPROVA: <i>“É fácil demais, qualquer um passa”</i>	96
3.2.2 Promoção e Aprendizagem	108
3.3 OPORTUNIDADE QUE PROMOVE OU DIFERENÇA QUE ESTIGMATIZA: <i>“Fazer o quê? Eu não tenho culpa!”</i>	119
3.3.1 A escola e os processos de exclusão: “Só que eu cheguei!”	122
4 ENSINO MÉDIO: perspectivas e desafios para o jovem estudante	133
4.1 A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO: <i>“Agora a coisa ficou séria!”</i>	148
4.2 <i>“FICA MAIS PEGADO, NÃO DEIXAM BRINCAR TANTO”</i>	156
5 A VIDA E A ESCOLA	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	189

INTRODUÇÃO

Desde a conclusão da dissertação de mestrado, em 2003, intitulada *Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária*¹, venho submetendo e ampliando os dados e as ideias, naquela ocasião construídos em diferentes e diversos espaços educativos e de formação de professores, como uma forma de contribuir nas reflexões sobre a educação e a escola, especialmente a escola pública no Brasil.

Por minha trajetória como educadora atuante na formação de professores, acredito na viabilidade de escolas públicas de qualidade, resultantes de políticas públicas implicadas com o princípio da educação como um direito, que garantem as condições objetivas para a efetivação de projetos pedagógicos escolares singulares. Esses se constituem, ao mesmo tempo, em causa e consequência da identidade e ação coletivas dos diferentes atores da escola, reconhecidos especialmente quando o que produzem revelam um ‘vestir a camiseta’, tanto em situações rotineiras ou extraordinárias do cotidiano, como em momentos de crise.

Identidade coletiva, para Alberto Melucci (2001, p. 158), “[...] é uma definição construída e negociada através das relações sociais entre os atores. Implica na presença de quadros cognitivos, de densas interações e também das dimensões afetivas e emocionais.” Processos múltiplos – de mobilização, de organização, de liderança, de comunicação – definem o sistema de ação que constitui o ator coletivo. Esse conceito constituiu-se no eixo estruturante do *corpus* teórico e do *corpus* empírico da pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2000 e 2003, numa pequena escola municipal, na zona sul de Porto Alegre/RS, quando procurei compreender os processos envolvidos na construção da identidade coletiva dos seus professores.

A partir de sua conclusão, tomei esse estudo como uma referência inicial para a identificação e a compreensão de outras experiências escolares, com o interesse voltado para a emergência de novos elementos constitutivos de identidades coletivas. A pesquisa participante, inspirada nas reflexões de Carlos Rodrigues Brandão, possibilitou constatar a presença de um fio condutor na construção da identidade coletiva dos professores: um projeto político e pedagógico diferenciado,

¹ Desenvolvida no PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e orientada pelo Professor Doutor Nilton Bueno Fischer.

com claros princípios de gestão administrativa e pedagógica, de trabalho coletivo e de formação docente. “Pertencer exige opção, decisão: participar da (re)construção de um projeto de inclusão para todos, tão difícil quanto necessário.” (TITTON, 2003, p. 10).

Foi possível perceber, também, naquele estudo, a forte influência dos contextos político e pedagógico no processo identitário dos professores, sendo possível identificar, no seu fazer pedagógico e nas características do projeto pedagógico da escola, os inspiradores, as ênfases e as intervenções político-educacionais das diferentes administrações da cidade, principalmente no período compreendido entre 1989 e 2002.

Foi nesse período, mais exatamente a partir de 1995, que teve início um movimento de reestruturação curricular na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS que, gradativamente, vai produzindo mudanças em todas as escolas, primeiramente naquelas que, por decisão própria, aderem à nova proposta e depois em toda a rede de ensino, por decisão administrativa da Secretaria de Educação. Essas mudanças substituíram, ao menos formalmente, a organização das séries por ciclos de formação, a exemplo de outras cidades brasileiras inspiradas na experiência de Belo Horizonte/Minas Gerais. “[...] os CICLOS DE FORMAÇÃO contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola.” (SMED, 1996).

Tenho aprendido que antes de começar por discutir se implantamos ou não os ciclos na rede ou na escola, antes de começar discutindo se ciclos de dois, de três ou quatro anos ou se reter ou não reter etc., o mais conveniente é perguntar às ciências humanas, às artes e às letras sobre a centralidade dos tempos, das idades da vida [...] Deixar de falar em escola “ciclada” para falar em infância, adolescência, juventude, velhice, vida adulta. As idades, os ciclos não são da escola. São dos seres humanos que habitam a escola. São temporalidades humanas. (ARROYO, 2004, 257).

Em 2000, todas as escolas municipais de Porto Alegre/RS estavam “cicladas”, expressão não oficial, cunhada no meio educacional da cidade. A estruturação do currículo em ciclos de formação, de três anos cada um, veio associada à ampliação da escolaridade básica para nove anos e buscou promover “[...] um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar.” (SMED, 1996).

Se para as escolas e para os professores que aderiram à proposta voluntariamente isso se deu num contexto de incertezas, pode-se imaginar o quão difícil foi para aqueles que se viram obrigados a dinâmicas com que não concordavam ou que ainda não compreendiam. O estudo que vinha realizando, sobre identidade coletiva de professores e a sua relação com projetos pedagógicos construídos e desenvolvidos coletivamente, fornecia subsídios para acompanhar movimentos de resistência no interior das escolas, protagonizados pelos professores, a despeito do interesse ou não dos principais beneficiados, os alunos e seus pais.

A Proposta Político-Pedagógico da Escola Cidadã apresentava todo um conjunto de elementos pedagógicos e de gestão significativos, como a consideração dos tempos de vida nos tempos de escola, a distribuição equitativa da carga horária das diversas disciplinas, a valorização de todas as linguagens, a diversidade na oferta de atividades culturais, a presença de um outro professor compartilhando a docência, e não só questionava, mas abolia – e proibia - a reprovação. O princípio da não-reprovação tornou-se e continua sendo o depositário das queixas, dos estigmas e dos preconceitos gerados acerca da escola por ciclos, tornado diretamente responsável pela não-aprendizagem ou falta de qualidade na aprendizagem de seus alunos, mesmo que indicadores oficiais não apontem diferença significativa na aprendizagem de alunos das diferentes redes públicas de ensino.

Com o processo de implantação dos ciclos na RME, passou a ocorrer a migração de alunos de outras redes escolares, públicas e privadas, para escolas municipais, com a clara intenção de correção de fluxo, isto é, de ajuste ao ano ciclo correspondente à faixa etária, recuperando tempos de escola ou impedindo lacunas. Se alguns desses alunos se beneficiaram desse recurso, considerando-o um facilitador e, portanto, depreciado socialmente, muitos outros alunos tiveram a oportunidade de garantir ou resgatar tempos de vida, numa fruição natural nos tempos de escola, oportunidade dada a todos os alunos matriculados na RME².

² A retenção de aluno em ano-ciclo era uma possibilidade, mas somente depois de exaustiva comprovação dessa necessidade, amplamente debatida sob a supervisão da Secretaria de Educação. Com o avançar da proposta, alternativas foram criadas, como a Turma de Transição, descaracterizando e comprometendo o princípio da não reprovação, uma vez que os critérios foram se alargando e oportunizando a retomada da retenção.

Mais do que nunca, a partir desses movimentos internos e externos, a rede municipal fortaleceu seu compromisso político com a inclusão, acolhendo as diferenças em todas as suas expressões, agora asseguradas numa estrutura curricular administrativamente menos seletiva e excludente. Isso não se fez sem fortes reações por parte dos professores, agregando à questão dos ciclos a questão das diferenças, trazendo a público o debate sobre o lugar das pessoas com alguma deficiência e a influência disso no ritmo e na qualidade de ensino e de aprendizagem dos demais alunos.

O conjunto de implicações dessa reforma curricular, contrariando concepções históricas sobre o papel da escola no contexto social e indo de encontro a culturas escolares arraigadas no imaginário social, acabou por produzir socialmente uma imagem de “escola fraca”. Essa é uma expressão ainda hoje associada às escolas municipais, o que, pela falta de continuidade política, administrativa e pedagógica, contribuiu para a geração de mais um estigma a ser carregado pelos sujeitos que vivem na periferia da cidade, usuários da rede escolar pública, em especial a municipal.

A ausência de investimentos nos ciclos e sua gradativa e silenciosa extinção (a partir de 2005, com as mudanças político-partidárias ocorridas na gestão da cidade) não garantiram a qualificação daquilo que se encontrava em construção, frágil ainda na sua estruturação, suscetível a equívocos, carente de correções, alvo de incompreensões, foco de muitas críticas, e produziu o que vejo como um *abandono à própria sorte* de professores e alunos, agora sozinhos na construção de argumentos sobre uma marca que, especialmente para os alunos, tem se constituído um estigma a conviver quando ingressam numa escola seriada e especialmente no Ensino Médio.

O que se vê, hoje, é que quaisquer alunos que tenham concluído o ensino fundamental numa escola por ciclos, em Porto Alegre/RS, mesmo que cursando apenas o(s) último(s) ano(s), são identificados como egressos dos ciclos e passam a ser reconhecidos por esse traço de identidade estudantil. Como e de que forma, individual e coletivamente compartilham e assumem esse dado de identificação e refletem sobre a sua influência e os seus efeitos na convivência social e escolar?

As reflexões desenvolvidas a partir dessa e de outras questões abordadas nesse estudo estão apresentadas nesse texto, em cinco capítulos. O primeiro capítulo contextualiza o tema e descreve os caminhos epistemológicos que

definiram a metodologia de Grupos de Diálogo para a investigação. O segundo trata da crise da educação brasileira, analisada sob a complexidade que caracteriza a vida contemporânea e que afeta os processos identitários de alunos e professores, bem como a partir de indicadores que orientam políticas públicas. No terceiro capítulo, destaca-se a escolarização por ciclos e a sua relação com uma política de inclusão social, trazendo para o debate culturas escolares e processos de exclusão social, a partir da reflexão sobre meritocracia, reprovação e estigmatização. O quarto capítulo discute a transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, as expectativas dos jovens estudantes e os novos desafios que lhes são apresentados. Os sentidos da escola e os projetos de vida e de escola dos alunos são contemplados no quinto capítulo. O texto encerra com algumas considerações, resgatando as principais ideias defendidas ao longo do trabalho e sugerindo elementos para novas reflexões.

1. CONTEXTOS, ESPAÇOS E TEMPOS DA PESQUISA

1.1 REFLEXÕES TEMÁTICAS

Desde o encerramento da gestão da Frente Popular na Prefeitura de Porto Alegre/RS em 2004 e a assunção de novo arranjo político-partidário, a partir de 2005, novos elementos vêm compondo o projeto pedagógico da Secretaria de Educação (SMED) e definindo desdobramentos para a rede de ensino. As orientações administrativo-pedagógicas, mesmo sem assumirem na formalidade uma posição contrária à proposta por ciclos, não a assumem nem no discurso político, nem nas ações pedagógicas, e a estrutura e o funcionamento da Secretaria de Educação revelam dinâmicas bastante distintas daquelas que davam conta de uma escola organizada por ciclos.

Visível é a falta de aprofundamento nas construções teórico-práticas relativas aos ciclos de formação, tanto nos espaços de formação coletiva – podemos tomar como referência as temáticas dos grandes eventos coletivos de formação dos professores - como no assessoramento a escolas e professores, relatado pelas equipes pedagógicas e professores de escolas municipais quando em outros encontros de formação ou de assessoria pedagógica, dentro e fora das escolas. Algumas escolas, pela trajetória pedagógica e identidade coletiva docente que construíram, continuam a implementar os princípios dos ciclos de formação, consolidando de forma autônoma a gestão de seus projetos pedagógicos e ajustando-se ao contexto das possibilidades e necessidades com que se deparam no momento atual, sem perder de vista o caráter político e ético dessa decisão.

Se, num determinado momento, os ciclos, com seu princípio de não-reprovação, representaram a perda de eficiência do ensino e de credibilidade da escola, sob o ponto de vista não só de alunos e pais como de professores e outros educadores, gerando polêmica e debates, hoje vê sufocado o seu caráter inovador e problematizador das séries escolares pelo conjunto de problemas do sistema educacional no Brasil. Na ânsia de resolvê-los, iniciativas como a dos ciclos, que vinham gerando pesquisas e intensa experimentação no interior de escolas, acabam sendo atropeladas, impedindo a efetivação de estudos científicos e alimentando os

(pré)conceitos que se estabeleceram quando de seu aparecimento no cenário brasileiro.

De fato, nas análises que vêm acontecendo sobre a qualidade da escola brasileira, a discussão acerca da escola por ciclos – e da não-reprovação ou da promoção automática - perdeu a intensidade não só em Porto Alegre/RS, mas em todo o Brasil, nos últimos anos, diluindo-se na ampla crítica à escola e ao ensino que desenvolve, em especial à escola pública. Os indicadores nacionais e internacionais de qualidade têm apontado resultados pouco satisfatórios em relação às aprendizagens dos estudantes brasileiros. Em uma consulta realizada diretamente ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em dezembro de 2009, foi possível confirmar que o Censo Escolar não mais busca identificar cidades e escolas que adotam a estrutura curricular por ciclos, revelando ser esse um aspecto pouco relevante para a definição de parâmetros de análise de qualidade da educação brasileira.

De todo um conjunto de princípios, o da não-reprovação, estreitamente identificado com a escola por ciclos, volta a ocupar lugar de destaque nos debates atuais, só que agora defendida apenas para os três primeiros anos do ensino fundamental, quando, contrariando os propósitos da sua ampliação para nove anos³, aparecem índices alarmantes de reprovação no primeiro ano, atingindo crianças de seis anos e não mais de sete anos. Por melhor que seja a intenção da defesa da constituição desse ciclo inicial, em nada contribui para a compreensão de uma estrutura curricular que só tem sentido se pensada no todo que a caracteriza distinta das demais.

Ao decidir pelo objeto de pesquisa no Doutorado, poderia ter me voltado para os movimentos que realizam e os discursos que têm os professores das escolas por ciclos, em relação a todas essas questões apontadas até aqui. No entanto, pensei que, já os tendo privilegiado em muitos de meus estudos, dando-lhes vez e voz para expressarem suas opiniões, sentimentos, frustrações, expectativas e projetos, deveria agora dirigir o meu olhar para os sujeitos de seu ensino, de suas práticas e de suas aprendizagens, especialmente daquelas relacionadas à implantação e

³ Em 2008, 3,5% dos alunos do primeiro ano foram reprovados (no município de Tremedal (BA) a reprovação foi de 50,3%). No mesmo período, 12, 6% e 13,5% de crianças de 7 e 8 anos respectivamente foram reprovadas, segundo dados do Ministério da Educação (MEC).

implementação de uma estrutura curricular diferenciada, que, sem dúvida, afetaram as identidades de alunos e professores.

O sociólogo português José Machado Pais (2003, p. 109) defende a importância de se olhar determinado fenômeno a partir de diferentes ângulos de observação, alertando para o fato de que quando temos a atenção dirigida apenas por uma posição teórica acabamos por inibir outras. “Não se pode atentar num objeto sem criar em relação a ele uma zona de desatenção. Esta gradação dinâmica da atenção é o que cria os planos de perspectiva e, muitas vezes, uma crença cega nas suas incomparáveis capacidades heurísticas.” Nesse sentido, a proposta foi dar a palavra aos jovens alunos. A escola de ciclos, ou melhor, a escola de ciclos que eles viveram faz alguma diferença nas suas trajetórias escolares e na forma como se percebem e são percebidos pelos outros?

As políticas públicas que envolvem reformas educacionais de maior impacto, como foi a de reestruturação curricular em Porto Alegre/RS, envolvendo os ciclos de formação, experiência que continuo a considerar uma importante alternativa para a qualificação dos processos educativos no Brasil, precisam necessariamente levar em consideração, desde o seu planejamento e implantação, os sujeitos e suas realidades, com seus questionamentos, sua práticas, opiniões e demandas, e fundamentalmente prever o acompanhamento dos efeitos e as repercussões na vida dos principais beneficiários, em especial nas suas trajetórias escolares.

Isso quer dizer que esses precisam ser ouvidos não apenas quando das decisões sobre as reformas, mas em processo, enquanto elas estão acontecendo, em todas as suas fases e faces. Mecanismos de controle, avaliação e acompanhamento precisam ser previstos, não só para a busca de resultados objetivos, mas principalmente para garantir que princípios fundamentais não corram o risco de serem traduzidos em estereótipos, o que, ao invés de favorecer a inclusão, podem promover a segregação dos sujeitos, tanto no interior das escolas como fora delas, como parece ser o caso da experiência escolar em ciclos.

Até então fortemente identificada com os professores e bastante atenta às suas vozes, tenho deixado de lado uma escuta interessada e sensível aos alunos e negando-lhes, também, o direito de participarem da discussão de um tema que lhes diz respeito e que poderia ganhar novos rumos com as suas contribuições. A pouca visibilidade dada aos jovens estudantes e às suas manifestações acerca do que lhes acontece e interessa na escola e fora dela, pode sugerir um conformismo que,

investigado, possibilita constatar índices de criatividade, ativismo ou mesmo passividade, dissimulando “[...] inversões significativas, modificações ou reapropriações de sentido e comportamentos criativos [...]”, como coloca Pais (2003, p. 17).

Relatos de egressos revelam árduos processos de superação que, individuais, representam no seu conjunto e nas suas semelhanças, uma referência importante para a problematização da função social e política da escola, o seu compromisso com a formação crítica dos sujeitos, capaz de instrumentalizá-los para o enfrentamento dos desafios como sujeitos de direitos. José Gimeno Sacristán (2005, p. 16) afirma que o ponto de vista a partir do qual os problemas são analisados e as políticas são propostas mostra outras prioridades, tanto no discurso como nas práticas, quando na verdade os estudantes diretamente afetados deveriam ser incluídos nessas discussões.

Cabe interrogar como se dá a participação dos alunos em decisões que lhes afetam, quais suas representações de escola, de ensino e de aprendizagem. Ou então, quais são as práticas institucionais e as práticas construídas pelos próprios alunos, especialmente os jovens, que viabilizam o compartilhamento de decisões e encaminhamentos determinantes da sua trajetória escolar e da construção de sua identidade de aluno?

Depoimentos de egressos da escola ciclada confirmam a existência de um mal estar quando os ciclos são utilizados para a justificativa de atos de discriminação, embora nem sempre assim sejam reconhecidos pelos jovens estudantes, como veremos ao longo do estudo. O grave disso é que podem estar aí associados outros preconceitos, como o de classe social e todas as suas implicações, uma vez que esses alunos são moradores de regiões populares da cidade, algumas delas consideradas de grande vulnerabilidade social. Essas situações acabam por alimentar as suas dúvidas quanto à validade de uma proposta diferenciada, pelo visto não dirigida a todos e somente a alguns, coincidentemente para aqueles cujas diferenças parecem não valorizadas no contexto escolar.

Os espaços coletivos destinados ao diálogo, como metodologia de pesquisa, oportunizaram-me conhecer a visão dos alunos em relação às formas de enfrentamento de obstáculos e aos modos de superação de desafios no ingresso e na permanência no ensino médio. Nesses momentos, puderam, através de diferentes linguagens, expressar opiniões, revelar expectativas e anseios, bem como

trocar experiências. Ouvindo-os e observando-os em interação, fui conhecendo-os, colhendo informações sobre a acolhida que tiveram ao ingressarem no ensino médio e a forma como foram e continuam a ser vistos pelos professores e colegas, assim como a valorização que têm suas experiências escolares anteriores. A articulação dessas percepções, deles e minhas, pode também ser confrontada com resultados escolares objetivos, regularidade nos percursos, mediante aprovação e permanência.

O estudo realizado oportunizou interagir com jovens egressos da escola por ciclos e, pelo diálogo, conhecer suas percepções sobre a transição da escola ciclada para uma escola de ensino médio, estruturada em séries e, muitas vezes e de variadas formas, refratária aos ciclos. Foi possível perceber o quanto suas falas indicam ecos de diferentes vozes e discursos em circulação na e sobre a escola ciclada, revelando múltiplas relações entre seus ditos e os ditos pelos professores e gestores das escolas.

Acredito que as reflexões realizadas podem oferecer elementos tanto para o debate generalizado sobre a qualidade da educação brasileira, como para a reflexão acerca da formulação e operacionalização de políticas públicas para a inclusão social em cenários político-partidários antagônicos, submetendo os sujeitos de suas ações a experiências que em nada contribuem para a garantia de seus direitos como cidadãos.

Quando se diz que uma inovação fracassa ou tem êxito, poucas vezes se apela para o que representa uma ou outra para o aluno, no que melhora sua qualidade de vida. O fracasso dos estudantes diante do que se exige deles e de como se exige equivale à deterioração do sistema, isso sem se deter na análise do que essas exigências significam para eles, que é em quem realmente triunfam ou fracassam as reformas. (SACRISTÁN, 2005, p. 15).

A organização de grupos de diálogo foi uma alternativa interessante para que outras dimensões da condição juvenil dos alunos pudessem ter visibilidade. Condição juvenil é aqui entendida como o modo como socialmente é constituído e atribuído significado a esse momento do ciclo da vida, a juventude, “[...] que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional.” (ABRAMO, 2005, p. 42).

No caso dos sujeitos dessa pesquisa, egressos de escolas municipais de Porto Alegre/RS, dirigidas às classes populares, importante questão de pesquisa é o modo como a condição juvenil é vivida, no espaço escolar, sob o ponto de vista das

diferenças e desigualdades que a atravessam, especialmente em termos de classe social. O grupo de diálogo constituiu-se num importante espaço para que esses jovens se pronunciassem a respeito de sua experiência não só como estudantes, mas como jovens, podendo “[...] expressar aquilo que lhes faz falta, que desejam, que almejam para viver de forma digna e satisfatória sua juventude.” (ABRAMO, 2005, p. 44), em diferentes espaços sociais, entre eles a escola. Encontramos, deste modo, a possibilidade de trabalharmos de forma interligada dois conceitos socialmente construídos: aluno e jovem. E, para isso, temos que considerá-los no plural, para não esquecermos as diferenças e as desigualdades que atravessam sua condição de estudante e de jovem.

Como se posicionaram esses jovens estudantes? Denunciando, culpando, apontando, responsabilizando, sugerindo alternativas e reconhecendo sua parcela de responsabilidade na solução dos problemas ou assumindo-a integralmente? Surgiu, nesta perspectiva, uma oportunidade para conhecer como esses jovens se veem participando na transformação da sua própria realidade na vida escolar e da sociedade como um todo, revelando valores, posições, disposições e práticas de participação e problematizando a “[...] afirmação corrente de alienação e conservadorismo acentuados entre os jovens dessa geração, assim como de apatia ou falta de desejo ou empenho de participação [...]” (ABRAMO e BRANCO, 2005, p. 20).

Ao analisar dados de pesquisa desenvolvida⁴, em 2005, pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (PÓLIS), as pesquisadoras Sueli Salva e Nilda Stecanela (2005) colocam que os jovens querem ser ouvidos e têm o que dizer, por meio de diversas linguagens. Estas, segundo Pais (2003), são instrumentos para a construção da realidade, a qual apresenta aspectos distintos, definidos conforme a forma e o lugar de onde é vista, e o conhecimento, por sua vez, é uma interpretação, uma tradução dessa realidade, enquanto “[...] *um processo de trans-formação, de trans-figuração, de meta-morfose.*” (Idem, p. 19).

O objetivo desse estudo não foi avaliar o projeto político-pedagógico da escola por ciclos de formação em Porto Alegre, mas investigar como está se

⁴ **Juventude Brasileira e Democracia:** participação, esferas e políticas públicas. Rio de Janeiro: Ibase & Polis, 2005.

sucedendo a inserção dos seus egressos no ensino médio, a partir de seus próprios relatos. Porém, não tenho dúvida, como fui alertada ainda por ocasião da Banca de Qualificação desse estudo, de que acabei por viver um processo de intenso desassossego, pois em alguma medida, o estudo envolveu uma reflexão sobre minha própria ação na implementação e defesa desse projeto, uma vez que disso participei, atuando tanto no espaço de uma escola municipal, como na Secretaria de Educação de Porto Alegre.

Nesse sentido, o estudo realizado representou outro importante desafio para minha trajetória de educadora, gestora e pesquisadora, exigindo ainda a construção de um repertório teórico para melhor compreender esses sujeitos jovens que ingressam no universo do ensino médio, nível de ensino que me exigiu a construção de conhecimentos próprios, até então descuidados em minha formação profissional. Tudo isso contribuiu para descobrir novas faces da temática dos ciclos, confirmar ou não hipóteses acerca do acolhimento e da inserção de egressos das escolas cicladas no ensino médio e refletir sobre as repercussões dessa experiência pedagógica na continuidade das suas trajetórias escolares.

1.2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS

A vida social não é feita só de carnaval nem só de pranto; não é feita de certezas lineares nem de destinos previsíveis. É feita de contradições, dilemas, alegrias e tristezas, amor e ódio, dolorosas separações e encontros apaixonados; são manifestações da vida de reconstituição e descrição difícil, senão impossível, se nos limitamos aos procedimentos convencionais das ciências de laboratório, que não raro cegam o olhar humano, emudecem as variações de timbre de nossa voz, ignoram o nosso silêncio. (MARTINS; ECKERT; NOVAES, 2005)

Quando investigava a construção da identidade coletiva de professores, por ocasião da pesquisa de mestrado, tive a oportunidade de interagir-em-pesquisa com professores de uma escola pública, sujeitos concretos, inserida num contexto escolar real, onde a experiência da convivência e do diálogo permanente entre pesquisadora-empíria-teoria provocavam perguntas novas e forjavam novas maneiras de conhecer.

A opção pela pesquisa participante, naquele momento, conforme definida por Brandão⁵ (2002), possibilitou-me a “vivência interativa” com aqueles professores a partir da “[...] construção solidária de um enlace de confiança [...]” entre nós. Entre outros procedimentos de investigação, foram os momentos de entrevista coletiva, que denominei *encontros coletivos*, os que me possibilitaram as melhores oportunidades de convivência e de formação como pesquisadora. Inserido nos espaços de formação continuada dos professores, cada encontro, dinamizado em pequenos grupos e plenária, representava a continuidade e o aprofundamento do encontro anterior e oportunizava a reflexão coletiva sobre questões relacionadas ao tema de investigação.

Foram momentos de reflexão compartilhada, quando meu papel de pesquisadora foi o de “[...] organizar os espaços de fala e de escuta, garantindo que o diálogo, como nas práticas da escola, fosse o meio pelo qual todos pudessem falar e todos pudessem escutar, para que todos pudessem falar e escutar a si e aos outros.” (TITTON, 2003, p. 97). Muitas histórias foram contadas e ouvidas, algumas mais divertidas que outras, sobre experiências de inserção, de acolhida, de solidariedade e de aprendizagem. Os relatos desnudavam práticas favorecedoras de inclusão ou exclusão praticadas pela escola e davam visibilidade a sentimentos, expectativas e frustrações desconhecidas para a maioria dos integrantes do grupo de professores e mesmo para a equipe gestora. Alguns professores puderam, naqueles momentos, organizar suas impressões individuais e compartilhá-las com os colegas, nem sempre à espera de consenso.

Essa foi uma experiência de diálogo interessante junto a adultos, mas perguntava-me como a mesma funcionaria com jovens estudantes que poderiam não estar encontrando, na escola que frequentam, espaços para se colocarem e para serem ouvidos em relação a suas necessidades, a seus interesses e às possibilidades de participação no cotidiano escolar. Buscando responder essa questão, a literatura e pesquisas desenvolvidas com jovens, em especial a pesquisa ‘Juventude Brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas’, realizada entre novembro de 2004 e maio de 2005 e coordenada pelo IBASE e Instituto Polis, foram fundamentais para a escolha da metodologia dos grupos de

⁵ Textos disponibilizados para a RME de Porto Alegre, em meados do segundo semestre de 2002, sem formatação específica, portanto sem a indicação de páginas. Material em disquete (não publicado).

diálogo, levando em conta a aceitação daqueles jovens participantes. Estes apontaram o diálogo “[...] como uma situação democrática de escuta e de respeito à fala do(a) outro(a) [...]” (RIBEIRO & LÂNES, 2006, p. 6).

Na referida pesquisa, a metodologia dos grupos de diálogo foi aplicada na sua etapa qualitativa, orientando-se pela *Choice Work Dialogue Methodology*, desenvolvida pelo cientista social americano Daniel Yankelovich e adaptada à realidade brasileira, considerada “[...] uma aproximação coletiva à ação cívica pela qual se tratam conflitos de valores e compensações práticas, estabelecendo prioridades e direção [...]”, procurando “[...] representar diversidade de interesses, imparcialidade e direção local.” (IDRC⁶). Essa metodologia concebe que as opiniões são formadas pelas pessoas não individualmente, mas no compartilhamento de pontos de vista com outras com quem se identificam: os amigos, os colegas de escola ou de trabalho, familiares, vizinhos ou formadores de opinião.

A pesquisa canadense *‘Citizens’ Dialogue on Canada’s Future: a 21st Century Social Contract* também é uma importante referência de aplicação dessa metodologia, em que o princípio fundamental é o diálogo e não a disputa de opiniões individuais ou simplesmente a sua soma, a partir de reflexões pessoais e coletivas sobre determinado tema social. Nessa pesquisa, as reflexões voltavam-se para o futuro esperado para aquele país e as decisões que deveriam ser tomadas para que o futuro que emergiu do diálogo se concretizasse.

David Bohm é considerado um dos pioneiros no desenvolvimento da metodologia de grupos de diálogo, nos anos 60, utilizada inicialmente na construção e renovação coletivas de consensos e, a partir de 80, em pesquisas do Massachusetts Institute of Technology (MIT) voltadas a contextos organizacionais. A premissa dessa metodologia é que o diálogo favorece a exploração de temas complexos, implicando numa profunda atenção ao que os outros estão dizendo e na suspensão do ponto de vista pessoal. Assim, é pela interação que as opiniões são formadas e não individualmente, implicando um processo de reflexão coletiva sobre um tema determinado.

Portanto, tendo em vista o problema de pesquisa proposto, que envolveu acompanhar a percepção de alunos egressos de escolas da RME por ciclos de formação na sua inserção em escolas de ensino médio, a organização de encontros,

⁶ Centro Internacional de Pesquisas para o Desenvolvimento (International Development Research Centro International/IDRC).

de momentos em que esses jovens estudantes pudessem falar, escutar, expressar, interrogar uns aos outros e interrogar-se, num diálogo franco e fraterno acerca das coisas de escola e da vida na escola, foi uma escolha interessante como proposta metodológica. Pude inserir-me como facilitadora das trocas, interessada no que tinham a dizer uns aos outros e a si mesmos.

Entendo os encontros coletivos como algo que se caracteriza pelo aprender com os outros e aprender com as diferenças, em que o diálogo, conforme Salva e Stecanela, “[...] apresenta-se simultaneamente como método de investigação e processo educativo ampliado.” (2006, p. 4), porquanto exige abertura ao outro, escuta sensível mesmo do silêncio do outro e disposição para aprender, considerando que cada um fala de um certo ponto de vista sem que isso se caracterize em erro, pois erro é absolutizar este ponto de vista ou, como afirma Freire, desconhecer que, “[...] mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.” (1996, p.15).

Dialogar, conforme Bohm (1989), é mais do que discutir, o que para o autor, implicaria numa disputa de ideias, em que apenas alguns pontos de vista prevalecem descartando os demais. Segundo ele, o diálogo não é um “jogo de pingue-pongue”, em que cada um tenta vencer o outro com seus argumentos (1989, p. 1). Num diálogo, todos vencem, mesmo diante dos erros. Salva e Stecanela (2006, p. 4) complementam: “[...] o princípio é que o *outro* tem partes da resposta e, por isso, todos procuram pontos em comum na conversa, descobrindo novas possibilidades e formas de pensar.” O diálogo possibilita abrir questões, estabelecer relações, compartilhar ideias, compreender, questionar e aprender e buscar a pluralidade de ideias.

É possível constatar que outras metodologias de pesquisa, como a dos grupos de discussão e dos grupos de conversação, procuram se pautar pelo diálogo, valorizando e potencializando a interação entre os seus participantes, de forma a promover uma conversação que se caracterize pela diversidade e não pela homogeneidade de pontos de vista e de opiniões.

Sobre grupos de discussão, Wivian Weller (2006) analisa-os distintos dos grupos focais, apontando que, embora ambos sejam importantes procedimentos para a coleta de dados enquanto uma alternativa de entrevista de grupo, diferenciam-se na medida em que os grupos focais constituem-se apenas como uma técnica de entrevista e os de discussão um método. Enquanto nos grupos focais o

debate se fundamenta em uma discussão racional, nos grupos de discussão os “[...] processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos [...]” ganham importância. (Idem, p. 4).

Exatamente por isso é que os grupos de discussão, muito utilizados na pesquisa social empírica na metade do século XX, passaram a ser considerados um método e não mais apenas uma técnica de pesquisa de opiniões, no final dos anos oitenta, quando receberam um pano de fundo teórico metodológico fundamentado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia.

Segundo Weller (2006), diferentemente do que acontece nos grupos focais, o papel desenvolvido pelo moderador durante a entrevista e o fato de serem consideradas as diferenças econômicas, sociais, de nível de formação, de faixa etária, de gênero, etc. tornam os grupos de discussão “[...] um procedimento distinto aos grupos focais, uma vez que o objetivo principal desse tipo de entrevista é a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas.” (WELLER, 2006, p. 4).

Os grupos de discussão privilegiam as interações e a maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo riscos de interpretações equivocadas, conforme Weller (2006). Têm como principal objetivo a análise “[...] dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros.” (Idem, p. 7). Permitem conhecer, além das experiências e opiniões individuais, vivências coletivas ou posições comuns de determinado grupo ou classe social.

Para Soledad Murillo e Luis Mena (2006), os grupos de discussão possibilitam uma aproximação com a realidade social, através das representações coletivas expressas pelos sujeitos através de suas opiniões e explicações. Representam uma oportunidade para entender por que os significados tomam um sentido ou outro, possibilitando ir além das definições ‘socialmente’ admitidas, com suas discrepâncias ou acordos. (tradução minha, p. 98).

Os grupos de discussão, conforme os mesmos autores, se constituem numa situação em que as dinâmicas e as potencialidades de uma conversação cotidiana acontecem na ressonância com o grupo de pares, possibilitando conhecer as dinâmicas e as realidades sociais que superam a experiência dos grupos concretos.

Os grupos de conversação, por sua vez, têm sido aplicados mais recentemente, em algumas pesquisas, derivando-se dos grupos de discussão e adotando a expressão conversação no lugar de discussão para enfatizar o processo livre e democrático que deve se estabelecer no debate de ideias entre os participantes. De acordo com Krueger (1991, apud CALLEJO, 2001), são grupos organizados mediante cuidadoso planejamento para os participantes se manifestarem sobre determinado tema.

O vasto material sobre grupos de discussão muito contribuiu na reflexão sobre os grupos de diálogo, uma vez que as duas metodologias se inscrevem no campo das pesquisas qualitativas e se caracterizam pela dinâmica grupal e todas as suas implicações.

Ao ter uma abordagem qualitativa, a pesquisa, de acordo com Menga Lüdke e Marli André (1986), busca retratar a complexidade do cotidiano e capturar a perspectiva dos participantes, possibilitando conhecer o dinamismo interno das situações. Nesse sentido, procurei transitar nas escolas, procurando identificar situações que pudessem confrontar, problematizar e qualificar as informações obtidas a partir dos grupos de diálogo, especialmente ao realizar entrevista individual com os alunos e com professores/gestores das escolas.

Nos Grupos, tendo presente a importância das diferenças entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, busquei, especialmente pelo papel de facilitadora, exercitar a observação participante e desenvolver a atitude de escuta, no lugar de adulto, com ideias diferentes das dos jovens estudantes, sensível a eles que, pelo diálogo, também exercitaram a convivência com as diferenças e foram mutuamente encorajados a não impor suas opiniões aos outros.

Howards Becker (1999) descreve o observador participante como aquele que, participando da vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda, observa as pessoas nas situações com que se deparam e como elas se comportam nessas situações. Entabulando conversação com alguns ou com todos, descobre as interpretações que fazem sobre os acontecimentos que observou. Melucci (2005) adverte que toda observação é uma intervenção, na medida em que definimos limites e modificamos um campo de ação estabelecendo uma distinção nós-eles.

A pesquisa, para Constanzo Ranci (2005), é um jogo relacional porque os atores sociais, atuando num jogo de acordo/diferenciação entre si e utilizando estrategicamente as suas diferenças de identidade, criam um determinado sistema

de relações. Neste sentido, a definição de regras é importante para que todos os atores as reconheçam como viáveis, em que papéis e objetivos possam ser contratados. Como um jogo relacional, apresenta um paradoxo a ser enfrentado pelo pesquisador, pois ao mesmo tempo em que “[...] está implicado dentro de um campo de investigação, na relação com o ator social, deve observar, de fora esta mesma relação.” Esse jogo relacional possibilita um espaço de auto-observação e de reflexividade para o pesquisador, que “[...] deixa-se interrogar pela realidade social viva que está explorando.” (RANCI, 2005, p. 65).

Temos que considerar que a realidade social, e nela alguns fenômenos que buscamos interpretar pela pesquisa, inclui o observador. Ela é processual e interage com o observador, que observa os atores sociais enquanto se movem, falam, pensam, agem. Nós mesmos somos os atores sociais, “[...] porque os *outros*, os *sujeitos* ou *objetos* da pesquisa estão em relação conosco, pelo menos quando estamos em relação com eles.” Esse postulado epistemológico apresenta a ideia de que a distinção nós-eles é introduzida por um observador e a definição de quem são eles e quem somos nós resulta de “[...] uma operação que institui um sistema e nele se estabelece, mais ou menos explicitamente e mais ou menos arbitrariamente, os limites.” (MELUCCI, 2005, p. 318) A observação, ao estabelecer limites, modifica necessariamente o campo de ação, e é, portanto, sempre uma intervenção.

O autor aponta a importância da reflexividade nas práticas de pesquisa. A auto-observação ou a reflexividade do observador e o papel que acontecimentos, contingência e processos assumem na sua vida social ganham relevo nessa perspectiva.

Bohm (1989, p. 1) afirma que o diálogo torna possível “um fluir de sentidos”, do qual irá emergir algo novo, criativo, um sentido compartilhado, que agrupa e agrega. Um grupo de diálogo, portanto, não tem por objetivo a análise de fatos nem a disputa de argumentos ou a troca de opiniões. Busca, sim, incentivar a compreensão mútua dos significados presentes nas opiniões e posicionamentos de cada um e de todos e favorecer o desenvolvimento de uma consciência participativa pela articulação entre o individual e o coletivo. A energia de conexão, resultante dessa partilha de sentidos e as possibilidades reais de comunicação, por sua vez, consolidam o grupo, gerando relações de companheirismo, amizade e participação.

Freire (1992, p. 118) nos diria que “[...] o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade,

mas a defendem e, assim, crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro.”

A partir desses pressupostos, os grupos de diálogo constituídos na pesquisa com os egressos dos ciclos puderam constituir-se em espaços de expressão de expectativas, sonhos, dúvidas, angústias e frustrações diante de situações concretas de algumas dimensões da vida desses jovens, especialmente a de estudante do ensino médio e egresso de escola por ciclos.

Por esta metodologia, os estudantes tiveram a oportunidade de falar a partir de seus contextos de vida e de escola, interagindo com temas que lhes têm provocado inquietação e ansiedade: como assumir o lugar de aluno de ensino médio e encarar as exigências dos professores, como abandonar as brincadeiras e concentrar-se em aula, como administrar os tempos da escola e os tempos do trabalho e sair-se bem nos estudos, como garantir o dinheiro para a vinda à escola e como driblar a fome pela ausência de merenda escolar.

Ao mesmo tempo, puderam discorrer sobre temas que lhes animam e alimentam as expectativas positivas: o trabalho em vista ou um trabalho melhor, os namoros, as boas notas escolares, as amizades, os grupos fora da escola. As ideias que aí compartilharam poderão, quem sabe, servir de novas referências para suas ações e reflexões no cotidiano - as trocas de experiências deram visibilidade a estratégias de superação de dificuldades e desafios dentro da escola e forneceram, para alguns, informações para a busca de trabalho. Considerando esse espaço do grupo como um espaço pedagógico, posso compreendê-lo como um “[...] *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’ [...].” (FREIRE, 1997, p. 109).

Os grupos de diálogo, enquanto espaços de história oral, favoreceram o registro das experiências de cada um dos sujeitos e oportunizaram a convergência de relatos sobre os mesmos acontecimentos e sobre um período de tempo – o tempo do ensino fundamental e a inserção no ensino médio – a partir de uma trajetória escolar semelhante, marcada pelos ciclos de formação no ensino fundamental. Nas trocas desenvolvidas, várias experiências comuns foram identificadas, revelando, sobretudo, a condição juvenil que os aproxima e que ao mesmo tempo os distingue, confirmando a diversidade de maneiras de vivê-la, na escola e fora dela. O lugar onde moram, com quem moram e as vivências fora da escola ou a localização da escola em que estudaram no ensino fundamental e a

linha de ônibus que utilizam para ir à escola de ensino médio foram elementos significativos nos diálogos que se estabeleceram.

A história oral, segundo Maria Isaura de Queiroz (1988), “[...] pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destas tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo [...] na verdade, tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica [...]” (QUEIROZ, 1988, p. 19).

Para Marieta Ferreira (2002), a história oral constitui-se num instrumento privilegiado para recuperar memórias e resgatar experiências de histórias vividas e, nesse sentido, como contribuição metodológica para a pesquisa junto aos egressos, pode possibilitar a compreensão das experiências e das representações que os jovens constroem individual e coletivamente.

Nesse sentido, Bosi (1983) aponta a memória como trabalho, o que significa refazer, reconstruir e repensar as experiências do passado, com imagens e ideias de hoje, e não reviver. A memória coletiva torna-se, então, fonte de conhecimento, oferecendo aos grupos material para reflexão a respeito das suas tradições, das intenções e predisposições que os mantém agrupados e das estratégias, individuais e coletivas, que utilizam para historicizar suas experiências coletivas, o que foi possível perceber nos diálogos estabelecidos pelos participantes dos grupos de diálogo numa das escolas, em que conviviam desde o ensino fundamental.

A memória coletiva, segundo Michael Pollak (1989), reforça sentimentos de pertencimento e implica um processo de negociação para haver conciliação entre as memórias individuais, processo que se fez intenso na rememoração de experiências compartilhadas no ensino fundamental, pelos jovens estudantes da pesquisa.

Na pesquisa junto aos jovens egressos, com base nos pressupostos da metodologia dos Grupos de Diálogo, o diálogo buscou superar o caráter de mero levantamento e constatação de fatos, sentimentos e expectativas, mediante o posicionamento individual dos sujeitos, e se constituiu numa oportunidade de trocas, em que eles puderam refletir a respeito das questões abordadas, superando progressivamente o receio de se exporem e assumindo, aos poucos, o seu lugar no grupo que dialogava, o que resultou numa forma mais livre e espontânea de se expressar.

Foram utilizados, ainda, questionário com dados iniciais dos alunos para a seleção de participantes; entrevistas semiestruturadas - apenas com participantes

dos Grupos que fossem egressos dos ciclos e que haviam participado das duas etapas dos grupos de diálogo - e com profissionais da equipe pedagógica das escolas, levantamento de dados gerais e específicos das escolas e análise documental, especialmente do Projeto Pedagógico das mesmas e dos históricos escolares dos alunos, além de permanente revisão de literatura acerca do tema da pesquisa e dos itinerários investigativos, num trânsito entre momentos qualitativos e momentos quantitativos, utilizando, de forma complementar, os recursos oriundos de cada alternativa.

Os egressos do ensino fundamental das escolas públicas, entre eles os das escolas por ciclos, são encaminhados para diferentes instituições de ensino médio, através de um sistema integrado de matrículas, a Central de Matrículas, que administra as vagas nas escolas públicas na cidade e no Estado do Rio Grande do Sul. A definição da escola se dá na combinação entre a escolha pelos próprios alunos, via formulário institucional, preenchido ao término do ensino fundamental, e a existência de vagas nos locais escolhidos. O resultado desse movimento apresenta uma variedade de escolas de ensino médio.

Sendo assim, optei, por sugestão da Banca de Qualificação, por acompanhar egressos de escolas municipais – que ora passo a denominar *escolas de origem* – na sua inserção em duas grandes escolas públicas de Porto Alegre/RS – que denomino *escolas de destino*. São escolas de grande porte: uma de educação básica, municipal, com cerca de 3.500 alunos, e a outra, estadual, de ensino médio, tendo em torno de 3.000 alunos. Para referir-me a cada uma delas, nomeei-as como Escola do Norte e Escola do Centro, tendo como referência a sua localização na cidade de Porto Alegre/RS.

Ao proceder-se à análise dos dados coletados nos grupos de diálogo, que aconteceram nessas escolas, no final de 2008, uma inquietação surgiu: por que os jovens estudantes, apesar de denunciarem atitudes de preconceito (mesmo que não as vissem dessa forma) aos ciclos e descrédito quanto às condições de aprendizagem dos seus egressos, por parte dos professores, não as percebiam contra si? O diálogo havia permitido identificar fatos e experiências comuns em relação a isso, que, bem enfrentadas, os fortalecia enquanto grupo com uma identidade, mas parecia não ter permitido que experiências menos vitoriosas pudessem ser expressas, talvez porque pudessem sugerir fracasso individual e, portanto, pessoal.

A entrevista individual constituiu-se em importante instrumento para a complementação e problematização das respostas nas suas diferentes linguagens (gestos, silêncios, alteração da voz, risadas), apoiada na análise dos históricos escolares que forneceu elementos sobre a regularidade de seus percursos.

Nas *escolas de destino*, o interesse da equipe gestora pela pesquisa foi fundamental para que o trabalho de campo acontecesse, dando legitimidade aos movimentos que se fazia no interior das escolas e facilitando a comunicação e a interação com os alunos e profissionais envolvidos, desde a fase inicial até a conclusão da pesquisa. A disponibilização dos dados necessários, incluindo atualizações, e da infraestrutura necessária para a realização dos grupos de diálogo favoreceu a efetivação dos mesmos e a continuidade da pesquisa ao longo do tempo.

O trabalho de campo desenvolveu-se em diferentes momentos, através da organização e distribuição das atividades ao longo do período previsto, procurando evitar sua fragmentação em etapas rígidas e permitindo que mudanças fossem realizadas para a qualificação da investigação. Como afirmam Soledad Murillo e Luis Mena (2006, p. 13), a pesquisa é um trabalho de reflexão e não um trabalho produtivo e é preciso transformar fases que “[...] se traducen en una serie de tareas, cuyo ritmo y contenidos siguen un desarrollo temporal [...] partes de un proceso de descubrimiento [...]”, portanto sensíveis e flexíveis, aceitando modificações diante de situações e dados novos. Não só o trabalho de campo, mas também a construção da pesquisa, desde o seu projeto, caracterizou-se como um caminho, um percurso de múltiplas entradas e saídas, que, como uma avenida, envolveu retornos, cruzamentos e rotatórias e, por que não semáforos luminosos, alertando riscos, ajustando ritmos e orientando novos rumos?

Constituindo-se em um processo de conhecimento - pois investigar é descobrir - a pesquisa implica no intercâmbio permanente de informações entre o seu desenho e a sua aplicação, considerando o objeto de estudo e os métodos e as técnicas de investigação interdependentes. A inserção nas escolas, a busca de referencial teórico-prático para orientar os recursos metodológicos, adequando-os aos espaços, tempos e sujeitos, a realização dos grupos de diálogo, as entrevistas, as observações, a análise documental, as leituras para a construção e compreensão dos dados e a retomada dos objetivos e do desenho metodológico, por exemplo, representaram ações que não aconteceram de forma linear, mas se entrecruzaram,

se atravessaram e se complementaram, sem que com isso deixassem de estar previstas e organizadas em um plano de trabalho, o qual foi ganhando contornos diferentes no seu desenvolvimento.

Enquanto na Escola do Norte a definição de um cronograma de atividades e a sua execução foram decisões facilmente tomadas, permitindo que as ações previstas se desenvolvessem de forma melhor encadeada, na Escola do Centro os encaminhamentos foram menos ágeis. A estrutura e o funcionamento de cada uma das escolas se diferenciam bastante, percebidos principalmente no acesso à Direção e às equipes pedagógicas, embora tenham sido semelhantes a receptividade na Secretaria e a facilidade de acesso a informações de caráter administrativo.

A articulação entre os profissionais e o trabalho em conjunto na Escola do Norte, bem como o seu pleno envolvimento no planejamento das atividades, participando das decisões, favoreceu a minha circulação junto aos alunos. Na Escola do Centro, a dinâmica de trabalho revelou-se mais fragmentada e de certa forma mais burocratizada, exigindo estratégias de inserção menos abrangentes e uma movimentação de menor alcance junto aos alunos. Provavelmente por isso a adesão de estudantes tenha acontecido apenas no turno da manhã, segmento acompanhado pela Orientadora Educacional que se colocou, desde o início, como parceira na pesquisa e que hoje responde pela Direção da Escola, após as eleições realizadas no final de 2009.

A circulação nas turmas para a divulgação da pesquisa e o levantamento de interesse dos jovens em participarem da mesma proporcionou a observação de atitudes preconceituosas por parte de alguns professores, que na Escola do Norte referiam-se às poucas condições de aprendizagem dos egressos dos ciclos e na Escola do Centro à procedência dos alunos, muitos deles moradores da periferia da cidade.

As atividades de investigação nas escolas tiveram como eixo norteador os grupos de diálogo, realizados nas escolas *de destino* selecionadas previamente – Escola do Norte e Escola do Centro. Os instrumentos utilizados e as dinâmicas desenvolvidas foram os mesmos nas duas escolas. Considero esse momento da pesquisa o mais significativo, porquanto envolveu um planejamento compartilhado com meu orientador, com os profissionais das escolas e mesmo com os alunos em

determinadas situações, com atividades diluídas, sem pressa, no tempo e nos espaços, transcorrendo com tranquilidade, num diálogo fraterno com os jovens e com outros envolvidos. Na culminância dessas atividades, aconteceu a reunião dos alunos das duas escolas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), num encontro, o “Encontrão”, muito esperado por eles e por nós, constituindo um outro momento significativo e importante para a pesquisa.

Considerando a importância das interações que envolveram egressos de ciclos e de séries e a produção de conhecimento gerado pelo diálogo que estabeleceram, nos diferentes Grupos, todos os jovens participantes podem ser considerados sujeitos da pesquisa, uma vez que as mensagens construídas coletivamente e, de certa forma, endereçadas aos educadores e aos formuladores de políticas públicas, carregam a força do que denunciam e anunciam ao falar da escola na sua vida.

1.2.1 Os Grupos de Diálogo nas Escolas do Norte e do Centro

Não aconteceu o “Dia do Diálogo”, como na Pesquisa Juventude Brasileira e Democracia, mas Encontro(s) da *Pesquisa Trajetórias Escolares de Jovens no Ensino Médio*, nome dado à pesquisa nas escolas e que possibilitou a identificação de pesquisadora e pesquisados durante o trabalho de campo, também empregado nos convites para as atividades (formais e informais), nas autorizações solicitadas aos pais, nos instrumentos utilizados, nos materiais de divulgação e nos contatos telefônicos.

Em cada escola, aconteceu um Encontro e a consequente organização de grupos de diálogo, culminando, como veremos adiante, num “Encontrão” que reuniu os jovens estudantes da Escola do Norte e da Escola do Centro, num espaço novo para eles, a Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), como veremos mais adiante.

Como lugar para os encontros dos grupos de diálogo, acolhi a sugestão dos profissionais da equipe pedagógica, parceiros em cada escola – a Orientadora Educacional e a Supervisora Escolar responsáveis pelo ensino médio na Escola do Norte e a Orientadora Educacional responsável pelo turno da manhã na escola do Centro – de realizá-los no próprio espaço escolar, facilitando a autorização das famílias, já que a maioria dos alunos era menor de idade. Quanto ao dia e aos

turnos para o Encontro, o sábado pela manhã foi apresentado como a melhor alternativa pelos alunos participantes, considerando seus outros compromissos durante a semana e no restante do final de semana. Os Encontros tinham a duração de 4 horas, iniciando às 8h30min e encerrando às 12h30min, com um intervalo e lanche, mas os alunos permaneciam reunidos, interagindo conosco, até depois das 13 horas.

Considerando que a pesquisa envolveu a organização de mais de um Grupo⁷, foi necessária a utilização de colaboradores que atuaram como na pesquisa “Juventude Brasileira,,,”, quando “bolsistas” - universitários(as) – tinham a função de ficarem junto aos Grupos, registrando o processo de interação dos(as) jovens e registrando falas e “não-ditos”. Desde o início do trabalho de campo, uma universitária atuou como bolsista e acompanhou as atividades nas escolas, assumindo a coordenação de um dos Grupos quando mais de um, como na Escola do Norte e no “Encontrão” da UFRGS. Cabe registrar que, mesmo graduando-se no percurso da pesquisa, a universitária continuou colaborando até o seu final. O envolvimento desses colaboradores implicou em momentos de sua formação, para que tomassem conhecimento da pesquisa e fossem preparados para atuar, assim como para refletirem sobre as observações e os registros realizados e sugerirem revisões.

Os trabalhos de cada Grupo foram registrados em áudio e as plenárias também em vídeo para facilitar a análise dos dados gerados nesse processo.

A dinâmica dos Encontros nas escolas seguiu o seguinte roteiro:

- 1) Recepção e acolhimento aos participantes.
- 2) Boas-vindas e comentários iniciais sobre a adesão à pesquisa e os desdobramentos possíveis (interação com estudantes de outra escola na UFRGS).
- 3) Apresentação dos jovens estudantes e dos integrantes da equipe de pesquisa (pesquisadora e colaboradores).
- 4) Apresentação da dinâmica dos trabalhos (Bohm, 1989, sugere que todo grupo de diálogo deve iniciar falando sobre o diálogo, refletindo sobre esse conceito, sobre o que se quer com ele e por que se está ali) e organização dos Grupos, deslocados para salas específicas.
- 5) Trabalho nos Grupos / Proposta 1: experiências significativas no Ensino Fundamental. Reflexão e registro pessoal e, após, diálogo entre participantes.

⁷ Serão trabalhados como sinônimos as expressões grupos de diálogo e Grupo.

- 6) Trabalho nos Grupos / Proposta 2: aprovação, reprovação e escola de qualidade. Reflexão e registro pessoal e, após, diálogo entre participantes.
- 7) Trabalho nos Grupos / Proposta 3: Ensino Médio – desafios e possibilidades.
- 8) Escolha de representante de cada Grupo e das ideias a serem levadas à Plenária.
- 9) Lanche
- 10) Plenária: Semelhanças e diferenças nas ideias destacadas. Reflexão coletiva e algumas novas ideias. Mensagem coletiva.
- 11) Comentários finais dos(as) participantes e combinações para a continuidade da Pesquisa, no Encontro da UFRGS.
- 12) Distribuição da ajuda de custo para passagem (aos que manifestaram a necessidade).

Realizados todos os procedimentos que viabilizassem a realização dos Grupos de Diálogo – divulgação da pesquisa e consulta sobre interesse dos estudantes, seleção, convite e confirmação de participação – estabeleceu-se, junto à Direção das escolas, a data para os Encontros. Considerou-se o calendário escolar com atenção às atividades de avaliação, a fim de não acumular compromissos dos alunos e gerar desistência. Foram selecionados, tanto egressos de ciclos, como egressos de séries, com a intenção de qualificar os debates, pelo potencial de problematização que essa configuração sugeria.

Partindo-se do fato de que na Escola do Norte havia um total de treze turmas de ensino médio, adotou-se esse número como critério para o montante de turmas a serem contatadas na Escola do Centro. Nesta, um levantamento realizado sobre procedência de alunos, nas fichas da Secretaria da escola, possibilitou identificar alunos egressos de escolas municipais de Porto Alegre/RS em quase todas as quarenta e sete turmas, do primeiro ao terceiro ano, nos três turnos, o que contribuiu para selecionar aquelas em que poderia ser divulgada a pesquisa e realizado o convite para participação.

Na visita às turmas, na Escola do Centro, diferentemente da Escola do Norte, encontrávamos, no máximo, a metade dos alunos matriculados, o que nos apontou um significativo índice de evasão. Em turmas onde deveriam estar estudando cerca de trinta e cinco alunos, encontrávamos não mais de quinze, em média.

Na Escola do Norte, 93 dos 233 alunos que preencheram o questionário manifestaram interesse em participar da pesquisa, 73 foram selecionados, 33 confirmaram e 13 participaram do Encontro. Na Escola do Centro, os 114 dos 297

que apontaram interesse foram selecionados, sendo que 29 confirmaram e 13 compareceram ao Encontro.

O Encontro na Escola do Norte aconteceu em um sábado cinzento e chuvoso de outubro de 2008, trazendo para a escola treze jovens aparentemente sem pressa de chegar, mas que chegaram (e no horário determinado). Foram entrando na sala, não sem antes espiar, alguns em duplas, outros sozinhos, mas sempre perguntando por outros: *“Vem mais alguém?” “Somos só nós?”*⁸ Já estávamos na escola, aberta especialmente para essa atividade, desde uma hora antes, recepcionados por um guarda municipal e por uma funcionária colocada à nossa disposição, os quais se mostraram bastante acolhedores com os alunos, surpreendendo-se com a presença deles tão cedo na escola, num sábado de chuva. Esses profissionais colocavam-nos que a ausência de outros alunos, certamente, devia-se ao mau tempo, afinal *“Hoje é sábado [...] eles adoram ficar dormindo, ainda mais se não trabalham”*, afirmava a funcionária.

Foram formados dois Grupos de Diálogo, incluindo egressos tanto de ciclos como de séries, numa adaptação dos três Grupos previstos a partir das confirmações obtidas até a véspera. Do primeiro Grupo participaram⁹: Alice (15 anos), Ana (15 anos), Deise (15 anos) e Suzete (16 anos), do 1º ano; Luciano (17 anos), do 2º ano, e Diego (19 anos), do 3º ano. Apenas Alice era egressa de séries.

Participaram do segundo Grupo: Danise (15 anos), Kátia (15 anos), Kelton (15 anos) e Túlia (16 anos), do 1º ano; Rafael (17 anos) e Clarice (24 anos), do 2º ano, e Renato (18 anos), do 3º ano. Dois alunos eram egressos de séries: Kelton e Clarice.

As idades dos participantes permitem perceber distorção idade/série principalmente a partir do 2º ano, sugerindo uma associação com a reprovação. A aluna Clarice, ingressou na escola, com vinte e três anos, quando retomou os estudos.

Na Escola do Centro, o Encontro aconteceu em um sábado de atividades de um Projeto¹⁰ patrocinado pela iniciativa privada, com inúmeras oficinas abertas a comunidade, por sugestão do Diretor, a fim de se aproveitar a abertura da escola e os recursos disponíveis nessa ocasião. No entanto, percebemos que alguns dos participantes foram “desviados” de nosso Encontro, na entrada da escola,

⁸ As falas dos sujeitos da pesquisa aparecerão, ao longo da tese, em itálico e, quando fora do texto, com fonte e espaçamento menor, para se distinguirem das citações de autores.

⁹ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

¹⁰ Projeto Unibanco.

supostamente para preencher vagas naquelas atividades, patrocinadas por empresa privada. Inquietos com a ausência de colegas que haviam confirmado presença, alguns alunos, pelo fato de terem sido abordados ao chegarem à escola, prontificaram-se a sair em busca dos colegas e conseguiram trazer mais estudantes para o Encontro.

Nessas condições, com os alunos chegando aos poucos, definiu-se a formação de apenas um grupo de diálogo, para que a atividade pudesse iniciar e os alunos poderem inserir-se na medida em que chegassem. Conseguiu-se reunir treze jovens: Fito, Gelson, Guido, João, Leo e Luara com 15 anos; Maira, Marisa e Mauro, com 16 anos; Júlio, Pietro e Rodrigo; com 17 anos, e Rudi, com 18 anos. Egressos de ciclos eram apenas três - Fito, Leo e Maira – e dois vinham de escolas privadas, por séries: Gelson e Guido.

Se na Escola do Norte participaram do Encontro alunos de todos os anos e dos diferentes turnos, na Escola do Centro participaram apenas alunos do turno da manhã e do 1º ano, a maioria da mesma turma (11G), que se mobilizaram para isso.

Diferentemente das outras turmas, a 11G era uma agitação só, mas de maneira produtiva. Fomos recebidas com alegria. Curiosos fizeram alguns questionamentos como: por que escolheram estas escolas? Por que [a escola do Centro]? O que teria de lanche? Para que a pesquisa? O que vai mudar? E depois? Vamos saber os resultados? É gritante a diferença dessa turma com relação às demais. Trata-se de um grupo no qual a interação é constante; eles saíam de seus pequenos grupos perguntando aos colegas quem ia, incentivando alguns a irem e auxiliando uns aos outros nas respostas. Na sala estavam 19 alunos, dos trinta e um matriculados, de 14 a 17 anos, sendo que 15 deram sim e 4 não, demonstrando uma decisão coletiva. A professora parecia estar bem à vontade; sorridente, ela conversava conosco sobre a importância da pesquisa. (Escola do Centro, Diário de Campo, outubro de 2008)

Na Escola do Norte, chamou-me a atenção o fato de que, embora cursando etapas diferentes, às vezes até bastante distantes, os alunos se conheciam bem, tratavam-se com naturalidade, revelavam experiências comuns, confirmando uma característica de escola de comunidade, onde seus membros se relacionam fora da escola também, além do fato de que muitos desses alunos vinham estudando juntos desde o ensino fundamental, alguns desde a educação infantil.

Na Escola do Centro, apesar dos alunos de uma turma não saberem o nome de colegas de outra e vice versa, mesmo frequentando o mesmo turno e o mesmo ano escolar, apresentaram uma desenvoltura ao se expressarem no grupo de diálogo, sem muita inibição.

Os Encontros em cada escola, apesar da semelhança das dinâmicas e dos instrumentos utilizados, foram significativamente diferentes, embora se possa dizer que, de forma igual, o diálogo permitiu encontros, coloriu experiências comuns, fortaleceu a identidade de jovens e revelou que o preconceito e a discriminação, no que se refere à escolarização por ciclos, dificilmente são reconhecidos como tal. Os estudantes assumem de forma irrestrita a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, independentemente da proposta curricular, da competência dos professores e das condições para a aprendizagem, na escola e fora dela, que denunciam, mas não sem antes implicar-se com elas.

1.2.2 “Encontrão” na UFRGS

Na continuidade dos Encontros específicos, aconteceu, ainda em novembro de 2008, o “Encontrão” na UFRGS, em salas da Faculdade de Educação, no 6º andar, novamente em um sábado pela manhã. Reuniram-se, ali, os participantes de cada escola, que se apresentaram bastante animados desde o anúncio dessa atividade ainda na divulgação da pesquisa. Os alunos da Escola do Norte, em número de onze (dois confirmaram presença, mas não compareceram) deslocaram-se por meio de transporte providenciado por mim, por sugestão da equipe gestora da escola, como expressão de um cuidado esperado tanto pela própria escola como pela família, quando então pude acompanhá-los e observá-los em interação. Dentro da caminhonete, logo que saímos, um lanche foi oferecido, acondicionado em embalagens individuais, sendo aclamado e consumido por inteiro pelos jovens que, aos poucos, começavam a se soltar e a trocar ideias sobre o programa da noite anterior (sexta-feira) ou sobre os planos para o restante daquele sábado.

Os alunos da escola do Centro, também em número de onze, reuniram-se na própria escola, por sugestão deles mesmos, e se deslocaram para a UFRGS em transporte público, sendo acompanhados por universitários colaboradores. Antes, porém, comeram o lanche que lhes foi oferecido. As experiências de circulação pela cidade, em especial a que vivem diariamente para chegar à escola, revelaram jovens à vontade diante do desafio de chegar a um lugar desconhecido.

No “Encontrão”, pôde-se trabalhar com novos elementos da metodologia, com cenários representando exemplos de situações reais com ênfase em práticas escolares relacionadas aos ciclos. Os mesmos constituíram-se um recurso

metodológico para colocar, diretamente, o tema dos ciclos em diálogo entre os jovens, mesmo reconhecendo-se que as formas de inclusão e acolhimento, exclusão e discriminação apresentadas são, na realidade, mais complexas. No entanto, o que se buscou foi a formulação de possibilidades que revelassem tensões e que permitissem aos jovens dialogar, problematizando opiniões, experiências e sentimentos e reconhecendo sua reação/ação em situações semelhantes.

A dinâmica do Encontro na UFRGS seguiu o seguinte roteiro:

- 1) Recepção e acolhimento a todos os participantes pelos integrantes da equipe de pesquisa (pesquisadora e colaboradores).
- 2) Apresentação individual dos jovens estudantes.
- 3) Apresentação da dinâmica dos trabalhos (lembrando o caráter de diálogo) e organização dos Grupos, deslocados para salas específicas.
- 4) Trabalho nos Grupos / Cenário 1: preconceito aos ciclos.
- 5) Trabalho nos Grupos / Cenário 2: cuidado e aprovação.
- 6) Trabalho nos Grupos / Cenário 3: currículo diferenciado.
- 7) Trabalho nos Grupos: preparação de esquete.
- 8) Lanche no Bar do Antonio.
- 9) Plenária: apresentação da produção de cada Grupo e reflexões coletivas.
- 10) Distribuição da ajuda de custo para passagem (aos que manifestaram a necessidade).

Os Grupos foram constituídos a partir do critério *egresso de ciclos* e *egresso de séries*: o primeiro foi formado por 13 participantes, a maioria da Escola do Norte, de diferentes anos escolares, com idades entre 15 e 19 anos; o segundo ficou com 9 participantes, a maioria da Escola do Centro, todos do 1º ano, com idades entre 15 e 18 anos.

Cada um dos Grupos analisou um a um os cenários apresentados e escolheu um deles, ao final, para ser explorado e adaptado às suas vivências e apresentado, na forma de esquete, em Plenária. Após essa apresentação, todos dialogaram em busca de semelhanças e diferenças entre os cenários escolhidos, concluindo que novos cenários foram elaborados.

Os cenários apresentados foram construídos a partir de situações que surgiram pelo diálogo nos Encontros nas escolas, revelando pontos de tensão interessantes e potencialmente importantes para o tema da pesquisa. Os dados

produzidos em cada um dos Grupos, desde os encontros locais, foram incorporados às reflexões desenvolvidas ao longo da tese.

Cenário 1

Numa escola pública de Porto Alegre/RS, há um professor que, no primeiro dia de aula do 1º ano do ensino médio, pede aos alunos que se apresentem e identifiquem a escola de ensino fundamental que frequentaram. Contam que, quando algum aluno diz que estudou numa escola municipal, esse professor pergunta:

- Escola de ciclos?

Então faz uma anotação ao lado do nome daquele aluno e diz:

- Já vou te avisar: não vai ser fácil! Te prepara para uma reprovação. Vocês não vêm preparados para o ensino médio!

Cenário 2

Dois jovens que haviam estudado juntos até a 8ª série se encontraram, por acaso, na seleção para um emprego e, entre outras coisas que conversaram, comentaram como estavam se saindo no ensino médio.

Luiz reclamou do “grude” dos professores da sua escola, que ficavam em cima, controlando, falando das faltas, cobrando trabalho, exigindo que “o nego” desse o recado em todas as provas. Contou que estava praticamente passado.

Otávio ficou surpreso com isso e disse que se na sua escola os professores se preocupassem assim com os alunos, muitos colegas seus não teriam rodado por faltas, nem desistido de estudar, pois alguns precisavam de alguém que se interessasse por eles. Disse que ele próprio só não desistiu porque fez amizade com um colega e que se ajudam e dão força um para o outro.

Cenário 3

Muitos jovens dizem que o ensino fundamental foi um tempo muito bom, quando as amizades aconteciam mais facilmente e as atividades culturais faziam parte da rotina da escola, como passeios, visitas a museus e lugares diferentes, oficinas, palestras.

Alguns afirmam, ainda, que a participação nos conselhos de classe e no Grêmios Estudantis proporcionou experiências importantes para sua formação.

Chamou-me a atenção o fato de que, apesar da negativa ou da minimização de ações preconceituosas no interior das escolas, desde os Encontros nas escolas, as cenas apresentadas, por ambos os Grupos e de forma mais acintosa pelos egressos de séries – quando a discriminação a egressos de ciclos apareceu -, revelaram as ambivalências dos jovens, e não mais as ponderações feitas anteriormente, diante dos densos processos sociais, políticos e educacionais em que se inserem, apontando uma multiplicidade de nexos entre o individual e o coletivo, entre o local e o global. Enfim, aparecia o senso comum, em caricaturas bem humoradas encenadas pelos estudantes, revelando seus olhares para a escola, qualquer escola, para os professores, para eles próprios, olhares reveladores de

representações sociais e de culturas escolares. Atitudes autoritárias por parte dos professores na relação com quaisquer alunos e conflitos de imagens e de expectativas relacionados à transição do ensino fundamental para o ensino médio foram retratados nas cenas apresentadas.

Como atividade de integração, os jovens foram provocados a criarem um único cenário tendo como referência o lugar da sala de aula que ocupam e a se movimentarem como costumam fazer no cotidiano escolar. Queríamos compreender a associação entre expectativas dos professores e expectativas dos alunos na relação pedagógica, situação aventada nos Encontros nas escolas, porquanto observada nos discursos dos professores e nos relacionamentos com colegas.

O caráter lúdico da atividade remeteu à crônica de Luiz Fernando Veríssimo (2003)¹¹ “Os certinhos e os seres do abismo”, em que ele descreve a “[...] geografia social espontânea, nem sempre bem definida, mas recorrente [...]” determinada pela distribuição dos alunos na sala de aula. Foi possível refletir que o lugar a ocupar na sala de aula nem sempre é fruto de escolha pessoal, sendo, não raras vezes, a única possibilidade de inserção e de pertencimento, nem sempre garantido, podendo configurar-se em um quadro inicial de discriminação e de processo de exclusão.

Quem chega novo na escola e não pertence ao grupo, senta lá na frente e os que estão mais tempo na escola, em volta e lá no fundo. (Kelton, 15 anos, egresso de séries, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola).

Os egressos dos ciclos, de forma especial os da Escola do Centro, pareciam confortáveis em seus lugares no cenário organizado, até mesmo porque o “Encontro” aconteceu no final do ano e possíveis desafios pareciam já ter sido superados. No entanto, as entrevistas individuais, realizadas no ano seguinte, revelaram que dois dos três egressos de ciclos, na Escola do Centro, haviam enfrentado e suportado, ao ingressarem na escola, alguma discriminação por parte de colegas, a partir da sua identificação como egressos dos ciclos, provocada pelos professores nos primeiros dias de aula, o que, num primeiro momento, não lhes abriu a possibilidade de escolherem e de serem escolhidos para grupos de trabalho, situação melhor resolvida pelo aluno e com mais dificuldade pela aluna.

¹¹ Revista Veja jul 2003.

Sabe-se que essa situação não se restringe ao caso dos ciclos, porquanto os grupos, nos quais os egressos provavelmente acabaram por se inserir, também pudessem estar abrigando outros alunos, aqueles que comumente são deixados de fora ou de lado nos contextos escolares e que são, geralmente receptivos.

Com o objetivo de complementar e aprofundar informações, buscando ampliar os ângulos de observação e qualificar a produção de dados obtidos junto aos grupos de diálogo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos. Na Escola do Norte, dos treze participantes da primeira etapa, no Encontro realizado na própria escola, onze estiveram no “Encontrão” da UFRGS. Desses, nove foram entrevistados porque eram egressos de ciclos.

Na Escola do Centro, dos treze participantes da primeira etapa, no Encontro realizado na própria escola, onze estiveram no “Encontrão” da UFRGS. Desses, dois foram entrevistados porque eram egressos de ciclos, sendo que o terceiro transferiu-se da escola no final do ano seguinte, sem que a escola tivesse o registro dos motivos, o que a Escola do Norte procura fazer ao conceder a transferência de qualquer aluno.

Muitas tentativas foram realizadas para encontrar o estudante. Apenas uma vez foi possível conversar com a mãe que, visivelmente contrariada - *“mas ele não estuda mais lá!”* - assegurou que o menino iria, então, ao meu encontro, mas isso não aconteceu. Havia me oferecido para ir ao encontro de Leo, talvez na própria casa, ao que ela respondeu de forma enfática: *“Não! Tem que ser num lugar neutro!”* Instigada pela resposta, tentei argumentar sobre a pesquisa, mas pareceu-me haver outras razões que a mãe não quis colocar. Investiguei na escola e junto aos colegas, mas ninguém sabia de nada, até porque ele não vinha comparecendo aos encontros que promoviam fora da escola. Não voltei a insistir.

2. POR QUE FALAR EM CRISE NA EDUCAÇÃO?

2.1 PROFESSORES E ALUNOS NA CONTEMPORANEIDADE

- *Eu acho que o mundo tá de um jeito...*

- De que jeito?

- *Ninguém pensa nos outros, todo mundo é, como se diz, egoísta, entendeu, só pensam em si mesmo e na sua família. E, assim é raro tu ver, e existe, com certeza existe, pessoas assim que querem mudar alguma coisa no mundo como tá hoje, ao menos no Brasil eu acho que mudariam. Eu tô vendo o que acontece e isso não me desmotiva pra crescer, mas me motiva pra pensar que o mundo vai melhorar um dia. (Deise¹², 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)*

A intenção de trazer para o corpo da tese algumas reflexões sobre complexidade e identidades refere-se à construção de um possível contexto mais amplo, global, que contribua para a compreensão de problemas locais, considerando as múltiplas relações presentes nas configurações identitárias de estudantes e professores na contemporaneidade, bem como de instituições socializadoras, dentre elas a escola.

A escola, contínua e intensamente questionada sobre sua função social e seu papel nos processos de construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos que com ela convivem, precisa rever-se e problematizar-se, uma vez que esses processos carregam as marcas de processos de exclusão de toda ordem reforçadas e reproduzidas no cotidiano escolar.

O sociólogo Alberto Melucci (1997) diz que habitamos um planeta que se transformou em sociedade global e que o ritmo acelerado da mudança, a multiplicidade de obrigações, o excesso de possibilidades e de mensagens ampliam a nossa experiência cognitiva e afetiva numa medida sem parâmetro com nenhuma outra cultura precedente. Da mesma forma, Zigmunt Bauman (1998, 2003, 2005a, 2005b, 2007) coloca que as transformações da pós-modernidade ou da sociedade líquida, envolvendo riscos e incertezas, produz desconforto, um mal-estar nos indivíduos e nos grupos, causando desequilíbrios que se fazem sentir também nas suas relações sociais e afetivas.

¹² As entrevistas individuais com os estudantes ocorreram no ano seguinte ao da realização dos grupos de diálogo nas escolas e na UFRGS, portanto em 2009, quando muitos dos alunos já haviam completado mais um ano de idade. Sendo assim, um mesmo estudante, dependendo do momento da pesquisa, poderá apresentar idades diferentes.

Bauman (2003, p.10) distingue o mal-estar da modernidade sólida, produzido por “[...] uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual [...]”, do mal-estar da modernidade líquida, que provém de “[...] uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais [...]”. Ou seja, “[...] homens e mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade.”

O autor utiliza a metáfora da liquidez para caracterizar o estado da sociedade moderna e sua incapacidade de manter a forma com tudo a ser permanentemente desmontado e sem nenhuma perspectiva de permanência. “Tudo é temporário [...] Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades auto-evidentes.” (BAUMAN, 2003, p. 2-3). Comparando a modernidade sólida com a modernidade líquida, aponta que antes os perigos eram reais, palpáveis e de mais fácil solução e que hoje os riscos são de outra ordem, muitos dos quais não se pode sentir ou tocar mesmo estando expostos aos seus efeitos.

Giddens (2005) coloca que os riscos e as incertezas estão inextricavelmente ligados à globalização que influencia a vida cotidiana da mesma forma que os eventos globais, e gera tensões e estresse que afetam e reestruturam os modos de vida. Transformam-se as necessidades, os desejos e as aspirações e surgem novos problemas a serem resolvidos – de natureza cultural, religiosa, étnica, profissional, ecológica – provocando tensões e conflitos. Em um mundo que vive a complexidade e a diferença, os indivíduos e os grupos precisam ser capazes de mudar permanecendo eles próprios.

O “eu” e o “nós”, conforme Melucci (2004), não estão mais solidamente fixados em uma identificação estável, oscilam, balançam e se multiplicam. As identidades, diante do surgimento de novos papéis e responsabilidades, estão em movimento, em uma dinâmica de desestruturação e reestruturação. Emergem novos referenciais identitários.

As identidades, nesses tempos de pós-modernidade, modernidade alta ou modernidade tardia (GIDDENS, 2002; HALL, 2000), estão em constante processo de mudanças e transformações, construindo-se reflexivamente, como sugere Hall (2000), ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas.

Essa é uma mudança estrutural, afirma Hall (2003), que está transformando as sociedades modernas, descentrando, fragmentando e deslocando as identidades culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, antes sólidas localizações e hoje com fronteiras menos definidas, dificultando que os indivíduos se encaixem socialmente. Essas transformações também abalam a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. A perda de um *sentido de si* estável, antes assegurado por quadros de referência bem definidos, que asseguravam uma conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura, pode ser chamada de deslocamento ou descentração do sujeito, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, provocando uma crise de identidade.

O sujeito, agora, não tem mais uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Stuart Hall (2003) aponta que o próprio processo de identificação tornou-se mais provisório, variável e problemático, e que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, afetando a cômoda história de nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (HALL, 2003, p.12-13).

Para esse autor, a *identificação* é um processo nunca completado e nunca um ajuste completo, é uma construção que envolve articulação, suturação, sobre-determinação e não subsunção. Já Melucci adota a expressão *identização* para referir o “[...] caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos [...]” (2004, p. 34). Por sua vez, Anthony Giddens fala em *projeto reflexivo do eu*, que consiste em “[...] manter narrativas biográficas coerentes, embora continuamente revisadas [...]” num contexto de “[...] múltipla escolha filtrada por sistemas abstratos [...]” (2002, p. 12).

Portanto, a identidade, conforme Melucci, é “[...] um processo de constante negociação entre as diversas partes do eu, tempos diversos do eu e ambientes ou sistemas diversos de relações, nos quais cada um está inserido [...]” (2004, p. 67), capacitando o indivíduo a responder pelos múltiplos e contraditórios elementos que lhe compõem em cada momento.

Enquanto estou agindo, o meu ser nunca coincide totalmente com aquilo que faço. Escolho e descarto, privilegio partes de mim, sou em parte inconsciente. Minha identidade é feita pela capacidade de manter agregado tudo isso e será tanto mais consciente quanto puder negociar entre essas partes, fazendo-as existir. (MELUCCI, 2004, p. 67).

Desde há muito, o tema das identidades e de crises de identidades têm estado presente nos debates sobre a civilização, os indivíduos, os grupos e as instituições, sendo atualizado permanentemente diante de novas configurações sociais, políticas, econômicas e culturais, provocadas pela extensão e intensidade das mudanças em todos os âmbitos da vida social, criando necessidades, afetando instituições e fragmentando identidades.

Os processos identitários dos professores vêm sendo contemplados há algum tempo em estudos e pesquisas, enquanto as identidades juvenis, bem recentemente, têm merecido atenção, na medida em que as especificidades e as culturas próprias dos jovens ganham visibilidade e revelam a potencialidade da sua participação na conservação ou transformação da sociedade e na intervenção em questões singulares que os afetam, o que acaba por gerar políticas públicas.

Num contexto de tantas transformações, o professor, enquanto indivíduo e sujeito, está em busca de uma identidade satisfatória e mais confortável, debatendo-se entre as múltiplas identidades de que é constituído e que parecem, às vezes, não se adequarem, nenhuma delas, aos desafios do momento histórico. O título do livro de Mariano Enguita, "Educar em tempos incertos" (2004), pode ser uma expressão representativa dos desafios da escola e das angústias e preocupações do professor, quando finalidades, perspectivas e expectativas em relação à educação não possuem mais aquela clareza e aquela definição que determinavam quadros de referência para a função da escola e para o papel do professor.

Nesse emaranhado de incertezas e contradições que caracterizam os processos de mudança, pressionando também a escola, o professor precisa, quer, busca, reconhecer-se, como afirma Giddens (2005, p. 16), se não "senhor da própria história", ao menos capaz de encontrar meios de tomar as rédeas do mundo da escola que lhe parece em descontrolo.

Diante da complexidade das transformações que acontecem intermitentemente, o professor vê-se em meio a incertezas e riscos antes inexistentes, manifestando seu desconforto ao ter que assumir novos papéis e novas tarefas, com alunos e famílias que destoam das imagens que têm construídas. Além disso, a liberdade e a felicidade almejadas parecem sufocadas pela excessiva carga horária de trabalho que o confinam a poucas dimensões de sua existência. A baixa

remuneração aborta desejos e possibilidades de imersão na vida cultural. A natureza mutável do conhecimento lhe exige respostas rápidas e eficientes, mas sua capacidade de reação ainda não dá conta da multiplicidade e velocidade com que as demandas sociais se apresentam.

O mal-estar docente, fenômeno que vem sendo estudado desde os anos 80 e que ocorre em várias partes do mundo¹³, tem a inibição e o absentismo como as reações mais frequentes para enfrentá-lo, de acordo com pesquisa de José Manuel Esteve Zaragoza (1999). A inibição caracteriza-se por atitudes dogmáticas e rígidas, redução e limites para o uso da palavra e rotinas, e revela os recursos adotados pelos professores para cortar a implicação pessoal da docência e a raiz das possíveis fontes de tensão. O absentismo, como a inibição, também pode ser entendido como uma forma de abandono da profissão, aparecendo como uma alternativa de escape, de afastamento temporário, de fuga das tensões acumuladas.

Jaume Carbonell (2002, p. 35) adverte que certos setores e poderes podem estar utilizando e explorando o indizível do mal-estar “[...] para frear qualquer mudança ou transformação da escola [...]”. Da mesma forma, condena os professores que falam mais de mal-estar do que de bem-estar, de dificuldades mais do que de satisfações, apontando para os efeitos disso sobre a credibilidade e a autoridade da profissão. Nesse sentido, integrando-se aos que criticam a qualidade de ensino – e de aprendizagem – os professores eximem-se da responsabilidade de criar condições e recursos pedagógicos para a promoção de aprendizagens de quaisquer alunos, venham de onde vier. Parecem não ver que a contemporaneidade está a lhes exigir a superação do lugar de especialistas que ensinam para a de profissionais da aprendizagem.

Os professores, enquanto sujeitos de ação, são capazes de produzir e de reconhecer o sentido daquilo que fazem, sem se deixar definir pelo externo. Pela interdependência no mundo globalizado, quando “[...] nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo [...]” (BAUMAN, 2005, p. 133), o enfrentamento coletivo dos desafios pelos professores pode favorecer tanto o controle como a produção de condições para isso.

¹³ Os primeiros indicadores tornaram-se evidentes primeiramente na Suécia, depois na França, Inglaterra e Alemanha, segundo Zaragoza (1999).

- *Só que aqui nós somos sozinhos, ninguém faz nada no coletivo, não temos apoio. E o pedagógico? Não existe.* (Professora)

O Sr. Cleo, funcionário de corredor, que está próximo, concorda:

- *É mesmo! Com tudo isso aqui, tem gente boa que faz o seu melhor. Mas isolado, solitário. A escola está abandonada.*

(Escola do Centro, Diário de Campo, novembro de 2008)

A escola permanece como um espaço reprodutor da sociedade elitista e excludente, impregnado de preconceitos que recusam a diversidade e as diferenças e refratário a propostas que possam atingir o imobilismo e o hermetismo de suas especialidades e especializações. Os professores parecem não conseguir transformar as práticas homogeneizadoras e descontextualizadas que recusam a complexidade e ainda concebem a escola apenas para alguns e não para todos os alunos incondicionalmente. Não se dão conta de que estão a negar a si mesmos a possibilidade de ajustarem imagens e autoimagens, de assumirem com mais tranquilidade as mudanças que se operam nas próprias identidades.

Esses tempos difíceis para o magistério, como aponta Miguel Arroyo (2004), podem ser tempos fecundos para a construção de alternativas que superem os desencontros entre professores e alunos e a tensão nos diálogos ou mesmo a ausência deles. Para isso, os professores precisam considerar as transformações que também acontecem na infância e na juventude e assumir que se quebraram as imagens dos alunos e, conseqüentemente, suas próprias autoimagens. O autor vê como positivo o mal-estar vivenciado na escola pelos professores se seu significado for a emergência de novas imagens e de novas formas que deem conta de modos concretos de viver os diferentes tempos da vida.

Nessa direção, deverão reconhecer os estereótipos que definem as imagens que têm dos jovens e que não correspondem aos jovens reais, à diversidade de suas realidades e à complexidade das formas que configuram suas vidas e seu posicionamento frente ao mundo, como apontam dados do Projeto Juventude¹⁴, desenvolvido pelo Instituto Cidadania, entre agosto de 2003 e maio de 2004. É preciso que superem imagens que associam aos jovens dessa geração o individualismo, o consumismo, o pragmatismo, a alienação, o desinteresse político e a acomodação ou que os consideram “[...] os principais vetores de disseminação da violência, desagregação familiar e desestruturação dos vínculos societários [...]”.

¹⁴ Desenvolvido em 2003 e 2004 pelo Instituto Cidadania, gerando, entre outras publicações, *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (2005).

Os estudantes jovens representam para os professores um grande problema a resolver, por suas carências e suas demandas, suas presenças e suas ausências, seus silêncios e seus protestos, suas diferenças e suas culturas (diversas, próprias, singulares, distintas das dos adultos, construídas independentemente da escola e dos professores e que lhes exige enorme esforço para serem reconhecidas e preservadas, em especial no âmbito escolar).

Não só para os professores, mas para grande parte da sociedade, a juventude ainda é vista como um problema social – de inserção profissional, de falta de participação social, de drogas, de delinquência etc. – tornando-se um mito que, segundo Pais (2003), os meios de comunicação ajudam a difundir quando privilegiam aspectos fragmentados da cultura juvenil, especialmente os mais “espetaculares” e “marginais”, afetando e sendo afetados pelas formas como essa cultura é definida socialmente. Para o autor, alguns jovens se reconhecem nesse mito, transformando-o parcialmente em realidade e produzindo uma espécie de “consciência geracional”. Outros jovens reconhecem que “[...] ser jovem é uma experiência distinta daquelas que outros jovens vivem [...]” (2003, p. 36).

É preciso olhar a juventude a partir de dois eixos semânticos, como propõe o autor: como uma aparente unidade, referente a uma fase da vida, ou seja, um conjunto aparentemente homogêneo, na comparação com outras gerações; e como diversidade, tendo em vista diferentes atributos sociais que distinguem os jovens uns dos outros, ou seja, um conjunto heterogêneo, que abriga jovens com origens, interesses, perspectivas e aspirações diferentes.

Assim, ao buscarmos compreender a juventude temos que considerar tanto as similaridades, mas principalmente as diferenças sociais que distinguem os jovens, articulando duas tendências sociológicas que vêm orientando as reflexões sobre ela, de acordo com Pais (2003, p. 29): para a primeira, a juventude é constituída de indivíduos de uma mesma geração, vivendo uma mesma fase da vida, com características mais uniformes e homogêneas, e, portanto com uma específica cultura juvenil; para a segunda tendência, a juventude é considerada um conjunto social necessariamente diversificado, constituído por jovens em diferentes situações sociais.

Os conflitos geracionais que se estabelecem podem servir para a reflexão sobre os patamares em que estão a se constituir esses conflitos, revelando o que mudou e o que permanece na convivência entre a geração de adultos e de jovens,

num contexto em que a simbolização da juventude, por suas condições externas, tem se transformado em produto ou objeto de uma estética, que pode ser adquirido por adultos para estender no tempo sua capacidade de portar o signo 'juventude'.

Uma geração, compreendida como uma estrutura transversal, da experiência histórica, da memória acumulada, que condiciona e produz identidades, segundo Mario Margulis e Marcelo Urresti (2000), refere-se ao período em que cada indivíduo se socializa e vive as mudanças de seu tempo. Cada geração pode ser considerada como pertencente a uma cultura diferente, incorporando novos códigos e competências, linguagens e formas de perceber, de apreciar, classificar e distinguir, com sua própria episteme. As gerações compartilham códigos, mas também se diferenciam de outras gerações e, mesmo no interior de um mesmo grupo social suas diferenças se expressam por dificuldades e ruídos na comunicação e desencontros, gerados pelas diferenças de códigos.

Tio, não, tio representa permissividade. Eu não gosto que me chamem assim. Se bem que nesta época eu acabo deixando quando eles querem saber meu nome, afinal de contas eles podem colocar meu nome na internet e daí acabo aceitando ser chamado de tio... Dar o nome acaba sendo perigoso e permite que eles entrem na minha intimidade. (Sr. Cleo, funcionário da Escola do Centro, Diário de Campo, novembro de 2008)

Ser jovem também implica em diferenças no plano da memória. Sem ter vivido suas experiências, não se pode compartilhar a memória da geração anterior. A memória social, a experiência transmitida, não impede que cada geração se apresente como nova, possuidora de seus próprios impulsos e de sua energia.

Desconstruir imagens idealizadas de alunos exige abertura para enxergar, de fato, os jovens que os constituem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, entre eles o de viver plenamente a juventude, problematizando as condições sociais e históricas que a determinam e contribuindo na fundação de novos pressupostos para a relação entre a escola e as demais agências socializadoras, também afetadas pelas mudanças contemporâneas.

Os jovens que chegam às escolas em nada se parecem com os que são esperados, não correspondem às imagens e às representações sociais que predominam no contexto escolar. Questionam, reagem, enfrentam, se expressam por linguagens distintas das escolares, diversas e singulares ao mesmo tempo. Problematizam os estigmas que os reduzem a dimensão biológica ou à classe social

a que pertencem e exigem ser reconhecidos nas múltiplas dimensões de sua identidade e na diversidade de situações em que podem viver sua condição juvenil.

Hoje em dia, eles não querem nada com nada, é difícil segurar... (Professora da Escola do Centro, Diário de Campo, outubro de 2008)

Sob uma permanente tensão entre a busca da emancipação pessoal, a subordinação aos ditames da sociedade de consumo e as imagens da juventude veiculadas pela mídia, os jovens vivem amplas possibilidades de liberdade de escolhas, de práticas comportamentais e de participação cultural e política, mas se deparam com problemas no que diz respeito à inserção social, profissional e educacional. Tudo isso aliado ao fato de suas opiniões e necessidades não serem consideradas, ouvidas, respeitadas e levadas a sério. Segundo dados ainda do *Projeto Juventude*, reclamam por serem discriminados pelo simples fato de serem jovens. Jovens que não mais correspondem às imagens que os professores têm construídas e que não se ajustam aos formatos curriculares e às práticas pedagógicas que recusam a diversidade, mas também negam as singularidades.

A realidade aponta para um distanciamento entre alunos e professores: de um lado, parecem encerrarem-se os professores às voltas com os conflitos que desequilibram suas imagens e autoimagens acerca de seu papel e de seu lugar nas mudanças que afetam a escola e a sociedade; de outro, os alunos encerram-se, em sua aparente apatia, a produzir estratégias para cultivar e preservar suas culturas que dificilmente se articulam ou dialogam com a cultura escolar.

Os jovens já não correspondem a um pré-projeto de futuro, como refere Dina Krauskopf (2005), e por isso não se pode reduzir a juventude a uma fase preparatória e de tranquilidade, mas de entendê-los vivendo um período de ambiguidades e contradições, mas também de questionamentos e de experimentação nas diferentes esferas da vida. Para enfrentar as mudanças e as incertezas da contemporaneidade, os jovens necessitam de reconhecimento e de possibilidades para pertencer e participar da tomada de decisões que deem visibilidade e que garantam a singularidade e ao mesmo tempo a diversidade que constitui a juventude. A sua participação no redirecionamento das políticas públicas e nas práticas pedagógicas, a partir do reconhecimento de suas especificidades enquanto geração situada histórica e culturalmente, pode tornar-se elemento

importante na superação de muitos dos desencontros que acontecem nos espaços educativos e do mal-estar de professores e alunos no convívio cotidiano, dando aos conflitos geracionais novos contornos e cores.

As decisões de afirmação vital durante a fase juvenil exigem uma auto-imagem positiva que permita incorporar a incerteza à vida social e a sua realização pessoal em sintonia com a sua participação social. As sociedades necessitam contar com os jovens, com sua capacidade de aprender a aprender e reciclar com flexibilidade suas competências e atitudes, sua alegria criativa e sua energia vital. Com elas, é possível construir um novo pacto de co-responsabilidade e colaboração, e as novas estratégias de desenvolvimento e de orientação existencial. (KRAUSKOPF, 2005, p. 5).

Refletir sobre as representações sociais da juventude que acabam por orientar ações políticas e pedagógicas, implica em conhecer as realidades, as demandas, os problemas, os desafios, os limites e as possibilidades vividas pelos jovens contemporâneos no contexto histórico, social, político e cultural. Isso pode significar o ponto de partida para a construção de alternativas concretas para a promoção de efetivos encontros entre adultos e jovens, não só no interior dos espaços escolares. Relacioná-las com as representações sociais acerca da escola, dos professores, dos alunos, do ensino e da aprendizagem torna-se tarefa coletiva para compreendê-las na turbulência da vida contemporânea. “Com a influência da globalização, os meios de comunicação, as redes de informação e de mercado, as indústrias culturais, os processos de consumo e a presença do ciberespaço são fundamentais na produção de subjetividades contemporâneas e diversas.” (KRAUSKOPF, 2005, p. 2).

As modalidades sociais de ser jovem envolvem também dimensões culturais, históricas e políticas. A juventude é definida, conforme Margulis e Urresti (2000), material e simbolicamente, na malha das instituições sociais, como a escola, o trabalho, a igreja, partidos políticos, clubes e associações, etc., e precisa ser analisada na materialidade e historicidade em que é envolvida e compreendida em suas distintas modalidades de expressão, a partir de conceitos como moratória social, moratória vital, memória social incorporada, gênero e lugar nas instituições.

A condição histórico-cultural da juventude não se oferece da mesma forma para todos os jovens, envolvendo aspectos relativos, por exemplo, às desigualdades sociais. Jovens de setores sociais mais favorecidos, com maiores oportunidades

para estudar e de postergar responsabilidades da vida adulta, parecem usufruir por períodos maiores dos signos sociais que são socialmente definidos como juventude.

A escola, como espaço de intensificação e abertura das interações sociais, pode tornar-se um “[...] caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com sua inserção no mundo do trabalho [...].” (SPOSITO, 2005, p. 90). Como uma das instituições socializadoras tradicionais, está, para os jovens, no centro das referências identificatórias que reconhecem que a escolarização é “[...] uma entre outras possibilidades para se situar melhor no mundo, para além de um ganho imediato com o emprego ou um futuro profissional melhor.” (SPOSITO, 2005, p. 123). A expansão do ensino médio e as oportunidades de acesso, segundo essa pesquisadora, na análise que realizou a partir dos dados do Projeto Juventude, fazem com que a variável escolar seja incorporada no seu repertório de práticas e expectativas.

2.2 QUE CRISE É ESSA?

Segundo Mariano Enguita (2004, p. 115), “Algumas expressões se repetem até o ponto de que, às vezes, na falta de maiores especificações, parece haver consenso onde realmente não há [...]”. Quando estas expressões, são assumidas por todos, acabam por constituir uma “[...] retórica de uso obrigatório para qualquer um que deseje intervir no diálogo e não ser desqualificado desde o início [...]”.

Democratização, gestão democrática e autonomia das escolas são expressões que prevaleceram, no cenário educacional brasileiro, entre os anos setenta e oitenta. A retórica envolvendo os anos oitenta e noventa apresentava as expressões construtivismo, diversidade cultural e inclusão social. Não faz muito que a inclusão ganhou novos contornos, envolvendo todas as diferenças, entre elas as de portadores de alguma deficiência e que apresentam necessidades educativas especiais. O fracasso foi ganhando contornos diferentes na medida em que foi sendo compreendido em suas diferentes dimensões: fracasso na escola, fracasso da escola e fracasso social.

A globalização, a pós-modernidade e o mal-estar, não só docente, dentro, fora e a partir dos espaços escolares, ganham espaço nos debates contemporâneos e é preciso apontar a complexidade e a emergência de novos paradigmas para

discutir a interdisciplinaridade (ela própria um novo paradigma) e a interdependência presentes no enfrentamento de fenômenos globais.

A qualificação da escola, do ensino e da aprendizagem tem merecido destaque nos debates sobre a educação, ao longo dos tempos, bastante intensos nos dias de hoje, acompanhando a velocidade com que as necessidades dos indivíduos e dos grupos se modificam e revelando os novos paradigmas que estão a nortear os movimentos existentes.

Para participar, na atualidade, das discussões sobre a escola, é necessário valer-se da expressão qualidade, antes associada à falta de qualidade (enquanto escassez ou inexistência de recursos, programas, instalações, etc.); depois à baixa qualidade (referente ao ensino, às metodologias, às exigências institucionais, aos processos avaliativos, etc.) revelada nas não-aprendizagens dos alunos, medidas de forma oficial e denunciadas no acesso aos diferentes níveis de ensino e no mercado de trabalho; e, recentemente, à má qualidade, referente ao conjunto desses aspectos refletidos nos processos educativos, na formação de alunos e professores. Qualidade, portanto, é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente, *epocal* (HALL, 2003), que ganha novos significados em face de contextos socioculturais locais e globais.

Muitos esforços têm sido empreendidos nos últimos anos no Brasil, mas ainda não se conseguiu estruturar um sistema educacional eficiente, eficaz, de qualidade: “[...] ineficiente porque o custo de obtenção da educação é elevado; ineficaz porque os resultados de aprendizagem obtidos são insatisfatórios, e de baixa qualidade porque os beneficiários do sistema não são satisfeitos em suas necessidades e expectativas.” (MANUAL MEC/PDE, 2006, p. 5-6).

De acordo com Ricardo Hévila (apud GATTI, 2008), ao abordar o conceito de qualidade, podemos traduzi-la em cinco dimensões: equidade, no que diz respeito a acesso, processos e resultados; relevância, no sentido do significado ao aprender a conhecer e ao aprender fazer; pertinência, o que implica pedagogia da diversidade; eficácia, que busca atingir metas concretas e eficiência, no uso adequado dos recursos.

Iniciativas surgem para reverter o cenário brasileiro, canalizando esforços com foco na aprendizagem dos alunos e tendo a escola como *locus* do ensino-aprendizagem, reconhecendo-se que sem uma escola de qualidade não pode haver ensino de qualidade. Para tanto, investe-se na qualificação dos processos de gestão

de macro e micro sistemas, conferindo-lhes racionalidade de funcionamento e apoiando-se em mecanismos de controle e avaliação. Somado a isso, a construção de um clima escolar favorece o ensino e a aprendizagem e permite que uma escola de qualidade defina e organize processos que permita alcançar seus objetivos, traduzidos em bom desempenho dos alunos.

Por escola de qualidade entende-se a que desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos; que coloca o aluno como foco de suas preocupações; que dispõe de recursos humanos com formação e motivação adequadas e com material escolar e didático necessário; que conta com instalações em quantidade e em condições adequadas de funcionamento; que tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola. (MANUAL MEC/PDE, 2006, p. 7).

De uma forma ou de outra e para além das expressões que caracterizam a retórica que impera nas críticas atuais sobre a educação que se faz numa escola “fraca”, com professores “mal preparados” e alunos “mal formados”, é preciso reconhecer a existência de um senso comum sobre a qualidade dessa educação, assumido amplamente por diferentes segmentos da sociedade. Necessário se faz identificar os elementos explicativos que compõem esse senso comum, que parece não considerar uma visão de totalidade da realidade, e localizar elementos de bom senso que, reconhecidos, podem nos levar à origem de uma crise. “Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento.” (ARENDRT, 2005, p. 227).

Questionar o senso comum acerca da educação brasileira e das escolas, especialmente públicas, implica confrontar posições fragmentadas e até contraditórias na compreensão de suas dinâmicas, identificando conceitos, significados e valores apropriados pelos diferentes sujeitos envolvidos diretamente ou não no processo educativo e que sustentam as críticas à qualidade da educação promovida nas escolas e por professores. É preciso esquivar-se do “rolo compressor” do senso comum, como coloca Cipriano Carlos Luckesi (1994, p. 97), que “[...] nos envolve, nos retira a possibilidade do questionamento [...]”, alimenta nossa acomodação e nossas explicações espontâneas.

Cabe, ainda, o questionamento sobre a influência de uma veiculação insistente de explicações sobre o baixo desempenho da escola, dos professores e

dos alunos, tanto por órgãos governamentais, como por instituições sociais e meios de comunicação, na manutenção desse senso comum. Esse dispositivo de repetição pode minimizar a parcela de responsabilidade de cada segmento da sociedade, encobrando a inexistência ou fragilidade da articulação entre políticas, programas e ações de sustentação aos direitos humanos desde os mais elementares e, também, a ainda tímida participação do setor privado ou a omissão das famílias na superação das dificuldades. Atribui-se ainda, entre outros fatores, à formação que os professores recebem, as causas do fracasso da escola, a qual deveria ser espaço de efetivas aprendizagens e de reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

De outro lado, os professores atribuem aos próprios alunos e às suas famílias as dificuldades encontradas em suas trajetórias escolares e os baixos índices de aproveitamento, revelando aí, por vezes, um olhar preconceituoso, especialmente, sobre as classes populares. Também responsabilizam os gestores pelas inadequadas condições de trabalho oferecidas que, conseqüentemente, afetam o desenvolvimento da docência e a produção das aprendizagens necessárias. De todo modo, percebe-se a participação dos próprios professores na constituição desse senso comum que os condenam, atuando, muitas vezes, não na direção de questioná-lo, mas de conservá-lo.

Os alunos - crianças, jovens ou adultos - por sua vez, parecem assumir a responsabilidade pelas próprias dificuldades no domínio das habilidades e competências oferecidas pela escola, “[...] talvez reproduzindo os mecanismos contemporâneos da dominação, que trata a tarefa da socialização como *uma aparente escolha pessoal do sujeito [...]*”, de acordo com Sposito. (2005, p. 123).

É possível constatar uma insatisfação por parte de pais, alunos, professores, gestores e empregadores em relação à escola, que é considerada fraca. Cada segmento, por motivos específicos e ao mesmo tempo semelhantes, não veem significativos os resultados em termos de aprendizagens de crianças e jovens. Dados da realidade educacional indicam os baixos índices de aprendizagem de nossos alunos da educação básica, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio, mediante avaliações nacionais e internacionais que, sem tomarem um caráter totalizante e, para alguns, paralisante, podem servir efetivamente como referências para a tomada de decisões e o redirecionamento de ações na área educacional.

Certo é que as estatísticas continuam a indicar elevadas taxas de repetência, de evasão e de distorção idade série, além de baixos índices de aprendizagem dos alunos, revelando, segundo Heloísa Lück (2006, p. 29), a ineficácia do ensino e sérios desperdícios na área educacional, entre eles o “desperdício de talentos”. Necessária se faz uma ação ampla e continuada envolvendo as dimensões técnica e política, que só se efetivam quando articuladas entre si.

A qualidade do ensino, tão necessária e preconizada para que nossa população possa alcançar melhores níveis de qualidade de vida e maior competência no enfrentamento de seus anseios de desenvolvimento, passa pela garantia de variados processos e condições interligados, envolvendo múltiplos aspectos internos e externos à escola e aos sistemas de ensino. (LÜCK, 2006, p. 29).

Para Hannah Arendt (2005), uma crise na educação é a manifestação de uma crise maior, global, com formas e contornos diversos em cada lugar. Constitui-se efetivamente num problema político em países, como o Brasil, onde a educação desempenha um papel diferente e politicamente mais importante, o direito à educação é um direito alienável e a igualdade é um princípio fundante.

Para a autora, uma crise exige respostas novas e velhas e que se volte às questões mesmas, mas com julgamentos diretos, sem preconceitos, aceitando o fato de estarmos perdendo a segurança das respostas em que nos apoiávamos. Vivendo a experiência da realidade e da oportunidade de reflexão sobre ela, evitamos que a crise se aguce.

A ideia de crise educacional para Regina Souza (2003, p. 11) remete a um momento de rompimento com padrões tradicionais e desestabilização de um sistema ou instituição e não a derrocada final, envolvendo o surgimento de uma nova escola em meio às transformações da cultura contemporânea. Para a autora, sustentando-se em ideias de Arendt, a crise que acomete a escola está relacionada a uma crise mais geral do mundo moderno, “[...] em cujo cerne está a perda da autoridade.”

Arendt aponta uma crise da tradição ou de nossa atitude em relação ao passado. A reverência ao passado, considerado como modelo, e o respeito aos antepassados, enquanto exemplo de conduta para seus descendentes, já não são característicos da época moderna. Num mundo que já não é estruturado pela autoridade, tampouco é mantido coeso pela tradição, que preserva o passado, a educação encontra-se em crise, uma vez que, por natureza, não pode abrir mão nem da autoridade nem da tradição. (SOUZA, 2003, p. 22).

Se o que prevalece é o presente, como pode o professor manter sua autoridade com um saber ancorado no passado e ao mesmo tempo orientar o presente vivido pelos alunos? As solicitações do presente exigem do professor experiências que não viveu e que, muitas vezes, a formação que recebeu não deu conta de ao menos prever, mesmo considerando a velocidade com que as necessidades mudam na contemporaneidade. Como fazer da transmissão do patrimônio algo que possa interessar à geração do presente como orientação para sua vida?

Jean Hébrard (2000, p. 10) aborda a crise de autoridade na escola como a ausência de adultos na educação de crianças e jovens, tanto na esfera escolar como na pessoal. Para ele, o grande desafio, hoje, é reinventar uma escola que assuma uma posição adulta, a posição do passado, não a posição do futuro, porque o futuro é a invenção da nova geração e não da geração precedente. E para isso, é preciso que a antiga geração seja capaz de assumir uma posição de autoridade. Arendt (2005, p. 240) acrescentaria que a recusa desse lugar de autoridade pelos adultos deve significar sua recusa em “[...] assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças [...]” e por aquele representado, em certo sentido, como mundo, pela escola.

Para Souza (2003), a interpretação da crise na educação não deve ater-se somente aos mesmos fatores sempre apontados, porquanto necessita de outros elementos de sustentação para que se fuja da simplificação e do reducionismo. Em relação à falta de compromisso de sucessivos governos, que comprometem as redes escolares, com insuficiência de verbas, baixos salários, condições materiais, evasão de profissionais e queda na qualidade do ensino, ou ainda, à abertura da escola pública e a massificação do ensino, o elitismo dos currículos escolares e o conseqüente fracasso escolar, coloca que a elite já não frequenta a escola pública, o professor não é mais porta voz da cultura erudita e os currículos, mesmo que ainda excessivamente acadêmicos, vêm sofrendo “um empobrecimento de seu conteúdo”. (SOUZA, 2003, p. 18).

Além disso, Souza (2003) coloca que o autoritarismo das regras, ainda em vigor, associado ao academicismo curricular e a mecanismos de seleção do sistema, que expulsavam as camadas populares da escola, estão sendo atenuados ou contornados, “[...] o que não quer dizer que a escola tenha se adaptado

satisfatoriamente à condição de prestadora de um serviço universal.” (Idem, p. 18) Para a autora, apesar da escola pública não conseguir nem a transmissão de conhecimentos, os alunos têm obtido sucesso (formal) no percurso escolar. Associando-se ao pensamento dessa autora, Vitor Paro, já em 1995, advertia sobre o “aligeiramento do conteúdo” e a adoção de critérios mais flexíveis como práticas equivocadas disseminadas nas redes públicas de ensino, que favoreciam a aprovação dos alunos de classes populares. Portanto, segundo Souza (2003), a queda de índices de repetência e evasão não corresponde necessariamente à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

Outros aspectos considerados pela autora referem-se ao que ela define como “crise mundial da própria cultura letrada”, não mais no topo da hierarquia das culturas e subculturas, e “crise da alfabetização” que afetam não só as camadas populares, num contexto que exige dos sujeitos novas habilidades para adaptar-se a condições mutáveis e conviver com a velocidade de imagens e de informações. (SOUZA, 2003, p. 20). Sem perder seu propósito de transmissão, a qual exclui a reflexão e a crítica, o ensino vem substituindo o seu caráter formativo pelo informativo, produzindo uma simplificação dos conteúdos escolares, na medida em que as informações são tratadas com a fragmentação própria dos currículos escolares e sem a complexidade que anunciam.

Para se pensar a educação no Brasil, neste momento, torna-se necessário considerar a relação entre todos os elementos que compõem o cenário social brasileiro e mundial e se contemple diferentes perspectivas de observação e análise. Pais (2003, p. 109) sugere, ainda, que se alimentem algumas descrenças em relação a teorias, objetos de crença, para que possamos “[...] multiplicar diferentes planos de perspectiva em relação a um mesmo objeto de análise.” Sugere que se construa um discurso ambivalente: por um lado... por outro lado...

Bachelard aconselha a usar a seguinte fórmula: temos que dizer “depende”. No momento em que se introduz um depende da cientificidade mais empedernida e fechada, mais autoritária, mais fanática e neurótica, abre-se o espaço para uma enorme e salutar conversa [...] Quando entramos no se, e se e se, o portanto-portanto-portanto vai perdendo a sua empáfia, seu caráter autoritário e dogmático [...] Trata-se, portanto, de preservar a temporalidade do tempo, a humanidade do homem, a concretude do concreto, coisas óbvias. (PESSANHA, 1997, p. 29).

Tendo em vista as considerações feitas até aqui, é preciso evitar a simplificação nas explicações e soluções para os problemas na educação, que

generaliza, reduz e isola fatores inter-relacionados e intervenientes no sistema de ensino e nos processos educativos, seguindo um paradigma de simplificação. Este, de acordo com Edgar Morin (1996, p. 274-275), nos leva a um pensamento disjuntivo e redutor que, na tentativa de eliminar o problema da complexidade, busca “[...] a explicação de um todo através da constituição de suas partes.” Essa forma de pensamento é imposta desde cedo e se desenvolve na escola, incrustando-se nos currículos e produzindo a fragmentação do conhecimento e as especializações.

O pensamento complexo, ao contrário, considera que tudo está em relação, nada é isolado, portanto é preciso saber conviver com as incertezas, as contradições, as incompletudes. Há complexidade onde quer que se produza “[...] um emaranhamento de ações, de interações, de retroações [...]” e quando fenômenos aleatórios, que não podem ser determinados, “[...] agregam incerteza ao pensamento.” Por isso, pode-se dizer que a complexidade surge quando, simultaneamente, há dificuldades empíricas e dificuldades lógicas. (MORIN, 1996, p. 274)

O paradigma da complexidade permite uma visão complexa do universo e dos fenômenos, do global e do local, do geral e do específico, das razões e das consequências, o que, na análise da educação brasileira, em mais uma crise, favorece cercar os problemas que a caracterizam e compreender as lógicas que a determinam, na perspectiva de compreender a crise na educação como uma crise da sociedade contemporânea, desta vez, não só brasileira, e problematizar a sua característica de instituição total, percebida ainda como única responsável pela educação.

Nesse sentido, é preciso considerar que aqueles que são os principais beneficiários dos serviços educacionais - crianças, jovens (a criança e o adolescente como sujeitos de direito é algo muito recente, visto ser de 1990 a formulação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente) e adultos - parecem não ter a visibilidade do que pensam e esperam da escola. Percebe-se isso, principalmente pela forma como os demais segmentos da sociedade têm lugar na mídia e nos debates que acontecem sobre a qualidade da educação no Brasil, especialmente nos espaços escolares. Para os jovens, de acordo com dados do Projeto Juventude analisados por Sposito (2005), a educação ocupa o quarto lugar entre os problemas que lhes afetam, sendo que a violência, o emprego e as drogas aparecem como

suas maiores preocupações, porém revela-se o tema de maior interesse para discutir, junto com o tema do trabalho.

Entretanto, segundo a autora, os jovens não buscam os profissionais do ensino para conversar, preferindo os adultos do meio familiar. Curiosamente, a escola e os professores estão ausentes na discussão desse tema. A educação para os jovens é tanto uma questão de esfera pessoal - e por isso debatida no âmbito familiar - como de esfera pública, a ser debatida por toda a sociedade e que não parece incluir a escola. Poderíamos, assim, questionar se os espaços formais destinados às manifestações dos jovens, visando à sua participação nas reflexões e encaminhamentos para a educação (projeto pedagógico, experiências pedagógicas, regulamentos, Conselhos de Classe, etc.), organizados pelas instituições escolares, alcançam seus objetivos e conseguem constituir-se em efetivos encontros de diálogo e construção coletiva.

2.3 O QUE INDICAM OS INDICADORES?

- *Tem aquele aluno que se esforça, estuda e passa, porque ele quer, e tem o professor que não quer dar aula e passa o aluno sem conhecimento nenhum.* (Alice, 15 anos, egressa de séries)
- *Claro que a escola que não reprova é fraca, porque os alunos ficam baseados, não se dedicam, não se puxam pra passar, porque sabem que ali podem passar de qualquer jeito.* (Diego, egresso de ciclos, 19 anos)
- *Ah!, se o aluno não tem interesse, não quer estudar, é culpa dele, é ele que tem que reprovar, porque ninguém pode fazer por ti. Chega uma hora que só a gente pode, eu sempre acho que o aluno tem que ter conhecimento.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)
- *Eu concordo. Ah! o aluno que não se esforça não tem como avançar, não deveria passar e passa. A escola é fraca.* (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos)
- *Não é que a escola é fraca, é porque ela tem uma maneira diferente das outras escolas. É que na escola estadual também tem gente que passa e não sabe, eu tenho alguns amigos assim.* (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos)
- *É bem assim mesmo!* (Alice, 15 anos, egressa de séries)
(Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

Escola *fraca* ou escolas *fracas*? Qual escola: por séries, ciclos, pública, privada, ensino fundamental, médio? Quem diz? Por que diz? Quais são os parâmetros para atribuir a qualidade *forte* ou *fraca*? Então, os alunos são... *fracos*? E os professores também são... *fracos*? Para escaparmos das armadilhas das generalizações que submetem tudo e a todos a uma única corrente de interpretação e análise, mesmo num quadro em que os dados indicam baixo desempenho dos alunos em diferentes instrumentos de avaliação, é fundamental que se considerem

ideias de pluralidade, de singularidade, de diversidade, de multiplicidade e de autoria ao nos referirmos a sistemas, escolas, professores e alunos.

Algumas análises indicam que não só professores, pais e alunos, mas a sociedade em geral, compartilham da ideia de que *a escola está fraca* e que a escola e os professores não estão preparados para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, mas discordam quanto à responsabilidade pelos encaminhamentos e soluções de tais problemas. Compartilham, ainda, da crença no poder disciplinador da reprovação, enquanto mecanismo regulador não só das aprendizagens, mas também dos comportamentos, e concordam que a não-reprovação propicia o desinteresse pelos estudos e a queda da qualidade do ensino (GLÓRIA, 2002).

Um dos princípios basilares, provavelmente o mais emblemático, da proposta pedagógica da escola por ciclos é a não-reprovação e, em Porto Alegre/RS, na rede municipal de ensino, ainda vigora um desconforto em relação a este princípio, mesmo que amenizado por alternativas administrativas que vêm permitindo a movimentação diferenciada de determinados alunos com acompanhamento pedagógico distinto. Esse princípio parece descaracterizado na atualidade, esvaziando-se paulatinamente de seu sentido de progressão continuada e de seu propósito de inclusão. No entanto, os ciclos e a não-reprovação como sua marca e as escolas municipais continuam sendo olhados com desconfiança pelas outras redes de ensino e pela sociedade, de um modo geral.

Diferentes segmentos da sociedade afirmam que a escola está *fraca* porque os alunos não estão aprendendo, afirmando que antes aprendiam mais. O que deixaram de aprender ou o que deveriam aprender parece apontar principalmente, mas não só, para competências nas áreas da língua portuguesa e da matemática. Nesse sentido, pude realizar pesquisa¹⁵ acerca do tema da “escola fraca”, não especificamente a escola por ciclos, como um projeto piloto, num período de dezesseis meses, entre 2006 e 2007, cujos dados contribuíram para a definição do tema e a construção das questões de pesquisa do Doutorado.

Na primeira etapa, em 2006, ouvindo professores em diferentes espaços de formação, quando o tema era apresentado e interessantes discussões aconteciam,

¹⁵ Numa primeira etapa intitulada “Os professores, os movimentos de inclusão da/na escola e a produção/superação da *escola fraca* e, numa segunda etapa, “Os professores, suas identidades e a crise da/na educação brasileira”.

foi possível identificar as razões apontadas pelos professores para a determinação de uma escola “fraca”: falta de clareza quanto à função da escola nos dias de hoje; falta de motivação e baixo autoestima dos professores; heterogeneidade dos alunos acentuada pelos movimentos de inclusão; falta ou ineficiência de apoio pedagógico; dificuldade da escola em administrar as questões sociais e afetivas da comunidade; ausência de políticas claras para a educação e falta de centralidade do aluno no processo escolar.

A questão da não-reprovação causava um *frenesi* quando abordada, deixando os professores bastante agitados. Defendiam práticas avaliativas que contemplassem o aluno como um todo, mas esbarravam nos argumentos quando o desinteresse e a falta de motivação dos alunos para as atividades escolares surgiam como problemas cotidianos. Nesses momentos, encontravam dificuldades para relacionar (ou assumir) esses problemas com suas escolhas pedagógicas, em termos de conteúdos ou de metodologias, e escorregavam em razões disciplinares que justificariam a retenção escolar como uma das experiências de seleção social, necessárias para a preparação para a vida.

Num segundo momento, em 2007, com base nessas informações, observações e entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas com professores e gestores, agora em seus locais de trabalho. Através dessa proposta, agregaram-se informações ao levantamento desencadeado anteriormente e isso possibilitou identificar elementos importantes na análise que se pretendeu realizar acerca da crise educacional brasileira. Os dados obtidos apontaram para o que segue: a falta real de recursos – físicos, materiais e humanos – nas escolas públicas, especialmente da rede estadual; espaços de formação continuada insuficientes ou mal aproveitados; excessiva carga horária de trabalho dos professores; participação restrita das famílias e conflitos na definição da função da escola.

Hébrard (2000, p. 12) aponta que um problema, hoje, na escola é a confusão entre papéis, antes tão distintos: “[...] educação, porque a família não é mais capaz de educar; instrução, que é a função normal da escola; e guarda, porque a cidade não é mais um local adequado para uma infância livre.” É sabido que cada vez mais esses papéis se entrelaçam, especialmente na escola, mas se revigoram nos debates que acontecem sobre o compromisso coletivo para com a educação, convocando diferentes agentes e instituições sociais para a construção de um novo

pacto educacional, na direção da educação integral, pautada desde a Constituição Federal de 1988 e começando a se concretizar por meio de políticas específicas.

A inclusão, destacada na etapa anterior, não foi confirmada como causa da *escola fraca* pelos professores, que a jogaram para outro patamar de análise, sugerindo ser esta uma questão difícil ainda de ser incorporada. Assumiam uma postura politicamente correta, evitando uma posição divergente que poderia ser questionada, mas deixavam à mostra o quanto este tema gerava desconforto e mesmo rejeição.

Sabe-se que os professores, individual e coletivamente, sofrem pressões provocadas tanto por reformas nos sistemas educativos como por mudanças nas relações com os diferentes atores com quem interagem. A democratização do acesso à escola, possibilitando o ingresso das camadas mais pobres da população, implica não só no aumento quantitativo de alunos e de famílias, mas principalmente no aparecimento de novos problemas, qualitativos, que exigem reflexão e construção de novas propostas pedagógicas.

Os movimentos de inclusão, cujo conceito está cada vez mais alargado, questionam e problematizam conhecimentos, crenças e práticas dos professores às voltas com seus próprios preconceitos e contradições diante do reconhecimento de tantas diferenças. Trabalhar com a diversidade exige pedagogias diferenciadas, práticas pedagógicas emancipatórias, (re)organização curricular e novas modalidades de gestão.

A escola, desde o final do século passado, vem sendo concebida como um espaço aberto, democrático, em ligação com outras instituições sociais, culturais e científicas e cada vez mais com a presença forte das comunidades locais, o que lhe exige, como afirma Antonio Nóvoa (2002), a redefinição do sentido social de seu trabalho. Dos professores é esperado que assumam a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, reconhecendo e valorizando as diferenças, as incompletudes, enfim, a singularidade dos seres humanos e dos grupos sociais e culturais a partir do desenvolvimento da solidariedade, da fraternidade, da cooperação e da coletividade.

Nesse contexto de tantas novas exigências à escola e aos professores, estabelece-se uma crise de saberes, o questionamento à autoridade e uma aparente ausência de autoria revelada na escassez ou pouca visibilidade de alternativas que deem conta das também novas necessidades produzidas pelas transformações que

acontecem continuamente, afetando as identidades de alunos, de famílias e de professores.

Questionados sobre o desempenho dos alunos em provas oficiais, os professores e gestores revelavam pouco contato com seus resultados, assim como pais e alunos, situação que vem se modificando a partir de programas e ações governamentais que incentivam o redirecionamento das propostas pedagógicas das escolas e financiam ações, visando à qualificação de seus processos educativos, tendo como referência os resultados obtidos.

Bem recentemente, os pais também começam a se aproximar desses resultados, na medida em que são convidados a participar do planejamento e desenvolvimento de ações, ainda que de forma representativa e bastante tímida na maioria das escolas, sendo incluídos em alguns eventos de formação. Os alunos parecem não ter conhecimento sobre esses dados, muito menos sobre o significado das provas e de seus objetivos, com exceção de concluintes e egressos do Ensino Médio, os quais, de forma crescente, vêm revelando interesse pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) por constituir-se num requisito para o ingresso diferenciado no ensino superior.

É possível perceber que, cada vez mais, embora ainda discutidos seus parâmetros, os dados revelados a partir das avaliações públicas suscitam debates públicos e por dentro dos sistemas e das instituições, transformando-se em indicadores que superam o caráter diagnóstico e avançam na direção da formulação de políticas, programas e ações, envolvendo investimentos públicos e monitoramento para o alcance de resultados. Isso exige novas competências de professores e gestores na gestão da educação, pouco acostumados a responder por resultados que denunciem a não-garantia do direito de aprender na escola e o mau uso do dinheiro público revelado nos índices de evasão e repetência escolar.

Sem dúvida, os debates que agora surgem, mesmo que carregados de culpabilização de uns em relação aos outros, podem apresentar novos argumentos e contra argumentos, uma vez que elementos comuns, como os resultados amplamente divulgados dos exames oficiais, tornam-se eixo de discussão e análise. Concorda-se com a professora Maria Luiza Xavier (2009), da UFRGS, que aponta como válidas as avaliações realizadas, desde que outros elementos sejam considerados para uma análise mais complexa e precisa da realidade dos estudantes, dos professores e das instituições.

Da mesma forma, é preciso que se tenha claro o que fazer com essas avaliações, como utilizá-las para promover o sucesso escolar de todos os alunos, sabendo que o mesmo está intimamente associado à qualidade da educação oferecida, traduzido em percursos contínuos e construção de conhecimentos em todas as dimensões do desenvolvimento.

Procurando situar a escola organizada em ciclos nesse contexto de movimentos de avaliação da educação brasileira, torna-se interessante identificar elementos que possam contribuir para a reflexão e compreensão dos questionamentos dirigidos à qualidade dos sistemas de ensino, mais especificamente o que envolve os ciclos de formação em Porto Alegre/RS, como um recurso de análise.

As estatísticas persistentes vêm revelando quem tem sido por décadas fracassados, defasados, repetentes, desacelerados, reprovados. As estatísticas não dão, por desnecessária, a cor, a etnia, a classe, as vilas, os campos dos fracassos desse sistema de “qualidade”. (ARROYO, 2007, p. 27)

No Brasil, distintos mecanismos de avaliação têm oferecido dados sobre o sistema educacional e a qualidade da educação mediante provas e levantamento de dados que revelam a proficiência dos alunos em determinadas áreas de conhecimento e permitem acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1988 e coordenado pelo INEP, vem realizando, desde 1990, o exame bienal de proficiência em matemática e língua portuguesa, numa amostra de alunos de 4^a e 8^a séries (5^o e 9^o anos) do ensino fundamental e de 3^a série do ensino médio, de escolas urbanas e rurais, da rede pública e da rede privada, selecionadas de forma aleatória, em todo o território nacional. Tem como objetivo contribuir na qualificação do ensino, oferecendo subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas.

Dados comparativos do SAEB de 1995 a 2005 apontaram a queda dos índices relativos à proficiência dos alunos nas duas séries do ensino fundamental (EF) – 4^a e 8^a – e no 3^o ano do ensino médio, em português e matemática. Em 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), uma focalizando a gestão dos sistemas educacionais e envolvendo uma

amostragem das redes de ensino em cada Estado, e a outra – mais conhecida como Prova Brasil em suas divulgações, pelo seu caráter universal – tendo como foco as unidades escolares e os alunos do ensino fundamental.

A primeira edição da Prova Brasil aconteceu em 2005, envolvendo cerca de 160 mil turmas de 41 mil escolas, em 5.398 municípios. Avaliou o conhecimento de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática de 3.306.317 estudantes brasileiros fornecendo informações detalhadas sobre o desempenho por escola na rede pública da educação básica. Em novembro de 2007, aconteceu sua segunda edição, juntamente com o SAEB. Tem como objetivo “Auxiliar os gestores nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando a melhoria da qualidade do ensino.” (INEP, 2007).

A partir dos dados da Prova Brasil de 2005, foram estabelecidas metas para cada município, através do Movimento Todos pela Educação, hoje concretizado em Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Os resultados da Prova Brasil, juntamente com os do SAEB e do Censo Escolar da Educação Básica, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas, constituem a base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada município e escola. Segundo o INEP, o IDEB, criado em 2007, articula dois importantes fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar – taxas de aprovação, reprovação e abandono – levantadas pelo Censo Escolar e médias de desempenho aferidas pelo SAEB e Prova Brasil.

O IDEB deverá ser o indicador objetivo para o acompanhamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁶ que representa “[...] a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” (MEC)

O Censo Escolar se constitui num levantamento anual de dados estatístico-educacionais da educação básica, em âmbito nacional, mediante a colaboração de secretarias estaduais e municipais de Educação e a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Os dados coletados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento (abandono) e rendimento escolar

¹⁶ Formalizado pelo Decreto Presidencial Nº 6.094 em 24 de abril de 2007.

(aprovação e reprovação) dos alunos, além de traçar um panorama nacional da educação básica, servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas como os que envolvem a transferência de recursos públicos para a merenda e transporte escolar, a distribuição de livros e uniformes, a implantação de bibliotecas, a instalação de energia elétrica, além do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na assistência financeira às escolas públicas de educação básica, com vistas à promoção da melhoria da infraestrutura física e pedagógica e à elevação dos índices de desempenho da educação básica, por meio da autogestão escolar.

A Provinha Brasil é outro mecanismo de avaliação organizado pelo Governo Federal que, ao diagnosticar habilidades e deficiências dos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental no seu processo de alfabetização, constitui-se num instrumento que permite, a professores e gestores, acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. A Provinha Brasil busca alcançar uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no sentido de que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade. É aplicada anualmente, com adesão voluntária das Secretarias de Educação, em dois momentos do ano letivo.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado em 24 de abril de 2007 e tem como objetivo a melhoria da Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos, sendo prioridade uma educação básica de qualidade, da educação infantil ao ensino médio. Significa também investir na educação profissional e na educação superior porque estão intimamente ligadas, buscando envolver pais, alunos, professores e gestores em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola. As ações decorrentes buscam identificar e solucionar problemas que afetam diretamente a Educação brasileira e combater problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade.

Quanto ao ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – é oferecido anualmente a estudantes que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio em anos anteriores, que o realizam de forma voluntária. Com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, o ENEM vem crescendo como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos

profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior. Favorece a participação dos estudantes em programas governamentais de acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), além de lhes oferecer referências para autoavaliação, em termos de habilidades e competências, e servir como complemento do currículo para a seleção de emprego.

Outro mecanismo de avaliação do sistema educacional é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA¹⁷), desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), contando com uma coordenação nacional em cada país participante – o INEP no caso do Brasil. Como uma avaliação comparada, busca produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade considerada para o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. As provas acontecem a cada três anos, envolvendo três áreas: leitura, matemática e ciências. Em cada edição, a ênfase recai sobre uma dessas áreas: em 2000, o foco foi a leitura; em 2003, a matemática e, em 2006, ciências.

É importante olhar-se com a devida cautela para o PISA uma vez que, sendo uma avaliação internacional, coloca no mesmo patamar países tão diversos e com sistemas muito diferentes entre si. Como uma possibilidade de realizar estudos comparativos, o Brasil pode participar desse processo, sem, no entanto, submeter-se a ele, dando-lhe um caráter tão definidor como inibidor de projetos próprios.

A amostra do PISA é definida com base no Censo Escolar, a partir de dados disponibilizados pelo INEP, sendo a seleção dos alunos realizada por meio eletrônico, de forma aleatória, sob a coordenação do Consórcio Internacional que administra o PISA. Em 2006, o PISA avaliou as competências de mais de 400.000 estudantes de 15 anos de idade de 57 países – 30 pertencentes à OCDE e 27 voluntários/convidados, entre estes o Brasil. O foco recaiu sobre a área de ciências, mas as áreas de leitura e matemática também foram avaliadas. De acordo com os dados, o Brasil obteve a 53ª posição em matemática, a 52ª em ciências e a 48ª em leitura. Com nota média de 390 pontos, na escala até 800 ou em relação à média de 500 pontos dos 30 países da OCDE, o Brasil teve o sexto pior resultado, tendo abaixo dele apenas a Colômbia, a Tunísia, o Azerbaijão, o Qatar e Quirguistão.

¹⁷ Programme for International Student Assessment (PISA)

Interessante dado, se adentrarmos ao conjunto de informações sobre o PISA, é o fato de que os estudantes brasileiros das escolas particulares apresentaram desempenhos melhores do que os estudantes das escolas públicas, mas também ficaram abaixo da média dos países do OCDE, ocupando o 24^a lugar, considerando que somente 35 dos países participantes têm rede privada com tamanha significação. Isso pode sugerir que a educação básica só é negócio nos países do 3^o mundo e correlatos?

Os professores encontram-se no centro das discussões sobre a qualidade da educação e da escola, principalmente pública, sendo atingidos por políticas e programas de compensação de caráter formativo e, mais recentemente, de remuneração básica. Todavia, esses programas ainda não dão conta, de modo geral, das condições objetivas de trabalho dos professores, em termos de espaços e recursos pedagógicos, e de adequada carga horária, ainda excessiva e mal distribuída, porém ainda necessária para suprir financeiramente suas necessidades básicas de sobrevivência.

Isso tem impossibilitado outras atividades inerentes à função docente, como planejamento, interação cultural, formação autônoma, criação/participação de/em projetos inovadores de ensino e pesquisa, as quais precisam ser incentivadas por remunerações justas e pela possibilidade de dedicação, ao mesmo tempo menos exclusiva ao magistério e mais inclusiva enquanto desenvolvimento pessoal e cidadão.

Com relação à questão salarial, a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, mas ainda não é cumprida por todos os prefeitos e governadores. Cinco estados, entre eles o Rio Grande do Sul (RS)¹⁸, impetraram Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) 4.167 contra a lei do piso, mas o Supremo Tribunal Federal confirmou a constitucionalidade da lei.

Em termos de formação profissional, o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, instituído em 2008, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

¹⁸ Segundo a governadora do RS, Yeda Crusius, transformar piso em vencimento impossibilita os Estados a arcarem com esse gasto: “Isso significa que toda a gratificação que venha por horas-extras, docência e premiação incidirão sobre o vencimento, e infelizmente não temos orçamento para isso, o que nos impossibilita de cumprir outra lei, a de Responsabilidade Fiscal.” (Supremo Tribunal Federal, 2008).

de Nível Superior – CAPES, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, destina-se à formação inicial e continuada, de modo presencial e à distância, dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, com financiamento junto a instituições públicas de ensino superior. “O objetivo da iniciativa é estimular o ingresso e a permanência na carreira do magistério, aumentar o número de professores com formação superior em instituição pública e equalizar as oportunidades de formação em todo o país.” (CENPEC¹⁹, 2008)

Enquanto a carga horária de trabalho de grande parte dos professores pode ser considerada excessiva, o tempo que os alunos brasileiros permanecem na escola, nas redes públicas e privadas, vem sendo considerado baixo em relação a outros países: média de 880 horas anuais (800 horas, no mínimo), tanto no ensino fundamental como no ensino médio. No Chile, México e Estados Unidos, por exemplo, a média ultrapassa 1.000 horas anuais, sendo maior no ensino médio ou equivalente.

No Brasil, essa carga horária anual apresenta variações. No ensino fundamental, São Paulo desponta com uma média de 5,0 horas diárias e o Rio Grande do Sul aparece em 14^o lugar, empatado com os estados da Bahia e do Paraná, com uma média de 4,2 horas. No ensino médio, o Estado gaúcho também apresenta uma média de 4,2 horas diárias, ocupando ainda o 14^o lugar, novamente empatado com a Bahia, ficando o 1^o lugar para o Distrito Federal que, juntamente com São Paulo e Rio de Janeiro, apresentam as maiores médias nacionais nos dois níveis de ensino.

Nesse contexto, vem acontecendo amplo debate sobre a ampliação da jornada escolar e da escola de tempo integral, que retoma o tema da educação integral sob um paradigma contemporâneo e que considera o direito à educação de qualidade como garantia dos demais direitos humanos e o compromisso do Estado como agente indutor e articulador de políticas públicas. A articulação da escola com outros setores da sociedade, a renovação dos currículos escolares, os novos perfis de educadores e uma concepção renovada de gestão também estão presentes nessa nova concepção.

A orientação para a educação integral vem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 que prevê a ampliação progressiva da

¹⁹ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)

jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral. Para sua operacionalização, associam-se outras referências legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Uma das ações do PDE é o Programa Mais Educação, que “[...] tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (Decreto Nº 7.083 /2010). É considerada uma estratégia de ação intersetorial do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, promovendo a articulação entre políticas públicas educacionais e sociais e contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Esse Programa atinge o ensino fundamental e médio, por adesão de Secretarias de Educação e escolas, dando prioridade a escolas de ensino fundamental com baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 163 mil habitantes. Outro critério do Programa é atender escolas de municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci), do Ministério da Justiça. As escolas de ensino médio selecionadas estão situadas em Estados que apresentam dificuldades nesse nível de ensino, como Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, que participam de projeto piloto do MEC.

Os problemas que se enunciam, e nos desafiam, não têm um sentido em si, mas sim no cenário em que vivemos e no cenário que projetamos. As implicações do quadro de dificuldades relativas à qualidade da educação, só podem ser dimensionadas à medida que se tem um projeto de cidadania, de um modo de ser e de viver numa cidade, numa região, num país. Ou seja, elas adquirem sentido diante das necessidades que se vislumbram face ao que queremos ter como nação, como espaço e formas de existência como seres humanos. (GATTI, 2008, p.21)

O conjunto de dados que esses mecanismos oferecem comporta análises sob diferentes perspectivas, com vistas a compreender a educação brasileira na multiplicidade de fatores e de condições que afetam a sua qualidade, no

emaranhado de relações que a constituem, no conjunto de políticas e de ações que a configuram e na diversidade de ações da sociedade que a concretizam.

Isso significa que os problemas da educação brasileira precisam ser considerados de forma contextualizada, porque não têm um sentido em si mesmo e se relacionam com o cenário real e com o que é projetado. Suas implicações de qualidade só podem ser dimensionadas na relação com um projeto de cidadania, de um modo de ser e de viver numa cidade, numa região, num país, e “[...] adquirem sentido diante das necessidades que se vislumbram face ao que queremos ter como nação, como espaço e formas de existência como seres humanos. (GATTI, 2008, p. 21).

E os ciclos, onde entram nesse cenário? É possível acreditar, a partir desse amplo panorama da educação brasileira, que as questões de qualidade não podem ser associadas à escolarização por ciclos, até mesmo porque eles têm uma dimensão pequena no Brasil para fazer a diferença, tanto para melhor como para pior – o Censo de 2006 apresentou 26.853 escolas por ciclos num universo de 203.900 escolas, sendo 73 no Rio Grande do Sul (47 em Porto Alegre), mas a partir de 2007 não foram mais coletados dados relativos aos ciclos²⁰.

Além disso, Candido Gomes (2004) alerta para o fato de que, em muitos casos, a implantação dos ciclos não se deu de forma integral, não caracterizando os currículos por inteiro, numa mescla de séries e ciclos. Outra questão, agora apresentada por Creso Franco (2004), refere-se ao fato de que os ciclos constituem política de rede escolar e com isso há muitas diferenças entre as redes em termos de organização, práticas e recursos, comprometendo um controle estatístico a partir de indicadores únicos.

Da mesma forma, o pesquisador alerta que uma possível evolução da matrícula não pode ser considerada como indicador da evolução da adesão a séries ou a ciclos, mas, sim, o percentual de escolas, e não de alunos, organizadas de formas diferentes, pois a melhora do fluxo escolar acontece exatamente onde há mais escolas organizadas em ciclos, o que gera redução na matrícula no ensino fundamental e aumento da frequência no ensino médio.

²⁰ Resposta recebida em 06/01/2010, após consulta ao INEP: “Até 2006 o MEC tinha interesse nestas informações e o dado relativo a estas informações era coletado no Censo Escolar. Já a partir de 2007 estas informações não foram mais coletadas. Desta forma, só poderíamos fornecer os dados no ano de 2006.” (Equipe de Disseminação do INEP)

3. CICLOS: política pública para a inclusão social

Não é que a escola é fraca, é porque ela tem uma maneira diferente das outras escolas. (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

Políticas educacionais, ao longo do tempo, têm introduzido reformas²¹ e inovações nos sistemas educativos, mas nem sempre alcançam as mudanças pretendidas. Para compreender os processos que envolvem a escola por ciclos, é necessário refletir sobre “[...] o fosso entre o discurso político e as práticas efetivas [...]”, ou seja, “[...] a oposição entre um princípio político e determinadas consequências pedagógicas, contrárias a esse princípio [...]”, para que se possa verdadeiramente transformar a escola, a sociedade e o mundo. (CHARLOT, 2004, p. 26).

Segundo Bernard Charlot (2004), ao definir a organização da sociedade e, mais especificamente, de um grupo local, em todos os seus componentes – a economia, o trabalho, as trocas de bens e serviços, a assistência social, a cultura, a educação etc. – os gestores de um projeto político precisam traduzi-lo em projetos específicos, considerando as singularidades de cada uma dessas dimensões coletivas.

Assim, na educação, um projeto tem a dimensão política de um projeto maior e, ao mesmo tempo, uma dimensão específica, pedagógica, voltada para a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, especialmente, mas não só, nas escolas. A organização, a gestão e os programas implicam escolha de valores éticos e políticos, correspondem a uma determinada representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo, enfim, remetem a um projeto de homem e de sociedade.

O projeto pedagógico precisa ser operacionalizado através de práticas institucionais *reais* das escolas e de práticas profissionais *reais* dos gestores e dos professores, em contextos *reais*, de alunos e famílias *reais*, com alternativas

²¹ “Uma reforma é uma mudança em grande escala, ao passo que a inovação o seria em nível mais concreto e limitado [...] Uma reforma pode mudar a legislação, o vocabulário, os objetivos do ensino, mas talvez não consiga introduzir uma mudança na prática diária da classe. Por outro lado, pode existir inovação sem mudança, como se pode produzir uma reforma sem mudança. Daí que a noção que parece fundamental para definir o que é inovação, ou o que se poderia compreender [...] como o *campo da inovação*, seja a direção e o sentido da mudança favorecida em um determinado contexto educativo.” (HERNÁNDEZ, 2002, p. 27).

possíveis e outras que se gostaria de ter, mas que não são possíveis ou que *ainda* não são possíveis.

[...] a escola é também – e sobretudo – o que ela faz. É aquilo que os alunos aprendem verdadeiramente, e não apenas aquilo que os programas e os currículos oficiais definem como o que deve ser ensinado. São os métodos verdadeiramente empregados, e não os discursos que os textos oficiais, a própria escola e os professores sustentam sobre esses métodos. (CHARLOT, 2004, p. 25).

Torna-se necessário buscar permanentemente a coerência entre esses três níveis de um projeto pedagógico: um projeto político global; um projeto pedagógico, como forma específica do projeto político; e as práticas reais tanto da escola como dos professores. Alguns projetos pedagógicos provocam tensões docentes, políticas, culturais e intelectuais. Para Arroyo (2004), muitas dessas tensões, provocadas pelas tentativas de reorganizar a escola, como as que substituem as séries pelos ciclos, em algumas experiências no Brasil, revelam os embates éticos, culturais, teóricos e políticos que acontecem em todo processo de mudança social e cultural, porquanto não só a educação, mas também o pensar se encontra carregado de crenças, de valores e de representações sociais.

Intervenções por ações governamentais em educação trazem resultados em mais largo prazo, devendo-se considerar que mudanças em formas de pensar e em hábitos não são simples de fazer e que não se faz milagre com a formação humana, mesmo com toda tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de conhecimentos no ser humano e... pronto! Por isso, o mote é: fazer já, fazer direcionado, fazer bem, continuar fazendo! Mas ter a paciência histórica para com as mudanças e os resultados. (GATTI, 2008, p.21)

Além do Brasil, outros países que adotam a seriação e a reprovação anual, como o Canadá, França, Suíça, Bélgica, Portugal, Espanha e Colômbia, vêm realizando experiências e discussões sobre a escola organizada em ciclos, enquanto Inglaterra, Escócia, Dinamarca, Suécia, Finlândia e Noruega há muito tempo eliminaram a reprovação e têm consolidada a ideia de que os alunos devem progredir sucessivamente.

Nesses últimos países, mesmo sem valer-se do termo ciclo, referências de idade são utilizadas para a formação de turmas e para a estruturação do currículo e avaliação nacional, por meio de testes, como no Brasil. A matrícula e a promoção dos alunos se dá de forma automática pela idade, “[...] independentemente da classe social, características ou dificuldades de aprendizagem, e a heterogeneidade das

turmas se dá por meio de dispositivos da pedagogia diferenciada e atendimento individualizado ou em pequenos grupos [...]”, dentro da sala de aula ou espaços de atendimento mais especializado, de acordo com Jefferson Mainardes (2009, p. 12).

No Brasil, os ciclos, traduzidos em um projeto pedagógico, surgem como expressão de um projeto político, na década de 90, numa segunda geração de inovações, em cidades como São Paulo/SP (1992), Belo Horizonte/MG (1995) e Porto Alegre/RS (1995), antes mesmo de serem previstos na LDB de 1996, como uma das alternativas de organização do ensino fundamental. Antes disso, outras tentativas de substituição da escola seriada já haviam acontecido, como a Reforma do Ensino Primário, no Rio Grande do Sul, em 1958; a organização em níveis, em Pernambuco, no ano de 1968; o sistema de Avanços Progressivos, em Santa Catarina, no período de 1968 a 1984; o bloco único no Rio de Janeiro, entre 1979 e 1984; os ciclos básicos de alfabetização em Goiás, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, na década de 80, e diversas experiências de aceleração escolar. (FETZNER, 2007)

De acordo com Arroyo (2007, p. 23-24), o termo ciclo se presta a “rearranjos” diversos, sendo que cada um contempla valores e concepções de gestores e formuladores de políticas, também predominantes nas escolas e entre os professores, o que produz uma multiplicidade de formas de organizar a escola em ciclos: “[...] amontoados de séries e anos, ciclo de séries iniciais, séries finais, ciclo básico de alfabetização, ciclos de aprendizagem, ciclos de anos de vida, ciclos geracionais, ciclos-tempos de formação [...]”.

O autor alerta que, antes de organizar os ciclos, é preciso decidir sobre a lógica que os vai orientar, de modo a evitar que a lógica seriada seja mantida ou que os ciclos se constituam “[...] arremedos e somatórios de séries [...]”, e que se associem a eles concepções de promoção automática, aprovação progressiva, não reprovação e até mesmo não avaliação. (ARROYO, 2004, p. 21).

As decisões a serem tomadas dependem de vários fatores, como “[...] as concepções de Estado e de política educacional que orienta os mandatos, a arquitetura político-partidária, a infraestrutura e os recursos financeiros disponíveis e as políticas educacionais já implementadas [...]” e estão sujeitas às descontinuidades do processo político, especialmente na mudança de gestão, podendo ocorrer o retorno à seriação ou ajustes mais ou menos superficiais na política em implementação. (MAINARDES, 2009, p. 15).

Dependendo do contexto social, político, econômico e cultural, os conceitos de ciclos assumem forma e conteúdo diferentes e se apresentam com referenciais distintos, como os que Andréa Fetzner (2007) identifica: ciclos de aprendizagem, por agregação de séries e orientados pelo conteúdo a ser desenvolvido em cada ciclo; ciclos de alfabetização, por necessidade de flexibilizar o tempo de alfabetização, que abrangem os primeiros anos; ciclos de formação, por processos de formação humana, fundamentados nas idades ou fases de formação. Torna-se essencial buscar compreender o que distingue as diferentes propostas, assim como os fundamentos das políticas que as sustentam em termos concepção de homem, mundo, sociedade, conhecimento. (MAINARDES, 2009).

Philippe Perrenoud (2002, p. 100) ressalta que as organizações sabem criar novidades com o que é velho, reordenando o que já existe, eliminando os efeitos perversos mais gritantes como a reprovação, porém, “[...] sem romper com a estruturação em graus sucessivos, nem prever medidas eficazes de diferenciação e dispositivos de acompanhamento que evitem o aumento de descompassos [...]”

Pesquisas relacionadas aos ciclos, realizadas entre 1998 e 2002 e analisadas por Candido Gomes (2004), apontam que, em relação ao currículo e à avaliação, as novas práticas, em muitos casos, apenas reinterpretaram as antigas, fazendo com que as mudanças se realizassem de forma epidérmica, permitindo a coexistência de processos incongruentes.

No caso dos ciclos, o porte da inovação era demasiado grande para manter as aparências de mudança, mas, ainda assim, a resseriação foi constatada por várias pesquisas. Desse modo, embora houvesse a continuidade dos ciclos, sob vários ângulos, dependendo da administração, criou-se uma contradição entre a roupagem democrática da discussão e a resistência do professorado. Também contrastavam o ímpeto renovador e as descontinuidades da gestão central com a ausência ou escassez de um esforço contínuo e persistente da formação continuada do professor [...]. (GOMES, 2004, p. 44).

A organização da escola por ciclos implica numa redefinição não só do trabalho docente, mas dos princípios e práticas relativos à gestão, ao currículo e à formação de educadores. Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, passando o aluno das mãos de um professor para outro sem assumir-se a responsabilidade de identificar as aprendizagens realizadas em cada período letivo e as possibilidades e necessidades para os períodos seguintes.

Portanto, o conceito de ciclo é dinâmico, flexível, construído e reconstruído a partir dos contextos sociais, econômicos e políticos e da realidade educacional, que determinam as condições objetivas para a sua concretização em distintas propostas pedagógicas, todas elas, sem dúvida, problematizando a não aprendizagem escolar, questionando a reprovação, a repetência e a evasão e propondo o rompimento com a seriação.

Muito mais do que uma solução pedagógica para superar a seriação, como comumente são encarados, os ciclos, segundo Luiz Freitas (2003, p. 67), devem ser vistos como instrumento de desenvolvimento “[...] de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais vigentes [...]” e instrumento de resistência à escola convencional, seletiva, classificatória e excludente.

A organização da escola por ciclos que vai além da superação das séries, envolve uma ampla reestruturação curricular com vistas ao desenvolvimento integral do aluno, levando em consideração seus ciclos-tempos de formação e a heterogeneidade das turmas como “[...] força motriz da aprendizagem escolar.” (FETZNER, 2007). Os ciclos de formação, conceito utilizado também pela Rede Municipal de Porto Alegre/RS, orientam a formação das turmas tendo por critério a idade dos alunos, em que os saberes e os não saberes presentes serão considerados no desenvolvimento dos conteúdos.

Em Porto Alegre/RS, a exemplo de experiências em Portugal, Espanha e Argentina, referidas na Proposta Político Pedagógica, a estrutura curricular passou a ser organizada em três ciclos de formação, cada um com três anos, antecipando a ampliação do ensino fundamental para nove anos, medida que se tornou legal²² para todo o território nacional dez anos depois. Cada ciclo abrange uma faixa etária, dos seis aos quatorze anos.

Qualquer projeto pedagógico, como tradução de um projeto político de inclusão social, que traga a marca da inovação na direção da reorganização da escola, ainda mais se voltado às classes populares, precisa da compreensão quanto aos seus propósitos principalmente por parte daqueles que serão diretamente atingidos, o que não se faz sem um amplo debate com todos os envolvidos, e do engajamento e da motivação dos professores, porquanto “[...] uma causa só se torna

²² A Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, concretizando uma meta do Plano Nacional de Educação (PNE).

profissionalmente motivadora quando se torna uma causa política [...]” e a dimensão política é inerente à atividade docente. (ARROYO, 1991, p. 46).

Na implantação da escola por ciclos em Porto Alegre/RS, os professores desempenharam importante papel nos debates, nos processos de reestruturação de espaços e tempos da escola e nos movimentos de resistência (teórica e prática) à proposta, em meio à polêmica que se instalou por todos os lados. Como um elemento comum da sociedade, o professor está imerso nas mesmas imagens que a sociedade faz de si, imagens embaçadas pelas ideologias, sendo portador de todas as concepções que formam o elenco de nossas crenças. (FARIA, 1997).

Os ciclos provocaram uma reviravolta na cultura escolar e docente, hierárquica e seletiva, que “[...] se alimenta de concepções de sociedade que legitimam hierarquias sociais no trabalho e na política, hierarquias de gênero, etnia, raça, território [...]” (ARROYO, 2007, p. 23). Portanto, a polêmica não se localizou entre séries ou ciclos, nem se referiu a didáticas, à avaliação, à reprovação ou à retenção, mas, sim, ao fato de que essa reorganização da escola busca recuperar a tarefa de educar para a função social da escola e da docência, colocando o foco nos alunos e em seus processos de formação e reconhecendo em cada criança, adolescente, jovem ou adulto um ser humano em formação, capaz de aprender. A discussão necessária é a que busca resgatar o papel essencial da escola; “[...] espaço de produção da aprendizagem e de desenvolvimento humano de todos, e não de seleção social [...]”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 109).

Colocar os alunos, sua formação e seus tempos/ciclos como eixo estruturante da organização da escola cria tensões nas interações e nas relações de poder. As novas gerações que frequentam a escola reconhecem que fora dela há muitas vivências a experimentar e muitos saberes a aprender, mas também reconhecem seu direito à escola e a veem como “[...] possibilidade de uma experiência humana e cultural [...] experiência vivida e apreendida lenta e coletivamente [...]” (ARROYO, 1991, p. 52).

Há o desafio de transformar a escola, então, em um espaço não só de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, mas também de construção do conhecimento e de respeito à cultura, com todas as suas singularidades e pluralidades, promovendo a formação da cidadania. Isso significa uma mudança paradigmática importante da escola que envolve rupturas e novas decisões pedagógicas e de formação docente. Os desafios que hoje se apresentam

referem-se não só ao que, historicamente, a escola deve cumprir e que não está conseguindo cumprir, por razões diversas, mas também ao que precisa cumprir frente às transformações que estão se operando na sociedade contemporânea.

Muitas pesquisas relacionadas aos ciclos vêm sendo desenvolvidas no Brasil, desde a década de 1980. Mainardes (2009) coordenou uma pesquisa que envolveu a análise de teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2006²³, e que resultou numa consistente revisão da produção sobre a política de ciclos no Brasil. A partir da identificação de características e tendências, classificou cento e dez dissertações e treze teses em dez categorias: (1) implementação de políticas de ciclos; (2) avaliação da aprendizagem dos alunos; (3) processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (sala de aula); (4) opinião de professores, alunos e pais; (5) ciclos, organização do trabalho pedagógico e questões curriculares; (6) concepção e formulação de política de ciclos; (7) a política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos); (8) ciclos e formação continuada de professores; (9) análise do desempenho de alunos; (10) ciclos: impacto sobre o trabalho docente.

A análise apontou que, a partir de 2000, os aspectos relacionados à formulação, implementação e avaliação de programas de escolaridade por ciclos, muito pesquisados na década de 1980 e 1990, continuaram a receber atenção. Porém, os estudos passaram a contemplar mais intensamente as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem e os processos de ensino-aprendizagem nos ciclos, especialmente na sala de aula, revelando as dificuldades enfrentadas pelos professores na operacionalização dos ciclos.

Alguns desses estudos oferecem contribuições no sentido da abrangência das políticas educacionais nos últimos anos, das Reformas do Estado e “[...] reflexões mais aprofundadas sobre a política de ciclos e suas possibilidades de construção de um sistema educacional democrático, não excludente e não seletivo.” (MAINARDES, 2009, p.10). Os aspectos mais significativos apontados nesse sentido referem a natureza complexa da implementação de políticas de ciclos; a importância da participação dos profissionais da educação; o papel da infraestrutura e das

²³ Junto ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS foram localizadas outras dissertações relacionadas aos ciclos apresentadas depois de 2006, como as dissertações “Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação”, de Ana Carolina Christofari e “O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares”, de Fabiane R. de Souza.

condições de trabalho; o distanciamento entre a política proclamada (discurso oficial) e a implementação das políticas no contexto da prática, e a importância da gestão educacional em sentido macro e micro.

Outros desses estudos oferecem evidências sobre as realidades das salas de aula e as dificuldades dos professores para implementarem modelos de avaliação formativa ou emancipatória e fazer uso de suas informações para redirecionar a prática pedagógica, mas também são apresentadas experiências bem sucedidas nessa perspectiva. Fragilidade e negligência foram observadas em processos de formação de professores na implementação dos ciclos em algumas realidades, o que pode ser uma razão para as contradições existentes entre os discursos e as práticas dos professores e as situações de não aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

Gomes (2004) também realizou amplo levantamento de pesquisas publicadas entre 1998 e 2002 sobre a política dos ciclos, oferecendo contribuições, algumas delas semelhantes às apresentadas por Mainardes (2009), importantes para o debate que se faz sobre a relação entre a organização por ciclos e a qualidade da educação como um todo. Num panorama geral, foi possível constatar que o clima da escola, o papel do diretor, a adesão consciente e o protagonismo dos professores foram aspectos facilitadores na implementação dos ciclos, assim como o estabelecimento de fluxos e elos coerentes entre todos os níveis de decisão, enquanto divisões internas e descontinuidades das burocracias educacionais a comprometeram.

A ausência de projetos coletivos nas escolas, congregando todos os segmentos da comunidade educativa, não possibilitou a compreensão dos ciclos como uma alternativa efetiva para a superação do fracasso escolar, revelou o estudo de Gomes (2004), assim como a insuficiência de ações para persuadir e cativar os professores, alunos e suas famílias, fez com que esses segmentos se apresentassem divididos, desinformados ou não sensibilizados.

O professor adepto da pedagogia da repetência, como coloca o pesquisador, a quem falta uma concepção de educação em que o aluno seja ator e construtor da própria aprendizagem, não tem como foco a aprendizagem do aluno e seus resultados para o planejamento da ação pedagógica. Para esse professor, “[...] é mais dramático passar sem aprender do que não ter aprendido.” (GOMES, 2004, p.45).

Diante dessas considerações, cabe interrogar se são as reformas a reformar as escolas ou as escolas a reformar as reformas. Se as culturas institucionais escolares, como Gomes (2004) define como gramática da escola, não se constituírem como foco, mudanças e reformas estão sujeitas a não se institucionalizarem. Para mudar a gramática da escola, que compreende “[...] um sistema de regras explícitas e implícitas de uma instituição, utilizadas de maneira consciente ou não, e que, como a gramática da língua, não precisa ser entendida conscientemente para funcionar [...]”, é preciso mudar as representações, valores, crenças, normas e regras do jogo institucional, pois é isso que dá sentido à escola como instituição social. (GOMES, 2004, p. 46).

3.1 ESCOLA POR CICLOS EM PORTO ALEGRE/RS

De vez em quando tem dificuldade, sim, mas a gente ouve que é porque os alunos de ciclo têm ‘outras aprendizagens’. (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

O projeto pedagógico da escola por ciclos de formação em Porto Alegre/RS surgiu na continuidade de um amplo projeto político e educacional inaugurado em 1989, num período que se estende até 2004, denso em provocações e rupturas nas concepções acerca de democracia, cidadania, participação, cultura, ecologia, comunidade, Estado e sociedade, bem como de educação, escola, ensino, aprendizagem, currículo, gestão, tempos e espaços educativos.

Os processos educativos decorrentes desse projeto para a cidade envolveram todas as esferas da vida pública impulsionados pela instalação do Orçamento Participativo (OP), uma das realizações mais significativas da Administração Popular²⁴ no governo municipal. A intencionalidade educativa do OP se concretizava na trama de relações com diferentes interlocutores, “despessoalizando” o trato dos recursos públicos, o que “[...] não pode confundir-se com “impessoalização”, com anonimato das comunidades, que têm seus contornos singulares e suas trajetórias próprias”. (FISCHER e MOLL, 2000, p.155).

²⁴ A Frente Popular era constituída por uma aliança política de diversos partidos, tendo na liderança o Partido dos Trabalhadores (PT).

O redesenho das relações do Estado com a sociedade civil pode construir-se também através da experiência do OP, na perspectiva da humanização das estruturas do aparelho de Estado, sobretudo através da escuta respeitosa, da informação qualificada, da acolhida por parte dos agentes políticos e funcionários de carreira da administração pública. Ações que demandam processos (re)significadores tanto do funcionamento interno destas estruturas, quanto da natureza das relações com a população. (FISCHER e MOLL, 2000, p.155).

Como um processo que busca combinar democracia direta com manutenção e fortalecimento do parlamento, com a participação da população no planejamento e na destinação de recursos públicos, a experiência do OP em Porto Alegre/RS favoreceu, de acordo Nilton Fischer e Jaqueline Moll (2000), a consolidação de “[...] uma esfera diferenciada de ações e relações político-sociais, uma esfera que transcende ao poder público sem prescindir dele, uma esfera que se pode configurar como uma rede.”

Para Luciano Fedozzi (2000, p. 38), enquanto estratégia bem sucedida para a instituição da cidadania no Brasil, assim interpretado por diversos atores políticos e sociais, as reflexões teóricas e práticas sobre as potencialidades e limites do OP podem contribuir na “[...] na construção de novas relações entre o Estado e a sociedade de cunho democratizante, novos patamares de equidade social e política e novos saberes societários de caráter emancipatório.”

Nesse cenário de diálogo com a sociedade e de participação popular, diferentes movimentos de inovação pedagógica na rede escolar foram influenciando a vida das escolas e de suas comunidades, problematizando concepções e práticas pedagógicas, promovendo ao mesmo tempo rupturas e construção de novas possibilidades educativas. Partindo da ênfase à alfabetização e à capacidade de aprendizagem de *todas* as crianças, *desnaturalizando* o fracasso escolar, especialmente nas classes populares, as mudanças atravessaram os currículos, consolidaram projetos de formação coletiva docente, promoveram a visibilidade dos saberes da comunidade, resignificaram os espaços da cidade e contribuíram para o fortalecimento de redes de cooperação, envolvendo as escolas, as comunidades locais, o poder público e a sociedade civil. É nesse período, em 1990, que entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, levando para essas redes os Conselhos Tutelares que se associam à proteção de crianças e adolescentes e à garantia de seus direitos, entre eles o da educação.

Desde as primeiras ações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, em 1995, para a implantação de ciclos na rede escolar municipal, venho

acompanhando com interesse os movimentos que as escolas realizam em relação à proposta de escola por ciclos, não só por ter pertencido à Rede Municipal de Ensino (RME) e ter atuado diretamente, como supervisora escolar, na implantação dessa proposta numa das escolas municipais, mas também pelo fato de ter atuado na sua implementação na RME nos anos de 2001 e 2002, quando da experiência, junto à Coordenação Pedagógica da SMED. Além dessas razões para o meu interesse, sou bastante afetada pelos relatos que ouço e pelas observações que realizo, ao colaborar para a formação de professores e reconstrução dos projetos pedagógicos de algumas dessas escolas.

Quando questionados se concordam que a escola que fazem acontecer está realmente mais fraca, professores municipais reagem, ora concordando, ora discordando, e buscam motivos para que isso possa estar acontecendo, deixando à mostra frustrações diante do que não conseguem fazer, apesar dos esforços, e do que gostariam de fazer, mas que as políticas e os gestores públicos não lhes dão condições para fazer.

Em relação aos ciclos de formação, ainda é possível encontrar, em suas falas, resquícios dos diferentes movimentos de resistência que caracterizaram o processo de implantação e implementação da proposta, entre 1995 e 2004. Pôde-se perceber uma resistência docente em que obstáculos e empecilhos eram colocados frente às mudanças necessárias, nem tão novas assim, relacionadas principalmente à tão velha avaliação classificatória e conseqüente exclusão de alunos (na esmagadora maioria, pobres).

Uma proposta pedagógica estava sendo imposta a toda rede de ensino²⁵, o que exigia estudo, investigação teórica e prática, experimentação de novas práticas. Também, a proposta assumia um caráter político partidário e, como resistência ao exposto, via-se o abandono, o descaso, a negligência. Professores e alunos, coincidentemente, passaram a utilizar a mesma expressão: “*Não dá nada!*”

- Eu acho que sim, porque assim tipo uma reação em cadeia. Porque meus colegas sabiam que não rodavam, daí eles bagunçavam, bagunçavam o tempo todo. Meu professor, como sabia que não ia dar em nada a bagunça deles, eles iam acabar indo pra CP o ano que vem,

²⁵ Inicialmente, as escolas foram aderindo à proposta e, em 2000, a SMED havia decidido pela implantação em todas as escolas, o que gerou fortes reações. Em Belo Horizonte/MG, a proposta por ciclos foi implantada em toda a rede de ensino, ao mesmo tempo, também ocasionando algumas resistências para sua operacionalização.

também um pouco que deixava, largava de mão um pouco. Isso daí prejudicava quem queria estudar de verdade. (Diego, 20 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

A partir da entrevista, em 2009, com uma das orientadoras educacionais da equipe pedagógica da Escola do Norte²⁶, escola municipal de educação básica com ciclos no ensino fundamental, pôde-se identificar situações que ilustram essas questões, na ótica dos professores.

[...] Mais precisamente em dois mil, a escola ‘ciclou’ toda, por decreto. Foi uma das últimas escolas da rede que ‘ciclou’, que organizou o seu ensino por ciclos. Então, o que aconteceu: nos anos iniciais, logo em seguida que os professores conheceram a proposta por ciclos, adotaram, então começou o primeiro ciclo, em 98/99 já estava organizada por ciclos. A resistência maior era dos anos finais, que foi bem mais complicado. E, em dois mil, não teve opção, a escola e toda a rede teve que ‘ciclar’. Bom, então já começa pela maneira como foi implantada, com os professores dos anos finais não foi uma opção, eles não acreditavam nessa proposta, eles não fizeram força pra que essa proposta se efetivasse [...]

[...] E no momento em que o professor não [acreditou], e foi bem forte, eu acho que os alunos, mesmo aqueles que estavam bem, foram prejudicados sim, porque o professor não investiu [...] ele ficou tão desmotivado, porque na ideia da avaliação que ele fez era assim: “Se o aluno não vai reprovar, por que eu vou ensinar? Se não vai ter prova...” [...] então não precisa ter aprendizagem, se o aluno vai passar sem avaliação, porque a avaliação que um professor tinha, e ele acreditava naquela avaliação bem tradicional, aquilo era importante pra ele. Então no momento que tirou aquilo, o professor se desmotivou, tipo assim: “Ah! Não precisa aprender mesmo”. Aí se os alunos queriam copiar, copiavam, se queriam fazer não importa, “porque no final do ano eu vou pegar essa turminha e vou ser obrigado a passar. Então, independente de eu ensinar ou não, o meu trabalho não vai ser valorizado”. E isso, eu acho, foi um prejuízo.

[...] na época eu vi a felicidade deles [dos alunos] porque não iam mais reprovar. A gente via, sim, claro que eles estavam comentando “não precisa mais estudar”, “não tem mais prova” e “não precisa estudar mais que a gente vai aprovar”. [...] claro que o professor, no momento, também se sentia agredido e não conseguia entender.

[...] a primeira coisa que colocavam, para fazer o convencimento dos alunos ou dos pais, para eles acharem maravilhoso, foi a não reprovação. E a não reprovação, naquele momento, era a não aprendizagem e eu achei muito triste. Olha, foi tão claro para mim que eu disse: “não vai vingar!”

[...] Se deram muita valorização para essa não reprovação, não era um momento de pensar em reprovação, aprovação. O primeiro momento era de implantar uma nova proposta, uma nova aprendizagem, um novo caminho, e deixar-se a avaliação.

A excessiva valorização dada à não-reprovação, na apresentação da proposta, representou, na visão de uma das coordenadoras, o elemento fundamental para a rejeição vinda dos professores, embora sua fala aponte para a

²⁶ A Escola do Norte organizou-se formalmente por ciclos em toda a extensão do currículo escolar a partir de ato normativo da Secretaria de Educação e não por opção da própria comunidade escolar.

não compreensão dessa proposta como um conjunto de encaminhamentos e não como partes que possam conectar-se progressivamente. Como adotar ciclos, ao invés de séries, se as decisões avaliativas os fragmentam, tornando os percursos descontínuos?

Nessa escola, como em outras da rede municipal, a implantação dos ciclos deu-se de forma gradativa, iniciando pelo primeiro ciclo, até atingir a escola inteira, exatamente pela resistência dos professores especialistas das séries finais. Alunos da pesquisa relataram que no último ciclo, de fato, sentiram que as coisas afrouxaram, que *“dava pra sentir a diferença, algumas pessoas realmente estavam a fim de aprender e outras não, daí deixavam meio de lado, mas quem tava a fim de aprender...”* (Raquel, 18 anos, entrevista em 2009). Não se sentiam cobrados, tampouco acompanhados, por um número significativo de professores, embora conseguissem identificar aqueles que se destacavam dos outros, como relatou Rafael, que contrariavam a ideia de que as provas estavam extintas e que não seria possível mobilizar os alunos para os estudos.

[...] eu tinha muita facilidade em matemática, geografia, nesses negócios eu tinha muita facilidade, daí chegou português, era a época que o professor era o mais forte do colégio, o professor P. Ah, era gramática, era não sei mais o quê, era muita coisa que ele tava ensinando e a gente ficava naquela bagunça, naquele arreganho, daí ele se estressava, tirava nós da aula, aí chegava na prova e a gente ia mal pra caramba. Só que, ele preparou o pessoal pra sair do ciclo, entende, ele não queria saber se tinha ciclo ou não tinha. Depois eu passei com ele e no primeiro ano ele foi meu professor e eu tive que estudar bastante, muito, muito, muito, muito. Tinha tardes que eu não ia treinar pra ficar estudando, eu falava para o meu treinador que eu não tinha como treinar, porque eu tinha prova de português, então tinha que ficar na escola. (Raquel, 18 anos, entrevista em 2009)

Esse professor citado pela aluna foi identificado pelos demais como um dos professores que, no ensino médio, referia-se ao sistema por ciclos como o responsável pela não-aprendizagem dos alunos.

Faz tempo! Eu me lembro do professor de português. O P. falava bastante que o ciclo prejudicou, que chegava no ensino médio não sabendo a grande parte das coisas que era prá saber. Chegou no ensino médio não sabendo justamente por causa do ciclo. (Diego, 20 anos, entrevista em 2009).

De outro lado, havia uma resistência enquanto luta em defesa de projetos de escolas que problematizavam a imposição da proposta em quaisquer contextos, desconsiderando histórias e trajetórias, sem reflexões compartilhadas, sem diálogo,

porquanto pacote institucional com manual e kit de instalação. Por coincidência, eram escolas onde a inclusão superava o discurso, se traduzindo em práticas administrativas e pedagógicas.

É preciso acreditar na viabilidade de projetos próprios, construídos e sustentados por coletivos de atores, em cada escola, garantindo a concretização de políticas educacionais, na medida em que surgem de processos autônomos e, se autônomos, inspiradores de interpretações criativas e geradoras de desdobramentos qualificados dessas políticas. É uma questão de aposta e de investimento no protagonismo, especialmente docente. (TITTON, 2004, p. 129).

Em meio a tudo isso, de um lado a outro, havia professores procurando compreender a proposta na vivência própria da experiência, algumas vezes solitários, outras tantas compartilhando preocupações, buscando corrigir equívocos, construindo estratégias, administrando o não-saber e o medo de errar, compensando as frustrações com as pequenas conquistas. Coincidentemente, podia-se encontrar alunos saindo da invisibilidade e desestabilizando a estrutura e o funcionamento das escolas, exigindo soluções novas para problemas velhos.

[...] não dá pra generalizar, mas aquele professor que acreditou [...] ele viu um novo caminho, uma nova proposta, ele investiu no ensino e, no momento em que o professor investe, o aluno também acredita na sua aprendizagem. (Orientadora Educacional, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Fernando Hernández (2000, p. 37) adverte que é preciso considerar que em uma escola, em uma outra instituição educativa ou mesmo em um sistema de ensino, há diferentes indivíduos e estes respondem de maneiras diferentes e ajustam-se à mudança, processo que ocorre no tempo, conforme o ritmo de cada um. “Por essa razão, é, ao mesmo tempo natural e inevitável que certos indivíduos tenham mais dificuldades que outros para adotar e adaptar-se a uma inovação e que, inclusive, alguns deles cheguem a planejar resistências à mudança.”

Então, aparentemente, teria que ser muito melhor, mas o que ta faltando é todo um pensamento interno do professor, porque ele perdeu, com o ciclo, o poder de barganha, que é o poder que ele tem de dar nota, de dar conceito, de rodar. Então, como ele perdeu isso e, como eu digo, ele não sabe, realmente não sabe como o aluno aprende, então ele ta perdido, o professor ta bem chão. E isso aí que dá toda essa problemática. (Orientadora Educacional, Escola do Centro, entrevista em 2009)

Teoria e prática, necessidade e possibilidade, aceitação e resistência, opção e imposição: as políticas públicas que buscam a inovação conseguem contemplar essas dimensões sem dicotomizá-las? Conseguem integrá-las em movimentos que respeitam os movimentos de aprender e apreender dos sujeitos envolvidos, dentro e fora dos sistemas para os quais se dirigem? Essas são perguntas que permeiam os debates sobre educação, sem as quais mudanças não podem ser comensuradas.

As referências que desqualificam a *escola por ciclos* continuam em vigor nos discursos, embora se comece a perceber sua substituição por referências à *escola municipal*, não menos preconceituosas, talvez pelo esvaziamento do debate sobre os ciclos também na RME e falta de subsídios para alimentar esse debate. Mesmo que o site da SMED continue a apresentar os ciclos como a organização curricular das escolas municipais, nenhum movimento para sua implementação e qualificação vem acontecendo, contribuindo para que uma política educacional com potencial para transformar-se em política pública se caracterize por uma política de governo.

Proposta Pedagógica: Nas Escolas Municipais de Porto Alegre, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, está organizado em três ciclos e visa a respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo. (PMPA/SMED, 2010).

A decisão pela continuidade formal dos ciclos deu-se em 2005, quando da assunção da nova gestão em Porto Alegre/RS e na Secretaria de Educação, com diferente configuração político-partidária²⁷. Após consulta aos diferentes segmentos da comunidade escolar, coordenada pela Comissão de Educação da Câmara de Vereadores, num contexto de nítida conotação partidária, colocando em lados opostos defensores e críticos dos ciclos, decidiu-se, ao final, pela continuidade dos ciclos enquanto proposta de organização curricular da RME. Tudo isso mediante alguns ajustes em sua operacionalização, como a turma denominada *de transição*, o que permite reter alguns alunos entre um ciclo e outro, além da manutenção da turma *de progressão*²⁸ integrante da estrutura original.

²⁷ Coordenada por uma ex-secretária de educação de Porto Alegre/RS e do Rio Grande do Sul, integrante de partido político não participante da base aliada do governo que implantou a proposta por ciclos.

²⁸ Na escola organizada por ciclos de formação, os alunos são agrupados por idade. Todos os alunos que apresentam defasagem idade-escolaridade são enturmados em turmas de progressão, no ciclo correspondente à sua idade. Podem ser promovidos, em qualquer época do ano, para as suas turmas correspondentes, mediante avaliação dos professores, devendo permanecer, no máximo, um ano na turma de progressão, conforme proposta original da SMED. A realidade das escolas mostra que

O que se tem visto, com o passar do tempo, é a grande distância que vai se estabelecendo entre o projeto pedagógico que institui os ciclos e as práticas *reais* a que se refere Charlot (2004).

[...] a proposta dos ciclos, lá na sua origem, ela é uma proposta muito boa, ela é uma proposta muito bonita, é aquela assim, o conhecer pelo conhecer e não o conhecer pra ganhar nota. Só que eu acho que a gente tá muito longe disso, a gente tá muito longe disso, e hoje no [na Escola do Norte] nós trabalhamos com a série, bem série, o aluno é aprovado, o aluno é reprovado. No ensino fundamental, sim, no fundamental, ele é bem assim. Desde 2003/2004, por aí, a gente já começou com essa história. Então, o aluno só é reprovado mesmo, mantido, retido, aquele aluno que realmente tu tem toda uma argumentação pra não reprovar por reprovar. (Supervisora Escolar, Escola do Norte, entrevista em 2009).

A falta de continuidade administrativa e pedagógica por parte do governo municipal, a relativa aderência aos projetos pedagógicos das escolas e a frágil adesão de professores, alunos e famílias, tudo isso aliado à invisibilidade de outras experiências escolares com estrutura ciclada e à ausência de debate público nas diferentes esferas educacionais, tornam difícil a sustentação de um projeto dessa natureza.

Algumas razões que são geralmente apontadas para justificar a ineficácia de reformas educacionais em termos de melhorias no nível do desempenho dos alunos e do sistema como um todo, podem ajudar na reflexão do que vimos debatendo. Mesmo que as reformas tenham como foco o ensino e a aprendizagem (nem sempre é assim), isso não é suficiente se não forem considerados os aspectos organizacionais implicados e não se adotar uma perspectiva sistêmica, “[...] tanto quanto à abrangência (coerência global do arcabouço estratégico e político), quanto à profundidade (clareza e coerência nos diferentes níveis do sistema).” (MEC, 2006, p. 5)

A ausência de consistência inter e intrapolíticas nos diferentes níveis do sistema, integrando horizontal e verticalmente as políticas e os vários níveis do sistema, constitui-se um dos maiores problemas. Tradução disso, em menor escala, é o que pode ser visto, ainda hoje, nos encaminhamentos de transferência de alunos da RME, os quais precisam incorporar uma legenda que permita a decodificação dos ciclos, associando seus anos/ciclos às séries. Esse movimento não só empurra a lógica dos ciclos para a lógica hierárquica da seriação, acomodando-os aos

muitos alunos permanecem mais tempo nessas turmas, ao mesmo tempo em que, em algumas escolas, já não se constituem mais, especialmente nos primeiros ciclos.

parâmetros de funcionamento do sistema educacional, como impede que se consolidem como proposta distinta.

É preciso considerar que também os alunos e suas famílias não conseguiram, ainda, substituir elementos históricos da cultura escolar por outros que, de certa forma, os diferenciam de outros de uma forma pouco compreensiva até mesmo para eles. As dificuldades que encontram para se localizarem na estrutura da escola e através dela se identificarem social e culturalmente acabam por produzir mais alguns motivos para desconfiarem da proposta dos ciclos.

Um dos efeitos mais perversos da situação nebulosa em que se encontra a RME é o abandono à própria sorte de alunos, mas especialmente de ex-alunos dos ciclos, como foi possível identificar no trabalho de campo junto aos jovens, na construção de argumentos na defesa da própria história e no enfrentamento, solitário e silenciado, porque não valorizado, do preconceito que nem sempre assim é percebido, mas que lhes causa tremendo mal estar no contexto do ensino Médio.

O que é possível perceber, a partir da interação com professores e alunos, em espaços formais e informais, é que não houve avanços em termos de crédito à proposta por ciclos, em Porto Alegre/RS, agora descaracterizada pela alienação a que foi submetida e pelos arranjos, mais administrativos do que pedagógicos que, ferindo princípios fundamentais voltados aos ciclos da vida na escola e aos ciclos da escola enquanto ciclos de vida, permitem que práticas seletivas, nunca abandonadas, dissimuladas e insistentes, resistentes ressurgam em nome da qualidade. Esse movimento acaba por reforçar o senso comum, não suficientemente esclarecido e muito menos problematizado, que, conservador e acrítico, não foi desalojado para crer em potencialidades e ver possibilidades.

A reclassificação de alunos oriundos da rede municipal de ensino, quando ingressam em escolas de outras redes, especialmente a estadual, continua acontecendo. Embora procedimento legalmente ancorado em legislação educacional²⁹, parece estar afetado pela leitura ainda negativa das escolas municipais, mesmo que cada vez menos identificadas com os ciclos. Relatos sobre a dificuldade que alunos encontram para transferir-se da rede municipal para outra rede de ensino, sob suspeita alegação de falta de vagas, sugerem não só atitude, mas prática preconceituosa que rotula e exclui. Parece-me aqui existir o desrespeito ao cidadão, mascarado pelo discurso da autonomia da escola, que, sem o devido

²⁹ Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº 9.394/96.

controle dos órgãos competentes, como secretarias de educação, conselhos tutelares e Ministério Público, alimenta a histórica segregação e exclusão de estudantes pobres, coincidentemente muitos deles estudantes das escolas municipais.

No interior das escolas municipais, porém, há ainda quem se associe aos que defendem uma escola mais rigorosa e seletiva, em termos de tradicionais e históricas aprendizagens cognitivas e sociais, reforçando o discurso da *escola fraca*, ora mencionando o fato de abrigarem estudantes *diferentes*, que exigem esforços diferenciados referindo-se às suas dificuldades na aprendizagem e mesmo a alguma deficiência, ora referindo-se a estudantes candidatos à evasão, mas mantidos na escola por força legal e/ou pedagógica, mas principalmente referindo-se ao fato de terem que passar os que não estão prontos, como que dizendo “*o problema são eles!*”.

Em pesquisa que envolveu professores de três redes de ensino no Brasil, entre elas a de Porto Alegre/RS, Fetzner (2007) identificou três questões importantes que complementam as observações realizadas. A partir das falas dos professores, observou-se que afirmam terem sido os ciclos implementados para melhorar as estatísticas educacionais e prejudicado a aprendizagem dos estudantes; que não é possível ensinar todos numa turma e que os diferentes saberes atrapalham o trabalho do professor; e, finalmente, que a não-reprovação constitui para eles próprios um desestímulo ao estudo.

Fernando Becker (2004, p. 43) aponta que toda abordagem educacional, nos últimos anos, revela uma palavra de ordem: é proibido excluir. “[...] São vetadas todas as formas de exclusão social: racial, sexual, de gênero, econômica, cultural, escolar, cognitiva [...] a escola pratica largamente a exclusão cognitiva; de forma tão destrutiva quanto inconsciente.” Para que a inclusão seja sustentada no cotidiano das ações escolares, precisa fazer parte do quadro teórico de qualquer educador e a diversidade inerente a ela necessita ser permanentemente problematizada.

Reside aí um dos grandes desafios da escola e da assunção de uma nova organização: conviver com as diferenças contendo o ímpeto de classificá-las, promovendo a valorização e a não desqualificação daquilo que as distinguem, administrando-as na permanência e não na eliminação de umas e outras. A visibilidade dada à diversidade de alunos implica na visibilidade dos *diferentes* ou

dos *estranhos* (BAUMAN, 1998), que não coincidem com as imagens que povoam a cultura da escola classificatória e excludente.

Foi possível observar ainda, pelo estudo de Fetzner (2007), que os conteúdos continuam a ser trabalhados de forma seriada e que os professores ressentem-se de não ter mais a reprovação como uma maneira de forçar o aluno a dar o retorno esperado, passando a acreditar que eles saem dos ciclos sem o conhecimento necessário.

Como resultado, obteve-se um entendimento das falas das professoras e dos professores críticos aos ciclos em duas perspectivas: na perspectiva política, através da qual os ciclos são criticados com o argumento de que representam uma forma de desqualificação da escola para os alunos das classes populares e, na perspectiva pedagógica, as críticas afirmam-se na impossibilidade de ensinar a todos os alunos de uma turma escolar, na inviabilidade de atender a alunos com diferentes saberes em uma mesma sala de aula e na necessidade da reprovação como instrumento de coerção. (FETZNER, 2007, p. 148).

Apesar de haver reconhecimento público do trabalho comprometido com a inclusão social, admiração pela estrutura física das escolas e pelos recursos materiais, humanos e pedagógicos que ainda superam a realidade da rede estadual, além da formação acadêmica dos professores e da remuneração diferenciada, enfim, por todo um conjunto de aspectos, a escola por ciclos – ou mais recentemente simplesmente *a escola municipal* de Porto Alegre/RS – sofre críticas de vários segmentos. Continua a ser acusada de estar passando alunos fracos, isto é, não reprovando, não retendo aqueles que não apresentam as condições necessárias para prosseguir nos estudos. Isso parece estar gerando uma discriminação quando o rótulo de *alunos fracos* tem sido utilizado de forma indiscriminada para quaisquer alunos da RME.

As alegações proferidas em relação à qualidade das aprendizagens ou insuficiência delas na formação dos alunos fundam-se no princípio da não-retenção, a partir da superação da prática de reprovação, uma das principais mudanças defendidas na organização da escola em ciclos, com vistas a assegurar a progressão dos alunos em sua escolaridade, sem interrupções, junto a seus grupos de pares, possibilitando o pleno desenvolvimento das suas trajetórias individuais no ensino fundamental.

Embora outras questões também sejam significativas no conjunto de propostas desse projeto, como a equidade das disciplinas na distribuição da carga

horária, a inclusão de novas linguagens, a presença de um *outro* na docência (um segundo professor na regência, como volante, circulando entre turmas), é exatamente sobre esse princípio que as críticas repousam e os debates continuam acontecendo. Elas revelam ainda forte rejeição por diferentes segmentos sociais, incluindo professores e gestores da educação, além daqueles a quem ela deveria favorecer – os alunos das camadas populares, sujeitos das propostas dessa reforma curricular.

Provocados no grupo de diálogo a refletirem sobre a questão “uma escola tem qualidade quando a maioria dos alunos são aprovados”, os jovens estudantes desenvolveram um debate interessante.

- *O aluno deve ser aprovado por aquilo que ele armazenou de conhecimento, aquilo que ele sabe. Não adianta passar e não saber, porque o que a gente não sabe, vem depois e aí a coisa pega.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *Já que é por ciclo, todo aluno tem condição de passar e tem gente que não tá nem aí mesmo, porque sabe que pode passar.* (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *Não é isso que faz a escola boa, tudo depende do aluno, é ele que tem que querer estudar, tem que fazer a sua parte, pode até passar, mas isso não significa...* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *Discordo que cada um tem um jeito que tem gente que não tá nem aí pro estudo. Eu já fui um pouco assim, mas a gora eu sei o que eu quero pra mim.* (Luciano, 15 anos, egresso de ciclos)
 - *Alguns passam porque são empurrados e a maioria passa. Mas cada um tem uma forma de ver o estudo, tipo, porque tem que estudar.* (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)
 - *Cada um tem que se esforçar pra passar. Tem que vir de cada um e não pode ser de qualquer jeito, senão depois no ensino médio se dá mal.* (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos)
 - *Acho que alguns alunos são todos aprovados... é porque as disciplinas são boas e os professores sabem dar aulas, a escola não é fraca... ela faz o aluno passar.* (Alice, 15 anos, egressa de ciclos)
- (Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

Nas discussões sobre esse tema, as ideias parecem sempre formar círculos, reduzindo e enclausurando as diversas dimensões da proposta a uma única: o processo de avaliação e promoção dos alunos, interpretado como promoção automática, sem a merecida reprovação daqueles que não aprendem o que deveriam, que não se dedicam, que não se esforçam, passam fracos e “até contaminam todo o sistema”, expressões muito utilizadas na escola e sobre a escola que não recusa as diferenças, nem as trata como problemas a serem descartados.

Questionada sobre as vantagens de uma não-reprovação para determinados alunos, historicamente candidatos à reprovação, a Orientadora Educacional (OE) da

Escola do Norte, discorre sobre o tema, trazendo para a reflexão a questão da avaliação como elemento independente, mais uma vez dissociando-a de uma proposta contrária a qualquer tipo de fragmentação curricular, determinante de tempos escolares também fragmentados.

[...] antigamente a exclusão era muito grande e eu vejo que teve uma inclusão, o aluno que não era privilegiado, que ele era excluído, marginalizado na sociedade ele pode se manter dentro da escola. Porque esse aluno não se sentiu discriminado, porque ele avançava junto com os outros alunos, ele teve seu espaço, ele conseguiu ser visto. Então esse aluno se não tivesse o ciclo ele não estaria dentro da escola. Se não existisse o ciclo, esse aluno ia estar marginalizado, fora, e nós estaríamos com uma classe meio que elitizada eu digo elitizada não socialmente, mas em termos dos pais que se preocupam mais. Então, claro que o professor só pega esse número de alunos que são bons, são ótimos, e ele não recebia esse outro aluno. Então esse aluno, como teve esse espaço, agora aparece, mas não é pela proposta, não é o ciclo que fez isso, se fosse seriado e esse aluno tivesse oportunidades de ter ficado dentro da escola, ele ia aparecer com essas dificuldades, independente da proposta. Se a proposta seriada tivesse oportunizado, esse aluno com essa dificuldade, ele estaria aqui. Esse marginalizado, que não ficava, que entrava e saía, conseguiu ficar nesse ambiente. (Orientadora Educacional, Escola do Norte, entrevista em 2009)

A não-retenção, como elemento isolado, não consegue impedir a exclusão na escola, pois, sem que os processos de ensino, as práticas pedagógicas e as estratégias escolares se reformulem para “[...] adquirirem contornos menos punitivos, seletivos e excludentes, o avanço certamente se mostrará limitado a uma escola que exclui menos, mas que continua excluindo [...]” (GLÓRIA, 2002, p. 217).

A partir de pesquisa que realizou em 2000, em Belo Horizonte/MG, a autora apontou que a não-retenção vinha sendo percebida, por professores, alunos e famílias, como incapaz de garantir aos alunos das camadas populares o direito a uma educação básica “[...] na medida em que favorece a promoção de alunos sem uma aprendizagem efetiva e gera dificuldades crescentes para a continuidade dos estudos e para a absorção desses alunos pelo mercado de trabalho [...]” (2003, p. 214).

Na Escola do Norte, a coordenadora conta que, no ensino médio, aqueles alunos que haviam conseguido permanecer no ensino fundamental e concluí-lo encontravam muitas dificuldades, apresentando percursos descontínuos, quando não interrompidos. A alusão ao amadurecimento do aluno coloca nele a responsabilidade do sucesso ou do fracasso na escola. Longe de admitir que o ensino médio e suas práticas pedagógicas são competentes para avaliar as

condições de aprendizagem dos alunos, a reflexão aqui cabível tem a ver com a percepção de si que o aluno “beneficiado” possui, confrontado com saberes que lhe dizem dever possuir como credencial para a inclusão no processo educativo.

[...] Agora eu vejo que eles ficam, eles estão repetindo, repetindo, daqui a pouco eles vão embora, eles desistem e depois eles retornam. Eles tentam e não conseguem, alguns deles não conseguem, mas alguns ainda têm alguma coisa de bom, mesmo fraquinho, fraquinho, eles conseguem. Já teriam se perdido antes, mas conseguem nesse ciclo de vai e volta e, nesse volta e meio, ele amadurece e ele se agarra. (Orientadora Educacional, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Uma aluna da pesquisa dessa escola contribui nesse debate, identificando colegas que foram aprovados pelo Conselho de Classe, uma prática usual na escola organizada por ciclos, uma vez que a avaliação ganha dimensão abrangente e coletiva, implicando em decisões compartilhadas, embora vistas, por muitos alunos, como facilitadoras e indutoras de descomprometimento de outros.

[...] os professores falam: “a gente não vai só pela nota do aluno, pela capacidade dele da nota, a gente vai também pelo comportamento”. Tem colegas meus que eu vejo que eles têm dificuldade nas matérias, mas que eles se interessam. E eu acho que nesse aspecto eles não deveriam ser reprovados. Ano passado teve isso, teve dois, três colegas meus que passaram pelo Conselho e eu achei bom, porque eu gosto muito deles e também porque eu sinto que eles se interessaram, entendeu? A matéria eles não atingiram, porque eles não entenderam realmente a matéria, mas isso não foi uma culpa deles. Eles tão se interessando, tão conseguindo e eu acho legal isso. Teve alguns deles que rodaram este semestre que passou agora, que é muito triste. Mas aí eu percebi que esses meus colegas, eles rodaram não foi porque eles não tiveram oportunidade, mas aí eles pensaram: “Ah! Eu passei o semestre passado, agora eu não vou precisar estudar”. Muitos desses meus colegas matavam aula e eu via, eu avisava: “olha, presta atenção, faz as coisas”, mas eles não davam bola. Foram correr atrás da máquina em junho, finalzinho de junho, e já era julho já. Daí o Conselho não aprovou! (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Interessante é que uma rede de solidariedade entre os jovens estudantes parecia ter se constituído e funcionava como meio de autorregulação, ajudando-se mutuamente e impedindo a desistência e a evasão.

- Mas tu nem sabe, eu passava sempre na casa dele, dizia: “Vamos pro colégio, Lu”. Chegava 07h15min, 07h20min, eu ainda tava na casa dele e o Lu arrumando os cabelos. (Raquel, 17anos, egressa de ciclos, Escola do Norte)

*-A gente ameaça o cara se for parar de estudar. (Mauro, 16 anos, egresso de séries, Escola do Centro)
 (“Encontrão” da UFRGS, grupos de diálogo)*

Charlot (2004) já alertava que se a repetência é politicamente injusta, na medida em que atinge principalmente os alunos das famílias pobres, a promoção desses alunos sem as aprendizagens necessárias, aumentando suas dificuldades, provoca outro tipo de exclusão. O fato de reduzir a reprovação ao oferecer três anos, ao invés de um, para que os alunos atinjam os objetivos pedagógicos, a cada ciclo, sem, no entanto, garantir o desenvolvimento de percursos individuais, pode condenar os mais fracos a ficarem mais atrasados ainda e reforçar o elitismo e a seleção escolar.

Os alunos participantes da pesquisa, ao debater a não-reprovação, apresentavam argumentos que oscilavam entre a oportunidade de avanço que ela representava para alguns alunos e a crença de que isso iria prejudicá-los mais adiante.

- Era fácil até demais, qualquer um passava... (Ana, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

- Tem uns que já se formaram, pessoal super inteligente, uma boa parte anda por aí e tem outros que desistiram [...] andam pelo mundo... (Raquel, 18 anos, entrevista em 2009)

- A maioria não vejo agora no ensino médio, porque ficaram no meio do caminho; alguns, muitos, eu me lembro que na 8ª série [terceiro ano do terceiro ciclo], a gente tinha colegas de 17 anos e eles continuam lá. (Danise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Diversos outros autores têm advertido sobre a promoção de alunos sem a devida aprendizagem, muitas vezes também como alternativa para não atingir a autoestima do aluno, o que pode se constituir num ônus especialmente para a escola pública e para os alunos socialmente desfavorecidos, na medida em que desmoraliza a escola pública e a torna “coisa pobre para o pobre”. (GOMES, 2004, p.46). Da mesma forma, ao abandonar as exigências crescentes de aprendizagem ao invés de adequá-las ou reconstruí-las, pode-se estar avançando na quantidade de promoções, sem, porém, garantir a qualidade e a democratização, mantendo-se estruturas injustas, em que os alunos, na maioria pobres, pouco aprendem.

As análises realizadas a partir de um conjunto significativo de pesquisas que se fazem sobre os ciclos permitem “[...] captar os claros mais brilhantes e os escuros mais intensos dos contrastes entre projetos e realidade [...]”, com o objetivo de contribuir na reflexão sobre “[...] inequívocos desvios e distorções [...]”, sobre a relação entre o pretendido e o não realizado ou distorcido, mas também sobre as

condições de sucesso, e não só de fracasso, de experiências envolvendo os ciclos. (GOMES, 2004, p.48).

Na reflexão sobre a proposta da escola por ciclos em Porto Alegre/RS, pode-se pensá-la sob o enfoque da sua operacionalização e aceitação nos cenários educacional e social, assim como de sua interrupção no contexto da referida capital gaúcha, pelo menos em termos de política pública, entendida como expressão de uma decisão política comprometida com um projeto político, um nexo entre teoria e ação, implicando em continuidade, aderência, adesão. Sem dúvida, seria preciso mais tempo para ser apropriada pela sociedade como um todo, implicando em experimentações e monitoramento de efeitos e resultados na direção dos avanços necessários.

Todas essas reflexões contribuem para olhar os ciclos sob o ponto de vista de seus protagonistas, o que veio contribuir para a formulação das questões de pesquisa junto a egressos de ciclos, buscando confirmar alguns desses elementos no contexto de Porto Alegre/RS e quase dez anos depois do estudo de Glória (2002), e sua tradução na experiência de jovens cursando o ensino médio, com a esperança de que nas suas experiências atuais as marcas de sua trajetória escolar estejam a significar campo de possibilidades e não motivo de preconceito e exclusão.

Portanto, é preciso associar-se à indignação de Arroyo (2007) ao questionar: são os ciclos que estão a produzir, por décadas, o contingente de fracassados, defasados, repetentes, desacelerados, reprovados? É a organização por ciclos que ameaça a garantia do sucesso, da qualidade, da inclusão, do direito ao conhecimento e da qualidade da educação? É o sistema seriado que vem garantindo democrática e igualmente o direito ao conhecimento de todo cidadão e de todos os coletivos mais reprovados na sociedade e na escola?

3.2 ESCOLA QUE NÃO REPROVA: “É fácil demais, qualquer um passa!”

- Os alunos não se esforçam quando sabem que a escola não reprova.
- É claro! Eles sabem que vão passar por isso, não fazem nada, não têm motivo pra se esforçar. (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)
- Eu também concordo. Muitos não querem nem saber. (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)
- Eu também concordo. Eles já sabem que vão ser aprovados para a próxima etapa e aí vêm as brincadeiras, o arreganho, eles incomodam mais e não se esforçam nem um pouco. (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos)

- *É isso mesmo. Todo mundo sabe que vai passar, mas só uns que querem passar bem. É, estudando, sabendo o conhecimento, se dedicando, sabe?* (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)

- *É, a escola que tem que mudar!* (Alice, 15 anos, egressa de ciclos)
(Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

A escola é uma instituição social, cuja construção acontece ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e seus espaços – a seriação e a sala de aula são, respectivamente, o tempo e o espaço mais significativos da escola – a fim de atender funções sociais que lhes são exigidas pelo sistema social em que se insere. A escola não está isolada, é afetada pelos acontecimentos e pela organização da sociedade, com quem realiza trocas, e não se constitui, portanto, num lugar ingênuo, independente das condições dessa mesma sociedade.

As hierarquias econômicas, étnicas, culturais, de gênero, externas à escola, mesmo que não deterministas, influenciam fortemente as hierarquias escolares. A competição, uma marca da sociedade capitalista, orienta discursos e práticas que relacionam o mérito pessoal às aptidões e ao esforço pessoal, a partir de um modelo meritocrático de igualdade de oportunidades que pressupõe, acreditando ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva a todos os alunos, sem considerar as desigualdades existentes entre eles.

Ah! Eu acho que é ruim, porque muita gente passa... Eu me esforço o ano todo pra passar e a pessoa que não se esforça passa do mesmo jeito, não tem diferença entre tu, que te esforçou, e ele que não. (Diego, 19 anos, egresso de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

François Dubet (2004) coloca que por aí se aprofundam rapidamente as diferenças e os alunos passam a ser considerados bons ou menos bons. Alguns, sentindo-se incapazes de seguir na competição com os outros, “[...] perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos.” Nesse modelo de escola, a competição não é justa, uma vez que os alunos procedentes de meios sociais favorecidos têm maior probabilidade de serem bons alunos e acederem, num *continuum*, a melhores oportunidades de educação porquanto a escola se configura a partir das suas referências socioeconômicas e culturais. Nenhuma escola pode, sozinha, criar uma sociedade mais igualitária, mas, sendo justa, pode evitar que as desigualdades escolares produzam desigualdades sociais. (DUBET, 1998, p. 543).

3.2.1 Educação e Meritocracia

- *Olha, esses alunos que não estudam, que não aprendem, ficam sem conhecimento, pois se o professor ensina e o aluno não tá nem aí, ele não estuda, ele não aprende, não vai saber, vai ficar sem aquele conhecimento, eu já vi muito disso.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *Tem um pouco de gente, mais é bem pouco, que, mesmo sabendo que não vai reprovar, se esforça, mas a maioria passa sem saber, porque deixaram pra trás.* (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos)
 - *Concordo só em parte, porque, como o Lu falou, só alguns alunos passam sabendo tudo o que tem que saber.* (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)
 - *Eu concordo e acho que essa escola é um exemplo, conheço muita gente que não sabe nada e passou.* (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *Eu também concordo, porque muita gente não sabe e ainda cola de quem sabe e acaba passando.* (Alice, 15 anos, egressa de séries)
 - *É, eu concordo em parte. Tem muitos que passam e até pensam que sabem, que têm o conhecimento, e vão para outra etapa com pouquinho conhecimento.* (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos)
- (Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

A meritocracia, de acordo com estudo de Ione Valle e Elizete Ruschel (2009), desde o final do século XIX, vem sendo considerada, nas sociedades democráticas, como a única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares, tornando-se, no entanto, a principal dimensão para a seleção das elites e de justificação da sua posição. Simultaneamente, se apresenta como um “[...] mecanismo de renovação, situado no alto da pirâmide social, e como um princípio de legitimação incontestável, fundado na recompensa do esforço pessoal e não nos privilégios sociais herdados.” (apud DARCHY-KOECHLIN & ZANTEN, 2005, p. 19-20).

O modelo meritocrático de escola foi inspirado nos ideais liberais, tendo por objetivo oferecer ensino de qualidade para todos, o que não aconteceu, levando alguns de seus pensadores, como Bloom e Madaus (apud FREITAS, 2003), a denunciar o que consideravam uma lógica perversa dos seus tempos e espaços. As críticas, segundo Luiz Freitas (2003), referiam-se à unificação dos tempos que, submetendo os diferentes ritmos a um único tempo de aprendizagem, produz a diversificação dos desempenhos dos alunos e faz com que alguns dominem mais e outros menos, certas competências. É sugerida a diversificação dos tempos de aprendizagem como a melhor possibilidade para garantir um melhor nível de aprendizagem, permitindo a cada um avançar ao ritmo de suas possibilidades e dificuldades, sendo necessário, para isso, intervenções pedagógicas também diferenciadas.

Outra contribuição importante foi a problematização das crenças, presentes até hoje nas representações de ensino e de aprendizagem, acerca da distribuição *natural* dos alunos em torno de desempenhos médios (a maioria) e desempenhos elevados e baixos (a minoria), no que se denominou curva normal estatística de desempenho, questionando as práticas de avaliação que acabam por produzir expectativas docentes e resultados discentes correspondentes. Ou seja, muitos são inevitavelmente avaliados com notas médias e uma minoria com notas altas e baixas.

Ainda é comum ouvir dizer que, quando todos os alunos se saem bem numa atividade avaliativa, isso não representa bom desempenho dos alunos e, sim, facilitação por parte do professor. “Não se aceita que toda uma classe possa tirar nota máxima sem se duvidar das práticas do professor.” (FREITAS, 2003, p. 21). O contrário, isto é, quando todos tiram nota baixa, isso não representa incompetência do professor para ensinar, mas incapacidade dos alunos para aprender.

A gente se dá bem, conversamos e tudo, mas eles acham que eu tenho dificuldade por causa dos ciclos, mas eu não tenho. (Maira, 17 anos, Escola do Centro, entrevista em 2009)

As contribuições desses autores não avançaram, segundo Freitas (2003), a ponto de superar a extrema valorização dos recursos pedagógicos como forma da escola compensar os efeitos das desigualdades sociais nos ritmos de aprendizagem dos alunos. Sem dúvida alguma, a equidade defendida pela escola precisa levar em consideração também outros aspectos enquanto fatores intrínsecos (formato escolar, organização escolar, gestão, formação docente, etc.), que afetam a qualidade da aprendizagem (desempenho), bem como fatores externos a ela (organização social, desníveis socioeconômicos, distribuição do capital cultural e social, etc.).

Esses fatores se afetam mutuamente, por isso são necessárias práticas escolares que possam enfrentar as desigualdades sociais, tendo como concepção a discriminação positiva, que considera as desigualdades reais, a que se refere Dubet (2004), e que contemplem a diversidade de toda natureza, não só de ritmos. Essas práticas podem reduzir os efeitos das condições sociais sobre a organização escolar e a aprendizagem dos alunos e evitar a produção do fracassados *da* e *na* escola, vítimas da reprovação, repetência e desistência, as mesmas vítimas de processos

de exclusão sociais, políticos e econômicos excludentes. (MARTINS, 1997). A exclusão *da* e *na* escola é um conceito desenvolvido por Alceu Ferraro (1987), ao realizar estudo sobre a relação entre a escola e a produção do analfabetismo no Brasil³⁰, importante para situar a escola na promoção de situações de fracasso a que são submetidos os alunos.

De outro lado, são necessárias políticas e práticas sociais que atuem tanto na eliminação das desigualdades de toda ordem, as quais ferem a garantia de direitos universais, entre eles a educação, como na criação de condições para que a escola faça, bem, o seu papel de formação. Portanto, é preciso construir a igualdade de acesso à escola, mediante igualdade de condições para nela permanecer e com oportunidades reais de aprendizagem para todos os alunos.

Buscando entender o papel da meritocracia na democratização da educação brasileira, Ione Valle e Elizete Ruschel (2009) analisaram as políticas educacionais do período compreendido entre 1930 e 2000, partindo de dois pressupostos: essas políticas fundamentam-se nos princípios meritocráticos próprios das sociedades modernas e, mesmo com a democratização dos sistemas de ensino, a ampliação das oportunidades escolares e o prolongamento dos níveis de escolarização, ao longo desse tempo, ainda não se tem o que Dubet (2004) identifica como uma escola justa, em que “[...] cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.” (DUBET, 2004, p. 541).

A análise de dispositivos legais, especialmente das diferentes Constituições Federais e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) formuladas nesse período, permitiu às autoras constatar que os princípios meritocráticos integram a política educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1934, sem que, no entanto, a educação nacional tenha preconizado uma distribuição igualitária de oportunidades escolares.

Valle e Ruschel (2009) buscaram caracterizar os sistemas de ensino, que se organizaram em distintos contextos históricos, a partir da relação entre seus princípios e as práticas efetivas, definindo-os como seletivos, diferenciados, regulados e meritocráticos. Os sistemas seletivos referem-se ao acesso extremamente restrito à escola, no período compreendido entre 1930 e 1945,

³⁰ O artigo “Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil”, publicado na revista Educação e Realidade, jul/dez 1987, aborda os objetivos do Regime pós-64 relativamente à alfabetização, uma avaliação do MOBREAL (Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização), as tendências do analfabetismo e a escola e a produção do analfabetismo.

quando o acesso à escola acontecia por seleção, mediante provas de inteligência e aproveitamento, como instituía a Constituição Federal de 1934. Mesmo que iguais em direito, no sentido de disputarem as mesmas vagas, era desigual a forma como eram tratados crianças e adolescentes, selecionados ou excluídos mesmo antes do ingresso na escola e preteridos por aqueles com melhores condições sociais e de nascimento privilegiado. “[...] o princípio da seleção justificou o não acesso e a restrição do direito à educação; a diversificação favoreceu apenas os “bem-nascidos” e não os “melhores”.” (VALLE e RUSCHEL, 2009, p. 187). Acontecia aí a exclusão da escola. (FERRARO, 1987).

Surgiu, nesse período de sistemas seletivos, o Teste ABC, formulado à luz da psicologia experimental aplicada à educação por Lourenço Filho, um dos Pioneiros da Escola Nova, como um instrumento para enfrentar e resolver as desigualdades entre os alunos, aqueles que haviam conseguido ingressar na escola, mas que não tinham garantida a sua permanência. O Teste ABC tinha por objetivo traçar o diagnóstico *precoce* e o prognóstico *seguro* de aprendizagem das crianças, a partir da verificação do nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita, e servir como critério seletivo para a organização homogênea das turmas. Os alunos eram submetidos a oito provas (coordenação viso-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, coordenação motora, atenção e fadigabilidade), num tempo máximo de oito minutos, e eram classificados em três grupos:

[...] os que, nas condições comuns de ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação, ou mesmo certo trabalho corretivo. (LOURENÇO FILHO, 1969, p.9).

Dessas classificações, nasciam as turmas de alunos fortes, médios e fracos, numa referência aos seus atributos individuais, o que implicava um ensino diferencial, por meio da adequação individual de percursos didáticos, atravessados por um olhar social seletivo. Segundo Carlos Monarcha (2001, p. 31), os testes ABC, entre outras medidas objetivas da época, buscavam a eficiência na organização das turmas, ou seja, “[...] a eliminação das turmas heterogêneas formadas por uma variedade de tipos mentais: os avançados e o grupo de retardados, constituído de

atrasados pedagógicos, retardados físicos e indisciplinados natos.” Começava-se a produzir a exclusão *na* escola, sendo que muitas dessas classificações estão ainda arraigadas nas crenças e nas práticas dos professores e das escolas.

Outro mecanismo de seleção criado no início do século XX foi o Teste de Quociente de Inteligência (QI), formulado por Alfred Binet e Theodore Simon, e que ainda tem na educação um campo fértil para sua aplicação, assim como em outras áreas, como um instrumento de medida de inteligência, nem sempre problematizado à luz das ciências e contextualizado de modo a relativizar seus resultados.

Conforme os resultados obtidos no teste, o indivíduo pode ser classificado numa tabela de diferentes níveis, que vai da genialidade ao idiota e que contempla níveis intermediários: inteligência muito superior, inteligência superior, inteligência normal (ou média), embotamento, limítrofe, cretino e imbecil. Essas classificações, propostas por Lewis Terman, em 1916, foram substituídas pelas de David Wechsler, em 1940, entre outras medidas que continuaram a ser tomadas para a sua qualificação, ao longo das décadas seguintes. A mudança da nomenclatura sugerida por Terman gerou expressões que, associadas às anteriores, ganharam guarida nas práticas classificatórias da escola e que povoam os discursos de professores ainda hoje: superdotação (ou gênio), inteligência superior, inteligência acima da média, inteligência média, embotamento ligeiro, limítrofe, debilidade ligeira, debilidade moderada, debilidade severa e debilidade profunda.

Para dar conta dos níveis de inteligência superior que não vinham sendo contemplados nas classificações anteriores, o Sigma Society VI³¹, em 2005, criou uma nova tabela e adotou distinta nomenclatura: imensurável, gênio universal, gênio altamente criativo, gênio criativo, gênio, muito talentoso, superdotado ou talentoso (portador de necessidades especiais, inteligência muito acima da média, inteligência acima da média, inteligência média ou normal e sem identificação quando o QI for abaixo de 82, porquanto não existe dados amostrais para estabelecer uma classificação. (MELÃO JR).

³¹ “Sigma Society VI foi inaugurada em 2002 e possivelmente constitui o grupo intelectual mais exclusivo do mundo, cujos integrantes têm QI acima de 244 pela escala Cattell ou acima de 196 pela escala Stanford-Binet. O recorde anterior cabia à Mega Society, com corte teórico em 99,9999% e corte real próximo a 99,999%. Mega Society está registrada no Guinness Book de 1990. Atualmente outra sociedade também reivindica o recorde de ser a mais exclusiva do mundo. Trata-se de Giga Society, com corte teórico igual ao de Sigma VI, mas com provável corte real semelhante ao de Mega Society. Para ser admitido em Sigma VI é necessário obter escore acima de 196 no Sigma Test ou no Sigma Test VI.” (MELÃO JR, p. 19 <http://www.sigmasociety.com>).

Entre 1946 e 1969, estando forte o discurso meritocrático, os sistemas se caracterizam como diferenciados, apresentando lenta e gradual expansão das oportunidades escolares, que ocorreram de forma mais significativa pela via privada. Surgiu nesse período a primeira LDB (4.024/61), referendando o princípio da igualdade de oportunidades, através de mecanismos concretos para consolidar a obrigatoriedade da escola (aos 7 anos) e favorecer a gratuidade, como:

[...] levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, incentivo e fiscalização da frequência às aulas, chamada anual da população de 7 anos de idade, penalidades para os pais que não matriculassem seus filhos em idade escolar, comprometimento de empresários e proprietários rurais com a escolarização dos filhos de seus empregados, escolarização de crianças “excepcionais”, recursos da União, dos estados e dos municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assistência social escolar, programas de bolsas de estudos. (VALLE e RUSCHEL, 2009, p. 189).

O estudo aponta que essas medidas acabaram por levar o princípio de seleção para dentro dos sistemas de ensino, que, associado ao princípio de diferenciação, passou a tratar como naturais as diferenças sociais e produziu o que Ferraro (1987) aponta como exclusão *na* escola. Bastante presente ainda nos dias de hoje, essa forma de exclusão esconde-se em expressões como baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, recuperação, repetência. Os excluídos *na* escola “[...] ainda não entenderam com suficiente clareza que estão no ‘lugar errado’.” Em breve juntar-se-ão ao excluídos *da* escola, “[...] através do que os teóricos que se contentam com a análise da aparência chamam de evasão escolar.” (FERRARO, 1987, p. 93).

Com essa característica de sistema diferenciado, a escola passa, portanto, a classificar, selecionar, diferenciar e premiar, valendo-se de exames e diferentes processos avaliativos, além de mecanismos de orientação educativa e vocacional. O ensino secundário divide-se em propedêutico e profissionalizante: o primeiro, de formação geral, prepara para o ingresso no ensino superior e o segundo para o mercado de trabalho, respondendo às demandas de mão de obra qualificada do sistema econômico.

Dubet (2008) ressalta que, até a década de 60 (e ainda hoje em muitos países em desenvolvimento), o nascimento se constituía em fator preponderante na distribuição dos alunos nos sistemas, que se dividiam em diferentes escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado.

No período entre 1970 e 1987, os sistemas se caracterizam como regulados, tendo como prioridades o controle e a qualificação para o trabalho. A partir de uma nova Constituição Federal (1967) e de vários Atos Institucionais, instala-se a regulação dos sistemas de ensino, através de mecanismos de planejamento, estruturação burocrática e de controle. Uma nova LDB (5692/71) apresenta um novo ordenamento e torna obrigatória a escolarização dos 7 aos 14 anos, exigindo a expansão das redes de ensino, ainda concentrando-se nas grandes cidades e em algumas regiões.

A migração populacional para os centros urbanos provocada pelas oportunidades de trabalho e pelas condições de vida precárias dificultou ainda mais a aplicação do princípio de igualdade de oportunidades, pois a expansão escolar acabou por produzir importantes diferenças em termos de sistemas (público e privado) e redes de ensino (federal, estadual e municipal), de turnos de funcionamento (matutino, vespertino, noturno), de níveis de formação (fundamental, médio, superior) e de habilitações profissionais.

A realidade hierarquizada e desigual se refletiu na organização do ensino e a diferenciação continuou a privilegiar o nascimento e a exclusão e o fracasso da/na escola permanecia como fenômeno natural. “As dificuldades não se restringem ao fato de que alguns têm mais êxito do que outros, ou de que algumas habilitações formam a elite e outras a “massa”, mas ao caráter seletivo e diferenciador de um sistema educacional situado numa sociedade desigual.” (VALLE e RUSCHEL, 2009, p. 199).

De acordo ainda com o estudo dessas pesquisadoras, caracterizaram-se como meritocráticos os sistemas de educação instituídos a partir de 1988, com a nova Constituição Federal, na medida em que, sob a inspiração dos ideais das sociedades democráticas modernas, a carta magna busca garantir o estatuto jurídico de *iguais em direitos*, respondendo aos movimentos de democratização que buscavam atingir todas as esferas da sociedade brasileira.

Algumas críticas continuaram sendo dirigidas à educação, por sua estrutura burocrática e autoritária, pelas dificuldades de acesso, pelos entraves pedagógicos para a permanência de todos os alunos, pela desigualdade de oportunidades para a aprendizagem, enfim, pelo caráter elitista e excludente dos sistemas escolares. Reivindicava-se não só a expansão da escolarização em todos os níveis, mas a

qualidade da educação pública para todos, como uma real possibilidade de igualdade de oportunidades.

Num contexto de graves desigualdades sociais, econômicas, culturais, educacionais, e de descrédito à escola por seu modelo reprodutor e bancário, acreditava-se na função socializadora e transformadora da escola, de modo a promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos, reconhecendo e valorizando seus méritos, através de uma formação moral voltada ao exercício da cidadania, preparando-os para o mercado de trabalho, mas também para a mobilização social, a organização e a participação política. Embora o modelo meritocrático na educação tenha se evidenciado nas finalidades educacionais, na oferta de oportunidades para todos e na manutenção, pelo menos, da escolaridade obrigatória para o ensino fundamental, não conseguiu garantir a igualdade nos percursos escolares das diferentes camadas sociais.

A LDB de 1996 trouxe avanços em termos de gratuidade e obrigatoriedade não só do ensino fundamental, mas indicando a extensão desses princípios aos demais níveis da educação básica (educação infantil e médio), e comprometeu a União, os estados e os municípios no alcance desses objetivos. Diversas modalidades de oferta escolar e diferentes programas suplementares foram pensados para assegurar o princípio da igualdade de oportunidades. A educação de jovens e adultos, a educação profissional e educação especial e programas como o de transporte escolar, de bolsas de estudo, de material didático, de assistência médica, odontológica e alimentar e a ampliação da jornada escolar, ou seja, através do que Dubet (2008) denomina discriminação positiva, buscaram contemplar a diversidade de condições sociais da população escolarizável.

A justiça distributiva argumentada por Dubet (2008) se efetiva na atualidade por meio de uma diversidade de mecanismos *compensatórios*, centrados não só mais nos alunos, mas nas famílias, nos professores e demais agentes envolvidos com o processo educacional, no sentido de melhoria das condições sociais e do enfrentamento das desigualdades que produzem exclusão.

Do ano 2000 para cá, uma série de dispositivos legais e normativos continuam sendo formulados, gerando novos programas e ações, no sentido de favorecer a consolidação dos direitos que buscam garantir a igualdade dos indivíduos na sua diversidade, considerando as trajetórias escolares desiguais e irregulares, especialmente no que diz respeito à expansão da escolarização em

todos os níveis, à inclusão irrestrita e à proteção integral. São exemplos disso o ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), o ProEja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o Sistema de Cotas nas Universidades Públicas.

Pode-se refletir, a partir de todas essas considerações, sobre as reais possibilidades de um aparato jurídico estar tratando desiguais como iguais, tendo em vista diferenças econômicas, de raça, de gênero, de cultura e de classe, que têm gerado desigualdades em todas as esferas da vida social. Nesse contexto, sem desprezar-se o fato de que as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares, a escola continua, infelizmente, sendo o principal agente de seleção social, “[...] tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade [...]”, através de mecanismos de avaliação escolar e de uma inclusão desigual daqueles que não apresentam os códigos culturais esperados pela escola, legitimando as desigualdades sociais. (DUBET, 2008, p. 541).

Portanto, a produção de vencedores e vencidos por uma escola meritocrática de massas é apontada por Dubet (2004) para o qual é vazio o slogan “sucesso para todos”, uma vez que contradiz os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. Ainda que melhorasse o nível geral de desempenho dos alunos, imediatamente o nível pelo qual é julgada a excelência seria elevado e persistiria o problema.

Os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição. (DUBET, 2004, p. 552).

Para as sociedades democráticas o mérito é um princípio essencial de justiça – “[...] a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades [...]” - diferentemente das sociedades aristocráticas que tinham como referência o nascimento, como aponta Dubet (2008). Mas o que vem a ser o mérito? Ele realmente existe? Pode ser medido objetivamente? É outra coisa além “[...] da transformação da herança em virtude individual [...]” ou “[...] de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes”? “Se não somos

responsáveis por nosso nascimento, como sê-lo por nossos dons e aptidões?” (2008, p. 542).

Não se pode deixar de ver a meritocracia como uma construção cultural, produzida num contexto de relações de poder assimétricas e desiguais, próprio das sociedades liberais, em que esse poder está associado ao saber, além de ser um poder econômico. “São saberes/poderes construídos para legitimar uma sociedade excludente que vê no excluído alguém que, por razões estritamente individuais, está nesta condição, e, se há alguma possibilidade de sair dela, essa possibilidade passa exclusivamente por ele mesmo.” (BACKES; BAQUERO; PAVAN, 2006, p. 531).

Contudo, é preciso continuar a problematizar a dimensão educacional da cultura meritocrática, compreendendo cultura como um processo de construção de sentido, e que, presente em todas as esferas da vida social, contribui para que o indivíduo seja responsabilizado pelo que é, por aquilo que pode possuir, pelo lugar social que ocupa, pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, pela ascensão profissional, pelas condições mais ou menos duras de viver em sociedade e, pelo mérito de ter ou não acesso às suas múltiplas possibilidades, oferecidas de modo igual a todos.

Nessa direção, Dubet (2004) refere problemas pedagógicos que surgem do modelo meritocrático da escola, o qual, adotando o ideal de competição justa e formalmente pura, através de provas iguais, faz dos “vencidos”, os responsáveis por seu próprio fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. Com a autoestima abalada, podem recusar a escola, perder a motivação e voltar-se contra ela: foram atraídos para uma competição que, de pronto, os excluiu; “[...] acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas.” (p. 543).

O indivíduo é levado a acreditar que o sucesso ou o fracasso é tanto uma questão de escolha, na medida em que é fruto da responsabilidade individual, mediante a possibilidade de escolher e de se comprometer, de se esforçar, de se dedicar para ter mérito, como uma questão de liberdade, em que alguns podem usufruir os privilégios obtidos mesmo que por condições desiguais de competir e outros amargam sentimentos de culpa e de incompetência, o que para Bauman (2001, p. 106) “[...] divide as situações humanas e induz à competição mais ríspida, em vez de unificar uma condição humana inclinada a gerar cooperação e solidariedade.”

Eu tô vivendo agora, a primeira vez. É, eu acho que tava precisando mesmo dessa reprovação, porque até pra eu me esforçar mais, porque eu sempre sou uma pessoa assim, eu dou o máximo, e eu sei que eu tenho mais, mais um pouco ainda, e eu não me esforcei ao máximo [...] pegar, chegar em casa, já ir direto, deixar pra dormir um pouquinho mais tarde, não importava. É que eu sou assim, eu sou de me cobrar [...] se for pra mim passar assim, é melhor não, não passar, porque, eu quero aprender, eu tenho a vontade de aprender, eu não quero ser largado assim [...] a maioria desiste, que eu já vi casos assim. (Fito, 16 anos, Escola do Centro, reprovado no 2º ano, em 2009 - havia começado a trabalhar no primeiro semestre daquele ano – entrevista em 2009).

O discurso meritocrático na educação atribui mérito pessoal a construções que são, sobretudo, contextuais da vida de quem frequenta o espaço escolar e responsabiliza aquele que não obtém sucesso pelo próprio fracasso, “[...] porque não se esforça, não extrai de dentro de si as forças individuais para sair desta condição [...]”. A legitimação do fracasso e a não solução para ele passam pela cultura, pelo sentido atribuído a esse fenômeno e pelas razões ideológicas usadas para explicá-lo. (Idem, 2006, p. 530).

Mudar a linguagem que constitui o discurso meritocrático na escola, que legitima discriminações e inferioriza os grupos sociais, não considerando as diferenças de contextos socioculturais dos alunos, implica desconstruir os sentidos que associam o mérito ao esforço individual e o sucesso ao desempenho obtido num contexto de oportunidades iguais para todos, portanto justas.

Se a igualdade de oportunidades, as possibilidades de escolha, a liberdade para traçar seu próprio destino são conquistas que um país democrático não pode deixar de buscar oferecer para todos os seus cidadãos, quais as reais possibilidades de se construir uma escola justa num modelo educacional meritocrático?

Se a igualdade de oportunidades, enquanto princípio meritocrático, é ainda necessária na lógica da mobilização de princípios de justiça e exigências morais fundadas numa sociedade democrática, porquanto “[...] consubstancial ao princípio de liberdade individual que dá a cada um o direito e o poder de mediar seu valor em relação ao dos outros e que a igualdade de acesso aos estudos é decisiva [...]” (DUBET, 2008, p. 49), como formular um princípio de igualdade formal numa sociedade marcada, sobremaneira, pela desigualdade social?

Abandonar o modelo de uma justiça baseada no mérito não parece possível, por razões de fundo, já que em uma sociedade democrática, “[...] uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras

desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis.” (DUBET, 2004, p. 542).

As expectativas sobre a possibilidade de que a escola seja, de fato, uma instância de democratização e capaz de superar as desigualdades sociais diluem-se nas graves consequências das ações educacionais nos processos de exclusão dentro mesmo da própria escola. Portanto, a igualdade de acesso pode ser vista como uma farsa meritocrática, na medida em que permite a todos os alunos entrarem na mesma competição, pois afinal “[...] a escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte” (DUBET, 2004, p. 542), mas aqueles que entram nesse jogo da igualdade formal terão sempre a sensação de que sairão perdendo e serão responsabilizados pelo próprio fracasso. Para o autor, a meritocracia escolar, ainda que uma ficção, é necessária.

Valle e Ruschel (2009) apontam para o consenso existente em torno da ideia de que “[...] igualar as oportunidades de aproveitamento escolar implica distribuir os recursos educacionais de maneira que se compensem as dificuldades dos alunos para transformá-los em êxito escolar.” (2009, p. 196). Dubet (2004) refere a justiça distributiva pela qual a escola, considerando as pessoas e os grupos sociais como iguais no seu interior, procura compensar, de alguma forma, as desigualdades reais, por meio do princípio da discriminação positiva, como já foi pontuado anteriormente. O ideal meritocrático de oferecer a todos a mesma coisa poderia, assim, ser atingido, mas que se sabe estar longe disso, no caso da escola também.

A justiça distributiva, também concretizada em políticas afirmativas, encontra grande resistência tanto da parte de quem vem se beneficiando com a reprodução de vantagens, como de muitos daqueles que seriam beneficiados com as medidas compensatórias e que deveriam defendê-las incondicionalmente, mas que compartilham as mesmas crenças acerca do mérito que impregnam a vida social. Ao mesmo tempo, Dubet (2004, p. 546) aponta que “[...] a experiência nos ensina que esses dispositivos têm uma influência limitada e não conseguem alterar sensivelmente o jogo da produção das desigualdades escolares.”

Mesmo assim, em meio a um contexto de “mercados escolares” que gera escolas fortes ou fracas, é preciso investir em mecanismos centrados nos alunos, oferecendo-lhes atividades diversificadas na área cultural, esportiva, de acompanhamento pedagógico, e na qualificação e estabilidade das equipes

educacionais, por exemplo, medidas incorporadas há muito tempo, como naturais, nas escolas privadas e nas rotinas das classes sociais favorecidas.

Sabemos bem que em muitos casos a justiça consiste em ultrapassar a “igualdade pura”. Se quisermos que as mulheres entrem na política, será preciso que criemos quotas; se desejarmos que os bons alunos dos bairros populares façam bons estudos, será preciso que tenham preparação específica; se quisermos que todos saibam ler, será preciso maior tempo de aprendizagem em algumas escolas; se quisermos que os alunos tenham acesso à alta cultura, será preciso organizar clubes de teatro e cinema para aqueles que têm apenas uma televisão em casa... (DUBET, 2004, p. 544).

3.2.2 Promoção e Aprendizagem

Não rodei nenhuma vez. Não tive dificuldade nenhuma, eu passei da primeira até a oitava brincando. Daí chegou de noite, parece que o mundo fica mais bonito, fica melhor, mais legal! Daí eu comecei a rodar, do nada, de repente... (Diego, 20 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

A escola organizada por ciclos, no Ensino Fundamental, apresentou-se no contexto educacional brasileiro, em especial nas redes públicas e mais especificamente nas redes municipais, como um projeto pedagógico inovador, na busca da educação de qualidade para todos, na medida em que propôs romper com a seriação, responsabilizada pela fragmentação do conhecimento e pela segmentação dos percursos escolares dos alunos, fortemente marcados por fracassos produzidos por processos de exclusão na escola e fora dela, antes dela e apesar dela. As experiências que envolvem os ciclos incluem, na grande maioria, cenários sociais de desigualdades produzidas de forma compartilhada pela escola e pela sociedade.

Entre uma série de mudanças curriculares propostas, em Porto Alegre/RS, identifica-se a inclusão da disciplina de Filosofia de forma pioneira nos anos finais e de diversas linguagens no currículo obrigatório (mais de uma língua estrangeira, artes, música), a promoção de atividades culturais também para além da jornada de quatro horas e ainda atividades pedagógicas diferenciadas para alunos com dificuldades na aprendizagem³². Certamente essas medidas podem ser vistas como mecanismos compensatórios que visam à igualdade de oportunidades, por meio da

³² Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos.

qualificação dos processos educativos que se faz por meio de mudanças estruturais na escola.

Dubet (2004) aponta a necessidade da garantia do acesso a bens escolares fundamentais, a partir do estabelecimento de um mínimo escolar, e a preocupação com a utilidade dos diplomas. Adverte que a escola justa é aquela que garante aprendizagens e competências básicas comuns, consideradas elementares para quaisquer alunos, a partir da definição de conteúdos da cultura escolar para a escolaridade obrigatória, desde que rompendo com a lógica meritocrática que define a excelência a partir dos alunos mais fortes e das expectativas das etapas posteriores, deixando para trás os alunos mais fracos, os quais “[...] se desgarram como os corredores de um pelotão de ciclistas em uma subida.” (2004, p. 547). Essa mudança de concepção possibilita a justa diferenciação nos percursos escolares dos alunos e evita a produção do fracasso escolar na e da escola, melhor traduzido para “[...] situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal [...]”, como adverte Charlot (2000, p. 17).

Nesse sentido, uma medida importante de ruptura ao modelo seriado foi a adoção do princípio da não-reprovação, com o objetivo de permitir a progressão continuada e a construção de percursos individuais pelos alunos, exigindo a adequação de programas, de planejamento da ação didática e de dispositivos de avaliação. Certamente, esse princípio tornou-se o vilão da escola por ciclos, não só pelo temor que causa em relação à garantia de qualidade nos resultados de aprendizagem, mas principalmente pela rejeição causada em todos os segmentos da comunidade educativa e na própria sociedade, expressa até hoje nas críticas que se fazem aos ciclos.

A destituição da avaliação classificatória de seu lugar privilegiado na constelação de dispositivos de enquadramento escolar provocou um mal-estar que se espalhou, afetando professores e alunos, gerando um clima de “não dá nada” e “tanto faz” entre professores e alunos, que serviu tanto para acobertar inseguranças e resistências de um lado, como para justificar a falta de compreensão para a brusca mudança nas regras do jogo para outros. A não-reprovação como um dos princípios da escola por ciclos tirou dos professores o que Freitas (2003) identifica como motivadores artificiais, como as notas (decisivas e determinantes) e a reprovação, sem que motivadores naturais fossem colocados em seu lugar, desestabilizando as relações de poder existentes.

A não-apropriação, pelos professores, de novas referências conceituais e a formação em serviço, no próprio processo, envolvendo a revisão, a substituição e a renovação de práticas, não deram conta de transformar um programa segmentado em um programa contínuo, gerando uma desorganização que pode ter contribuído para a falsa ideia da eliminação de conhecimentos e aprendizagens básicas, essência de uma escola que pretenda ser democrática. Administrar percursos diferenciados nesse contexto não é tarefa fácil, mas não se pode deixar de reconhecer que algumas escolas, por seu projeto pedagógico autônomo e coletivamente desenvolvido, têm sabido enfrentar e conduzir as adversidades, revelando as possibilidades da proposta dos ciclos.

Todas essas situações e sentimentos, compartilhados por educadores e associados a insuficientes (até porque mudanças precisam de tempo para se consolidar) e descontínuos processos de formação docente, acabaram por vitimar os principais beneficiados dessa proposta pedagógica, os alunos, em meio à desorientação generalizada sobre o tema, produzida por descontinuidades administrativas e pedagógicas do atual contexto político pedagógico da RME.

Os ciclos privilegiam na sua estruturação o que Miguel Arroyo (2004) expressa como temporalidades humanas, como a infância, a adolescência, a juventude e a idade adulta, que se constituem critérios essenciais na organização das turmas e na configuração das práticas pedagógicas. Tão forte é essa orientação que foram criadas, na proposta da RME de Porto Alegre/RS, turmas de progressão, originalmente destinadas à correção da defasagem idade-série e de caráter temporário, que tinham como objetivo favorecer a inserção de alunos nos grupos etários correspondentes ao seu, mas que se descaracterizaram pelas alterações que vieram sendo realizadas nos últimos anos.

A existência dessa modalidade de enturmação possibilitou a utilização das turmas de progressão inicialmente para a reunião e depois também para a retenção *daqueles* alunos, difíceis de serem enquadrados, servindo a propósitos seletivos identificados com a lógica seriada. Isso acabou por permitir que se produzissem guetos de excluídos, com alunos homogeneamente agrupados, não por critérios etários ou pela defasagem na escolarização, mas por critérios disciplinares e de dificuldades individuais, muitas delas relacionadas a necessidades educativas especiais. Não é fácil transpor a lógica da classificação, a qual, mesmo sem o

suporte formal de uma seleção, acaba por encontrar brechas nas práticas da escola e infiltra-se para continuar a reinar, como sempre.

Cada um desses elementos e todos num só conjunto de implicações pedagógicas tornaram não só a implementação dos ciclos, mas a sua implementação e a sua continuidade, desafios ainda não superados, intimidados pelas lógicas sociais excludentes que se escondem nas lógicas classificatórias da escola, intimamente identificada com os apelos de qualidade que descartam o mérito obtido por outras condições senão aquelas consagradas por critérios de igualdade dita “objetiva”. Pressionada por forças internas e externas, a escola muitas vezes capitula, desiste de cavar fendas na estrutura engessada que ela mesma construiu, conforma-se e perpetua o papel de mera reprodutora da sociedade, furtando-se a contribuir para a transformação dessa mesma sociedade.

Isso exige de seus educadores um novo sentido para o princípio de igualdade na diversidade e a disposição para assegurar critérios cada vez mais justos na construção de uma escola justa para todos. A eliminação da prática de reprovação, se não acompanhada da ruptura da estruturação do ensino em graus sucessivos e de mecanismos de diferenciação eficazes, não é capaz de “neutralizar a fabricação das desigualdades.” (PERRENOUD, 2000, p. 97).

Uma questão importante a abordar no debate sobre a meritocracia escolar é o fato da repercussão das desigualdades engendradas na escola nas demais dimensões da vida dos indivíduos, exercendo uma influência decisiva no acesso a outras oportunidades de ascensão social. Comumente, se atribui aos efeitos das desigualdades sociais e econômicas as desigualdades produzidas pela escola, esquecendo que os percursos escolares marcados por repetência, por exemplo, influenciam o reconhecimento profissional, que por sua vez dificulta o acesso a melhores empregos, limitado o poder aquisitivo, o qual reduz a inserção em experiências culturais, empobrecendo os repertórios que serão cobrados na educação escolar de seus filhos.

De outra forma, pode-se pensar que a não-reprovação na escola, se não acompanhada de efetivas medidas para a garantia de aprendizagens essenciais, acaba por caracterizar-se como uma promoção automática, sem critérios até mesmo de ensino, e contribui para que sejam jogados, para fora da escola ou para dentro de outra, indivíduos que, além de não portarem as ferramentas básicas para superarem os novos desafios, serão submetidos a provas pelos simples fato de carregarem

a marca de uma escola em que “todos passam”, mas não necessariamente em que todos aprendem.

Hoje, pelas tantas razões já apontadas, essa marca tem se constituído um estigma e alimenta a indústria de rótulos que acompanha as trajetórias escolares de alunos das camadas sociais. Mesmo que a diferenciação perseguida no desenvolvimento dos percursos individuais dos alunos garanta a sua consistência e qualidade, ao menos em termos de repertórios mínimos, a não-reprovação, por si só, desqualifica as aprendizagens e questiona o ensino: a aprovação é atribuída à facilitação e não ao mérito. Se já é difícil tornar a escola um espaço de justiça, imagina construir novos critérios para considerá-la justa!

Dessa forma, a justiça praticada numa instância educacional, pode ser descaracterizada noutra, porque é difícil desgrudar da escola essa compreensão de justiça escolar enquanto triagem dos indivíduos, selecionando-os e excluindo-os não só da escola, mas das oportunidades da vida fora da escola. A escola não é mais injusta do que a economia, por exemplo, mas é preciso simplesmente lembrar que, quando as desigualdades não se restringem à sua própria esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade; isso exige da escola a oferta de oportunidades aos que nela fracassaram ou que a abandonaram.

Hoje a escola de massas está esmagada por seu próprio poder, pela influência sem precedentes que exerce sobre o destino dos indivíduos, o que contribui para torná-la injusta, fazendo com que suas próprias desigualdades tenham menos impacto na vida social, da mesma maneira que as desigualdades sociais repercutem menos na escola. Uma escola menos ligada à formação de castas de excelência e um pouco menos estigmatizante para os alunos fracos, teria sem dúvida efeitos sociais menos injustos. (DUBET, 2004, p. 549).

A reprovação, no contexto consagrado da escola seriada, é compreendida socialmente como uma oportunidade justa de refazer o percurso escolar, oferecida aos alunos sempre que uma etapa não for vencida, em termos de aprendizagens desejáveis, segurando-os no mesmo lugar da hierarquia escolar, obrigando-os a repetirem-na e impedindo-os de avançarem a graus superiores, o que os afasta de agrupamentos condizentes com seus tempos humanos e interrompe seus processos socializadores, como coloca Arroyo (2004).

Outra prática a considerar na produção de exclusão na escola é a retenção de caráter pedagógico, também adotada na escola por ciclos em Porto Alegre/RS e inicialmente praticada nas turmas de progressão (mesmo que não formuladas com

essa intenção) e mais adiante nas turmas de transição, como uma estratégia escolar, cuja justificativa pedagógica remete a “trilhas diferenciadas de progressão”, embora seu uso, numa lógica excludente, contribua para a constituição de espaços formais de excluídos potenciais.

A reprovação se concretiza na repetência, uma invenção propriamente escolar prevista para, na repetição do todo, corrigir eventual equívoco de uma parte, sendo considerada absolutamente natural, pela sociedade e comunidade educacional, incluindo todos os seus atores. (VASCONCELLOS, 2007). Considerada “[...] uma solução interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem [...]”, a repetência, segundo Rosa Maria Torres (2000, p. 10), pode ser caracterizada como um fenômeno mundial e de longa data, que além de ser aceita como algo natural, é vista como um componente inerente e até inevitável da vida escolar, pela sociedade e comunidade educacional.

Para Torres (2000), a repetência, que até recentemente não vinha sendo percebida como um problema, deve ser analisada sob algumas premissas: a repetência é decidida por professores com base em critérios diversos, entre eles a origem dos alunos (“os professores ‘sabem’ quem serão os repetentes apenas na identificação da condição socioeconômica do aluno”); a repetência é pedagógica, social, administrativa e financeiramente ineficaz; a repetência não tem uma única causa e não aceita soluções únicas ou universais; a repetência requer soluções sistêmicas. (Idem, p. 9-13).

A repetência escolar configura-se como a prática de reter o aluno numa mesma etapa do curso, na medida em que ele não (com)prova, publicamente, através de exames, competência para acompanhar a etapa seguinte. A organização seriada do ensino, que não pressupõe a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, vê na repetição da ação o caminho para a efetiva aprendizagem. A lógica dessa organização prevê determinados tempos, traduzidos na duração de cada série, distinta das demais, para que o aluno se torne apto a sair de uma etapa e ingressar noutra.

A ideia de repetição parece remontar o período da Idade Média, quando decorar, para repetir e multiplicar socialmente o que se lia na Bíblia e o que se ouvia dos mestres, era uma habilidade valorizada. Enquanto estratégia didática para a memorização - o professor que repete a lição e o aluno que repete o exercício - a

repetição pode ter influenciado a prática da repetência escolar, vigente ainda hoje e utilizada sempre que o aluno, ao precisar repetir o que foi repetidamente passado pelo professor, não consegue fazê-lo no período destinado a isso. Nesse caso, precisa ser (re)provado!

Outra referência histórica à repetência é feita por Philippe Áries (1981), como uma forma de reter os pequeninos enviados precocemente para a escola, antes da idade propriamente escolástica, independentemente de seus dotes. Acreditava-se que essa espera seria um tempo de amadurecimento, ideia que mesmo problematizada e superada pelas ciências da educação, vigora ainda hoje em muitas práticas pedagógicas, favorecidas pela segmentação do sistema escolar e fragmentação dos currículos que produzem interrupções artificiais nos processos educativos. As experiências de retenção dos alunos no último nível da educação infantil são subsidiadas por argumentos dessa natureza, assim como as recentes e gritantes reprovações no 1º ano do ensino fundamental, ampliado de oito para nove anos, com o objetivo exatamente de garantir, pela obrigatoriedade, um tempo estendido de escolarização.

Diversos fatores levam a prática da repetência a ser adotada de forma sistemática a partir do século XVIII: processo de disciplinamento social, abordada nos estudos de Michel Foucault; aumento de alunos a partir da maior procura pela escola; crescente estruturação da escola em séries e turmas por idade ou nível de conhecimento; substituição do ensino individual pelo ensino simultâneo; crescente valorização dos métodos pedagógicos e da crença de falha pelo aluno e não pela escola, e exploração da carga moral, numa lógica emulatória, envolvendo prêmios e castigos, distribuição de lugares de maior e menor prestígio na sala de aula, notas e os conceitos *objetivamente* dados e retirados por critérios disciplinares, além de incentivo à competição.

Para o professor, o controle disciplinar acabou sendo o maior objetivo da prática da repetência, que se entranhou na cultura escolar e nas representações sociais acerca da escola existentes até agora. As práticas de avaliação que levam à reprovação e à repetência escolar, além de não terem abandonado o caráter seletivo, classificatório e excludente que as constituem desde meados do século XV, revelam o uso político ideológico que delas é feito com o acesso à escola de filhos de trabalhadores no início do século XIX.

O caráter político aí envolvido refere-se ao controle de acesso a oportunidades e o caráter ideológico ao convencimento da culpa pelo fracasso. A repetência escolar, provocada pela reprovação na escola, se consolida quando a burguesia oferece escola para o povo, mas na verdade “[...] oferece escola com uma mão e tira com outra.” (VASCONCELLOS, 2007, p. 105). O fracasso na escola era utilizado para comprovar a falta de aptidão para os estudos e o aluno acabava convencido de que não tinha mérito para ascender socialmente, vítima de violência simbólica ainda praticada e que fere princípios básicos humanos e de cidadania.

A reprovação e a retenção são práticas sociais, têm significado cultural, representam altos custos financeiros e geram grave problema da defasagem escolar, hoje considerado uma questão de agenda social e política, mas seus custos mais significativos são os humanos, uma vez que atingem os grupos mais afetados pelas desigualdades sociais. São formas de violência étnica, discriminatória e segregadora, como coloca Arroyo (2004, p. 373).

“Muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados [...]”, coloca Dubet (1997, p. 226), para quem a situação escolar não tem sentido algum “[...] e é vivida como uma pura violência, não uma violência simbólica de classe como diz Bourdieu, mas uma violência individual pedagógica, relacional.”.

A reprovação é a culminância de um processo de avaliação artificializado, como reflete Freitas (2003), composto por elementos distintos, como o aspecto instrucional, relativo ao domínio de habilidades e conteúdos verificado por meio de provas e trabalhos, o comportamento do aluno, referente ao controle e à exigência de regras e ao poder do professor de aprovar ou reprovar a partir da avaliação da instrução, e os valores e atitudes, quando as crenças e julgamentos se revelam em práticas e em discursos que, além de desqualificar as diferenças, buscam a dominação e a submissão.

Esse processo avaliativo se dá em num plano formal, composto pelo conjunto de procedimentos palpáveis que resultam em notas, e num plano informal, onde se localizam os juízos de valor, invisíveis, construídos no convívio e nas interações entre professores e alunos e produzindo representações de uns sobre os outros. “Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende apenas a confirmar os resultados desta.” (FREITAS, 2003, p. 45).

Ao debruçarmo-nos na análise da meritocracia na escola foi preciso considerá-la sob diferentes perspectivas – social, cultural e pedagógica – que, intimamente relacionadas, enredam-se na trama de justificativas tanto para a produção de fracasso da/na escola como a de excluídos na sociedade, devidamente catalogados pelas lógicas classificatórias que não são exclusivas da escola, mas que são por ela assumidas através de dispositivos normativos restritivos e de práticas como a reprovação, a retenção e a repetência.

Portanto, a exclusão produzida pela escola se insere numa cultura de classificação, pela qual as classificações escolares coincidem com as classificações sociais, mas seus critérios reais ficam ocultos, como adverte Miguel Arroyo (2004, p. 357), cujo substrato ideológico não foi nem a escola nem seus mestres que inventaram, mas que tem a ver com a consciência cultural da sociedade que teima em escalonar a humanidade em “[...] tipos superiores e inferiores, mais capazes e menos capazes, mais éticos e menos éticos.”

Essa ideologia tem impregnado teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas na história da educação, subsidiando explicações para o fracasso escolar, num discurso de “patologização da pobreza”, como as que Jaqueline Moll (1996) desenvolve: *o mito do fracasso escolar* ou a abordagem psicologicista vincula déficits mentais, sensoriais ou neurológicos e problemas motores, linguísticos, afetivos ou cognitivos ao fracasso dos alunos, responsabilizando-os; *a visão medicalizada do fracasso escolar* ou a sua abordagem biologicista relaciona o fracasso a uma disfunção biológica ou à desnutrição, “[...] buscando causas biológicas e respostas médicas para uma questão social e educacional [...]”; *o equívoco da deficiência cultural* ou a abordagem culturalista tem como sua mais importante tradução a Teoria da Carência Cultural ou Teoria da Deficiência Cultural, remetendo ao ambiente sociocultural desfavorecido a influência negativa sobre o desenvolvimento linguístico, cognitivo e psicomotor dos alunos. (MOLL, 1996, p.37-44).

As classificações costumam induzir ao que se denomina profecia autorrealizável³³, uma vez que quem faz a profecia é quem a faz acontecer. As profecias acerca da falta de aptidões e de capacidades dos alunos surgem das classificações e determinam ações que as confirmam, tendo por base as

³³ O conceito e a expressão foram desenvolvidos pelo sociólogo Robert K. Merton, no seu livro *Social Theory and Social Structure*, publicado em 1949 e traduzido no Brasil em 1970.

informações objetivas fornecidas por testes como o ABC e de QI, entre tantos outros que foram disponibilizados ou que continuam a ser utilizados e tantos outros novos que ingressam no mercado de testes.

Essas classificações, por sua vez, são reforçadas quando as profecias delas decorrentes se realizam, quando professores com uma visão positiva dos alunos tendem a estimulá-los para obter melhores resultados e quando professores que vêm os alunos com olhos negativos adotam posturas que acabam por comprometer negativamente o desempenho desses.

Com essa ideia, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, na década de 1960, realizaram um interessante estudo, denominado efeito pigmaleão, e concluíram que as expectativas dos professores exercem enorme influência sobre o desempenho dos alunos. A experiência foi desenvolvida em uma determinada escola, no início do ano letivo, com a aplicação de teste de inteligência em todos os alunos, sendo alguns deles selecionados aleatoriamente e apresentados aos professores como os que tinham maior probabilidade de se saírem melhor, já que haviam obtido os melhores resultados.

No final do ano, novamente testados, os alunos selecionados, aqueles de quem era esperado o melhor desenvolvimento intelectual, revelaram uma aprendizagem mais eficiente e foram descritas pelos professores como aquelas com mais chances de sucesso no futuro, as mais interessadas, as que apresentavam maior curiosidade intelectual e as mais felizes. (MARTINELLI e SCHIAVONI, 2009).

O que dizer da expressão “depende do professor”, muito utilizada pelos alunos, quando falam do interesse e do desempenho nas diferentes disciplinas? A que se deve seu maior interesse e o melhor desempenho em algumas disciplinas? Dubet (1997) aponta que o método pedagógico escolhido não faz a diferença, nem a ideologia do professor. O que tudo indica, é o efeito pigmaleão, também chamado efeito professor, o elemento significativo, quando os professores mais eficientes são em geral aqueles que depositam maior confiança nos alunos, acreditam que eles podem progredir e os veem como eles são e não como deveriam ser. “Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala.” (1997, p. 231).

Para dar conta de alunos que não mais correspondem às expectativas e às imagens que deles foram construídas, os professores e a escola precisam reeducar o olhar e a sensibilidade para com os alunos, mudando a maneira de enxergá-los e,

consequentemente a maneira de ensiná-los e educá-los. Somente assim, as informações, os conhecimentos, as teorias, os procedimentos de ensino e os resultados das provas poderão ser vistos com outra “luminosidade”, na medida em que se percebe estar ensinando e avaliando seres humanos, com histórias e culturas, alunos concretos que “[...] estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados.” (ARROYO, 2004, p. 62).

A mudança de olhar para com os alunos, percebendo-os na sua integralidade humana, como sujeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos, provoca inicialmente um estranhamento à visão negativa representada nas expressões comumente utilizadas para nomeá-los, decorrentes da lógica classificatória da escola, mas também uma surpresa diante da riqueza de suas trajetórias pessoais, muitas vezes tão pesadas em se tratando de trajetórias em condições sociais de muitas desigualdades.

É preciso evitar o olhar “carente” para essas desigualdades e assumir um olhar das positivities no convívio com os alunos, em que os professores saiam do lugar “[...] insensíveis sentenciadores de suas aprendizagens e de suas condutas” a de “persistentes auscultadores dos mistérios de suas vidas”. (ARROYO, 2004, p. 64).

Não há como ficar neutros quando o ponto de mira são seres humanos, sobretudo em traumáticos processos de humanização. Nossos convívios cotidianos são com seres humanos. Os saberes escolares podem ser coisificados e ficarmos neutros. Por mais que tentemos reduzir uma criança ou um adolescente a um número da chamada não dá, se revelam humanos. Em cada aluno(a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender estes isolados daqueles. (ARROYO, 2004, p. 64).

Essa virada de mirada pode contribuir na problematização da cultura classificatória da escola, questionando-se as concepções humanas, sociais e morais, assim como as de democracia e de igualdade. “Classificar alunos é julgar pessoas humanas.” (ARROYO, 2004, p. 357). E com isso revelam-se prejulgamentos acerca de classe social, raça, gênero, cultura, histórias e trajetórias individuais e coletivas, que impregnam concepções e práticas excludentes, segregadoras, antidemocráticas e anti-igualitárias insistentemente presentes no cotidiano das escolas e da sociedade.

Aceitar que todos os alunos são iguais em capacidades para aprender e que as desigualdades que os separam são produzidas pelos contextos sociais e escolares, implica na escola assumir a obrigação de garantir a todos os alunos o direito de aprender, tendo como foco a superação desses contextos que os condicionam. Na escola, se preciso for agrupar os alunos, que se faça por políticas e estratégias afirmativas. “Agrupamentos afirmativos de igualdade. Democráticos, nunca segregadores.” (ARROYO, 2004, p.365).

3.3 OPORTUNIDADE QUE PROMOVE OU DIFERENÇA QUE ESTIGMATIZA:

“Fazer o quê? Eu não tenho culpa!”

No primeiro dia de aula os professores pediam pra se apresentar, daí eu falava [que vinha de escola por ciclos], porque eu não tenho vergonha, porque eu tenho meus objetivos e eu quero estudar pra passar, quero alcançar os meus objetivos. Por isso que eu não dou bola, se eu ficar escutando o que eles estão falando, só vão ficar me botando pra baixo, e foi o que a minha mãe me ensinou, a erguer a cabeça e andar pra frente. Fazer o quê? Eu não tenho culpa. (Maira, 17 anos, Escola do Centro, entrevista em 2009).

Sob o instigante título “A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares³⁴”, Dília Maria Glória apresentou uma pesquisa, divulgada em 2002, sobre os ciclos em Belo Horizonte/MG, abordando a questão da não-retenção. Considerada estratégia essencial para a concretização dos ideais democráticos, essa prática não era percebida pelos professores contribuindo para a redução da desigualdade de oportunidades educacionais, mas ao contrário, parecia ampliá-la, na medida em que propiciava aos alunos “[...] o prosseguimento do curso escolar sem a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades considerados básicos à formação educacional escolar e à cidadania [...].” (GLÓRIA, 2003, p. 210).

Da mesma forma, no discurso das famílias, Glória observou que era recorrente a afirmação de que os alunos estavam passando sem saber e que havia perda do poder disciplinador atribuído à reprovação. Diante da postura reticente das famílias quanto à possibilidade de sucesso escolar e social de seus filhos, conjecturou que a não-retenção poderia estar conduzindo a uma forma mais perversa

³⁴ Dissertação de Mestrado/Universidade Federal de Minas Gerais.

de exclusão, já que permitia a permanência na escola sem propiciar uma aprendizagem efetiva.

Os alunos, por sua vez, expressavam o que pode ser atribuído ao sentimento de permanecer *à margem* em seu próprio processo de escolarização e, “[...] por intuir essa exclusão no interior da própria escola [...]”, acabavam por apresentar atitudes de desleixo e de desinteresse ante as questões escolares, situação analisada com outros ingredientes em pesquisas diversas. A pesquisadora refletia sobre o fato de que, no final do ensino fundamental, a escola poderia estar outorgando “[...] um certificado esvaziado de valor social, que atesta, na verdade, mais a incompetência do que a competência, quer para o prosseguimento dos estudos, quer para facilitar o ingresso no mundo do trabalho [...].” (GLÓRIA, 2003, p. 211).

As colocações de Glória provocaram uma inquietação e um estranhamento, pois haviam sido construídas a partir de observações e dados coletados num período em que as experiências com ciclos no Brasil estavam sendo implementadas num ritmo contagiante, em meio a intensos processos de formação de professores e de grande movimentação entre redes de ensino na troca de experiências. Porto Alegre/RS fervilhava, era uma referência nacional, ao lado de Belo Horizonte/MG, não só por sua proposta educacional, mas por seu projeto político para a educação, sustentado por um projeto político de inclusão social e de participação, vigente na cidade desde 1989.

As impressões coletadas por Glória (2002) revelavam o clima de incertezas que cercavam as experiências com os ciclos, próprias de um processo inovador que abalava as estruturas e culturas escolares e representações acerca da escola, o lugar de professor e o lugar de aluno. Muitas dessas incertezas até hoje não foram superadas, pela descontinuidade ou pela falta de visibilidade da proposta, apenas mantida formalmente pelo poder público ou mantida reclusa nos espaços escolares, embora consistentes e aderidas ao projeto da comunidade educativa, como no caso de Porto Alegre/RS.

Tantas outras pesquisas analisadas por Gomes (2004) e Mainardes (2009) também apontaram dados na mesma direção de Glória (2002), seja ampliando questões de análise ou realizando recortes, algumas delas desenvolvidas anteriormente, mas foi o título provocador adotado pela pesquisadora que chamou a

atenção, causou aflição e despertou a curiosidade, desencadeando os estudos desse Doutorado.

Para além dos resultados que foram sendo observados nos processos educativos dos alunos, caracterizados por percursos menos interrompidos e por menor distorção idade/série, resultantes da não-reprovação e dos agrupamentos por idade e daqueles com caráter transitório (como os que constituíam as turmas de progressão, que não raras vezes tornaram-se mais permanentes do que o previsto), as repercussões dos ciclos se fizeram sentir na permanência e na promoção de alunos potencialmente candidatos à retenção e à evasão, como apontaram pesquisas relativas ao tema.

Ao mesmo tempo, como era de se esperar em tempos de transição, em contextos marcadamente classificatórios e seletivos, a diversidade que se fez presente nem sempre escapou de ser novamente enquadrada, por ser essa a única forma que as culturas escolares encontravam para, independentemente das novas referências, colocarem ordem na desordem provocada pelas mudanças propostas, nem sempre compreendidas e adequadamente traduzidas. Frequentemente, os anos/ciclos passaram a corresponder às séries, trazendo junto os respectivos programas (comumente de forma camuflada, escondida), e as turmas de progressão, transição ou similares, entre os ciclos, passaram a ser usadas para o agrupamento de iguais nas diferenças ou diferentes na igualdade dos demais.

De outro lado, a substituição de programas seriados para programas ciclados não foi tarefa fácil e acabou sendo entendida e praticada por ausência de programa, provocando a indefinição e o abandono de aprendizagens essenciais.

Deve-se, no entanto, referir que um número significativo de experiências escolares encontraram o caminho da superação e foram construindo alternativas, progressivamente mais adequadas aos princípios da nova proposta para a organização da escola, buscando assegurar a qualidade dos processos educativos, na medida em que problematizavam esses princípios e construía novas práticas.

No entanto, esses diferentes movimentos que aconteceram no interior das escolas e das redes não escaparam da homogeneização que as submetem a uma imagem única de escola, subsidiada pelos movimentos de resistência docente, pelas críticas públicas e descontinuidades administrativas, além da redução da presença do tema em pautas de debate. Essa imagem está associada à qualidade de seus

processos educativos, questionados sob princípios meritocráticos que relacionam reprovação a mérito pessoal em condições desiguais de oportunidades.

A heterogeneidade dos alunos, presente em todos os níveis da escolarização, tem desafiado as crenças e as práticas e a diferenciação e o fluxo contínuo de percursos individuais são vistos como facilitação e não garantia de aprendizagens mínimas e, da mesma forma, produz uma representação social de aluno que o homogeneíza e gera reduzidas expectativas de desempenho escolar especialmente em novos espaços escolares, como no ensino médio.

Se durante a sua plena vigência os ciclos recebiam fortes críticas, dentro e fora do sistema escolar, que conseguiam ser rebatidas pela grandiosidade da proposta em termos de recursos e das dimensões da reforma curricular, especialmente por meio de seus formuladores, mas também por iniciativas escolares bem encaminhadas, o que dizer quando os administradores da educação pública na cidade passam a não mencionar, nem em seus discursos oficiais, a existência de tal projeto, numa mal disfarçada aceitação que continua a reforçar a desconfiança sobre a sua validade e seu futuro?

A partir dessas considerações, vale refletir sobre os efeitos das críticas, das resistências, dos equívocos e dos avanços relacionados aos ciclos nas trajetórias escolares dos alunos e de seus egressos, considerando o impacto das mudanças nos seus percursos de aprendizagem e nas suas identidades, assim como seus efeitos nas imagens e autoimagens que administram na continuidade dos estudos. Como percebem e percebem-se em meio a tudo isso? Que conceitos e preconceitos permeiam os seus e os outros discursos a respeito da escolaridade nos ciclos? Estão expostos a processos de exclusão dentro e fora da escola?

3.3.1 A escola e os processos de exclusão: “*Só que eu cheguei!*”

- Falavam: “Ah, a escola de ciclos, tu passa, mas tu não aprende nada, tu vai sair de lá um burro, tu vai ver quando tu chegar no ensino médio ou trocar de colégio, não vai ser a mesma coisa”. Só que eu cheguei, cheguei ali, o pessoal falando, eles perguntaram o nome do aluno, a escola... aí a professora perguntou: “Ah, é de ciclo?” e eu: “Sim”, aí ela: “Ah, mas tu acha que tu vai conseguir?”, aí eu: “Vou, eu sempre fui esforçado, esse estudo não vai ser nenhum problema pra mim”, tanto é que eu cheguei naquele ano e passei com louvor. Vai do aluno, se a pessoa é esforçada, quer aprender, quer ser alguma coisa na vida, ela vai conseguir. (Fito, 16 anos, Escola do Centro, entrevista em 2009)

A identidade é uma relação que compreende a capacidade de se reconhecer e a possibilidade de ser reconhecido pelos outros, na medida em que existe certa reciprocidade de reconhecimento, isto é, quando acontece uma troca em que cada um reconhece em si aquilo que reconhece no outro. O paradoxo da identidade, para Melucci (2004), é que a diferença implica em igualdade e reciprocidade para se constituir e ser reconhecida: “[...] a identidade envolve uma tensão não resolvida e insolúvel entre a definição que damos a nós mesmos e o reconhecimento que os outros nos dão.” (MELUCCI, 2004, p. 47).

Charles Taylor (1994), ao debater a *política de reconhecimento* que privilegia determinados conceitos em momentos históricos distintos, apresenta a relação entre identidade e reconhecimento, no sentido de que a identidade é formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorreto dos outros.

O não-reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente a identidade de uma pessoa ou de um grupo, se refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo, podem mesmo assumir uma forma de distorção e de agressão. Uma imagem de inferioridade interiorizada e uma autoestima debilitada podem fazer da autodepreciação um dos instrumentos mais poderosos da sua própria opressão.

- Ah! Eu acho que se logo de cara a professora já te diz que vai rodar, não precisa nem mais ir, fica em casa já, arruma um serviço e vai trabalhar. (Mauro, 16 anos, egresso de séries, Escola do Centro)

- Depende, tem vários cara que fizeram assim que nem ele diz, desistiram já de cara, nem vieram mais. Mas tem gente que nem o outro colega, que não deixaram o que o professor falou atrapalhar e foi lá e mostrou o contrário. (Kelton, 15 anos, egresso de séries, Escola do Norte)

(“Encontrão” da UFRGS, grupo de diálogo)

O não-reconhecimento pode derivar de estigmas imputados aos indivíduos através da categorização das pessoas, a partir da definição de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma das categorias e, conseqüentemente, das pessoas que têm probabilidade de serem nelas incluídas. “Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo, nem honroso nem desonroso.” (GOFFMAN, 2008, p.13).

É através de uma linguagem de relações e não de atributos que o termo estigma, empregado na referência a um atributo profundamente depreciativo, precisa ser entendido, pois a importância de uma diferença decorre da sua conceptualização pela sociedade. Por isso, nem todos os atributos indesejáveis de um indivíduo são considerados, o que acontece apenas com aqueles atributos que são incongruentes com o estereótipo criado para um determinado tipo de indivíduo.

Diante do estranho, do indivíduo com um atributo que o torna diferente de outros, pratica-se diversas formas de discriminação e se constrói “[...] uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.” (GOFFMAN, 2008, p.15).

- Já sei, quer saber se eu sou pobre? Por que não fala logo? Eu sei que tem pergunta aqui prá isso...
 - Veraaa, Veraaa, por favor!
 - O que que é, sôra, não posso falar?

Na turma X, turma de primeiro ano do ensino médio, turno da tarde, na Escola do Centro, havia oito alunos presentes em aula, com idades entre quinze e dezenove anos. Enquanto os alunos voluntariamente preenchiam o formulário em que manifestavam o desejo ou não de participar da pesquisa, depois de ter sido divulgada para os alunos, uma jovem, Vera, caminhava pela sala falando alto enquanto a professora repetia baixinho “*por favor*”. Nesse tempo, a professora nos chamou e, quase em baixo da sua mesa, disse, cochichando: “*Isso aqui é um horror, não há respeito, tem muito marginal, eles vêm da Lomba, da Restinga*³⁵, é preciso ter cuidado...” Talvez provocada pela atitude da professora, Vera fez o questionamento “*quer saber se eu sou pobre*” de forma ao mesmo tempo irônica e desafiadora. Depois de ter sido melhor esclarecida sobre os objetivos da pesquisa, a jovem diz também querer estudar na UFRGS, volta ao seu lugar na sala, preenche o formulário (brincando que vai colocar que pega vários ônibus para ganhar mais passagens) e o devolve, sem deixar de olhar ar de desprezo para a professora, enquanto o restante da turma parecia alheio à situação, como se fosse algo natural e rotineiro. (Escola do Centro, Diário de Campo, outubro de 2008).

De outra forma, atitudes benevolentes que buscam suavizar e melhorar a situação do estigmatizado podem se basear em crenças na impossibilidade e incapacidade, privando-o de oportunidades efetivas de superação.

Além disso, segundo Erving Goffman (2008), é comum que se infiram outras imperfeições a partir da imperfeição original, relacionando-as a aspectos ‘naturais’ ou ‘sobrenaturais’, responsabilizando o indivíduo, e não a sociedade, pela situação que lhe provoca o estigma, situação muitas vezes internalizada pelo próprio estigmatizado, que percebe “[...] as privações que sofreu como uma benção secreta,

³⁵ Lomba do Pinheiro e Restinga são bairros considerados de Porto Alegre/RS.

especialmente devido à crença de que o sofrimento muito pode ensinar a uma pessoa sobre a vida e sobre outras pessoas.” (GOFFMAN, 2008, p. 20).

Uma resposta defensiva do indivíduo à estigmatização que sofre é compreendida, muitas vezes, como expressão de seu ‘defeito’, fazendo com que ‘defeito’ e resposta justifiquem as formas depreciativas com que são tratados.

Noite de outubro de 2008, Escola do Centro, temperatura amena lá fora, alvoroço aqui dentro, turma Y. Ao todo, nove alunos, com idades entre dezessete e vinte anos, todos rapazes. Fomos recebidos com expressões do tipo “*Ah... Deus ouviu minhas preces e mandou mulher!*”, entre assobios, risadas, comentários, enquanto o professor pedia silêncio. Ao explicarmos a pesquisa eles não nos olhavam com seriedade, estavam agitados demais. Quando começaram a responder, em meio a conversas, o professor nos atropelou com sua fala carregada de preconceito sem olhar nos nossos olhos [...] e dizia em voz alta e clara: “*Eles são todos marginais, o que o aluno tem a dizer? É o professor que sofre porque eles, eles não querem saber de nada, não querem estudar, querem só facilidades e malandragem. No meu tempo a gente realmente estudava, eu fiz faculdade e continuei os meus estudos sempre dedicado e para eles se ensina a não estudar, está tudo errado... vocês têm que fazer um trabalho pra mudar isso.*” Não conseguíamos sequer abrir a boca, pois ele falava tão rápido e irritadamente, em meio às risadinhas debochadas dos alunos, que de vez em quando chamavam e ele respondia: “*vai fazer... espera, ouviu? Respeito, agora eu é que estou falando com elas...*” E continuava: “*a gente tá ensinando pra quê? Pro governo sustentar vagabundo? Esta é a pior época da educação, se permite tudo.*” Podemos perceber que os alunos não viam (será?) aquilo como uma repreensão ou preconceito, mas ignoravam, rindo como se o professor fosse um palhaço. A falta de respeito era recíproca. Assim que eles começaram a devolver, perguntamos se tinham dúvidas, ninguém se manifestou, recolhemos e saímos com assobios risos e expressões como: “*Ah... fiquem aí, acabou a paz, voltem sempre.*” Todas as falas e gestos pareciam carregados de malícia. (Escola do Centro, Diário de Campo, outubro de 2008).

Outras formas de responder à discriminação podem ser observadas, de acordo com Goffman (2008), quando o indivíduo tenta corrigir diretamente o que considera a base objetiva de seu ‘defeito’ ou corrigir de maneira indireta a sua condição, dedicando um grande esforço individual ao domínio de outras áreas de atividades de certa forma fechadas para ele. Uma outra possibilidade de reação é “[...] romper com aquilo que é chamado de realidade, e tentar obstinadamente empregar uma interpretação não convencional do caráter de sua identidade social. A criatura estigmatizada usará, provavelmente, o seu estigma para ‘ganhos secundários’, como desculpa pelo fracasso a que chegou por outras razões. (GOFFMAN, 2008, p. 20).

Um aspecto importante a considerar ao se refletir sobre estigma é a diferença entre sua visibilidade e a possibilidade de ser conhecido, isto é, se o estigma de um indivíduo é muito visível, facilmente será percebido por outros indivíduos, senão

poderá ser tornado visível por informação de outrem, muitas vezes com a intenção de não deixar despercebido o estigma, nem o estigmatizado.

O professor de Matemática disse que eu não tinha a mínima chance de passar no primeiro ano e que provavelmente eu repetiria, o de Física também, a maioria dos professores. Só me botavam pra baixo, no primeiro bimestre eu fui mal mesmo e no segundo eu já me esforcei mais [...] nos primeiros dias eu não queria estudar no [escola do Centro], eu me senti mal, muito mal mesmo. Daí a minha disse: “mostra pra eles que tu tem capacidade de passar”. Daí eu me esforcei bastante e consegui passar. (Maira, 17 anos, Escola do Centro, entrevista em 2009)

A visibilidade promovida pelos professores àquilo que consideravam um atributo depreciativo, em relação aos egressos dos ciclos, possibilitou-lhes em grande medida reagir, buscar estratégias para responder ao que consideraram, pelo menos em suas falas, como mais um desafio a superar e não estigmatização.

É importante lembrar que sempre se fala a partir do ponto de vista de um grupo e que “[...] a situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto, ‘diferente’, e que seria absurdo negar essa diferença.” (GOFFMAN, 2008, p.20).

- Guria, que horror! Como cometem injustiça! Tem um aluno que iniciou em março e nunca mais apareceu, voltou hoje com uma carta do poder judiciário, entrou na sala de aula e me disse que tinha que ficar, senão seria preso. Ele já foi preso duas vezes, por assalto à mão armada e tráfico. E eu? E os alunos? Não se pode misturar marginais com pessoas boas. Ele entra drogado para a aula, sem condições, e eu te pergunto: e eu? Eu sou babá de marginal? Eu que faço pós-graduação, babá de marginal? Tenho vontade de bater na porta do juiz, a coisa está muito errada. Aqui a gente se vira em mil e faz o que muitos não fazem. Tenho muitos alunos que vem da Lomba do Pinheiro, da Restinga. Eles chegam aqui com medo e depois vão se soltando. Dizem que nós os tratamos bem. Nas vilas são tratados a pauladas. Eu tinha vontade de entrar numa sala destas da vila, só pra ver o que acontece. Tenho uma aluna que se formou no ano passado e até hoje vem aqui e me traz cartas enfeitadas com adesivos de R\$ 1,99. Disse que tinha medo de professor, que nunca pensou que pudesse conversar com professor, como acontece aqui. Só que aqui nós somos sozinhos, ninguém faz nada no coletivo, não temos apoio e o pedagógico? Não existe. (Professora, Escola do Norte, Diário de Campo, novembro de 2008).

A interação com os professores nas escolas da pesquisa se fez de maneira informal, na circulação pelos espaços, na entrada em aula para o convite aos alunos a cada etapa da pesquisa, na sala dos professores. Os depoimentos que foram colhidos simplesmente aconteceram, de forma espontânea, e foram registrados no Diário de Campo. As expressões utilizadas por eles ao se referirem aos alunos se diferenciavam de uma escola para outra, aparecendo frequentemente a expressão

‘eles’ na Escola do Centro associada a indivíduos distintos do ‘nós’, que parecia incluir alunos que se dedicavam, que apresentavam bom desempenho e adequado comportamento, enquanto que na escola do Norte parecia melhor estabelecida a distinção entre professores e alunos, quaisquer que fossem.

Na Escola do Centro, por mais de uma vez, quando alguns professores apontavam algum aluno que se constituía uma ‘exceção’, ‘considerando de onde vinha’, deixavam à mostra a fixidez das categorias em que encerravam os alunos. Nessa escola, reconhecida pela formação de políticos e intelectuais nas décadas de 40 a 60, vez que outra a tradição marcada por essa fase era mencionada, numa relação ao ‘tipo’ de alunos que agora a frequentavam, sessenta ou cinquenta anos depois, e que se sabe estarem presentes na maioria das escolas públicas. Não foi possível perceber, entre os alunos, ao menos entre os que participaram da pesquisa, aspectos dessa natureza.

Essas situações e as que anteriormente foram apresentadas, envolvendo professores e alunos, instigaram a buscar Norbert Elias e o que desenvolve a respeito da relação entre estabelecidos e *outsiders*, ao menos como mais uma possibilidade de compreender essa lógica que coloca em lados opostos, até mesmo antagônicos em determinados momentos e espaços, sujeitos que só têm sentido numa relação que, mesmo entre desiguais, é de complementaridade e interdependência, e que caracteriza a relação ensino-aprendizagem, ao menos em espaços formais de educação.

Esse autor (2000) questiona o que faz com alguns indivíduos se percebam pertencentes a um mesmo grupo, incluindo-se mutuamente e expressando um ‘nós’, ao mesmo tempo em que excluem outros seres humanos, percebidos como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como ‘eles’. Para o autor, a diferença e a desigualdade social são expressões das relações de poder entre estabelecidos e *outsiders*, “[...] categorias que se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência.” (ELIAS, 2000, p. 8).

Os estabelecidos constituem-se pelo princípio de antiguidade, valores da tradição e da boa sociedade, enquanto os *outsiders* são estigmatizados por todos os atributos associados com a anomia, tais como a delinquência, a violência e a desintegração. Em contextos educativos, o conceito de *outsider* tem sido utilizado

para referir-se a alunos ‘rebeldes’, que não se submetem às regras ou normas que lhes são impostas, vistos não como marginalizados, mas como marginais, de toda forma vítimas de processos sociais, étnicos, econômicos e culturais reforçados nas práticas de segregação produzidas nos espaços escolares.

A relação estabelecidos-*outsiders*³⁶, enquanto teoria contribui na compreensão de processos sociais mais amplos, a partir da análise de como um grupo de pessoas consegue, pelo monopólio das oportunidades de poder, marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante, e de como isso se reflete em suas auto-imagens coletivas, nas ‘imagens de nós’ de cada grupo.

Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído [...] Afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo. (ELIAS, 2000, p. 23).

Para Elias (2000), assim como para Goffman (2008), a estigmatização, não só reflete, como também justifica a aversão, o preconceito de um determinado grupo a indivíduos que compõem um outro grupo, o grupo outsider, transformando o estigma social num estigma material, em algo objetivo, implantado nos *outsiders* pela natureza ou pelos deuses, assim eximindo o grupo estigmatizador de qualquer responsabilidade: “[...] não fomos nós, implica essa fantasia, que estigmatizamos essa pessoas e sim as forças que criaram o mundo – elas é que colocaram um sinal nelas, para marcá-las como inferiores ou ruins.” (ELIAS, 2000, p. 35).

Ninguém, individual ou coletivamente, constrói sua identidade independentemente das definições sociais elaboradas a seu respeito, pois ela comporta uma diferença entre a autoidentificação e a identificação que nos vem do externo. (VIANNA, 1999). A identificação é um elemento poderoso na estratificação social de divisão e de diferenciação, como afirma Bauman (2005), colocando em polos distantes da hierarquia global aqueles que “[...] constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de

³⁶ Outra possibilidade para analisar relações de poder que se estabelecem entre grupos é o duplo sentido imputado a *outsider*, desenvolvido por Howard Becker, em 1963, em que *estranho* tanto pode ser o indivíduo que transgredir a norma quanto quem impõe a norma. Para isso, é preciso levar em conta tanto as situações onde a norma é transgredida e onde ela é imposta, assim como os processos que levam alguns a transgredir as normas e outros a impô-las.

ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária [...]” Também, os que, amontoados, não têm possibilidade de escolha da identidade, nem direito de manifestar as suas preferências, oprimidos por identidades que lhes foram “[...] aplicadas e impostas *por outros* – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam [...]” (BAUMAN, 2005, p. 44).

Estar total ou parcialmente ‘deslocado’ em toda parte, não estar totalmente em lugar nenhum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa se ‘sobressaiam’ e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p.19).

Considerando todas essas premissas e tendo em vista o problema de pesquisa voltado aos jovens egressos da escola por ciclos e estudantes do ensino médio, jovens pobres que moram em vulneráveis regiões geográficas da cidade, alguns outros conceitos podem contribuir na reflexão sobre preconceitos já existentes. Esses estão relacionados à associação entre condições sociais desfavoráveis e insucesso escolar, e ao aparentemente novo, mas apenas com nova roupagem, entre escolaridade (no caso, nos ciclos) e falta de mérito para o acesso a níveis superiores (no caso, o ensino médio), envolvendo processos de estigmatização e de exclusão mantidos e intensificados na escola.

Não mais parecem identificados, pelo menos de forma explícita, como pobres, marginalizados (às vezes marginais) ou mesmo moradores da periferia, basta serem alunos de ciclos, pois isso parece dizer tudo. As palavras se alternam, mas o significado que contém, não. O que inicialmente parecia uma impressão foi problematizado por algumas evidências que surgiram na pesquisa junto aos egressos dos ciclos. Longe de ser um jogo de palavras e de rótulos, “[...] Como se os muitos aspectos problemáticos da realidade social estivessem à espera de quem os batizasse, lhes desse nome. E não estivessem à espera de quem lhes descobrisse os significados ocultos e ocultados [...]”, busca-se compreender como

se produzem mecanismos de classificação que geram uma fabricação infundável não só de novas denominações, mas de adaptados dispositivos de segregação e mal disfarçados processos de exclusão.

José de Souza Martins (1997) chama a atenção para o fato de que se tem uma ideia de exclusão pobre e insuficiente, o que acaba por produzir uma discussão acerca do que *não* está acontecendo e não do que *de fato* acontece, isso quer dizer que, ao discutir-se a exclusão, deixa-se de discutir as formas, às vezes, até indecentes de inclusão.

A exclusão, como rótulo, acaba por privilegiar o movimento de empurrar para fora da sociedade os pobres, os fracos, privando-os dos direitos que dão sentido às relações sociais, ao invés de considerar o movimento que os empurra para dentro, colocando-os na condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, sem que se manifestem a respeito de privações, injustiças e carências.

Quando eu passei no final do ano, eles me elogiaram pelo meu empenho e falavam para eu continuar assim. Ah! Eu achei estranho porque eles [os colegas] vieram me dar os parabéns, fizeram até uma festinha de despedida prá mim. Eu achei super legal! É, foi eles que deram a ideia, porque eu acho que eles ficaram arrependidos por ter me esculachado no começo do ano e daí quiseram mostrar que gostavam de mim. (Maira, 17 anos, Escola do Centro - apesar de ter desistido de sair da escola no início do ano, acabou pedindo transferência no final de 2008 – entrevista em 2009)

Com essa prática, a exclusão passa a ser concebida como um estado, como algo fixo, e não como expressão de contradição no desenvolvimento da sociedade. O que tem sido comumente chamado de exclusão é exatamente o contrário da exclusão, pois se trata de “[...] uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há lugar senão, na sociedade, lugares residuais.” (MARTINS, 1997, p. 26).

Dessa situação, institui-se uma sociedade paralela, includente no seu aspecto econômico, mas social, moral e politicamente excludente, em que os pobres, os marginalizados, os excluídos, estão em busca de um lugar de reconhecimento na sociedade, o que sugere estar-se dando o nome de exclusão a algo até então chamado de pobreza, mas que responde à necessidade de desmitificar a palavra pobre. Aos indivíduos, cabe moverem-se no interior do possível, empurrados para *dentro* por processos que, apesar de objetivarem a inclusão, acabam por se

constituir em processos de exclusão ou processos de exclusão integrativa ou modos de marginalização. (MARTINS, 1997).

A escola por ciclos, ao possibilitar que seus alunos avancem, é muitas vezes interpretada como se estivesse empurrando-os para a frente, no ensino fundamental e para adiante dele, sem as aprendizagens necessárias para isso. É vista, então, por alguns, contribuindo para o mascaramento ou adiamento da exclusão na escola (que certamente ocorrerá em algum momento, anuncia a profecia autorrealizável), e por outros é percebida como uma inclusão precária, oferecendo o mínimo para quem é capaz de receber pouco.

Quando eu entrei, perguntaram pra mim e daí eu falei que estudei na escola de ciclos. Daí eles perguntaram como é que eu consegui passar no primeiro ano. Eu falei que foi com esforço. Tem que se esforçar pra estudar. (Maira, 17 anos - referindo-se à escola para onde se transferiu, depois de cursar o primeiro ano na Escola do Centro – entrevista em 2009).

As oportunidades decorrentes da permanência e da escolaridade contínua de alunos historicamente excluídos, estigmatizados por suas condições de classe social, etnia, cultura, parecem não suficientes para contrapor os argumentos de quem vê na reprovação e na retenção os únicos meios de garantir a qualidade e a validade dos indivíduos que se formam na escola.

De toda forma, deve-se ter cuidado para que a benevolência ou a negligência para com os já excluídos em outras dimensões da vida, sejam ainda mais empurrados para longe das oportunidades de igualdade.

A exclusão se explica sobremaneira pela interpretação que o excluído faz dela enquanto fenômeno, na medida em que produz tanto uma reinclusão precária e marginal nas relações sociais, como outra, ideológica, “[...] no imaginário da sociedade de consumo e nas fantasias pasteurizadas e inócuas do mercado, qualquer que seja ele, até mesmo o mercado dos valores sagrados da tradição ou da dignidade humana.” (MARTINS, 1997, p. 21).

A nova desigualdade cria uma sociedade dupla, com mundos que se excluem reciprocamente, mas aparentemente semelhantes na forma e naquilo que os caracteriza, como o que possuem, as mercadorias, as ideias individualistas e a mesma competição, embora as oportunidades sejam efetivamente desiguais. Martins (1997) fala numa nova mentalidade, do moderno colonizado, do homem que não sabe mais “[...] querer ser um verdadeiro igual, mas que se sente

suficientemente feliz porque pode imitar, mimetizar, os ricos e poderosos, confundindo, portanto, o falso com o verdadeiro [...]”, constituindo-se em um poderoso agente da sociedade da imitação, do falso novo, da reprodutibilidade e da vulgarização, ao invés da invenção, criação e revolução. Se a nova desigualdade separa materialmente, unifica ideologicamente. (1997, p. 21-23).

Não se pode esquecer a sociedade subumana, de que fala Martins (1997) e onde vive um número significativo de alunos dos ciclos, constituída de privações para além das econômicas, de trabalho precário, de serviços mal pagos e mesmo ilícitos, organizada por estamentos e categorias sociais rígidos, sem alternativas de saída. Os indivíduos percebem-se tratados como cidadãos de segunda categoria, veem-se à margem. Entre essa sociedade e as outras existe um abismo difícil de ser ultrapassado.

Ao referirem-se ao lugar onde vivem, os jovens da pesquisa que estudam na Escola do Centro brincam com as linhas de ônibus que utilizam para ir à escola, deixando antever, em meio à ironia, a presença dos rótulos que aprenderam na sobrevivência e que ‘naturalizaram’ como integrantes de sua identidade. O tom debochado com que se provocavam em relação a isso, durante a realização dos grupos de diálogo, tanto na própria escola, como na UFRGS, facilitou reconhecer o que já havia se escutado junto a professores. “Muambinho” e “Burguesinho” referem-se a linhas que servem regiões distintas da cidade: uma com índices elevados de violência e tráfico de drogas (Grande Cruzeiro) e a outra apenas uma região de população de baixa renda (Belém Velho).

No encerramento do grupo de diálogo na própria escola, muitos dos alunos assinaram o painel em que deixaram mensagens valendo-se disso, sugerindo que se buscasse identificar o lugar em que moram, quando localizamos a Lomba do Pinheiro, mais de uma vez apontada por professores.

Filosofia de vida: A vida é um gozo. Se tu não goza, vem outro e goza por ti. (Mauro (16 anos), Pietro (17 anos) e Fito (15 anos), Escola do Centro, grupo de diálogo na escola)

4. ENSINO MÉDIO: perspectivas e desafios para o jovem estudante

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2009 revelaram que, no Brasil, estavam matriculados 52.589.452 estudantes na Educação Básica, sendo que 45.270.710 em escolas públicas e 7.309.742 em escolas privadas. No ensino médio havia um contingente de 8.337.160 estudantes.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, assumindo a característica de terminalidade, tendo por objetivos, conforme os Parâmetros Curriculares específicos para esse nível de ensino: assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; aprimorar o educando³⁷ como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

Somente depois da última LDB é que o ensino médio passou a ser considerado uma etapa da educação básica, tendo melhor delineados seus objetivos e finalidades, o que o ensino fundamental e o ensino superior já tinham anteriormente. Constitui-se em um nível de escolarização de grande complexidade, considerando a perspectiva de construção de competências básicas, que situam o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e do seu desenvolvimento como *sujeito em situação*, como cidadão.

Apesar dessa prerrogativa legal que lhe confere um lugar de fechamento do ciclo básico de estudos pelos alunos, Arroyo (2000) aponta que o ensino médio não tem passado de um *intermédio*, intermediário, indefinido. De fato, preocupado com a preparação dos jovens para o ingresso no ensino superior, esse nível de ensino não assume os seus compromissos voltados à educação de adolescentes e jovens, oportunizando aprendizagens significativas para a compreensão e solução de problemas do presente e mesmo a construção de novas formas de interpretar o passado e o planejamento de alternativas para o futuro.

³⁷ A expressão educando é utilizada em documentos legais, como a LDB, e por alguns autores, entre eles Miguel Arroyo.

Além disso, a adolescência e a juventude se afirmaram em diferentes espaços sociais, tiveram visibilidade na mídia, na literatura, no cinema e na música, mas isso não repercutiu no perfil, nos saberes e nas práticas dos professores do ensino médio, que continuam fechados em suas áreas específicas de conhecimento, ignorando a abordagem desses ciclos da vida. “Se esses docentes são os pedagogos desses ciclos da formação humana seria normal que fossem afetados pelos novos perfis da adolescência e da juventude.” (ARROYO, 2000, p. 341).

Esse é o imaginário social que as licenciaturas não redefiniram, antes reforçaram com anuência dos centros de formação e dos próprios profissionais teimosamente ‘profissionais’ de suas áreas. Ficou o vácuo de um saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural, etc., da adolescência e da juventude. (ARROYO, 2000, p. 341).

Cabe aos professores compreender a necessidade e trabalhar no sentido de romper com práticas de transmissão e privilegiar práticas para escutar e valorizar as trajetórias humanas e escolares dos estudantes, refletindo, portanto, sobre a complexidade social dessas experiências. A elaboração dos projetos escolares, dessa forma, reconhecendo a ineficácia da visão adultocêntrica que vem estruturando a escolarização dessa etapa escolar, deverá contemplar a diversidade de experiências dos jovens estudantes como um eixo norteador do currículo, afinado com a contemporaneidade, problematizando permanentemente os julgamentos estereotipados em relação às suas respostas em termos de aprendizagem e de atitudes e produzindo um novo sentido à diversidade nas relações humanas.

À medida que os professores compreendam que os sentidos culturais da escolarização são produzidos nas relações entre o sujeito professor e o sujeito aluno nos diferentes contextos históricos e sociais, é possível “repensar um diálogo pedagógico entre os tempos da vida e os tempos da escola” que reconheça nos jovens alunos suas trajetórias de vida como conteúdo cultural. Aí, então, podemos articular, nos currículos escolares das escolas de Ensino Médio, a relação entre saberes escolares e conhecimento social. (GANDOLFO, 2005, p.112).

Becker (2000, p. 45) adverte que tempo de aprendizagem não é tempo de estocagem, é tempo de gênese. “Isto é, tempo de nascimento de algo novo, no sentido coletivo e no sentido individual; no sentido do sujeito, portanto”. Os conteúdos curriculares, se tematizados nos contextos reais dos estudantes e nos problemas contemporâneos, podem constituir-se em ângulos de visão para o estudo da realidade e favorecer o desenvolvimento de competências para o enfrentamento

de problemas com que convivem; portanto, tornando-se a escola um lugar em que o presente deverá estar permanentemente em debate.

As áreas de conhecimento – os conteúdos e as atividades escolares – precisam ser vistos como instrumentos para auto-conhecimento, conhecimento do outro, conhecimento do mundo social e natural. As crianças e jovens precisam aprender a utilizar os conhecimentos adquiridos para enfrentarem novos problemas e atuarem no mundo. (XAVIER, 2008, p. 27).

No entanto, para Souza (2003), a formação, que deveria ser a essência da educação de ensino médio, foi reduzida ao desenvolvimento de habilidades e competências, por obra da legislação e pelas práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas. A legislação traduz a premissa de aprender a aprender como uma capacidade de adaptação, conferindo à educação de nível médio “[...] um caráter de ensino de técnicas e estratégias de inserção social, o que pressupõe não a crítica, mas a aceitação da realidade.” (2003, p. 33).

É preciso considerar, a partir do que aponta a autora, que mesmo essa etapa da escolarização coincidindo com um momento de possibilidade de maior participação na vida pública, quando os jovens podem inserir-se em debates que dizem respeito a si e a os destinos da comunidade próxima, da cidade e do país, isso não significa que estejam preparados para assumir o papel de sujeitos nas interações sociais. Nesse sentido, a escola, ao mesmo tempo em que assume o compromisso com a sua formação para viverem numa sociedade democrática, torna-se um importante espaço onde “[...] eles irão aprender a difícil arte da convivência autônoma [...]” (PEREIRA, 2008, p. 13).

Os jovens da pesquisa, em um dos grupos de diálogo realizados na Escola do Norte, debatem sobre as alternativas que escolhem para adaptar-se às exigências do ensino médio:

- *Ah, o importante, o que resolve pra mim é não me distrair, é focar nos objetivos, senão eu fico louco.* (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)
- *É, eu tenho que me esforçar para me concentrar o mais que puder, porque pra ser vencedor tem que superar as dificuldades. Eu busco me concentrar mais.* (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos)
- *Eu estudo antes que o professor marque a prova. Vou me prevenindo, porque eu sei que depois é bem pior e isso me ajuda.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)
- *Eu me esforço mais, tenho que prestar mais atenção ainda e estudar dobrado para conseguir.* (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)
- *Eu também, mas ainda peço, pros colegas que sabem mais, uma ajuda.* (Alice, 15 anos, egresso de séries)
- *Eu me empenho mais.* (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos)

Segundo a autora, nesse nível a crise da escola encontra as condições favoráveis para emergir e se desenvolver, tendo em vista a ausência de um projeto educacional claro e a própria ambiguidade da fase da vida de seus jovens estudantes, que “[...] adaptam-se à instabilidade da organização, transformando-se em estrategistas que sabem identificar situações, avaliar possibilidades e adequar racionalmente meios e fins, nos marcos de uma relação instrumental com a escola, cuja meta principal é o certificado.” (Ibidem, p. 42).

O desenvolvimento de estratégias para se utilizar eficientemente do sistema não implica uma competição entre os alunos; incita a camaradagem, a solidariedade e a cumplicidade. Nesse sentido, trata-se de um elemento de reforço da sociabilidade que esses jovens desenvolvem, ainda que no interior dos muros da escola, de maneira paralela e independente da ação da organização escolar. (SOUZA, 2003, p. 42-43).

Essa concepção instrumental da escola, como *emissora de certificados*, decorre do conhecimento considerado teórico e desprovido de sentido. É a intensa sociabilidade juvenil que ocorre no seu interior que lhe confere o reconhecimento, por parte dos estudantes, de ser um espaço onde se pode aprender. Portanto, tudo indica que eles vão para a escola não para aprender, conforme o filósofo e pesquisador francês Jean Hébrard (2000), “[...] mas para viver a cultura deles e não a cultura escolar [...] um preço a pagar para viver, juntos, essa realidade, essa sociabilidade que é da juventude.” (2000, p. 9).

Os estudantes envolvidos na pesquisa surpreenderam ao afirmar objetivos de aprendizagem na frequência à escola, depois, é claro, de vencida a fase inicial de deslumbramento com o mundo do ensino médio, fazendo referência ao estudar para “vencer na vida”, “ser alguém melhor”, “chegar onde quer”.

[...] primeiro concluir o ensino médio e depois poder fazer a faculdade de Administração e Contabilidade, que eu sempre gostei. Bom, depois conseguir um emprego no ramo de administração, como eu já to trabalhando num lugar onde tem oportunidade – eles dão oportunidade pras pessoas – concluir isso e poder conseguir uma vaga lá. (Fito, 16 anos, Escola do Centro, entrevista em 2009)

É, os meus objetivos é que nem eu falei pra ele [ex-namorado], eu tenho que lutar agora pela minha vida pra depois, eu só tenho que plantar agora pra colher depois. E ele já não, ele já achava que, ah, que bom, ele pensava pequeno sabe? “Ah, vou trabalhar, não vou estudar, vou ter uma casinha e tal”. Tudo bem, eu não acho feio isso, tu trabalhar, tudo, só que se tu tem uma oportunidade tu não pode jogar a tua oportunidade fora, se tu tem a oportunidade, mesma coisa, se tu tem a oportunidade de, sei lá, fazer um técnico aqui no colégio que é de graça, pô, por que tu não vem fazer o técnico? É de graça. (Raquel, 18 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

No enfrentamento dos obstáculos, revelam a solidariedade e a cooperação como atitudes presentes no cotidiano da escola: “[...] *mas ainda peço, pros colegas que sabem mais, uma ajuda.*” Enquanto os estudantes da Escola do Norte expressavam maior inserção na vida da escola, movimentando-se com naturalidade nos espaços escolares, muitos por nela estarem desde a educação infantil, os da Escola do Centro pareciam constituir um núcleo de ajuda mútua, no interior de uma turma da escola, o que se revelou quando se inscreveram de forma coletiva nas atividades da pesquisa.

O problema é que é muita matéria. Tinha que ser só matemática e português, o que eu vou fazer com diagrama de sei lá o quê? Muitas vezes, o cara que trabalha, tipo assim eu, que trabalho, ontem soltei às 10 h, e aí o cara sente mais sono. Ontem dormi às 4 e pouco da manhã. Hoje ela [uma colega] que me acordou. Tava eu dormindo num sono tri bom pra caramba, quando vi toca o telefone, nem vi quem era, só atendi, ela diz: tu não vai vir? Eu perguntei: Quem tá falando? E ela disse: É a Rô. Bah! Dormi tri pouco! (Pietro, 17 anos, egresso de séries, Escola do Centro, grupo de diálogo na escola)

Da mesma forma, a maioria desses estudantes, diferentemente do que apontam alguns estudos junto a jovens, ainda acreditam, talvez pela recente experiência no mercado de trabalho ou pela falta de criticidade na compreensão da realidade – eis aí um campo necessário para a formação desses estudantes – que a escolarização básica é uma garantia de ascensão social, mesmo questionando a validade de determinados conhecimentos que parecem não ter relação com as questões da vida.

Nos diálogos que estabeleceram, a presença das famílias, em especial das mães, aparece de forma significativa na importância que dão à escolarização, confirmando os dados de pesquisa em domicílio apresentados no documento³⁸ organizado por Andrés Thompson, em 2005. “Apesar da desconfiança de várias instituições da sociedade, a família permaneceu como seu reduto afetivo, o lugar onde podem expressar-se plenamente, dar voz a suas confidências e encontrar guias e orientação.” (2005, p. 33).

O ensino médio, por sua natureza intermediária entre os demais níveis, tem convivido com o dualismo de sua identidade que comporta o caráter propedêutico e o caráter profissionalizante da formação que oferece. Na direção da sua qualificação e contribuindo para a consolidação das políticas de fortalecimento a ele dirigidas,

³⁸ THOMPSON, Andrés A. (Org.). **Associando-se à Juventude para Construir o Futuro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

surge em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador, proposto pelo Governo Federal, enquanto apoio “[...] para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende.” (MEC, 2009).

O referido Programa, voltado às escolas públicas estaduais, não profissionalizantes, busca promover impactos e transformações, no sentido de: superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e da permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade dos sujeitos; a oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos e o reconhecimento e a priorização da interlocução com as culturas juvenis.

Trata-se, portanto, de direcionar políticas públicas por meio de um programa específico, viabilizando inovações para o currículo do ensino médio, de forma articulada aos programas e ações já em desenvolvimento no âmbito federal e estadual, com linhas de ação que envolve aspectos que permeiam o contexto escolar: fortalecimento da gestão dos sistemas, fortalecimento da gestão escolar, melhoria das condições de trabalho docente e formação inicial e continuada, apoio às práticas docentes, desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, infraestrutura física e recursos pedagógicos e elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e a juventude. (MEC, 2009).

As inovações nessa proposta curricular do ensino médio buscam a articulação interdisciplinar, estimulando novas formas de organização das disciplinas por meio de atividades integradoras, decorrentes das inter-relações entre os eixos constituintes – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para garantir as especificidades dessas dimensões constitutivas da prática social, o ensino médio precisa de “[...] uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural.” (MEC/CNE/CEB, 2009).

Nesse sentido, o planejamento de intervenções didático-pedagógicas deve oportunizar a percepção das diversidades do mundo moderno, no sentido de promover “[...] a capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos.” (MEC-SEB, 2009, p. 4).

Deve-se considerar ainda, nesse conjunto de pressupostos, que os processos de escolarização dos estudantes do ensino médio compreendem o processo de desenvolvimento humano, na direção do que Arroyo vem apontando, e concebidos “[...] como se dando, durante todo o ciclo vital, *nas e por meio das* múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados [...]” (AMORIN & SILVA, 2004, p. 23). A elaboração de um projeto político pedagógico em cada escola, a partir de uma proposta inovadora de organização curricular, que reconheça e valorize essas trajetórias, implica no planejamento de estratégias para a formação de um cidadão emancipado “[...] e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e em condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho.” (MEC-SEB, 2009, p.13).

Dessa forma, as disciplinas curriculares estarão privilegiando o espaço da inovação, na medida em que passam a constituir, a partir da especificidade das áreas de conhecimento, o entrelaçamento das trajetórias de vida dos estudantes em rede, considerando que:

[...] as pessoas encontram-se *imersas em, constituídas por e submetidas a* essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando. (AMORIN & SILVA, 2004, p. 23).

As escolas de ensino médio, a partir das quais foi desenvolvido o estudo junto a egressos de ciclos, se encontram em fase de estudo desse Programa, ainda no âmbito das suas equipes diretivas. A Escola do Norte, uma escola de educação básica, organiza atualmente seu ensino médio em seis módulos semestrais, à noite, com exceção dos dois primeiros módulos que também são oferecidos no turno da manhã, como estratégia para a transição dos estudantes do ensino fundamental, diurno, para a noite. Alguns estudantes encontraram resistência dos pais para permanecerem na escola exatamente pelo motivo de ensino médio passar a ser oferecido apenas no turno noturno, a partir do terceiro módulo, como foi a situação apresentada por Deise, em que a mãe tentou intervir.

É, ela falava que não queria a noite, porque era muito perigoso aqui no colégio e tal, não tanto aqui dentro, porque a gente conhece a maioria dos professores, mas na volta, entendeu? Porque não é longe a minha casa, uns quinze minutos, mas eu sempre pego um atalho, que é perto da minha casa e daí fica ruim de passar ali de noite. (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Outra situação que ilustra o problema do turno das aulas foi a do estudante Ke, egresso de escola de ensino fundamental por séries, que pediu transferência, ao final do primeiro ano, orientado pelos pais, ao precisar passar para o noturno.

A Escola do Norte oferece ainda a modalidade Normal em nível médio, com duração de quatro anos, e em nível pós-médio, com duração de dois anos, organizado em eixos temáticos. Além disso, oferece Cursos Técnicos, também organizados em módulos: Contabilidade (três módulos), Administração em Recursos Humanos (três módulos), Administração em Marketing (três módulos) e Informática (quatro módulos). Os estudantes da pesquisa revelaram dúvidas quanto à continuidade dos estudos em um Curso Técnico, já que almejam o ensino superior. Alguns se referem à oportunidade de cursá-lo gratuitamente e/ou à possibilidade de inserção mais rápida numa área específica do mercado de trabalho, sendo que dois dos três jovens que concluíram o ensino médio desde a realização dos grupos de diálogo, em 2008, dois se matricularam em um desses cursos, mas acabaram por evadir.

Eu fiz praticamente os seis meses, só que eu não comparecia a aula, porque não tinha como, eu trabalhava até. É que aquele serviço, que eu trabalhava na J. A. Renner, tinha vezes que o trabalho era quebrado, não tinha horário fixo, aí tinha muitas vezes que eu trabalhava até 10 horas (22 horas), 9 horas (21 horas), aí eu faltava muito o primeiro e o segundo período, daí eu desisti [...] eles tiraram a minha vaga [...] daí agora pro semestre que vem eu já consigo de novo, eles me garantiram [...] daí eu vou vê, vou falar com meu chefe lá e se ele me deixa eu trabalhar de manhã das 8h até às 17h30min. Daí eu começo, posso estudar de noite [...] eu fazia contabilidade, agora eu vou fazer informática. (Diego, 20 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

O ingresso nos Cursos Técnicos atende a comunidade mais ampla dessa região da cidade, sendo a evasão um critério de perda de vaga, a ser novamente disputada, em outra ocasião.

A Escola do Centro é uma escola de ensino médio, oferecendo todos os níveis em cada um dos turnos, sendo o currículo organizado por séries anuais, como a grande maioria das escolas de ensino médio, com avaliações trimestrais. Se para os estudantes da Escola do Norte os tempos escolares mais curtos, organizados em semestres, envolvendo avaliações bimestrais, representam ao mesmo tempo novidade e desafio, os tempos mais amplos da seriação, para os estudantes da Escola do Centro, egressos de ciclos, representam também novidade, mas menos flexibilidade nos percursos escolares.

Num dos grupos de diálogo no “Encontrão” da UFRGS, estudantes das duas escolas trocaram ideias sobre as implicações desses tempos escolares na sua vida e na vida escolar de colegas, especialmente no que se refere à organização curricular em semestres.

- *Ah eu curto! Mas eu acho melhor se fosse mais tempo, pra eu lembrar de me puxar, quando tu pensa, acaba muito rápido o semestre.* (Raquel, 17 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte)

- *Eu acho melhor por semestre, porque chega em julho e é como se tivesse acabado o ano. Se eu não fui bem, eu já rodo.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte)

- *Aí a gente se esforça muito mais. Quando era por trimestre [no ensino fundamental], tinha muita gente que fazia assim, não estudava no primeiro, não estudava no segundo e no terceiro corria atrás. Por semestre não tem como fazer isso.* (Danise, 15 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte)

- *E agora esses alunos que não eram tão interessados têm que correr atrás bem antes.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte)

- *Acho que é melhor. Que nem tem gente lá no colégio que tava no sufoco: foi mal no primeiro, foi mal no segundo e tava se puxando, mas não adianta mais. Tem que começar desde o começo, por isso eu acho que deve ser melhor. Como tem pouco tempo, o aluno já vai se puxando desde o começo.* (Fito, 15 anos, egresso de ciclos, Escola do Centro)

- *É que tem gente que sabe que vai rodar, foi mal todo ano, então pra que continuar indo, nem vão mais.* (Leo, 15 anos, egresso de ciclos, Escola do Centro)

Essa questão dos tempos foi tema recorrente também nas entrevistas individuais, como no caso de Kátia que, ao relatar sua aprovação como novidade desde o grupo de diálogo, após um ano, aponta para o semestre como sinônimo de série, exatamente pela sua constituição:

- *Ah, consegui passar de ano! Naquela época eu fazia duas matérias só. Por isso que eu participei desse grupo de pesquisa. Isso é porque na época que eu estudava, assim mesmo, era por ciclo, aí eu cheguei no primeiro ano e me ralei, porque era por série, foi que eu fiquei em duas matérias. Ah, muda tanto, porque tu só tem seis meses pra passar, e por ciclo não, tu tinha vários meses, tinha praticamente o ano todo [...] o ciclo, como eu disse, tu estuda o ano todo e só vai saber o resultado no final do ano, a série em seis meses tu já tem o resultado.* (Kátia, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

A ideia de ciclo, com duração de três anos, enquanto referência do tempo escolar da escola organizada em ciclos, aparece na fala de Ana:

[...] por causa, assim, não tinha mais aquilo de três anos. Naqueles três anos tem que conseguir, tu pode demorar três anos pra conseguir aprender a matéria, não, tem apenas aquele semestre pra ti aprender, daí, acho que fica muito mais difícil. Porque antes era a B10³⁹, a B20, a B30, então ia ser três anos pra ti ser avaliado. Meio que ninguém rodava. Só

³⁹ Cada ciclo de formação na organização curricular por ciclos em Porto Alegre/RS é representado por uma letra (A- primeiro ciclo; B – segundo ciclo - e C – terceiro ciclo) e cada ano dentro de cada ciclo por números, que se repetem em cada ciclo (10 – primeiro ano; 20 – segundo ano – e 30 –

na oitava série tu ia rodar mesmo. (Ana, 15 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

O desafio de administrar tempos mais curtos para o estudo, numa organização disciplinar mais rígida e provavelmente mais definida, associado à liberdade de circulação nos espaços da escola, representou dificuldades para a maioria dos jovens estudantes, fato que, considerada a insegurança diante dos ciclos, pode ter contribuído para a percepção de que eram esses os elementos responsáveis pelo mau desempenho escolar. Num dos grupos de diálogo realizados na Escola do Norte, o debate que aconteceu parece apontar para essa hipótese:

- É muita coisa. Ela falou antes – e aponta para Alice – que em casa cobram mais. Eu sempre fui cobrada, mas agora é pior. É porque eles sabem que eu preciso ser alguém na vida. Mas o que acho pior ainda são as provas, que tem algumas marcadas para o mesmo dia, daí fica difícil o tempo pra estudar pra três provas, podia ser uma por vez, não? Daí eu estudava melhor pra cada uma, eu sempre estudo mais prá aquela que é pior e assim vai. (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)

- Minha pior dificuldade é porque o ensino fundamental foi muito fraco e o médio é muito difícil. E sendo por semestre é muito rápido e tri puxado, muita matéria, muita prova, coisa nova e complicada. (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)

- Pra mim as disciplinas são mais difíceis. Eu sempre tive dificuldades em português e matemática, acho as piores. Mas também sempre me esforcei e agora tudo é mais difícil, ficou pior. (Alice, 15 anos, egressa de séries)

- Acho que é mais rígido e mais difícil as disciplinas, por isso exige mais esforço. (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos)

- Além das provas e disciplinas mais difíceis, tudo é muito mais rápido e tu tem que te virar sozinho. E, se falta à aula, é horrível, porque daí só fica pra trás, é um problema. (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos)

- Tu já entrou numa nova fase, de começar a pensar mais na vida, no futuro, no que tu quer pra tí. E daí também tem que estudar mais e o tempo é curto, diminui e tu te apavora. (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)

Na época em que foram realizados os grupos de diálogo, no final de 2008, apenas dois dos treze estudantes estavam trabalhando e três eram atletas, vinculados a clubes esportivos e sujeitos a regimes de treinamento intensivo, na Escola do Norte. Três dos também treze estudantes trabalhavam, na época, na Escola do Centro. Um ano depois, a maioria dos jovens encontrava-se trabalhando, a maioria como estagiários, ou realizando cursos profissionalizantes⁴⁰, com exceção

terceiro ano). Dessa forma, B10 significa segundo ciclo, primeiro ano; B20, segundo ciclo, segundo ano, e B30, segundo ciclo, terceiro ano.

⁴⁰ Programa Jovem Aprendiz, vinculado à Escola de Educação Profissional do SENAC Comunidade, tendo por objetivo qualificar e inserir jovens no mercado de trabalho, em parceria com empresas interessadas em cotizar os alunos do programa. Os cursos de Aprendizagem em Serviços Administrativos e Aprendizagem em Comércio, ambos com 800 horas, são destinados a pessoas com idade a partir de 14 anos até 24 anos incompletos, que possuam no mínimo a 6ª série do Ensino

de uma atleta que continuava vinculada ao esporte⁴¹. Dos demais atletas, um não tem mais o futebol como projeto de vida, e outro, que havia desistido da escola antes do final do ano, em 2008, estava de volta à escola, e trabalhando durante o dia, mantendo o esporte apenas nos finais de semana, mas aguardando uma oportunidade. Questionado sobre o fato de ter interrompido os estudos no ano anterior, Luciano explica:

Ah! É que eu tava jogando futebol e eu treinava no turno da tarde, das 14h às 18h, daí eu não tinha condições de pagar passagem, daí eu voltava a pé, sabe, daí dava 40 minutos a pé, daí eu não conseguia, pelo cansaço do treino, eu não conseguia vir à aula. Mas daí, agora, tá tudo tranquilo, agora eu já tenho DVD jogando. E agora eu to trabalhando, por enquanto, agora que tá tudo em férias [...] os campos estão tudo em férias agora [...] Eu vou mandar, agora eu tenho muito contato agora, sabe, tenho bastante contato com os treinadores que eu já passei. Já joguei na escolinha do Inter, do São José [...] Estudando eu também levo a sério, porque não é pra sempre [...] tem que estudar pra saber administrar a tua carreira. (Luciano, 18 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Por sua vez, Diego aponta como lida, hoje, com o futebol que já teve como prioridade, reforçando a ideia de que projetos dessa natureza exigem energia considerável dos jovens e disputam com a escola a sua disponibilidade e o seu interesse para as atividades, tendo a mais o atrativo da valorização social e da remuneração imediata, além de significar promessa de futuro.

Não! Porque não tem como mais [...] teve um tempo que eu me dediquei, até no colégio eu desleixei um pouco por causa do campeonato, às vezes viajava duas semanas. Eu fui pra São Paulo, viajei fiquei duas semanas, perdi duas semanas de aula. Ou treinava o dia inteiro e depois vinha pra aula [...] aí eu jogava profissionalmente. Eu joguei no genoma do Inter, joguei dois meses no Grêmio, joguei no São José quase um não e meio. Joguei também no Uruguaiana, em muitos lugares, daí quando eu jogava aqui em Porto Alegre eu treinava muito o dia inteiro e chegava morto em casa, não tinha nem condições de vir pro colégio. No ensino médio! No primeiro ano. Bah! Não tinha condições, chegava morto. (Diego, 20 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

O mesmo cansaço expresso por esses estudantes é relatado pelos demais, ao referirem-se ao trabalho, revelando as dificuldades que encontram para conciliá-lo com o estudo, uma realidade de jovens das classes populares, em que o tempo livre, mesmo que escasso, parece não poder ser assim legitimado.

Fundamental ou que estejam estudando. O estudante tem 400 horas de aulas no SENAC e o restante das 400 horas de atividades práticas nas empresas parceiras.

⁴¹ Ra pratica salto triplo e tem a sexta colocação no ranking mundial de sua categoria, o que lhe dava, em 2008, direito a um patrocínio da Caixa Econômica Federal, no valor de R\$ 1.500,00 mensais. “É que é assim, o pessoal que fica entre os dez melhores do mundo ganha um patrocínio da Caixa.”

Esse ano começou do mesmo jeito do ano retrasado, foi tranquilo. Só que aí depois eu comecei a procurar serviço, aí eu achei, aí comecei a ficar meio sem tempo, chegava cansado em casa e não conseguia acompanhar o ritmo do colégio, aí eu perdia umas aulas, não conseguia fazer alguns trabalhos, não tava conseguindo conciliar, aí acabou que chegou no fim do ano e eu não consegui passar [...] No final de semana eu trabalho e aí as folgas eu aproveitava pra dar uma estudada puxava livro caderno tudo, matéria que eu perdia eu pegava caderno emprestado [...] O tempo que eu fico em casa, eu tenho que descansar, que é o mínimo de tempo, como eu chego a noite eu chego cansado, eu só tomo um banho. (Fito, 16 anos, Escola do Centro, entrevista em 2009))

Os jovens da pesquisa trabalham no comércio varejista, como vendedores, atendentes, empacotadores, caixa e em cursos junto ao SENAC Comunidade, no Projeto Aprendiz, como estágios junto a empresas, especialmente na área de contabilidade e administração, a partir de mecanismos formais de intermediação, pela escola, nas oportunidades de estágio remunerado, ou informais, por familiares, conhecidos e amigos, esses últimos considerados “[...] os mais poderosos instrumentos para dar início, de modo protegido e supervisionado [...]” (GUIMARÃES, 2008, p.170).

As situações trazidas pelos estudantes apontam que o trabalho, uma dimensão da vida juvenil, pode ser dotado de múltiplos significados, o que não permite assinalar um único sentido, na medida em que um conjunto de elementos entram em jogo num tempo determinado e no contexto social em que se inserem. O trabalho, conforme dados de pesquisa⁴², aparece como uma referência central nas opiniões, atitudes, expectativas e relatos de experiências dos jovens, constituindo-se tanto um assunto de interesse, como um problema considerável, em que o desemprego ou a falta de empregos representa a faceta problemática do trabalho.

O trabalho, de acordo com Nadya A. Guimarães (2008), pode ser analisado na perspectiva do sentido que tem para os jovens, considerando a sua centralidade como um valor, como necessidade e como direito. Mais do que um valor a cultivar, o sentido do trabalho relaciona-se com uma demanda a satisfazer - necessidade, crescimento, autorrealização - e são os jovens com experiência de trabalho regular que melhor se reconhecem como *sujeitos do direito* ao trabalho, diferentemente daqueles que no mercado informal ou em subempregos poderiam ser considerados *sujeitos carentes de um direito*.

⁴² Perfil da Juventude Brasileira (2003/2004).

A relevância da esfera do trabalho foi bastante enfatizada pelos jovens nos debates do Projeto Juventude⁴³, tanto em relação aos aspectos materiais, relativos à inserção ocupacional e renda, como no que diz respeito a atributos subjetivos “[...] espaço para o desenvolvimento de habilidades e auto-conhecimento, construção da autonomia em relação à família, sociabilidade, realização pessoal e vivência da própria condição juvenil.” (ABRAMO e BRANCO, 2005, p. 38).

A atração que o trabalho exerce sobre os jovens revela um significado subjetivo comum a todos os tipos de jovens, na medida em que representa uma fonte de independência. Nos depoimentos dos jovens estudantes participantes da pesquisa, foi possível perceber todos esses elementos presentes, fluindo nas experiências que viviam e que iam sendo compartilhadas, nos relatos e pelo diálogo.

[...] a minha amiga Suzete, que é minha colega – a gente é colega desde a primeira série – ela pegou e falou assim: aí, De tu não quer vê pra ti? Daí eu, pior que eu não tava assim, sabe, pensando em começar a trabalhar agora, em fazer estágio, que a minha mãe que falava espera terminar o médio. Aí, eu não tava nem ligada assim, daí eu, ah! Pode ser, daí eu pensei que “ah! Quero ganhar meu dinheirinho já pra ter uma experiência também futuramente”. Daí então eu ah! Suzete, me da aí o número, pega ali o que tem que pegar, atestado de frequência e tal. Daí eu peguei e falei com a minha mãe: “mãe tem que fazer meu CPF e tal”. E eu não tinha nada pronto, só tinha minha identidade, daí eu e a mãe corremos pra lá e pra cá, aí eu fiz meu CPF, a carteira de trabalho. Fui lá e me escrevi e pensei: “ah se eu passar no teste foi, se não passar também não vou ficar esquentando”. Passei, daí chamaram eu, essa minha amiga também pra fazer entrevista, que a primeira é coletiva. Daí a gente foi lá conversou com a mulher. Daí eu peguei e passei pra segunda parte, daí eu fui uma dos quatro escolhidas, daí eu comecei um curso de logística. É ali no Humaitá. Daí é da uma e meia às cinco e meia [...] E é gratuito! Não é bolsa, a gente tá trabalhando, a gente faz esse curso durante cinco meses e daí depois é pratica no estágio, que vai ser lá na empresa, que vai terminar agora em dezembro, já vai fazer, dia 17 agora, dois meses que a gente tá lá: Eu tô ganhando um dinheiro e to aprendendo uma coisa nova. (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Os estudantes relatam as responsabilidades que lhes são exigidas, tanto nas experiências de trabalho, como de estágios e cursos profissionalizantes, implicando em prejuízo, muitas vezes, aos compromissos com a escola. No entanto, reconhecem que estão aprendendo, preparando-se para a vida profissional, mesmo que ainda não definida. Percebem-se mais “maduros”, “focados” no ensino médio, o que dizem ser reconhecido por seus professores.

Segundo Souza (2003, p. 41), essa percepção por parte dos professores de maior maturidade dos jovens, especialmente daqueles que estudam à noite, mesmo

⁴³ O Projeto Juventude foi promovido pelo Instituto Cidadania nos anos 2003/2004, oferecendo um diagnóstico geral, um conjunto de diretrizes e orientações estratégicas e uma agenda detalhada de avaliações, recomendações e propostas específicas.

frequentando a mesma série escolar e tendo a mesma idade cronológica de outros estudantes que têm aulas durante o dia, “[...] revela o poder disciplinador do mundo do trabalho e a perda da capacidade socializadora pela escola.”

A escola já não é aquele ambiente disciplinador, que antecipa o da empresa e promove o ajustamento de atitudes para o mundo do trabalho. É no próprio ambiente profissional que o jovem adquire hábitos e atitudes (respeito à hierarquia, pontualidade, responsabilidade, organização, agilidade, etc.) importantes para o desempenho do seu ofício. (SOUZA, 2003, p. 41).

Nesse sentido, não mais com o “[...] poder de submeter a força de trabalho às regras de dominação [...], a dimensão socializadora da escola tem mais a ver com mecanismos criados pelo próprio aluno, como forma de movimentar-se no sistema do que com “[...] uma ação pedagógica dirigida para a interiorização de hábitos, valores, modelos de conduta e princípios, quaisquer que sejam eles.” (SOUZA, 2003, p. 43).

Os professores, mesmo conhecendo a situação de trabalhadores dos estudantes, nem sempre se mostram tolerantes com seus atrasos e faltas, justificados pelo cansaço ou motivos relacionados ao trabalho, como horários descumpridos pelas chefias e atividades extras que surgem no cotidiano do trabalho.

Também os professores, acho que eles também têm que ver que, eles também têm que te entender, sabe? Como vocês também cansam, sabe? Tem professor que dá aula de manhã, de tarde e a noite, então, bah, uma hora vocês também tão podres, só que um tem que entender o outro. A gente tem que deixar a aula ficar mais “light” e vocês também. E tem muitos professores que não fazem isso, sabe? Querem xingar, acham que a gente é criança ainda, que nem a professora de História, ela acha que a gente é criança, que a gente está ali por estar, por estar brincando, ela chega e fala um monte de besteiras. E se um dia ela pega um aluno estressado? Porque ninguém é mais criança entende? Todo mundo já tem 18, seus 17, ninguém é mais criança, então, todo mundo trabalha, todo mundo tá ali na luta... (Raquel, 17 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

- É que assim, até a semana passada eu tava trabalhando. Aí eu achava mais puxado. Eu ficava aqui até o meio dia, aí eu ia direto pro Praia de Belas pro serviço e soltava às sete horas, chegava em casa à meia noite. Aí no outro dia tinha prova e tinha que me puxar pra estudar até às duas horas. Às vezes chegava cansado ou com sono. Aí uma vez eu falei isso pra professora que eu tinha trabalhado e ela me disse: “E eu com isso?” (Rudi, 18 anos, egresso de séries, Escola do Centro, grupo de diálogo na escola)

- Tu sai do colégio, vai pro serviço, aí tu já chega em casa cansada, não consegue estudar, tu quer descansar. Aí, às vezes, chega atrasada no colégio. Mas se tu chega tarde não dá pra entrar. (Marisa, 16 anos, egressa de séries, Escola do Centro, grupo de diálogo na escola)

Ainda no campo das dificuldades que enfrentam, os jovens estudantes na sua inserção no ensino médio, independente da organização curricular de sua escolarização no ensino fundamental, os gastos necessários para transporte e a falta de merenda apareceram como reivindicações fortes no grupo de diálogo desenvolvido na Escola do Centro, uma vez que os estudantes da Escola do Norte residem na própria comunidade e recebem merenda diariamente, por pertencer a rede pública de ensino distinta.

Ah! Professora, eu acho difícil que no ensino médio não tem merenda, aí eu fico com fome. E também às vezes que eu não tinha passagem pra vir pro colégio, aí eu tinha que ir a pé e voltar a pé. Mas aí eu consegui um serviço ali no centro e eu consegui as passagens, mas a fome da merenda continua [...] A gente aguenta, mas dá fome na barriga, que fica roncando. (Pietro, 17 anos, egresso de séries, Escola do Centro)

A Lei Nº 11.947/2009, aprovada em junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, garantindo, entre outros aspectos, a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica, o que representa a inclusão do ensino médio. Para a Escola do Centro, isso significa, conforme sua Diretora, um “[...] atendimento gigantesco em termos de infra-estrutura [...]”, considerando o número de alunos, o que vai implicar numa série de providências de caráter administrativo e prático.

Isso é outra coisa, agora nós vamos ter merenda, mas nós vamos ter que botar ali merendeiras. Mas a gente não sabe como é que vai lidar, porque nós não temos estrutura, agente também não tem estrutura. Nós temos cozinha, até temos cozinha, mas nós precisamos de estrutura, não temos nada, pratos, talheres, não temos nada que uma escola fundamental tem, porque é o primeiro ano, então, no início nós vamos ter que trabalhar com o que a gente comprou, suquinho e bolacha. Mas não dura muito porque 2.500 alunos por dia, não tem como, é uma fábrica. A gente depois vai ter que fazer umas coisinhas mais simples, porque se não o dinheiro não dá. Sabe quanto é que vem para cada aluno? Vem 22 centavos... Mas o que tu compra com 22 centavos, o que tu compra? Agora parece que passou pra 30 centavos, uma “fortuna”. Mas para quem sempre quis ter merenda no ensino médio e nunca conseguiu já é alguma coisa. (Diretora, Escola do Centro, entrevista em 2009)

Será que Pietro, da Escola do Centro, acredita que a pesquisa tem a ver alguma coisa com a conquista da merenda? De qualquer forma, pode-se perceber que a sua reivindicação não é inusitada, nem solitária, mesmo que expressa meio que individualmente no interior de uma escola pública gaúcha, e que provavelmente outros, antes dele ou ao mesmo tempo em que ele, também considerem importante essa questão.

Ao que parece, os estudantes das duas escolas conformam um grupo que, a despeito das diferenças em termos de acesso à escola de ensino médio e da forma como interagem com ela - maior ou menor intimidade e domínio dos espaços, com circulação autônoma - apresentam trajetórias escolares que vão sendo atravessadas pelas demandas do cotidiano das suas vidas, trazendo desafios e novas responsabilidades e exigindo competências para administrá-las sem perder o foco nos estudos e na perspectiva de conclusão do ensino médio, razão ainda central de sua permanência na escola.

4.1 A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO: “Agora a coisa ficou séria!”

A gente parece que passa pra outro lugar, não tem mais as mesmas amigas, o mesmo jeito com a gente, tem menos coisas divertidas prá fazer e mais cobrança. (Ana, 15 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

O ensino médio marca um momento distinto da escolarização, intimamente ligado à vivência da condição juvenil, com todas as implicações daí decorrentes, o que demandaria outra forma de organização da escola. Seu caráter de fechamento e ao mesmo tempo de instrumento para o acesso a uma etapa superior, assegurado em currículos com ênfase em conteúdos e não em competências, como o apregoado legalmente, parece desconsiderar que o desenvolvimento humano acontece num *continuum* e ajuda a construir, senão reforçar, uma representação de escola em que os estudantes devem estar “prontos” para os desafios inerentes a essa etapa. Os sujeitos que nele ingressam, na grande maioria, não correspondem a essa expectativa, dando início a processos às vezes dolorosos e malsucedidos de busca de reconhecimento e de inserção.

De outra forma, é possível perceber, especialmente por meio dos depoimentos dos jovens estudantes da pesquisa, que esse ingresso está cercado de expectativas e de desafios extremamente valorizados por eles para o fortalecimento de suas identidades juvenis, o que lhes demanda mudanças significativas em termos de atitudes “menos infantis”, de comprometimento e de dedicação ao estudo.

A gente não é mais criança, eles falam isso o tempo todo; eles falam que a gente tem que amadurecer, a gente brinca menos. (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

Os jovens estudantes que participaram da pesquisa revelam, em suas falas, as lutas que travam mais consigo mesmos do que com outros, para dar conta das imagens e expectativas que permeiam os discursos e as práticas pedagógicas que lhes são dirigidos.

[...] Tudo muda, até o 'sor' que era 'tri' bonzinho no ensino médio ele começa a te cobrar mais e não te vê mais como criança, isso é legal, mas é puxado e eles te cobram direto. (Deise, 15 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

Para debater-se questões como essas, pode-se começar abordando alguns aspectos que atravessam os discursos e as práticas escolares na atualidade, como a categoria aluno, muitas vezes associada à expressão ofício de aluno, porquanto imagem presente nas representações sobre a relação ensino-aprendizagem e sobre o papel da escola. Produzindo desencontros nos espaços escolares, a imagem idealizada de aluno, congelada, vem sendo tensa e permanentemente problematizada, mas não ainda reconstruída de modo a contemplar a diversidade e a multiplicidade de imagens que pode comportar esse lugar de sujeito da aprendizagem que exige, também do ofício de professor, novas definições e possibilidades.

Segundo Xavier (2008, p. 21), se a categoria aluno é cultural e não natural, precisa ser produzida pela escola contemporânea, sem esperar “[...] que surja por geração espontânea, sem ensinamentos ou investimentos”. As posturas adequadas à condição de aluno são cobradas nos espaços escolares, sem contudo serem ensinadas, muito menos definidas a partir de propósitos claros, que justificam sua existência. Como exigir, então, de alunos que “[...] não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno?” (DUBET, 1997, p. 223).

Representam-se os conceitos de aluno e criança ou jovem como se fossem equivalentes, porque parece que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança ou jovem; no entanto, “[...] não identificamos qualquer adulto como se fosse um professor, porque sabemos que nem todos os adultos o são.” (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

O aluno é uma construção social, inventada pelos adultos, que historicamente organizam a vida dos não-adultos. Sacristán (2005) ainda coloca que, pela própria experiência, acha-se muito natural que crianças e jovens, em determinadas etapas

da vida, dirijam-se diariamente às escolas. No entanto, não se pergunta aos adultos, nem a eles:

[...] como vivem essa tarefa, com quais dificuldades e preocupações vão às aulas, o que encontrarão ali, que desejos deixam ao sair de suas casas e quais deixam nas portas da escola, que histórias têm ou que futuro os espera, por que carregam nas costas o peso do que devem assimilar e esquecer depois, o que realmente aprenderão e o que se verão obrigados a esquecer, por que na rua são de um jeito e nas salas de aula de outro, por que em sua casa podem beber água quando querem e na sala de aula não, por que têm de ir ali todos os dias e na mesma hora, por que vivem as segundas-feiras de maneira diferente das sextas-feiras, por que em alguns casos vão vestidos de uniforme e em outros não... (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

Uma ordem social constituiu-se em torno da categoria aluno determinando papéis e configurando um modo de vida, obrigando os sujeitos a serem de uma determinada maneira. No entanto, eles têm uma vida pessoal e familiar, uma história e um contexto de vida e um futuro. Sacristán (2005) convida a refletir sobre como se considera ou não essa complexidade nas representações que se elabora do aluno. Com que lembranças e esquecimentos são construídas as representações sobre o aluno?

Padrões coletivos definidos por crenças e valores influenciam as formas como os adultos percebem e reconhecem as crianças e os jovens, sendo que a escolarização e a sua expansão vêm desempenhando um papel importante na tentativa de homogeneização das crianças e dos jovens, determinando imagens e expectativas idealizadas em relação a eles. “O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos.” (SACRISTÁN, 2005, p. 17) Os sujeitos que se encontram nas salas de aula estão enraizados em contextos concretos e complexos, com suas próprias demandas, aspirações, projetos e que, em muitos casos, não se conformam à ideia que os adultos fazem deles.

Como sujeitos reais, precisam ser percebidos em suas condições reais, biográficas, sociais e culturais concretas, como classe social, cultura, gênero, etc. Como essas circunstâncias são variáveis e desiguais, os sujeitos vivem sua infância e juventude de formas bem diferentes. Sabemos que a infância e a juventude das classes populares diferem em muito das classes mais favorecidas, tanto quanto a sua duração, a forma de vivê-las e as experiências que contêm. “As crianças e os

jovens de hoje são diferentes dos do passado, porque vivem em sociedades diferentes e porque os olhamos de maneira diferente.” (SACRISTÁN, 2005, p. 23).

Os discursos pedagógicos que elaboramos com a rede de significados de todos esses conceitos configuram o espaço em que consideramos e pretendemos que transcorram as ações dos agentes educacionais e do comportamento das instituições. Conceitos como aluno ou estudante se referem a realidades tão imediatas em nossa experiência cotidiana e tão determinantes de nossa visão de presente que os manejamos sem que nossa atenção os focalize de forma particularizada. (SACRISTÁN, 2005, p. 20).

Com facilidade, atribui-se ao conceito de aluno o mesmo significado que tem para os próprios professores, pelo fato de também terem desempenhado esse papel e pelas vivências que tiveram como tal, não sendo preciso aprender ou teorizar sobre isso. No entanto, hoje, como todas as outras identidades, também a identidade de aluno carrega novos sentidos que precisam ser desvelados pela escola e seus profissionais. Para tanto, é necessária a problematização de representações sobre o mundo real e o ideal do qual fazem parte as crianças e jovens que habitam as escolas e a invenção de novos conceitos que permitam enxergá-los nos diferentes cenários da vida social contemporânea.

Entre a infância hiper-realizada, harmônica e equilibrada, da realidade virtual, em que as crianças não mais ocupam o lugar do não-saber, e a infância des-realizada, violenta e marginal, da realidade real, está a maioria das crianças que chegam às escolas, que se veem, agora, frente a infâncias e não mais a uma única, homogênea, determinada e definida infância. O que acontece com essas crianças, pergunta Mariano Naradowski (1998), quando precisam ser consideradas como alunos?

Evidentemente nossa idéia de aluno entra em crise e por isso temos que nos colocar de novo a idéia de construir um saber no interior da escola, porque o saber que tínhamos nos devolvia a imagem de um aluno distinto do aluno desses dois pólos que se estão constituindo. (NARADOWSKI, 1998, p.175).

Esses mesmos conceitos podem ser aplicados às juventudes e deveriam constituir o eixo articulador das práticas pedagógicas, garantindo aos jovens a multiplicidade de expressões que lhes preservam as identidades, ao mesmo tempo em que lhes permitem participar da construção de novos *modelos* ou *perfis* para o lugar de aluno ou estudante, desde que representem referências flexíveis, provisórias e passíveis de reconfigurações.

No entanto, se pensamos no ensino médio, os jovens que chegam à escola são vistos somente como objetos da prática pedagógica, não sendo reconhecidos como sujeitos, com angústias, desejos, projetos e preferências, com experiências anteriores e fora da escola, que constroem práticas e interagem de diferentes formas com o mundo. Como jovens, “[...] vivem um momento de intensidade de sentimentos – descobertas, prazeres e angústias – em meio ao qual vão construindo suas identidades e projetos de vida [...]” (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001, p. 8), elaborando uma diversidade de respostas e condutas com o apoio de diferentes recursos, como a família, a religião, os grupos de amigos, os meios de comunicação, etc.

- Pelo que eu já vi, eles procuram o aluno e avisam que não está bem nisso ou naquilo. Até tem uma colega nossa, a Fe, ela tava namorando escondido no colégio e aí ela decaiu muito nos estudos. Daí a [orientadora educacional] sempre chama a gente em cada Conselho pra falar como foi cada aluno. Daí ela falou que tava namorando e aí ela perguntou se achava que era por isso. Mas ela falou que o pai dela tinha proibido. Mas então eu acho que eles procuram sempre conversar com o aluno pra saber o que está acontecendo. (Deise, 15 anos, Escola do Norte)

- Depende, se vê que o aluno se esforça, eles até falam alguma coisa, mas se vê que o aluno não tá nem aí, só vai pela brincadeira, nem dão bola pro aluno, com razão. (Fito, 15 anos, Escola do Centro)

*- Mas primeiro os professores falam com ela [a orientadora educacional], depois ela [a orientadora educacional] manda bilhete para os alunos que têm que comparecer lá [no setor de orientação educacional]. (Leo, 15 anos, Escola do Centro)
 (“Encontrão” da UFRGS, grupo de diálogo com egressos de ciclos)*

O diálogo acima aponta a importância de equipes pedagógicas afinadas com um projeto pedagógico que considera as especificidades dos estudantes em seus ciclos de desenvolvimento, como um fator preponderante na qualificação dos processos educativos e na reconfiguração dos ofícios e das imagens relacionadas a alunos e professores. É preciso trabalhar no sentido de transformar esses jovens que chegam à escola como alunos, como aponta Dubet (1997), ainda mais quando eles não têm vontade de se tornar alunos.

Os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescente e a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo se alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente, eles não querem tê-las. (DUBET, 1997, p. 225).

Os jovens apontam a escola como um local privilegiado para a experiência com mídias alternativas, que oportuniza o acesso ao computador e à internet, e como possibilidade de ampliar o acesso a bens simbólicos e materiais, favorecendo a participação em algum grupo. Valorizando o estudo ainda como uma promessa futura, mas nutrindo incertezas em relação a uma mobilidade social via escola, pela realidade em que vivem, acabam por estabelecer uma relação “[...] predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação.” (SPOSITO, 2005, p. 124).

Eu, eu odeio português. Não sei por que tanta regra, mas eu decoro e faço a prova. Antes não tinha prova e agora eu estudo antes do “Sô” marcar, tem que se prevenir. (Deise, 15 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

A fala da estudante exemplifica as estratégias encontradas pelos jovens, na escola, debatidas num dos grupos de diálogo, quando refletiam sobre a importância de determinados conteúdos e apontavam que, mesmo nada interessantes ou de pouca serventia para a sua vida e, talvez, até para o futuro, precisavam dar conta deles, já que agora “a coisa ficou séria” e é preciso “dar conta de tudo, senão...”, numa alusão à reprovação.

Estudantes também de ensino médio, em pesquisa realizada por Souza (2003, p. 173), destacam a dimensão instrumental da escola, cuja importância se resume em oferecer o básico, ou seja, conhecimentos elementares que favoreçam a prática, esta sim considerada por eles como a verdadeira aprendizagem. À escola, portanto, cabe fornecer a credencial para o acesso ao mercado de trabalho e, nesse sentido, estudar não significa necessariamente aprender, já que o que precisam aprender o fazem de forma espontânea e sem esforço (estudo, concentração, disciplina, atenção).

Para muitos jovens, a centralidade da vida escolar é o convívio com os colegas. “Eu acho assim, se tu tem bastante amizade, tu te empenha mais. Que nem, às vezes, que querem separar alguns da turma, mas aí, a meu ver, vão decair.” (Rudi, 18 anos, egresso de séries, Escola do Centro, grupo de diálogo na escola). Esse estudante explicita um dispositivo adotado pelas escolas, que, sem a clareza de motivos e a falta de um acompanhamento efetivo aos alunos transferidos da turma, acaba sacrificando os vínculos existentes e necessários para a

permanência na escola, resumindo-se a uma prática segregadora e punitiva e pode contribuir para a reprovação e mesmo a evasão.

Apontam, ainda, a importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem, esperando do professor a iniciativa e a condução desse processo de forma a guiá-lo e a motivá-lo. O bom professor “[...] é aquele que não só *gosta de dar aula*, mas *gosta de dar aula para aqueles alunos*. Ele deve ser *amigo* dispensando atenção individual a cada um, deve *explicar bem* e saber *impor respeito*.” (SOUZA, 2003, p. 170). “*Olha, eu acho que o professor que se preocupa com o aluno é um professor bom. Ele motiva o aluno a passar de ano e não ficar para trás.*” (Kelton, 15 anos, egresso de séries, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

Fala-se muito do desencontro entre o mundo da escola e o mundo da vida, que tem produzido um ambiente desfavorável às aprendizagens, com dinâmicas pouco interessantes, que não motivam os alunos para as vivências e experiências próprias da escola, e que podem estar produzindo quadros de fracasso escolar, pichações e depredações, atitudes desrespeitosas no convívio escolar e apatia de alunos e professores. Pode-se relacionar estes quadros a uma educação alicerçada no *para*, voltado ao futuro ou ao passado e nunca ao presente. Carlos Rodrigues Brandão (2005) aponta para um “[...] educar *em* e *para* um presente e para a plenitude da vivência pessoal, interativa e recíproca de um presente em cada instante de seu cotidiano. Todo o aprendizado a respeito do passado serve para tornar rico de sentido a vida vivida em um presente.” (BRANDÃO, 2005, p. 143).

O ofício de aluno acaba sendo definido pelo futuro para o qual o aluno se prepara e, nesse sentido, a escola acaba por conferir sentido ao trabalho de cada dia:

Na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola, não agimos: preparamo-nos para agir. De um lado está a escola, onde não se vive de fato, onde nos preparamos para entrar na vida, a vida que conta, aquela em que teremos um ofício e um vencimento. Depois entramos na vida ativa. E, então, bem entendido, deixamos de estar na escola, ganhamos a vida, passamo-la, perdemo-la. (PERRENOUD, 1995, p. 21).

Os jovens, segundo Souza (2003), não querem se identificar com o ofício de aluno, depositando na personalidade dos professores suas expectativas. De forma contraditória, não se veem como meros depositários de conteúdos, mas não se colocam como sujeitos da ação educativa. Ou seja, ou o “[...] ofício de aluno ou

como ter sucesso na escola sem sacrificar a sua juventude.” (PERRENOUD, 1995, p. 13).

É possível falar de um ofício de aluno? “Ser aluno, ‘trabalhar em’, é uma das ocupações permanentes mais universalmente reconhecidas. Haverá algum ofício mais reconhecido que aquele que é exercido, por obrigação, durante cerca de, pelo menos, dez anos da vida?” (PERRENOUD, 1995, p. 14). Inerente ao ser criança ou jovem, o ofício de aluno tem um caráter de preparação e, embora não seja remunerado, é tão rotineiro quanto muitos empregos assalariados, estando permanentemente sob o olhar e o controle de outros que avaliam as qualidades e os defeitos da pessoa, sua inteligência, sua cultura, seu caráter, do sujeito até então subsumido no papel de aluno.

Faz-se necessária uma reflexão sobre o sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares, com vistas à proposição interdisciplinar de um fio condutor sustentado em três evidências sociológicas, como sugere Perrenoud: “[...] o sentido constrói-se, não é dado a priori; constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações; constrói-se em situação, numa interação e numa relação.” (1995, p. 19).

A única coisa que me motiva é eu pensar no meu futuro, porque meu futuro depende do que eu fizer hoje. E eu sei que gostar de estudar eu gosto. Eu gosto de aprender coisa nova, gosto dos meus professores, adoro eles, eu tenho um relacionamento de amizade com eles. Não é tanto aquela coisa de professor e aluno, mas eles são bem meus amigos e eu prezo muito isso. (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Assim sendo, para se reconstruir o ofício de aluno, é preciso também reconstruir o de professor, o que implica numa renegociação de sentidos, numa redefinição de tarefas, na recontração de papéis. De forma simultânea, tanto o ofício de aluno como o de professor podem evoluir: do aluno para uma atividade com mais sentido e do professor para uma maior autonomia e responsabilidade, em resumo, para uma maior profissionalização.

Não acredito de jeito nenhum que a pedagogia consistirá em reconciliar os alunos e os professores, em torná-los amigos. Mas, parece-me que deveria ter regras de vida em grupo partilhadas, isto é, que o mundo do colégio seja um mundo em que haja uma cidadania escolar. Haveria em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos, mas que suporiam obrigações para estes alunos, obviamente, mas também obrigações para os professores. (DUBET, 1997, p. 226).

Para Arroyo, “[...] todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano.” (2000, p. 47). O termo ofício, para o autor, remete à ideia de artífice e a um fazer qualificado, profissional, que incorpora marcas e saberes próprios de um ofício e de uma arte, construídos e aprendidos no diálogo de gerações.

Ao olharmos para a escola e seu cotidiano, podemos perceber que ela se conforma a partir dos professores, de seu ofício, de sua qualificação, de suas experiências e de suas convicções:

Nosso olhar, apesar de o século XX ter sido qualificado como o ‘século da criança’, continua sendo mais magistrocêntrico (visto a partir dos professores), logocêntrico (dependente dos conteúdos mínimos) ou sociocêntrico (olhando as necessidades sociais) do que alunocêntrico (centrado no aluno). Esse desequilíbrio é a manifestação de uma longa história de desigualdade de poder refletido na desigual presença dos discursos sobre professores e alunos. (SACRISTÁN, 2005, p. 16).

O conhecimento que tínhamos sobre o aluno e seu ofício não permitia enxergar a criança ou o jovem que lhe constituía, apesar das dificuldades crescentes para exercermos o ofício de professor, nos últimos tempos. À medida que as ciências sociais vão contribuindo para a mudança de olhar sobre nossos alunos e suas vidas, de múltiplas dimensões, assim como as nossas, não podemos mais adiar o enfrentamento de nossas crenças, de nossas posições cristalizadas, de nossas expectativas idealizadas e de nossas omissões que geram práticas pedagógicas nem sempre de humanização. “Para muitos, para os outros, os excluídos, os oprimidos, os analfabetos, os reprovados e multirrepetentes, as crianças de rua, os adolescentes e jovens sem horizontes é um percurso de desumanização.” (ARROYO, 2000, p. 48).

- Tem escolas que o professor cobra faltas, que o professor tá sempre cobrando, que nem na nossa escola que os professores estão interessados por eles. Eu acho que acontece isso, com alguns, não com todos. No [Escola do Norte] tem professor que cobra muito, a maioria cobra bastante, tão sempre ali. “Oh, vai ter tantas provas, tem que tirar tanto de nota, olha tuas faltas.” (Raquel, 17 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte)

- Ah! Lá no [Escola do Centro] as faltas também são bem cobradas, notas também. Quando um aluno tava estudando e de repente para, eles falam, que nem com a minha colega (apontando para Maira), dizem pra cuidar com as faltas, aí ela se ligou. (Fito 15 anos, egresso de ciclos, Escola do Centro)
 (“Encontrão” da UFRGS, grupo de diálogo)

As expectativas dos professores em relação a seus alunos são elementos cruciais para o desenvolvimento da suas aprendizagens e a distância entre o que

esperam e o que imediatamente encontram, submetidos às imagens estereotipadas que conservam, pode impedir que percebam as potencialidades, deixando de investir. Os alunos, por sua vez, diante disso, tendem a ficar desmotivados e desmobilizados, de acordo com uma pesquisa⁴⁴ sobre ensino médio, divulgada em 2008, e depoimentos de egressos de ciclos ouvidos na pesquisa que resultou na presente tese. “Ah, eu acho que, se logo de cara a professora já te diz que vai rodar, não precisa nem mais ir, fica em casa já, arruma um serviço e vai trabalhar.” (Mauro)

4.2 “FICA MAIS PEGADO, NÃO DEIXAM BRINCAR TANTO!”

Tudo grande, sabe, a gente era bem pirralho, não quer dizer que eu não sou mais criança, porque eu acho que eu ainda sou. Mas assim, a gente cresceu, a gente tá acordando a recém pra vida. Que nem a minha avó fala: “tu tá na flor da idade, mas o tempo passa rápido”. Ah tem coisas assim que eu paro e fico me lembrando. Tem tantas, tantas, tantas... Melhor que foto! (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

A pesquisa “Que ensino médio queremos?”, já citada anteriormente realizada pela Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa⁴⁵, apresenta aspectos em seus resultados que, tanto pela semelhança como pela diferença, contribuíram na análise dos dados obtidos junto a egressos de ciclos, também por meio de grupos de diálogo.

Na referida pesquisa, a escola de ensino médio, por sua organização, não aparece muito diferente da escola de ensino fundamental, apenas com maior ênfase nos conteúdos. Provavelmente os estudantes percebiam diferenças e rupturas muito mais no que se refere ao perfil de estudante desejado pelos professores versus a concretude dos jovens que chegam a essa etapa escolar, inseridos no mercado de trabalho e precisando articular tempos e compromissos de diferentes dimensões da vida pessoal, do que propriamente com práticas pedagógicas, também marcadas pela fragmentação curricular e caracterizadas por um individualismo docente ainda mais acirrado do que no ensino fundamental.

No caso da pesquisa com egressos de ciclos, as diferenças e as rupturas são significativas, ainda mais para os estudantes da Escola do Norte que se deparam

⁴⁴ **Que Ensino Médio queremos?** Relatório Final: Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre ensino médio. Projeto Jovens Agentes pelo Direito à Educação (JADE). Ação Educativa: São Paulo, 2008.

⁴⁵ Com sede em São Paulo/SP.

com extrema redução dos tempos escolares, agora representados por semestres e não mais ano ou ciclo de três anos, aspecto já desenvolvido anteriormente.

A ênfase aos conteúdos no ensino médio representa um desafio para esses jovens, ainda mais que associada a provas e calendários mais estreitos. O diálogo estabelecido em um dos grupos, na Escola do Norte, revela a diversidade de desafios a enfrentar e algumas alternativas encontradas por eles para ‘adaptarem-se’.

- *Sabe, eu me adaptei super bem e olha que eu sempre fui de ciclo, mas é que é diferente mesmo. E aí tem gente que não consegue entrar no ritmo. Tudo muda, até o ‘sôr’ que era ‘tri’ bonzinho, no ensino médio ele começa a te cobrar mais e não te vê mais como criança, isso é legal, mas é ‘puxado’ e eles te cobram direto. E aquele que não estudava nada, porque passava sempre, no ensino médio ele se apavora, porque tem que estudar. Eu me antecipo e já estudo antes, pra não passar trabalho, principalmente em português – eu odeio português e amo matemática – mas tem que ‘decorar’ mais o português e, depois que passa a prova, eu já esqueço tudo. (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)*
- *É bem como a Deise falou, eu também me adaptei bem. (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)*
- *Mas a gente se ajuda, uma dá força pra outra. (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)*
- *Ah, é, senão era mais complicado. (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)*
- *É que são muitas mudanças e a gente não tava acostumado. De repente, a gente vê que tava crescendo, que não pode mais fazer tanto arreganho, senão se atrapalha. E os professores mudam com a gente. Ah, eles ficam mais durões e dizem que tu tem que te virar, se tu não te esforça já era. (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)*
- *Mas tem dificuldade, todo mundo tem, porque fica mais difícil. E em casa eles também te cobram mais. (Alice, 15 anos, egressa de séries)*
- *De vez em quando tem dificuldade, sim, mas a gente ouve que é porque os alunos de ciclo têm ‘outras aprendizagens’. (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos)*

As ‘outras aprendizagens’ referidas pela estudante Suzete são comumente apontadas como respostas às críticas dirigidas à escola por ciclos e se relacionam a um conjunto de experiências diferenciadas oportunizadas em diferentes áreas de conhecimento, envolvendo diversas linguagens, mas que não parecem suficientemente consistentes para contrapor a não-reprovação, como já se discutiu mais detidamente em outra passagem desse texto.

Na Escola do Centro, os alunos também apontaram ser o ensino médio mais difícil do que imaginavam, pelo menos no seu ingresso: “*Eu achava que ia ser um pouco mais fácil no ensino médio, mas não é, é muito difícil. Tudo é difícil, nada vem fácil porque só se esforçando mesmo. As matérias são difíceis*”. (Maira, 16 anos, egressa de ciclos, Escola do Centro, grupo de diálogo na escola)

Da mesma forma que a pesquisa da Ação Educativa apontou para certo distanciamento dos professores, mesmo que mais exigentes quanto a boas notas,

na Escola do Centro também esses foram aspectos identificados pelos estudantes, que revelaram relações menos significativas com seus professores do que os da Escola do Norte, sendo preciso considerar o seu ingresso há menos de um ano na escola.

Durante a divulgação da pesquisa nas turmas na Escola do Centro, alguns professores expressaram seu descontentamento com o ‘tipo’ de estudante que frequenta a escola, utilizando expressões como “marginais”, para referirem-se aos jovens, às vezes mesmo na presença deles. Numa turma da manhã, de estudantes com idades entre 15 e 18 anos, a professora apresentou a turma dizendo: “Vocês é que sabem... só tem isso que vocês estão vendo.” Como traduzir a expressão *só tem isso?*

Na Escola do Norte, alguns professores também teceram comentários sobre os alunos, mas na direção do pouco comprometimento com o estudo ou da procedência dos ciclos, responsabilizados pela falta de condições de muitos alunos.

Outro aspecto semelhante entre a pesquisa da Ação Educativa e a que envolveu egressos de ciclos refere-se à liberdade dos estudantes na escola, debatidas num dos grupos de diálogo que reuniram estudantes das duas escolas.

- *No fundamental tinha: “Ah, professor, posso ir no banheiro e tal? Não, agora não, depois.” [...] agora tu pega e sai da sala, tu sai a hora que tu quiser. Eles não te tratam mais como uma criança, te tratam mais como adulto. Não tem mais aquilo de ficar obrigado na aula, pode ficar no pátio, porque eles não vão correr atrás de ti. É como adulto, cada um sabe o que faz, quando tu quer ir no banheiro, tu não precisa falar “Sor, quero ir no banheiro”, tu levanta e vai. Aí quando é cópia do quadro, se tu quer, tu levanta e sai, se quiser ir pro pátio ficar conversando com os amigos, tu levanta e vai, eles não vão ir te buscar.* (Raquel, 17 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte)

- *Até porque o trabalho deles eles estão fazendo, aí vai do aluno. Se ele quer aprender, ele aprende, se não quer, não.* (Leo, 15 anos, egresso de ciclos, Escola do Centro)

Maiores oportunidades para se expressarem em sala de aula foi um aspecto observado pelos estudantes, embora se tenha a impressão de que na Escola do Norte o diálogo fazia parte da metodologia de muitos professores, enquanto na Escola do Centro a situação escolar parecia ser definida pelos alunos “[...] como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor”, o que pode significar que não escutam e nem trabalham de forma espontânea, aborrecendo-se ou fazendo outra coisa. (DUBET, 1997, p. 223).

Enquanto na Escola do Norte parecia possível negociar com professores a mudança de provas e a entrega de trabalhos, na Escola do Centro essas

negociações pareciam acontecer em clima tenso e, algumas vezes, com a intermediação de profissionais do setor pedagógico.

- Lá no [Escola do Norte] é bom, professora, sabe por quê? Que nem o professor de matemática, marcou uma prova, mas quase ninguém tava entendendo, aí a gente pegou e conversou com ele pra ver se dava pra mudar o dia da prova, pra gente saber mais, estudar a matéria, aí ele aceitou a proposta. (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos, grupo de diálogo na escola)

- E tem uma professora de geografia lá, que ficou um mês e duas semanas sem vir à aula; chegou num dia e já tocou prova pro outro dia. Todo mundo se enlouqueceu, mas eu falei: Peraí, a meu ver a senhora ta correndo pra entregar as notas pro boletim, não é? E ela não tinha entregado e já tinha passado o prazo e ela tinha que entregar rápido. Aí ela veio nesse dia e marcou prova pro outro dia, sendo que ninguém sabia a matéria, tinha uns que nem sabiam qual a matéria. Como é que ela chega assim do nada e já marca prova pro outro dia? A meu ver ela tava mais preocupada em se ajudar do que ajudar a gente. Aí eu continuei falando pra ela. No meu caso eu trabalhava na época, saía do colégio e ia direto pro serviço, chegava em casa tarde, como é que eu ia estudar? Eu não tinha tempo pra estudar. Mas aí ela já falou direto: “Amanhã tem prova!” Nem revisou nada, aí como eu falei isso, ela continuou pegando no meu pé. Toda aula que ela tinha uma oportunidade ela falava que tinha certos alunos que tinha “caído a máscara”. Nesse dia, depois tava os guris conversando, aí ela xingou eles, mas no momento que eu abri a boca ela me mandou pra rua. Aí eu só falei: “eu sei por que tu ta fazendo isso, mas vamos ver quem pode mais. Aí eu fui lá no SOE, mas não adiantou. (Rudi, 18 anos, egresso de séries, Escola do Centro, grupo de diálogo na escola)

Vale lembrar que nos grupos de diálogo houve a participação de estudantes egressos também de séries, para os quais, provavelmente, o “[...] modelo escolar conteudista, fragmentado, excessivamente teórico e calcado no trabalho de professores especialistas cada vez mais voltados ao ensino dos seus conteúdos específicos, e cada vez mais distanciados dos estudantes [...]” tenha causado menor estranhamento, mas certamente um desconforto, pelo menos inicial, no enfrentamento, muitas vezes solitário, dos desafios encontrados.

Para os estudantes da Escola do Centro, que precisavam deslocar-se de bairros distantes, a questão do transporte, associada ao turno da manhã em que estudavam, parecia exigir-lhes uma rápida adequação às normas escolares, agora bem mais rígidas, como indicaram no grupo de diálogo:

- Bah! Professora, os horários do “bus”, o cara perde o bus e perde o primeiro período. Aí tem que ficar sempre controlando, acordar mais cedo pra não se atrasar. (Pietro, 17 anos, egresso de séries, Escola do Centro)

- Ta louco, sora, na hora fecha a portaria e não dá mais pra entrar. Uma vez eu não tinha o primeiro [período], mas tinha prova no segundo. Aí eu peguei o ônibus pra vir pro segundo, mas cheguei atrasado e perdi a prova. Antes não, era barbada. Se chegava atrasado, era só falar que não dava nada. (Fito, 15 anos, egresso de ciclos, Escola do Centro)

A transição do ensino fundamental para o ensino médio representou para os jovens estudantes uma importante ruptura não só em termos de organização curricular, mas principalmente dos tempos de infância, aparentemente prolongada, dos estudantes da Escola do Norte e, de modo geral, do tempo de descontração e brincadeiras sob tutela da escola.

- *As coisas mudam... A gente não é mais criança, eles falam isso o tempo todo, mas eles falam que a gente tem que amadurecer, a gente brinca menos. A gente já não pode brincar tanto. É isso.* (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos)
 - *Fica mais pegado, não deixam brincar tanto.* (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)
 - *Eu estudo aqui desde pequena. Eu tinha minha turma, meus amigos, todo mundo se conhecia, se falava. Tá, até tinha umas coisinhas de tipo 'alguém não vai com a tua cara', mas a gente era tri amigo, e depois parece que não tem mais isso.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *É, a gente parece que passa pra outro lugar, não tem mais as mesmas amizades, o mesmo jeito com a gente, tem menos coisas divertidas pra fazer e mais cobrança.* (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *Foi uma ótima fase, de muitas brincadeiras e passeio, que agora não tem mais e agora tem que amadurecer, tem que estudar mais.* (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)
- (Escola do Norte, grupo de diálogo)

As lembranças do ensino fundamental, carregadas de alegrias, de atividades diferenciadas, de brincadeiras, contrastam com a seriedade que os jovens buscam afirmar e assumir na inserção no ensino médio. É preciso muita concentração e dedicação ao presente, para lidar com as diferenças e os desafios que exigem romper com a meninice do passado.

- *Tu já mudou, tu já sabe o que tu quer pra ti, tu tens outras coisas dentro da cabeça. A gente leva as coisas mais a sério.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *É. A gente fica mais sério, mas tem alguns que ainda não sabem o que querem.* (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *Eu sei o que eu quero pra mim e não dou bola para certas coisas. Eu sempre estudei, mas agora tá mais difícil.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)
 - *Ainda tem arreganho, mas não da mesma forma. A gente precisa querer ser alguém na vida.* (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)
 - *Nessa fase, a gente se compromete mais com as coisas e entende que agora não é mais a mesma coisa.* (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos)
- (Escola do Centro, grupo de Diálogo)

A compreensão de que as coisas não acontecem da mesma forma agora no ensino médio fica explicitada em várias falas dos estudantes da pesquisa, especialmente na relação com os professores, quando reconhecem a parcela de responsabilidade de cada parte dessa relação. Pode-se perceber, em muitas passagens dos diálogos entre os estudantes, que são bastante exigentes consigo

mesmos e com os colegas em termos de dedicação e comprometimento com o estudo. A questão dos ciclos e a sua influência no desempenho de professores em relação a seus egressos permearam a discussão que aconteceu em um dos grupos de diálogo, na Escola do Norte.

- *Tem professor que não vê diferença de aluno e quando ele quer se ajudar, [o professor] se empenha e ajuda.* (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos)

- *Eu concordo com ela. O professor tá na aula pra fazer o trabalho dele. Se tu tá com dificuldade em alguma coisa, ele vai te ajudar. Ah, vai muito do aluno, tem que correr atrás também.* (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos)

- *Eu concordo em parte, porque depende do que o professor acha do aluno, às vezes ele pega no pé mesmo e acha que ele não vai conseguir. Tem gente, e eu já vi muito disso, que não quer nada com nada, daí o professor tenta, mas 'larga de mão'. A gente não é mais criança. Eu, eu sei o que eu quero, e sei que o professor não tem que ficar correndo atrás. Se tu não te esforça, porque o professor vai? Tu não é mais criança, tem uma hora que tem que aprender. É que no ensino médio a exigência muda, mas também se a gente se esforçar, a gente consegue.* (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)

- *Eu também acho. É isso aí, tem professor que não acredita porque o aluno já 'largou de mão'.* (Ana, 15 anos, egressa de ciclos)

- *Eu acho que depende, porque se o aluno tá no colégio, ele estuda, aprende, e o professor sabe que alguma coisa ele deve saber.* (Alice, 15 anos, egressa de séries)

- *Eu concordo em parte, porque mesmo que tu não tenha te esforçado tanto, tu acaba absorvendo informações, conhecimentos que tu aprendeu e ficam.* (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)

As experiências do “tempo ligh”, como também se referiam ao ensino fundamental, evidenciavam um período de muita alegria, espontaneidade, liberdade, traquinagens. As atividades diferenciadas que lhes eram proporcionadas, como passeios, visitas a museus e exposições, oficinas culturais, de esporte, de sexualidade, de dança e de artes plásticas, encontros coletivos de alunos da rede escolar (reforçadas pela proposta pedagógica que envolvia os ciclos, pois presentes na rede de ensino municipal desde o início da década de noventa), não eram apontadas por egressos de séries, pelo menos não na importância da dimensão e extensão, que conseguiram apontar a visita ao Museu da PUC e o passeio, mais de uma vez, ao Sítio do Beto⁴⁶.

Nas entrevistas individuais com os estudantes, que aconteceram um ano após a realização dos grupos de diálogo, foi possível identificar mudanças significativas em relação ao modo como se percebiam na escola, especialmente no tocante à difícil arte de administrar tempos da vida, do trabalho e da escola. As

⁴⁶ Espaço privado, nos arredores de Porto Alegre/RS, organizado para abrigar atividades de lazer, especialmente escolares, muito utilizado por escolas públicas e privadas da região metropolitana, mediante pagamento de ingresso, o que faz com que determinados alunos não possam participar, a não ser se com patrocínio da própria escola.

experiências vividas no ensino fundamental, intensamente compartilhadas com os colegas, iam sendo deixadas para trás, com muitas saudades. *“Ah! Como era bom! Não tinha coisa melhor, meu Deus, como passa rápido. Me dá vontade de chorar...”* (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

5. A VIDA E A ESCOLA

Eu não, Deus me livre ser professora! Incomodação demais, eu vejo! Eu não incomodo professor, porque eu acho que educação em primeiro lugar. Se eu quero que as pessoas me respeitem, eu tenho que respeitar elas também. Foi isso que minha mãe sempre me ensinou, minha mãe e meu pai. Mas eu vejo como alguns colegas meus e colegas passados tratavam os meus professores, entendeu? Eu quero ser arquiteta ou engenheira. Mas eu fico pensando, eu adoro matemática, e daí eu fico pensando se eu faço um cálculo de um prédio, de uma casa e cai a casa. Se eu faço o cálculo errado, vão me processar, então eu pensei então eu vou ser arquiteta. Porque é decoração e eu adoro! Outra coisa que eu gosto muito é desenhar, sabe? Eu não tenho tanto tempo pra desenhar, mas eu gosto e dizem que eu desenho bem até por sinal, que eu desenho direitinho e daí, tipo assim, eu acho legal também esse negocio de estilismo. E na engenharia e arquitetura também cabe esse negocio de desenho, daí eu gosto. Mas também já pensei em ser advogada. É, eu to decidindo, mas o que eu queria mesmo era ser arquiteta! (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

As reflexões produzidas pelos jovens estudantes da pesquisa revelam que a educação escolar é por eles percebida como passaporte para um futuro melhor, possibilitando-lhes não só a qualificação e a inserção profissional, como a mobilidade social. A escola ainda se constitui num lugar significativo para o convívio social, embora afetado pela sua inserção no mercado de trabalho, que lhes rouba tempo de lazer e disposição para estudar e lhes coloca a difícil tarefa de articular os tempos todos da sua vida.

Em meio a alegrias e dificuldades que caracterizam suas trajetórias escolares, os sentidos que atribuem à escola e ao que ela ensina vão ganhando contornos diferentes, na medida em que outras dimensões da vida passam a disputar sua energia, seu interesse e um lugar nos seus projetos.

A escola é fundamental na produção e na democratização do conhecimento, no apoio e na orientação aos projetos de vida pessoal e profissional dos jovens, não podendo prescindir de seu papel na aprendizagem das regras de convivência e solidariedade, necessárias ao exercício da cidadania. Para Charlot (2001), no entanto, a escola dirigida aos jovens dos meios populares precisa ser, antes de tudo, um espaço de reconhecimento recíproco, cabendo-lhe o papel de acolhimento e de diálogo.

Isto parece demandar, mais do que grandes e impossíveis investimentos em educação, um trabalho ético de *desarmamento geral*. Trata-se de não negar as origens sociais desse jovem, de não desconhecer sua cultura, de não estigmatizar sua fala, de não o condenar a viver no isolamento, tratando a cultura letrada não como um mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar. (CHARLOT, 2001, p.49).

O autor diz que a escola é pensada por esses jovens mais em termos de futuro do que de saber e que aprender não tem um único sentido. Eles só estudam se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para eles, por isso a questão do sentido deve preceder a da competência e se manter presente no processo de construção das competências.

Eu acho que um pouco são os alunos, que não se interessam pelos estudos, acham que a vida é tão fácil, mas acho que ela não é tão fácil assim. Acho que tu precisa estudar pra ser alguém na vida. (Suzete, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Para a maioria dos jovens, a relação com a escola não implica necessariamente uma relação com o saber, definida como “[...] uma relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber [...]”, mas sobreviver o quanto puder na instituição escolar porque isso possibilita uma boa profissão e não por que pode aprender coisas que lhes permitirão ter uma boa profissão. (CHARLOT, 1996).

As histórias escolares dos alunos envolvem processos epistêmicos – relacionados à própria natureza do saber, ou seja, apropriar-se do saber, construir um sentido - e de mobilização na escola e em relação à escola. Enquanto a primeira representa investimento no estudo, a segunda é investimento no próprio fato escolar, implicando no sentido atribuído ao próprio fato de ir à escola e aprender coisas. Mas o sentido da escola também é construído por meio das atividades que são desenvolvidas na própria escola.

A única coisa que me motiva é eu pensar no meu futuro, porque meu futuro depende do que eu fizer hoje. E eu sei assim que gostar de estudar eu gosto de estudar. Eu gosto de aprender coisa nova, gosto dos meus professores, adoro eles, uma coisa assim que eu tenho um relacionamento de amizade com eles. Não é tanto aquela coisa de professor e aluno, mas eles são bem meus amigos e eu prezo muito isso. (Ana, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Se estudar significa, para alguns jovens, apropriar-se dos saberes, no que se configura como uma relação com o saber, para outros, ao contrário, estudar significa adquirir obrigações profissionais de escolar. “Para a maioria dos alunos ir à escola apresenta muito sentido: é preciso ir à escola “o maior tempo possível” para mais

tarde ter uma “boa profissão, portanto, um “bom futuro”, uma “bela vida” (ou ainda: uma “vida normal”).” (CHARLOT, 1996).

A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais... Falamos então de relação de identidade com o saber. (CHARLOT, 1996, p. 49).

A partir da relação que estabelecem com o trabalho escolar, Charlot (1996) identifica quatro tipos de alunos: aqueles para quem estudar é óbvio e estudam mesmo em férias escolares; outros para quem o estudo é uma conquista, um hábito que se aprende e que se cultiva diariamente; a maioria de alunos que veem o estudo como uma estratégia, o que demanda administrar os esforços para ‘passar’, e alguns alunos que ‘esperaram muito’ e não há o que fazer, pois ‘é tarde demais’.

Era difícil mesmo. Era assim: quem brincava no começo, tinha que se puxar no final. Eu era um desses aí, que se puxava no final; muita gente tava tranquilo, mas eu não, eu sempre tentei brincar bastante, mas não fugindo da responsabilidade, mesmo que sempre no final, porque depois em casa a mãe puxa a orelha. (Diego, 19 anos, egresso de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

A partir dessas considerações, pode-se pensar que a pouca valorização que os jovens conferem a determinados conteúdos escolares tem menos a ver com desinteresse e mais com dificuldade de encontrar um sentido para o que os professores ensinam.

A sora Carmelita, que é aqui do colégio, eu adoro ela, eu amo ela. Ela é toda assim, preservando o meio ambiente, nunca ninguém deu bola pra ela nessas coisas, mas ai eu lembrei dela, me fez sentido, sabe, eu acho assim que se partir de uma pessoa talvez possa mudar alguma coisa. (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Mais do que nunca, é preciso promover o encontro entre o mundo da escola, com seus saberes, regras e procedimentos, e o mundo dos jovens, com suas experiências, interesses e saberes, de forma a intervir em rotinas nada interessantes e pouco motivadoras e a promover vivências e aprendizagens significativas, favorecendo a construção de um sentido pelos alunos em relação à escola e ao saber, que lhes permita viver a vida na escola e não sobreviver a ela.

- *Agora eu tô namorando e é sério, em casa!* (Deise, 16 anos, Escola do Norte)
- *Dá para sentir bastante o cansaço. Tem que ter muita força de vontade.* (Marisa, 16 anos, escola do Centro)
- *Faço um grupo de jovens, no sábado, na igreja.* (Danise, 16 anos, Escola do Norte)
- *Eu moro nos fundos da casa do meu pai e da minha mãe, que eu sou casada... noiva, é, sou noiva, noiva.* (Maira, 17 anos, Escola do Centro)
- *Minha mãe disse: “se tu não melhorar tuas notas, tu vai largar teu serviço”. Mas de qualquer jeito eles me botaram pra fora.* (Mauro, 16 anos, Escola do Centro)
- *Ah! De vez em quando a gente sai pra festa, tipo no sábado, e pede pro treinador botar o treino pra de tarde, tipo domingo de tarde, pra não ficar domingo de manhã, aí ele faz. Agora, tem dias que ele não bota, bota domingo de manhã mesmo.* (Raquel, 18 anos, Escola do Norte)
- *Eu to ganhando um dinheiro e to aprendendo uma coisa nova.* (Túlia, 17 anos, Escola do Norte)
- *Teve um dia que teve um bolo. Os guris falaram que tinham uns lá na frente pra brigar e eu pensei que eram do colégio. Aí chegou no outro dia já tinha uns malandros no recreio, aí falaram: “ah! na saída vão se pegar” Aí eu pensei: vou fechar com os guris do meu morro. Bah! Mas na saída a gente se pegou. Daí só picharam dois amigos meus, no olho e no rosto, mas não deu nada.* (Fito, 15 anos, Escola do Centro)
- *Namorado, mas namorado não atrapalha. Uma coisa assim que minha mãe dizia: tu não vai namorar antes de terminar o médio. Que raiva! Daí eu pensei assim, mas o que quê vai atrapalhar? Ela me dizia porque atrapalhou ela nos estudos dela, ela ter namorado meu pai muito nova. Mas disse mãe mas eu não sou tu! E daí agora eu tô tipo assim, mostrando entendeu. Quando eu chego no colégio pra fazer uma prova, na hora eu esqueço completamente de tudo e focalizo ali. Eu não penso no meu namorado!* (Deise, 16 anos, Escola do Norte)
- *Ah! Eu vou te dizer, eu não fico em casa. O cara paga passagem o ano inteiro, quando tem um dia livre, que o cara não paga passagem, tem que aproveitar. A gente sai da zona sul e vai pro ‘timbau’. Mas não é só eu, tem mais gente que faz.* (Pietro, 17 anos, Escola do Centro)

Os alunos vivem sua condição de jovem em espaços não escolares e ingressam na escola com práticas e modos de vida, muitas vezes, já consolidados por alternativas por eles mesmos construídas, e a escola não é a única agência de socialização que lhes oferece modelos culturais para a experiência de ser jovem. Continuar negando, nos projetos escolares, as diferenças e as desigualdades que atravessam as diferentes dimensões da vida de seus alunos, desconsiderando seu repertório cultural, suas demandas e suas expectativas, é questão a ser superada a partir do diálogo com a multiplicidade de espaços socializadores e a assunção de novos papéis no contexto da contemporaneidade. (SPOSITO, 2005).

No ensino médio, última etapa da educação básica, os alunos precisam fazer escolhas e traçar planos que, já esboçados, parecem transformar-se no transcorrer das trajetórias individuais, diante do surgimento de dificuldades de caráter prático, como a reprovação e o trabalho, além da insegurança diante da real possibilidade de ingressar numa universidade pública.

Eu acho que tá melhor que antes, eu acho, porque antes os jovens não tinham tanta oportunidade de entrar numa faculdade, agora tem o PROUNI, que eles ajudam, dão bolsa e tudo. Tem a UFRGS, que tem muita gente que tem dinheiro que não precisa estar lá e tá, acho que eles deviam rever isso, sabe, devia ser que nem o PROUNI que tem uma, como diz, uma renda pra tu entrar, eu acho que na UFRGS também devia ter uma renda pra tu entrar, porque tem gente que vai na UFRGS, tem um carro de 100 mil reais e tá na UFRGS. Pô! 100 mil reais é uma faculdade, então acho que isso tem que dar uma melhorada, mas eu acho que o pessoal tá querendo, eles tão vendo que só estudando pra tua vida ficar melhor. Antes não, antes o pessoal pensava: “não, eu vou trabalhar primeiro, vou trabalhar e vou fazer só até o terceiro ano”. Hoje em dia não, hoje em dia o pessoal tá vendo que tá “quebrando a cara”. (Raquel, 18 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Na Escola do Norte, a possibilidade de ingressarem num dos cursos técnicos oferecidos na escola aparece como uma alternativa viável e os jovens apresentam dúvidas sobre qual curso escolher ou seguir diretamente para o ensino superior. “Se tu tem uma oportunidade, tu não pode jogar a tua oportunidade fora. Se tu tem a oportunidade de fazer um técnico aqui no colégio, que é de graça, pô, por que tu não vem fazer o técnico? É de graça!” (Raquel, 18 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

A vida pulsa, dentro e fora da escola. Na vida.

- Ânimo pra mim é pensar mais no meu futuro também. Que eu penso em casar um dia, não sei se vai ser com ele, não sei ainda. Tipo, a gente tá namorando serio, né, serio digo em casa, mas não sei se vai ser pra casamento, eu penso assim, se for pra casar com uma pessoa, eu quero casar com ele. Porque já conheço ele. Ele é tão parecido comigo assim o modo de pensar. E ele quer crescer, ele quer fazer as coisas, que fazer faculdade e eu também e isso me motiva também, eu acho que ele me motiva e eu motivo ele. (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

- Tinha, a gente terminou faz seis meses já. É, aí deu esses problemas assim, de os objetivos não serem mais os mesmos. É, os meus objetivos, é que nem eu falei pra ele, eu tenho que lutar agora pela minha vida, eu tenho que plantar agora pra colher depois. (Raquel, 18 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Não há esperança sem alegria. A alegria, segundo Snyders (1996, p. 42), é um ato, é a atividade de passar para e não um estado, no qual nos instalamos

confortavelmente. Através dela, “[...] a *potência de agir é aumentada*, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- *Ah! Eu acho ... Que depende. Não adianta ter vindo dos ciclos ou não. No ensino fundamental todo mundo tem que estudar igual. Quando a gente sai do Fundamental e entra no ensino médio eles sempre falam: "É difícil, é diferente!"* (Danise, 15 anos, Escola do Norte)
 - *Mas eles avisam sempre, quando a gente chega. Que nem agora, que a gente tá no 1º ano, mas quando tava no fundamental era mais barbada. Tinha colegas meus que passavam sem se esforçar. Eu nunca fui de deixar de estudar, eu sempre estudei e sempre fui bem, mas eu não pensava que era porque era de ciclo ou não, e sim pelo meu esforço. Depois que eu fui pro ensino médio os professores avisaram, agora não é mais como era no ensino fundamental. Mas isso da situação eu nunca vi acontecer. Mas eu acho que se o aluno estuda por ele mesmo, se ele se esforça, ele não precisa se preocupar por causa disso.* (Deise, 15 anos, Escola do Norte)
 - *Só como a Deise tava falando, do professor avisar, que no ensino médio vai ser diferente. De manhã nem tanto, mas de noite, não tem mais aquilo de ficar obrigado a ficar na aula, pode ficar no pátio, porque eles não vão correr atrás de tí.* (Raquel, 17 anos, Escola do Norte)
 - *Independente do colégio que tu veio, se é do ciclo ou até particular, colégio pesado, assim. Porque quem vem de colégio particular também roda. Se a pessoa se esforçar, passa sim, mas a pessoa tem que se esforçar.* (Leo, 15 anos, Escola do Centro)
 - *Eu já fazia uma aposta já com o professor: "quer vê que eu vou passar?" Bah! Fica me tirando, nem me conhece. Mal cheguei no bagulho, já vai falando que eu tenho que me preparar pra uma reprovação...(Fito, 15 anos, Escola do Centro)*
 - *Ah! Nem conhece minha capacidade e já vai dizendo que não tem como. Se acontecesse comigo eu teria que mostrar pra ele que eu sou capaz. Ele não pode tá julgando minha capacidade sem ao menos conhecer.* (Danise, 15 anos, Escola do Norte)
 - *Eu nem sei o que eu ia fazer, eu acho que... eu ia contar pra minha mãe!* (Raquel, 17 anos, Escola do Norte)
- ("Encontrão" da UFRGS, grupo de diálogo com egressos de ciclos)

O ensino fundamental foi considerado pelos alunos um período de intensa socialização, de muita experimentação, de intermináveis brincadeiras e de tempos mais livres. A transição para o ensino médio deu-se como um rito de passagem e vivê-lo, passar por ele, "[...] resulta em uma experiência de construção humana definitiva, pela qual não se passa incólume e da qual dói mais não participar, o que deixa entrever a sua dimensão legal." (FORTUNA, 2004, p.86).

A prática educativa, vivida com afetividade e alegria, não exclui a formação científica séria e a clareza política dos educadores ou educadoras, adverte Freire, pois "[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança..." (FREIRE, 1996, p.161).

Junto ao rito, o mito de que o ensino médio significaria "[...] entrar em um universo novo, marcado por uma dinâmica de continuidade, descontinuidade e especificidade em relação à vida, que é preciso gerir." Ruptura sem continuidade ou continuidade sem ruptura? O grande desafio das escolas é ser lugar de passagem

com significado, “[...] onde essa aventura cultural seja reconhecida como tal por seus sujeitos.” (CHARLOT, 2001, p.150).

Mudanças em relação às dinâmicas do ensino médio foram sentidas pelos egressos dos ciclos, mais no sentido da fragmentação curricular e das experiências e tempos, e menos quanto aos espaços e rotinas da escola, diferentemente dos egressos de séries, cujas maiores dificuldades referiam-se à adaptação aos novos espaços, à compreensão de suas lógicas e ao aprofundamento dos conteúdos.

A matéria é mais difícil... mas às vezes a gente tem matéria do ensino fundamental que a gente precisa usar agora e não lembra; daí a gente tem que voltar atrás, mas é só ritmo, pois a gente passa muito tempo sem estudar e eu acho que a gente divide: o que a gente não usa, deixa num canto. (Túlia, 16 anos, egressa de ciclos, Escola do Norte, grupo de diálogo na escola)

Os desafios encontrados pelos jovens estudantes ao ingressar no ensino médio não são novos. Os índices de reprovação e evasão, especialmente no primeiro ano, vêm de muito tempo, antes mesmo do surgimento dos ciclos. É possível que as críticas dirigidas aos ciclos, como as observadas nas escolas da pesquisa, sirvam para desviar o foco sobre os problemas do ensino médio e retardando o seu enfrentamento. Na Escola do Centro, dos treze participantes da pesquisa, a metade (cinco) dos egressos de séries foi reprovada, alguns já com histórico de reprovação no ensino fundamental, ao passo que os três egressos de escolas cicladas foram aprovados para o 2º ano. Na Escola do Norte, com regime semestral, dos trezes participantes, dois egressos de ciclos tiveram reprovação no primeiro semestre do 1º ano do ensino médio, mas foram aprovados no semestre seguinte.

A análise dos históricos escolares revelou percursos regulares dos egressos dos ciclos e, no mínimo, uma reprovação nas trajetórias de alguns egressos de séries. A distorção idade/série pode ser observada nas idades dos alunos da Escola do Centro, quando alunos de dezessete anos estavam frequentando o primeiro ano e foram reprovados, ao lado de outros dois com dezesseis anos, também com história de reprovação no ensino fundamental. Dados⁴⁷ recentemente divulgados

⁴⁷ O documento “Retrato das Desigualdades” tem por objetivo disponibilizar informações sobre a situação de mulheres, homens, negros e brancos no Brasil, a partir de indicadores oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre diferentes campos da vida social. 3ª edição, 2008.

pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam uma taxa de 30,1% relativa à distorção idade/série no 1º ano do ensino médio, no Brasil.

As situações acima descritas remetem à questão da não-reprovação, pela qual a escola por ciclos é acusada de adotar como princípio, o que estaria comprometendo sua qualidade. As histórias dos alunos da pesquisa, egressos de ciclos, não confirmam essa premissa, ao contrário, apontam para oportunidades de acesso ao ensino médio daqueles que, tradicionalmente, seriam candidatos à repetência(s) e que revelam superação, como os casos de alguns alunos da Escola do Norte, identificados a partir de depoimentos de profissionais da equipe pedagógica.

No entanto, os egressos de ciclos “não se dão conta” desses aspectos e compartilham com os demais a rejeição a não-reprovação. Para eles, as provas e a reprovação são indicadores de qualidade, que conferem ao ensino médio um caráter de seriedade e rigor, qualificando como fraco o ensino fundamental por ciclos, responsabilizado ainda pela falta de comprometimento dos alunos, de forma geral, e também dos professores. Os egressos de séries não revelam convicção quanto a uma maior qualidade da escola por séries, ao refletirem sobre as dificuldades que também enfrentam em relação a conteúdos mal ou não aprendidos no ensino fundamental.

Num dos grupos de diálogo, na Escola do Norte, os alunos debatiam se quem tivesse estudado em escola de ciclos apresentava rendimento menor do que os que haviam estudado em escola por séries:

- Muitos, com certeza. A gente vê isso... eles têm dificuldades e não sabem algumas coisas. (Deise, 15 anos, egressa de ciclos)

- É que tem alguns alunos que ‘se puxam’ mais que os outros, os que querem aprender. Mas não são todos, por isso concordo em parte, é mais ou menos. (Ana, egressa de ciclos, 15 anos)

- Eu concordo com a Ana. É que a gente vê isso aqui, sabe? Gente que ‘se puxa’ muito, que quer estudar. Em escola ciclada eu acho que é o aluno que tem que se esforçar, ele pode ser fraco e ser de ciclada. Tu lembra, Ana, o fulano, aquele... Ele veio de escola estadual e não sabia nada, porque não tava nem aí. Então acho que é de ambas as escolas. (Deise, 15 anos)

- É, mas eu concordo, porque eles, os de ciclo, eles não são tão exigidos como os da escola por série, e daí têm mais dificuldade na hora que entra a prova, a cobrança muda. Tipo, eu comecei mal, mas só melhorei quando decidi que eu tinha que melhorar. (Diego, 19 anos, egresso de ciclos)

- Eu acho que depende, porque aprender depende de cada um que se esforça ou não. Não vejo diferença de escola ciclada ou série e, sim, de aluno. Se o cara quer, ele aprende. (Luciano, 17 anos, egresso de ciclos)

- *Depende do que cada um aprende e também da forma como o professor ensina. Se o aluno aprende de uma forma e o professor ensina de outra, confunde e aí mistura tudo.* (Suzete, 16 anos, egressa de ciclos)

As críticas dos egressos de ciclos confirmam a incipiente apropriação dessa proposta no seu conjunto de princípios e de dinâmicas não só pelos próprios alunos, mas por educadores – professores e pais - e sociedade como um todo, ficando reduzida a apenas um dos aspectos do sistema de avaliação. Questionados sobre o peso da reprovação na vida de uma pessoa, responsabilizam firmemente os próprios alunos, delegando a eles – e a si – seu sucesso ou não na escola.

Mesmo expressando admiração pelas experiências diferenciadas, próprias da RME, como as oficinas, as línguas estrangeiras, os passeios, as atividades culturais, reconhecendo sua importância na sua formação e no seu apreço pela escola, não as relacionam como um critério de qualidade. Acreditava-se que esse poderia ser um aspecto, timidamente percebido no contexto das escolas por séries, bastante valorizado pelos jovens estudantes e foi, porém não associado à integralidade de um projeto pedagógico.

O frágil compromisso de alguns alunos, com os estudos, e de professores, com o ensino, na relação com os ciclos, ficou evidenciado nas falas dos participantes da pesquisa e confirmado no depoimento de gestores das escolas. Isso remeteu a representações sociais e sentidos da escola de uns e a movimentos de resistência ou de inconsistência pedagógica de outros, não problematizados em processos de formação e no cotidiano das escolas.

Aqueles que não queriam nada com nada mesmo, não faziam as coisas, não compareciam, iam pra escola só pra bagunçar, não entram nas aulas. E passava todo mundo. Eu acho que isso é um modo de deixar, largar as pessoas, não querer ajudar, fazer com que a pessoa fique mais fraca, porque não tá ajudando, não tá fazendo ela se esforçar. Ela tá vendo que se é assim desse jeito que tá passando de ano, então não vale a pena se esforçar, vai continuar, e vai seguindo do mesmo jeito que tá [...] o professor também pode chegar num canto, conversar, explicar. Aí também vai do interesse do aluno, se não entendeu, chegar no professor, perguntar, pedir pra mostrar como se faz de novo. Senão tem que dar aquele baque, pro aluno poder se ligar, e se o aluno não quer nada, tem que dar uma reprovada nele pra ele se alertar, parar e pensar: “Pô! não é assim”. (Diego, 20 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Tanto nos grupos de diálogo como nas entrevistas com os jovens estudantes, foi possível perceber a falta de convicção dos alunos quanto à proposta dos ciclos de formação enquanto um projeto de qualidade de ensino. Era visível a fragilidade

dos argumentos que utilizavam para justificar a sua forma diferenciada de ser escola.

Na Escola do Norte, os alunos referiam as críticas aos ciclos no discurso de alguns de professores, mesmo alguns atuando no ensino fundamental e na mesma escola, apontando a falta de qualidade do ensino e a falta de atitude para o estudo de seus egressos. Na Escola do Centro, os egressos de ciclos são minoria nas turmas e percebem o preconceito em relação aos ciclos no mal-estar que, como egressos, sentem ao serem discriminados, especialmente por professores. Também, há discriminação por parte de colegas, que parece ativada pela atitude dos professores que acabam reforçando ideias preconcebidas a respeito dos egressos da escola ciclada. Isso está presente no senso comum, levando os alunos a enfrentarem situações de constrangimento nos espaços de convívio escolar.

Então, justamente por isso, quando professores daqui começaram a dizer que o aluno que entrava aqui era fraco, por causa do ciclo, eu fiz uma pesquisa e, na realidade, tinha 10% de alunos que eram de ciclo. E outra, tinha um menino que durante os três anos dentro da nossa escola foi um dos melhores alunos e ele era do ciclo. Então isso é preconceito puro, né? Claro que eu concordo que dificuldades existem nos ciclos, mas a gente sabe também que o ensino fundamental das escolas estaduais está muito, muito deixando a desejar. (Orientadora Educacional da Escola do Centro, entrevista em 2009)

Relataram também o descrédito por parte de amigos e mesmo de familiares em relação aos ciclos, sempre associados a uma escola pouco exigente e, portanto, “fraca”, situação que lhes exigiam repetir os mesmos argumentos a todo o momento, muitos deles apontando para a sua própria responsabilidade nos estudos “apesar” da proposta por ciclos.

[...] as mães dos meus amigos não deixavam eles estudarem aqui, porque era de ciclo. Não achavam que era bom pra pessoa. (Diego, 20 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

No entanto, os alunos das duas escolas não valorizam situações como essa como um preconceito, uma vez que parecem assumir a trajetória nos ciclos como uma inevitável marca e mesmo um estigma a carregar, concordando com muitas das críticas a essa proposta curricular. A convivência com essa marca apresenta diferentes nuances entre os egressos, sendo mais penosa para os alunos da Escola do Centro, que se veem em minoria num contexto que, além de revelar contrariedade aos ciclos, parece ainda estar assimilando as mudanças no perfil de

seus alunos nas últimas décadas, que, pela diversidade, gera adversidades e desafios pedagógicos.

Os alunos da Escola do Norte administram melhor as situações que enfrentam, constituindo-se na maioria egressos da própria escola e tendo um repertório de argumentos construídos de forma coletiva. Além disso, o fato de muitos conviverem desde o ensino fundamental, residirem quase todos na mesma comunidade, estarem no contexto dos ciclos e apreciarem a escola, favorece a eles uma identidade coletiva e faz com que esse tema seja mais facilmente debatido, o que não impede que se sintam incomodados diante das críticas, mesmo que concordando com muitas delas, e que lhes exige defender a escola que tanto prezam.

Olha, eu não me lembro onde, mas me falaram, eu não me lembro que lugar foi que me falaram. Eu falei que eu estudava no [Escola do Norte] e era por ciclos e eles riram e falaram: “ah! lá passa qualquer um”. Daí eu peguei e falei: “olha, eu acho que não, porque realmente por ciclos passam, mas tem uns que não passam realmente. Porque existe isso, por que eu já vi”. E daí eu falei: “espera aí, não é bem assim”. Daí eu defendia, sabe, por que eu gosto muito daqui. Eu falava: “olha, pode até ser por um lado, mas eu já vi colegas meus rodando”. Isso quando eu tava no fundamental, eu falava. (Deise, 16 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

Porém, se levarmos em consideração atitudes desrespeitosas de certos professores para com os alunos na Escola do Centro, observadas quando da divulgação da pesquisa, é possível que não só um estereótipo tenha se estabelecido, como também outros preconceitos, há muito existentes, parecem estar presentes e se relacionam à classe social. Isso se dá pelo fato das escolas municipais, *escolas de origem*, estarem localizadas na periferia, algumas delas em regiões de vulnerabilidade social da cidade.

Se na década de seu desenvolvimento, o projeto dos ciclos em Porto Alegre/RS enfrentou críticas e exigiu de seus planejadores referenciais consistentes, que o colocassem como uma importante alternativa para a qualificação dos processos educativos, onde a avaliação se apresentou em novo patamar, traduzida em princípio pedagógico e não reduzida à aprovação ou reprovação, a partir de 2005 as escolas e seus protagonistas, professores e alunos, passaram a defender esse projeto ou mesmo a defender-se dele com recursos próprios. Estes foram construídos a partir das próprias trajetórias e nas alternativas que encontravam, individual e coletivamente, num contexto de aparente indiferença governamental em

relação aos ciclos e de um processo político pedagógico que, se não retomou as séries escolares, tampouco referendou os ciclos.

Esse movimento, mesmo que aliado a uma menor visibilidade do projeto municipal para a educação na cidade e à ausência de um projeto pedagógico com marca forte, como o dos ciclos, fez com que muitos alunos ficassem à deriva nos seus enfrentamentos cotidianos ao preconceito derivado da escola “que não reprova”, uma vez que muitos professores, bem como pais, comungam do descrédito a esse tipo de escola.

Todas essas questões convidam a refletir sobre a possibilidade real de uma política educacional perder seu caráter de política pública na descontinuidade de sua gestão, cujos efeitos podem ser sentidos nas identidades individuais e coletivas de sujeitos e de instituições e nas suas trajetórias. O tempo reduzido de investimento pedagógico, diretamente relacionado ao investimento político, não foi suficiente para problematizar as culturas escolares, nem para transformar as práticas pedagógicas, muito menos para convencer seus beneficiários.

Um conjunto de propostas, que se propunham a desconstruir a estrutura seletiva e excludente da escola seriada, deixou sem respostas uma série de questões, que demandam aprofundamento teórico, intensa experimentação e permanente debate público, principalmente pelo seu objetivo de inclusão. Porém, de qualquer forma, as discussões que envolvem os ciclos em Porto Alegre/RS precisam afinar o foco e desvelar todo um arcabouço de tradições, mitos e representações sociais, buscando enfrentar e superar os processos de exclusão que continuam a acontecer no cotidiano das escolas e na vida social, sem qualquer relação com essa ou aquela proposta educativa.

O que faz com que alunos acreditem ser a reprovação um mal necessário para as suas vidas, sempre que não fizerem por merecer a aprovação? Ou seja, por que a falta de dedicação, de esforço, de disposição física e de sentido da escola é computada unilateralmente e dessa forma aceita? Por que as oportunidades que lhes são oferecidas são interpretadas como benefícios e não como direitos? Por que o que pensam parece tão parecido com o que pensam seus professores e seus pais? Qual a relação disso com a nova desigualdade (que separa materialmente, mas unifica ideologicamente) apontada por Martins (1997)?

Olha, eu digo assim: não existe gente burra, existe gente desinteressada. (Danise, 15 anos, Escola do Norte, entrevista em 2009)

As observações realizadas e os dados coletados junto às equipes pedagógicas não revelam a presença do tema das juventudes na formação dos professores, nem na formação dos próprios alunos, nas escolas consideradas *de destino* na pesquisa realizada, apesar de significativa produção teórica e prática disponível.

Arrisca-se a apontar traços conservadores na crítica que os alunos fazem à escola, provavelmente não problematizada em práticas de participação e de reflexão crítica sobre as suas realidades escolares e sociais. E isso surpreende, no caso dos egressos dos ciclos, se considerarmos os princípios democráticos e de cidadania, que durante muito tempo pautaram os projetos pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino, escolas *de origem*, e que se acreditava incorporados em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Um considerável conjunto de políticas públicas voltadas às juventudes e à garantia de direitos fundamentais, no Brasil, tem buscado garantir a crianças, jovens e adultos não só o acesso à escola, mas a sua promoção, humana e não só escolar, dentro e a partir dela, como uma condição para a cidadania plena. A obrigatoriedade do ensino até os dezessete anos e a ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, através da Emenda Constitucional Nº 59, de 2009, aliadas ao movimento do ensino médio inovador, à expansão de Cursos e Escolas Técnicas e às oportunidades de acesso ao ensino superior, respondem a demandas sociais e precisam ser compartilhadas por professores e gestores dispostos a mudar o quadro de desigualdades de toda ordem que atingem seus alunos e a qualificar a educação brasileira.

As oportunidades percebidas pelos jovens estudantes, apontadas em seus depoimentos e nas experiências que trocaram nos grupos de diálogo, correspondem, como se vê, a processos de afirmação de direitos que estão em curso no país, do ponto de vista legal e orçamentário, e de novas relações entre Estado e sociedade, apontando cada vez mais o lugar de protagonismo dos jovens.

Portanto, como sujeitos de direitos, cabe também aos jovens da pesquisa assumirem-se como protagonistas na condução de suas trajetórias de escola e de vida, ao mesmo tempo que comprometem-se, como cidadãos, com a construção

coletiva e solidária de uma sociedade cada vez mais justa. Quem sabe conseguem imprimir a alegria, tão presente no tempo do ensino fundamental e tão inibida e na transição para o ensino médio, tornando-o menos pesado?

Afinal, a alegria na escola não só é necessária, mas possível. É preciso combater o discurso antiescolar, que repete continuamente, que a escola é um lugar de tristeza, provocando desânimo geral, criando uma atmosfera em que os alunos se sentem desestimulados e os professores desesperançados. A escola já contém elementos válidos de alegria. A escola não é oposta à alegria, embora não esteja entre seus objetivos primordiais. Portanto, “[...] é a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual.” (SNYDERS,1996, p.12).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

AMORIN, Kátia de S. & ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Formação: o que pesquisar e refletir? In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada, v. 2 Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. (Org.). **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, LTC, 1981.

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BACKES, José Licínio; BAQUERO, Rute Vivian Ângelo; PAVAN, Ruth. A Presença da Cultura Meritocrática na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Contrapontos**, v. 6, n. 3, UniVale, Santa Catarina, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Líquida**. Folha de São Paulo, 2005.

BECKER, Fernando. Tempo de Aprendizagem, Tempo de Desenvolvimento, Tempo de Gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, Tempos na Vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

BECKER, Howards S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BECKER, Howards S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Canção das Sete Cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. [S.l.: s.n.]: 2002. 1 disquete. Material não publicado.

BRASIL. **Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: Aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. **Diálogos sobre o Direito Humano à Alimentação no Brasil** (Pesquisa Qualitativa- Resumo) Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), com apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

BRASIL. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**, no exercício de 2010. MEC, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC.

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de Inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o Saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, Ciclos na Vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. **O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

CALLEJO, Javier. **El Grupo de Discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

DUBET, François. **O que é uma Escola Justa?** A escola das oportunidades. raduzido por Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. O que é uma Escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, São Paulo, set/dez 2004. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA, Lia. **O Papel da Escola no Processo de Reversão (ou Eliminação) da Exclusão Social**. Trabalho apresentado na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, no GT de Educação Fundamental, 1997.

FENTRESS, James. **Memória Social: novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema, 1992.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Identidades dos Professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: **COLÓQUIO NACIONAL da AIPELF/FIRSE**, 6. 1996, Lisboa. Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. Lisboa: Universidade de Lisboa, v. 1, p. 309-328, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, Tempo Presente e História Oral. **TOPOI: Revista de História**. Rio de Janeiro, dez 2002.

FETZNER, Andréa Rosana. Educação Popular, Organização do Ensino e Ciclos: alguns desafios escolares. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada**, v. 2 Rio de Janeiro: Wak, 2007.

FETZNER, Andréa Rosana. **Falas Docentes sobre a Não-Aprendizagem nos Ciclos**. Porto Alegre, UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FISCHER, Nilton Bueno; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Por Uma Nova Esfera Pública: a experiência do orçamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORTUNA, Tânia Ramos. Ciclos da Vida e Escola por Ciclos: a adolescência na escola. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, Ciclos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANCO, Creso. Ciclos e Letramento na Fase Inicial do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 30-38, jan/fev/mar/abr, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FERRARO, Alceu. Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 12, p. 81-96. 1987.

FEDOZZI, Luciano. Orçamento Participativo e Esfera Pública. FISCHER, Nilton Bueno; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Por Uma Nova Esfera Pública**: a experiência do orçamento participativo. Petrópolis: Vozes, 2000.

GANDOLFO, Maria Ângela Pauperio. **Formação de Professores de Ensino Médio e (In)Visibilidade de Experiências de Protagonismo Juvenil**. Porto Alegre, UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GATTI, Bernadete (Org.). **Construindo Caminhos Para o Sucesso Escolar**. Brasília: UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008.164 p.
Textos e conclusões do Seminário Internacional “Construindo caminhos para o sucesso escolar”, 24-26 jun 2007, Brasília-DF, organizado por INEP, UNESCO, CONSED E UNDIME.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em Descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **A Escola dos que Passam sem Saber**: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. Belo Horizonte, PUC-Minas, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 61-76, 2003.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de Ciclos no Ensino Fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 39-52, jan/fev/mar/abr, 2004.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2008.

GOFFMANN, Erving. **Estigma**: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003b.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

HALL, S. Quem Precisa da Identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HÉBRARD, Jean. O Objetivo da Escola é a Cultura, não a Vida Mesmo. **Presença Pedagógica**, n. 6, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

Jornal Zero Hora. 28 fevereiro 2010, p. 36-38. **RS em Desvantagem**: pouco tempo na escola. Marcelo Gonzatto.

Jornal Zero Hora. 20 fevereiro 2009. p. 4-5. **Avaliação dá uma má Notícia ao Ensino Gaúcho**.

KRAUSKOPF, Dina. Juventude na América Latina e no Caribe: dimensões sociais, subjetividades e estratégia de vida. Resumo Executivo. FUNDAÇÃO W. K. KELLOGG. **Associando-se com a Juventude para Construir o Futuro**. São Paulo, mai/jun 2005.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009b.

MAINARDES, Jefferson. A Pesquisa sobre a Organização da Escolaridade em Ciclos no Brasil (2000-20006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, jan/abr. 2009a

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La Juventude es Más que Uma Palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SCHIAVONI, Andreza. **Percepção do Aluno sobre sua Interação com o Professor e Status Sociométrico**. Estudos de Psicologia, vol. 26, n. 3 Campinas Jul/Set. 2009.

MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (Orgs.). **O Imaginário e o Poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSC, 2005. (p.10)

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. **Um Pouco de ar Puro**: singularidades, experimentações e criações no presente. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 2006.

MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. Movimentos Sociais e Sociedade Complexa. **Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais**: movimentos sociais na contemporaneidade, n. 2 São Paulo Abr. 1997.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992. P. 111-140.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível**: reiventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, Tempos na Vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora Fried. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e a Escola que Educava). In.: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. P. 11-30.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1989.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: casa da Moeda, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PEREIRA, Nilton Mullet; SCHÄFFER, Neiva Otero; BELLO, Samuel Edmundo Lopez; TRAVERSINI, Clarice Salete; TORRES, Maria Cecília de A.; SZEWCZYK, Sonia. (Orgs.). **Ler e Escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto: Porto, 1995.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 22, 1997.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15. 1989.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON. (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

RANCI, Constanzo. Relações Difíceis – a interação entre pesquisadores e atores sociais. In. MELUCCI, Alberto. **Por Uma Sociologia Reflexiva – pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia. **Diálogo Nacional para uma Política Pública de Juventude**. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Pólis, 2006. Parte da pesquisa “Juventude Brasileira...”

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno Como Invenção**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SALVA, Sueli; STECANELA, Nilda. Diálogos sobre Participação: o que dizem os jovens da Região Metropolitana de Porto Alegre Brasil. **Última Década**, n. 35, Valparaíso, CIDPA, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de Formação: Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos** n.9, dez., Porto Alegre, SMED, 1996.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Regina Magalhães. **Escola e Juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: Paulus, 2003.

SPOSITO, Marília. Algumas Reflexões e muitas Indagações sobre as Relações entre Juventude e Escola no Brasil. ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAYLOR, Charles. (Org.). **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

THOMPSON, Andrés A. (Org.). **Associando-se à Juventude para Construir o Futuro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Identidade Coletiva de Professores na Escola Pública**: uma construção possível, difícil e necessária. Porto Alegre, UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Os Cenários Políticos e Pedagógicos de Inovações Político-Pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, Tempos na Vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema? **Pátio**, Porto Alegre, n.11, jan, 2000.

VALLE, Ione Ribeiro e RUSCHEL, Elizete. A Meritocracia na Política Educacional Brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n.1, p.179-206. ISSN 0871-9187, 2009.

VASCONCELLOS, Celso do S. **Ciclos e Repetência**: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. In: FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada. Vol.2 Rio de Janeiro: Wak, 2007.

VIANNA, Cláudia. **Os Nós do “Nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

XAVIER, Maria Luisa Merino. Educação Básica: resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, Nilton Mullet; SCHÄFFER, Neiva Otero; BELLO, Samuel Edmundo Lopez; TRAVERSINI, Clarice Salete; TORRES, Maria Cecília de A.; SZEWCZYK, Sonia (Orgs.). **Ler e Escrever**: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

XAVIER, Maria Luisa Merino. *Jornal Zero Hora*. 20 fevereiro 2009. p. 4-5. **Avaliação dá uma má Notícia ao Ensino Gaúcho**.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O Mal-Estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

SITES CONSULTADOS

BOHM, David. **Sobre o Diálogo**. 1989. Disponível em: www.di341logo-DavidBohm.doc.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes**: as identidades são múltiplas. Século XXI Multirio, 2004. Disponível em: www.multirio.rj.gov.br/seculo21

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**: modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/05tmarfo.pdf> Acesso em 5/4/2010

MELÃO JR, Hindenburg. **Introdução aos “testes de QI”**. <http://www.sigmasociety.com> Acesso em 28/04/2010

MENDONÇA, Ricardo Alexandre. **Diálogo e Aprendizagem**. Texto resumido da apresentação da consultora Rosa Porto. http://www.diferencialbr.com.br/dialogo_aprendizagem.html Acesso em 14/12/2009

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a Organização da Psicologia Aplicada à Educação** (São Paulo, 1922-1933). Coleção Lourenço Filho, n. 3, INEP/MEC, 2001. http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/psicologia_aplicada_educacao_205.pdf Acesso em 20/03/2010.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar? Não, obrigado.**

<http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/vamos/vamos.htm> Acesso em 9/4/2010

http://www.ibase.br/userimages/resumo_final.pdf Acesso em 15/01/2010

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=98336&caixaBusca=N> Acesso em 5/4/2010

<http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=705> Acesso em 5/4/2010

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf
Acesso em 5/4/2010

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=304 Acesso em 16/04/2010

http://www.idrc.ca/uploads/user_S/12145912731engageYouth_portuguese_web.pdf
Comprometer a Juventude, Consolidar a Democracia. Centro Internacional de Pesquisas para o Desenvolvimento. Pesquisa que faz Diferença. IDRC/CRDI. Acesso em 12/9/2008

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS INICIAIS E MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA Trajetórias escolares de jovens no Ensino Médio

Prezado(a) aluno(a)! Estamos realizando uma pesquisa para conhecer expectativas e desafios dos jovens no Ensino Médio e, numa primeira etapa, buscamos reunir alguns dados sobre a escolaridade de alunos em duas grandes escolas de Porto Alegre. Nossa equipe é coordenada pela pesquisadora Maria Beatriz P. Tilton, doutoranda da UFRGS, e tem, como colaboradora, a auxiliar de pesquisa Denise Armani N. Fernandes. Aceitas colaborar conosco, fornecendo as informações abaixo solicitadas? Fica à vontade para esclarecer qualquer dúvida antes de preencher o instrumento. Obrigada!

Nome _____

Idade _____

Série que estás cursando _____

Ano em que ingressaste nessa escola _____

Bairro em que resides _____

Ano em que concluíste o Ensino Fundamental _____

Escola em que cursaste o Ensino Fundamental (se mais de uma, indicar o nome)

Utilizas ônibus para vir à escola? sim () não ()

Qual? _____

Trabalhas? sim () turno _____ não ()

Tens interesse em continuar participando dessa pesquisa? não () sim () Qual tua disponibilidade de horário? _____

Observação:

Todas essas informações serão mantidas de forma confidencial e o teu nome não será vinculado aos resultados do estudo quando os mesmos forem publicados, porque os dados serão avaliados e divulgados de forma coletiva.

Data: _____

ANEXO 2: CONVITE PARA ENCONTRO NA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Pesquisa “TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO”

Prezada **Andreza Scheffer Sanches**! Estamos te convidando para participar da **Pesquisa “TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO”** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/ UFRGS, desenvolvida pela doutoranda Maria Beatriz Pauperio Tilton e orientada pelo Professor Dr. Nilton Bueno Fischer. Nosso convite deve-se ao fato de teres manifestado interesse em participar, quando passamos em tua sala e solicitamos algumas informações sobre tua escolaridade, lembra?

Então, gostaríamos de contar com tua presença no dia **18 de outubro**, sábado próximo, **das 9h às 13h**, no Liberato, para um encontro com outros colegas da escola e juntos realizarmos uma discussão sobre temas relativos à pesquisa. Contamos muito contigo!

Informamos que será fornecido lanche e, se necessário, vale-transporte. Estaremos também fornecendo um atestado de participação caso necessites justificar ausência no trabalho ou noutra atividade.

Pedimos a gentileza de confirmar presença, procurando-nos na sala do SOE nos dias 14 (3ª feira) e 15 (4ª feira), pois queremos organizar com cuidado nosso encontro. Se souberes de algum colega que não tenha sido convidado e tenha interesse em participar, apresente-o a nós.

Telefones e e-mail para contato e esclarecimentos:

Beatriz - 3246-8776 / 99674083 amtilton@terra.com.br

Denise - 3242-2334 / 92674489 deniarmani@terra.com.br

Agradecemos desde já tua presença.

Beatriz e equipe

Porto Alegre, 14 de outubro de 2008.

ANEXO 3: QUESTÕES PARA GRUPOS DE DIÁLOGO NAS ESCOLAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa "TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO"

Nome: _____ Data: _____
 Telefone: _____ Escola: _____
 e-mail: _____

1. Aponta experiências importantes do teu tempo de estudante do Ensino Fundamental.

2. Assinala de acordo com o que pensas a respeito das afirmações abaixo e depois justifica.

CONCORDO (C)
DISCORDO (D)
CONCORDO EM PARTE (CP)

2.1 Uma escola tem qualidade quando a maioria dos alunos são aprovados. ()

Justifica:

2.2 Uma escola que não reprova é fraca. ()

Justifica:

2.3 Os alunos não se esforçam quando sabem que a escola não reprova. ()

Justifica:

2.4 Numa escola que não reprova os alunos passam de ano sem saber. ()

Justifica:

2.5 Os alunos que vêm de escolas de ciclos apresentam no Ensino Médio rendimento inferior aos alunos que vêm de escolas por séries. ()

Justifica:

2.6 Os professores não acreditam que os alunos que vêm dos ciclos consigam ter sucesso no Ensino Médio. ()

Justifica:

2.7 Os alunos que vêm dos ciclos não têm dificuldade para se adaptar ao Ensino Médio. ()

Justifica:

3. Que desafios e problemas enfrenta como estudante no Ensino Médio?

4. O que fazes para superar as dificuldades?

ANEXO 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada “Trajetórias escolares de jovens no Ensino Médio”, desenvolvida pela doutoranda **Maria Beatriz Pauperio Titton**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, tem como objetivo conhecer expectativas e desafios de jovens estudantes no Ensino Médio, sob a orientação do Professor **Dr. Nilton Bueno Fischer**.

A sua adesão à pesquisa é totalmente voluntária e consistirá na participação de dois encontros de discussão e debate com outros estudantes de Ensino Médio – primeiro com colegas da própria escola, em outubro, e depois com estudantes de outra grande escola de Porto Alegre, na UFRGS, em novembro, sempre acompanhado(a) da equipe responsável pela pesquisa, a qual lhe fornecerá os meios necessários para a participação nas atividades. Os dados coletados estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a). Os depoimentos, as entrevistas, as fotografias e os textos escritos serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Você poderá desistir a qualquer momento, sem ter que dar qualquer justificativa ou explicação.

Sinta-se à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas antes de decidir sobre a sua participação ou mesmo durante a realização da pesquisa, através dos telefones (51) 3246-8776 e (51) 99674083.

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Endereço: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura

Assinatura do Responsável (no caso de menor de idade)

Assinatura da Pesquisadora

Porto Alegre, _____ de _____ de 2008.

ANEXO 5: CONVITE PARA “ENCONTRÃO” NA UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) _____! Estás sendo convidado (a) a participar da terceira etapa da Pesquisa “TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/ UFRGS, desenvolvida pela doutoranda Maria Beatriz Pauperio Tilton e orientada pelo Professor Dr. Nilton Bueno Fischer.

Para isso gostaríamos de contar com a tua presença para participar de grupos de diálogo, reunindo alunos do Liberato e do Julinho, que acontecerão no dia _____ **das 9h às 13h**, na Faculdade de Educação, localizada na **Avenida Paulo Gama, s/n, prédio 12201, 7º andar, no Campus Central, sala 7-16.**

Informamos que será fornecido vale transporte e lanche.

Será fornecido, também, um atestado de participação, caso necessites para justificar ausência na escola ou no trabalho.

Pedimos a gentileza de confirmar presença, procurando-nos na sala do SOE nos dias _____ e _____, quando serão entregues os vales-transporte.

Telefones para contato e esclarecimentos:

3246-8776 / 99674083 - Beatriz

3242-2334 / 92674489 – Denise

E-mail para contato: amtilton@terra.com.br

deniarmani@terra.com.br

Agradecendo, contamos com tua presença

Maria Beatriz e equipe

ANEXO 6: OS CERTINHOS E OS SERES DO ABISMO

Os certinhos e os seres do abismo

Luis Fernando Veríssimo

Era assim no meu tempo de freqüentador de aulas (“estudante” seria um exagero), mas não deve ter mudado muito. A não ser quando a professora ou o professor designasse o lugar de cada um segundo alguma ordem, como a alfabética – e nesse caso eu era condenado pelo sobrenome a sentar no fundo da sala, junto com os US, os Zs e os outros Vs - , os alunos se distribuíaam pelas carteiras de acordo com uma geografia social espontânea, nem sempre bem definida mas recorrente.

Na frente sentava a Turma do Apagador, assim chamada era a eles que a professora recorria para ajudar a limpar o quadro-negro e os próprios apagadores.

Nunca entendi bem por que se sujar com pó de giz era considerado um privilégio, mas a Turma do Apagador era uma elite, vista pelo resto da aula como favoritos do poder e invejada e destrutada com a mesma intensidade. Quando passavam para os graus superiores, os apagadores podiam perder sua função e deixar de ser os queridinhos da tia, mas tinham seus lugares e sua pose, esperando o dia da reabilitação, como todas as aristocracias tornadas irrelevantes.

Não se deve confundir a Turma do Apagador com os Certinhos e os Bunda de Aço. Os certinhos ocupavam as primeiras fileiras para não se misturarem com a Massa que sentava atrás, os bunda de aço para estarem mais perto do quadro-negro e não perderem nada.

Todos os apagadores eram certinhos, mas nem todos os certinhos eram pagadores, e os bunda de aço eram necessariamente certinhos. Muitos bunda de aço, por exemplo, eram excêntricos, introvertidos ansiosos – enfim esquisitos. Já os certinhos autênticos se definiam pelo que não eram.

Não eram nem puxa-sacos como os apagadores, nem estranhos como os bundas de aço, nem medíocres como a Massa, nem bagunceiros como os Seres do Abismo, que sentavam no fundo, e sua principal característica eram os livros encapados com perfeição.

Atrás dos apagadores, dos certinhos e dos bundas de aço ficava a Massa, dividida em núcleos, como o Núcleo do Nem Aí, formado por três ou quatro meninas que ignoravam as aulas, davam mais atenção aos próprios cabelos e, já que tinham esse interesse em comum, sentavam juntas: O Clube de Debates, algumas celebridades (a garota mais bonita da aula, o cara que desenhava quadrinho de sacanagem) e seus respectivos círculos de admiradores, e nós do Centrão Desconsolado, que só tínhamos em comum: vontade de estar em outro lugar. E no fundo sentavam os Seres do Abismo, cuja única comunicação com a frente da sala eram os ocasionais misseis que disparavam lá de trás e incluíam desde que arrotava em vários tons até um proto-dark, provavelmente a primeira da história, com tatuagem na coxa.

Revista Veja Educação, Jul/2003.