

*Universidade Federal de Juiz de Fora  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação*

*Conversas com o fracasso escolar:  
marcas e experiências de uma travessia*

*Camila Josefina da Silva*

*Juiz de Fora  
2013*

*Universidade Federal de Juiz de Fora  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação*

*CAMILA JOSEFINA DA SILVA*

*Conversas com o fracasso escolar:  
marcas e experiências de uma travessia*

*Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria  
Clareto*

*Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade  
Federal de Juiz de Fora, como  
requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre  
em Educação.*

*Juiz de Fora  
2013*

*CAMILA JOSEFINA DA SILVA*

*Conversas com o fracasso escolar:  
marcas e experiências de uma travessia*

*Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade  
Federal de Juiz de Fora, como  
requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre  
em Educação.*

*Aprovado em*

*BANCA EXAMINADORA*

---

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Clareto  
(Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora*

---

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Ap. Sacramento  
Rotondo  
Universidade Federal de Juiz de Fora*

---

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anelice Astrid Ribetto  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro*

*Dedico esta travessia  
primeiramente ao meu pai,  
Sebastião Lopes S. Neto e à minha  
mãe, Margarida Chagas da Silva  
pelo apoio e a todos os meus irmãos  
pelo incentivo.*

## ***AGRADECIMENTOS***

*À Deus, por estar comigo em todos os momentos.*

*Aos meus pais pelo amor incondicional, pela paciência e por ser compreendida nas minhas ausências durante a caminhada da pesquisa.*

*Aos meus irmãos Sebastião Marcos, Marcus Vinicius, Marcos Eugênio, Marcos Adriano e a minha querida tia Lourdes pelo carinho e força que me dão, por estarmos sempre juntos nos momentos importantes da minha vida.*

*À minha orientadora e amiga Sônia Maria Clareto pelo carinho, pela atenção, pelo zelo, e pelas ricas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.*

*Aos membros da banca que aceitaram gentilmente a participar desta banca examinadora. A Margareth e Anelice Ribetto, minha eterna gratidão.*

*Ao Grupo de pesquisa Travessia, pelas discussões, debates, intervenções, pela oportunidade de crescimento profissional e pelas contribuições que deslocaram os meus saberes.*

*Aline João Vinicius Fabrício Luiz alberto Marquinho Margareth Tamiris Giovani Alessadra Marina Nina Luiz carbogim - Obrigado!!!  
A todos os professores e colegas do PPGE.*

*Aos meus amigos especiais do mestrado Giovani, Rose, Marina, Michele e Cris Oliveira pelo companheirismo e solidariedade nesse percurso.*

*Aos amigos da graduação Juliano, Ângela Mara e Solange. Obrigado por se fazerem tão presentes nesta caminhada.*

*À Nina, amiga querida de todas as horas. Agradeço pelo carinho e pelos bons encontros que tivemos nesses dois anos. Obrigado pelo incentivo, pelas belas palavras direcionadas a mim e pelo apoio constante.*

*A CAPES pelo financiamento desta pesquisa*

*Aos funcionários do PPGE, especialmente a Cidinha e ao Getúlio, pela atenção e carinho.*

*Agradeço a todas as pessoas que acreditaram e contribuíram, mesmo que indiretamente, para a conclusão desta pesquisa.*

## RESUMO

*Esta dissertação aborda a temática do Fracasso Escolar, enquanto marca-experiências-travessia produzidas numa escola pública da rede municipal de Juiz de Fora. A pesquisa foi realizada no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) no segundo semestre do ano de 2011. Esta se configura numa problematização em torno do fracasso escolar, das marcas da experiência que constituem esse lugar e também dos acontecimentos do campo investigativo. Além de problematizar a temática em torno do fracasso escolar a proposta deste projeto é provocar outros modos de dizer aquilo que estamos habituados a ver no campo da pesquisa. Esta pesquisa objetiva-se em fazer borbulhar e intensificar as forças que constituem o dito “fracasso escolar”. Um texto conversando e conversante nos provoca a pensar nas bordas, ou nas laterais que levam ao entre das veredas do fracasso escolar. Fomos estimuladas pelas marcas da produção de uma série de documentos elaborados pela escola, o que nos possibilitou pensar o fracasso escolar por outras vias, escapando das dimensões políticas, pedagógicas e socioeconômicas, sem o intuito de negar essas dimensões, mas a pesquisa transita entre elas. A investigação passa por entre as marcas que nos afetam e nos constitui um corpo, um corpo em movimento, na e com a Pedagogia, no e com o fracasso escolar, na e com a escola. Para esta pesquisa utilizamos o método da cartografia para dar voz ao plano de campo. A pesquisa cartográfica não se estende somente aos processos descritivos ou na classificação dos objetos. A cartografia se preocupa em traçar o processo constante de produção. Este método nos possibilitou compor outra entrada no campo investigativo, fugindo de um campo traçado, com fronteiras preestabelecidas.*

**Palavra-chave:** *Fracasso escolar, Marcas, Escola, Educação.*

## *Abstract*

*This essay deals with the topic of School Failure, as marks-crossing and experiments produced in a public school in Juiz de Fora city. The survey was conducted in elementary school (1<sup>st.</sup> through 5<sup>th.</sup> grade) during the second semester of 2011. This sets up as an analysis concerning school failure, about the marks that make up the experience in this place and also the events in the investigative field. Besides problematize the issue about the school failure, the purpose of this project is to provoke other ways to say what we are used to seeing in the research field. This research aims at making bubbling up and intensify the forces/reasons that constitute the so-called "school failure". A chatting and conversing text provokes us to think about the edges or sides that lead to the paths between school failure. We were encouraged by the clues produced in a series of documents prepared by the school, which enabled us to think about the school failure in other ways, escaping from the political, educational and socioeconomic dimensions without the intention of denying these dimensions, but this research uses transitions between them. The research is among the marks that affect us and makes us one body, a moving body with and inside the Pedagogy, and with and in the failure in school, and in and with the school. For this research we used the method of mapping to give voice to the field plan. The cartographic research extends not only to the descriptive processes or in the classification of objects. The cartography is concerned to trace the constant process of production. This method allowed us to write another entry in the investigative field, escaping from a planned field, with pre-established borders.*

*Palavras-chave: Palavra-chave: School Failure, Marks, School, Education.*

## *SUMÁRIO*

*Dito e o não dito do fracasso escolar: marcas e experiências de uma travessia (p. 9-25)*

*Convite a uma composição de marcas (p. 26-36)*

*Conversação: uma questão de princípios e meias verdades (p. 37-56)*

*Marcas de uma travessia chamada escola (p. 57-91)*

*Travessia de um (mal)dito fracasso escolar (p. 92-132)*

*Referência (133-138)*

# *Dito e o não dito do fracasso escolar: marcas e experiências de uma travessia*

*Experiência  
Novo  
Contaminação*

*Conversas na travessia de uma pesquisa... Um convite*

Início este texto com a mesma atmosfera agradável presente no exame de qualificação, que acontecera em novembro de 2012, em uma pequena sala do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Com a banca composta e já em seus lugares, o primeiro momento cabia a minha apresentação oral. Naquela ocasião, preparei um pequeno texto desmembrado em dez *slides*. A apresentação teve uma duração de quinze minutos, não mais que isso. Logo após minha fala, seguimos com os comentários dos participantes da banca. A primeira a comentar seria a professora visitante. No início de sua fala e na leitura de seu texto escrito, algo me chamava a atenção: *este ensaio se apresenta como uma abertura ao convite feito por Camila e Sônia*

para **pensarmos juntas**, para **conversar** sobre as Marcas de um fracasso escolar: experiência na travessia... **Ensaio e abertura** como formas de experimentar [...] **Acolher e colher as palavras** outras apenas como o que elas são: **rabiscos, balbucios, ensaios** [...] *Conversa que não se pretende avaliativa, apenas uma possibilidade de entrar [...]*<sup>1</sup>. Apenas entrar. Ao roubar as palavras de seu texto, senti a necessidade de destacar algumas palavras, colocando-as em negrito. Essas ressaltam uma postura de acolhimento de um texto, de uma pesquisa... Uma provocação, um convite, uma conversa, balbucios. Assim, inicio o texto. Tudo que está abaixo desse parágrafo inicial são conversas, palavras, ensaios, aberturas, balbucios...

Na atmosfera agradável de uma conversa, de uma prosa, pretendo continuar com a conversa iniciada na qualificação. Não saberei dizer em que vai dar essa conversa, *nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entre... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...]*<sup>2</sup>

O propósito dessa conversa, talvez, seja provocar outros balbucios, outros rabiscos, outra textura de escrita e de leitura... Um texto *conversando e conversante [...]* um texto *atravessado de encontros, de cumplicidades, de piscadas de olhos, de palavras dadas, emprestadas, roubadas, exploradas, ensaiadas e trocadas com um grupo de amigos, colegas, companheiros [...]*<sup>3</sup>

Colocarei na roda da conversa, as prosas das orientações e também do grupo de pesquisa Travessia<sup>4</sup>. As conversas que aconteceram nas orientações e com os integrantes do grupo Travessia não se encerraram, pois não chagamos a concluí-las. *Uma conversa não está no fato de que ao final*

1. RIBETTO,  
2012, p.1.

2. LARROSA,  
Jorge. In: SKLIAR,  
Carlos. 2003, p. 212.

3. LARROSA,  
Jorge. In: SKLIAR,  
Carlos. 2003, p. 212.

4. Travessia é o nome do grupo de pesquisa do qual venho participando desde a aprovação no curso de mestrado, em 2011. Esse grupo é coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Clareto. O grupo tem como temas centrais: Educação, formação de professor, Filosofia da diferença, Educação Matemática, experiência, Arte.

*se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa nunca existe uma última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa.. [..]<sup>5</sup>.*



No tempo em que estive dedicada à pesquisa, percebi o entrelaçamento das intensas conversas nas orientações, no grupo de estudos, no grupo de pesquisa, na escola investigada e também com as professoras e alunos da escola, com pessoas que não estão nem no mundo acadêmico, nem no mundo escolar, pessoas que vivem por aí; isso ajudou-nos a criar condições para chegarmos a um novo entendimento para esta pesquisa. *Com tanta discussão, com tanto diálogo, com tanto debate, não perdemos a arte da conversa... O que está em jogo não é a razão, ou a verdade, ou muito menos a opinião, mas sim até onde ainda é possível falar, e falamos... Não se lê e nem se escreve para ter razão, ou para dar-se razão, ou para carregar-se de razões... O que está em jogo é outra coisa... não se escreve para dizer algo que se sabe de antemão, mas para chegar a saber, com os outros, o que se*

5. LARROSA,  
Jorge. In:  
SKLIAR, Carlos.  
2003, p. 212-213.

*quer dizer, e para provar, com os outros, até onde esse querer dizer se encarna no que efetivamente se diz... Não leiam esse texto para confirmar o que já se sabem, ou o que já pensam, mas sim para ver até que ponto se pode pensar, com os outros, de outra maneira... [...]*<sup>6</sup>

Já que começamos uma conversa, vamos trazer para a roda da prosa, a discussão em torno do que andei pesquisando, confabulando, balbuciando, ou melhor dizendo, rabiscando durante esses anos de discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Com as orientações após a qualificação, sabíamos que algo, no primeiro texto produzido, pedia mais voz, mais textura, mais sabor.

Realizamos a pesquisa de campo numa escola pública de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de Juiz de Fora, no segundo semestre do ano de 2011, entre os meses de agosto e dezembro.

Não para provar que tudo que pesquisamos era uma verdade, mas havia a necessidade de problematizar outras questões na pesquisa. Com as contribuições da banca, colocamos sob a mesa o que tínhamos construído para nos debruçarmos sobre, sem preparar um discurso falseado, um discurso institucionalizado, visto que este *discurso já está atravessado pelo que poderíamos chamar de automatismo do pensar ou automatismos de dizer... Todas essas frases prontas que nos vêm automaticamente à boca sem que tenhamos parado para pensá-las*<sup>7</sup>. Diríamos que a Pedagogia, lugar onde habito, faz um belo trabalho em relação a isto: o discurso, especialmente o pedagógico, tenta funcionar *por diminuição*, o aluno é *sempre construído como o que não sabe, o que não pode, o que não pensa, o que não*<sup>8</sup> sabe ler; logo, o lugar da escola, do professor, é o de

6. LARROSA, Jorge. In: SKLIAR, Carlos 2003, p. 213.

7. LARROSA, Jorge. In: SKLIAR, Carlos. 2003, p. 214.

ditar como se deve fazer, como se deve pensar, como se deve saber, como se deve ler... e assim, o discurso da Pedagogia vai se consolidando.

Como já disse: é o lugar onde habito, não o (re)nego. Mesmo com esse poder de discurso, esse lugar, da Pedagogia, é um lugar de encantamento. Se deixar levar pelos encantos corre o risco de criar muitas verdades, muitas receitas, mas correr riscos é necessário. Não me aproximei desse lugar por causa de um chamado, de uma vocação ou por indicação. Acredito que a entrada na Pedagogia, foi por conta de um tal passado, confesso! O passado me condena. Uma situação-vivência-experiência com a reprovação escolar. Era hora de entender o que a pedagogia faz. O que me foi apresentado dá sustentação para responder a muitas perguntas por aí. Como disse: criam-se muitas verdades. Cabe a nós aceitá-las ou não.

Nos quatro anos de curso, aprendi que há uma história desse lugar, uma tradição *de educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos, sentimentos, discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver. Não podemos negar e destruir totalmente essa tradição. Mesmo quando nos opomos a ela; mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos; mesmo quando criticamos os seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando*<sup>9</sup>.

Esse lugar me acolheu e me deu algumas respostas e um tanto de outras perguntas. Abandonei as respostas e fiquei com as perguntas: isso me aproximou do mestrado. Aproximação que se deu, também, pela entrada no grupo de pesquisa NEPED<sup>10</sup>. Nesse grupo, fui bolsista de Iniciação Científica por três anos. Participei de vários grupos de estudos, nos quais nos dedicávamos a estudar obras de

8. LARROSA, Jorge.  
In: SKLIAR, Carlos.  
2003, p. 215.

9. CORAZZA,  
2011, p. 3.

10. O grupo de estudo NEPED (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade), naquele ano, era coordenado pelo prof. Dr. Carlos Alberto Marques (in memoriam) e pela prof<sup>a</sup>. Dr. Luciana Pacheco Marques

vários autores: Foucault (1978, 1985, 1987, 2001, 1989), Deleuze (1992, 2006, 2007), Vygotsky (1984, 2000, 1089, 1998, 2001), Paulo Freire (1979, 1985, 1997, 1998, 1984), Santos (1989, 2006<sup>a</sup>, 2006<sup>b</sup>, 2002). Aqui se deu, também, o contato inicial com a pesquisa. Percebo que a pesquisa também ocupa um lugar. Talvez, ocupe um lugar de verdade, de causa, de resposta e efeitos.

Durante o campo investigativo tivemos contato com a documentação produzida na e pela escola. Abordamos uma série de documentos, como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar, relatórios de avaliação, resoluções e diário de classe.

Na contramão do discurso pedagógico, não pretendemos construir uma verdade, muito menos ainda um discurso, que diga o que está certo e o que está errado, o que se deve ou não deve ser feito para uma escola ou para um aluno. É uma pesquisa que não tem a *intenção de converter, de evangelizar ou doutrinar em nome de qualquer tipo de dogma. É uma pesquisa que tenta ser escrita pelo acaso e no devir dos acontecimentos. Que tenta ir sendo escrita nesse próprio devir que é nunca imitar, nem fazer como, nem conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade*<sup>11</sup>. Tento desnaturalizar o lugar onde habito e também a pesquisa. A maior aproximação de uma desnaturalização foi a entrada no campo investigativo.

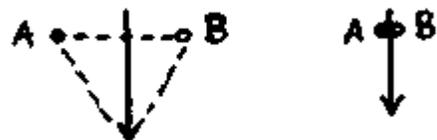
11. RIBETTO,  
2011, p. 137.

Tudo que nos foi apresentado no campo investigativo da pesquisa e tudo o que nele foi se constituindo, não se baseia em uma verdade e tampouco na substituição de qualquer tipo de verdade, uma nova ideia de escola. O *que nos foi dado apresenta-se diante de nós como algo que não só não deve como não pode ser superado*<sup>12</sup>. Diante disso, apresentamos a constituição da pesquisa e como ela foi se tornando essa pesquisa em torno dos estudos do fracasso escolar. Antes de falar da temática propriamente dita, é

13. LARA,  
2003, p. 13.

preciso expor, agora, o lugar em que essa pesquisa habita. É preciso *repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiro humano*<sup>13</sup>.

Tentaremos falar de um lugar que se estabelece nas bordas, nas laterais e também em um meio, sem um início e um fim. Não pretendemos falar de uma relação de um sucesso ou de um fracasso, de um aprovado e de um reprovado, de um aluno ou de uma escola... Não pretendemos traçar um paralelo entre essas coisas. Sigo, com uma das sugestões que me foi apresentada na qualificação e que no momento, é importante expor. Recorro a uma imagem retirada do livro *Mil Platôs*<sup>14</sup>, volume 4, de Gilles Deleuze.



A imagem, acima, apresenta uma proposta: pensar **entre** A e B. Não se define as coisas por pontos que ligam nem por pontos que a compõem: ao contrário, as coisas passam *entre* os pontos,... só cresce pelo meio, e corre numa direção perpendicular aos pontos que distinguimos primeiro, transversal à relação localizável entre pontos contíguos ou distantes<sup>15</sup>. O que ajuda a pensar a relação

12. LARROSA, Jorge.  
In: SKLIAR, Carlos.  
2003, p. 213.

14. Esta passagem do livro *Mil Platôs* de Gilles Deleuze e Félix Guattari faz uma discussão em torno do *devenir* na relação com o homem.

15. DELEUZE;  
GUATTARI  
1997, p. 80.

entre o fracasso e o aluno ou entre a reprovação e o aluno... Cabe também pensarmos nas bordas, ou nas laterais que levam ao **entre**, que nos levam a um ponto de origem. *Mas sem um começo e sem fim, nem saída nem chegada, nem origem nem destino; como um devir. Uma linha de devir só tem um meio. O meio não é uma média, é um acelerado, é a velocidade absoluta do movimento. Um devir está sempre no meio, só se pode pegá-lo no meio. Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois*<sup>16</sup>.

Dessa maneira, pensamos na minha relação enquanto pesquisadora que traz de um lado uma

experiência marcada por um fracasso escolar, experiência vivida, e de outro lado uma pesquisadora que estuda o fracasso escolar. A pesquisa foi se constituindo entre as marcas da experiência e as vivências no campo investigativo, como pesquisadora. Não falo do campo investigativo, falo com o campo investigativo e com as minhas marcas. Não como uma “relação a”, mas *entre-dois*.

16. *DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 80.*

Retiro do artigo de Suely Rolnik, Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/ estético/ político no trabalho acadêmico a discussão em torno do conceito de Marca. Este conceito nos ajuda a compor a escrita do texto.

O conceito de marcas que expomos nesse texto é pensado no sentido de uma “violência” vivida, um desassossego momentâneo, um desequilíbrio provocado, uma interrupção nos fluxos que *constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto*

*acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros*<sup>17</sup>. E, ao nos tornarmos

17. ROLNIK,  
1993, p. 3.

outros, estamos instaurando uma abertura de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir.

Durante as idas ao campo investigativo encontramos alunos que caminhavam por entre o fracasso escolar e nesta situação, teriam, os alunos ditos fracassados na e pela escola pesquisada, formulado, outro modo de estar nessa escola?

Marca são os estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo<sup>18</sup>. As composições que se apresentam nesse texto passam pelas marcas produzidas em uma reprovação escolar – experiência vivida –, passam pelas marcas na constituição dos alunos ditos fracassados na escola pesquisada, passam pelas marcas que foram constituindo este corpo pesquisador, enfim, *uma vez posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como exigência de criação que pode eventualmente ser reativada a*

18. ROLNIK,  
1993, p. 2.

*qualquer momento*<sup>19</sup>. Por isso, compreendo que as marcas da reprovação escolar que foram impensadas, naquele momento de fracasso, se reverberam de outro modo, agora em um corpo pesquisador. *Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atrai e é atraída por ambientes onde encontra ressonância. Quando isto acontece a marca se reatualiza no contexto de uma nova conexão, produzindo-se então uma nova diferença. E mais uma vez somos tomados por uma espécie de "desassossego"*<sup>20</sup>.

19. ROLNIK,  
1993, p. 2.

A marca não produz uma relação positiva ou negativa. Ela mantém viva as conexões que vamos fazendo. Logo, as conexões se estabelecem através das marcas que são produtoras de subjetividade, de corpos, de escrita... São composições que vão se fazendo durante a vida e por isso as marcas não são somente algo que se mostra nos corpos, como um corpo marcado por uma cicatriz ou uma tatuagem, mas são o que constituem os corpos. São produtoras de corpos.

As marcas que estão encarnadas nesse texto são marcas que envolvem a minha experiência com a reprovação e também com o campo de investigação da pesquisa, que se apresentou de uma forma potente. Com isso, procuramos encarnar estados inéditos de escrita, de fracasso escolar e de experiência, que nos ajudam a tornarmos outros.

### *Uma conversa afiada...*

O que propomos neste texto se configura numa problematização em torno do fracasso escolar, das marcas que constituíram e constituem esse lugar. Mas, antes de propor esse assunto à roda da conversa, queria explorar um pouco: de que fracasso falo? Que lugar é esse? Mas antes disso, ainda, é preciso expor a origem do problema, de onde surgiu tudo isso. Como cheguei à problematização do fracasso escolar? Adianto que, os arranjos que foram configurando a pesquisa foram ganhando intensidade e densidade à medida que mergulhávamos no campo investigativo e só assim chegamos a uma questão. *É necessário expor esse corte na carne*<sup>21</sup> para que se compreenda a origem do problema.

Os estudos elaborados a partir das inquietações acerca da reprovação escolar foram materializados no projeto inicial, elaborado quando da aprovação na seleção para este Programa de Pós-Graduação. O projeto tinha como título: *Reprovação Escolar: os pressupostos da repetência e o processo de subjetivação produzido nos discentes com histórico de fracasso escolar*. O discurso da reprovação escolar era o foco do problema proposto. O que estava em jogo, naquele momento, era a problematização da repetência junto ao aluno repetente. Dar uma “oportunidade” para os alunos retornarem onde pararam me causava um estranhamento. Primeiramente, o estranhamento se deu na minha própria experiência com a repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, mais precisamente no segundo e no quarto anos. As marcas da reprovação me instigaram a refletir sobre essa temática. O outro estranhamento se deu na relação que o aluno repetente tem com o seu retorno, no ano seguinte. Repete-se a mesma escola, o mesmo aluno, o mesmo professor, os mesmos métodos. Enfim, a escola cria uma sequência de etapas a serem vencidas pelo aluno. Em meio a esse processo, encontra-se o aluno-repetente que, durante o ano escolar, por vezes, tornou-se invisível e que, no ano seguinte, teria como caracterização uma visibilidade estereotipada e um corpo marcado pelo fracasso.

Em seu retorno, no ano seguinte, para a sala de aula, o repetente é visto como um estrangeiro. Retorna com possibilidades incertas, perigosas, dolorosas e desafiantes. No projeto inicial, o estudo estava em torno do aluno repetente, que é diretamente punido e excluído do meio escolar. À margem da instituição escolar, o aluno repetente fica à espera de uma nova oportunidade.

A questão inicial visava a um estudo em torno dos ditos repetentes, a partir do funcionamento do processo de produção de subjetividade. Com as orientações, vimos o quanto esse estudo, da repetência escolar, em torno do processo de subjetivação era complexo.

O campo de investigação nos forçou a colocar a questão do processo de subjetivação e da repetência em segundo plano. A escola investigada nos provocou a pensar na constituição do fracasso escolar, não abandonamos a temática da repetência, visto que o fracasso escolar também está atrelado à repetência escolar, mas o fracasso escolar foi ganhando destaque como foco da investigação.

Diante da questão inicial proposta, tínhamos que pensar em um campo para a pesquisa. Com a escola já definida, cabia a pergunta: como pensar a questão na escola? Não sabia por onde começar. O que observar na escola? O que perguntar para as pessoas que estavam lá? Como identificar a questão na escola? Esses questionamentos foram perdendo a intensidade com as orientações quinzenais. Numa das conversas com a orientadora, foi apresentada uma proposta: “deixe que o campo se apresente para você”. A proposta de não entrar com a questão inicial fechada foi dando abertura para pensar em outras entradas na pesquisa.

No início não foi fácil abrir a questão proposta, mas à medida que mergulhávamos no campo investigativo, a questão da pesquisa ia se distanciando daquela formulada no projeto inicial. A entrada em campo foi disparando outras maneiras de pensar e uma nova questão foi sendo formulada. Deixamos no “modo de espera” a discussão em torno da reprovação escolar e o processo de subjetivação, enquanto o campo de investigação ia se tornando mais vivo na pesquisa.

A questão desta pesquisa, portanto, passa por entre as marcas que se constituem no fracasso escolar. Esbarrando, também, no tema da reprovação escolar. Nesse âmbito, cabe uma indagação: de que fracasso escolar falo? Sabemos que esse tema ocupa um lugar na instituição escolar. Não pretendemos elencar “tipos” de fracasso escolar e nem substituir o que já existe. Tampouco criar caminhos que a escola tenha que seguir para fugir de um fracasso escolar. Se é que existe um caminho para sair de um fracasso... Vamos, então, falando dele e com ele.

Reconhecemos que há um lugar do fracasso escolar, talvez lugares assumidos pela escola, ou ainda, lugar construído pela escola. O fenômeno do fracasso escolar ou mal-estar da educação, como é denominado por muitos especialistas da área educacional, não brotou de um nada. Ele se filiou à educação por várias razões, dimensões ou abordagens. A primeira abordagem se encontra na escola pública brasileira, que teve um terreno fértil para o desenvolvimento do fracasso escolar. Para alguns especialistas, a raiz do problema se encontraria aí: o fracasso escolar estaria associado à escola pública, porque recebe os alunos provenientes das classes menos favorecidas, aqueles que menos sabem, seguindo a ideia: *uns para pensar outros para trabalhar*<sup>22</sup>. De certa forma, a escola produz uma ideia de preparação para a vida, alimentando o conceito de que a escola favorece uma modalidade social. Presente na escola pública brasileira, o problema do fenômeno complexo e global, pode ser resolvido, não por medidas simples ou parciais, acreditam alguns especialistas. As medidas certas, ainda estão por vir. Acreditam!

Sabemos que, além do âmbito da escola pública, o fracasso escolar também está atrelado a uma questão de ordem socioeconômica, no qual é atravessado pela via da desigualdade social.

22. KRUPPA,  
1995, p. 85.

Também há uma relação de poder-saber no fracasso escolar. Podemos perceber isso nas concepções, teorias e práticas pedagógicas. Há quem pense também que o fracasso se encontra na cultura escolar, seguindo com um processo de avaliação seletiva e excludente, buscando eficiência, eficácia e produtividade dos alunos e da escola. Existe *uma cultura de fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas rotula fracassos, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque [...] faz parte de práticas de ensinar-aprender-avaliar*<sup>23</sup>. O que conhecemos de fracasso passa por essas dimensões. Não é possível descartá-las e tampouco fazer de conta que isto não faz parte de nossa investigação. Pelo contrário, a pesquisa foi desenvolvida numa escola pública e é agenciada nessas dimensões.

Como vimos, as dimensões do fracasso escolar são múltiplas. Transitam no âmbito político, histórico, socioeconômico e, também, nas dimensões, ideológicas, institucionais e pedagógicas. Mas, independente do lugar que o fracasso ocupa em suas dimensões, ele se *configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formuladas à margem dos limites socialmente definidos como válidos*<sup>24</sup>. De todo modo, o fracasso escolar que estamos atravessando passa também por entre as discussões de âmbito político, pedagógico e social... Mesmo que esteja num lugar de múltiplas negações. Não buscamos, nesta investigação, pelas causas explicativas do fracasso escolar, que, quase sempre, vinculam-se aos âmbitos político, pedagógico ou social: uma escola fracassa por conta de uma falha do sistema educacional ou um aluno fracassa porque não soube aproveitar as oportunidades da escola, ou a família não deu suporte necessário ou tudo isso... Explicações. Nesta pesquisa, diferentemente, o que

24. ESTÉBAN,  
2000, p.8.

importa é explorar a densidade do fracasso entrando nele, passando também pelas dimensões, política, pedagógica e social. Porém, constituindo-se no entre essas dimensões. No entre.

### *Conversas provocativas*

Então, como é que o fracasso se apresentou para nós? No campo investigativo. Foram vinte e oito visitas realizadas à escola. Nessas idas e vindas, durante o segundo semestre de 2011, a escola nos apresentou o seu cotidiano. O mergulho foi se dando através da vivência do cotidiano da escola: observações, conversas informais com a direção da escola, com a coordenadora pedagógica, com os professores, com os pais e com os alunos. As conversas envolviam desde os problemas estruturais da escola, até problemas familiares de alunos. Falávamos também sobre passeios promovidos pela escola, projetos educativos, festas... Enfim, o dia a dia era intenso. Algumas conversas foram gravadas por um gravador de voz e transcritas, outras foram registradas em notas de campo. Além das conversas, houve a participação em conselho de classe e reunião de pais. Nessa convivência tivemos contato também com a documentação produzida na e pela escola.

Abordamos uma série de documentos, como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar, relatórios de avaliação, resoluções, diários de classe. Junto aos documentos tivemos acesso ao processo regulamentar da escola. Vimos que esses documentos nos levaram a problematizar o fracasso escolar e permitiram-nos notar o quanto de marcas desse fracasso passam pela via da normalização na produção desses documentos. Os documentos que foram produzidos nesta escola

(que, na pesquisa, funcionam como dispositivos) nos aproximaram da identificação das facetas referentes ao fracasso escolar. Diante disso, pensamos: como os documentos produzidos na escola permitem ver sua forma de lidar com o fracasso? Como a escola se sustenta nas marcas produzidas no fracasso escolar? Algo começava a incomodar na produção desses documentos. Foi com isso que pesquisamos, nos dois anos de mestrado.

O campo investigativo nos fez chegar à questão anterior. Para se chegar até ela, foi uma travessia cheia de percalços, de incertezas, de odores, de estranhamentos (*de seguir não podendo explicar*)... E, ainda assim, pergunto: é possível elaborar outras questões?

Vejo, nessa pesquisa, que não é mais um acerto de contas com o passado, nem com o presente. Vou acertando as contas com o que vai surgindo, sem pressa... Contudo, vejo-percebo-dou-me conta que muitas vivências/experiências, pelas quais passei nessa travessia, foram um longo preparativo para o encontro-situação-pesquisa.



Pelas veredas da escola ficamos à espreita dos acontecimentos, *não apelando tanto em dizer ‘a verdade do que são as coisas’, mas problematizar o ‘sentido do que nos passa*<sup>25</sup>. Talvez, a experiência na travessia de um fracasso nos possibilite a habitar lugares que nunca pensamos em transitar. O que seria uma travessia de um fracasso? Talvez, seria uma travessia sem metas, sem destinos, sem finalidades. *A travessia é a duração do durante. Habitam nela centos de desvios anunciados com a palavra talvez...*<sup>26</sup>.

25. LARROSA,  
2004, p. 296.

26. SKLIAR,  
2003.

*Nessa escrita, nada é determinado e nem tem forma. Tudo está ainda por acontecer, num nível constituído somente de afectos e de singularidades*<sup>27</sup>. Assim, a escrita desse texto não se apresenta de forma rígida, tampouco uma escrita que identifique a solução do problema em questão. Escrever, aqui, é um *caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer qualquer “matéria vivível ou vivida” e “atravessa o vivível e o vivido*<sup>28</sup>. As regras são estabelecidas de forma móvel, a *cada página, parágrafo, frase, palavra, sílaba, letra, acento ou ponto, o acaso é afirmado e ramificado, constituindo um lance*<sup>29</sup>. Nesse sentido, as palavras que compõem esse texto se conectam com outras palavras que se conjugam na literatura, nas narrativas e nas histórias.

27. CORAZZA,  
2006, p. 29.

28. CORAZZA,  
2006, p. 26.

29. CORAZZA,  
2006, p. 26.

## *Convide a uma composição de marcas*

O texto que se apresenta navega por águas tempestuosas de uma pesquisa na e com a educação. Esta seção se dedica a pensar no “como” a pesquisa foi desenvolvido, qual a sua metodologia, o seu objetivo e o seu referencial teórico. Ao produzir um texto de pesquisa, cabe ao pesquisador, informar ao leitor o trajeto da sua investigação. Aprendi isto em uma das disciplinas obrigatórias do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Aliás, essa disciplina, tinha como objetivo *discutir a pesquisa em educação, as alternativas metodológicas, a emergência de abordagens qualitativas, os caminhos da pesquisa e a busca do rigor na pesquisa educacional*<sup>30</sup>. Logo, percebi os passos do desenvolvimento de uma pesquisa. Um texto de pesquisa necessita, então, de uma metodologia, de um objetivo e de um referencial teórico. Desses três passos, o mais importante é o objetivo. Por vezes, ouvia isso na disciplina. Tendo um objetivo claro, a pesquisa é construída sem problemas. Basta ter um objetivo! No início da pesquisa, acredito que, tinha um objetivo e uma metodologia e, talvez, até um referencial teórico. Na medida em que eu me implicava na pesquisa, percebia que esses passos não eram uma fórmula tão objetiva, mas, ao contrário, perigosa.

A metodologia da pesquisa deve ser apresentada e junto, ou antes, deve-se apresentar o seu objetivo. Tecer alguns pontos sobre o “como” se deu a pesquisa acaba se tornando para o pesquisador um caminho premeditado, calculado, planejado, traçado. Talvez, a travessia desta pesquisa não tenha

30. *Emenda da disciplina Pesquisa em Educação. Disciplina obrigatória do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFJF.*

se dado em um caminho, também não foi premeditada, calculada, tampouco planejada. As coisas foram se apresentando como se tornam.

Durante esses dois anos como discente do curso de mestrado foram me perguntando, por várias vezes: qual a metodologia utilizada na sua pesquisa? Qual foi o objetivo da sua pesquisa? Como se deu a construção do projeto de pesquisa que está desenvolvendo? O que pesquisou? Onde? *Muitas perguntas técnicas foram totalmente impossíveis de responder. Perguntas que dizem de antemão que existe uma origem ou um ponto de partida (o tema, o objetivo, a metodologia) e que minha impossibilidade de responder poderia se considerar um indício da intencionalidade de pensar a pesquisa*<sup>31</sup>.

31. RIBETTO, 2011,  
p. 144.

*Estou firmemente convencida de que a natureza do trabalho acadêmico determina boa parte das situações que vivemos*<sup>32</sup> no período da dissertação. Com isso, a implicação da pesquisa se dá, de certo modo, pelos odores, dores, estranhezas, esquisitices, pelas fugas, atalhos, tentações e múltiplos delírios do dia a dia. Seguindo por essa via, ter um objetivo, uma metodologia e uma fundamentação teórica, de imediato, torna o processo de pesquisa previsível. Talvez, ter um método consistente seja um caminho mais seguro e confortável no desenvolvimento de uma pesquisa, mas perigoso, pois acaba se tornando um *vício, como obrigação de respondê-lo, como repetição, mais do que como tentação*<sup>33</sup>. Isso também não quer dizer que todos tenham que seguir um método seguro; também não quer dizer que tudo é válido na pesquisa. Existe um certo rigor. Enfim, o que pretendo dizer é que há outras maneiras de se pensar a processualidade de uma pesquisa e esse é mais um caminho que escolhemos seguir. *Criar coletivamente outros modos de conversar, de ler e de escrever, de escrever-*

32. FREITAS,  
2002, p. 216.

33. RIBETTO,  
2009, p. 25.

*nos, que possamos fazer experiências com o pensamento de uma maneira fugindo das regras e vícios metodológicos*<sup>34</sup>.

34. RIBETTO,  
2009, p. 20.

Diante disso, propomos desvencilharmo-nos de certos acordos metodológicos e estabelecermos outro modo de apresentar a processualidade da pesquisa. Neste caso, uma composição da pesquisa.

Apresentar uma composição de um texto e a problematização de uma investigação é uma tarefa simultânea ao ato de pesquisar-escrever e escrever-pesquisar. Escreve-se pesquisando e pesquisando-se escreve. Na falta de um termo melhor que expresse os caminhos da pesquisa, penso que a palavra seja COMPOSIÇÃO. Como se deu a composição dessa pesquisa? A pesquisa e o texto foram sendo produzidos concomitantemente. As composições que foram tecidas se entrelaçam com a escrita do campo investigativo, com a questão da pesquisa, com a forma-texto, com a forma-referência e, também, com as marcas do fracasso escolar, com a literatura e com as narrativas. Uma composição que foi sendo constituída através da e com a pesquisa.

Nesse sentido, *às palavras desse texto não correspondem formas, mas só captam forças, que se exercem na folha em branco. Em branco? De jeito nenhum; uma folha nunca está em branco, à espera de ser preenchida. Uma folha está, desde sempre, cheia! Povoada de muitos clichês, opiniões, imagens, lembranças, fantasmas, significantes. [...] Portanto, é entre a cópia e a criação que o escritor faz marcas: livres, acidentais, irracionais, involuntárias, ao acaso. Agora, essas marcas podem não dar em nada, estragar a folha, não eliminar os dados. Acontece que o escritor sabe o que quer fazer, mas não sabe como fazê-lo, nem no que vai dar. Uma questão de maneiras de pensar e de modos de agir*<sup>35</sup>.

35. CORAZZA,  
2006, p. 35-36.

A composição também se dá por entre a cópia e a criação, por entre marcas livres e acidentais. A composição que nos dá possibilidade de fazer outras entradas no texto, compor outras maneiras de apresentar uma pesquisa, um campo investigativo, uma referência, uma cartografia. Tudo se passa em uma composição. Embora haja uma cobrança em uma delimitação do texto – um começo e um fim de uma pesquisa, uma entrada e uma saída de um campo de investigação – a pesquisa foi se compondo à medida que os acontecimentos do campo investigativo se apresentavam para nós e assim íamos compondo a pesquisa.

O fio condutor da composição desse trabalho talvez seja a experiência. Um conceito muito debatido e desgastado no meio educacional, mas me aproprio desse conceito para dizer que tudo que se passou durante os dois anos de mestrado foi um atravessamento de tudo que se apresentou no campo investigativo, das histórias ouvidas, das orientações quinzenais, das reuniões semanais do grupo de pesquisa Travessia e das infinitas conversas trocadas pelos corredores da escola, da universidade e outros lugares. Diria que a composição da pesquisa se deu num *território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos*<sup>36</sup> num acontecimento. Logo, *não há experiência em geral, que não seja experiência de alguém: cada um faz e padece a sua experiência. Isso é único e singular*<sup>37</sup>.

36. LARROSA,  
2012, p. 6.

37. RIBETTO,  
2009, p. 24.

Esta seção visa a apresentar a composição desta pesquisa, apresentando a sua processualidade: a cartografia como aproximação de método, a forma da apresentação da escrita-estética do texto, o campo investigativo, a experiência na travessia na pesquisa.

Optamos, para a composição desta pesquisa, pelo método da cartografia. O que nos ajudou a perceber, a ver, a sentir e a nos posicionarmos, nas idas ao campo investigativo, como uma testemunha. Nesse campo, os sabores, odores, burburinhos, balbucios eram tomados como instauração de um novo modo de existir. O método cartográfico *visa acompanhar um processo, e não representar um objeto*. Desta maneira, *trata-se sempre de investigar um processo de produção*. A cartografia como método investigativo *se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas*. Não se busca um objetivo linear<sup>38</sup> para determinar a pesquisa. O olhar atento aos acontecimentos, o estar sempre à espreita, fugindo de uma representação foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, para a instauração para um outro modo de existir.

38. KASTRUP,  
2010, p. 32.

A pesquisa cartográfica não se estende somente aos processos descritivos ou classificatórios dos objetos. Não se identifica com um objeto fixo, *um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação*<sup>39</sup>. Ela se ocupa em traçar o processo constante de produção, em acompanhar o processo. *A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos*<sup>40</sup>.

39. OLIVEIRA,  
2012, p. 284.

40. KASTRUP,  
2010, p. 52.

A proposta de trabalhar com a cartografia nos possibilitou compor outro modo de estar em campo, fugindo de um campo traçado, com fronteiras estabelecidas, de um lugar seguro. Ao contrário, a entrada no campo no qual se deu a investigação, uma escola pública, se deu em um *mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência*. A cartografia como método de

*pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso*<sup>41</sup>. Experiência por contaminação, por desassossego, por acontecidos que atravessam e compõem um novo modo de ver e de estar na vida. Torna-se um *exercício de dispor o trabalho de pesquisa como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potencialização do estar no mundo da educação, transfiguração das coisas, das palavras, dos territórios educacionais*<sup>42</sup>.

41. KASTRUP,  
2010, p. 17-18.

42. OLIVEIRA,  
2012, p. 287.

Assim, a cartografia, ao entrar no movimento dos acontecimentos, deixa *rastros, marcas, traços, linhas*; o campo investigativo também é atravessado pelas marcas, traços e linhas. Linhas que se multiplicam *a cada novo olhar, sempre fogem antes de serem pegas*<sup>43</sup>. Esta pesquisa não se dá por caminhos marcados, traçados, planejados, talvez seja um trabalho, também, de exposição: expor às marcas, aos traços, às linhas.

43. OLIVEIRA,  
2012, p. 287.

A pesquisa de campo foi realizada numa escola pública de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de Juiz de Fora, no segundo semestre do ano de 2011, entre os meses de agosto e dezembro. É uma escola localizada na região oeste da cidade, *uma região denominada Cidade Alta e está a cerca de dez quilômetros do centro comercial da cidade*<sup>44</sup>. É uma escola considerada por alguns professores como uma escola de zona rural, mas a Secretaria de Educação de Juiz de Fora-SEE a considera como uma escola de zona urbana, apesar da localização e da caracterização do bairro tender para a zona rural. A escola não será identificada, no texto desta dissertação, a partir de seu nome.

44. CLARETO  
et al, 2009.

Com a entrada em campo, optamos por instalar a pesquisa no turno da tarde, que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental I e está mais próxima da minha formação em Pedagogia. A escolha do turno traz um conforto e, ao mesmo tempo, indefinições de como traçar um plano de pesquisa. Não pensamos na delimitação de um espaço, pelo contrário há uma abertura de espaço de observação que não demarca o olhar no processo da pesquisa. Naquele momento se fazia necessário deixar-se tocar pelas forças que constituíam aquela escola, para assim expor as marcas, os traços e as linhas.

Durante as idas à escola, foram feitos vários registros: notas de campo, gravações de entrevistas, recolhimentos de materiais da escola como o Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e atas de reuniões. Foram vinte e oito visitas realizadas à escola que se apresentou para pesquisa com um diferencial: a escola abriu suas portas, deixando suas situações problemáticas e também suas belezas à mostra. Trata-se de uma escola que convida a estar com ela e nós aceitamos o convite.

Compondo com a cartografia e com o campo investigativo, a escrita do texto se dá por múltiplas entradas. O texto se apresenta de forma convidativa de uma conversa sem fim, por isso, a disposição das palavras e os efeitos de apresentação do texto são como um convite à leitura de trechos da obra de João Guimarães Rosa, mais especificamente, de seu único romance, *Grande Sertão: Veredas*. Apenas um dedinho de prosa com Guimarães Rosa. As falas de Guimarães Rosa entram nas conversas das seções do texto e virão em *itálico, com a fonte Californian FB* e dentro de uma caixa de texto pontilhada e alinhada com os parágrafos. Compõem com as notas de campo, com as marcas das

experiências e também com a relação com a educação. Os ditos de Guimarães Rosa seriam uma fuga, uma parada, abertas a composições... Os ditos de Grande Sertão: Veredas entram... Uma provocação? Talvez...

Grande Sertão: veredas  
João Guimarães Rosa

Outro ponto de destaque nesta composição são as notas explicativas. Elas entram como caixa de texto, situadas nas laterais da página, com a fonte Agency FB, *em itálico*. Ao inserir a caixa explicativa pretendemos disparar outras formas de pensar junto à temática pesquisada, apontando possíveis diálogos com autores que discutem, ou podem ajudar na discussão em pauta naquele momento da escrita.



*Caixa  
Explicativa*



Ainda, perceber-se-á, na leitura do texto, que ora falo na primeira pessoa do singular, ora na terceira pessoa do plural. Quando sentava para escrever, iniciava pela primeira pessoa. Uma escrita desenfreada, sem preocupação com coerência ou concordância verbal. Estava preocupada em não perder o momento, a inspiração, que às vezes quase não aparecia. Quando aparecia, iniciava o texto na primeira pessoa. Ao retornar à escrita desenfreada, corrigindo os erros ortográficos e de concordância verbal, inseria no texto algumas palavras na terceira pessoa do plural. Logo surgia uma sensação de que a construção do texto estava confusa e às vezes não compreendia se o eu-pesquisadora era viável ou se seria um nós, eu-e-orientadora-e-*Travessia*<sup>45</sup>. Percebia que em alguns momentos éramos um nós – eu, a minha orientadora e os colegas do grupo de pesquisa. Logo alguns amigos perguntavam: Você vai usar a primeira ou terceira pessoa do plural? Adianto que usarei as duas. Há momentos em que usarei um eu-pesquisadora, experiência singular, em outros, o eu-e-orientadora-e-*Travessia* se sobressai na escrita, por conta de pensarmos juntos.



A composição desta dissertação se dará também por seções e ao final de cada seção seguirá por palavras-chave que compõem e ajudam a introduzir a leitura da próxima seção. Elas atuam como se fossem pistas para o texto. Para cada seção esbarramos nessas pistas provocativas.

Segue abaixo uma breve apresentação das seções:

*45. Travessia é o nome do grupo de pesquisa do qual venho participando desde a aprovação no curso de mestrado, em 2011. Esta dissertação se deve também aos colegas que fizeram as leituras generosas deste trabalho e provocaram conversas intensas e intermináveis. O “nós” são para eles também.*

*Conversação: uma questão de princípios e meias verdades, apresento o lugar que a pesquisa habita: reprovação escolar, como experiência singular; a Pedagogia, com seus saberes; e a escola, com suas marcações e definições. As expectativas, os anseios e as indagações em torno da Pedagogia, da escola e da reprovação escolar, são experiências e marcas que se produziram em mim durante a graduação e que se fazem presentes nesta seção. Destaco, para esta seção a problematização de três princípios: normalidade, verdade e referência.*

*Apresentamos o campo investigativo no qual também se deu a pesquisa – a escola. Esta seção cujo título se denomina **Marcas de uma travessia chamada escola** nos ajuda a problematizar a temática do fracasso escolar entrando em suas veredas. A entrada da pesquisa foi potencializada à medida que entrávamos no campo investigativo. Mas, antes foi preciso se desfazer de ideias prontas no entendimento do que seria o campo da pesquisa. Como se entra num campo investigativo? Que passos seguir? Como proceder? Que movimentos traçar? Provocação... Como chegamos à escola? Quando a encontramos fomos apresentados a sua história, as suas produções (documentos nos quais tivemos acesso durante as visitas à escola), percebemos o quanto dessa produção poderia nos ajudar a pensar a questão em torno do fracasso escolar.*

*Travessia de um (mal)dito fracasso, elucidamos momentos importantes do campo. Apresentamos uma materialização dos nossos incômodos através da seleção da produção do campo investigativo que podem disparar outras formas de pensar o fracasso escolar. Ao entrar no movimento do campo investigativo e tudo aquilo que nos foi apresentado durante as idas à escola, nos deparamos com seus rastros, marcas, traços, linhas que não se encerram e não esgotam no campo da pesquisa, assim como o poder de uma conversa, sem fim. Há nesta seção articulações com o que colhemos da escola e o que poderia se fazer questão em torno do fracasso escolar, com as marcas de um fracasso que se aproximam e permitem estabelecer outros modos de dizer sobre o que estamos habituados a ver na escola.*

Apresentamos, então, o que aconteceu nas veredas dessa escola. Hora de trilhar...

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (p. 64)

## *Conversação: uma questão de princípios e meias verdades*

### *Uma conversa aberta do repetido e do vivível*

Por ser alvo de estudo de inúmeros pesquisadores da área da educação (PARO, 2003; COHEN, 1999; PATTO, 2000), a temática do fracasso escolar, pode ser discutida por várias vias. As vias que escolhemos para esta seção passam pela reprovação escolar, pela Pedagogia e também pela escola. Muito embora haja razoável produção teórica a respeito de tal tema, é preciso problematizá-lo mais ainda, principalmente, pelo seu alto grau de complexidade, que exige um contínuo esforço investigativo. Por causa disso, e dentro dessa dinâmica, a presente pesquisa, longe de pretender esgotar a temática abordada, objetiva desenvolver algumas discussões que possam contribuir com o debate, abrindo outros campos de entendimento da temática. Em outra perspectiva, tentando fugir das

amarras do discurso hegemônico de um fazer pedagógico salvífico, a proposta desta pesquisa se situa para além de um fazer pedagógico, sem buscar soluções ou respostas. Estamos num processo de problematizar e desnaturalizar o instituído no âmbito do fracasso escolar.

O repetido que não se faz no mesmo faz menção a um acontecido. Como disse na seção anterior, a construção desta pesquisa, no início, se deu pelas marcas da reprovação escolar. Na perspectiva da escola, a repetência escolar, o retorno para as atividades escolares, volta-se para uma mesmidade, uma sequência, uma “oportunidade” de encarar a situação de fracasso, como um erro, que pode ser corrigido. Para aqueles que foram barrados, inaugura-se uma viagem imprevisível, movida por uma correção e uma superação de um fracasso instaurado. Nesse processo, de superação ou aceitação do erro cometido, encontram-se três princípios: normalidade, verdade e referência. Seria uma tríade para a constituição do fracasso escolar? Talvez, discutiremos isso mais à frente. A normalidade, aqui pensada, é aquela já difundida no meio acadêmico e já muito debatida no campo da educação, mas cabe ainda problematizá-la para disparar outras maneiras de discutir a temática envolvida na pesquisa. O princípio da verdade, expresso no texto, baseia-se naquela discussão em torno da pesquisa científica, em que a apresentação dos resultados dos dados da pesquisa consiste numa verdade comprovada, irrefutável e infalível. Já a referência, está associada à ideia de modelo, enquadramento de coisas em um molde positivo, inquestionável e desejado.

Ao pensar nesses três princípios vamos estabelecer o lugar onde essas coisas se dão. Sabemos que existe uma ideologia dominante que permite e mantém uma hegemonia política, social e cultural através das normas por ela mesma produzida, bem como uma sociedade que criou e ainda cria

diversos mecanismos de enquadramento das pessoas, utilizando, para tal, as instituições que atuam como aparelhos ideológicos. Assim, a sociedade, através de suas diversas estratégias e práticas, mantém a reprodução de si mesma e as instituições seguem dando o tom de equilíbrio desejado por ela. No afã de desequilibrar a discussão desses princípios no âmbito social, a discussão se pautará na dimensão educacional.

Durante a travessia da pesquisa, esses três princípios atravessaram três lugares onde habito: a repetência, enquanto experiência-marca, a Pedagogia, como a apresentação de uma verdade, e a escola como uma referência, um molde. A discussão desses princípios não se esgota aqui – eles estão também em outras esferas –, mas o que estamos apresentando é mais uma possibilidade de pensamento.

Esses princípios dão margem a uma desconfiança. Por isso, na travessia desta pesquisa, ficamos próximo de Riobaldo, o personagem da trama do romance de João Guimarães Rosa, que vive num eterno conflito, com os outros e consigo mesmo, sempre na dúvida, na incerteza. E na incerteza das coisas passo a desconfiar. Desconfio de uma normalidade existente, de uma referência premeditada, de uma verdade absoluta, das receitas pedagógicas, das avaliações, do papel do professor, do papel do aluno. Desconfio, desconfio... E no desconfiar de uma verdade absoluta surge a proposta de mergulhar nas veredas dos acontecidos da pesquisa, não para criar uma nova categoria de pensamento na área da educação, mas para fazer borbulhar e intensificar as forças que constituem os acontecimentos da pesquisa.



Na escola vivi o repetido, o repetido da reprovação escolar. Um repetido de coisas que não foram as mesmas, mas uma outra maneira pensada e elaborada a partir de uma mesmidade construída na escola. O retorno, na segunda vez, o mundo se apresenta de outra maneira, potencializado pelo que foi marcado pelos acontecidos da primeira vez. Logo, as mudanças nos que não estão dentro de uma norma, de um padrão escapam disso, passam a ocupar um novo lugar, talvez lugares: o lugar recuperável, o regular ou condenado. Para abrir a discussão desses lugares, resgato três acontecidos da pesquisa, na verdade relatos de uma professora do 5º Ano do Ensino Fundamental. Esses e outros relatos são dados de campos e podem ser lidos na seção seguinte.

Joca Ramiro é um aluno bem disperso. No ano passado eu peguei o Joca Ramiro bem disperso, esse ano ele já está mais maduro, tem mais concentração, é um aluno mediano em português, mediano em matemática, mediano assim, passando já para o bom, mais concentrado, mais preocupado em fazer suas atividades. Também já está aprendendo a estudar em casa as outras matérias. Eles não têm o hábito de estudar, acostumaram com provas, avaliações de consulta, praticamente prontas, sem nem ter o que pensar para responder. É um aluno que tá desenvolvendo muito bem a matemática e o português. Joca Ramiro é controlável.

Titão Passos é aquele menino que acha bonito o poder do mal, é esse daí. Ele se julga o traficante, o bandido, é o tal líder negativo. Ele se julga sabedor de tudo. Melhorou? Ele cresceu em termos de conteúdo na escola, ele cresceu, ele desenvolveu. O que ele escrevia no ano passado... A gente até tem um caderno de produção que nos demos e ali fica o rascunho e a reescrita, e o rascunho você consegue perceber a primeira produção do ano passado até hoje o quanto que desenvolveu através dos rascunhos, que você vê ali a montagem na produção dos meninos. Ele escrevia de uma forma que você não lia, você tinha que adivinhar e hoje não, ele escreve muitíssimo bem. Só que ele é péssimo na disciplina, ele é um líder negativo. Ele não quer nem saber, ele quer passar de ano. Não cumpre ordem, ele finge que tá fazendo atividade, não está fazendo, ele já tá com 15 anos.

O Antonio Dó, ele também é, desde o ano passado (turma de 2010), é um menino que tem um problema de disciplina seriíssimo, ele se espelha no Titão Passos. Esse Antonio Dó se espelha nesse menino, nesse Titão Passos. Esse Titão Passos seria assim, talvez seja um pouco pesado falar, talvez, não vou fala uma ovelha negra, mas é um líder negativo da turma. E o Antonio Dó se espelha muito nele. Então o Antonio Dó é um aluno que não tem dificuldade de aprendizagem. Ele tem dificuldade de atenção. Ele tem déficit de atenção? Não. É de fazer gracinha mesmo, ele quer, junto com Titão Passos, aparecer, ele só produz se ele tiver a interferência do professor, entendeu? Se você tiver do lado dele, você consegue que ele pense. Fora disso nem lê, não lê, tem uma preguiça mental grande, dificuldade de concentração muito grande.

Os barrados pela escola escaparam de um padrão e inauguram um novo modo de estar presente na escola. Uma marca? Sim, uma marca que possibilitou outro modo de estar no mundo, mesmo ocupando certos lugares. O que era visto como um problema a ser corrigido e não foi, passa a ser encarado como aluno recuperável, o regular, o mediano, o condenado, o fraco... À espera de ser reportado ou recuperado do lugar do fracasso. Isso também remete a uma ideia de que os alunos podem ser controlados e de que sua confrontação com a escola foge de um controle. O que expõe o próprio fracasso da escola. A esse confronto, segue a necessidade de evitá-lo e, ao mesmo tempo, usá-lo para afirmação de que algo não deu certo, deve ser evitado.

Pautada nesta construção, o aluno repetente-fracassado-regular foge de uma normalidade prevista. Afasta-se de uma *norma que deveria seguir e de um padrão que tentaria se aproximar. Logo, uma fronteira é estabelecida para diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto, (quem sabe mais e quem sabe menos) deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar*<sup>46</sup>. A avaliação seria uma das práticas escolares que se sobressai nessa relação. Classifica-se através da avaliação.

46. CLIMACO,  
2010, p. 18.

A avaliação tem sido um instrumento de coerção que a escola vem adotando ao longo de sua história. Através do mérito, a prática avaliativa seleciona quem está apto, ou não, a seguir adiante. Nesta prática avaliativa encontra-se a distinção entre os que sabem e os que nada sabem. A avaliação desenvolvida na escola baseia-se na padronização das turmas e não nas especificidades dos alunos que as compõem. Os alunos devem caminhar junto, série a série, em um mesmo compasso, preestabelecido pela própria escola. Assim, espera-se de uma classe com dezenas de alunos uma

única resposta certa. Como seria pensar uma escola sem o fracasso? Seria um caos? De certa forma o fracasso está atrelado ao futuro. Prepara-se um aluno para alguma coisa, para ter sucesso na vida. E vida, nos ditos de Guimarães Rosa é *toda remexida*. Viver no caos sem estabelecer uma ordem, um lugar.

As diferentes formas de avaliação mostram a concepção de aprendizagem do educador. Avaliamos a todo instante em nossas vidas: avaliamos os outros, avaliamos a nós mesmos. E, a partir deste campo criterioso, o fracasso escolar começa a ganhar sua própria forma. Essa forma não se dá só com este vetor, mas aqui selecionamos avaliação como uma das formas de se projetar para o fracasso. Nesse âmbito, a Pedagogia Moderna se insere numa perspectiva de consertar o que está errado. Essa estrutura de pensamento dita o que é o certo e o que o outro tem de fazer para atender aos critérios que se julga estarem corretos.

A construção do fracasso escolar pode estar conectada a padrões universais de normalidade. Há uma delimitação, uma falta, um preenchimento de algo que se remete a um padrão, uma norma. *O fracasso serve-se de delimitação rígida de fronteiras, uma vez que o lugar que os outros deveriam ocupar foi bastante demarcado. Essas fronteiras, com estabelecimento de um normal absoluto e um anormal ameaçador, não constroem apenas o que está fora dela, mas é fundamental para o que está dentro do limite da normalidade*<sup>47</sup>.

47. CLIMACO,  
2010, p. 18.

Para reter os “menos capazes”, a escola utiliza-se do julgamento como um instrumento regulador. Os padrões adotados pela escola funcionam como um dispositivo de criação de critérios e categorias que influenciam no tal lugar do fracasso. A reprovação escolar não deixa de ser um critério

que impulsiona para esse lugar. Nesse sentido, os professores que utilizam o sistema de reter o aluno podem acabar reproduzindo o mesmo autoritarismo que, talvez, foi utilizado com eles. A retenção pode ser uma forma punitiva de lidar com o aluno rebelde, sem atenção, fraco de conteúdo, disperso e tantas outras adjetivações às quais os alunos são submetidos. Ou, talvez, os professores acreditem que este caminho é, realmente o mais “correto”. O medo das provas, as angústias, a ansiedade para apreensão dos conteúdos e o grande medo de fracassar também podem ter sido experiências na vida escolar de professores. “No meu tempo foi assim. Naquela época a educação era de qualidade”. E com esses discursos, seguem. E a situação, repete-se e a naturalização do fracasso escolar acontece.

Nesse meio, encontramos com o aluno-repetente fracassado que, durante o ano, por vezes, passa invisível e que, no ano seguinte, terá como caracterização uma visibilidade estereotipada e uma identidade marcada pelo fracasso. As “oportunidades”, elaboradas pela escola, como a recuperação, os laboratórios de aprendizagem, o reforço após as aulas, às vezes camuflam ou reforçam ainda mais um lugar de um fracasso. Não que essas ações da escola precisassem ser eliminadas. Não que estejamos pretendendo criar outras “oportunidades” para que o aluno encontre o caminho do sucesso. Mas que se faça *convergir para si alguma potência de dizer o ainda não dito, que crie em torno de si um campo de forças que nos leve a pensar algo a partir de sensações que não sejam somente pensamentos racionalizáveis, mas também sensações sem sentido que nos levem a deslocar alguma coisa de seu lugar habitual, ou seja, que nos exija pensar*<sup>48</sup>.

O errante escorregável, o repetente, não se adéqua ao que a escola espera dele. Ele dá um passo fora e o seu retorno, agora como estrangeiro, vem cheio de possibilidades de incertezas,

48. OLIVEIRA  
JR., 2012, p. 44.

perigos, dores e desafios. À margem da instituição, o aluno-repetente-fracassado fica à espera de uma nova oportunidade para sair da exclusão ou para se reconhecer e permanecer nela. Conflito que se instaurou, e agora?

O processo do fracasso escolar se dá também pela concepção de aprendizado através da eficácia e eficiência, de acordo com critérios de julgamento estabelecidos pela escola. Esse processo é acompanhado de uma gama de procedimentos, como a recuperação, as notas vermelhas, as reuniões de pais, o constrangimento do aluno diante da turma, dentre outros. O sinal de alerta permanece ligado nessas condições. Com isso, segue também um sentimento de culpa em relação àquilo que o aluno poderia ter feito e não fez. Vem também o medo de se expor à prova e, ainda, à frustração. Revela-se, dessa maneira, um movimento em torno de um aluno que está prestes a ser enquadrado na *fôrma* do fracasso e que busca um modo de se livrar dos rótulos criados pela instituição, de escapar de um padrão.

*Tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo. Eu penso é assim, na paridade [...] Um sentir é o do sentente, mas outro é o do sentidor. (p. 312)*

## *Uma conversa pedagógica...*

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia teve como objetivo apresentar uma reflexão sobre as implicações da avaliação na produção da reprovação escolar, enfatizando os processos punitivos, sejam eles simbólicos ou não, bem como compreender como o processo avaliativo se relaciona com a aprendizagem. Para a realização de tal estudo utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, que consiste na localização de diversas fontes de informações escritas com o intuito de coletar dados gerais ou específicos a respeito do tema. Esta deu-nos base para desenvolver uma análise dos pressupostos da reprovação escolar, que é um dos efeitos da avaliação comumente utilizada nas escolas. Para tanto, analisamos as contribuições das obras de Foucault, Hoffmann, Paro e Luckesi.

As provocações em torno das avaliações desenvolvidas nas escolas e o poder que ela sustenta, o aluno, a família, as questões sociais... tudo isso me instigava a pensar: como isso se tornou discutível no âmbito da escola? Outras provocações vinham, às vezes, direcionadas pelos professores da graduação, outras vezes, pelos colegas e por mim mesma. Verdades foram construídas em torno dessas provocações, o que me fez questionar as verdades da reprovação escolar apresentadas pela Pedagogia.

Ao concluir o curso de Pedagogia, e tendo como meta a monografia de bacharelado, notei o quanto, nas lembranças de minha trajetória escolar, era presente o sentido da escola e do julgamento sobre os alunos. *Há uma maquinaria silenciosa e invisível operando nas escolas. Maquinaria produtiva, que funciona para além das teorias*<sup>49</sup> produzindo palavras de ordem e que somente a Pedagogia sabe decifrar.

Historicamente, as palavras de ordem também estão presentes na Pedagogia. Visto que, o seu objetivo é a *Práxis social educativa, que segue, portanto, inconcluso e histórico*<sup>50</sup>, mas segue criando seus padrões com normas rígidas e

49. CORAZZA,  
2006, p.16.

50. PICAŪY;  
LEHENBAUER,  
2004, p. 28.

Se chamarmos de *Modernidade* ao período histórico que sucede à Idade Média, podemos dizer que a Pedagogia Moderna representou uma ruptura profunda em relação aos saberes que, naquilo que se refere às questões educacionais, tinham se acumulado no pensamento europeu desde as “fases” finais da Antiguidade greco-romana. Em outras palavras, aquilo a que se assiste, a partir do século XVI, não é um aperfeiçoamento nem dos saberes nem das práticas educacionais que tinham sido comuns até então. Ao invés de um aperfeiçoamento, de uma *evolução*, é mais correto dizer que houve, aí, uma ruptura, uma verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la, tanto nas escolas quanto em quaisquer outras instâncias sociais, como, por exemplo, a família e a igreja. [...] tal revolução foi rápida mas não foi instantânea, foi profunda mas conservou alguns traços do que havia antes. É, talvez mais importante do que tudo isso: tratou-se de uma revolução que não se restringiu ao campo da Educação. O que aconteceu com a Educação estava profundamente articulado com muitas outras transformações-sociais, econômicas, religiosas, geográficas, políticas, culturais-que se operavam no Ocidente. Ao usar a palavra “articulado”, estou apontando para uma relação inextricável entre Educação e Sociedade; uma relação que não é de causa-e-efeito, mas de constituições mútuas, retroalimentadas, em que cada elemento de um lado —do lado da Educação— dependeu necessariamente dos elementos do outro lado —no caso, do lado da Sociedade. (VEIGA-NETO, 2004, p. 65)

inflexíveis. Todavia, a Pedagogia, uma ciência da educação, promove práticas e discursos que dão suporte para entender como funciona a educação.

Disseram-nos, no último período do referido curso: *“Vocês estão prontas para começar”*. Não sei se comecei ou se já havia começado muito antes. Por ora, fico começando na certeza de que aprendi que na Pedagogia se dominam muitos saberes *que dizem como se deve ensinar, como as pessoas aprendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo, como professores e professoras devem exercer seus ofícios*<sup>51</sup>.  
Sustentação da Pedagogia!.

Em um liga/desliga e abre/fecha de disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, que se constituem no isolamento, a temática da reprovação escolar foi abordada de modo superficial, um falar sobre, sem aprofundamento.

51. VEIGA-NETO, 2004, p. 65.

O que foi apresentado durante o curso foi suficiente para prosseguir com os estudos, com um pouco de desconfiança sobre tudo que foi apresentado acerca da reprovação escolar. Concluí a monografia e, com os estudos feitos, sentia a necessidade de abordar a reprovação por outra via. Escolhi o modo pesquisar para me aprofundar na temática.

Os estudos feitos na monografia impulsionaram para a constituição da questão do anteprojeto elaborado para ingresso no curso de mestrado. Naquele momento, sentia necessidade de aprofundar o estudo das práticas avaliativas da escola; de investigar como essas práticas eliminatórias e marcantes impactam a vida escolar dos alunos; de perceber a repetência, como uma extensão de um mecanismo que a escola utiliza para punir aqueles que fogem ao padrão do julgamento professoral e escolar. Como Pedagoga, precisava de uma resposta, de uma solução, de apresentar dados como uma apresentação de uma verdade. Talvez, o curso faça acreditar que exista uma verdade. E falar sobre as coisas de escola, por cima, é, de certo modo, não correr qualquer risco de ser julgado. As verdades dos saberes pedagógicos são vistos como funções naturais. *E, na medida em que tais funções são assumidas como naturais, isso é, são naturalizadas, elas passam a funcionar como uma matriz de fundo invariável, sobre a qual o que parece variar são apenas coisas de superfície*<sup>52</sup>. Essa dissertação coloca sob suspeita, também, o caráter natural tanto da pedagogia quanto do fracasso escolar. Ambos produzem um efeito de naturalidade no âmbito da educação.

Em se tratando de Pedagogia Moderna e de sua naturalização, esta provocou rupturas profundas com relação à educação e alguns saberes regidos por ela. Rupturas que estão ligadas ao funcionamento da escola, à socialização da criança e à formação cidadã. Toma esses como processos

52. VEIGA-NETO, 2004, p.67.

de construção histórica. Há também um conjunto de saberes: como e o que ensinar, o que e para que aprender e como gestar uma escola que precede as práticas educacionais. Um conjunto de saberes, no qual perpassam forças, especialmente de poder, que impõem maneiras outras de educar. Esse conjunto de saberes se reúne nas raízes da Pedagogia. O que seria da Pedagogia sem os seus saberes? Com suas formas e (de) formas, as práticas educacionais estão aí, conduzindo os alunos rumo a uma educação para o futuro. O futuro nos espera.

Com rupturas significativas na educação, a Pedagogia ainda carrega resquícios da Modernidade. Trata-se de uma Pedagogia que vem procurando consertar e solucionar problemas que ela mesma ajudou a criar. E agora nos vemos diante de práticas e saberes que procuram solucionar e dar respostas para tudo. *Viver é realmente perigoso*. O perigo ronda por todos os lados e por todos os cantos da escola e, neste sentido, vale indagar: e se a educação se estabelecesse no caos? No perigo? Talvez, substituiríamos a Pedagogia Moderna pela Pedagogia do Caos. Talvez, o estar no perigo nos provoque a pensar: de que maneira estamos estruturando a educação? *Educar como uma viagem imprevista, sem fins preestabelecidos*<sup>53</sup>.

53. CORAZZA,  
2006, p. 16.

Mas, as raízes da Pedagogia não estão tomadas, unicamente, por esses saberes. Fios desconexos também provocam suas raízes. Um desses fios são as práticas educacionais (avaliativas, disciplinares, interdisciplinares) que também se relacionam com os seus saberes e são comumente praticadas no cotidiano escolar. Seleccionamos o “processo avaliativo” como um vetor importante a ser discutido, visto que o fracasso esbarra também nesse fio. Avaliar para quê? Sendo a avaliação classificatória e com o foco no mérito, o que não entra em seus critérios, permanece retido, até que

sejam preenchidos os critérios estabelecidos para a etapa seguinte. Além disso, repercute na vida dos alunos.

*Viver é muito perigoso... Querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar. Esses homens! Todos puxando o mundo para si, para o concertar concertado. (p. 16-17)*

Formada pelo curso de Pedagogia, fui preparada para saber, diagnosticar, solucionar problemas, criar e compreender tudo que acontece na escola. E o que acontece lá? Parto para construir outro caminho, não falando sobre, mas da e com a escola. Tentamos não caracterizar os personagens da trama escolar na pesquisa, ao contrário do que fez Riobaldo, o fazendeiro que conhecia seus jagunços e suas histórias, vivia caracterizando-os com certo juízo de valores. Tentamos fugir desse juízo. Percebemos que escola investigada também se preocupa com isso. De certa forma, a construção de juízo de valores faz parte de sua identificação, assim como em outras escolas. Cria-se um modelo, uma referência que se estabelece pelas relações de poder e saber. Há uma referência na escola. A maioria quer alcançar um sucesso, quer eliminar a reprovação, acabar com o fracasso escolar, ter bons resultados nas provinhas Brasil, ter uma imagem positiva diante da comunidade do bairro enfim, tudo isso, são manifestações coletivas. Não é só a direção e a coordenação pedagógica que almejam tudo isso, os professores também.

Durante as idas ao campo investigativo pude participar de reuniões pedagógicas, reunião de pais, eleição de diretores, festas... Foram intensas manifestações de um querer bem para a escola, mesmo nas decisões equivocadas para alguns e corretas para outros.

Falar da escola e de suas referências é falar, sobretudo, da constituição das suas entradas e saídas, dos seus compartimentos: disciplinas, horários, professores, séries, faixas etárias, entrada e saída, começo e fim, carteiras e pó de giz. Compartimentos funcionando em um liga/desliga, em um abre/fecha e muda de assunto. Talvez, se ligássemos tudo, provocaríamos um curto circuito! Ou o curto circuito talvez já esteja instalado pelos corredores. A instituição escola é reconhecida como um dos grandes projetos sociais, uma vez que é um espaço de intensas movimentações e vivências. Apesar de algumas de suas práticas exaustivas, com tantas classificações (disciplinas, horários, professores, e faixas etárias) e divisões não contribuir, às vezes, para uma ascensão social. Educação para emancipar o sujeito: que sujeito iremos emancipar? Educação para vida: que vida? Talvez, aqui, entraria um modelo de vida de sucesso, bem sucedido, sem fracasso.

Escola: entradas e saídas, começo e fim... e o meio? E o entre? Esta pesquisa escolheu o meio. O entre.

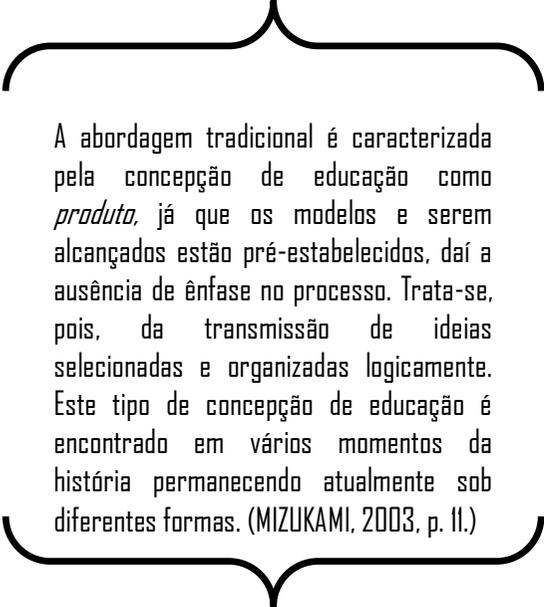
Dispositivos:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [...] o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 1992, p. 139)

A escola é um espaço que, além de disparar formas de pensar, é também um grande criador de dispositivos, ela é um dispositivo que produz formas de pensar, de ver e de ser. Dispositivos dentro de dispositivos. Podemos considerar, também, a avaliação como sendo um desses dispositivos, no qual a retenção do aluno aparece como uma marca do sistema escolar que cria uma nova categoria de aluno, baseado em uma referência, ou melhor, em um perfil adequado de aluno, de professor, de diretor...

Provas, testes, relatórios, planejamentos, dentre outros procedimentos, fazem parte do que chamamos de mundo escolar que, aliás, vem caracterizando o que chamamos de escola. Testes, agrupamentos por faixas etárias, níveis de aprendizagens, provas, elaboração exaustiva de registros, avaliações contínuas e sistemáticas, pareceres avaliativos direcionados aos responsáveis com anotações de sucessos e insucessos. Registros que são sistematizados e planejados para

correção, recuperação e normalização daqueles/as que se desviam dos padrões estabelecidos pelos discursos normalizantes. Escola é só isso? Não, vai mais além... Vai mais aquém...



A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história permanecendo atualmente sob diferentes formas. (MIZUKAMI, 2003, p. 11.)

Os padrões adotados pela escola funcionam como critérios e categorias que influenciam e dependem de uma aprovação de um público (família, Secretaria de Educação, outros). E o que escapa do padrão torna-se invalidado. Reprova-se uma escola fraca, sem referência, sem tradição. O fracasso escolar é um possível escape do padrão, de uma referência. Um veneno que a escola administra. Algumas pesquisas insistem em criar um remédio para corrigir, para solucionar o problema, para apresentar a verdade a um público. Acredita-se que a Concepção Tradicional de Ensino esteja na origem dos problemas da escola contemporânea. A origem do problema agora não importa. As tradições escolares

estão por aí, impregnadas pelos séculos e séculos, produzindo dizeres do tipo: a escola de qualidade é aquela que reprova e, conseqüentemente, o melhor professor é aquele que mais retém os alunos na escola, como uma forma de apresentar ao público quem manda no espaço escolar.

A escola investe em um grande espaço de aprendizagem. É um lugar reconhecido pelos educadores, onde os alunos devem sanar suas dúvidas, aprender aquilo que não sabem e compartilhar o que sabem. *Escola então se torna um espaço e tempo de inter-esse, [...] àqueles que estão expostos*

*para o mundo lhes é oferecida a oportunidade de tornar-se interessados em algo. A escola não é sobre cálculos e escolhas, mas sobre atenção e tornar-se interessado por algo*<sup>54</sup>. Os desinteressados escapam do propósito da escola e logo encontram um lugar para eles. Contudo, o propósito da escola também se fundamenta na correção de erros cometidos pelos alunos; logo se faz uma triagem para classificar os melhores e assim alcançar o sucesso. Aprender para alguma coisa.

54. PICAŲY;  
LEHENBAUER,  
2004, p. 30.



Tentando escapar das amarras do discurso pedagógico dominador, de um fazer pedagógico salvífico, essa pesquisa se situa para além dos princípios da normalidade, da verdade, da referência e também de um fazer pedagógico. O que nos fez chegar a presente escritura foram as marcas de uma experiência singular, que foram intensificadas no campo investigativo. Isso nos provocou a problematizar a escola, a reprovação, o fracasso escolar e a pedagogia. Sem buscar soluções e ou respostas, seguimos problematizando com as marcas produzidas no acontecido.

*Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos*<sup>55</sup>. Aproximamo-nos da ideia de marca, como outra possibilidade de instaurar o novo que se constitui em um estado de coisas, em um estado inédito que rompe através dos encontros ao acaso. *Isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência*

55. ROLNICK,  
1993, p. 2.

*imposta por um destes estados, nos tornamos outros*<sup>56</sup>. Pensar as marcas produzidas no campo do saber, de um saber pedagógico e de um fracasso constituído nos ajuda a pensar de outra maneira, a fazer o repetido de NOVO. É com o repetido, e escorregável, que somos lançados para o novo.

56. ROLNIK,  
1993, p. 2.

A temática da pesquisa passa por entre as marcas, não as sequelas dolorosas, mas as que nos afetam e nos constituem um corpo, um corpo em movimento, na/com a Pedagogia, no/com o fracasso, na/com a escola, através das minhas e das nossas marcas. *Enquanto estamos vivos, continuam se fazendo marcas em nosso corpo. Mas também por uma razão menos óbvia: é que uma vez posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como exigência de criação que pode eventualmente ser reativada a qualquer momento. Como é isso? Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atrai e é atraída por ambientes onde encontra ressonância (aliás, muitas de nossas escolhas são determinadas por esta atração). Quando isto acontece, a marca se reatualiza no contexto de uma nova conexão, produzindo-se então uma nova diferença. E mais uma vez somos tomados por uma espécie de "desassossego", [...]. E mais uma vez nos vemos convocados a criar um corpo para a existencialização desta diferença. Ou seja, a marca conserva vivo seu potencial de proliferação, como uma espécie de ovo que pode sempre engendrar outros devires: um ovo de linhas de tempo*<sup>57</sup>.

57. ROLNIK,  
1993, p. 2.

Com essas marcas fomos entrando no recinto escolar. Levamos para esse espaço a nossa experiência e as marcas que se constituíram na travessia da pesquisa. Com a entrada da experiência, fomos *engendrados por pontos de vista que não são nossos enquanto sujeitos, mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo. Em outras palavras, o*

*sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas*<sup>58</sup>. As marcas que se produziram durante o campo investigativo foram nos forçando a afastar da temática da reprovação e a mergulhar na temática do fracasso escolar.

58. ROLNIK,  
1993, p. 3.

*Início de uma conversa interminável...*

*História  
Escola  
Gente  
Vida  
Forças  
Cotidiano*

*A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. (p. 461)*

## *Marcas de uma travessia chamada escola*

A pesquisa foi potencializada à medida que entrávamos no campo investigativo. Mas, antes, foi preciso se desfazer de ideias prontas no entendimento do que seria o campo da pesquisa. Como se entra em um campo investigativo? Que passos seguir? Como proceder? Que movimentos traçar? Para dar entrada, finalmente no campo da pesquisa, passamos por uma maratona de procura de escolas. Talvez, a primeira tarefa do campo da pesquisa: procurar... E, por um instante, o pesquisador é tomado por um pensamento: como seria mais fácil ter uma definição de caminhos logo no início da pesquisa! Os efeitos daquela disciplina cursada logo no primeiro semestre do mestrado ainda podem ser sentidos... Quem sabe esse fosse seu objetivo principal? Mas, enfim... Ao mesmo tempo em que os caminhos não fazem sentido para essa investigação, havia momentos em que, eu, acabava dando importância a eles, talvez por uma insegurança ou um medo do que poderia vir. Mas esse pensamento logo se desfazia – não por uma vontade: havia a vontade de agarrar-se em alguma coisa –, pois as visitas feitas às escolas, sempre, escapavam de um caminho. A vida da pesquisa, talvez esteja no

escapar, pensar em novos arranjos, *sujeito à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. [...] Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. No meio do caminho, irrompem muitos universos díspares, provocadores de perplexidade, surpresas, temores*<sup>59</sup>.

59. OLIVEIRA,  
2012, p. 279.

Nessa onda de imprevistos e de surpresas, toma lugar a procura de uma escola na qual instalar a pesquisa. Tentamos deixar que a escola se apresentasse, que ela se colocasse à disposição da pesquisa. Não era somente um “eu” no campo e sim um “nós”. Seguindo por essa via chegamos à escola da pesquisa. O primeiro contato foi ao mesmo tempo uma alegria e um desassossego. Uma alegria desassossegada. Um desassossego alegre. A alegria por ter encontrado uma escola disponível para a pesquisa: não houve barreiras com a direção, com os professores, nem com os alunos e pais. Todos se mostraram interessados, desde o início, na pesquisa. Aceitaram o convite e lá fomos e construimos essa pesquisa de dentro da chuva, pelo meio do oceano, sem guarda-chuva, sem barco, sem traço.

### *Conversas do chão da escola...*

Para problematizar a questão investigativa da pesquisa necessitávamos mergulhar no cotidiano da escola. Na verdade, era preciso ir aos porões da escola. *As descidas aos porões nos potencializam*

*sobremaneira*<sup>60</sup> a problematizar as questões que surgem daí. As idas aos porões, ou seja, o acesso ao que faz a escola viver, sua produção, mostra-nos o quão complexas são suas entradas e quanto nos desestabilizam para compor outros modos de se fazer presente num campo investigativo.

60. VEIGA-  
NETO, 2012, p.  
268

Nos encontros de orientação fomos instigadas a pensar na demarcação de um campo para a realização da pesquisa. Chegou o momento de definir o campo investigativo. *Aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos*<sup>61</sup>. Sem criar estratégias ou rotas fomos à escola deixar que ela nos afetasse com suas histórias, seus espaços e tempos, suas rotinas e seu cotidiano. Essa afetação foi sendo tecida desde o primeiro contato. Escutar, observar, deixar que escola se auto apresentasse era importante e assim foi se compondo a pesquisa. Em uma escuta atenta, em uma observação implicada no campo foi se fazendo um *território que foi sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, aos gostos e aos ritmos*<sup>62</sup>.

61. KASTRUP,  
2012, p. 61.

62. KASTRUP,  
2010, p. 61.

O primeiro contato com a escola ocorreu no final do 1º semestre de 2011. Decidimos que seria uma escola pública próxima à UFJF. Existem sete escolas nessas condições: uma particular, cinco municipais e uma estadual. Dedicamo-nos, no mês de agosto, a visitar as escolas nas redondezas da UFJF. Decidimos visitar quatro escolas municipais. Dentre as quatro, uma delas já havia sido frequentada durante a realização do estágio obrigatório na graduação. Conhecia, pois, um pouco de sua dinâmica. A visita a essa escola aconteceu durante o horário do recreio e a conversa se deu por ali mesmo. Fomos cordialmente recebidos pelos diretores que se mostraram receptivos à pesquisa e abertos a um diálogo. Ali aconteceram meus estágios de Português e Matemática, na turma de Jovens e Adultos. Conhecia sua estrutura física, que pouco mudou, e também conhecia o seu fazer

pedagógico. No início da conversa, apresentei resumidamente o projeto e logo que terminei o diretor logo adiantou: *É uma escola que tem altos índices de repetentes*. No período do estágio já havia uma preocupação em torno da repetência. Agora, continua-se com a preocupação, só que criaram e direcionaram esses alunos a uma sala composta somente por reprovados. Não fizeram cerimônia, foram direto ao problema. O reencontro com esta escola foi agradável. Lembrei-me dos meus primeiros estágios da graduação e na época, a escola, mostrou-se disponível para mim e eu com ela. Durante seis meses fiquei a observar uma turma de Jovens e Adultos, com faixa etária entre 15 a 60 anos. A turma era, em sua maioria, composta por alunos adultos que enriqueciam as aulas trazendo consigo narrativas e conhecimentos acerca das diferentes experiências vivenciadas pelos mesmos. Havia, por parte da professora regente da turma e da direção escolar, uma dedicação amorosa aos alunos e à prática escolar. Havia conquistas (não só materiais, mas com pessoas) naquele lugar e ao reencontrar esta escola, sob nova direção, vi que a disponibilidade à pesquisa e às intervenções externas são recebidas de maneira amigável, próxima a um pensar junto. Mesmo sabendo da disponibilidade da escola em receber a pesquisa, era momento de aproximação com as escolas, não era só uma procura em instalar a pesquisa.

As outras três escolas eu não conhecia. Só tinha ouvido falar por conta de pesquisas desenvolvidas por colegas. A segunda escola visitada funciona em tempo integral. No primeiro contato fomos informados da dinâmica que a envolve, da estrutura física e dos seus problemas referentes ao desempenho escolar. É uma escola muito procurada por pesquisadores da UFJF. Apesar de aquela unidade escolar estar aberta à pesquisa, seguimos com as visitas a outras escolas.

A terceira escola visitada não nos deu a chance de aproximação. A impressão foi de que estaríamos ali para denunciar, tornar pública alguma coisa que estava escondida ou o medo de expor as suas mazelas. Fomos interrogados sobre o que, o como e o porquê da pesquisa ser realizada ali e não em outra escola. Questionava-se se o tema era realmente relevante. Passamos por um pequeno interrogatório. Durante a conversa com a vice-diretora chegou-se ao ponto de confundir pesquisa com estágio. Ao tentar tornar mais clara a nossa pesquisa, fomos interrompidos no momento da fala: *Vocês vão fazer um estágio, né?! Então temos que pedir a autorização ao professor. Se pode permanecer na sala de aula ou não, depende dele.* Enfim, qualquer explicação naquele momento não seria suficiente: era um estágio. Talvez, a recusa não dita, mas sentida, passasse pela temática da pesquisa. Talvez pela forma com que abordamos a vice-diretora, no corredor, em pé, em frente à porta principal da secretaria. Talvez pelo “mau tempo” do dia (estava uma tarde ensolarada), talvez, talvez... Na verdade, ao que nos pareceu, a recusa estaria ali para qualquer pesquisa. Algo aconteceu ali.

Seguimos para a última escola.

Um *encontro* acontece! Por acaso? Forçado, planejado, sem força, com força, intenso, enfim, os encontros atravessam e atravessada fui ao me encontrar com a quarta escola. Programamos a ida através da secretária que se prontificou a agendar um encontro com a diretora no início do mês de agosto, sabendo que os professores da rede municipal de Juiz de Fora se encontravam no final de um período de greve e que nosso encontro só poderia se realizar já com o retorno das atividades e com o novo calendário de reposição das aulas.

Confirmamos nossa ida e a secretária logo adiantou que a diretora teria um compromisso e quem iria nos atender seria a coordenadora pedagógica. Aproveitou também para nos alertar de alguns percalços no trajeto até a escola. Registrei aquele primeiro contato, em uma nota de campo. Naquele dia ensolarado e agradável conheci a escola que é abraçada por muito verde.

Dia ensolarado! Primeiro contato com a escola, dia 20 de setembro de 2011. É uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. Cheguei por volta das 14h30. Agendei, com a secretaria, uma conversa com a coordenadora pedagógica da escola. Fui orientada pela secretária quanto ao ônibus que deveria pegar. As linhas de ônibus que passam perto da escola são: 533, 540, 536. Para chegar até lá passa-se por um caminho longo, com muitas voltas. - *se você for vir de ônibus, pegue a linha 540, 533 ou 536 e se for vir de carro, tome cuidado com os buracos, o trajeto para cá é terrível*, disse a secretária. Fui de carro. Antes de chegar à entrada do bairro que dá acesso à escola, passo por alguns bairros populares e quando me aproximo da entrada do bairro que dá acesso à escola me deparo com casas mais sofisticadas, são condomínios de luxo por todos os lados, uma área com grandes construções. Passo a entrada dos condomínios, sigo em frente e me deparo com o primeiro buraco, acho que foi esse buraco que ela me alertou, quase uma cratera. Segui! Ao longo do caminho pequenos buracos fundos. Percebi que sem cinto de segurança e sem reduzir a velocidade e passar a marcha para a segunda, teria possivelmente problemas na coluna e no bolso também. Em uma estrada de terra, forrada com cascalho de pedra, o que se via era só poeira. *Imagine isso aqui no tempo das águas?* Segui em frente, vi também uma paisagem linda, muito verde e uma represa que fica à margem da estrada de terra e que abastece os bairros da redondeza. Apesar dos atritos com a estrada, encantei-me com o lugar. Cheguei à escola! Toquei o

interfone e quem veio me atender foi a coordenadora. Fui recebida com muita cordialidade. Apresentei-me a ela, falei da pesquisa que pretendia realizar, das minhas expectativas e dos meus anseios. Fomos caminhando até a sua sala. Na sua mesa havia alguns livros e pastas, mas algo me chamou especialmente a atenção, nem precisei perguntar, ela se prontificou a dizer, assim que falei do tema da pesquisa. - *estou finalizando o gráfico que elaborei com a intenção de identificar o que realmente está acontecendo com algumas turmas na escola, o grau de dificuldades tá preocupante. O nível de reprovação é muito grande. É uma escola aparentemente pequena, com número de alunos reduzidos em sala... Como isso pode acontecer?* Ela me apresentou também um questionário de auto-avaliação dos alunos do 6º ano. Fiquei muito interessada! No questionário constam perguntas do tipo: *como você vê a escola? como é seu o desempenho? qual a matéria que você acha mais difícil?* etc. Gostei daquele documento, pois percebo que ele revela características importantes da escola e, principalmente, dos alunos. Seria interessante fazer a pesquisa lá. Notei que o fracasso escolar está rondado por ali. Notei também que a coordenadora tem um interesse na pesquisa e percebi que a escola está aberta a isso. Demos uma volta pela escola, conversamos sobre o quadro de professores, alunos e funcionários. Fui apresentada à secretária e a alguns professores que passavam por ali. Comentei como foi turbulento chegar à escola. Ela afirmou que a localização da escola e das famílias, que chegam a morar depois da BR 040 e geralmente são famílias de baixa renda, tem sido um problema permanente. Ela mostrou algumas salas, como a de informática e a biblioteca, além do refeitório, do pátio e da quadra. A escola tinha acabado de receber, pelos correios, materiais para formação dos professores. São revistas, livros e DVDs. - *ao professor aqui não falta nada, em relação à formação, temos um bom material!* Entardeceu! Fui embora com grande satisfação de conhecer essa escola. Saio com uma sensação de que vou voltar. Saio afetada por muitas coisas: seu espaço físico, as pessoas, seus problemas,

enfim acho que retornarei! Tive um bom encontro. A primeira impressão é a que fica. Realmente essa ficou... (nota de campo nº 01).

O projeto intitulado **Tornar-se o que se é: a escola como espaço de produção de subjetividade-professor de matemática** teve como objetivo investigar a escola como espaço de formação do educador matemático; buscar elementos de análise para pensar a formação do professor de matemática e propor um estudo acerca dos saberes e fazeres matemáticos e não-matemáticos que o professor de matemática precisa mobilizar, construir e constituir para tornar-se professor no cotidiano das relações que vivencia no espaço escolar. (CLARETO et al., 2009)

*Explorado os olhares, as escutas, a sensibilidade, os odores, os gostos e os ritmos*<sup>63</sup>, encontramos a escola, que está entre o rural e o urbano. Em uma área mista se encontra a escola, entre o verde e o cinzento da cidade. A definição da área confunde os profissionais que trabalham por lá.

É uma escola que está marcada por transformações físicas recentes. As transformações do bairro vêm afetando a dinâmica da escola desde sua inauguração. A construção de um condomínio de luxo nas redondezas da escola também tem causado preocupação tanto para os moradores, quanto para a escola. Essa mesma escola já havia sido investigada por dois outros projetos desenvolvidos no âmbito do Grupo Travessia<sup>64</sup> do qual faço parte: O primeiro deles, o *Torna-se o que se é: a escola como espaço de produção de subjetividade – professor de matemática*, desenvolvido com financiamento

63. KASTRUP, 2012, p. 61.

64. O grupo Travessia é um grupo de pesquisa coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Clareto. Esse grupo tem como temas centrais: Educação, formação de professor, Filosofia da diferença, Educação Matemática, experiência, arte, filosofia e pedagogia. Esses temas foram se constituindo com os orientandos e também pelos alunos de graduação e professores pesquisadores que fazem parte do grupo.

da FAPEMIG, entre os anos de 2007 e 2009, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Clareto.

O outro projeto: *Embaçamento de fronteiras: o rural e o urbano se encontram no espaço escolar*, foi desenvolvido

pela então mestranda Beatriz Gomes Magalhães Beniz, no ano de 2008.

A dissertação de Beatriz Gomes Magalhães Beniz tem como título: **Embaçamento de fronteiras: o rural e o urbano encontram-se no espaço escolar**. “Os alunos migrantes são representados por adolescentes de doze a dezenove anos, residentes em áreas rurais, que estabelecem migrações pendulares para cursar o Ensino Fundamental. Este trabalho aborda os deslocamentos, as narrativas e representações destes alunos a partir do espaço escolar e, tem como referência, os agenciamentos teóricos instituídos por filósofos de pensamento nômade: Nietzsche, Foucault, Larrosa, Veiga-Neto. (BENIZ, 2009)

Lendo a dissertação de Beniz, percebemos quantos dos percalços ainda permanecem desde o período da investigação feito por ela. A dificuldade de chegar à escola foi quase a mesma. *O muro que separa a escola da rua continua sem calçamento, o que pode ter as suas condições alteradas conforme as oscilações do tempo: ora com poeira, ora com muito barro, mas quase sempre com dificuldade de acesso. A rua que oferece o endereçamento da escola é uma estrada que se estende a partir de uma avenida principal, distante um quilômetro do asfalto mais próximo. [...] Antes de chegar à escola, há ruas com pavimentação, saneamento básico e residências confortáveis e amplas, logo em seguida, aparece o início da estrada de acesso ao bairro da escola, considerado por vários integrantes da comunidade escolar, como uma área rural*<sup>65</sup>.

65. BENIZ, 2009, p. 64.

De lá pra cá, o que se vê no bairro e na escola são projetos externos à comunidade, como a construção de um condomínio de luxo. O projeto de construção estava no papel e começava a ser concretizado, no ano de 2011. E a preocupação da equipe pedagógica com os reflexos da obra

começava a dar início a uma preocupação com o projeto de construção do condomínio de luxo nas proximidades. Esta construção é uma *unidade que faz parte de um megaprojeto, que já existe em outras cidades brasileiras, e atende às elites locais. A região já conta com vários condomínios e granjas no seu entorno, entretanto, o novo empreendimento é muito mais ambicioso. [...] Alguns sites e jornais destacaram os aspectos positivos da obra, tais como: a criação de quatro mil empregos novos. Esta expectativa também faz parte dos anseios dos moradores locais, especialmente, o aumento do número de empregos e a melhoria nas condições de infraestrutura. A rua de acesso à escola também será o principal acesso ao empreendimento*<sup>66</sup>.

66. BENIZ, 2009, p. 65.

Ainda sem grandes estruturas físicas básicas no bairro, os moradores se empenham em participar das decisões vindas da construtora responsável pelo condomínio, com a esperança de melhorias. O diálogo entre a construtora responsável pelo condomínio e os moradores está acontecendo. As reuniões acontecem no interior da escola.

Outro ponto a ser destacado nesta escola é o transporte. O número de ônibus que circulam no bairro é pequeno. Três ônibus fazem o trajeto até a escola. *Dois ônibus parados em sentidos opostos da rua ditam os tempos das aulas e do planejamento das atividades pedagógicas. As linhas São Pedro e Lagoa são os transportes da maioria dos alunos e dos moradores do bairro e, ainda, das comunidades rurais atendidas pelo ônibus Lagoa*<sup>67</sup>.

67. BENIZ, 2009, p. 85.

*A linha 542 faz o trajeto Centro – BR 040 e atende especialmente aos moradores do bairro São Pedro e seus arredores. Os horários são com intervalos de cinquenta minutos. Os alunos que utilizam*

68. BENIZ, 2009, p. 85.

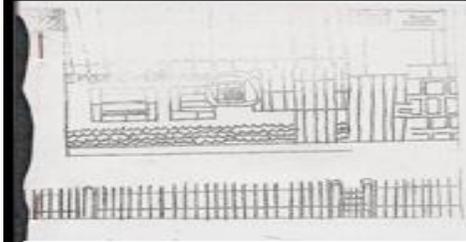
*este ônibus são moradores de bairros vizinhos à escola*<sup>68</sup>. Geralmente, são alunos que não conseguiram vagas em escolas próximas de suas casas.

Já o ônibus Lagoa faz o percurso Centro – São Pedro – comunidades rurais. Uma parte significativa deste trajeto é realizada em condições adversas, ou seja, o ônibus percorre uma rodovia federal de intenso tráfego, a BR 040, e trafega mais de cinquenta minutos em estradas vicinais, estreitas, sujeitas às intempéries, com alternância de poeira, durante o período de estiagem (inverno), e muito barro e buracos no período chuvoso. Os horários de circulação dos ônibus dessa linha são reduzidos. Perder o ônibus implica também em perder aula. Por isso, qualquer atividade na escola significa calcular antes o horário do ônibus Lagoa<sup>69</sup>. O ônibus que faz este trajeto não oferece qualquer segurança aos alunos. Não tem cinto de segurança e constantemente não há lugar para se sentar. A direção escolar já acionou a prefeitura e também a empresa que oferece o serviço. Estão aguardando alguma notificação das autoridades locais.

69. BENIZ, 2009, p. 85.

*Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mais vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (p. 35)*

Com tantas idas e vindas à escola, percebemos que as mudanças vão acontecendo lentamente. Mas elas acontecem. Outras mudanças estão ainda por vir. *A escola de: era uma vez...*



Em muitos anos atrás, os ar-  
mões chegaram nesta região de-  
nomiada São Pedro, devido ao  
clima e a boa terra para o  
plantar.



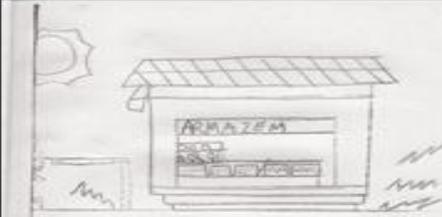
O nome da região sempre foi  
Buzzeiro devido a uma cruz  
que havia no lugar.



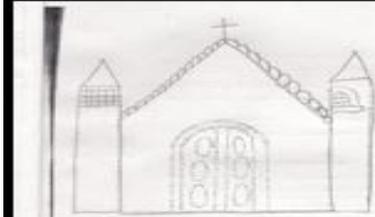
No início do seu surgimento  
existiam algumas poucas casas,  
sem total de doze.  
Eram de pau-a-pique cobertas  
de sapé ou de zinco.  
O piso do chão era batido  
de terra ou ossalhadar.



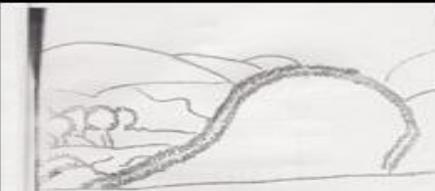
As ruas eram estreitas e era  
nem de um lugar para outro,  
os moradores usavam: carroças,  
carrelos, charretes ou mesmo  
som a pé.



O comércio era pequeno,  
abastecia a população com  
mantimentos e bebidas.  
A maioria dos alimentos  
eram produzidos pela  
população.



A Igreja era a capela de  
Santo Antônio, construída em  
1836, com decorações, telhas e  
frescos.



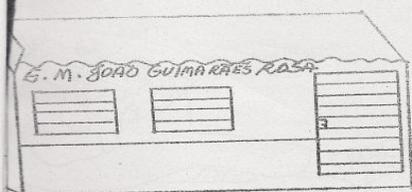
A represa não é natural,  
ela foi construída em 1944,  
para poder abastecer esta  
região.



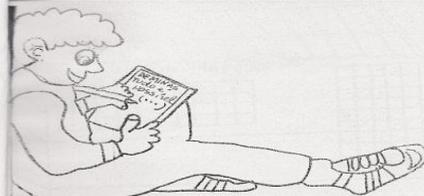
A primeira escola da  
região era particular.  
Com passar do tempo, foi  
alugada uma sala na casa  
da família Peters para  
funcionar como escola.



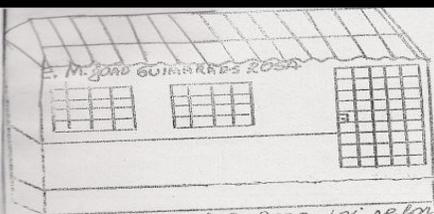
Depois a família Peters doou  
o terreno para a Prefeitura  
construir a atual Escola.



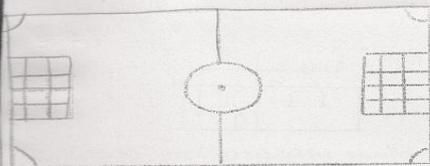
Em 1972, foi inaugurada  
a Escola Municipal João  
Guimarães Rosa.  
Funcionava de 1ª a 4ª série.  
Hoje, a escola tem também  
Educação Infantil, 5ª e 6ª série.



A escola escolheu esse  
nome em homenagem ao  
escritor mineiro João Guimarães  
Rosa.



A escola M. J. G. Rosa foi refor-  
mada em 1994 e novamente,  
em 1999, ela passou por outra  
reforma, onde foi feita mais salas  
de aula, cantina, refeitório e  
os muros.



A quadra poliesportiva  
"Henrique Sebastião Peters" foi  
construída recentemente e  
inaugurada em 06 de outubro  
de 2001.



As Casas melhoraram muito.  
São de lajes, com mais segu-  
rança.  
Os transportes também melho-  
raram.



Hoje, podemos sonhar  
pois nosso futuro será  
cada vez melhor!

*“Hoje, podemos sonhar, pois nosso futuro será cada vez melhor”*<sup>70</sup>. Essa frase foi retirada de um desenho feito por uma criança dessa escola. Hoje, elas podem sonhar com uma escola com salas de aula, com paredes, com parquinho na área externa, com quadra esportiva, com biblioteca e, também, uma sala de informática. Mas, a escola não nasceu assim. Há muitos anos, as crianças não tinham espaço adequado para estudar e nem para brincar. A estrutura física da escola teve alguns avanços, mas ainda se encontram problemas pontuais: a dependência do transporte público, a pavimentação da rua que dá acesso à escola, a quadra esportiva descoberta. Mas há aqueles que não desanimam e esperam por mudanças significativas. Mesmo na espera, como disse uma das professoras: *a energia daqui é diferente, dá gosto vir trabalhar, apesar de tudo*. Diante disso, convido a pensar juntos em como seria uma escola que dá conta de tudo?

A escola que fez e faz as crianças sonharem nasceu assim...

Na década de 1960, a região do bairro possuía uma economia de subsistência, as casas eram de pau-a-pique, cobertas por sapé ou zinco e não havia estrada de acesso para carros. Utilizavam-se somente carroças, cavalos ou se andava a pé. Por não existir escolas nesta região, naquele período, um morador do bairro criou, dentro de sua própria fazenda, uma sala de aula. As aulas eram lecionadas para crianças das redondezas, filhos de fazendeiros. São dados os primeiros passos para o nascimento da escola. Com a instalação feita, os moradores do bairro ganharam força com a iniciativa do audacioso morador e solicitaram, junto à Prefeitura, a construção dessa escola.

*70. Esta ilustração foi retirada do relatório do projeto: Tornar-se o que se é: a escola como espaço de produção de subjetividade-professor de matemática, submetido à agência que o financiou, a Fapemig, tendo sido aprovado pela mesma. Este projeto foi coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Clareto.*

A família do doador do terreno ainda se encontra morando por lá. Uma de suas filhas faz frequentes visitas à escola, sua residência faz divisa com o muro da escola. Seus netos também foram alunos de lá e alguns passaram a ocupar cargo na escola. *O primeiro prédio então foi inaugurado em dezoito de junho de 1972. No entanto, as necessidades da comunidade escolar foram crescendo e a escola foi reconstruída em 1984, em sistema de mutirão*<sup>71</sup>.

71. PPP, 2004, p. 3.

Enquanto a reforma ocorreria, os alunos tinham aulas em uma igreja católica próxima à escola. Não havia estrutura física adequada na igreja para acolher os alunos. As salas de aula eram externas, divididas por madeirite e cobertas por lona. *Em 1994, foi realizada outra reforma na qual a escola recebeu telhado novo, forro e piso cimentado e troca de janelas. No ano de 1999, houve a ampliação do prédio escolar*<sup>72</sup>: duas salas de aulas, secretaria, cantina, refeitório e banheiros foram construídos. A escola também foi murada, com o apoio de um vereador e de uma empresa de transporte coletivo urbano. *Em outubro de 2001, foi inaugurada a Quadra Poliesportiva com o nome do doador do terreno*<sup>73</sup>.

72. PPP, 2004, p. 3.

73. PPP, 2004, p. 3.

A escola conta com um pátio frontal. *Neste pátio, concentram-se algumas atividades da educação infantil, seis salas de aula, distribuídas em dois andares, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de vídeo, uma sala de informática, uma quadra e as salas da coordenação pedagógica, da diretoria, da secretaria e dos professores. O espaço físico da escola permitiria, a muitos, classificá-la como pequena. De fato, seu maior espaço é a quadra, quase do tamanho do resto da estrutura física da escola*<sup>74</sup>.

74. Trecho retirado do relatório do projeto “Tornar-se o que se é: a escola como espaço de produção de subjetividade - professor de matemática”.

A quadra poliesportiva funciona para as aulas de educação física e para alguns eventos festivos. Quando não estão ocorrendo essas atividades, a quadra fica fechada, incluindo os intervalos de aulas e recreios. No turno da tarde, as salas de aula se mantêm fechadas durante o intervalo, pois, sem a presença das professoras em sala, os alunos não podem permanecer nas mesmas. Com isso, a sala dos professores fica praticamente vazia, pois as professoras das turmas do 1º ao 5º ano ficam com os alunos durante o intervalo, sentam à mesa com eles durante as refeições. Ao mesmo tempo em que zelam pela segurança dos alunos, esses professores tentam sair da rotina da sala de aula, trocando conversas e brincadeiras com as crianças.

*A escola ocupa um terreno de, aproximadamente, 500 metros quadrados<sup>75</sup> para um total de 176 alunos matriculados, no ano de 2011 (dados disponibilizados pela secretaria da escola). A escola funciona no turno matutino (6º ao 9º ano), totalizando quatro salas em funcionamento, com um total de 64 alunos e no turno vespertino com seis salas que abrangem a Educação Infantil (1º/2º período e creche, num total de 35 alunos), até o 5º ano<sup>76</sup> (1º ao 5º ano, totalizando 77 alunos). O quadro de docentes é composto por 23 profissionais, sendo 10 professores contratados e 13 professores efetivos. Além desses profissionais, a escola conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma bibliotecária, uma secretária, um auxiliar operacional e dois auxiliares de serviços gerais.*

No turno da manhã, o horário de entrada dos alunos acontece às 7h, terminando às 12h20. No turno da tarde, o horário de entrada acontece às 12h50, terminando às 16h50. O término do turno da tarde está condicionado ao horário de dois coletivos que fazem parada na escola e, após esse horário,

*75. Trecho retirado do relatório do projeto “Tornar-se o que se é: a escola como espaço de produção de subjetividade - professor de matemática”.*

*76. PPP, 2004, p. 3.*

só haverá ônibus novamente por volta das 18h. Um deles faz o trajeto em direção ao centro e o outro, faz o trajeto em direção a um bairro ainda mais afastado do centro.

Apesar de existir um horário definido de entrada/saída, o que realmente determina o início das aulas é o horário do transporte coletivo. Como boa parte dos alunos reside em um bairro distante da escola, as aulas só acontecem com a chegada do ônibus desse bairro, que traz consigo a maioria dos alunos. *Aqui é assim, se o ônibus chega tem aula, se quebra pelo caminho, as crianças ficam por lá e nós aqui à espera*, diz uma professora do terceiro ano do Ensino Fundamental I.

A maioria dos alunos é do bairro distante da escola, filhos de pequenos proprietários de terra ou caseiros. Segundo a direção escolar, muitos deles ajudam os pais nas tarefas do campo e a escola se transforma, para muitos alunos, em um dos poucos espaços de lazer e descontração, além de ser um lugar onde se podem encontrar os amigos, jogar bola na quadra e alimentar-se da merenda escolar.

A escassez de ônibus na região é um problema, o itinerário das linhas que servem à escola são um agravante, pois, apesar de muitos alunos dependerem dos coletivos para chegar, há muitos que precisam, ainda, caminhar, cerca de uma hora, para chegar aos pontos finais dos coletivos para, daí sim, tomarem o caminho da escola.

*Então, a escola que se apresentou... Vai sendo escola*

O que esta escola tem a nos revelar? Como ela chegou a ser o que é? Naquele momento se fazia necessário deixar-se tocar pelas forças que a constituem, para assim expor as marcas, os traços e as linhas. Que linhas compõem esta escola? O que escapa desse território? Em busca de acontecimentos, de vivências e de conflitos e em uma busca pelo entendimento da dinâmica constituidora desta escola, procuramos ficar próximos a tudo que acontecia lá. Era preciso falar de dentro, do meio da escola, no meio da chuva, do oceano. Era preciso sentir na carne o contato com as pessoas, seja durante os intervalos, nas entradas e saídas de alunos, seja pelos seus arquivos, que não estavam mortos. Possivelmente, nos documentos estavam as histórias e, sobretudo, os documentos ou fragmentos desses documentos importantes, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, as atas de reuniões; enfim, a processualidade desses documentos foi apresentada nas visitas. Convém ressaltar que a ida aos documentos foi para identificar possíveis escapes do fracasso escolar. Já que, quase tudo, ou tudo, passa pelos documentos produzidos na e pela escola.

Antes de abrir a conversa com os feitos e com os rastros deixados pela escola, e o que veio escapando de tudo isso, é preciso saber como chegamos até eles.

As aspirações desejantes da escola se encontram também nos documentos e, às vezes, fico me perguntando a funcionalidade de alguns desses documentos... Para que serve o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola? No tempo da graduação, fui informada de que esse documento dita os objetivos, os desejos, as metas e também os sonhos da escola. Digamos que é um **P**rojeto de ação, que é **P**olítico, porque envolve um coletivo de um bem comum - a educação - e é, antes de tudo, **P**edagógico, porque nele se encontra as bases e os procedimentos relativos aos processos de ensino

e de aprendizagem. Para alguns pedagogos, que acreditam que a cartilha e suas receitas funcionam para a turma toda, o PPP tem uma função; para outros, não diz muita coisa, visto que sua aplicabilidade está fadada à impossibilidade e, também, sempre estão por terminar e, constantemente, engavetados ou arquivados num computador.

Com funcionalidade ou não, o documento existe e essa escola tem o seu. Orienta quem está na escola e também quem lá chega. Contudo, segui com as recomendações do curso de Pedagogia. Como fui preparada: para se conhecer uma escola deve-se ler o PPP (Projeto Político Pedagógico) e, junto com ele, o Regimento Escolar. Quase tudo da escola passa por esses documentos. Não creio que se conheça uma escola através desses documentos, mas fui até eles para garimpar informações na certeza de que poderia problematizar outras questões para a pesquisa. Naquele momento fazia-se necessário ir aos documentos que a escola possuía. Já que ele existe e faz parte da escola, fui ao PPP.

No segundo dia de visita, preocupei-me em conhecer a estrutura física da escola, os professores e as crianças que passavam por mim. Deixei que a escola me conduzisse. A possibilidade de acesso a esses dois documentos foi apresentada pela coordenadora pedagógica. Ela me apresentou, também, outros documentos que fazem parte do cotidiano da escola como: as atas dos conselhos de classes, os relatórios de avaliação de professores e também as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação, como as resoluções de 2010. De início, já tinha um material para leitura.

O Projeto Político Pedagógico ao qual tive acesso foi o do ano de 2009. Estava em fase de finalização. Alguns dados tinham que ser atualizados para fechar o documento. Esta versão estava em

um dos computadores da secretaria. Com uma versão no *pendrive* me dirigi à sala de informática para fazer a leitura do documento. Esta sala possui 17 computadores novos. As aulas de informática têm sido um atrativo para os alunos, já que muitos deles não possuem computadores em casa. Naquele dia eles teriam aula de informática, e já começavam a circular por ali, muito animados. Já chegavam ligando o computador, mexendo com *mouse*, teclados... Pareciam à vontade.

A professora de informática estava desenvolvendo o primeiro *blog* da escola. Com o trabalho conjunto da professora e dos alunos, eles registravam no *blog* a história da escola, os passeios que fizeram e publicavam fotos de eventos que aconteceram na escola. O dia a dia da escola estava ali. Em meio à conversa sobre o *blog* aparecia um ou outro aluno na porta da sala de informática perguntando-se uns aos outros quem era eu: “*quem é?; é professora nova!; não, é irmã da tia (coordenadora pedagógica); irmã? Não*”<sup>77</sup>. Um corpo estranho na escola já fazia seus efeitos. Entraram todos para a sala e a coordenadora aproveitou para apresentar-me, enquanto eles se acomodavam. Começam os burburinhos: “- *nossa, tia (para a coordenadora pedagógica), ela se parece muito com você!*”<sup>78</sup>. Acho que não nos parecemos tanto assim, mas percebi que essa semelhança foi recebida de forma amigável e divertida.

Depois das apresentações dirigi-me a um dos computadores disponibilizados pela professora de informática para fazer a leitura do PPP. Encontro no documento palavras que se destacam como o termo *cotidiano* e *aprendentes*: *um dos focos da escola é valorizar os saberes do cotidiano escolar, construir uma prática pedagógica que respeite os sujeitos aprendentes*<sup>79</sup>. Palavras que perpassam todo o PPP da escola. Que cotidiano é esse? Que sujeitos aprendentes são estes? O que passa por aqui?

77. *Fragmento parcial da nota de campo nº 02 do dia 27/09/11.*

78. *Fragmento parcial da nota de campo nº 02 do dia 27/09/11.*

79. *PPP, 2009, p. 5.*

Na leitura corrente chego aos problemas instalados (o PPP também é um espaço de falar dos problemas). A escola identifica, no seu campo de ensino, diversos problemas: a defasagem entre idade e série; constante mudança de professores, devido aos contratos; alto índice de repetência. Esses eram em 2009, alguns itens preocupantes no cotidiano da escola. Em 2011, os mesmos problemas ainda parecem persistir, de acordo com os desabafo de alguns professores.

Os objetivos gerais e específicos do PPP não são diferentes do de outras escolas: promover atendimento individualizado aos alunos com dificuldades, produzir oficina de aprendizagem, discutir o processo de avaliação, investir na formação continuada, ampliar o acervo da biblioteca para a educação infantil, diminuir a defasagem idade e série e fomentar a implementação de projetos (feira de ciências, semanas literárias e festa cultural). Vejo que o PPP acaba se tornando uma âncora para a escola como uma formalidade. Percebe-se que este documento, almeja um sucesso, dita os caminhos que a escola tem que seguir, as coisas passam a fugir do controle quando fogem do papel. Talvez, fugir do papel que é o mais importante.

Assim como o PPP com suas normas e regras, o Regimento Escolar dita a funcionalidade da escola. Estabelece normas para o “bem comum” da comunidade escolar, junto com a proposta pedagógica. Fomos até ele para ter acesso ao número de alunos, de projetos e às diretrizes que regem a escola.

Nesse documento constam os projetos desenvolvidos (dança, judô e futsal) e os laboratórios de aprendizagem, que surgem como serviços pedagógicos, tendo como objetivos enriquecer o currículo e oferecer atividades diversificadas que englobem diferentes habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Os laboratórios de aprendizagem visam a promover oportunidades para superação das limitações dos alunos que, do 2º ao 5º ano, têm um horário estendido para aulas de reforço, com o objetivo de superar as dificuldades em determinados conteúdos.

No regimento, consta, também, o número de alunos desejável por turma: do 1º ao 5º ano, de 20 a 25 alunos, no máximo. Do 6º ao 9º ano, de 30 a 35 alunos. O número de alunos não ultrapassa o limite indicado por turma. Na verdade, a cada ano a escola tem o número de alunos reduzido. No ano de 2011, a escola tinha 175 alunos matriculados. Na turma do 5º ano, por exemplo, tinha-se, naquele ano, 19 alunos. As justificativas para a saída desses alunos são várias. O crescimento de outros bairros e novas escolas sendo inauguradas são alguns dos possíveis motivos. Assim é a versão dos professores e funcionários da escola. Os recursos financeiros também têm um espaço nesse documento. A escola recebe verbas do PNE (Programa Nossa Escola) e PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) para manutenção de materiais, eventos e festividades da escola.

Final de tarde, alunos se preparam para sair. No pátio os professores ajeitam as filas. São duas: as crianças que moram no bairro Lagoa, que atravessam a BR 040, ficam do lado esquerdo e as crianças que moram em São Pedro, do lado direito. Nunca se sabe ao certo o horário que o ônibus vai passar. Ficam na espera, agitados. Chega um momento em que se misturam as filas do bairro São Pedro e bairro Lagoa, tornando-se uma fila só. Fiquei ali tentando ajudar a coordenadora, já que alguns professores vão embora de carro e apenas dois ou três professores aguardam o ônibus para irem embora. Em meio aos burburinhos, a semelhança com a coordenadora volta, agora com todas as turmas: *- nossa! você é muito parecida com a tia; - não é nada da tia, ela é professora*, comenta um aluno:

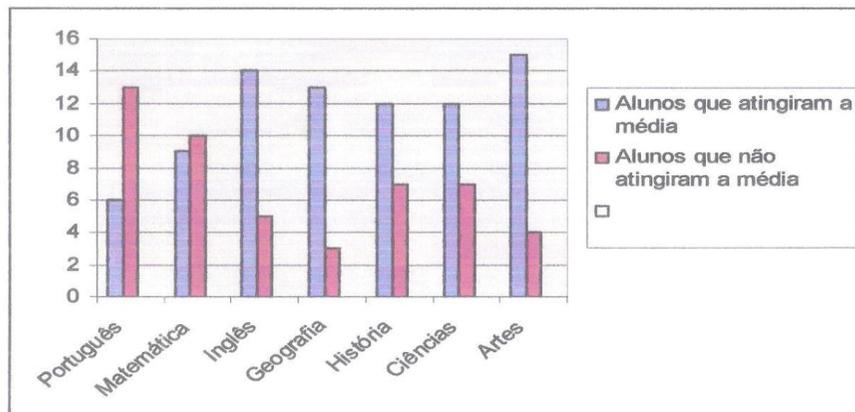
- *mas também podia ser irmã, né?! Pois é!!* Chegou o primeiro ônibus com algum atraso. O ônibus de São Pedro chega primeiro. Ele para próximo da entrada da escola. O outro, com grande atraso, para no outro lado da rua, sentido Lagoa. Uma professora segue com os alunos até o ônibus e aproveita para ir embora também. No caminho para casa me encontro com alguns alunos que fazem o trajeto a pé em meio a muita poeira e os cascalhos de pedra. Seguem falantes, talvez contando sobre como foi o dia da escola, ou talvez narrando alguma travessura. Sabe-se lá o que tanto falam. Falam! (Nota de campo nº 2 do dia 27.09.11).

*Os fatos passados obedecem à gente; os em vir, também. Só o poder do presente é que é furiável? Não. Esse obedece igual - e é o que é.*  
(p. 343)

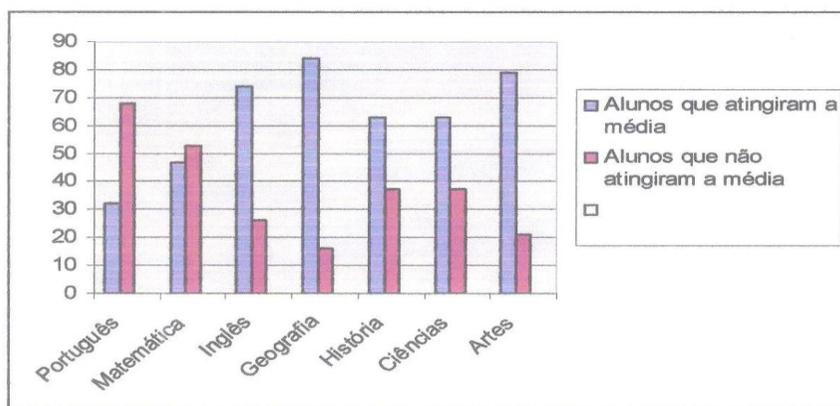
No primeiro momento em que cheguei à escola, a coordenadora pedagógica estava finalizando um gráfico com a média dos alunos nas disciplinas da turma do 6º ano e foi no contato com esse documento que encontramos a preocupação da escola em estabelecer meios de identificar por onde o problema do fracasso circula. Por ser uma escola aparentemente pequena e com o número de alunos também pequeno, ela soube apontar, nesta turma, através desse documento, os alunos com problemas de notas e também alunos que já foram reprovados mais de uma vez.

AVALIAÇÃO – 1º PERÍODO LETIVO – 2011

6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Secretaria (Frequência Absoluta)



Fonte: Secretaria (Frequência Relativa %)

Total de alunos avaliados: 19

Nesse mesmo dia, a coordenadora pedagógica apresentou também um questionário respondido pelos alunos da turma do 6º ano, que funcionou como uma forma de eles se autoavaliarem.

Prezado aluno, avalie o seu desenvolvimento escolar.

Alternativas		
Você gosta da escola?		
Respeita seus colegas e professores?		
Cumpre as tarefas solicitadas pelos professores em sala de aula?		
Cumpre as tarefas de casa?		
Em casa, você tem um horário para estudar o que foi trabalhado em sala de aula?		
Em casa, você tem alguma pessoa que olha o seu caderno e possa ajudá-lo nas tarefas?		
Quando não entende o que foi explicado, você tira dúvidas com o professor?		
Qual é a matéria que você mais gosta?		
Qual é a matéria que você acha mais difícil?		
Você tem alguma nota abaixo da média?		
O que você pode fazer para melhorar o seu desempenho? Escreva no espaço ao lado.		
De que forma os professores podem contribuir para o seu melhor desempenho escolar? Dê sugestões.		

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: 6ºano

Vejo que as produções desses documentos na escola servirão de base para complementar os dados para o PPP e também para o Regimento Escolar. De certa forma, é preciso que a escola organize esses dados estatísticos, seja para apresentá-los nas reuniões pedagógicas, seja para enviá-los à Secretaria de Educação. É quesito importante para futuro “diagnóstico”.

Quando não se consegue aplicar aquilo que se pensou em um documento na prática escolar, as coisas passam a fugir do controle da escola. Surge a indagação: Como colocar em ação um projeto político pedagógico de 2009 no ano de 2011? Por estar associado ao ato político e pedagógico, as propostas acabam se tornando superficiais àquilo que acontece na escola. Esses documentos não garantem um sucesso e tampouco inviabilizam o fracasso escolar.



Além dos acessos aos documentos anteriores, acompanhamos, ainda, reuniões pedagógicas e conselhos de classes. Os conselhos de classe de todas as turmas e a reunião pedagógica acontecem ao final de cada bimestre sempre no mesmo dia, ao final de cada período, matutino e vespertino. Primeiro a reunião pedagógica e depois o conselho de classe. Como a escola só tem uma coordenadora pedagógica, ela tenta atender igualmente aos dois turnos. Esse atendimento da coordenadora pedagógica a dois turnos é um problema diagnosticado pela própria coordenadora: *É difícil trabalhar dessa forma, mas temos que dar conta.* Não só a coordenadora está “só”. A escola também não tem vice-direção e nem diretor por turno. Há uma única direção para os dois turnos. Isso

ocorre, segundo nos informaram, por conta do número de alunos matriculados. À espera de alguma mudança nesse sentido, vão seguindo com as atividades.

O conselho de classe é um momento no qual os professores, a coordenação pedagógica e a secretária se encontram para falar dos alunos, dos pais, da escola e de outras coisas, como problemas familiares. É um momento de desabafo pessoais e também de descontração. Durante as visitas à escola, tivemos a oportunidade de participar de quatro reuniões pedagógicas e de três conselhos classes. Aproveitei o momento para apresentar a pesquisa aos professores, que logo se mostraram receptivos.

As discussões sobre os projetos desenvolvidos na escola vão e voltam a cada reunião pedagógica. Como a pesquisa aconteceu no segundo semestre letivo, pudemos participar de uma avaliação dos projetos que apontava para a afirmação de que alguns deles já não estavam respondendo a alguma expectativa da direção, como o projeto de dança.

A reunião começou com a minha apresentação. Falei da pesquisa que seria desenvolvida ali. Inicialmente apresentei a questão: como funciona o processo de produção de subjetividade, a partir do rótulo da reprovação escolar? Como esses alunos se elaboram mediante ao fracasso? Os estudos sobre a reprovação escolar e seus efeitos nos alunos ditos fracassados foram destaque de minha fala. Falei da importância desse estudo nessa escola e a escolha de estar ali, já que a coordenadora pedagógica já tinha me orientado sobre estatísticas da reprovação escolar nesta escola, que é uma das preocupações da coordenação pedagógica. Ao final, mostraram-se atenciosos comigo 'é sempre bom ter pesquisadores na escola, seja bem vinda', diz uma professora. 'O que for de nosso alcance pode contar com a gente', completa a outra professora. Logo em seguida, abriu-se para a discussão de

projetos para o ano seguinte. Iniciou-se por uma avaliação dos projetos em andamento. “A cor da cultura” foi um projeto trabalhado com todas as turmas e foi desenvolvido pelos professores. Quando falam deste projeto, os professores parecem empolgados com o bom aproveitamento do projeto com as crianças. Este projeto ressaltou a importância da diversidade de povos e da cultura brasileira. Foi destaque deste projeto a leitura. “Os projetos que não estão dando certo, como o da dança, não têm sentido continuar”, diz a coordenadora. Antes de encerrar a reunião pedagógica, a coordenadora falou de mais uma ação: a preparação da cartinha do Papai Noel. Foram fechados a data e o lugar para a entrega dos presentes. (nota de campo nº 6 do dia 11.10.2011)

A visibilidade do campo de investigação foi ganhando um direcionamento de atenção para o período da tarde. Fixamo-nos, temporariamente, nesse período. Sem uma definição de turmas a serem acompanhadas ou sujeitos a serem investigados, a participação em todas as reuniões promovidas pela escola – sejam as reuniões pedagógicas, sejam os conselhos de classe – foi fundamental para compreender o funcionamento da escola.

Dia 11 de outubro de 2011, dia da reunião pedagógica da turma do 1º ao 5º ano e também da Educação Infantil. Começa a reunião com minha apresentação. Logo recebo as boas vindas dos professores do período da tarde, agora já decidida a desenvolver a pesquisa neste turno. Não sei ao certo a turma, mas ficarei por ali. Apresentação feita, seguiu-se com a reunião. O número de professores nesta reunião é maior do que no período da manhã. A reunião foi realizada na sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental.

A coordenadora iniciou a reunião perguntando aos professores quais gêneros textuais foram trabalhados neste ano letivo. Enquanto os professores falavam a

coordenadora escrevia no quadro alguns gêneros textuais trabalhados, como a produção de cartas, leitura de anúncio de jornal e revista, piadas, notícias e poemas. Todas as turmas fez algum tipo de trabalho em torno de algum gênero textual. Com o quadro todo preenchido, a coordenadora ressaltou que trabalhar os gêneros textuais com as turmas está na proposta curricular na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e que os professores deveriam desenvolver mais esses gêneros, que são importantes para a aprendizagem da criança. (nota de campo nº 6 do dia 11.10.2011)

Desde sua inauguração, a escola teve um processo de eleição democrática. A primeira candidata oficial foi eleita em 2005. Até então, a escola mantinha uma direção por escolhas internas. A diretora que foi eleita naquele ano terminaria seu mandato até dezembro de 2011. Para a escola foi um *exemplo de cidadania demonstrado por toda a comunidade escolar, pois chegaram a oitenta por cento de eleitores interessados e preocupados com a escola*<sup>80</sup>. Foi uma manifestação importante para a comunidade escolar.

80. PPP, 2009, p. 5.

O primeiro contato com a diretora se deu por volta da segunda semana de ida à escola. A diretora se prontificou a atender nossas solicitações, caso houvesse. Mostrou-se interessada na pesquisa e permitiu que fizéssemos qualquer intervenção na escola. Apesar da atenção da diretora, o contato maior foi com a coordenadora pedagógica. Isso ocorreu pelo fato de que a diretora estava em seu último mandato e com uma série de questões a serem resolvidas na escola.

Com o final do mandato da diretora chegando, a escola começava, no mês de novembro, a se preparar para eleição de diretores. Com a comissão eleitoral montada, seguiu-se para outras

formalidades. A atual diretora já tinha sido reeleita e, pelas normas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, não seria possível continuar por mais tempo no cargo. Neste ano, 2011, a substituição do cargo de direção foi pelo processo votação.

Em uma das reuniões pedagógicas, foi apresentado a primeira e única chapa a participar do processo eleitoral de direção escolar. Era uma professora do turno da manhã. Ao mesmo tempo em que foi apresentada a chapa única, foi selecionada a comissão organizadora da eleição.

Antes de iniciar o conselho de classe, a diretora mostrou para todos os professores o edital do processo eleitoral para diretores e aproveitou também para apresentar a primeira candidata ao cargo. Ela já estava na reunião. A candidata pediu a colaboração dos colegas para elaborar o projeto que deverá ser encaminhado para a Secretária de Educação. Nesse momento estava sendo formada a comissão eleitoral e, nesta reunião, deveria sair um representante do turno da manhã para a comissão. O silêncio se fez presente por alguns minutos. Ninguém se manifesta. Logo, por “indicação”, saiu o primeiro participante da comissão. (Notas de campo nº 05 do dia 10.10.2011)

Os pais tiveram uma significativa participação no processo eleitoral. Os pais interessados pelo processo eleitoral de diretor eram convidados a se cadastrar na escola, com o intuito de se comprometerem a comparecer no dia da eleição. Alguns pais se sentiam na obrigação de prestar apoio

à escola e se cadastravam por livre e espontânea vontade, outros a direção tinha que fazer um trabalho de reforço e de repetição de que haveria um processo eleitoral na escola. Para alguns pais, a eleição era só formalidade sem importância.

Ao final da aula, alguns professores ressaltavam aos pais a importância de votarem na eleição de diretor, mesmo sendo uma chapa única. Por insistência, alguns deles preenchiam o cadastro para votar, mas isso não era uma garantia de que fossem comparecer no dia da eleição, era uma maneira de atendimento às normas vindas da Secretaria de Educação. Havia uma convocação informal para pais e alunos, destacando a importância de participarem da escolha da direção da escola. Nesse tempo, a única candidata, distribui sua proposta entre os professores e pais que aguardavam a data do debate da candidata.

A discussão da proposta da candidata ocorreu em dois momentos: um com os professores e outro com pais. A primeira reunião para debater a proposta da candidata teve a participação de uma parcela maior dos professores do turno da manhã (6º ao 9º). No turno da tarde, houve somente uma representante (1º ao 5º). O motivo da não participação dos professores da tarde não foi dito, mas nos olhares havia um desconforto em relação à ausência dos colegas.

Às 17h30 começa a reunião. Estavam presentes as três funcionárias terceirizadas da prefeitura, responsáveis pela limpeza e refeição, seis professores do turno da manhã, uma professora do turno da tarde, a coordenadora, secretária e a bibliotecária. A candidata à direção da escola leu sua proposta, ressaltou sua chegada à escola e sua paixão pela mesma, sua formação e experiência como docente. Logo após sua apresentação foi aberto o debate da proposta encaminhada

para os professores. Iniciou-se com a questão da greve. *Qual a postura da candidata frente à greve?* Uma das professoras presentes fez a pergunta alegando que a candidata não participava do movimento dos professores. Por sua vez a candidata alegava que já havia feito greve e que agora não acreditava mais no movimento, mas não impedia que ninguém a fizesse. Ficamos alguns minutos nesta questão. A candidata parece considerar que aquele assunto estava se estendendo demais e pede que o assunto sobre a greve seja encerrado. *“Como assim, encerra o assunto?!”* Risos. *“Então vamos seguir!”*. Outra professora questiona sobre democracia e participação, temas de destaque na sua proposta: *‘já que o assunto foi encerrado por você, como pretende trabalhar a questão da democracia e participação?’*. A candidata responde a pergunta ressaltando a participação do coletivo: *“a participação de todos é fundamental nesse processo, vou dar continuidade ao bom trabalho da (atual diretora). Estou aberta às negociações, conto com a ajuda de todos”*. A reunião seguiu com uma enxurrada de perguntas: *“como pretende gastar os fundos da escola?”*. Foi questionada também sobre o autoritarismo: *“corre nos corredores que você, em sala de aula, é muito autoritária. Como vai trabalhar isso na sua gestão?”*. A candidata, constrangida, responde: *“Na sala de aula sou dura com os alunos, se não eles passam por cima de você. Claro que na direção de uma escola é diferente”*. A candidata responde mais algumas perguntas e outra professora desvia o assunto e enfatiza a participação do coletivo no ano seguinte: *“os alunos estão indo embora, alguma coisa nós temos que fazer, vamos tentar no próximo ano ter mais compromisso com a escola. Independente de direção, a participação de todos é importante”*, conclui a professora. Alguns complementam sua fala. A reunião é encerrada por volta das 20h30. Mais um dia se foi... Nota de campo de nº 12 do dia 12.11.11).

No dia seguinte aconteceu o segundo debate. Com o número de pais menor do que o previsto, a candidata fez seu discurso brevemente. Em uma apresentação em um aparelho de *datashow* iniciou-se o seu debate. Alguns pais que moram próximos à escola, compareceram ao debate, outros não ficaram até o final por conta do horário do ônibus. Os pais que estavam presentes no dia do debate se preocupavam com os rumos da escola. Por azar da candidata ou felicidade dos pais, ali foi, o momento determinante da candidatura para a vaga de direção escolar.

A reunião começa às 17h05. Sete pais estão presentes. Desta vez a candidata utiliza um *datashow* para fazer sua apresentação. *Foi amor à primeira vista*, assim declara ter escolhido a escola. Continua a apresentação. Em meio a um slide e outro, alguns pais, tímidos, começam a falar sobre a importância de se conhecer a escola, os alunos; melhorar a escola na estrutura e no ensino. Uma mãe comenta: *“é importante incentivar os pais a virem na escola! É importante conhecer o ambiente da escola, os pais só vêm à escola quando tem problema, se o filho tira nota boa, bom comportamento não vem, pelo menos eu não venho”* [risos], diz a mãe.

A candidata afirma: *“Não vou destruir nada, não vou apagar nada que a (atual diretora) fez. Quero ouvir a proposta de vocês também para me ajudar a construir uma escola boa”*.

Uma pessoa da comissão continua: *“Se não elegermos um diretor, virá uma outra pessoa vinda da Secretaria [de Educação], sem conhecer a história da escola, os alunos... Já pensou no que vai dar?”*

A professora continua incentivando os pais a votarem e fala da importância de estarem presentes no dia da eleição. Uma mãe levanta e pede licença para sair, pois tem que pegar o ônibus.

Continua com apresentação e uma mãe aproveita a pausa e faz uma pergunta: *“Você foi indicada ou foi escolhida para assumir a direção?”*. Essa pergunta parece desestabilizar a candidata. Ela responde que foi escolhida. Uma mãe comenta que os alunos acham que ela é muito autoritária e uma adolescente que estava presente na reunião que foi aluna dela balançou a cabeça afirmando que sim.

*“Na sala de aula sou brava mesmo - não é Jéssica? você foi minha aluna e sabe disso - mas fora da sala de aula não sou assim, na sala temos que chamar a atenção, não pode dar moleza. Na direção eu sei que não posso ser assim, a participação de todos é importante, né?! (Nota de campo de nº 13 do dia 13.11.11).*

A eleição ocorreu uma semana depois do debate. Ao chegar à escola, após a eleição, um vazio e um constrangimento se instalaram. A candidata não obteve a votação necessária para assumir o cargo. Havia um silêncio na escola, um silêncio de constrangimento, poucas falas dos professores e funcionários, ninguém queria falar sobre o assunto. Não era uma situação agradável para a escola. *Agora é aguardar o contato da Secretaria de Educação para tomar as decisões*, diz a secretária. Ao final do mandato da diretora atual, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora encaminha uma pessoa para assumir o cargo até o início de fevereiro, do ano seguinte. A escola deve se preparar para lançar outro candidato. Além de tudo isso, ainda fica no ar a dúvida: o porquê desse resultado. Poucos se atreviam a dar palpites. Para alguns faltou divulgação, a aproximação com os alunos não se deu, para outros, a candidata não tinha perfil para direção e não conhecia as famílias. Um problema novo que a escola vai ter que lidar. Vai ter que constituir outro modo de respirar.

O interessante de um espaço escolar é ver como essas situações, pequenas ou grandes, instauram um caos e um caos nos dá a possibilidade de pensar o novo, apesar de a escola ver isso como problema. E aí, o processo pelo qual se dá um fracasso, constitui-se e se apresenta por múltiplas entradas na escola. O modo como a escola conduz as suas diligências não será um alcance de uma referência fugindo de um fracasso escolar? Será que a eleição que não triunfou, já não era um fracasso previsível nos olhares e nos dizeres daqueles que estão na escola? Talvez, a escola tenha encontrado um jeito de operar esse caos: o silêncio, o não dito, mas sentido e com um gosto amargo a procura do doce.

*A vida da gente vai em erros, como um relato sem pés nem cabeça, por falta de sisudez e alegria. Vida devia de ser como sala do teatro, cada um inteiro fazendo com forte gosto seu papel, desempenho. (p. 246-245)*

*Contágio  
Exposição  
Problema  
Fracasso Escolar  
Educação  
Experiência*

*Aquela hora, eu só não me desconheci, porque bebi de mim – esses mares. Também eu não ia naquilo sem uma razão, mas movido merecido. (p. 505)*

## *Travessia de um (mal)diño fracasso escolar*

Ao entrar no movimento do campo investigativo e em tudo aquilo que nos foi apresentado durante as idas à escola, deparamo-nos com seus rastros, marcas, traços, linhas que não se encerram e não se esgotam no campo da pesquisa, assim como acontece com o poder de uma conversa, sem fim. Talvez exista um início, mas essa seção foge de uma lógica metodológica. Esse momento do texto seria para apresentar conclusões, soluções, inventar modos para superar o fracasso escolar e apresentar caminhos para a escola. Mas esta seção não seguirá por essa via. Talvez, por uma outra via, sem soluções, sem propostas...

Coloquei-me como testemunha no campo de pesquisa. Ora, *a testemunha não carrega as provas do testemunhado e nem necessita de nenhum documento carimbado, pois a palavra está comprometida com alguma coisa da ordem do sagrado, do juramento. Desde ali, narra. A quem escuta só cabe acreditar ou não acreditar*<sup>81</sup> e diante do testemunhado do campo investigativo, ainda há o que dizer da escola. Talvez, o que ainda pode se fazer questão na escola?

81. RIBETTO,  
2009, p. 120.

A escola onde habita a pesquisa continua sendo escola. Continua produzindo marcas, traços, linhas... Impossível atravessar um campo de pesquisa sem criar outros modos de respirar a pesquisa. Por isso, digo que esta pesquisa se deu por múltiplas travessias: travessia do raso da escola, travessia da ação pedagógica, travessia dos alunos para chegarem à escola, travessia do dito fracasso escolar... Acontecimentos na travessia que foram se constituindo nas marcas, nos traços, nas linhas.

Daqui para frente o que se verá são articulações com o que (a)colhemos da escola e com as marcas do fracasso escolar que se aproximam e que permitem estabelecer outros modos de dizer daquilo que estamos habituados a ver no campo da pesquisa.

Assim, deixamos que o campo nos apresentasse o seu cotidiano, procurando não apenas representar o que acontecia lá, mas apresentar o que ali se dava. As observações e os registros das notas de campo foram importantes para se chegar à questão. Recorremos aos documentos elaborados pela escola e, também, às entrevistas. Estas, não se deram de forma estruturada. Também não as classifico como entrevistas semiestruturadas<sup>82</sup>, mas como conversas informais. Algumas conversas foram gravadas, outras apenas registradas no caderno de anotações de campo. Tentamos deixar que a escola viesse ao nosso encontro. Deixamos que o campo investigativo se estabelecesse no entre, na travessia...

Os desafios são postos a cada dia para a escola, desafios estes que esbarram em questões estruturais, materiais e, também, nos chamados “problemas de aprendizagem”. Muito embora, haja um esforço, por parte dos professores e da direção, em solucionar esses problemas que dificultam o funcionamento da escola. Os problemas estão aí, talvez seja isso que faça funcionar a escola. Tudo

82. *BOGDAN,*  
1994.

depende do ângulo sob o qual se vê o problema. Pensar do ponto de vista da escola não é muito difícil: o “bom funcionamento” é o que todos querem ver, ou seja, alunos disciplinados, sem rebeldia, sem dificuldades de aprendizagem, pais que participam da vida escolar dos filhos... Enfim, seguir o que deveria ser “normal”, sem problemas. O resultado deve ser “positivo”. É isso que desejam professores e pais. Com isso, a escola está sempre à espera de solucionar ou dar resposta a todos os problemas que aparecem. No entanto, o “bom funcionamento” foge de suas mãos. E cabe ressaltar: quem irá solucionar o problema? Que tipo de problemas enfrenta essa escola?

Quando cheguei à escola deparei-me com alguns relatórios na mesa da coordenadora pedagógica. Naquele momento, ela fazia um balanço da turma do 6º ano, havia um problema ali. O problema passava pela não apreensão de conteúdos, que resultou em notas abaixo da média. Era uma turma de 19 alunos – dois pediram transferência nos meses de abril e maio. O gráfico tem alunos que atingiram a média e alunos que não atingiram (veja a figura 1 da seção II). Esse gráfico foi elaborado pela coordenadora pedagógica para ser apresentado aos professores no conselho de classe, com a finalidade de se discutir a situação em que se encontra a turma e apresentar aos professores a condição de vida desses alunos. Identificaram o *problema* daquela turma e, agora, tentam solucionar.

Na mesa da coordenadora alguns projetos vindos da Secretaria de Educação e que foram muito bem vindos à escola: *‘esses projetos são muito bons!’* comenta a coordenadora. Embaixo dos projetos, estavam os relatórios de autoavaliação dos alunos do 6º ano, aqueles que falavam sobre o comportamento dos alunos da sala de aula, seu desempenho e também os gráficos de rendimento dos alunos, tudo da mesma turma.

Fiquei um tempo sozinha naquela sala, olhando o documento. Qual seria o seu objetivo? O que esse relatório tem a nos dizer? Comecei a ler a autoavaliação dos alunos. Esses tinham duas alternativas que poderiam ser representadas por duas carinhas 😊 😞.

Nessa turma, a matéria que eles mais gostam é Matemática e a matéria que menos gostam é História. Sou interrompida por um aluno que entra rápido na sala da coordenação. *'Tia, a professora... ops!!'* Dá um risinho tímido e sem graça. Percebe que não sou a pessoa que estava procurando. *'A tia tá onde?'* 'Na sala dos professores.' Continuo lendo os relatórios de auto avaliação. Nos dois quadros finais, as formulações são as que seguem: "O que você pode fazer para melhorar seu desempenho? Escreva no espaço ao lado" e "De que forma os professores podem contribuir para melhorar seu desempenho escolar? Dê sugestões". As respostas foram as mais variadas possíveis, como: à primeira pergunta respondiam que tinham que estudar mais, prestar mais atenção na sala de aula, não brincar, não conversar em sala de aula, respeitar mais os colegas. Pareciam saber o que dizer quando o assunto era "melhorar o desempenho escolar". No documento elaborado pela coordenadora da escola eles pareciam saber como tornar-se um bom aluno. Esse documento revela algo interessante!! Na segunda pergunta o professor deveria explicar mais, dar mais atenção aos alunos, olhar mais o caderno em sala de aula, passar mais dever de casa... Por fim, respostas que falavam das suas expectativas diante da escola. 11h40, ônibus buzina! Correria total para pegá-lo. *'anda, anda, esse ônibus é o nosso!! Vamos, vamos!!'* diz uma professora. Quem seguiu para São Pedro, foi. Quem vai no ônibus do bairro Lagoa, aguarda mais um pouco. A manhã termina, com cheirinho de eucalipto por toda a escola. Nessa hora as funcionárias da limpeza limpam a escola para receber os pequenos, às 12h50. (Nota de campo nº 3 do dia 29.09.11).



A pesquisa de campo nos proporciona algo interessante. Ao mesmo tempo em que estamos em um descompasso com a escola, em um sentido de não pertencimento, chega um momento que achamos que fazemos parte daquele lugar. Começamos a observar o quanto esta escola se dedica à produção de documentos, à criação, velada, de um perfil de aluno. Enquanto pesquisadores daquele espaço, começávamos a direcionar o nosso olhar para aquilo que a escola estava produzindo. A começar pela apresentação do gráfico estatístico (figura 1 da seção II), é possível extrair pistas de como a escola produz em seu documento a identificação do aluno mediano.

Nos enredamentos da escola, com suas criações, a vida segue, como se fosse um grande palco, com os seus discursos, seus personagens, suas máscaras, seus estilos de vida, sua linguagem. E o grande palco se dá no coletivo, *no entre*, no aqui e no agora. Em se tratando da escola o que mais a apetece é a criação de um “perfil”. Assim como criamos perfis nas redes sociais (facebook, Orkut e outros), a escola também se empenha em criar seus meios de elaboração de um perfil. Seja ele perfil de aluno, perfil de turmas, perfil de um professor. Com seus perfis, segue criando formas de adaptá-los – aluno, turmas, professores – ao seu discurso, como uma maneira de adequar as intervenções pedagógicas. Segue criando perfis de alunos desejados e idealizados e também aqueles indesejados, os fracassados. Neste sentido, torna-se apropriado para a escola agrupar estatisticamente seus alunos em um quadro, seja para identificar um problema, seja para procurar solucioná-lo.

Retorno, nesse momento, ao conselho de classe para destacar um ponto importante que precisa ser ressaltado. A preocupação da escola em relação à Provinha Brasil.

Seguimos para a primeira pauta da reunião pedagógica: Provinha Brasil. A escola tinha acabado de receber o resultado da provinha Brasil do ano anterior e algumas orientações deveriam ser dadas para os anos seguintes. Neste ano de 2011 não será aplicado a Prova Brasil. O número de alunos matriculados na escola não permitiu que fosse feita a avaliação do Governo Federal. Diante da fala da coordenadora, os professores se mostraram preocupados com a forma com a qual a escola estava lidando com esse tipo de avaliação. 'Está cada vez mais difícil acompanhar a proposta do governo, nós estamos adestrando nossas crianças. Acaba que a gente fica sem escolha', diz o professor de português. Em meio a uma situação imposta pelo governo, os professores ficaram indignados. Ao pegar o resultado, a professora de ciência e de geografia, desabafam: 'olhem isso!! O material que eles usaram para lançar o resultado, o quanto gastaram para fazer isso!! Olhem o tipo de papel, quanto dinheiro não foi gasto aqui?! Que tristeza!' Depois que os ânimos se acalmaram, seguimos para o segundo momento da reunião. (Notas de campo nº 05 do dia 10.10.2011)

A Provinha Brasil e a Prova Brasil são programas de avaliação financiados pelo Governo Federal. Porém, a *Provinha Brasil* é um *instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias*, que pretende dar *informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de*

*Ensino*<sup>83</sup> Fundamental. Ela tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização e fazer diagnósticos dos alunos e da turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desses dois objetivos principais, podem produzir outras ações como *estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas*<sup>84</sup> e criar melhorias da qualidade e reduzir a desigualdade de ensino.

83. INEP, 2012, s/p.

84. INEP, 2012, s/p.

Já a Prova Brasil tem como objetivo *avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos*<sup>85</sup>. São aplicados testes no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Por ser um teste de larga escala, a escola investigada não participou da avaliação no ano de 2011. O número de alunos não foi suficiente para aplicação da Prova Brasil.

85. INEP, 2012, s/p.

Percebemos que o movimento em torno desses dois programas de avaliação é uma preocupação tanto dos professores quanto da escola. Existe uma discussão crítica e politizada por parte de alguns professores, mas existe também uma apreensão na aceitação desse tipo de avaliação. Além de esbarrar na preparação, na apreensão e na aplicação de conteúdos para os alunos, há também uma recusa, um desejo de não se adequar às normas vindas por ordem governamental. Ao mesmo tempo em que a recusa acontece, a própria escola cria seus métodos avaliativos para preparar os alunos para as avaliações seguintes, caso venham a acontecer. Por exemplo, como não foi aplicada a Prova Brasil na escola, foi preparada uma prova com os conteúdos parecidos com aqueles da Prova

Brasil e aplicada no Ensino Fundamental I, com intuito de preparar os alunos para as próximas avaliações. *É também uma forma de conhecer o nível dos nossos alunos*, diz a coordenadora.

Dentro da lógica da prática da avaliação em larga escala na escola, existe um elemento institucional que legitima toda a sua aplicabilidade. Mesmo produzindo discurso contrário à ideia proposta pela escola, há uma ação e um efeito na aplicação dessas provas. Seria possível pensar que essas avaliações também poderiam vir como uma lógica discursiva que legitima a lógica do fracasso escolar? Até que ponto elas produzem um discurso institucional?

Há um nível que o aluno tem que conseguir alcançar na escola. E como descobrir o nível de um aluno ou criar um perfil do mesmo? Na leitura que fazemos da escola compreendemos que as produções de documentos vão sustentar o próprio discurso do fracasso. Os discursos do fracasso escolar estão atrelados a dimensões das políticas educacionais, a dimensões pedagógicas, a dimensões institucionais e, também, a dimensões socioeconômicas. Nossa intenção é escapar desse emaranhado de dimensões. Os documentos que são produzidos na escola lidam com essas dimensões, mas não abrem espaço para se pensar o fracasso para além do que está posto internamente na escola. O fracasso que pensamos, não é só de um sujeito. Não é um sujeito que se encontra num processo de isolamento do fracasso, é toda uma escola que se produz quanto a isso.

Seguindo pela lógica do discurso institucional, a Secretaria de Educação também estabelece meios de propor sua dinâmica de controle para a escola. No ano de 2011, a escola passou por algumas mudanças em relação à avaliação dos alunos. A Resolução CNE/CEB n.07 14/12/2010 fixou normas às Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Nesse documento foi

implantado o bloco, ou seja, um ciclo sem interrupção. Isso quer dizer que *a escola, mesmo em regime seriado, deve considerar os três primeiros anos do Ensino Fundamental como se fosse um bloco ou um ciclo sem interrupção. Isso significa que não deve haver nesse início de Ensino Fundamental a retenção, privilegiando, no entanto, a alfabetização e o letramento*<sup>86</sup>. Neste sentido, estabelece-se que não haja reprovação do 1º ao 4º ano. A escola pesquisada chama esse bloco ou ciclo sem interrupção de Bloco Pedagógico. Esse Bloco passa a ser uma nova categoria da ação pedagógica. O registro de informações dos alunos é o foco do processo de avaliação. Não acontecem mais os registros de avaliação por notas nesses anos. O objetivo deste documento é de não reprovar os alunos nos anos iniciais, para que diminua o alto índice de repetência nesse segmento da educação escolar. O 5º ano segue com as notas e com as reprovações.

86. *Resolução CNE/CEB n.07, artigo 30, inciso III, parágrafo 1º, 14/12/2010.*

A aplicação da resolução CNE/CEB n.07 14/12/2010 estabelece uma nova forma de avaliar os alunos. A avaliação se processa na forma de registros, o que tem gerado uma preocupação na escola. Em conversa com a coordenadora, fica nítida a dificuldade que o professor tem em descrever, no relatório, o processo de aprendizagem dos alunos do 1º ao 4º ano. Ela conta que está preocupada com a escrita dos relatórios. Afirma que os alunos, aparentemente, estão em um mesmo “nível” de aprendizagem, se é que existe um, mas o fato é que a descrição do processo de aprendizagem nos relatórios não muda muito de um aluno para outro.

A proposta do relatório é a de descrever detalhadamente o ritmo do aluno, não só a apreensão de conteúdos, mas como foi conduzido todo o processo do aluno naquele ano, para que no ano seguinte o professor que venha assumindo a turma possa intervir melhor na sala de aula. A

coordenadora resume: *Além disso, temos outro problema: ao produzir os relatórios descritivos eles (os professores) têm que converter tudo em conceito (que) às vezes não coincide com o dito nos relatórios. Enfim, tenho que conferir um por um e fazer as modificações. Seria mais fácil pra ele (professor) conferir. Ele tem contato todos os dias com a criança. Os relatórios são interessantes, mas os professores precisam ter mais atenção ao fazer a descrição*<sup>87</sup>.

87. *Transcrição de uma conversa informal com a Coordenadora pedagogia, realizada no dia 28/10/11.*

*“Os relatórios eram para descrever situações da aprendizagem dos alunos, as etapas não vencidas precisavam de mais atenção e depois de descritos passava-se para os conceitos e aí está o problema”, afirma a coordenadora. Tem-se os conceitos A, B e C. O conceito A, consolidou os conceitos; B consolidou parcialmente e C não atingiu os conceitos. “Geralmente os relatórios descritivos e os conceitos não batem, diz a coordenadora. Às vezes, ele consolidou os conteúdos e tem o conceito B, isso traduz a imagem desse aluno”, completa ela. O entendimento do que deve ser feito é dúvida para o professor, enquanto isso é mais um trabalho para a coordenadora pedagógica. (Notas de Campo de nº 11 dia 09.11.2011).*



*Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E eu estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. O que induz a gente para más ações estranhas, é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito, e não sabe, não sabe, não sabe. (p. 100)*

Nesse momento da pesquisa, com os documentos recolhidos e com algumas informações vinda da coordenadora pedagógica, as ideias começam a afunilar em torno desses dados recolhidos. A aproximação com o 5º ano foi se dando através desses dados e, mais especificamente, dos relatórios do 6º ano, visto que os mesmos seriam aplicados nesta turma. Como se apresentam as questões do relatório de autoavaliação para os alunos do 5º ano? Proposta instigada pela orientadora. Os relatos da coordenadora colaboram para direcionarmos o nosso olhar para essa turma. Algo nos aproximava dela.

A coordenadora anda preocupada com turma do 5º ano e também com a professora da turma, ela não vem comparecendo ao conselho de classe. *“Decisões que já poderiam ter sido tomadas, ficam sempre para última hora”*, diz a coordenadora. E acrescenta: *“Na turma do 5º ano temos vários alunos que estão com problema com notas e correm o risco de serem reprovados”*. A coordenadora comentou que a turma do 5º ano continuou com a mesma professora que foi do 4º ano. O fato chama atenção. Os alunos que seriam reprovados foram aprovados para o 5º ano para dar continuidade ao trabalho da professora. Foi uma escolha que partiu da própria docente. *“Neste ano os alunos continuam com dificuldade, seria interessante que você conversasse com ela (com a professora)”*, diz a coordenadora. (nota de campo de nº 11 do dia 09.11.11).

A conversa com a professora da turma do 5º ano foi se dando ao longo das semanas de ida à escola. A proposta dessa entrevista/conversa informal, sem protocolos, era de conhecer a professora

do 5º ano e, assim, aproximarmo-nos da turma. Nós tivemos duas conversas. A primeira entrevista/conversa foi sobre sua formação, como chegou nesta escola e quais eram as suas expectativas em relação à educação.

Chego à escola às 13h15. Hoje é o dia da entrevista que agendei com a professora do 5º ano. O dia está ensolarado. É uma sexta-feira e estamos no horário da Educação Física dos alunos. É um horário vago para a professora. Fomos conversar na entrada que dá acesso à cozinha, tomei um café e ela aproveitou para acender um cigarro. Sentamos num caixote que estava encostado no muro. Para alguns alunos era o horário da merenda, a janela do refeitório dava para o lado onde estávamos. Tinha hora que nossa conversa era interrompida por gritos e risadas das crianças.

Faço a primeira pergunta: Por que decidiu ser professora e como chegou à escola?

*- Queria sair de casa, meu pai era muito autoritário, morávamos em Leopoldina. E só em Juiz de Fora tinha o curso que eu queria, que era Arquitetura, mas na época não tinha o curso em Juiz de Fora, optei por Letras e entrei para o magistério, tomei gosto pela coisa. Nesse meio tempo me casei e passei a morar aqui (Juiz de Fora). Hoje sou aposentada em uma escola e decidi continuar no magistério e escolhi esta escola por algumas referências, é uma escola boa e é próxima da minha casa.*

- Como você vê a educação hoje?

*- Tá muito difícil ser educador hoje, os alunos mudaram, as famílias também, eles (alunos) não têm interesse na escola. Os alunos afrontam você, tá complicado. (nota de campo de nº 13 do dia 11.11.11)*

Nessa turma do 5º ano teve algo interessante. Alguns alunos foram “salvos” da reprovação por conta da boa intenção da professora em dar continuidade ao trabalho desenvolvido no 4º ano. No último conselho de classe do ano de 2010, a professora da turma decidiu fazer um trabalho intensivo com os alunos e aprová-los para o 5º ano. *Quando eu peguei essa turma, no ano passado, era uma turma que não tinha vencido o programa do terceiro ano, então nós tivemos que fazer um aceleração com a turma, você sabe o que é aceleração, né?!, Nós trabalhamos de fevereiro a junho com o conteúdo de terceiro ano com eles. Fazendo complementação, fixação, dando mesmo a matéria. De agosto a dezembro nós trabalhamos o quarto ano. Alguns conteúdos e objetivos não tinham sido alcançados ainda, não achávamos por bem reprová-los... A gente acreditava que não é culpa dos alunos. Foi rápido o processo, porque foi mesmo aceleração e foi um ano desgastante pra eles e pra mim como professora, porque foi um ano apertado<sup>88</sup>. Foi o terceiro e o quarto ano juntos, compactado. Dá-lhe exercício pra casa, xerox pra poder acelerar o tempo em sala de aula, tinha meninos que não sabiam escrever direito, não sabiam ler direito. Liam, mas não entendiam, só tinham leitura funcional. Então, aquela coisa toda, nós não achávamos justo reprovar, porque eles não tiveram tempo programado para o conteúdo e tivemos que rever. Não tinha como começar o conteúdo do quarto ano, não sabiam adicionar com reserva, não sabiam subtrair. Aí, sugeri continuar com a turma, que a gente não reprovasse ninguém. Eles teriam mais um ano, 220 dias letivos pra poder fixar o que estava ainda balanceado e pegava a matéria do quinto ano, que nada mais é que um aprofundamento, fixação do quarto ano. Então foi por esse motivo. No final desse ano, aí sim. Aquele que tem condição vai embora e aquele que precisa de mais tempo, vai precisar realmente repetir. O sexto ano já é outra*

*88. Trecho da transcrição da entrevista com a professora do 5º Ano. 18.11.11.*

*realidade, são mais professores, o conteúdo é mais corrido ainda...*<sup>89</sup> Os alunos que são aprovados para o sexto ano têm outras dificuldades nos primeiros meses. No sexto ano, há outros professores, outro horário. Enfim, são outras questões que não serão discutidas aqui. A professora reconhece esses

*dificultadores. Surgem outros interesses (6º ano), “que dispersam mais o aluno e com a mudança de professor, aí que eles ficam mesmo enlouquecidos. Então seria covardia aprovar esses meninos que precisam de mais um tempo. É por isso que eu tinha comentado com você na última entrevista a respeito da Escola da Ponte, um tempo diferente pra escola, não uma série, mas um período que ele teria que ter todo aquele conhecimento, ele não teria essa reprovação. Não deixa de ser vergonhoso, o ego vai abaixo”<sup>90</sup>.*

A professora almejava outra estrutura de escola, para ela, aquela escola poderia seguir com a proposta da Escola da Ponte. Talvez!! Pergunto como foi a convivência nesses dois anos com a turma: “A continuidade, ela tem o lado positivo e o lado negativo. O lado negativo, todos nós temos qualidades e defeitos, então a gente também, sendo professor, acaba puxando pra um determinado conteúdo que a gente gosta

*mais, então o aluno por sua vez... A gente vira o espelho do aluno, ele vai adquirindo essas*

A Escola Básica da Ponte situa-se em Vila das Aves, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos, aprendizagem e na avaliação. Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos, como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos... ou seja, várias fontes de conhecimento. Fonte: <http://beta.escoladaponte.com.pt/ponte/projeto>.

89. Trecho da transcrição da entrevista com a professora do 5º Ano. 18.11.11.

90. Trecho da transcrição da entrevista com a professora do 5º Ano. 18.11.11.

*preferências que a gente tem. Então, quando existe a mudança do professor, de um ano pro outro, a chance dele sanar essas deficiências é maior, porque, às vezes o ano seguinte [...]. Tem a vantagem que a gente conhece o aluno na sua dificuldade, já comecei de onde parei no ano passado, fiz uma revisão e mandei brasa, e se fosse um professor que tivesse começando com turma, ele ia ter que fazer sondagem, pra conhecer melhor os alunos. Por mais relatórios que você deixa, não é a mesma coisa. O relatório te dá uma coisa, muito aérea, não te dá uma coisa mais concreta. Então, teve essa vantagem, e aí além de aumentar o prazo deles, o saber deficiente de cada um, eles já entraram, já começaram... Os que precisaram de reforço, já sabiam, deram continuidade ao reforço e fomos levando”<sup>91</sup>.*

91. Trecho da transcrição da entrevista com a professora do 5º Ano. 18.11.11.

À medida que avançamos na conversa, foram aparecendo outras preocupações na fala da professora em relação à turma. Além da preocupação com o reforço escolar ela destaca também a preocupação com espaço, o que veio a ser um novo problema: “No ano passado (2010) nós estávamos trabalhando na sala desse ano (sala grande), aí eu pedi para mudar para uma sala menor. O ambiente físico interfere muito. Ela (a sala menor) fica mais aconchegante, parece que eles ficam mais próximos, parece que a gente tem um controle maior na turma. Ela funcionou muito melhor, mas esse ano me mandaram de volta aqui pra cima (sala grande). Eu aceitei, mas a turma parece que dispersa, parece que o som vai embora...”. Na sala menor, dá “pra trabalhar e fica melhor. Parece que eles ficam mais atentos, aquela sala é muito grande, poderia ser dividida em dois ambientes. Não gosto de sala grande. Prefiro uma sala menor, fica todo mundo mais pertinho. Na época do calor sofre, mas parece que a integração é maior”<sup>92</sup>.

92. Trecho da transcrição da entrevista com a professora do 5º Ano. 18.11.11.

Com sala de aula grande ou pequena a convivência com os alunos foi acontecendo durante esses dois anos e a professora se diz capaz de falar sobre cada um dos alunos, desde sua dificuldade até os avanços que teve em relação à aprendizagem. Selecionamos alguns trechos da conversa com a professora referente aos alunos. O porquê da seleção desses trechos da conversa? Anteriormente, tínhamos citado a produção de um documento preparado para os alunos, um relatório de autoavaliação. Nele, os alunos escreviam sobre seu comportamento em sala de aula, o que teriam de fazer para melhorar seus estudos, enfim, o que eles pensavam sobre eles e também sobre a escola. Tínhamos o registro da fala do aluno no documento e seria interessante ouvir a professora dizer sobre cada um deles.

Joca Ramiro é um aluno bem disperso. No ano passado eu peguei o Joca Ramiro bem disperso, esse ano ele já está mais maduro, tem mais concentração, é um aluno mediano em português, mediano em matemática, mediano assim, passando já para o bom, mais concentrado, mais preocupado em fazer suas atividades. Também já está aprendendo a estudar em casa as outras matérias. Eles não têm o hábito de estudar, acostumaram com provas, avaliações de consulta, praticamente prontas, sem nem ter o que pensar para responder. É um aluno que tá desenvolvendo muito bem a matemática e o português. Joca Ramiro é controlável.

Titão Passos é aquele menino que acha bonito o poder do mal, é esse daí. Ele se julga o traficante, o bandido, é o tal líder negativo. Ele se julga sabedor de tudo. Melhorou? Ele cresceu em termos de conteúdo na escola, ele cresceu, ele desenvolveu. O que ele escrevia no ano passado... A gente até tem um caderno de produção que nos demos e ali fica o rascunho e a reescrita, e o rascunho você consegue perceber a primeira produção do ano passado até hoje o quanto que desenvolveu através dos rascunhos, que você vê ali a montagem na produção dos meninos. Ele escrevia de uma forma que você não lia, você tinha que adivinhar e hoje não, ele escreve muitíssimo bem. Só que ele é péssimo na disciplina, ele é um líder negativo. Ele não quer nem saber, ele quer passar de ano. Não cumpre ordem, ele finge que tá fazendo atividade, não está fazendo, ele já tá com 15 anos.

O Antonio Dó, ele também é, desde o ano passado (turma de 2010), é um menino que tem um problema de disciplina seriíssimo, ele se espelha no Titão Passos. Esse Antonio Dó se espelha nesse menino, nesse Titão Passos. Esse Titão Passos seria assim, talvez seja um pouco pesado falar, talvez, não vou falar uma ovelha negra, mas é um líder negativo da turma. E o Antonio Dó se espelha muito nele. Então o Antonio Dó é um aluno que não tem dificuldade de aprendizagem. Ele tem dificuldade de atenção. Ele tem déficit de atenção? Não. É de fazer gracinha mesmo, ele quer, junto com Titão Passos, aparecer, ele só produz se ele tiver a interferência do professor, entendeu? Se você tiver do lado dele, você consegue que ele pense. Fora disso nem lê, não lê, tem uma preguiça mental grande, dificuldade de concentração muito grande.

Medeiro Vaz tem uma fala e disciplina péssima. Não temos também nenhuma ajuda da família nesse sentido. A mãe simplesmente fala: que se vire! É uma pena, é

um menino que é... Ele tem seu raciocínio rápido, menos na matemática. A gente tem a impressão que ele tem um bloqueio na matemática, ele não aceita aprender matemática, não consegue, tem medo, tem raiva, tem todas as coisas ruins. Desde o ano passado que a gente observa isso, tem um bloqueio, enquanto que nas outras matérias ele tem uma memória fenomenal. Ele prestou atenção na próxima aula ele é o primeiro a responder, a falar, tem um vocabulário muito bom, um palavreado que eu fico até espantada. Mas o problema dele é a matemática, ele tem um problema muito grande com a matemática, desde o ano passado ele já chegou com essa dificuldade na matemática e não quer aprender, simplesmente ele tem dor de cabeça; ele tem isso, tem aquilo e não produz, não faz. Você pode brigar, ameaçar, ir do lado. Quando ele está com a lua boa, deixa ajudar e aí ele aceita. No dia que ele tá com a lua virada, abaixa a cabeça e simplesmente não faz. A matemática pra ele é simplesmente zero.

Andalécio também tem entre quinze e dezesseis anos, aquele alto, escuro é o Andalécio cresceu muito, mas não o suficiente para ele ir para o sexto ano. Ele foi alfabetizado no ano retrasado apesar da idade ele veio para escola tarde, entendeu? Então a dificuldade dele em... No ano passado ele ainda escrevia emendando todas as palavras, não conseguia ler, agora já lê corretamente, já consegue segmentar as palavras, já desenvolveu. O Andalécio sossegou (em relação à disciplina), era liderado; acho que caiu a ficha a respeito do Titão Passos, ele já isolou o Titão Passos e já está mais concentrado nas aulas.

Ana Duzuza é uma aluna muito fraca, ela também tava na mesma condição (não apreendeu o conteúdo do quinto) do Andalécio e esse ano, ela tem dificuldade de aprendizagem e também a escrita dela é muito ruim, ortografia dela é muito ruim.

Ela ainda teve um problema... Teve que afastar no primeiro semestre desse ano, quase dois meses, ela teve apendicite, então ela é fraca em tudo.

Maria Leôncia é muito boa em português, ela é ótima em português, mas na matemática ela sente muita dificuldade. História, Geografia, Ciências não... Mas a matemática dela é muito difícil. Não tem problema de indisciplina. Ela tem um problema de rejeição mútua na sala de aula, por causa do mau cheiro, então, ela tem uma rejeição total por parte dos outros colegas, ela não interage.

Nhorinhá entrou na escola esse ano, ela já entrou na escola com muita dificuldade, ela também num sei, sinceramente, até hoje eu não descobri se é sonceira, realmente ou se é... Se tem algum problema. Não consigo entender. Uma coisa ÓBVIA ela te pergunta quinhentas vezes, não entendi, dá uma risadinha, então a gente não sabe até que ponto... Ela tá na adolescência, tá gozando.

Otácilia tem um problema muito grande de visão. Ela fez, inclusive esse ano, uma cirurgia na outra vista. Fala que está enxergando tudo, mas as atitudes dela na sala de aula não são de quem tá enxergando. É uma menina esforçada, ela já teve muita dificuldade, já venceu a dificuldade. Você percebe que ela procura ler, ela tem muito dificuldade na visão, isso atrapalha. Uma aluna boa, razoável.

Izina Calanga, essa aluna chegou aí de paraquedas, chegou ao final do segundo semestre, sem nota, sem matéria, sem caderno de outra escola, sem nada, então até hoje parece que está sem a documentação. Muita dificuldade na matemática. Parece que nós caminhamos mais do que ela caminhou. Na matemática ela está um pouco deslocada na sala de aula, português ela já conseguiu desenvolver, já na matemática

tá muito difícil pra ela.

A partir desses relatos produzidos na conversa com a professora do 5º ano pensamos: o que essa conversa está disparando? O que esses dizeres sobre os alunos têm a nos dizer? Nossa busca não será por afirmar esses dizeres numa fundamentação teórica... Se assim o fosse, Foucault (1992) já nos ajudaria a afirmar que os discursos produzidos na e pela escola, e pela professora, estão invocados pelas formas de poder existente na instituição escolar. Contudo, percebemos que chegamos a esses dizeres via confecção de documentos produzidos na escola. Tomaremos esses documentos enquanto dispositivos. O que eles dispõem?

Compreender os documentos produzidos nesta escola como dispositivo ajuda a compreender que esses podem ser *máquina de fazer pensar e de fazer falar*<sup>93</sup>. Portanto, os dispositivos, aqui, visam a traçar um mapa com intuito de estabelecer outras maneiras de pensar a produção de um documento nessa escola. Cabe ressaltar, ainda, que não é só compor um dispositivo, mas é também atravessá-lo, arrastá-lo *de leste a oeste ou em diagonal*<sup>94</sup> para estabelecer novas crises.

Com esses documentos funcionando como dispositivos a questão de investigação foi se fazendo. Usaremos tais documentos como dispositivos de estratégia promovidos pela escola. Outro documento que nos chamou atenção foi o relatório de autoavaliação aplicada nas turmas do 5º e 6º anos e que nesse momento parece-nos importante ressaltar. Destacaremos o relatório de autoavaliação do 5º ano, visto que o afunilamento da pesquisa foi sendo produzido nessa turma, não como uma escolha, propriamente dita, mas como uma aproximação com as situações que nos levaram

93. *DELEUZE*,  
2012, p.01.

94. *DELEUZE*,  
2012, p.01.

até ela. Dedicamo-nos a problematizar a questão nessa turma porque ela nos encontrou e nos encontramos com ela através dos documentos, conversas, entrevistas e, por fim, no contato com a professora regente.

Tais dispositivos, *com suas derivações, suas transformações, suas mutações*<sup>95</sup> nos ajudaram a pensar a constituição do fracasso escolar, fugindo de um objeto já existente. Sabemos como um fracasso se dá, mas não o que acontece *entre* o fracasso, que é um processo singular de uma escola. Os dispositivos encontrados na escola criaram linhas de forças para pensar o fracasso escolar na e com esta escola, a partir da produção de documentos como o relatório de autoavaliação, os trechos da entrevista com a professora do 5º ano e as narrativas produzidas com relatórios de autoavaliação. Assim, *em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc*<sup>96</sup>.

95. *DELLEUZE*,  
2012, p.02.

96. *DELLEUZE*,  
2012, p.01.

*Carece de um explicado. A gente vive, eu acho, é mesmo para se desiludir e se desmisturar. (p. 146)*

O primeiro documento selecionado, que poderia dar o que pensar foi o formulário de autoavaliação dos alunos do 6º ano, que mais tarde veio a ser aplicado, também, na turma do 5º ano. Esse relatório teve como objetivo apresentar aos professores, em um dos conselhos de classe, o que

os alunos estavam pensando sobre a escola, os professores, seu modo de estudar. Enfim, apresentar para os professores quem eram os alunos do sexto ano. *Eles (professores) conhecem menos os alunos, aí o objetivo daquele questionário com o sexto ano foi justamente esse. Por exemplo, no conselho de classe que tivemos, os professores falavam: “Ah, a gente passa o dever de casa e eles não fazem, a gente mandou eles fazerem a pesquisa e eles não fizeram...”* Aí, foi quando eu comecei a apresentar algum questionamento pra eles, por exemplo, os alunos têm quem os oriente em casa, quando eles mandam uma pesquisa? Pesquisar uma notícia de jornal: os meninos têm jornal em casa?... Ou o professor pede e não pensa nesse processo? Quer dizer, avisa a bibliotecária, por exemplo: vou fazer uma pesquisa de história; tem esse material na biblioteca da escola? Se não, tem como os alunos fazerem em casa? [...] Foi pra levantar questões, situações pra que os professores possam conhecer melhor os alunos. Foi mais com esse objetivo mesmo... E, no quinto ano, pena que foi no final, o objetivo também era esse. Embora só tenha três professores, é uma turma em que os meninos têm muita dificuldade de relacionamento...<sup>97</sup>. Esse questionário foi uma peça produzida pelo incômodo da coordenadora em relação ao afastamento que os professores tinham do cotidiano dos alunos. Os professores conduzem o processo de aprendizagem sem saber a condição de vida de seus alunos. Segue abaixo o modelo do relatório de autoavaliação elaborado pela coordenadora pedagógica. No relatório que havia sido usado no 6º ano houve a alteração de uma pergunta para a aplicação na turma do 5º ano. Ao invés de: “Você tem alguma nota abaixo da média?”. Foi colocada a pergunta: “Já aconteceu alguma coisa na escola que deixou você chateado?”. Os alunos responderam

*97. Fragmento de transcrição de Entrevista com a Coordenadora pedagógica da escola pesquisada. 19.12.2012.*

às perguntas com desenhos, com a caricatura do próprio relatório 😊 😞 ; alguns alunos escreveram no espaço em branco, outros marcaram “X” e também tiveram aqueles que foram pela via do sim/não.

Esse relatório parece induzir que o aluno para ter sucesso precisa gostar da escola, respeitar os colegas e os professores, cumprir as tarefas solicitadas pelos professores em sala de aula e em casa, tirar dúvidas com o professor quando as tem, ter um horário para estudar em casa o que foi trabalhado em sala de aula e, de preferência, ter alguém que olhe o caderno e o ajude nas tarefas. Dessa maneira, o aluno possivelmente encontrará o caminho do sucesso através da sujeição à escola. Manter-se fora dessa sujeição é um risco de estar sempre na falta, nas margens, no fracasso.

Prezado aluno, avalie o seu desenvolvimento escolar.

Alternativas		
Você gosta da escola?		
Respeita seus colegas e professores?		
Cumpre as tarefas solicitadas pelos professores em sala de aula?		
Cumpre as tarefas de casa?		
Em casa, você tem um horário para estudar o que foi trabalhado em sala de aula?		
Em casa, você tem alguma pessoa que olha o seu caderno e possa ajudá-lo nas tarefas?		
Quando não entende o que foi explicado, você tira dúvidas com o professor?		
Qual é a matéria que você mais gosta?		
Qual é a matéria que você acha mais difícil?		
Já aconteceu alguma coisa na escola que deixou você chateado? Em caso afirmativo, relate no espaço ao lado.		
O que você pode fazer para melhorar o seu desempenho? Escreva no espaço ao lado.		
De que forma os professores <i>podem contribuir para o seu melhor desempenho escolar?</i> Dê sugestões.		

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: 5ºano

Na pesquisa, o questionário de autoavaliação impulsionou a elaboração de narrativas produzidas a partir dos próprios dizeres dos alunos e dos professores. A narrativa veio como um processo de aproximação com os alunos da turma do 5º ano e também com o intuito de dar voz e vida às condições de alunos daquela turma e daquela escola. A princípio, selecionamos, entre os questionários de autoavaliação, os alunos que são considerados piores pela escola, os “estatisticamente” ditos fracassados. As narrativas abaixo seguirão conjuntamente com partes selecionadas da entrevista com a professora do 5º ano, já citada acima, na qual a professora descreve aquele aluno.

**Aluna:**

Não gosto da escola, tento respeitar a professora e meus colegas. Cumpro as tarefas em sala de aula, mas em casa não. Acho que tenho coisa mais importante para fazer. Não tenho um horário fixo para estudar, mas tem pessoas em casa que olham meu caderno pra ver se tem algum exercício. Quando tenho dúvidas procuro tirá-las na sala de aula. A matéria que mais gosto é Português e a que menos gosto é Matemática. Na sala de aula acontecem coisas que não gosto, alunos respondendo a professora, tem um certo fulano que acha que manda na sala de aula, esse tipo de coisa me irrita muito. Para melhorar meu desempenho eu preciso prestar mais atenção na aula, ter mais atenção na explicação da professora. Ela, a professora, também deveria ajudar mais os alunos na sala e ensinar as matérias individualmente, seria muito bom. Meu nome é Nhorinhá.

Professora:

Nhorinhá entrou na escola esse ano, ela já entrou na escola com muita dificuldade, ela também num sei, sinceramente, até hoje eu não descobri se é sonceira, realmente ou se é... Se tem algum problema. Não consigo entender. Uma coisa ÓBVIA ela te pergunta quinhentas vezes: “não entendi”, dá uma risadinha. Então, a gente não sabe até que ponto... Ela tá na adolescência, tá gozando.

Aluno:

Adoro a escola, gosto muito de estar lá. Respeito meus colegas e professores. Cumpro com as tarefas em sala de aula, também tenho um horário para estudar em casa, apesar de não ter ninguém para olhar meu caderno. Quando tenho dúvidas procuro o professor na mesma hora, não levo dúvidas para casa. A matéria que mais gosto é Matemática e a que menos gosto é Ciências. Nunca tive nenhum aborrecimento na escola. Sou um bom aluno, mas eu preciso melhorar e prestar mais atenção na sala de aula. A professora também deveria explicar mais, ela explica muito pouco. Meu nome é Joca Ramiro.

Professora:

Joca Ramiro: é um aluno bem disperso. No ano passado eu peguei o Joca Ramiro bem disperso, este ano ele já está mais maduro, tem mais concentração. É um aluno mediano em português, mediano em matemática, mediano assim, passando já para o bom, mais concentrado, mais preocupado em fazer suas atividades, também já está aprendendo a estudar em casa as outras matérias. Ele não tem o hábito de estudar, acostumou com provas, avaliações de consulta, praticamente prontas, sem nem ter o que pensar para responder. É um aluno que tá desenvolvendo muito bem a matemática e o português. Joca Ramiro é controlável.

Aluno:

Meu nome é Medeiro Vaz. Gosto muito da escola, respeito meus colegas e professores. Nas tarefas de casa cumpro de vez em quando, mas na sala de aula faço todas. Às vezes estudo em casa, mas não tenho um horário. Minha mãe olha meu caderno, ela me ajuda muito. Quando não entendo a matéria procuro a professora. A matéria que mais gosto é Português e a matéria que acho mais difícil é a Matemática. Já me aconteceram coisas muito chatas, já briguei com colega em sala de aula e isso me irritou muito. Sou um bom aluno, só preciso prestar mais atenção na aula; e a professora deveria vir mais nas carteiras para ensinar mais.

Professora:

Medeiro Vaz tem uma disciplina péssima. Não temos também nenhuma ajuda da família nesse sentido, a mãe simplesmente fala para ele se virar. É uma pena, é um menino que é... Ele tem seu raciocínio rápido, menos na matemática. A gente tem a impressão que ele tem um bloqueio na matemática, ele não aceita aprender matemática, não consegue, tem medo, tem raiva, tem todas as coisas ruins, desde o ano passado que a gente observa isso, tem um bloqueio, enquanto que nas outras matérias ele tem uma memória fenomenal. Ele prestou atenção na próxima aula ele é o primeiro a responder, a falar, tem um vocabulário muito bom, um palavreado que eu fico até espantada. Mas o problema dele é a matemática, ele tem um problema muito grande com a matemática, desde o ano passado ele já chegou com essa dificuldade na matemática e não quer aprender, simplesmente ele tem dor de cabeça; ele tem isso, tem aquilo e não produz, não faz. Você pode brigar, ameaçar, ir do lado. Quando ele está com a lua boa, deixa ajudar e aí ele aceita. No dia que ele tá com a lua virada, abaixa a cabeça e simplesmente não faz. A matemática pra ele é simplesmente zero.

Aluna:

Meu nome é Andalécio. Não gosto da escola. Venho porque tenho que vir. Respeito meus colegas e professores; faço as atividades em sala de aula, mas em casa não. Tenho um horário para estudar em casa e tem sempre alguém olhando meu caderno. Quando não entendo a matéria peço ajuda à professora. A matéria que mais gosto é Ciência. Penso que, para melhorar meu desempenho, eu preciso prestar mais atenção e a professora deveria ensinar mais aos alunos.

Professora:

Andalécio também tem entre 15 e 16 anos, aquele alto, escuro e o Andalécio cresceu muito, mas não o suficiente para ele ir para o 6º ano. Ele foi alfabetizado no ano retrasado apesar da idade ele veio para escola tarde, entendeu? Então a dificuldade dele em... No ano passado ele ainda escrevia emendando todas as palavras, não conseguia ler, agora já lê corretamente, já consegue segmentar as palavras, já desenvolveu. O Andalécio sossegou [em relação à disciplina], era liderado; acho que caiu a ficha a respeito do Titão Passos. Ele já isolou o Titão Passos e já está mais concentrado nas aulas.

Izina Calanga, Otácia, Nhorinhá, Maria Leôncia, Ana Duzuza, Andalécio Medeiro Vaz, Antonio Dó, Titão Passos, Joca Ramiro são histórias, vidas que se entrelaçaram pelas veredas da escola. Quais são as suas veredas? Como Titão Passos se tornou o que é? Rebelde, infringiu as leis da escola e teve seus passos direcionados para fora. Quais marcas foram produzidas neles? Quais marcas os foram produzindo? Alguns alunos desse grupo se encontraram nas vias de um fracasso escolar, de forma velada, ou não; seguem tentando escapar para tentar, sem saber, constituir outro modo de estar na escola.

Os malcheirosos, marcados, medianos, fracassados são acompanhados por pessoas que não sabem das suas condições de vida. Que vida essas crianças carregam? *Quando ele está com a lua boa, deixa ajudar e aí ele aceita. No dia que ele tá com a lua virada, abaixa a cabeça e simplesmente não faz.* Talvez, aí se encontre um modo de escapar àquilo que não lhe agrada: abaixa a cabeça e simplesmente não faz. A espera da mudança de lua, Medeiro Vaz dita seu tom, que não agrada a

escola. Ele precisa aprender a tal matemática, senão correrá o risco de ser convidado a retornar ao quinto ano, com o discurso de que a escola deu-lhe as oportunidades. A escola segue seu papel de corrigir na tentativa de não incluir mais um na sua estatística do fracasso.

Fazem-nos ao mesmo tempo acreditar que os problemas são dados já prontos, e que desaparecem nas respostas ou na solução: por conseguinte, sob esse duplo aspecto, não passam senão de fantasmas. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar e, também, o verdadeiro e o falso em relação a essa atividade só começam com a busca das soluções, não dizem respeito senão às soluções. (DELEUZE, 2006, p. 227-228)

Registramos nossas inquietações, estimuladas pelas marcas produzidas na produção desses documentos na escola através de experiências de um fracasso escolar. Tendo como abordagem metodológica a cartografia, que se constitui em um *acompanhamento de percursos*, uma *implicação em processos de produção, numa conexão de redes ou rizomas*<sup>98</sup> a pesquisa foi se dando no entre das histórias, das vidas, dos mundos apresentados pela escola. E nesse acompanhamento de processo, sem um centro, produzimos incômodos com essa produção.

98. KASTRUP, 2010, p. 10.

Nesses documentos estão o que a escola deseja. A escola procura estabelecer com esses documentos a solução de um *problema* e tenta confirmar com

veracidade aquilo que produziu (seus documentos), com histeria, com drama, com dívida, com isso e com aquilo, um problema. Talvez, pudéssemos pensar essa produção da escola como uma indicação de um fracasso, sem histeria, sem drama, sem dívida, sem isso ou aquilo. Ele existe e também é elaborado na produção dos documentos para dar sustentação às projeções do futuro.

É importante ressaltar que o fracasso escolar de que estamos falando tenta fugir das representações já existentes, como falar do fracasso escolar através das políticas educacionais, relacionadas à evasão e à repetência escolar, das indicações de procedimentos pedagógicos vindas das Secretarias de Educação e também da produção de avaliações externas. Pode-se justificar o tal fracasso, também, nas dimensões histórica, socioeconômica e ideológica da educação. Pretendemos escapar deste modo representativo de construir o fracasso escolar destacando, na escola investigada, a sua produção de documentos.

A escola, através das estratégias destes dispositivos, na qual a investigação está se dando, tenta solucionar seus problemas, arrisca ao dar respostas para tudo, ao criar suas técnicas, ao buscar outras maneiras de se construir um perfil de aluno. Perfil este que a escola parece apreciar em criar, enquadrando o aluno não desejado em um lugar que ela mesma criou. Digamos que o fracasso escolar é um mecanismo de constituição de uma escola. Que fracasso? A professora diz, em uma das entrevistas, que a turma fracassou em relação à apreensão de conteúdos, e que ela fracassou na condução de meta desejada por ela e pela escola. Ao pensar no fracasso, dito e instituído pela escola, há um parâmetro que a própria instituição estabeleceu. Percebe-se que a professora, ao elaborar sua

fala para entrevista, tem uma imagem do fracasso e do sucesso construída pela escola e que ela a adotou como verdadeira.

As rígidas divisões de função e classificação, extremamente visíveis na escola, com cada qual exercendo seu papel de acordo com o texto que lhe cabe, colaboram com o processo de produção do fracasso escolar. O próprio termo, fracasso escolar, condiz com o que é produzido. Esse tipo de fracasso só acontece lá: fracasso escolar, fracasso na escola, fracasso da escola. Essa discussão procede a partir da forma como esta relação é comumente expressa: fracasso que é visto e praticado na escola. Pensar no fracasso escolar é pensar, sobretudo, na relação de falta. Falta de atenção do aluno nas aulas, falta da participação da família na escola, falta de apreensão dos conteúdos em sala de aula, falta de notas para que o aluno seja aprovado, falta da presença do aluno na sala de aula, falta... É na falta, no vazio, na margem que se constitui o fracasso. Por fim, a escola fracassa por não ter alcançado com seu aluno o que esperava dele e, por sua vez, o aluno fracassa por não alcançar as metas necessárias para seguir adiante. Ambos produzem uma condição de fracasso.

Pensar o fracasso é pensar também os modos como se chega a ser fracassado ou considerado fracassado. Diante desse argumento, percebe-se que os saberes dos alunos vêm sendo bloqueados pelo sistema escolar, contribuindo para que ocorra a tal reprovação escolar que desemboca no fracasso e que esbarra na avaliação. Um ciclo. Percebe-se o ano inteiro que o aluno não vai bem e, ao chegar ao final do ano, o que resta a fazer é reprová-lo. Desta forma, vão se constituindo maneiras de estabelecer um lugar do fracasso. E assim foi feito nesta escola, na turma do quinto ano ficaram retidos cinco alunos: Medeiros Vaz, Titão Passos, Nhorinhá, Ana Dazusa, Izina Calanga. Faltaram, por parte

deles, a atenção, as notas, a vontade de aprender... Enfim, ficaram na falta. Os que se “salvaram” terão uma nova oportunidade e já entrarão no ano seguinte com o reforço escolar: Antonio Dó, Maria Leôncia e Andálecio. Os outros tiveram sucesso e seguem tranquilos para o sexto ano.

O aluno passa por situações de provação até chegar de fato ao lugar de um fracasso. Obter uma nota abaixo da média, as “nota vermelha”, recuperação, tudo com o objetivo de sanar as dificuldades e recuperar o tempo perdido. As “oportunidades” estão aí. Basta olhar com a lente do sucesso. Estabelece-se um caminho, uma trilha. A elaboração dos critérios começa desde cedo. Nada tão característico desse processo quanto as notas que marcam o progresso do aluno. Este é um recurso muito marcante na vida dos professores e também dos pais. As notas passam a ser um símbolo característico da escola, passam a representar o mínimo e o máximo a ser atingido nos objetivos propostos para cada turma. Através das notas, mede-se a apropriação de conteúdos e o empenho dos alunos durante o decorrer do ano. Os Blocos Pedagógicos adotados pela Secretaria de Educação de Juiz de For, não se afastam desse critério. Tudo isso serve de parâmetro para o sistema avaliativo dos professores e da escola. Isso corrobora com a fala da professora ao dizer que também fracassou – fracassou a partir desses critérios.

A escola não tem tempo para deixar acontecer, ela precisa produzir os acontecidos. Assim, a aprendizagem se reduz à adequação dos ritmos dos alunos e ao cumprimento da programação pré-estabelecida no currículo. A extrema linearidade da escola pode ser observada, sem muito esforço, por uma característica exterior - a divisão cronológica dos alunos em séries ou anos.

Titão Passos é um exemplo de que idade e o tamanho são um problema para escola. Esse aluno não pode mais fazer parte do quadro de alunos. Por estar fora do estabelecido pela escola – especialmente da idade estabelecida como a aceitável –, vai para o turno da noite. Não ficará nesta escola, visto que ela só funciona no período diurno. Cabe a ele se retirar e procurar outro lugar para se instalar. Outro ponto a ser pensado é o formato linear e linearizante no qual as disciplinas são organizadas – o futuro bate à porta e sua mão é bastante pesada. Será que os alunos aprendem alguma coisa na escola ou são apenas engrenagens de um funcionamento linear que os conduz, em via única, a um futuro certo? Como podem ocorrer experiências num ambiente programado, como um jogo de cartas marcadas, “um decore e passe de ano”?

Saber como fazer para chegar a ser um aluno de sucesso, talvez eles já saibam; basta direcionarmos nosso olhar para as respostas do relatório de autoavaliação, em que há isso claramente. Abaixo, estão alguns dizeres que apontam para a confirmação de que os alunos sabem o caminho do sucesso.

O que você pode fazer para melhorar o seu desempenho? Escreva no espaço ao lado.	Prestar mais atenção dentro de sala de aula, vendo o professor explicar o material.
---	---

O que você pode fazer para melhorar o seu desempenho? Escreva no espaço ao lado.	Estudar mais, prestar a atenção nas aulas fazer os materiais que o professor pede
---	---

O que você pode fazer para melhorar o seu desempenho? Escreva no espaço ao lado.	estuda mais em casa, sentar a atenção na professora o que fala. a tirar nota bom.
---	--

O que você pode fazer para melhorar o seu desempenho? Escreva no espaço ao lado.	Estudar mais, não brincar quando o professor estiver explicando matéria.
---	--

O que você pode fazer para melhorar o seu desempenho? Escreva no espaço ao lado.	Eu posso passar a estudar mais posso prestar a atenção mais posso fazer todas as atividades que o professor dada.
---	--

O que você pode fazer para melhorar o seu desempenho? Escreva no espaço ao lado.	Respeitar, obedecer, fazer tudo, prestar atenção quando o professor está explicando.
---	---

Talvez esses dizeres sejam uma maneira de camuflar o que realmente esses alunos querem, como uma forma de dizer que eu sei o que vocês querem que eu diga. Estabelecem, assim, um jeito de também criarem seu próprio modo de se constituírem alunos dessa escola.



Uma barreira, uma barricada contra o encontro: isso acontece o tempo todo na escola. As turmas se veem sempre, cinco vezes por semana durante quase um turno inteiro. Logo, os alunos que compõem uma turma passam muito tempo juntos, mas o grau de proximidade entre eles e os professores geralmente é pequeno. Essas pessoas estão juntas por tanto tempo e não compartilham com professores fatos do dia-dia que, por consequência, não proporcionam encontros entre elas. Estão no mesmo lugar, mas não se encontram. A professora sabe disso. Ela vê isso. Ela afirma isso: *Ela [Maria Leôncia] não tem problema de indisciplina. Ela tem um problema de rejeição mútua na sala de aula, por causa do mau cheiro, então ela tem uma rejeição total por parte dos outros colegas, ela não interage*<sup>99</sup>. Por quê? Foram dois anos convivendo-vivendo. Vivendo o quê? Foi preciso produzir um documento, que chamamos aqui de autoavaliação para que os coparticipantes do processo de aprendizagem, os professores, pudessem interagir no sentido de se aproximar mais de seus alunos.

*99. Fragmento de transcrição de Entrevista com a professora do 5º Ano da escola pesquisada.*

Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquia todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré -individual, neutro, nem geral nem particular, eventum tantum...; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro. (DELEUZE, 2007, p. 117-118)

De nada vale um professor que atua sem relação direta com a vida. A Educação não pode, em hipótese alguma, ser pensada e experienciada fora de um contexto mais amplo. Ela é puro movimento. É um processo de experimentação-invenção que atravessa/alinhava/dispersa. Acontecimento.

Educação com envolvimento. Um contínuo mergulhar e, desta imersão, surgem aberturas para o novo. Abrir, e abrir-se para o dinâmico, munido da intenção de ampliar sempre os repertórios dos envolvidos. Educar como contaminação. A escola como um espaço de criação e não de reprodução. Um novo território que se desterritorializa a cada fazer. Inacabada, que não quer a conclusão com o seu amalgamado fim, o seu livrar-se de. Uma sala cheia de alunos não necessariamente está com os alunos, uma aula cheia é “um” dois pontos (:), uma aula vazia é um ponto final (.). *O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de*

100. GALLO, 2003, p. 104.

*uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades*<sup>100</sup>.

Em sua forma rígida e cristalizada, a educação escolar contemporânea busca estabilidade, concretude, fixidez. Ao não estimular a dúvida, a escola dificulta a invenção de outros modos de conhecer, assassina a cada dia o dinamismo do duvidoso – o que nos move. Estrutura-se na solução de problemas já dados e não na colocação de problemas. Nas transmissões de informações, de verdades absolutas/estáticas, que inserem no aluno certa comodidade, sem a violência da busca pelo saber. Será que esta escola propicia que os alunos pensem ou apenas reproduzam uma forma de pensar? Será que poderíamos falar de uma efetiva castração da invenção?

A educação voltada para o futuro valoriza a linearidade, o tempo histórico: o passado como algo datado, o futuro como algo programado. *O passado e o futuro não designam instantes, distintos de um instante supostamente presente, mas as dimensões do próprio presente, na medida em que ele contrai os instantes. O presente não tem de sair de si para ir do passado ao futuro*<sup>101</sup>. Na escola, a linearidade pode ser observada sem muito esforço, na divisão cronológica dos alunos, na seriação, agora por anos, no currículo. Com esse roteiro de sucessivas etapas de superação, marcadas por um rígido ciclo anual, abarrotada de pré-requisitos, a escola tem feito uma escolha pelo estático; o dinamismo imanente à vida já foi há muito excluído do seu território, onde as coisas se querem disciplinadas, cada uma no seu lugar, sem movimento, sem contaminação.

A imprevisibilidade do futuro remete-nos a uma condição de total incerteza. O problema deixa de ser uma simples aplicação de leis físicas na explicação do fenômeno tempo para se constituir num problema ético: *a questão que passa a reger nossas vidas é cada vez menos tornar-se o que se é, mas, crescentemente, encontrar um modo de permanecer neste mundo de mudanças desenfreadas. A*

101. *DELEUZE*,  
2006, p. 112.

*incerteza nos habita*<sup>102</sup>. O termo incerteza não tem aqui o sentido da dúvida, do medo; mas significa a elevação do novo à enésima potência, ou seja, a cada instante nos vemos diante da infinitude de possibilidades, em uma viagem imprevisível. Pensar no fracasso é sempre pensar em relação a, não existe um entre na escola.

102. Vaz e  
Tavares  
d'Amaral (s.n.t.  
nota).

Podemos dizer, ainda, que o programa de conteúdos é um dos propulsores da linearidade escolar (a Provinha Brasil é um exemplo: seus conteúdos estabelecem o que se deve aprender no primeiro semestre e no segundo. Existe um conteúdo proposto. Na verdade, existe uma política que também dita os programas), é um dos objetos que influenciam a organização do pensamento em sequência da escola, desembocando em seu grande objetivo, em seu fechar de cortinas triunfal. Educação para o futuro. A escola tem como um dos grandes objetivos fazer com que seus alunos ingressem nas universidades e, para que isso aconteça, pagam um preço caro por não conseguirem pensar de outras formas. Esse preço é a linearidade.



No esforço de nos desprendermos das formas rígidas e cristalizadas da educação, a trajetória de campo da pesquisa nos provocou intensas movimentações em torno do fracasso escolar... Ao produzir as narrativas, pensamos que, talvez, já exista um lugar determinado para encaixar esses alunos. Começamos a descortinar o que o campo nos oferece. Esse descortinamento se dá por um

devir, que *não se fez por subidas verticais, mas por alianças, desterritorialização e fuga das formas, fazendo com que outros regimes e outros territórios possam vir a ser constituídos*<sup>103</sup>. 103. ROOS, 2012, s/p.

A desterritorialização e a fuga com as formas de um fracasso existente faz-nos pensar em outros territórios que possam ser instalados. Não como solução de um processo que não está dando certo, mas como uma forma outra de problematizar o que está posto: o fracasso que se dá na escola. Se é um fracasso da e na escola, vamos problematizar com ela.

Nessa perspectiva, colocar-se sensível à escuta desses ditos fracassados pode abrir espaços para encontros e acontecimentos. Produz-se devir, um fazer-se no qual as experiências afloraram da e na ação e não da mão que induz e guia para aquilo que se constituiu como correto e verdadeiro, podendo as experiências.

Para finalizar, sem no entanto encerrar a discussão, propomos uma problematização para além do fracasso já instituído. Detivemos-nos até aqui a falar de nossas marcas e experiências produzidas no contato com o campo da pesquisa. Na travessia da investigação, retomamos a questão inicial com o intuito de estabelecer o que realmente se fazia questão. A questão inicial era como funciona o processo de produção de subjetividade, a partir do rótulo da reprovação escolar? Como esses alunos, ditos repetentes, elaboram-se mediante ao fracasso? Vimos que o campo da pesquisa nos direcionava para outro lugar, ainda nas mesmas fronteiras, mas com um foco diferente, distanciando um pouco mais a investigação inicial da produção de subjetividades do aluno dito fracassado.

As vivências na escola não se aproximavam da questão inicial. Por outro lado, a escola nos desafiou, com seus documentos, com os seus dizeres e com suas histórias. Com o contato com a

professora e a coordenadora pedagógica, através de entrevistas, com a participação nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe, as notas de campo, outros olhares, foram tendo espaço neste trabalho. O que é percebido como forma de superação e solução de um fracasso escolar velado. Esses dados recolhidos (relatório de autoavaliação, entrevistas, notas de campo) funcionam, nessa investigação, como dispositivos que podem disparar outras formas de pensar o fracasso na sua constituição.

A questão que se faz em nós está atrelada ao lugar de investigação e às marcas que se constituem no fracasso. Como fomos forçados através da entrada em campo, ficamos suspensos, na certeza de que outros escapes poderiam sair desse lugar do fracasso. Diante do vivido, cabem as indagações: como é que esses documentos, produzidos na escola, e que aqui funcionam como dispositivos, deixam-nos ver como a escola lida com o fracasso? Como esta escola se constitui junto à marca do fracasso? O fracasso existe e tem um lugar, então como pensar a condição do fracasso escolar na imanência da escola?

Continuamos com as indagações em torno da constituição da marca do fracasso escolar. Cabe agora seguirmos com o que o temos. Como essas produções (relatório de autoavaliação, entrevistas, notas de campo, narrativas, documentos, como PPP e Blocos Pedagógicos) podem disparar outras entradas na pesquisa. É possível desenvolver outras pistas para pensar a temática do fracasso para dar vazão ao estudo? Talvez...

O texto que aqui se apresenta mostra as entradas no processo de investigação em uma escola. Agora, ao concluir este texto de dissertação, as indagações em torno do fracasso escolar continuam

pulsando, no sentido de possibilitar outras maneiras de pensar, de falar, de sentir, de mapear... A escola abriu suas portas e nos propiciou diversas produções, elaboradas e pensadas de diferentes modos. Mas, o nosso intuito com essas produções não se encerra na interpretação dos dados, visto que toda essa produção nos força a pensar em outras maneiras de problematizar o fracasso escolar.

Queremos ainda refletir, problematizar, desestabilizar o que essa escola nos apresentou na sua produção (relatório de autoavaliação, entrevistas, documentos, notas de campo e narrativas). Outras questões, ligadas à investigação, ainda pedem passagem, mas a dissertação precisa ser concluída. Deixamos outras pistas para problematizar a temática do fracasso escolar, contudo percebemos que, ao mesmo tempo em que vimos que o fracasso escolar está em um lugar de múltiplas dimensões (social, político, pedagógico), ele também pode ser pensado e situado em lugar nenhum. Os lugares habitados por ele são construção histórica e estão em constante movimento. Contudo, é impossível atravessar uma pesquisa e apresentar tudo que se passou durante os anos de investigação; mas há que se propor outras questões para pensar além do que estamos habituados a ver. Foi um começo? Um começo!

*A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. (p. 461)*

## REFERÊNCIA

Beniz, Beatriz Gomes Magalhães. **Embaçamento De Fronteiras: O Rural E O Urbano Encontram-Se No Espaço Escolar.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) UFJF, Juiz de fora, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Passo a passo do processo de implantação. Brasília, DF, 2009. p. 6. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)> Acesso em: 29 de maio de 2012.

CLARETO, Sônia Maria ; ANASTACIO, M. Q. A. ; SILVA, A. A. ; CARVALHO, B. D. ; FERNANDES, F. S. ; CAMMAROTA, G. G. ; PEREIRA, K. R.. **Tornar-se o que se é:** a escola como espaço de produção de subjetividade-professor de matemática. 2009. (Relatório de pesquisa).

COHEN, R. H. P. **Entre o impossível e o necessário da Educação:** O que a psicanálise pode dizer sobre a etiologia do fracasso escolar. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia - UFRJ, 1999.

Corazza, Sandra Mara. **Artistagens – filosofia da diferença e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Corazza, Sandra Mara. Sandra Mara. **Educação da diferença.** Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/textoclaccsosandrakorazza.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/25/textoclaccsosandrakorazza.doc)> Acesso em 12 maio de 2011.

CLIMACO, Júlia Campos. **Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial.** Disponível em:

<[http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/2674/1/Tesis\\_Julia\\_Campos\\_Climaco.pdf](http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/2674/1/Tesis_Julia_Campos_Climaco.pdf)>

Acesso em: 10 de dez de 2012.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 4 (tradução de Suely Rolnik) São Paulo: Ed. 54, 1997. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

ESTEBAN, Maria Teresa(org). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Florianópolis: UFSC.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

INEP. Apresentação – Provinha Brasil. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>. Acesso em: 25 de maio de 2012.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRUPPA, Sônia M. Portella. **Sociologia da educação**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, E.;

KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência**. (Tradução de João Wanderley Geraldi) Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19\\_04\\_jorge\\_larrosa\\_bondia.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf). Acesso em: 20 de nov. de 2012.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEC. **Apresentação – Prova Brasil**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article). Acesso em: 25 de maio de 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: **As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2003

NUNES, Cely do Socorro C. **A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino**. Trilhas, Bélem, v. 1, n. 2, p. 56-65, Nov, 2000.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAISO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. *Pro-Posições*. 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- PARO, Victor. **Reprovação**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PATTO, M. H. S.. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454 p.
- PICAWY, Maria Máira; LEHENBAUER, Silvana. **O ambiente educativo e seus sujeitos**: um mapa conceitual do curso de Pedagogia – uma experiência vivida. In: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Donde da; POLENZ, Tamara. **Pedagogia em Conexão**. Editora da ULBRA, 2004.
- PONGRATZ, L. A. “Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica”. In: Peters, M. A.; Besley, T. e colaboradores. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 40- 53 (cap. 3).

RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em educação ensaiar a sua escrita**. Disponível em: [http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg\\_files/FilesModule/pesccc/20100710140427-dgchumjvelrxaidw/TESE ANELICE RIBETTO.pdf](http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/pesccc/20100710140427-dgchumjvelrxaidw/TESE ANELICE RIBETTO.pdf) Acesso em 20 de Nov. de 2012.

RIBETTO, Anelice. **Das diferenças e outros demônios**: o realismo mágico da alteridade na educação. Ponto da Cultura Editora Ltda. Maricá, 2011.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP, v.1, n.2, p.241-51, 1993.

ROOS, Maria da Glória Munhoz. **Devir criança, o que pode um educador?** Uma vida, uma aventura, uma paixão, um grito, uma escuta... Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/53/42> Acesso em: 22 de maio de 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução à Ciência Pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Camila Josefina da. **Reprovação escolar**: os sujeitos reprovados frente aos desafios da prática avaliativa da escola. Monografia – Faculdade de Educação/UFJF, Juiz de Fora, 2010.

SKLIAR, Carlos. Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. **Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura**. Ed. Miño & Dávila: Buenos Aires, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável)** da diferença e *se o outro* não estivesse aí? Editora DP&A: Rio de Janeiro, 2003.

VAZ, Paulo; TAVARES D'AMARAL, Márcio. **O conformismo esclarecido**. s.n.t. (mimeo.)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectología**. Obras completas - tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Algumas raízes da Pedagogia moderna**. In: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Donde da; POLENZ, Tamara. *Pedagogia em Conexão*. Editora da ULBRA, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, 2012.