UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

BALANÇO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES POR ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Patrícia das Neves

SÃO JOÃO DEL-REI– MG
FEVEREIRO DE 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

BALANÇO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES POR ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Processos Sócio-Educativos e Práticas Escolares, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Sandra Patrícia das Neves
Orientadora: Prof. Drª. Ruth Bernardes Sant'Ana

SÃO JOÃO DEL-REI-MG
FEVEREIRO DE 2012

SANDRA PATRÍCIA DAS NEVES

BALANÇO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES POR ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Ruth Bernardes de Sant'Ana (Orientadora)
Universidade Federal de São João del-Rei

Profª. Drª Mônica Peregrino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr Murilo Cruz Leal
Universidade Federal de São João del-Rei

SÃO JOÃO DEL-REI-MG
FEVEREIRO DE 2012

Ao meu lindo e sábio pai pelo apoio incondicional.

A minha linda mãe que está lá do céu, mas também junto comigo nesta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus*, pelo dom da vida e por todas as graças concedidas.

Agradeço aos *meus pais*, mais que amados, que sempre acreditaram em mim.

Agradeço a minha orientadora *Ruth Bernardes de Sant'Ana* pelos sofisticados nexos e as orientações iluminadas. Também pelo apoio e confiança creditados em mim.

Agradeço à *Mônica Peregrino* e ao *Murilo Cruz Leal*, membros das bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições.

Agradeço à *Marcia*, pelo incentivo na elaboração, condução e conclusão deste projeto.

Agradeço aos amigos de estudo: *Mário, Joelma, Carolina, Fernanda*, *Telma, Aline, Cristina, Ana Cláudia*, pela companhia nas longas e divertidas horas de leitura, escrita, reflexão...

Agradeço às estagiárias *Joelma* e *Marta* que foram fundamentais nas observações e realização dos encontros grupais, respectivamente.

Agradeço aos *integrantes do Grupo de Pesquisa* pelas valorosas experiências e sugestões para a pesquisa.

Agradeço às *pessoas do Estadual*: da direção, supervisão, secretários, professores, funcionários, auxiliares de serviços gerais, pela colaboração e disponibilidade.

Agradeço aos *adolescentes* pela entrega e confiança das experiências.

Agradeço ao meu noivo *Rafael*, pela paciência e carinho durante toda vivência do Mestrado.

Agradeço aos irmãos: *Raquel, Rosana, Luciana, Inácio* e *Simone*; aos cunhados: *Cláudio, Misson, Gustavo, Cristina, Mário, Simone* e *Gisele*; aos sobrinhos: *Rodrigo, Laura, Maria Clara, Luísa* e *Lucas*; e também: *Ritinha, Célia, Chica* e *Toninho* que tanto são importantes pra mim, por torcerem pelo meu sucesso.

Agradeço aos *meus professores* que foram parceiros fundamentais nesse meu percurso acadêmico.

Agradeço a *UFSJ* que por meio do Reuni, concedeu-me bolsa de estudos imprescindível para a qualidade na realização desta pesquisa.

Enfim, sou muito agradecida a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho. Muito. muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa focalizou o balanço das experiências escolares por alunos de uma escola pública do Ensino Fundamental, ou seja, como os alunos percebem seus itinerários formativos ao final do Ensino Fundamental. Desse modo, procuramos entender, pelas falas dos próprios adolescentes, as dificuldades, ganhos e possibilidades que a escola vem oferecendo a eles. Procuramos, ainda, destacar os fatos mais significativos da experiência escolar trazidos pelos alunos. A dissertação se inscreve em um campo do conhecimento que concebe o aluno como um parceiro fundamental na compreensão dos processos de escolarização. Trata-se de um trabalho que não se volta para a avaliação da escola, mas que pode auxiliar na compreensão de como as políticas educacionais incidem nos percursos escolares dos alunos. Os sujeitos da pesquisa são adolescentes do último ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Foram utilizados vários procedimentos de pesquisa: observações de estabelecimento, encontros grupais, entrevistas individuais semi-estruturadas, questionário e uso de documentos escolares. Recorremos à noção de triangulação que não foi utilizada no sentido matemático e estatístico do termo, mas, sim, como emprego de vários recursos metodológicos com vista ao cotejamento dos dados na busca de maior confiabilidade e na tentativa de amenizar as possíveis limitações dos métodos utilizados. Na revisão de literatura procuramos discorrer sobre o estatuto social do aluno desde o nascimento da escola moderna até a contemporaneidade. Sua condição subalterna fez com que pouca atenção fosse dada a ele como alguém capaz de decidir sobre o seu projeto de escolarização. A partir das falas dos adolescentes, percebemos que o balanço do processo da escolarização é positivo, já que os adolescentes se sentem preparados para o Ensino Médio e competentes no que se refere aos objetivos do Ensino Fundamental. Pelos dados da pesquisa podemos dizer que os adolescentes são capazes de opinar acerca das aulas, dos conteúdos, da escola e poderiam ser parceiros importantes na reflexão do projeto educativo. Além da capacidade de ensinar bem, os aspectos mais valorizados quanto aos professores foram dialogicidade, ludicidade e escuta das queixas dos problemas escolares e familiares. As notas das provas são também elementos significativos das experiências escolares dos adolescentes. São as avaliações que servem de referência para o aluno refletir sobre as suas competências. Contudo, as provas oficiais não servem para referenciar suas realizações escolares, pois indicam a nota da escola, uma média estranha para eles, na qual entram em jogo diferentes coisas, e não o suposto conhecimento escolar puro e simples atingido pelos alunos. É por essa razão que os adolescentes não reconhecem as notas das escolas nas avaliações governamentais como sendo suas e acham que a execução dessas provas, por vezes, toma um tempo que poderia ser utilizado de outra forma.

Palavras-chave: Adolescência, Balanço, Ensino Fundamental, Experiência escolar.

ABSTRACT

This research focused on the balance of the school experiences of students from a public elementary school, examining how students perceive their itineraries at the end of elementary school. Thus, we sought to understand, through the adolescents' own speeches, difficulties, gains and possibilities that the school has offered them. We also sought to highlight the most significant events of the school experience brought by the students. The dissertation is inscribed in a knowledge field that conceives the student as a key partner in understanding the processes of schooling. This is a research that does not turn to the school evaluation, but may help in understanding how educational policies concern the school careers of students. The research subjects are teenagers attending the last year of elementary level in a public school. We used a range of research procedures: establishment observations, group meetings, individual semi-structured questionnaire and use of school documents. We use the notion of triangulation not in the mathematical and statistical sense of the term, but rather as employing various methodological resources aiming to compare data in the search for greater reliability and in an attempt to mitigate the possible limitations of the methods used. In the literature review we sought to discuss the social status of the student from the birth of modern school until the present. His/her subordinate status meant that little attention has been given to him/her as someone able to decide about his/her schooling project. Through the adolescents' speeches, we realized that the balance of the process of schooling is positive, since they feel prepared for high school and competent in relation to the goals of elementary school. Through survey data we can say that teenagers are able to opine about lessons, content, and the school could be important partners in the reflection concerning educational project. Besides the ability to teach well, the most emphasized aspects in their assessment of teachers were dialogicity, playfulness and ability to listen to complaints of family and school problems. The test scores are also significant elements of the school experiences of adolescents. It is the evaluation that is used to guide the student to reflect on his/her skills. However, official tests are not useful to measure their school achievements, since they indicate the grade school, an average foreign to them, where different things come into play, not supposed knowledge attained by students. It is for this reason that teens do not recognize school grades in government evaluations as theirs and think that performing these tests sometimes takes time that could be used otherwise.

Keywords: Adolescence; Balance; Elementary schooling; School experience.

SUMÁRIO

Lista de figuras..... 10
Lista de quadros..... 11
Lista de tabelas..... 12
Lista de apêndices..... 13
Memorial: Como chegamos até aqui..... 14
Introdução..... 17
Capítulo 1- O aluno: sujeito ou objeto do processo de escolarização?..... 30
1.1."Ofício de aluno" e Adolescência: questões acerca da hierarquia e da separação do mundo adulto..... 38
1.2. A crise da educação em tempos neoliberais: tensões sobre a escola e seus alunos 46
Capítulo 2- Metodologia..... 63
2.1. Procedimentos metodológicos..... 65
2.1.1. Observações..... 68
2.1.2. Uso dos documentos dos arquivos escolares..... 74
2.1.3. Encontros grupais..... 77
2.1.4. Entrevista..... 83
2.1.5. Questionário..... 84
2.1.6. Sobre os instrumentos utilizados e os tratamentos dos dados 87
2.1.6.1. Uso dos instrumentos de investigação..... 87
2.1.6.2. Procedimentos analíticos adotados..... 89
Capítulo 3- A escolarização ao final do Ensino Fundamental: balanço..... 91
3.1. Caracterização dos adolescentes sujeitos da pesquisa..... 92
3.2. Itinerários e experiências formativas dos adolescentes..... 107
3.2.1. Relação dos adolescentes entre si e com os professores..... 107
3.2.2. Relação dos adolescentes com o saber..... 115
3.2.3. Objetivos do Ensino Fundamental e as unidades curriculares 116
3.3. Estratégias e Avaliação..... 119
3.3.1. Prós e contras da reprovação escolar – A política de ciclos..... 119
3.3.2. Avaliação e Avaliações Oficiais..... 121
3.4. O Futuro no Balanço..... 127
3.4.1. Transição entre ciclos e níveis de ensino..... 128

3.5. Percursos biográficos..... 130
Capítulo 4 – Considerações finais: o Balanço em resumo..... 143
Referências Bibliográficas..... 149
Apêndices..... 154

LISTA DE FIGURAS

1. Proficiência Média em Matemática..... 76

2. Proficiência Média em Língua Portuguesa..... 76

3. Atividade "Árvore dos Estudos"..... 80

4. Atividade Linha da Vida Escolar..... 81

5. Atividade Tabela de Matemática e Português..... 82

6. Atividade Sociograma Sistema Solar..... 83

7. Unidades de análise e Categorias 106

8. Atividade das Transições: Ensino Fundamental – Ensino Médio e Ensino Médio - Universidade..... 128

LISTA DE QUADROS

1. Semelhanças e diferenças entre Prova Brasil e SAEB..... 125

2. Procedimentos metodológicos adotados..... 68

3. Uso dos instrumentos de investigação..... 88

4. Atividades na internet por número de adolescentes..... 103

5. Atividades participadas na escola por número de adolescentes..... 101

6. Atividades extra escolares por número de adolescentes..... 105

7. Apresentação dos Sujeitos por tipo de percurso escolar 131

LISTA DE TABELAS

1. *Ranking* das escolas pelo IDEB/2009..... 26

2. Valores do IDEB e das metas projetadas..... 76

3. Médias Comparadas em Língua Portuguesa na Prova Brasil..... 77

4. Médias Comparadas em Matemática na Prova Brasil..... 77

5. Facilidade, compreensão, rendimento por Unidades Curriculares: porcentagem dos adolescentes que responderam *sim*..... 97

6. Dinamismo, relevância, atualização, desafio e inovação por Unidades Curriculares..... 98

7. Didática, relacionamento interpessoal, inovação e por Unidades Curriculares: porcentagem dos adolescentes que responderam *sim*..... 99

8. Competência por Objetivos do Ensino Fundamental..... 100

9. Grandes áreas das Unidades Curriculares por desempenho esperado..... 101

10. Unidades curriculares, número de adolescentes, competência por objetivos do Ensino Fundamental 118

LISTA DE APÊNDICES

1. Convite para participação dos Encontros Grupais..... 154
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Encontros Grupais..... 155
3. Situações para dramatização..... 159
4. Tabela avaliativa Português e Matemática e *emoticons*..... 160
5. Sociograma Sistema Solar..... 161
6. Primeiro bloco de entrevista..... 162
7. Segundo bloco de entrevista..... 164
8. Terceiro bloco de entrevista..... 167
9. Questionário..... 168
10. Avaliação do questionário..... 175
11. Tópico-guia Entrevista 1 177
12. Tópico-guia Entrevista 2..... 180
13. Tópico-guia Entrevista 3..... 183
14. Tópico-guia Questionário..... 185

Memorial

Memorial: Como chegamos até aqui

Antes de iniciar as discussões e as explanações acerca do objeto de estudo desta dissertação, acredito ser de grande valia discorrer algumas linhas sobre como foi o meu percurso biográfico acadêmico até a escolha do objeto de investigação.

Sou psicóloga formada pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e desde o início da graduação nutria certo fascínio pelas unidades curriculares que versavam sobre a temática da escola.

Um exemplo dessas unidades é "Psicologia Social II", que foi ministrada pela Prof. Dra. Ruth Bernardes Sant'Ana. Essa disciplina foi fundamental para fomentar questionamentos sobre a estruturação da instituição escolar moderna, bem como sobre suas imbricações sociais, políticas e econômicas. Nessa disciplina, tive a oportunidade de ministrar um módulo do conteúdo como parte do Estágio em Docência, já como mestranda em Educação, no curso de Psicologia da própria universidade.

Outra unidade curricular também de grande relevância foi "Psicologia Escolar/Educacional II", ministrada pelo Prof. Dr. Dener Luiz da Silva. Tal disciplina despertou-me o interesse pelas práticas educacionais, políticas educacionais, cotidiano, relações entre alunos e professores, alunos-alunos, enfim, sobre a vida na escola em sentido lato. No semestre seguinte, fui monitora desta unidade curricular e comecei a minha aproximação com as avaliações oficiais do governo – Prova Brasil, Saeb, Enem, Enade, etc.

Também fruto dessa disciplina e orientada pelo Prof. Dener, participei do projeto de extensão como membro da "Psicoeducar – Equipe de Psicologia Escolar/Educacional" em uma escola pública de São João del Rei. Ao longo dos dois anos em que participei deste projeto, pude desenvolver atividades que contribuíssem para a saúde da escola como um todo, e, de forma mais próxima, atuei com os professores e os alunos. Uma das atividades que pude desempenhar foi como plantonista no "Plantão Psicológico".

Esse serviço consistia em um atendimento psicoterápico de caráter emergencial, baseado na abordagem Humanista, que visava acolher e ouvir de modo profundo as demandas apresentadas pelo cliente. Tentávamos trabalhar a escola como um todo, entretanto, o Plantão atendeu, em sua maioria, os alunos adolescentes dessa escola. Essa vivência de estágio foi enriquecedora, pois me capacitou tanto para o contato com os adolescentes quanto para o dia a dia escolar, que são as bases dessa investigação.

Já mais no final da graduação, integrei-me ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof. Dra. Ruth Bernardes Sant'Ana como estagiária da pesquisa "Trajetória da escolarização dos alunos de escola pública". Nesse projeto, realizei observações de estabelecimento e entrevistas semi-estruturadas individuais com alunos do nono ano. Assim, tive mais uma oportunidade de conhecer mais sobre escola pública e de me relacionar com as questões da educação, ainda que em outro papel, o de pesquisadora.

Outra forma pela qual pude acompanhar o dia a dia da escola pública foi a experiência como usuária do serviço, pois cursei o Ensino Fundamental e o Médio na escola em que desenvolvi o campo da minha pesquisa. Assim, minha vida escolar sofreu influência e interferência de políticas educacionais como a avaliação ora por pontos, ora por conceitos, bem como manifestações de greve e alguns desabastecimentos de recursos materiais, como livros didáticos.

Juntando todas essas influências e experiências com a temática da escola, optei por cursar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação "Processos Socioeducativos e Práticas Escolares". Sentindo a necessidade de pensar um pouco mais acerca da qualidade da educação brasileira, investi no empreendimento de fazer o balanço do Ensino Fundamental, mas, agora, a partir dos próprios estudantes.

Cheguei, então, à presente pesquisa, que faz parte de uma investigação maior, a qual já mencionei anteriormente, intitulada *Trajetória da escolarização dos alunos de escola pública* e realizada pelo grupo de pesquisa coordenado pela Drª Ruth Bernardes de Sant'Ana, professora do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei e membro do LAPIP (Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial) do DPSIC/UFSJ. O grupo procura investigar, a partir da observação de três escolas públicas de São João del-Rei, as interações sociais mais significativas ocorridas no cotidiano escolar, tendo como foco as relações interpessoais e grupais, dos alunos entre si e com os professores.

Como ramificação da pesquisa acima referida, o presente trabalho investiga como os adolescentes compreendem suas experiências escolares. Parto do princípio de que eles são atores e construtores de suas próprias histórias e, portanto, habilitados para tal empreendimento de investigação.

Reconheço, contudo, que o meu objeto de pesquisa e a escola onde foi desenvolvido o campo da pesquisa estão imbricados numa teia de relações das quais eu faço parte. Como já afirmei anteriormente, cursei o Ensino Fundamental e Médio na escola em questão, sou moradora da cidade de São João del-Rei e me relaciono com as

pessoas e serviços da cidade. Destarte, estive atenta ao desafio do papel de pesquisadora em uma situação parecida com a que Peregrino (2010) define muito bem:

> nossa posição limítrofe se situa exatamente nesse lugar (na verdade uma fronteira) entre a *proximidade* que dificulta o estranhamento, facilita a adesão acrítica ao objeto estudado, interdita qualquer 'mirada' geral, mas que permite a ocupação de posições múltiplas, a experiência de papéis diversos, apontando uma complexidade na construção de quadros que uma visão 'de fora' dificilmente conseguiria incorporar; e um *distanciamento* que se arriscará sempre a imobilizar o objeto e a burocratizar a análise. É na aposta em uma proximidade que estranhe e numa distância que não imobilize que construo o espaço de onde observo (p. 210, *grifo nosso*).

Compreendo que o fato de ter ocupado o lugar de aluna durante oito anos no estabelecimento pesquisado teve impacto em minhas implicações afetivas e existenciais, ao mesmo tempo em que me capacitou para a compreensão de vários aspectos da dinâmica observada, existindo o risco da naturalização. Seguindo a abordagem interacionista da escola, tive que me esforçar para tornar o familiar estranho e o estranho familiar. Decidi, então, pelo uso de vários métodos a fim de dar maior credibilidade ao estudo, na medida em que o suporte oferecido pelas fontes documentais permite fortalecer o olhar do pesquisador acerca das teorizações obtidas via interação face a face

Introdução

Introdução

Esta pesquisa pretende fazer um balanço das experiências escolares do Ensino Fundamental por alunos de uma escola pública. Busca-se investigar como os alunos percebem seus itinerários formativos ao final do Ensino Fundamental. Pretendemos, assim, entender as dificuldades, ganhos e possibilidades que a escola vem oferecendo aos discentes, pelas falas dos próprios adolescentes. Buscamos, ainda, destacar os marcos significativos da experiência escolar destes alunos.

A dissertação se inscreve em um campo do conhecimento que concebe o aluno como um parceiro fundamental na compreensão dos processos de escolarização. Trata-se de um trabalho que não se volta para a avaliação da escola, mas que pode auxiliar na compreensão de como as políticas educacionais incidem nos percursos escolares dos alunos.

Para pensar as *experiências* dos alunos, partimos do princípio do Dubet (1994) de que a experiência é situada na ação e, por isso, ela conclama o sujeito à relação social. Desse modo, assumimos como pressuposto de que interpretar as práticas sociais a partir da noção de experiências dos indivíduos, implica em que a análise considere as suas ações como perspectivas importantes para a compreensão do social. A ação se pautaria por referências socioculturais constituídas em meio às dinâmicas das relações sociais e seria redimensionada pelos atores em determinadas circunstâncias históricas e contextos sociais. É uma teorização que recusa aquelas explicações da vida social que concebem o sujeito como completamente socializado pelas instituições sociais. Desse modo, concebe que na contemporaneidade o sujeito joga um papel central na elaboração individual e coletiva da própria sociedade ao produzir experiências que não se resumem aos quadros de socialização transmitidos pelas instituições sociais (DUBET, 1994).

A presente pesquisa investiga como os sujeitos se apropriaram dos fatos que marcaram o percurso escolar de cada um de maneira significativa. Busca distinguir quais experiências do conjunto de situações que eles vivenciaram na escola foram tomadas como próprias, significativas para si. Contudo, entendemos a dificuldade (ou impossibilidade) do pesquisador em apreender os significados da experiência sem estar no local e no momento em que aconteceram, portanto, escolhemos como nosso material de trabalho as experiências vivenciadas no contexto escolar expostas pelos próprios adolescentes.

As experiências escolares estão situadas nos *itinerários formativos* dos alunos. Assim, estes itinerários podem ser entendidos como sinônimos de *transcursos*, *percursos escolares*. Uma imagem de um percurso escolar possível é a que se realiza no tempo, demarcado pelas etapas, pelos ciclos, pelas aquisições de conhecimento de si, do outro e do mundo, em meio às supostas conquistas de autonomia pelo sujeito na medida em que ele avança desde a pré-escola, ou seja, durante os oito ou nove anos transcorridos até o ensino fundamental.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), o objetivo do Ensino Fundamental é que o aluno seja capaz de: a) ser cidadão com participação social e política; b) posicionar-se de maneira crítica e responsável nas situações sociais, utilizando o diálogo; c) conhecer características fundamentais do Brasil; d) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; e) perceber-se parte e agente transformador do meio ambiente; f) desenvolver o conhecimento sobre si em suas várias dimensões, bem como conhecer e cuidar do próprio corpo; g) utilizar diferentes linguagens e tecnologias para adquirir e construir conhecimento e h) questionar a realidade usando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a análise crítica.

Assim, entendemos que o objetivo do Ensino Fundamental é desenvolver a capacidade de adquirir conhecimento, estabelecer vínculos interpessoais e de se tornar um indivíduo crítico e cidadão. Os pressupostos do PCN orientam o nosso olhar do processo escolar, como um referencial para a reflexão sobre os ganhos na formação humana e social dos alunos, identificados por eles como resultado de suas experiências escolares até aquele momento da escolarização.

Quando recuamos um pouco na história da educação brasileira, para o início da década de 1970, é possível tematizar a expansão da escola como agente de mudanças no sistema educacional. Para Beisiegel

> (...) a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população (1986, p. 383).

O período representou um momento diferenciado, pois, até então, a escola era bem elitista, de modo que sua clientela era composta em sua maior parte por pessoas

mais abastadas. Uma vez consolidada a ampliação significativa de vagas nas escolas para a população, e quase a universalização do acesso, o passo seguinte seria o aumento da permanência dos alunos, bem como a conclusão do Ensino Fundamental.

Ainda assim, com o problema da falta de escolas e de vagas quase totalmente superado, ao final da década de 1970 e início da década de 1980,

> (...) a reprovação, seguida da evasão, já era identificada como problema capital de nossa educação. Nos anos seguintes, será enfrentada com políticas sistêmicas visando reduzi-la, cuja expressão mais acabada é a sua proibição em determinadas etapas, por meio das políticas de ciclos, implantadas em vários sistemas de ensino. Entretanto, mesmo em sistemas que não a proibiram administrativamente, generalizaram-se programas de combate à reprovação. A meta era "regularizar o fluxo" (OLIVEIRA, 2007).

Desse modo, a década de 1980 foi marcada pelos alarmantes percentuais de abandono e repetência escolares. Nesse momento, já se tentava combater o problema da repetência e da evasão escolar através das políticas públicas. O que, de certa forma tiveram êxito na década de 1990, pois, houve uma diminuição da repetência e do abandono escolar. Mas, concomitantemente a esse avanço, ocorreu uma diminuição dos investimentos governamentais e, ao mesmo tempo, o tratamento da administração pública a partir da lógica mercadológica.

Destarte, com o investimento governamental insuficiente, recorreu-se a soluções "baratas", para buscar "salvar" a instituição escolar (ela mesma uma das instituições destinadas a "salvar" os pobres da "exclusão social"). Como exemplos destas iniciativas podemos enumerar: projetos de alfabetização de adultos, inclusão de jovens, diminuição da violência escolar, aceleração de aprendizagem e progressão em série. Para Oliveira, "uma das críticas que tem sido levantada contra este processo é que tal 'regularização' do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino" (2007, p.676). A questão da qualidade do ensino ganha visibilidade nessas análises que consideram que não basta garantir escola para todos, pois também, o sistema deve zelar pela qualidade do ensino.

Uma forma de analisar a situação do Ensino Fundamental no Brasil, segundo Arelaro (2005), consiste em verificar se os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 (CF/88) estão sendo implementados de fato pelo Poder Público. A CF/88, que preconiza a educação como direito de todos e dever do Estado, constitui-se de princípios de igualdade ao acesso e permanência na escola, bem como de garantia de uma escola de qualidade para todos os brasileiros, com boas condições de funcionamento, incluindo bons recursos pedagógicos, materiais e pessoais.

Em nome do atendimento às exigências da Constituição, vários projetos foram desenvolvidos pelo Governo com intuito de democratizar o acesso e a permanência no Ensino Fundamental. Um exemplo disso, segundo Sousa (2007), foi a política de ciclos, implantado no Brasil de forma mais intensa na década de 1990, que representou uma nova lógica de organização do trabalho escolar, tentando garantir a permanência do aluno na escola e a melhoria de seu desempenho.

Entretanto, essa universalização do ensino se deu com base no acesso, ou seja, com referência ao ato formal da matrícula. Além disso, a forma com que a escolaridade desses alunos tem acontecido não tem sido considerada (BANDEIRA, 2007).

Na década de 1990 foram introduzidas no debate político educacional novas questões, o que fez dela uma época importante para a educação porque, trouxe mais efetivamente para a arena política o tema da qualidade da educação e da necessidade de garanti-la. Também porque entrou em vigor

> a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9394/96 (LDB), que legitima a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que coloca como responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar em nível nacional. Essa Avaliação em Larga Escala como política pública, tal como é hoje concebida, começou no Brasil, no início da década de 1980, quando o Ministério de Educação começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional utilizando o rendimento do aluno como um indicador de gestão educacional (SOARES, 2010, p. 1).

Por consequência, "a qualidade das instituições escolares passa a ser medida pelo nível de conhecimento adquirido por seus alunos em um célebre e único exame, padronizado, em nível nacional" (PEREIRA, 2010, p.116).

Pode-se também citar como exemplo de avaliação de larga escala a Prova Brasil, que é complementar ao SAEB. Em Minas Gerais, existe o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), que, por sua vez, é composto por: PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) e PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar).

As avaliações que acontecem nas escolas objetivam verificar o conhecimento adquirido; entretanto, não é novidade no campo que a realidade escolar é mais ampla e complexa. Em função disso, acreditamos não ser suficiente medir o que o aluno aprendeu, mas, sim, reconhecemos a relevância de se compreender como esse processo se deu. Para tal empreendimento, faz-se necessário investigar como foi a experiência escolar do aluno a partir da fala dele próprio.

Partimos do pressuposto de que a realidade na escola é construída e negociada pelos que participam dela. Porém, o poder de negociação não é distribuído igualmente para todos que estão envolvidos no empreendimento conduzido pela escola. Crianças e adolescentes que tem pais mais ativos e capazes de lidar com as normas escolares, acabam por ocupar o lugar de construtor e de negociar de forma mais contundente. Aqueles cujos pais conhecem mais o jogo escolar sabem se colocar como cidadãos e podem ter maior capacidade de colocar as suas próprias demandas diante da escola. Diante disso, na escola vamos encontrar adolescentes que sabem jogar melhor com as exigências e podem desempenhar melhor os seus projetos, pois tem suporte social para isso.

Vale ressaltar que, no estabelecimento de ensino coexistem elementos originários das políticas educacionais em vigor e também das formas como as escolas lidam com as exigências governamentais. E os adolescentes, por sua vez, reagem a tudo isso conforme seus próprios modos a partir dos recursos relacionais disponíveis culturalmente e modulados na interação social deles entre si e com os professores. Segundo as ideias de Perrenoud (1995), existe uma distância importante entre o ofício que foi prescrito para aluno e aquele que realmente acontece nas situações diárias imediatas. Constitui-se um interjogo entre as exigências da relação entre o "currículo prescrito" e o "currículo real". Nas próprias palavras do autor,

> currículo formal e currículo real não são da mesma natureza. O currículo formal é a imagem da cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação e a formalização correspondente a esta intenção didática; o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que geram ou que se pressupõe que gerem aprendizagem (p. 51).

Sabemos também que a condição subalterna das crianças e adolescentes já apontada pelo Sacristán (2005) fazem com que esse jogo não seja fácil. E que, se o aluno aparentemente ganha na sala de aula uma disputa o professor, não necessariamente vai ganhar no jogo das políticas públicas e influenciar o currículo, ou trocar o professor, por exemplo. O aluno conseguiu autonomia, contudo, ela é limitada por mais que ele resista, tem que se sujeitar as regras.

Diante dessa complexidade da realidade escolar e dos objetivos do Ensino Fundamental (que são bem abrangentes, que abarcam tanto os vínculos estabelecidos pelos alunos quanto sua formação enquanto cidadãos), não se justifica o fato de as avaliações oficiais governamentais focarem apenas na aquisição feita pelo aluno do conteúdo programado para tal série.

A questão de pesquisa que se coloca é: Como os alunos do último ano do Ensino Fundamental percebem suas experiências escolares? Além disso, busca-se responder as seguintes questões dela derivadas: Como eles vivenciaram esses percursos? Quais foram os fatos mais marcantes, as dificuldades e as facilidades encontradas por estes alunos? E quais critérios foram utilizados por eles neste balanço de sua experiência escolar?

As avaliações a eles dirigidas constituem um critério de julgamento das competências por ele desenvolvido? Quais avaliações aparecem como significativas nas falas dos alunos? As provas oficiais constituem critérios de avaliação do processo de escolarização por eles vividos?

Esta investigação se justifica na medida em que os percursos escolares dos alunos são avaliadas normalmente pelos professores através das provas internas da escola, as quais são registradas nos históricos escolares, ou, ainda e não menos frequente, através de testes de desempenho elaborados pelo governo, como a Prova Brasil e o SAEB, ou PROEB. Esses testes enfatizam apenas os conteúdos aprendidos no Ensino Fundamental, não abrangendo a dimensão da experiência escolar do aluno e o modo como ele vivenciou seu percurso escolar. Considerando-se que os alunos que se encontram na adolescência possuem mais recursos para avaliarem suas experiências escolares, foram selecionados para esta pesquisa alunos do último ano do Ensino Fundamental - 9° ano.

Para nortear a investigação, escolhemos a perspectiva interacionista da escola, tal como apresentada por Coulon (1995), Sirota (1994) e Sant'Ana (2003). Buscamos, assim, realizar uma pesquisa que se preocupava com o cotidiano escolar, mas com enfoque na visão dos adolescentes sobre suas experiências escolares.

Para tanto, foram utilizados vários procedimentos de pesquisa: observações de estabelecimento (OB), encontros grupais (EG), entrevistas individuais semi-estruturadas (EI), questionário (Q) e uso de documentos escolares (DE): a) dos resultados da escola nas avaliações estaduais e federais, b) dos prontuários dos alunos, c) dos resultados da turma na avaliação diagnóstica da SRE, d) dos diários de classe de Português e Matemática e e) das notas bimestrais dos alunos.

Neste trabalho, utilizamos a noção de triangulação para nos referirmos ao uso de diversos procedimentos de investigação propostos por Denzin e Lincoln (2006). Para esses autores, "o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão" (p. 19). Tal

triangulação não foi utilizada no sentido matemático e estatístico do termo, mas, sim, como emprego de vários recursos metodológicos e cotejação dos dados na busca de maior confiabilidade e na tentativa de amenizar as possíveis limitações dos métodos utilizados. Maiores esclarecimentos serão feitos no *Capítulo 2* sobre metodologia e procedimentos metodológicos.

Para organizar os dados, baseados em preocupações de ordem didática, na parte mais qualitativa do trabalho (capítulo 3) utilizamos unidades de análise e categorias para orientar a apresentação dos dados; dentro de cada unidade de análise reside uma ou mais categorias, conforme veremos em seguida.

Na 1ª unidade de análise, intitulada Itinerários e experiências formativas dos adolescentes estão contidos elementos de como o aluno compreende o significado de chegar ao Ensino Fundamental, as mudanças identificadas por ele no seu comportamento, bem como as contribuições e os entraves na sua formação do ponto de vista mais amplo. Também investigamos o nível de satisfação dos alunos com a escola seja na dimensão dos conteúdos ensinados ou no exercício da autonomia. Essa unidade é especificada nas categorias Relação dos adolescentes entre si e com os professores; Relação dos adolescentes com o saber e, Objetivos do Ensino Fundamental e as unidades curriculares.

Na 2ª unidade de análise, nomeada como Estratégias e Avaliação, pretendemos compreender as estratégias utilizadas pelos adolescentes para a execução do "ofício de aluno" e verificar se eles se apropriam ou não dos resultados das avaliações ao final do ano. A unidade é dividida nas categorias Prós e contras da reprovação escolar – A política de ciclos (em que pretendemos tematizar a política de ciclos na escolarização desses adolescentes) e Avaliação e Avaliações Oficiais Governamentais (no qual buscamos compreender a relação entre as notas e o investimento dos alunos nos estudos).

Na 3ª unidade de análise, cujo título é Futuro no Balanço, e de forma mais específica na categoria Transição entre ciclos e níveis de ensino procuramos buscar a síntese do que ficou do Ensino Fundamental e incentivar os adolescentes a explicitarem o que esperam do futuro. Pretendemos, assim, pensar os temores, os projetos e as transições.

Por fim, na unidade de análise, nomeada Percursos biográficos trazemos algumas biografias exemplares, com objetivo de compreender quem são esses adolescentes, o que dizem da escola, suas apreensões, temores, projetos, como eles

dizem que são em sala de aula, como foi o percurso, que provas ele participou – Proeb, Prova Brasil. E desta forma, buscamos compreendê-los como sujeitos sócio históricos, bem como identificar o posicionamento deles frente às políticas públicas que neles incidiram.

Perrenoud (1995) se refere à tendência atual de se acreditar que a escola é monótona, controladora e distanciada da vida do adolescente. Entretanto, é na escola que o adolescente passa um longo tempo de sua vida. O autor entende que essa crítica está ligada a uma visão idealizada da escola como repleta de criatividade, espontaneidade, auto-realização e assim por diante. Se tivermos esta visão como referência, realmente a experiência na escola é "meio sem vida". Mas isso também acontece em outras situações de trabalho.

Refletindo sobre essa visão idealizada da escola e visando compreender a escola que existe no dia a dia dos adolescentes, faremos a descrição da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Tal escolha foi adotada por entendermos que nosso objeto de pesquisa é complexo e que é maior que a junção do contexto, dos participantes, do local da pesquisa e da pesquisadora.

A escola onde o trabalho de campo ocorreu foi escolhida pelo fato de a pesquisadora já ter realizado estágio em pesquisa no ano anterior naquele estabelecimento, como já foi explicado no Memorial. Essa experiência serviu como componente facilitador para a realização do projeto de mestrado na referida escola, pois permitiu o contato com a direção, supervisão e alguns professores. Aliado a isso, como já explicado anteriormente, a pesquisadora já se relacionava com a escola com certa familiaridade, uma vez que é ex-aluna do estabelecimento. Com as facilidades e todas as implicações envolvidas (também mencionadas no Memorial), o trabalho de campo foi realizado na Escola Estadual Osvaldo Lustosa - EECOL, conhecida pela comunidade como "Estadual". A escola está situada em um bairro próximo ao centro da cidade de São João del Rei, em Minas Gerais, e atendeu em 2011 mais de 1300 alunos do Ensino Fundamental e Médio nos turnos manhã, tarde e noite e contou com 106 funcionários, dentre eles 75 professores.

A escola foi criada pela Lei nº 2.992 na cidade de São João del Rei, em 09 de dezembro de 1963, como uma "Escola Normal Oficial", quando o Governador do Estado de Minas Gerais era o Dr. José de Magalhães Pinto. No ano seguinte, foi autorizada a funcionar pelo ofício nº 107, de 02 de março de 1964, assinado pelo Chefe

do Departamento de Ensino Médio e Superior, Prof. Bolivar Tinoco Mineiro e foi inaugurada no dia 28 de março de 1964.

No início de suas atividades, a escola funcionava em um prédio alugado pelo Estado de Minas Gerais. Ao final do referido ano, passou a denominar-se Colégio Normal Oficial "Cônego Osvaldo Lustosa", em homenagem ao sacerdote Cônego Osvaldo Rodrigues Lustosa, da própria cidade.

A escola foi transferida para sua sede própria, no Morro do Guarda-Mor, no ano de 1968, teve seu nome modificado para Colégio Estadual "Cônego Osvaldo Lustosa" e posteriormente passou a ser reconhecida por Escola Estadual "Cônego Osvaldo Lustosa"- 1º e 2º Graus, conforme Decreto nº 16.244 de 08 de maio de 1974, publicado no Jornal *Minas Gerais* de 09 de maio de 1974.

Nesse período, a escola admitia os alunos mediante exame de seleção e atendia, principalmente, à elite econômica da cidade, possuindo o *status* de melhor escola do município. Atualmente, a escola é reconhecida pela cidade como um estabelecimento que oferece um dos melhores níveis de Ensino Fundamental e Médio; entretanto, atende primordialmente ao bairro onde está situada e às classes sociais menos favorecidas. Os turnos matutino e noturno são dedicados ao Ensino Médio e o vespertino ao Ensino Fundamental. Desde 2004, a escola tem como associada a Escola Estadual Padre Sacramento para as atividades do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No que se refere a posição da escola em referência ao estado de minas Gerais pelo IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica - de 2009, o "Estadual" ocupou a posição de número 731 das escolas públicas mineiras, que possui um total de 3497 posições. Ou seja, esteve situada no quadrante das escolas que possuem melhores notas. No *ranking* do Brasil, ocupou a posição número 4090 da lista com 31782 posições. Ao analisarmos as 14 escolas públicas do município de São João del-Rei pelo IDEB de 2011, localizamos o Estadual entre as quatro primeiras colocações e com um índice dentro das metas projetadas pelo Governo federal, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1-*Ranking* das escolas pelo IDEB/2009

***Ranking* das escolas pelo IDEB 2009**		**Escola**		**IDEB**			
MG	**BR**	**Nome**	**Rede**	**2005**	**2007**	**2009**	**2011**
45	193	EE JOAO DOS SANTOS	Est	4,9	4,4	5,7	5,1
201	959	EE IDALINA HORTA GALVAO	Est	-	-	5,2	4,6
322	1651	EE GOV MILTON CAMPOS	Est	3,9	4,1	5	4,3
322	1651	EE BRIGHENTI CESARE	Est	2,4	4,5	5	5,2
492	2645	EE EVANDRO AVILA	Est	3,7	4,4	4,8	5,7
492	2645	EE TOME PORTES DEL REI	Est	4,4	3,2	4,8	4,3
731	4090	EE CONEGO OSVALDO LUSTOSA	Est	4,7	4,3	4,6	5,5
1022	5939	EM DO BAIRRO PIO XII	Mun	4	4,1	4,4	-1
1352	8195	EE MIN GABRIEL PASSOS	Est	3,2	3,4	4,2	5
1535	9476	EE DR GARCIA DE LIMA	Est	2,7	4,1	4,1	6,9
2109	13574	EE PROF IAGO PIMENTEL	Est	3	2,9	3,8	3,7
2281	14941	EE NASCIMENTO TEIXEIRA	Est	2,7	3,6	3,7	-
3456	30300	EE INACIO PASSOS	Est	3,4	3,1	2,2	6,4
3497	31782	EM CARLOS DAMIANO FUZATTO	Mun	3,2	4,2	-	-

Adaptado de: TIMBLIDIM, 2012, p. 2-110.

Hoje, a escola conta com um amplo espaço físico, composto por 17 salas de aula, um laboratório de informática e dois laboratórios de ciências, biblioteca, duas

1 Algumas escolas não têm índice porque, para ter seu Ideb calculado, a escola precisa ter um número mínimo de alunos matriculados e avaliados pela Prova Brasil.

quadras esportivas cobertas, cantina com refeitório, cinco banheiros, salas de vídeo, sala de leitura, salas de diretoria, secretaria, supervisão, professores e três quiosques. A escola possui recursos didáticos como televisores, DVDs e Datashow; entretanto, foi percebido um uso mais restrito desses recursos pelos professores.

A escola possui quatro prédios com bom estado de conservação, com salas amplas e arejadas. Existem "espaços de convivência", onde se concentram os adolescentes nas horas de intervalo, como quiosques, bancos de concreto e quadras.

Contudo, são as pessoas que trabalham na escola e os adolescentes que nela estudam que dão vida a esse cotidiano. Para Perrenoud (1995), no cotidiano escolar existe uma vida relacional muito rica entre aluno-aluno e aluno-professor (ou funcionário). Isso pôde ser visto na escola onde aconteceu o trabalho de campo, uma vez que ela estimula a execução de vários eventos de integração entre os adolescentes, tais como: apresentação de teatro, exibição de filmes, festivais culturais, feira de ciências, visita a exposições, ação comunitária, debates, copa recreio, gincana, excursões e concursos como as Olimpíadas de Matemática, Português e Astronomia e Astrofísica. Os alunos participam desses eventos e sentem satisfação em fazê-lo. Como ilustração, podemos recorrer a alguns dados do questionário (que explicaremos mais detalhadamente no Capítulo 2) que demonstram que *todos eles* participaram de algumas dessas atividades. As atividades mais citadas foram: olimpíadas e gincana (foram citadas por volta de 14% dos adolescentes cada uma), festas (12%) apresentações culturais (11%), copa recreio, excursões, exibição de filmes (10%)[2]. A maioria dessas vivências é significativa e lembrada pelos adolescentes como pontos marcantes no percurso escolar deles.

Assim, percebemos que o dia a dia nessa escola é muito rico; entretanto, com tanto controle, metas a cumprir, exigências de ordem governamental e de gestão tem perdido um pouco do brilho, da fluidez e da espontaneidade. A escola é um local que favorece o convívio com o outro, mas em outros momentos não propicia espaço para cada um falar de sua individualidade, do próprio mundo. Em muitas vezes o adolescente não aparece como ele é, mas, sim, meio diluído entre as médias das notas da sala ou da escola. A adolescência é uma fase da vida em que os valores identitários estão se consolidando e a delimitação do próprio espaço é fundamental. Isso gera uma oposição entre a realidade e as necessidades humanas de "ser amado, aprovado, encontrar o seu

[2] Na questão referida do questionário o aluno pôde marcar mais de uma opção.

lugar, exercer uma influência, arquitetar e realizar projetos, falar de si" (PERRENOUD, 1995, p.29).

Nessa escola, estudam os sujeitos da pesquisa, que são adolescentes da primeira turma do último ano do Ensino Fundamental – 9° ano 1. Escolhemos esses alunos por considerarmos que eles possuem recursos para refletir as próprias experiências no Ensino Fundamental e são capazes de avaliar criticamente os conteúdos e a escola, hipótese que pôde ser confirmada a partir do convívio da pesquisadora com eles.

A distribuição dos alunos nas turmas é definida pelo critério de idade. Em princípio, imaginamos encontrar nessa turma os alunos mais jovens e que tivessem percorrido seus percursos escolares de forma regular e não acidentada. Entretanto, ao analisarmos os prontuários dos adolescentes, percebemos haver uma heterogeneidade nos percursos escolares. Embora não existissem alunos que já repetiram o ano escolar nem tiveram problema de infrequência, localizamos a participação de não poucos em "dependência", recuperações paralelas (EOP) e estudos independentes. A turma é composta por 31 alunos na faixa de 13 a 14 anos, que moram com os pais (86,4%), têm casa própria (85,7%), têm renda familiar até três salários mínimos (55%) e são católicos (86,4%)[3].

Todos os 31 alunos fizeram parte de uma maneira ou de outra da pesquisa, seja nas observações, no questionário, nas entrevistas ou nos encontros grupais. A sala (com os 31 alunos) foi observada como um todo, para compreendermos o contexto o qual os adolescentes estavam situados. Responderam ao questionário 22 adolescentes que contribuíram para traçar um quadro mais geral da turma. As entrevistas individuais foram realizadas com 6 adolescentes. Essas cooperaram para dar uma visão mais minuciosa e psicossocial de como eles percebem aspectos significativos de suas experiências dentro e fora da escola. Os encontros grupais tiveram a participação de 7 adolescentes que puderam falar de forma mais aberta e informal acerca dos temas propostos. Alguns adolescentes participaram de mais de um procedimento de investigação.

Fazem parte dos eventos significativos trazidos nas falas dos adolescentes, vividos no transcorrer das experiências escolares deles como alunos, eventos engraçados como tombos, momentos em que fecharam o bimestre em Matemática (ou perderam média), que conheceram seus melhores amigos na escola, as paqueras,

[3] O questionário será detalhado no capítulo 2.

lembranças do cachorro-quente na semana das crianças, dos passeios, das apresentações de trabalho na frente da turma toda, situações em que se sentiram meio "bipolares", que "curtiram" muito e ao mesmo tempo "tiveram horas que deu vontade de jogar uma bomba aqui na escola!" (Henrique, EG1).

Uma vez imersos nas discussões acerca do nosso objeto de investigação, conhecidos a escola e um pouco dos sujeitos da pesquisa, partimos agora para uma descrição sumária do percurso do texto a fim de evidenciar uma visão mais geral das discussões nele contidas. No *Capítulo 1 - O aluno: sujeito ou objeto do processo de escolarização?* procuramos discorrer sobre o estatuto social do aluno no desenrolar da história, que fez com que pouca atenção fosse dada a ele como alguém capaz de decidir sobre o seu projeto de escolarização. No *Capítulo 2,* serão explicitadas questões a respeito da metodologia e dos procedimentos metodológicos utilizados. O *Capítulo 3 - A escolarização ao final do Ensino Fundamental: balanço* trata dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo. Já no *Capítulo 4 - Considerações finais: o Balanço em resumo* retomamos os aspectos mais relevantes do balanço. E, por fim, são apontadas as *Referências* e os *Apêndices*.

Capítulo 1
O aluno: sujeito ou objeto do processo de escolarização?

Capítulo 1- O aluno: sujeito ou objeto do processo de escolarização?

Neste capítulo, tendo como marco o nascimento da escola moderna, procuramos discorrer sobre a construção social dos estatutos sociais do adolescente e do aluno no desenrolar da história e sobre como esse estatuto o colocou em uma posição de incompletude e *vir-a-ser*. Porém, o capítulo procura mostrar que na contemporaneidade existe uma tensão entre os dois estatutos, algo que ganha visibilidade acadêmica a partir dos anos 1960. Também discute o lugar do aluno nos processos avaliativos da escolarização, nos seus encontros e desencontros com a identidade adolescente na contemporaneidade. Busca refletir estas questões tendo como pano de fundo a crise da escola e as tensões da adolescência.

O estatuto de subalternidade social do aluno no desenrolar da história fez com que pouca atenção fosse dada a ele como alguém capaz de decidir sobre o seu projeto de escolarização. Sabemos que esse estatuto sofreu alterações durante o itinerário histórico que o constituiu e fez dele objeto de políticas públicas educacionais mais diversas, de feições autoritárias ou progressistas, conforme o tempo e o lugar.

Este trabalho de pesquisa é um exemplo de uma modificação no estatuto social do adolescente quando se propõe a ouvir o que e como ele (o adolescente) faz o balanço de suas experiências escolares, bem como ajuda a contar um pouco da história do aluno na atualidade.

De acordo com Sacristán (2005), a origem da palavra *aluno* vem de *alumnos*, que, por sua vez, vem do verbo latino *alere*, que significa alimentar. Assim, o lugar do aluno começou a ser definido desde o seu nome: aquele que é beneficiado, alimentado pelo outro, o qual a nutrição é necessária para seu crescimento. Quem define os alimentos são os adultos; os alimentos são definidos nos currículos com maior ou menor escuta às exigências relacionais de crianças e adolescentes.

Os currículos são definidos pelos adultos e são constituídos de especificidades ligadas a critérios etários dos aprendentes e à progressão dos ciclos da escolarização em um projeto educativo definido num dado tempo e lugar. No contexto escolar convivem três tipos de currículos: o formal (prescrito), o real e o escondido (oculto). Os currículos se combinam e constituem teias relacionais nas situações do dia a dia escolar. Reside aí uma distância entre o que é exigido do ponto de vista do currículo prescrito e daquele que realmente acontece nas situações diárias imediatas. (PERRENOUD, 1995).

No *currículo prescrito* se encontram os conteúdos e objetivos gerais mencionados nas leis acerca das aprendizagens dos alunos. Esse currículo controla de certa forma o ensino, mas, ao mesmo tempo, é vago demais para orientar no cotidiano a prática pedagógica e a avaliação. Destarte,

> o currículo formal funciona como um *mecanismo unificador*, na medida em que é interiorizado pelos professores e em que sua aplicação é objeto de um controle exercido não somente pela hierarquia, mas por outros professores, pelos alunos e pais (PERRENOUD, 1995, p.46).

Entendemos que o currículo é uma referência que pode ser utilizada para avaliação do professor pelas autoridades educacionais e pelas famílias das crianças e adolescentes e que os gestores fortalecem as formas de controle para manterem o *currículo real* inscrito no campo determinado pelo *currículo formal*. Entretanto, "o professor mobiliza o que sabe para dar forma e substância ao currículo real" (PERRENOUD, 1995, p.43). Dito de outra forma, o currículo que é manifestado na sala de aula foi antes interiorizado pelos professores e passou por um processo de releitura dos mesmos.

Já o *currículo real* é aquele efetivamente realizado na aula. Trata-se de uma transposição do currículo prescrito para o dia a dia da sala de aula. Quem empreende essa passagem é o professor, através de trabalhos escolares como plano de estudos, exercícios, atividades e situações de aprendizagem. Entretanto, o *currículo real* não é redutível ao conjunto de conteúdos do discurso dos professores, nem é a materialização total da intenção do professor. Isso porque o trabalho escolar não pode ser totalmente controlado, pois nele estão presentes o que foi planejado pelo professor, as adesões ou resistências dos alunos e a dinâmica do grupo que se constitui na interação face a face. (PERRENOUD, 1995). O autor faz referência a Eggleston ao afirmar que

> o currículo real resulta de uma negociação entre professor e os alunos, da confrontação, hora a hora, das suas estratégias respectivas, quer haja um compromisso explícito ou a neutralização recíproca numa relação de forças (PERRENOUD, 1995, p.52).

A ideia que se propaga sobre o *currículo oculto*, que às vezes vem revestida de idealismos (e que nem sempre é tão escondido assim) segundo Perrenoud (1995), é que, além de ministrar os conteúdos propriamente pedagógicos, ele contribui para a socialização tanto intrageracional quanto intergeracional, transmite valores éticos e morais, ajuda a manter a situação social vigente, legitima a necessidade do trabalho, das autoridades e da instituição. Assim, o *currículo oculto* situa-se no âmbito do não dito,

do que não é delimitado de forma precisa e que contém objetivos que não são explicitamente cognitivos ou 'socioafetivos'. Dito de outra forma,

> a noção de currículo escondido, no seu sentido restrito, refere-se *às condições* e *às rotinas* da vida escolar que *regularmente* geram aprendizagens desconhecidas, estranhas àquelas que a Escola conhece e declara querer favorecer (PERRENOUD, 1995, p.57).

O currículo é sempre acompanhado de imagens e figuras idealizadas acerca do aprendente e de suas faculdades mentais. Segundo Sacristán (2005), inicialmente a palavra *aluno* era atribuída apenas àqueles que aprendiam belas-artes e viviam como discípulos de seus professores. Na Idade Média, poucos eram chamados de *aluno*. Nas palavras do autor,

> a partir do século XIX, essa condição social começou a ser generalizada para aqueles que frequentavam os diferentes níveis do sistema educacional, praticamente toda a população de menores no século XX. Hoje ser menor está estreitamente ligado à condição de ser aluno (2005. p.101).

Isso porque, a partir da industrialização, os alunos começaram a se configurar como a categoria *sujeito escolar* e a ter relevância "ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em que vai sendo acolhida no clima afetuoso de algumas relações familiares prazerosas" (SACRISTÁN, 2005, p.102). A generalização do termo (ou a imagem) do aluno para englobar todos os menores implicou uma mistura, uma agregação dos discursos e sentidos dos quais cada termo já tinha imbuído uma relação de dominação-subordinação das novas gerações por adultos, pais e professores, principalmente. Essa fusão de discursos e sentidos em torno da imagem formada norteia as práticas sobre os menores e sobre os alunos.

Ariès (2006), Sacristan (2005) e Narodowski (1993) concordam que *infância* e *aluno* foram construídos simultaneamente com o nascimento da Escola Moderna. Assim, os dois termos constituem formas de separar o mundo dos adultos e dos menores. As referidas ideias foram estabelecidas pelos adultos, embasadas e influenciadas pela realidade na qual eles (adultos) estiveram inseridos e situadas em uma cultura específica que dá sentido a essas categorias. No cotidiano, essa equivalência pode ser encontrada em imagens sociais veiculadas na mídia, nos meios de comunicação, cinema, TV e comércio de brinquedo. Essas representações são consolidadas tanto nos âmbitos familiares quanto nos escolares.

Para compreender melhor as relações de poder existentes na escola no que se refere a adultos e crianças e adolescentes, faz-se necessário recorrer às reflexões de

Ariès (2006). Para tanto, vamos resgatar algumas características da Escola Medieval e da Escola Moderna, bem como o que propiciou a passagem da primeira para a segunda.

Os colégios da Escola Medieval atendiam a um pequeno número de clérigos com diferentes idades. Não se tratava de uma escola feita para atender às crianças. O ensino era embasado na repetição e na simultaneidade. As aulas aconteciam em auditórios e concentravam grupos heterogêneos na idade e nos conteúdos (ARIÈS, 2006). Para Narodowski (1993),

> a escola medieval não recrutava estudantes a não ser para outorgar-lhe um saber eclesiástico ou mercantil, enquanto que a escola moderna dirige-se à infância, tendo na formação desta o seu núcleo, a sua intrínseca razão de ser (p. 50).

Existiam também as escolas particulares, que funcionavam em revezamento com salas de comércio, porta de igreja, esquina de rua ou alugavam pequenas salas específicas para estudo. As acomodações não eram amplas e só depois do século XIV passaram a utilizar bancos. Havia ainda as escolas que funcionavam nas casas dos mestres, como um tipo de internato (ARIÈS, 2006).

Tanto nos colégios quanto nas escolas particulares não havia gradação nos currículos. O que deveria ser aprendido era combinado através dos Contratos de Pensão (ARIÈS, 2006).

A mistura de idades também era manifestada fora da escola, como reflete Ariès: "mas como poderia alguém sentir a mistura das idades quando se era tão indiferente à própria ideia de idade?" (2006, p. 109). E quando terminava a lição, o aluno escapava da autoridade do mestre, que não desempenhava (nem era sua função) nenhum controle do aluno fora da sala. Assim, os alunos também conviviam com os homens adultos nas ruas, em tavernas, em situações domésticas, de trabalho ou festividades. Contudo, entrar na escola também era uma forma de entrar no mundo adulto. Dessa forma, o estudante, antes do século XV, não estava submetido à hierarquia escolar ou a uma autoridade disciplinar extra corporativa e também não estava entregue às suas responsabilidades. O estudante estava exposto a relações, muitas vezes, de submissão dos mais experientes, tecidas pela camaradagem do mundo adulto (ARIÈS, 2006).

Nos séculos XV e XVI, a escola ampliou o seu recrutamento para nobres e burgueses, e alguns de famílias mais populares. Para tanto, a escola assumiu diferentes características, como a preocupação com a formação moral e intelectual, a separação

das crianças dos adultos e introduziu o regime disciplinário, hierarquizado e de classes numerosas. Nas palavras de Ariès (2006),

> o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude (p. 110).

Vale ressaltar que essas mudanças ocorridas no campo educacional estiveram ligadas às mudanças com relação ao sentimento das idades e da infância (ARIÈS, 2006).

No início do século XV, a população escolar começou a ser dividida em grupos de mesma capacidade em um mesmo local. Ao longo do século XV foi destinado ao grupo um professor especial, mas ainda conviviam vários grupos em um mesmo local. Por fim, as classes e os professores foram separados em salas especiais. Ocorreu, então, a *diferenciação da massa escolar*, o que gerou a necessidade de adaptar o ensino ao nível do aluno. Tal situação era oposta a que acontecia na Escola Medieval, quando se usava os métodos de simultaneidade e repetição ou, ainda na pedagogia humanista, que não diferenciava a criança do homem adulto (ARIÈS, 2006).

As mudanças na escola eram reflexo do momento político da época, marcado pelo absolutismo monárquico. Assim, eram valorizados no sistema educacional, assim como em todo o resto da sociedade: a vigilância constante, delação construída em princípios de governo e em instituição, e aplicação ampla de castigos corporais (ARIÈS, 2006).

Os castigos corporais eram aplicados nos adultos pobres (os fidalgos não apanhavam) e todas as crianças e adolescentes poderiam ser surrados. Marcava-se então uma diferenciação econômica entre os adultos, um lugar inferior para as crianças e um ainda mais baixo para os adolescentes, que independentemente da condição econômica, eram tratados como plebeus. Por um lado, a crianças eram diferenciadas – e às vezes diminuídas – dos adultos, e o adolescente era de certa forma aglutinado à infância. Nas palavras de Ariès (2006),

> tendia-se, portanto a diminuir as distinções entre a infância e adolescência, a fazer recuar a adolescência na direção da infância, submetendo-a a uma disciplina idêntica. Dentro do mundo escolar – pois isso não se aplicava tanto às carreiras não escolares ou pouco escolarizadas – o adolescente era afastado do adulto e confundido com a criança, com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, castigo da plebe (p.118).

Para Ariès (2006), esse *status* desfavorável das crianças e dos adolescentes, nos séculos XVI e XVII, era manifestado pela sociedade ao situá-los no grupo dos soldados,

criados e mendigos, seguimentos marginalizados e tratados com desconfiança. Era esperado do estudante, assim como do restante da população trabalhadora, que fosse um sujeito obediente e dependente. Perrenoud (1995), num contexto mais atual, relaciona a vida produtiva como diretamente ligada à produção/trabalho remunerado. Nesse sentido, ainda hoje se excluem desempregados, doentes, deficientes, reformados, prisioneiros, donas de casa ou aluno/estudante da produção ativa de um país.

A hierarquia do contexto escolar, já existente na sociedade naquele momento, demarcava bem quais eram os devidos lugares de cada um. A criança e o adolescente estavam nos níveis mais baixos e submetidos à vigilância e ao poder dos adultos.

O que se passou no século XIX foi um relaxamento da antiga disciplina escolar, que, no referido momento, desacreditava os castigos morais e as crenças de que as crianças eram fracas e necessitavam de humilhação para crescerem. O novo sentimento para com a infância estava enfocado no sentido de mobilizar na criança a responsabilidade do adulto. Preparação que não poderia ser feita de forma brusca, mas processual. A criança estava mais próxima (ou menos afastada) do adulto, embora na prática se distinguisse bastante dele (ARIÈS, 2006).

Uma vez constituída a separação do mundo dos adultos e dos "menores", vai ganhando corpo a ideia de infância e adultez e das distinções entre adulto e não-adulto. Uma obra que acentua essa separação, e que foi muito influente para o entendimento da infância e de práticas de como educá-la, foi *Emílio, ou Da Educação* (1990), escrita por Rousseau em 1762. Ele não foi o único teórico a escrever sobre educação de seu tempo; entretanto, sua obra contém reflexões importantes sobre a infância e dos processos mais gerais da educação, bem como delineia a criança em sua capacidade natural de ser formada.

Rousseau, conforme Narodowski (1993), enfatiza a importância de se determinar os lugares do adulto e da criança e também fixar os espaços e os comportamentos permitidos a cada um. Reflete que tanto o estudo da infância quanto a educação a ela atribuída podem e devem ser realizados conforme a própria natureza. Para o autor,

> a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem a sua ordem na vida humana; há que considerar o homem no homem e a infância na infância. Atribuir a cada um no seu lugar e fixa-los, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem, é tudo o que nós podemos fazer por seu bem estar. O resto depende de causas estranhas, que não dependem de nosso poder (ROUSSEAU, 1996, p.93).

Narodowski (1993) esclarece que em *Emílo* estão bem delineados os alcances e os limites da infância. Para ele,

> A infância é, segundo a natureza, uma fase com características próprias e bem definidas, que antecede a maioridade. Quais são essas características? Apesar do grande número de apreciações ao longo da obra, as definições mais gerais possuem uma tendência mais negativa. (...) A infância é um longo caminho que os seres humanos percorrem desde a falta de razão (adulta) até a razão adulta (NARODOWSKI, 1993, p. 33).

Portanto, pautado em uma noção etapista e progressiva da razão, Rousseau ora valoriza a sensibilidade e a paixão da criança, ora teme pela falta de ordem e direção das faculdades infantis. Em *Emílio*, Rousseau atribui ao adulto o papel de condutor do processo educativo da criança, o que Narodowski (1993) entende como afirmação da superioridade do adulto em relação com a criança. Em *Emílio* por vezes aparece a necessidade de o adulto assumir o total controle da educação das novas gerações, algo que Narodowski (1993) afirma desvelar quando diz:

> Este é o ponto central da operação de nomeação na obra: o escondido, o oculto, agora vem à luz: a passagem de um estado a outro da vida é a passagem da dependência à liberdade. A infância é o limite da heteronomia. A infância é uma pura necessidade; incompletude gregária que necessita ser guiada pelos adultos, já completos. A criança não é o 'adulto pequeno' no sentido clássico da infância, porque não é que ela possua uma capacidade de racionalidade menor ou uma capacidade jurídica diminuída; *ela não possui, de fato, nenhuma capacidade além daquela de aprender a ser adulto,* o menino é um ser inacabado, que possui a capacidade inata de alcançar níveis superiores, de 'acabar-se' como adulto (NARODOWSKI, 1993, p.34-35; grifo nosso).

Ao retomar a assimetria adulto-criança descrita em *Emilio*, em termos de uma natureza infantil que exige do adulto um papel ativo no progresso dessa faculdade natural humana da heteronomia à autonomia, Narodowski (1993) argumenta que nesse texto de Rousseau

> a relação entre a criança e o adulto é necessariamente assimétrica em virtude de uma cláusula que a funda: a criança é heterônoma por ser criança, enquanto o adulto é autônomo justamente por ser adulto. Portanto, a relação se estabelece a partir da carência de uma das partes e da atividade compensadora da outra. (...) O caminho que a natureza percorre no ser humano vai da infância à maioridade, e consequentemente, da heteronomia à autonomia. Por isso a educação, segundo a natureza, tende inevitavelmente para a sua própria extinção (1993, p. 36).

Narodowski (1993) entende que existe um consenso no que se refere à infância da modernidade não como um fenômeno puramente natural, mas, sim histórico. Nas palavras do autor,

> agora, o menino começa a ser percebido como um ser inacabado, carente, e portanto, individualizado, produto de um certo recorte que reconhece nele a necessidade de resguardo e proteção (p. 26).

Para Narodowski (1993), nos termos *criança* (*infância* para Sacristán) e *aluno* existe uma correspondência existencial; entretanto, constituem objetos diferentes epistemologicamente. Para o autor,

> embora seja certo que o aluno esteja de algum modo incluído na criança, sobretudo no que diz respeito à idade, tampouco é menos certo que o aluno, enquanto objeto de conhecimento, contém caracteres que sobrepassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância, senão mais complexo. (...) A criança, desta maneira, é a base para a construção teórica do aluno (1993, p. 21).

Sacristán (2005) possui uma postura diferenciada da assumida por Narodowski. Enquanto este faz uma diferenciação entre os termos aluno e criança, aquele tende mais à aproximação. Sacristán (2005) reflete que o termo *aluno* é confundido, e às vezes misturado, com *infância*.

Ainda acrescenta que "o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como fossem, de alguma forma equivalentes" (SACRISTÁN, p.15, 2005). Essa é uma representação muito presente no campo educacional e que não atinge a todos os seguimentos sociais da mesma maneira. Isso porque o adolescente desempenha vários papéis, além de aluno, principalmente quando está fora da escola. A situação familiar e com os amigos são exemplos em que isso aparece: o adolescente ao qual a mãe chama para realizar alguma atividade no lar provavelmente não é o aluno, mas, sim, o filho. Da mesma forma, quando os amigos da rua chamam pra jogar bola, não é o aluno de tal escola, mas, sim, o amigo que joga na posição tal.

Narodowski (1993) entende que a escola legitimou a separação entre adulto e criança bem como a subordinação da segunda ao primeiro. Dito de outra maneira,

> a submissão das crianças aos adultos e a institucionalização da mesma pela escola, não só instalam uma relação singular entre uns e outros, como também garantem a eficácia da barreira que os separa. É um limite claro, dinâmico, continuamente reconstruído, e que garantirá a sobrevivência da diferença (1993, p. 58).

Contudo, Bueno e Sant'Ana (2011) apreendem essa separação de mundos como um sinal de fortalecimento da cultura da infância e da adolescência, pois,

> desde a entrada na educação infantil, as crianças passam a conviver com diferentes dinâmicas interacionais que elas buscam conhecer e controlar em maior ou menor grau. Parece que quanto mais as crianças são colocadas em

> contextos de escolarização dominados por realidades uniformes, rotineiras e sem novidade mais elas procuram mostrar que detêm alguma autonomia, alguma capacidade de tomada de decisão (mesmo que não totalmente consciente) de constituir um território delas, menos controlado pelo adulto. Isso se amplia na adolescência, de maneira que o desejo de uma vida menos controlada parece se opor ao universo adulto em muitos momentos. (p. 324)

Sacristán (2005) destaca que a forma como percebemos o aluno é estruturada a partir de crenças e discursos, sendo que essas podem variar de acordo com significação com a experiência de cada adulto. Essa relativização nos permite pensar que podem existir formas diferenciadas de representar cada etapa da vida, bem como possibilidades, *status* e investimento em cada uma delas. Entretanto, essas variações são mediadas por padrões coletivos, pois, como afirma Ariès (2006),

> a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a 'juventude' é a idade privilegiada do século XVII, a 'infância', do século XIX, e a 'adolescência' do século XX (p.16).

Acreditamos também que o período dedicado à 'adolescência' tem se expandido também para o século XXI, uma vez que está crescendo o número de estudos/publicações sobre esta fase e esta pesquisa é um exemplo disso.

1.1. "Ofício de aluno" e Adolescência: questões acerca da hierarquia e da separação do mundo adulto

De acordo com as ideias de Garrido e Requena (1996), citadas por Sacristán (2005), a idade constitui um critério organizador da vida coletiva que marca a dependência dos menores com relação aos adultos. O mesmo autor discorre que o mundo da infância é construído sob referência e oposição ao mundo do adulto. A instituição de um padrão hierárquico de relação decorrente da separação geracional, assinalada por Ariès (2006), levou, sobretudo, a partir de meados do século XX, ao incremento dos processos identitários dos mais jovens, pois, "como os menores foram adquirindo sua identidade autônoma nas relações com os adultos, ambos se dividiram em dois mundos sociais" (SACRISTÁN, p.51, 2005). As crianças e os adolescentes consolidaram seu mundo paralelo principalmente na escola.

Dada a separação de mundos, é possível pensar que o que é ser aluno é compreendido a partir da experiência e da significação que cada adulto já viveu, o que pode ser pivô de tensão geracional. Pensamos, com Sacristán (2005), que "as crianças e

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

Também de acordo com Sacristán (2005), é comum existir um sentimento de insegurança, desconfiança e perplexidade dos adultos com relação às crianças e aos adolescentes. Normalmente, a maioria dos adultos tende a perceber os mais jovens como ela (maioria dos adultos) própria vivenciou a infância/adolescência. Entretanto, existem mudanças de gerações em gerações. De cada geração são esperadas determinadas ações, e estas, por sua vez, geram *status* que são legitimados pela cultura e pela sociedade.

Na contemporaneidade, até a chegada do momento de ser adulto, a criança ou o adolescente é preparado (escolarizado, educado) para o avanço da sociedade e para a mobilidade social (SACRISTÁN, 2005). Isso pode causar também uma tensão geracional, pois os meios para realização desses alvos não são necessariamente os mesmos para as duas partes da relação.

A infância moderna é entendida como vulnerável, mas também como foco de mudança para o enfrentamento das mazelas da sociedade. Dessa forma, a criança ou o adolescente é frequentemente apresentado como possibilidade de vir a ser um adulto melhor que o de hoje. Dito de outra forma,

> estar escolarizado é uma forma de proteger e preencher a condição inacabada do ser humano que, por sua vez, atrasa a disponibilidade das condições objetivas para ser adulto e seu reconhecimento (capacidade de viver de maneira independente), prolongando a condição social concedida de ser *menor* (SACRISTÀN, 2005, p. 49).

A ideia de vulnerabilidade por vezes pode se ligar à de hierarquia que impede o estabelecimento de uma relação menos assimétrica quando embasada por determinadas crenças. Duas delas orientam (e também dificultam) o tratamento das crianças e dos adolescentes pelos adultos, quais sejam: a) que os mais jovens possuem uma natureza mais maleável e, assim, susceptível às influências externas; e b) os sujeitos localizados no mundo infanto-juvenil são adultos diminuídos, do ponto de vista da organização lógica do pensamento e da ação. Em decorrência desses pensamentos acerca das crianças e dos adolescentes, os adultos agem como se estivessem numa posição superior e se sentem responsáveis por ensinar os mais novos (SACRISTÁN, 2005).

Em meio a tudo isso, o período na escola é considerado tempo de preparação para a entrada no mundo do trabalho e para a saída da dependência absoluta da família.

Destarte, para Perrenoud (1995), a escola é o lugar que prepara para a vida adulta e produtiva, e, quando chegamos nessa etapa (de produtividade e adultez), saímos da escola.

Refletindo sobre o ofício do aluno, Perrenoud (1995) disserta sobre as especificidades desse ofício. Considera-o *sui generis*, pois é uma atividade que não é livremente escolhida pelo aluno (normalmente escolhida pelos pais e obrigatória pelas leis); depende e é controlada por um terceiro, que também controla e fragmenta o tempo de execução; está exposta a avaliação contínua do outro (e, assim, é susceptível aos critérios, ponto de vista, cultura e caráter deste). Embora o ofício do aluno não seja uma atividade remunerada,

> decididamente, o aluno exerce *um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência* (PERRENOUD, 1995, p. 15).

Um exemplo disso é que, durante o tempo em que os jovens estudam, são sustentados pelos pais, e, quando não vão bem na escola ou querem parar de estudar, a primeira providência dos pais é cortar-lhes a mesada (quando ela existe como prática familiar). O estudo, por um lado, não proporciona nenhum rendimento monetário, mas, por outro, prontamente garante a aprovação dos adultos.

Na aprendizagem do ofício de aluno, também se aprende a ser cidadão, ator social ou trabalhador. E para a boa execução do ofício, custa ao aluno: a) trabalho, energia e dedicação de um longo tempo; b) um pouco de *stress* e angústia; c) contato com novas exigências de poder fazer melhor; d) um contrato subentendido de não deixar cair o rendimento, nem enganar pais e professores; e) possíveis tensões com alguns colegas; f) fidelidade para com as cobranças da escola; e g) uma familiarização com o primeiro lugar, com a possibilidade de perdê-lo (PERRENOUD, 1995).

Perrenoud (1995) aproxima o ofício de aluno ao trabalho rotineiro em instituições totais, como o dos militares, prisioneiros, internados ou trabalhadores menos qualificados. Afinal, nas instituições totais são controlados o tempo e o corpo, a competição é incentivada, a carga horária é árdua e fragmentada, as atividades desenvolvidas são controladas por terceiros e devem ser feitas independentemente se existe desejo ou não. Como resposta a esse controle, são desenvolvidas estratégias de sobrevivência como a astúcia, o fingimento e a subserviência. Entretanto, o uso continuado desses recursos podem "produzir efeitos perversos: trabalhar só para nota,

construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro" (1995, p.17).

Ao mesmo tempo em que aproxima o ofício do aluno ao de trabalhos rotineiros, o autor o diferencia, pois considera o ofício do aluno um trabalho diferente dos outros. Assim,

> o trabalho escolar não é como os outros, porque não tem uma utilidade imediatamente visível, no sentido em que aquilo que produz prestará serviço a alguém, regularizará um problema verdadeiro ou enriquecerá o patrimônio. A sua principal razão de ser, em princípio, é a de favorecer ou a de consolidar aprendizagens. Na prática, tem ainda por função ocupar e disciplinar os alunos. Mas isto não chega para lhe dar um sentido (PERRENOUD, 1995, p. 69).

Isso porque quase todas as atividades são impostas pelos professores, e "fazer um bom trabalho, na escola, é fazer bem um trabalho que não se escolheu e pelo qual não se tem necessariamente muito interesse" (PERRENOUD, 1995, p.69).

Sacristán (2005) reflete acerca das transformações dos mecanismos de controle da escola:

> A escolaridade moderna perdeu as arestas de um panóptico hostil e, despojada do seu rosto repressivo, regula a vida dos alunos com recursos mais invisíveis e suaves do que os da ordem disciplinar daqueles internatos, formando uma cultura prática que será menos discutida, ao funcionar com mecanismos técnicos que não despertam suspeitas e que são justificados como se fossem as únicas formas de ser das práticas educacionais nas escolas (p. 143).

Em consequência disso, a disciplina foi remodelada e novos mecanismos de controle foram introduzidos, principalmente num sistema de trabalho pedagógico: a) com poucos momentos para improvisar; b) com espaço pequeno de negociação com o aluno; c) uso contínuo de premiações e punições para mobilizar os alunos para o trabalho, estimulando uma relação utilitária com o saber; d) uma inexpressiva diferenciação do ensino; e) valorização das tarefas fechadas e programadas em alternativa aos projetos mais criativos e pesquisas; f) frequente controle e coação para que os alunos compareçam às aulas e produzam mesmo sem interesse; g) valorização da avaliação formal; e h) distanciamento da relação professor-aluno, em que cada um desempenha seu ofício separadamente.

Sendo a escola moderna um lugar de muito controle, para Perrenoud (1995), os alunos aprendem e desenvolvem estratégias frente às exigências, tais como a dissimulação, a cola, administração do tempo. Nas palavras do autor, "os alunos podem

pois, ‘negociar’ a sua boa vontade” (p. 52). A esse respeito, Sant’Ana (2012) tematiza sobre as relações com os professores:

> Ao fazerem experimentações com as diferentes formas de autoridade docente, os grupos de pares se tornam estrategistas no sentido de negociar, explícita ou implicitamente, o redesenho do ritmo, da cadência e da dinâmica relacional que toma parte do exercício do “ofício do aluno” (p. 266).

Na mesma linha de raciocínio, Sirota (1994) destaca a sala de aula como um lugar onde acontece, além da transmissão de conteúdo, outras aprendizagens, como “os ‘macetes’, os truques do ofício, a descobrir como se virar, a descobrir as hierarquias, os temas apropriados de conversa, os tabus” (p. 26). Os alunos controlam, de certa forma consciente e inconsciente, o ritmo e a intensidade do trabalho escolar. Isso pode ser manifestado nas preferências e resistências dos alunos com as atividades propostas e pode elucidar certa remodelação nas relações de poder. O aluno, em algumas situações, está em desvantagem do adulto, mas, em outros momentos, como as estratégias acima descritas, ele manifesta sua força.

Essas estratégias de sobrevivência (PERRENOUD, 1995), dentro da organização escolar, manifestam-se na relação com o saber. É uma ação comum entre os alunos dosar o investimento nas atividades, visando garantir certa aparência do trabalho, tentam obter o máximo com o menor esforço, assumindo riscos calculados, preparando apenas para as provas. Considerando a realidade da escola investigada, concordamos com Perrenoud (1995), para quem, “de certa forma, estas estratégias defensivas, protetoras, individualistas, ainda que garantam a sobrevivência, não garantem a felicidade e a realização pessoal” (p. 36). Uma breve olhada para o que dizem os alunos da pesquisa realizada para esta dissertação nos mostra, por vezes, um incômodo, com o processo de escolarização (algo que será analisado mais detalhadamente adiante), manifestado como insatisfação quanto à sua forma de agir na escola, pois, parte expressiva deles afirmou que se pudessem modificar o que viveram até ali “Estudaria mais”, “Tiraria melhores notas” e “Seria menos bagunceiro”.

Dependendo dos objetivos mais imediatos ou mediatos do aluno, este estabelece esta ou aquela relação com o saber. Às vezes, o objetivo a longo prazo se choca com as estratégias mais imediatas. Isso aparece depois, quando se está refletindo sobre o acontecido. Essa reflexão posterior culmina numa culpabilização, num sentimento de insuficiência, de ter feito menos do que deveria.

Outra manifestação de poder estratégico do aluno ocorre quando este é o elo de comunicação entre a escola e os pais. Para descrever esse papel, Perrenoud (1995) reconhece as crianças e adolescentes escolarizados como a figura do "go-between". O autor associa a criança com o jovem do filme de Joseph Losey (*The go-between*/ O mensageiro) para caracterizá-la como aquela que vai e vem entre dois mundos. "De um lado para outro, ela passa tudo o que um ser humano pode captar, filtrar reestabelecer em virtude da sua equação pessoal, mas também através de suas estratégias" (PERRENOUD, 1995, p.122). O aluno não é um elemento neutro nessa comunicação e intervém ativamente, corre riscos, constrói projetos, gera ou amortiza conflitos e parcerias, negocia da mesma maneira que qualquer outro adulto. Ainda sobre o poder do aluno, Perrenoud (1995) reflete que

> quando professores e pais têm documentos para enviar, confiam-nos facilmente ao aluno: é mais rápido, mais simples e menos caro que o correio. Ora, enquanto portadora de mensagens, a criança não está desprovida de poder (p. 97).

Assim, compartilhamos com Perrenoud a imagem de que o aluno, apesar de estar submetido a uma condição assimétrica na relação com o professor, não deixa de ser um sujeito ativo e que negocia, nos limites dados pelo contexto, rearranjos para facilitar a sua vida na escola.

Porém, elementos do processo histórico atualizados de diferentes modos nos contextos socioculturais em que se encontram professores e alunos para realização do "ofício do aluno" podem favorecer maiores possibilidades de negociação entre os parceiros da interação. O exercício desse ofício na sociedade contemporânea também não deixa de remeter aos estatutos sociais dos aprendentes dentro e fora da escola. As formas de se viver a infância e a adolescência mudam e parecem ter impactado o cotidiano escolar.

Partimos do pressuposto de que a adolescência hoje, tal qual entendida por Sant'Ana (2012), é "distinguida pela oscilação entre dois estatutos, aquele da dependência e da proteção, próprio à infância, e aquele da autonomia e da independência (relativa), próprio à juventude" (p. 257). A autora ainda acrescenta que quando pensamos as mudanças de estatuto e papéis sociais, a adolescência possui "maior autonomia do que a infância e menor do que a juventude" (op. cit., p. 257). Assim, a infância e a adolescência sofrem mais influência na forma de controle e

proteção pelos adultos na família e na escola. Influência/controle que são maiores quanto menor for a idade.

De acordo com Galland, a partir de Sant'Ana (2012), o adolescente de hoje, em decorrência de mudanças socioculturais, muito frequentemente é capaz de fazer escolhas e configurar sua identidade, de equilibrar as referências e vínculos desenvolvidos com os pares, os familiares e o meio escolar. Para ele, na adolescência contemporânea uma questão que se destaca é aprendizagem do exercício da autonomia, de uma maneira diferente da juventude, em que a questão mais relevante é conjugar isso com a busca da independência financeira. Além disso, os indivíduos na atualidade ganham, muito cedo, autonomia em alguns domínios de suas vidas antes de terem a independência econômica.

Sant'Ana (2012) afirmar que há diferenciação entre a adolescência e a juventude no que se refere à idade e ordenação social, definidas pelas mudanças de estatuto e papéis sociais. A autora cita Galland para pensar que

> [a] particularidade da adolescência moderna seria a de conjugar uma forte *autonomia* (notadamente nas relações de amizade e emprego do tempo) com a manutenção inevitável nessa idade da vida, de uma total *dependência material* a respeito dos pais [...]. Ela contribui para transformar muito fortemente o papel dos pais, a dar importância aos grupos de pares e à cultura adolescente no processo de socialização, e enfim, para redefinir a relação entre os sexos (GALLAND, apud SANT'ANA, 2012, p. 5-6) (*grifo nosso*).

Para Galland (2012), os delimitadores do fim da adolescência e início da juventude são: término dos estudos, a saída da casa dos pais, entrada no mercado de trabalho e constituição de casal. Contudo, é possível que ocorra na juventude, a coexistência da autonomia e da dependência, nos casos em que os mais velhos não conseguem se inserir no mercado de trabalho e a partir da ajuda material dos pais ou do estado desempenham sua autonomia. Assim, é adequado definir a adolescência na atualidade pela autonomia sem independência.

A noção moderna de adolescência foi traçada por Stanley Hall como uma fase, posterior à infância, caracterizada por "crise e tormenta", principalmente pelo efeito do surgimento da sexualidade. Essa ideia estava ligada ao entendimento da fase de maneira mais linear e biológica. Tal concepção, mesmo contestada por alguns autores das ciências sociais, mantém-se como referência para alguns nos tempos recentes (SANT'ANA, 2012).

Podemos levantar a hipótese que quando Stanley Hall falava sobre a adolescência, o Brasil adentrava no Período Republicano e a grande maioria dos sujeitos da faixa etária daqueles que hoje são denominados adolescentes estava trabalhando na zona rural. Portanto, se viviam a adolescência ela era curta, na medida em que não havia a moratória social que caracterizava frequentemente a vida do jovem da burguesia, que deveria viver um período mais longo de estudos antes de adentrar no mundo do trabalho e das demais obrigações da adultez. Segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil (do Instituto Nacional de Estatística), 75% dos brasileiros eram analfabetos. A educação brasileira possuía um sistema duplo, com a escola primária e profissional destinada ao povo e a escola secundária e superior destinada à elite. A maior parte dos estudantes se encontrava na escola primária e o número de anos que passavam na escola era pequeno. Os adolescentes só se tornaram alvo mais efetivo das políticas educacionais quando da ampliação massiva da escolarização para parcelas mais amplas da população brasileira, algo recente na nossa história.

Sant'Ana (2012) informa que após 1960 a adolescência passou a ser vista e estudada sob diferentes perspectivas, pois ficou evidente o aguçamento de um conflito geracional, que tornou-se objeto de teorizações mais diversas. Erikson (1978), por sua vez, ressalta a formação da identidade, o sentido da identidade pessoal como marco dos questionamentos geracionais teorizados pelo autor em termos de uma teoria de fases do desenvolvimento individual relacionada com as mudanças históricas vividas pelas gerações. Para Erikson (1978), o adolescente dos anos 1960 ampliou seu referencial identitário para além dos pais. O autor se refere a uma "renúncia" das gerações mais velhas em oferecer um referencial de identidade, bem com de um "perigo" dos avanços tecnológicos substituírem o poder da tradição. O autor afirma, ainda, que a "crise" da adolescência refere-se a uma relação entre "a crise de identidade na vida individual e a crise contemporânea no desenvolvimento histórico, porque ambas ajudam a definir uma à outra" (ERIKSON, 1978, p. 22).

Ainda trabalhando com a questão de identidade dos adolescentes, uma característica que passa a ser um ponto determinante na fase, sobretudo para os adolescentes de classe média, desde os movimentos "contra-culturais" dos anos 1960, é a experimentação nas relações de maneiras próprias de como lidar com a herança social e cultural. Outra questão também relevante é o deslocamento do estatuto social com o passar da idade. Isso porque, quando adolescentes, a questão identitária é de formação,

repaginação, releitura do que foi aprendido na família e na escola, enquanto na adultez a questão é oferecer modelos para as próximas gerações (ERIKSON, 1978).

Atualmente, as ciências sociais apontam a questão das descontinuidades identitárias dos adolescentes. Nas palavras de Sant'Ana (2012),

> por motivos diferentes daqueles identificados por Erikson, ocorreria uma oposição geracional a um conjunto de padrões de comportamentos instituídos historicamente por diferentes agências socializadoras, inclusive a família e a escola, instâncias nas quais esse fenômeno ganharia maior visibilidade social (p.254).

Vale ressaltar, em relação às tensões geracionais, que, fruto do processo de mudança em diferentes domínios sociais, uma forte tendência de modificação na relação entre as gerações fica mais evidenciada na contemporaneidade. Para Sant'Ana (2012),

> passa-se a desconsiderar como natural a exigência de obediência cega à autoridade em diferentes domínios sociais de transmissão cultural, sobretudo na família. Daí se segue a diminuição da assimetria de poder entre adultos, crianças e adolescentes – o que se estende, em maior ou menor grau, para todas as classes sociais desde as duas últimas décadas do século XX (p. 258).

Tal qual assinala a autora, foi consolidada, então, a imagem do adolescente como opositor às gerações anteriores. O estatuto social do adolescente se modificou, e, por consequência, o do aluno também.

Ainda na década de 1960, os adolescentes, por meios de movimentos sociais, começaram a se destacar e a deixar clara sua visão de sociedade. Esse movimento ocorreu simultaneamente à chamada *crise da educação.* A expansão da condição de aluno às crianças e aos adolescentes foi importante porque deu a eles visibilidade como grupo social. Entretanto, essa expansão ocorreu de forma desigual para diferentes grupos sociais, gêneros, condições econômicas (SACRISTÁN, 2005).

1.2.A crise da educação em tempos neoliberais: tensões sobre a escola e seus alunos

A mais expressiva publicação defensora das ideias neoliberais surgida no contexto do pós guerra mundial foi a obra *O caminho da Servidão* de Friedrich Hayek (1944). Nesta, o autor faz uma oposição ao modelo capitalista do estado de bem-estar social, no qual o Estado intervém mais efetivamente na concorrência de mercado, e, defende a liberdade de concorrência. Essas ideias ganharam maior visibilidade a partir de 1973, quando o mundo capitalista entrou numa forte recessão (ANDERSON, 2000). Frigotto (2000), defende as análises que qualificam uma tendência de mudança política

e econômica planetária que se inicia na década de 1970, e tem seus maiores efeitos no fim da década de 1980. No Brasil, as ideias neoliberais chegaram um pouco depois, na década de 1990, com o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

A forma pela qual o neoliberalismo tentou combater a crise do Estado de bem estar social, foi a do remanejamento dos investimentos: diminuição dos gastos sociais e, principalmente, no enfraquecimento do poder dos trabalhadores e de seus órgãos representantes.

Como influência do pensamento neoliberal, ocorreu nas principais indústrias do mundo, uma substituição do modelo fordista de produção pelo modelo toyotista. Nesta nova fase do capitalismo, o modo de produção tem uma grande evolução tecnológica, que é marcada pela mudança na forma de trabalho humano através do desenvolvimento de "métodos que buscam otimizar o tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e, consequentemente, o nível de competitividade e a taxa de lucro" (FRIGOTTO, 1995).

Esta mudança do padrão de acumulação do capital exige um tipo de trabalhador diferente do anterior, pois deixa de imperar o modelo de trabalhador voltado à realização de repetidas funções mecânicas. O novo profissional demandado pelo mercado de trabalho, necessita de obter através da educação, capacidades que lhe permitam, além de estar apto a interagir com o novo maquinário, tomar decisões e pensar a melhoria dos lucros de seu local de trabalho.

> Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da 'valorização humana do trabalhador', a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isso decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado apresenta (ibid. p. 99).

Percebemos, então que neste momento se impõem à escola se faz importante para a construção a formação de um trabalhador de novo tipo, que esta cuja proposta se encontra sistematizada para o ambiente escolar com o nome de pedagogia das competências[1].

Diante da enorme substituição da força de trabalho humana pela tecnologia, a escola acaba por formar cidadãos para o desemprego estrutural, ou seja, que não haverá

[1] A Pedagogia das Competências divulgada por Perrenoud (1999) valoriza a mobilização de diversos saberes: *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser* no desenvolvimento de uma atividade. A Pedagogia não recorre unicamente aos conhecimentos formais, mas também as aprendizagens originadas das experiências vividas.

emprego para todos (PINHEIRO, 1997). Neste sentido, ela acaba por reforçar o ideário neoliberal de competitividade, individualismo e meritocracia. O cidadão cresce inseguro quanto ao seu futuro e, ao mesmo tempo entende como naturais às condições de desemprego, subemprego, ou qualquer outra alternativa que lhe é dada para sua sobrevivência, sem qualquer tipo de questionamento ou esperança de mudanças.

A teoria do capital humano, que já circulava desde os anos 60 no Brasil, corrobora com esta competitividade, e desvia ainda mais o sentido da educação, já que ela ganha nova roupagem nas últimas duas décadas, no interior da ordem neoliberal. Assim sendo,

> a ideia de capital humano é uma 'quantidade' ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual" (FRIGOTO, 2000, p.41).

Segundo o autor, a teoria do capital humano influenciou fortemente as políticas e práticas educacionais no Brasil, sobretudo na fase mais dura do golpe militar. "A Reforma Universitária de 68 e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, corporificam a essência deste ajuste" (ibid. p. 43).

Com os reflexos da globalização, e com o neoliberalismo implantado com todas as suas forças no governo de Fernando Henrique Cardoso, o vínculo entre educação pública e neoliberalismo foi se fortalecendo no Brasil. A partir de então, a educação de países subdesenvolvidos tem se sujeitado, em maior ou menor grau, às orientações das agências de fomento internacional.

> De fato, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e, no campo regional, o Banco Interamericano de desenvolvimento não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão sendo levados a cabo em nossos países (GENTILI 1998).

Para estes órgãos, os países subdesenvolvidos devem manter o mesmo orçamento e melhorar a qualidade da educação, através de um melhor aproveitamento da verba. O discurso neoliberal afirma que a necessidade de racionalizar os recursos físicos e sociais existentes para diminuição dos custos no investimento da escola. Desse modo, nega a precariedade existente nas escolas públicas, ao afirmar que a escola não necessita de mais espaço físico, e sim um melhor aproveitamento deste, que seu

problema não reside na falta de um número maior de profissionais, mas sim, de docentes mais bem capacitados. Desta forma podemos perceber a lógica da restruturação neoliberal implementada dentro das escolas (ibid. p. 24).

Para Gentili (1998) existe uma *crise da educação*, uma vez que a há uma grande contradição entre o descaso com a educação pública e o quanto se espera dela para a manutenção do neoliberalismo. A partir do autor, podemos entender o reflexo da ordem neoliberal na crise da escola e sobre os alunos adolescentes, já que se espera muito da escola e dos alunos, estes são colocados como responsáveis pela mobilidade social decorrente do sucesso profissional, mas, ao mesmo tempo, a escola existente, com níveis de precarização acentuada, dificulta que as novas gerações possam ganhar a formação necessária tanto para a cidadania quanto para uma boa colocação no mercado.

O que o autor nomeia de "dupla lógica centralizadora e descentralizadora" é que cada vez mais as avaliações e o controle dos docentes são centralizados, mas cada vez menos o salário dos professores, a manutenção da escola e de seus equipamento são descentralizados. Como resultado de tudo isso, constatamos o sucateamento da escola pública e o deterioramento das relações sociais em seu interior, Sabemos que essa situação ao se concretizar tende a fortalecer a lógica do neoliberalismo.

Para Sacristán (2005) embora a ideia de crise da educação tenha sido disseminada amplamente, isso não significa que a escola deixará de ter importância social, assim,

> a crença de que existe uma crise da educação se espalha entre alguns setores sociais e é difundida por alguns meios de comunicação, sem chegar a ser motivo para um alarme social. Somente uma minoria de pais e mães –ao menos nesse momento- são 'contrários a escola' (p.195).

Embora o autor se refira à Espanha, tal situação também pode ser notada no Brasil. Sacristán (2005) enumera três sintomas da crise: a) Embora os índices de desenvolvimento da educação tenham melhorado, ainda existem problemas de insucesso escolar, evasão. E, também, é possível encontrar alunos com mais de dez anos de escolarização que não tem o amadurecimento cultural esperado; b) "a educação escolar está deixando de ser um fator de mobilidade social" e, outro elemento da crise, c) "é a impossibilidade de a formação técnico-profissional atender a um mercado de trabalho mutável" (2005, p.196). Essas linhas gerais que aparecem na reflexão de Sacristán também estão presentes no Brasil, porém o impacto desses elementos pode ser diferenciado. O trabalho de Peregrino nos leva a supor que diferenças no processo de

constituição do sistema de educação básico naquele país e no Brasil, do ponto de vista da qualidade atingida, faz o brasileiro muito mais vulnerável neste contexto de políticas neoliberais. Também é válido ponderar que, no Brasil, as questões acima não são exceções (tal como no caso espanhol), e que, até pouco tempo o insucesso era regra e de onde se originam os percursos variáveis dos alunos.

Destarte, a suposta crise da educação tem explicações adicionais, que transcendem aquelas aqui apresentadas. Desse modo, a escola pública brasileira assemelha-se a de outros países, e, sempre apresentou problemas e crises de diferentes ordens, para além desses alegados na conjuntura atual mais ampla. Para Peregrino (2010)

> o caso brasileiro é um caso liminar, mas não é o único. Ele é exemplo radical de um movimento geral. A educação republicana funda-se num paradoxo: ela promete educação como direito, portanto como 'bem social' a ser universalizado, mas trata-a, de maneira mais ou menos explícita, mais ou menos aguda, como privilégio de classe (p.100).

A seguir apresentaremos alguns elementos que marcam a oferta da educação pública, sobretudo do ponto de vista do investimento, do acesso e da permanência das crianças e adolescentes dos setores populares no seu interior, elementos que afetam a qualidade da formação oferecida.

Na década de 1970, no período de Ditatura Militar, o Governo brasileiro iniciou uma série de medidas de inclusão e expansão do Ensino Fundamental aos pobres. Como exemplo, a eliminação do exame de exame de admissão para a passagem do antigo ensino primário para o ensino ginasial, tornando as duas etapas em um grande ciclo (com 8 anos de duração). Isso porque, antes desse período, a escola atendia de maneira privilegiada àqueles que detinham bens materiais. O sistema escolar, nesse sentido, era um

> sistema escolar dual, ou seja, uma escola primária destinada às grandes massas e uma escola secundária dirigida às elites, como estratégia de preparação para o ensino superior (FREITAS & BICCAS, 2009, p. 182).

Contudo, para Araújo & Fernandes (2009) a referida junção não consolidou o sucesso escolar, pois, outros mecanismos de seleção foram tecidos nos estabelecimentos escolares: "avaliações, alto índice de reprovação logo nas séries iniciais, altos índices de evasão, as chamadas 'profecias auto-realizadoras', entre outros" (ARAÚJO & FERNANDES, p.127).

As marcas da década de 1980 se deram especificamente com os alarmantes índices de repetência e evasão. Peregrino (2010) em sua pesquisa na escola, encontrou

sinais de uma burocracia escolar menor, com indícios de poucos registros sobre a organização escolar, e esses dados podem indicar tanto uma amenização do controle da entrada dos alunos quanto o desgaste do sistema educacional que não dá sustentáculo para a contratação dos profissionais para manutenção de uma maior burocracia. Assim, nessa década, o Governo estabelecia medidas para combater o problema da repetência e da evasão escolar através das políticas públicas.

Vale ressaltar, desse período, a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que consolida a toda a população os direitos de acesso e permanência no ensino de qualidade, abarcando adequadas condições de funcionamento, recursos pedagógicos, materiais e pessoais.

Em comparação à década de 1980, aconteceram progressos no que se refere à diminuição da repetência e da evasão escolar. Entretanto, houve também uma redução dos investimentos nas escolas públicas, bem como a tendência ao tratamento administrativo das escolas a partir da lógica mercadológica, bem característico do momento político da época. As medidas, de certa forma "virtuais", para melhorar a educação no país se davam com o objetivo de alterar positivamente as estatísticas educacionais. A saber: projetos de alfabetização de adultos, inclusão de jovens, diminuição da violência escolar, aceleração de aprendizagem e progressão em série.

É um consenso do campo a crença de que a educação brasileira foi caracterizada nas décadas de 1980 e 90 pela expansão do Ensino Fundamental aos pobres. Sabe-se também que a referida expansão se deu de formas distintas entre as várias regiões do Brasil, com qualidade de ensino insipiente, muitas reprovações e abandonos por parte dos alunos e, ainda, por tentativas frágeis de reverter estes índices.

Outra questão relevante para educação na década de 1990 é a visibilidade que as discussões ganharam acerca da qualidade da educação e a necessidade de garanti-la. Além disso, entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9394/96 (LDB), que consolidou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), delegando a União responsabilidade de avaliar o rendimento escolar em todo país (SOARES, 2010).

Pereira (2010), referindo-se a LDB, enfatiza o conteúdo que tematiza a lei sendo "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola" (p.101). Ainda acrescenta que

> a formulação desse princípio já pressupõe certo alargamento do direito à educação, por não se restringir apenas ao acesso, mas também à permanência do aluno na escola. Essa ampliação do direito decorre do contexto da educação brasileira, onde existe um percentual significativo de crianças e jovens fora da escola – não apenas por falta de possibilidade de acesso, mas, principalmente, pela exclusão precoce de um grande número de alunos que a frequentam –, o que impossibilita a efetivação desse direito (p.101).

Ao falar de *acesso à escola*, Pereira (2010) associa às decisões políticas; contudo, quando fala sobre a *permanência dos alunos*, destaca a necessidade de mudanças qualitativas na escola.

Ao observarmos os últimos 60 anos, podemos perceber que muitas medidas foram tomadas para combater os problemas citados acima, a saber: política de ciclos, progressão continuada, progressão parcial, salas de correção série/idade, bolsa-escola, alternação entre notas e conceitos, estabelecimento de dependências, recuperações parciais e ao final do ano, estudos independentes, inclusão de mais um ano no ensino fundamental, dentre outros. Ou, ainda: programas de capacitação e incentivo aos professores, reformas estruturais, reformas curriculares, investimento em laboratórios de informática e ciências, bibliotecas, recursos audiovisuais, reforço escolar em horário alternativo ao estudado, olimpíadas de matemática, português, física, etc., incentivo à aproximação com as famílias e comunidade, maior sensibilidade às diferenças e maior espaço de participação dos alunos. Entretanto, mesmo tendo sido implantadas já há alguns anos, várias dessas ideias não foram incorporadas de forma efetiva no dia a dia escolar, uma vez que as medidas instituídas pelas políticas públicas estão imbuídas e contidas numa teia de grande complexidade.

Diante dessa série de medidas aparentemente vãs, é possível que sejamos confrontados com um sentimento de impotência e a uma tendência à naturalização dos problemas educacionais. Nas palavras do Perrenoud (2002),

> é compreensível esta sensação de impotência com laivos de cansaço. Não têm conta as leis, as reformas, os programas de formação, os projetos que se reclamam da luta contra o insucesso escolar (...). Mas ela [impotência] nada deve a 'natureza dos alunos'. Tem antes haver com a inconstância, a incoerência e a ineficácia programada das nossas políticas educativas (p. 2).

Perrenoud (2002) ainda enumera alguns mecanismos que estão intimamente ligados a essa *impotência*. Ele tematiza uma certa "desresponsabilização" por parte dos envolvidos. Segundo ele, os políticos acusam seus antecessores de não terem tomado as medidas necessárias. Os diretores, por sua vez, estão mais envolvidos com a gestão da organização do que com as práticas pedagógicas. Os professores costumam delegar o

insucesso aos alunos e seus familiares. Os pais queixam-se da escola a favor dos filhos. Os pensadores da educação (mestre em didática, inspetores, dentre outros) criticam as práticas pedagógicas sem tanto estarem envolvidos com as mesmas. Assim, acontece um jogo de "empurra-empurra" à procura de culpados. E nas palavras de Perrenoud (2002),

> desperdiça-se no sistema educativo uma energia desproporcionada a procurar *culpados*, quando o que há são *problemas* que não podem resolver-se a não ser considerando-os normais e enfrentando-os com método (p. 3).

Freitas (2002) faz crítica semelhante quando pensa a Progressão Continuada. Para o autor, é mais conveniente para o Estado que o aluno em situação de insucesso escolar sofra as consequências disso na vida do que na escola, uma vez que a permanência do referido aluno na escola, além de gerar custos adicionais, atrapalha as estatísticas governamentais. O Estado e a escola, embora afirmem seus compromissos com a aprendizagem do aluno, de forma contraditória reafirmam "um discurso que, na verdade, dissimula sua omissão e transfere para a vida a reprovação" (p. 96).

Outra questão que também ajuda a compreender a *impotência* elucidada acima é a procura de efeitos a curto prazo (PERRENOUD, 2012). Para que as mudanças no sistema educacional se consolidem são necessários alguns anos. Perrenoud (op. cit) esclarece bem essa distância entre a ideia e a mudança efetiva

> entre o enunciar de uma ideia, de um método, de um programa, de uma reforma e da sua concretização em larga escala, podem decorrer vários anos, durante os quais a mudança não existe no seu estado definitivo, a não ser nos textos e nalgumas turmas envolvidas (p. 8).

Todavia, os envolvidos na mudança não têm dez anos para esperar e verificar seu resultado, nem os alunos, nem os pais, nem os professores. As críticas acontecem mesmo antes das medidas serem adotadas e os programas são interrompidos sem terem tido tempo de "amadurecer". Gera-se um impasse, pois,

> o curto tempo de vida dos governos e com frequência da administração de topo leva a que, dez anos mais tarde, nenhuma instância se lembre das intenções iniciais ou se sinta verdadeiramente responsável pela sua realização (PERRENOUD, 2002, p.9).

Tematizando as dificuldades de implementação das políticas educacionais (desresponsabilização, procura de resultados num curto período de tempo e inconstância das mudanças) citadas por Perrenoud (2002), podemos acrescentar ainda o caráter

muitas vezes autoritário dos governos (sejam eles estaduais ou federal) para com as escolas. Refletindo sobre essa questão, Augusto & Godói (2004) afirmam que

> antes de tomar qualquer decisão, é preciso envolver no processo os que serão diretamente afetados por ela. Não é humanamente justo decidir o futuro das pessoas sem questioná-las e ouvi-las sobre o que querem para si mesmas. Está na hora de parar de subestimar a capacidade das pessoas alegando que elas não sabem o que é melhor para elas. Decisões na área de educação precisam envolver alunos, pais e professores, não só autoridades (p.13-14).

E é nesse contexto que se manifesta a "cultura da avaliação" (PERRENOUD, 2002), em que profissionais externos aos estabelecimentos de ensino são chamados a quantificar a produtividade. Eles o fazem a partir, principalmente, de índices obtidos pelas avaliações oficiais.

Pensando mais sobre esse contexto, podemos caracterizar o período a partir da década de 1990 como um momento em que as avaliações assumiram um lugar de destaque nas políticas educacionais (AUGUSTO & GODÓI, 2004). Por avaliação entendemos que,

> de uma forma geral, a avaliação consiste em um processo de levantamento e análise de dados, com o objetivo de constatar se os objetivos propostos foram, de fato, atingidos. No âmbito interno da escola, a avaliação é pensada e realizada em diferentes níveis, sendo que a que aqui nos interessa mais diretamente é a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a qual, dentro de uma concepção pedagógica mais atual e crítica, não se resume à mera atribuição de notas, mas, ao contrário, preocupa-se em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos no processo ensino-aprendizagem. (CARNEIRO et. al., 2012 , p. 3).

Destarte, é percebido que nas escolas existe uma grande tensão entre a avaliação realizada pelo professor e as avaliações oficiais. Assim, estas, como verificação dos conteúdos aprendidos pelos alunos, têm gerado

> o condicionamento e o engessamento dos conteúdos escolares e das avaliações aplicadas em classe, instituídos de modo apartado da realidade sócio-político-economico-cultural dos alunos, favorecendo, assim, a não legitimação dos saberes advindos das classes populares e, até mesmo, negligenciando a existência de diferentes contextos sociais e geográficos dos estudantes, o que certamente interfere no processo de ensino-aprendizagem e, em decorrência, deveriam ser considerados por ocasião do desenvolvimento e aplicação das avaliações (Carneiro e cols, p.11).

Augusto & Godói (2004) apontam como consequência das práticas avaliativas oficiais uma reorganização curricular que privilegia a instrução para o teste e não a formação mais completa do aluno.

Vários autores citados por Carneiro et al. (2012) apontam que a característica da avaliação "em favor do desenvolvimento do aluno em uma perspectiva crítica e transformadora, para o exercício pleno da cidadania, tem ficado bastante comprometida, assumindo um papel secundário no âmbito do processo educativo" (p. 2). Isso porque as avaliações oficiais governamentais têm tomado como base as notas e conceitos obtidos nos testes, gerando um *rankeamento* tanto das escolas quanto dos alunos, excedendo à função de diagnosticar as potencialidades e as fragilidades do ensino. Quando as avaliações se direcionam aos alunos, elas são capazes de desempenhar uma ambígua função, pois, por um lado, elas autorizam os mais capazes a continuarem os estudos e, por simetria, detectam e vetam os menos aptos. As avaliações, assim, selecionam e estimulam a competição entre os alunos e também entre as escolas.

Esse caráter seletivo e classificatório das avaliações estão inseridas num cenário de um "Estado gerenciador e avaliador" (CARNEIRO et al., 2012, p.7) que paradoxalmente centraliza seu poder e se desresponsabiliza sob da lógica do mercado, em que há

> extrema valorização dos princípios inerentes à meritocracia no concernente à avaliação da aprendizagem dos estudantes, moldando-se, cada vez mais, à política de atribuição de recompensas e punições, numa exacerbada preocupação com as classificações e rankeamentos, em detrimento dos objetivos pedagógicos que a avaliação deve possuir, e tudo isso à revelia das especificidades relativas a cada situação e contexto particular, favorecendo, dessa forma, resultados devastadores para a educação, dado o crescente estímulo à competitividade e a exclusão no contexto da escola, e entre escolas, professores e alunos (CARNEIRO et al., 2012, p. 7-8).

Também acerca dessa lógica orientada pelo pensamento neoliberal, Augusto & Godói (2004) destacam que, aliado às políticas de avaliações, está o Banco Mundial, que financia, "define e estabelece as diretrizes que ela [educação] deve assumir" (p. 10-11). Essa posição condiz com a afirmação de Dalben (2002) sobre o caráter mercadológico que a escola vem assumindo:

> A concepção de avaliação adotada pelo Banco Mundial está centrada na medida de eficiência e privilegia os produtos e os resultados que permitam comparações. Tem características objetivistas, tecnocráticas, quantitativistas e produtivistas, sempre vinculadas às leis do mercado. A avaliação tem por finalidade uma forma de controle político das instituições e dos sistemas, sendo, no caso, fundamental para fortalecer a função controladora do novo Estado avaliador (p. 28).

Um exemplo de iniciativa que foi tomada por alguns estados (como São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais) para melhorar os resultados dos alunos foi a divisão do

Ensino Fundamental em ciclos. Nesses estados, foi implantada em 1998 a Progressão Continuada, visando "eliminar a repetência dos alunos no Ensino Fundamental e, assim, garantir que eles não só tenham acesso à escola, mas nela permaneçam" (AUGUSTO & GODOI, 2004, p.1). Em Minas Gerais, a Progressão Continuada é aplicada nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir do 6º ano até o 9º ano utiliza-se a Progressão Parcial, que reprova os alunos que manifestarem dificuldades em mais de três disciplinas. Quando possui dificuldade em uma matéria, o aluno pode refazê-la no ano seguinte em horário extra-turno. A esse recurso dá-se o nome de "dependência". Como ilustração dessa situação, podemos recorrer à escola onde aconteceu o campo da pesquisa. Nela, o Ensino Fundamental não contempla reprovações anuais, mas, sim, ao final de cada ciclo. A turma do 9º ano pesquisada ainda não havia passado por nenhuma reprovação, embora se saiba, a partir dos dados coletados, que alguns alunos possuíam percursos escolares acidentados.

O contato com esses estudos aguça os questionamentos feitos por nós a partir da pesquisa de campo. Como os alunos investigados percebem os efeitos disso em seus percursos escolares? Entre a lógica da reprovação e aquela tão bem estudada por Peregrino (2010), como se localizam os adolescentes alunos? Eles também pensam que são aprovados sem saber o suficiente? Que referencias eles utilizam para "avaliar" o que viveram? O que representa a escola em suas vidas?

O contexto das avaliações também se inter-relaciona com outros temas da crise da escola. Vários autores têm pensado a crise da escola na contemporaneidade (SACRISTÁN, 2005; AQUINO, 1996; PERRENOUD, 1995; SANT'ANA, 2011, 2012; BUENO, 2011), seja por críticas a instituição, procedimentos pedagógicos, conflitos intergeracionais, crise da adolescência, crise de autoridade, seja pela falta de sentido atribuído a escola pelos adolescentes.

É comum associar a adolescência como um período de crises, seja de identidade, nos relacionamentos, de sentido, com a família e consigo mesmo, como ilustra a definição de Caridade

> concebo a crise, como algo que é próprio do sujeito, quando nele se operam intensas transformações. Nesse sentido, a crise da adolescência é expressiva do crescimento que nela se dá; crescimento marcado por desorganizações físicas, hormonais, psíquicas, emocionais e por consequentes reorganizações. Toda crise nos coloca diante de emergências, enfrentamentos, superações, desafios. Em culturas orientais, o termo significa `oportunidade e perigo', veiculando idéias de promessas e receios, que são típicos do que é vivido em um estado emergencial de mudança (s.d, p.1).

Contudo, na nossa percepção sobre a temática, existe crise de identidade do adolescente, mas não necessariamente crise da adolescência enquanto período normal do desenvolvimento. Isso significa que aparecem nos itinerários dos adolescentes tensões que eles devem manejar ou ultrapassar, o que não que dizer uma crise de identidade, como uma questão do desenvolvimento humano, ligado ao desenvolvimento físico e mental, que atinge todo e qualquer adolescente. A crise é uma possibilidade nos processos de formação humana, podendo ser potencializada por fatores sociais ou idiossincrásicos.

Na adolescência, quando a crise aparece, ela está ligada com uma posição crítica do adolescente nesse mundo social, em momentos de perda de sentido sobre o é vivido, com diferentes níveis de reelaborações posteriores. Desse modo, nos adverte Sant'Ana (2012) que

> as rupturas biográficas e geracionais ocorrem quando uma perturbação incisiva nas relações estabelecidas no processo de socialização coloca em suspensão ou ruptura as identificações passadas, implicando desajustamentos múltiplos entre o que foi apropriado pelo sujeito no passado e as exigências por ele visualizadas no presente. A crise, embora não possa ser apontada como um desdobramento natural do desenvolvimento humano, constitui uma possibilidade no percurso que transcorre da infância para a juventude, dado que o pluralismo de significações da experiência posto pela dinâmica social atual pode colocar em disputa definições de situação contraditórias entre si, levando o sujeito a oscilações promotoras de tensões identitárias. Quando muito acentuadas e abrangentes, tais tensões podem desembocar em crise de sentido em torno de diferentes aspectos da existência (p. 254).

Por isso, não podemos atribuir à crise adolescente a tão propalada crise da escola. O que parece existir, segundo Sant'Ana (2012) é a formação de um novo sujeito social na contemporaneidade, principalmente por transformações no interior da família, que se torna mais dialógica e igualitária, o que por vezes se choca com o modelo hierárquico entre professor e aluno típico da escola tradicional.

Assim, o adolescente conquistou na contemporaneidade um estatuto de autonomia antes inexistente. Então, é ele quem deve decidir o tempo todo como lidar com um conjunto de experiências sociais que afirma e nega a sua autonomia ao mesmo tempo, em uma sociedade que propõem muito para os jovens, mas não oferece condições efetivas de realização dos projetos de uma ampla parcela da população juvenil.

Para Aquino (1996), é possível notar, a partir da crise da educação, a existência de descontinuidades entre a prática e a ética escolar, ou seja, que a escola esteja sendo

"gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro" (p. 45). Tal descontinuidade pode ser percebida com a coexistência entre a resistência dos adolescentes e a adesão ao projeto. Contudo, mesmo existindo a insatisfação dos adolescentes, esta não é suficiente para a interrupção do processo que engendra a crise da escola. Tal tensão, na nossa pesquisa, pode ser percebida em alguns momentos das entrevistas individuais, em que eles criticaram alguns aspectos da escola e quando perguntados mais diretamente sobre a questão, responderam que estão satisfeitos.

Perrenoud (1996), referindo-se às condições em que a aprendizagem ocorre, entende que

> o problema não é, pois novo. Desde que a escola existe que, de mil e uma maneiras, alguns já demonstraram que esta criava para muitos condições de aprendizagem contrárias às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo (p. 19).

Para compreensão desse problema, de difícil resolução, o autor propõe como algo que poderia apontar "a reflexão sobre a construção do sentido do trabalho, dos saberes e das aprendizagens escolares" (1996, p. 19). Isso nos remete novamente à questão do que significa de fato esse conjunto de elementos para os adolescentes pesquisados. Há oscilações no processo de produção do sentido para o vivido? Que sentidos eles produzem agora, distanciados da maior parte dos anos de escolarização?

Bueno e Sant'Ana (2011a) nos atenta para a relevância de pensarmos a crise na escola, bem como a crise da autoridade docente pela perspectiva dos adolescentes:

> Para nós, estudar a relação de autoridade do ponto de vista do aluno adolescente é fundamental para se pensar a educação. Em primeiro lugar, pela centralidade que aquela ocupa nas relações educativas, não obstante vivermos um momento em que é cada vez mais comum nas falas de educadores e na literatura da área a ideia de crise da autoridade docente. Além do mais, o posicionamento do aluno diante dessa relação intergeracional pode oferecer indícios da própria relação dele com a escola, indicando aspectos para refletirmos o lugar e os caminhos da educação escolar na sociedade contemporânea (p. 319)

Perrenoud (1995) também acentua o papel mais ativo dos adolescentes e enfatiza mudanças que estão ocorrendo no interior da escola:

> Adaptando-se à evolução, quer dos professores e dos objetivos pedagógicos, quer das relações entre jovens e adultos, a organização escolar não pode nem quer fundamentar as aprendizagens em fortes sanções disciplinares e em valores cívicos indiscutíveis que asseguraram, ainda na primeira metade deste século, a instrução escolar mínima das crianças. Por isso, torna-se então mais dependente do que nunca da *cooperação* ativa dos alunos (p. 85).

Por sua vez, Bueno e Sant'Ana (2011b) apontam uma certa crise de autoridade ao considerarem que as gerações mais velhas estão resistindo em assumir o seu papel de ser referência, qual seja, oferecer modelos acabados para as gerações mais novas. Os autores apontam, ainda, que esta crise tem se mostrado de forma mais clara nos contextos escolares. Contudo, essa recusa não pode ser reduzida à vontade dos adultos, pois muitos fatores estão imbricados, bem como muitos questionamentos acerca dos papéis, das normas do que antes foi instituído.

A partir de relatos de adolescentes, Bueno e Sant'Ana (2011b) compreendem que a autoridade está intimamente ligada à ideia de punição e que a utilização de medidas de coerção são as principais manifestações da autoridade que os adolescentes reconhecem. Contudo, outras características ajudam a legitimar o exercício da autoridade, tais como: ter domínio do conteúdo, saber explicar bem, ser inteligente e ter um bom relacionamento com os alunos.

No contexto escolar mais atual, o adolescente se mostra cada vez mais presente nesse processo, o que tem deixado mais evidente o conflito entre os professores que querem exercer sua autoridade, às vezes de maneira mais impositiva, e a receptividade, ou não, dos adolescentes. Assim, as relações na sala de aula não funcionam mais do modo coercitivo do instituído e do imposto a conformidade das normas, posição de *status* e papéis. Essa relação configura um outro tipo de autoridade, contratualista, que se coloca naquele lugar e se afirma no aqui-e-agora, na interação, e que gera uma instabilidade na ordem escolar tanto no plano da aprendizagem quanto no dos comportamentos. Tal constatação converge com Prata (2005), para quem

> o professor escolar muitas vezes insiste num diagnóstico da rebeldia do aluno a partir do modelo do poder disciplinar em que ele, professor, foi sujeitado. Porém, para os alunos, o professor pode aparecer como alguém desatualizado, seja em função das informações tecnológicas que eles rapidamente obtêm, ou mesmo em função da postura disciplinar creditada, em princípio, aos docentes. Talvez a forma mais apropriada de encaminharmos essa problemática seja tentando sair do discurso da "culpabilização generalizada", entendendo que tanto os professores quanto os alunos afetam e são afetados pelo mesmo processo de mudança social (p. 6-7).

As relações de poder tem se tornado cada vez mais tênues, principalmente no que tange às transformações tecnológicas, o que tem deixado os procedimentos de controle mais explícitos cada vez menos aceitáveis. Como a escola mantém ainda características visíveis de controle do corpo, suscita o embate com os adolescentes e a

crítica ao modelo institucional da escola (PRATA, 2005). Em pesquisa desenvolvida por Bueno e Sant'Ana (2011b), constatou-se que

> o uso de poder coercivo pelos professores, como a ameaça e a punição, constitui-se como um eficiente dispositivo de controle dos alunos. Notamos que muitos professores somente conseguem um mínimo de respeito durante sua aula por meio de ameaças e punições aos alunos. Entretanto, percebemos também que nem toda relação de respeito do aluno com o professor se estabelece por algum dispositivo punitivo. Por um lado, é evidente que o fato de o aluno reconhecer que o professor é capaz de punir coloca este professor em uma posição digna de respeito, principalmente quando esta punição se choca com interesses imediatos do aluno como, por exemplo, ficar depois da aula justo em uma sexta-feira ou ter os pais chamados na escola em um momento decisivo de conquista da confiança para poder sair à noite com os amigos. Mas por outro lado verificamos que aqueles professores que os alunos consideram ser os que mais conseguem o respeito da classe, isto é, aqueles que têm *"moral"* ou *"autoridade"*, são justamente os que menos observamos fazendo ameaças ou aplicando punições. Os professores considerados sem *"moral"* ameaçam punir e, na maioria das vezes, acabam punindo de fato, mas em grande parte das vezes não atingem sequer um grau mínimo de respeito capaz de possibilitá-los dar aula (p.8).

Trazendo tal questão para nossa pesquisa, percebemos que os professores são lembrados pelos adolescentes como pessoas que marcaram as experiências escolares dos alunos tanto positiva quanto negativamente. Tal temática será melhor trabalhada no capítulo 3.

Bueno e Sant'Ana (2011a, 2011b), refletindo sobre o papel do adolescente nas relações com os professores, entendem que a autoridade docente se apresenta nas relações interpessoais em termos como professor "legal" ou "gente boa" e "explicar bem", e que essa relação não é de completa submissão aos comportamentos prescritos pelos professores. Os autores ainda acrescentam que os alunos não costumam recorrer ao confronto explícito com professor, preferindo a utilização de outras estratégias para amenizar o conflito. No campo da pesquisa, encontramos equivalências entre a informação acima e a fala dos adolescentes. Sobre essa questão discutiremos mais no capítulo 3.

Perrenoud (1995) também disserta sobre essa crise de sentido e critica a tendência de atribuir como sua causa a falta de motivação dos alunos. Ao invés de falar em motivação, o autor prefere falar do sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares. Ele o faz por meio de três teses publicadas por ele em 1993 sobre o assunto, e traz novamente (1995): "I. o sentido constrói-se, não é dado a priori; II. constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações; III. constrói-se em situação, numa interação e numa situação" (p.19).

A reflexão de Perrenoud (1995), segundo o qual "o sentido constrói-se, não é dado *a priori",* ajuda-nos a compreender que a transmissão dos valores, princípios e prioridades que ocorria pela via da tradição não tem encontrado sustentabilidade para o momento atual. A importância e a necessidade da escola, por exemplo, que era tomada como uma verdade absoluta e fazia sentido para os alunos há algum tempo, hoje está sendo repensada. Nas palavras do autor

> é assim que não há nenhuma razão para postular, junto das crianças e dos adolescentes, a existência de uma necessidade permanente e geral de aprender aqui ou ali, em determinado momento da vida, por razões que podem desaparecer ou reforçar-se (p.192).

O aluno tem se mostrado cada vez mais ativo na sua escolarização, pois "um aluno que trabalha sabe, muitas vezes, pelo menos confusamente, porque é que faz ou não faz o que se espera dele..." (PERRENOUD, 1995, p.192).

Contudo, mesmo tendo o aluno esse papel mais ativo na construção do sentido, não ocorre uma ruptura absoluta com a cultura. Acerca da referida construção, Perrenoud (1995) destaca que

> a construção do sentido de um saber, de uma tarefa, de um projeto, de um exercício, de um problema para resolver fundamenta-se na cultura de ator: nenhum aluno consegue reinventar continuamente o conjunto dos valores e dos esquemas graças aos quais dá sentido às situações escolares e aos esforços que lhes são pedidos. O aluno vai beber de uma herança, quer dizer, a um *habitus*, um *capital cultural* que o ajuda a imaginar o esforço, da finalidade, as recompensas, os riscos que lhe permitem avaliar, face a uma tarefa da escola, quanto lhe custará realiza-la e o que, em contrapartida, pode esperar desse investimento (p.193).

Perrenoud (1995) ainda acrescenta a importância da participação das gerações anteriores, pois,

> ninguém está sozinho na construção do sentido. Cada aluno apoia-se fundamentalmente na herança das gerações que o precederam e está envolvido no conjunto de interações que estabelece com os seus condiscípulos (p.193).

Em síntese, o sentido é construído e fundamentado em uma cultura e negociado em situação. Perrenoud compreende que

> o sentido depende apenas, em parte, da relação intelectual e afetiva de base entre o aprendente e o professor, a qual depende também do que se passa *aqui* e *agora.* O sentido constrói-se pelo diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de *negociar* (1995, p.194).

Também a autoridade tem sido negociada no aqui-e-agora e seu estabelecimento envolve uma relação de poder e de responsabilidade entre ambas as partes. Para Bueno e Sant'Ana (2011a), "o que particulariza a relação de autoridade é que o poder daquele

que o exerce é legitimado por aquele que o respeita" (p. 319). De maneira bem diferente daquela relação de submissão entre aluno e professor que alicerçava e garantia o sucesso da aprendizagem, atualmente a relação se fundamenta numa continuada construção de papéis. Tal construção é *negociada* nas inter-relações e é cada vez menos sujeitada ao que foi prescrito e normatizado. A autoridade assume então um caráter provisório, datado e localizado.

Ao trazermos para o presente a indagação se o aluno **é sujeito ou objeto do processo de escolarização**, percebemos que houve uma mudança no estatuto social do aluno no decorrer da história. A relação entre professor e aluno no início da escola moderna tinha os papeis bem definidos, sendo delegado ao aluno um estatuto social que o tornava objeto da escolarização. Ao adolescente foi delegada uma posição de incompletude e *vir-a-ser*, que ajudou a delinear um estatuto de subalternidade que fez do adolescente alguém incapaz de decidir sobre o seu projeto de escolarização.

Contudo, essa situação se complexificou na contemporaneidade, pois o aluno, neste momento, sofre a tensão entre os dois estatutos, o de objeto e o de sujeito da própria escolarização. Por um lado, existe a tentativa de se afirmar na sua identidade de aluno e de adolescente, de se responsabilizar ativamente nessa fase da vida e, por outro lado, existem as exigências da escola de mantê-lo passivo, como criança, dependente, imóvel e ouvindo o professor falar. Desempenhar o papel que a escola valoriza "exige a postergação do exercício da autonomia da criança ou adolescente em nome de um futuro cada vez mais distante" (SANT' ANA, 2012, p. 260). Assim, o adolescente da contemporaneidade vivencia o conflito entre investir no objetivo futuro ou ceder às exigências imediatas.

Ao analisarmos a história da escola, percebemos uma transformação na representação do aluno como "sem luz", que não possuía faculdades mentais desenvolvidas, para aquele que hoje é capaz de falar sobre o próprio processo de escolarização. Terminamos este capítulo tendo conhecimento das mudanças ocorridas na condição infanto-juvenil dos últimos 50 anos quanto ao estatuto da autonomia e que orientaram a preocupação deste trabalho em procurar destacar o ponto de vista dos adolescentes sob o processo de escolarização por eles vividos.

Capítulo 2
Metodologia

Capítulo 2 – Metodologia

As biografias dos adolescentes desta pesquisa são atravessadas por diferentes aspectos da escola em que eles estão inseridos. Bressoux (2003) realizou um estado da arte sobre o "efeito-escola" e constatou que existem várias pesquisas com o objetivo de conhecer e analisar as variações na apreensão do conteúdo pelos alunos em função da escola ou da turma em que faz parte. Nas palavras do autor,

> esse tipo de pesquisa se relaciona, de maneira decididamente empírica, ao estudo das variações das aquisições dos alunos em função da escola ou da sala de aula em que eles são escolarizados e à pesquisa dos fatores que são suscetíveis de explicar essas variações (BRESSOUX, 2003, p. 206).

Assim, nas experiências escolares dos adolescentes se imbricam não só elementos originários das políticas educacionais em vigor como também das formas como as escolas lidam com as exigências governamentais. Nesta maneira própria de agir adotada pela escola, manifesta-se o "efeito escola", isto é, a escola tende a minimizar ou acentuar o impacto das políticas educacionais. E os adolescentes, por sua vez, reagem a tudo isso mediante seus próprios modos a partir dos recursos relacionais disponíveis culturalmente e modulados na interação social deles entre si e com os professores. Assim, a interação social condensa em maior ou menor grau aspectos do contexto mediato e imediato dessas dinâmicas no cotidiano escolar. Perrenoud (1995) entende que a escola é um lugar onde se confrontam e articulam atividades que extrapolam a situação face-a-face, na medida em que

> uma parte do trabalho do professor escapa ao aluno e vice-versa, e mesmo na aula algumas das competências e das estratégias de um e de outro não são visíveis. Contudo, mesmo nas suas faces mais ocultas, estas atividades remetem sempre para o encontro entre o aluno e o professor, entre os alunos e os professores (p. 13).

É notável que entre o ofício do aluno que é prescrito e aquele que realmente acontece no dia a dia escolar existe uma distância importante, na qual residem peças que estão fora do contexto imediato, mas que comparecem na definição de diferentes situações. Configura-se um interjogo entre as exigências da relação entre o "ofício prescrito" e ofício realizado. Assim, o cotidiano escolar se manifesta em meio a essa tensão e podemos ainda acrescentar como componente importante da relação os sentidos dados pelos interatuantes, presentes a cada momento de realização das tarefas que compõem ofício do aluno.

Para buscar as significações dadas para as experiências vividas pelos adolescentes em seus percursos escolares, foram utilizadas referências teórico-metodológicas que propiciem e facilitem tal empreendimento. Escolhemos, entre outras coisas, para nortear as observações em sala de aula e os encontros grupais a perspectiva interacionista da escola, tal como apresentada por Coulon (1995), Sirota (1994) e Sant'Ana (2003). Assim, visamos realizar uma pesquisa que atenta para o cotidiano escolar com enfoque na visão dos adolescentes sobre suas experiências escolares.

Observações do estabelecimento precederam e aconteceram paralelamente aos encontros grupais e entrevistas individuais com os adolescentes. Isto nos permitiu compreender melhor o cotidiano de sala de aula e as expressões dos adolescentes nessas diferentes situações de pesquisa.

Segundo Sant'Ana (2003), o interacionismo se mostra eficiente na compreensão do cotidiano em que interagem os atores, uma vez que

> favorece um tratamento psicossocial para a análise das instituições ao permitir a investigação da rotina estabelecida, das expectativas dos indivíduos e das formas que estas assumem na condução das atividades cotidianas (p. 7).

O interacionismo, ainda segundo Sant'Ana, preocupa-se com os valores, perspectivas, motivações e crenças das pessoas e como eles se manifestam na interação cotidiana, que constitui uma forma de direcionar para uma compreensão mais ampla, pois

> a vida das instituições, que é vista como repousando principalmente em significados compartilháveis por seus membros, se expressa nas experiências produzidas pela concretização da rotina (SANT'ANA, 2003, p. 8).

Evidencia-se aí a necessidade de se fazer a análise processual, do aqui e agora do cotidiano escolar, porém não dissociada do contexto mais amplo. As expectativas dos atores envolvem aspectos mediatos (com referentes fora da escola) e imediatos (contextuais, ligados às interações ali estabelecidas), dificilmente separáveis entre si.

Inserida no contexto da sala de aula, atuei como observadora das interações sociais em que lá ocorreram para entender o cenário em que os atores ancoram suas vidas e as suas próprias experiências escolares. Procuramos também manter uma proximidade com os adolescentes investigados para construir um vínculo que propiciasse um ambiente confortável para um diálogo aberto.

Acreditamos que, a partir da interação entre os sujeitos e o pesquisador, ambas as partes dessa relação são modificadas e transformadas, pelo que ali ocorre. Afinal, trata-se de uma relação social em que os participantes se influenciam em maior ou menor grau no transcorrer do processo de investigação, havendo oscilações na definição e no controle das variáveis em jogo por parte da pesquisadora. (SANT'ANA, 2003).

Em meio a um jogo de aproximação dos sujeitos investigados e do distanciamento crítico que a investigação exige, "é preciso que o pesquisador tenha uma atitude constantemente reflexiva com relação à sua prática, porém, tentando não se desvincular muito da realidade observada e apreendida" (FERREIRA, 2011, p. 79).

O pesquisador vislumbra o que foi observado, buscando um sentido totalizante, levando em consideração as falas, entonação, gestos e feições dos sujeitos na interação. Para tanto, liga percepção dos pesquisados com a sua própria experiência, em um movimento constante de aproximação e distanciamento. E é desta forma que o conhecimento científico vai ganhando densidade no desenvolvimento da pesquisa (SANT'ANA, 2003).

2.1 Procedimentos metodológicos

Para alcançar uma maior confiabilidade ao estudo, optamos por fazer uma triangulação de dados, não compreendida no sentido matemático, mas sim pelo uso de múltiplos métodos de coleta de dados, que podem ter funções complementares, suplementares, de preenchimento de hiatos ou de cotejamento, etc. Tal escolha pretendeu amenizar as limitações de cada método e acentuar as suas potencialidades. Nesse sentido, concordamos com Flik (1998):

> a triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação. (...) A melhor maneira então de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação (FLIK, apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19).

Aliado a isso, é importante nos atentarmos para as peculiaridades de se fazer pesquisa com adolescentes. Primeiro, de maneira diferente de quando trabalhamos com adultos, nossos sujeitos de pesquisa são capazes sim de falar sobre as suas experiências escolares, contudo para que isso aconteça são necessárias diferentes formas de motivação para tal objetivo. Segundo, os adolescentes se comportam e posicionam de

diferentes maneiras dependendo do local e com quem estão. O que condiz muito com o momento da adolescência em que eles estão se afirmando como pessoa. (Sabemos também que não são só eles que fazem isso, que os adultos também agem assim). E terceiro, os adolescentes conseguem se expressar melhor quando tem algum tipo de vínculo com quem os está entrevistando.

Em virtude disso, escolhemos várias técnicas para que facilitasse a aproximação e o diálogo com os adolescentes. Percebemos que, em alguns momentos os adolescentes se sentiam mais ou menos a vontade para falar de suas experiências escolares, e que, às vezes em sala de aula eles se posicionavam de uma forma e nos Encontros Grupais de outra. Assim cada recurso metodológico teve sua importância para compreender de forma mais ampla os adolescentes em seu cotidiano escolar.

Quando fomos a campo, não sabíamos o que iriamos encontrar, assim, fomos coletando e juntando os dados que apareciam. Recolhemos muito mais dados do que nos propusemos utilizar. Obtivemos materiais os quais não aprofundamos, mas, que podemos fazê-lo em publicações futuras, ou que ao estarem expostos nesta dissertação, mesmo se minimamente, podem despertar em pesquisadores o desejo de seu aprofundamento em novos trabalhos. Sabemos, contudo, que estes recursos contribuíram para nos situar, conhecer mais as dimensões institucionais e do sistema escolar que compõem o pano de fundo do processo de escolarização.

O processo da ida a escola foi um trabalho também de "descoberta" dos documentos e contou com a cooperação dos funcionários e alunos da escola. Nós não sabíamos da existência de alguns documentos, o contato com eles se deu quando perguntamos o que a escola tinha sobre aquele assunto, e a equipe da escola (direção, supervisora, professores, secretário) foi muito solícita e disponibilizou o material. Aproveitamos as oportunidades e os materiais e compusemos o nosso banco de dados.

Tal anseio em captar o máximo de informações se deve ao fato da minha formação ser em Psicologia, ou seja, em um outro campo do saber, destarte, eu sentia que precisava dominar coisas que talvez uma pessoa com formação em educação não precisasse. Eu supunha que ela soubesse mais, já tivesse acesso e maior domínio desses tipos de materiais. Nesse sentido, essa dissertação vai para além do objeto circunscrito, tem a função de me fazer mestre em educação, conhecer um pouco mais, além do estabelecimento, e alargar o meu campo de conhecimento para entender o fenômeno educativo como um processo.

A escolha e utilização dos recursos metodológicos foram acontecendo não de forma linear, e em alguns momentos da pesquisa de campo, mais de uma técnica foi aplicada concomitantemente. Em abril de 2011 iniciaram as observações de estabelecimento. A turma era composta por vários alunos, decidimos selecionar alguns deles para observar com maior atenção e a *posteriori* entrevistá-los. A escolha dos alunos se deu a partir das notas do primeiro bimestre, procuramos aqueles que estavam nas extremidades no quesito rendimento escolar. Isso porque pressupúnhamos que as diferentes notas em uma mesma turma pudessem ser resultados de diferentes formas de exercer o "ofício de aluno". Para ter acesso a esses resultados bimestrais, recorremos aos prontuários dos alunos. Como as avaliações oficiais governamentais - Proeb e Prova Brasil - tinham data para serem aplicadas em novembro e era importante para nós compreender como os adolescentes viam as avaliações, iniciamos no final de outubro os Encontros Grupais. A ADR já havia acontecido, mas a pesquisadora não havia presenciado o dia desta prova. Tivemos acesso ao consolidado (resultado da avaliação diagnóstica) em novembro. As entrevistas individuais foram realizadas depois que os alunos haviam passado pelas provas oficiais. Como os roteiros eram divididos em três momentos (e o último deles era necessário que estivesse bem no final do ano) a pesquisadora terminou as entrevistas em janeiro de 2012. Os Encontros Grupais aconteceram até novembro. E o questionário foi aplicado no ultimo dia de aula, antes do resultado oficial ser divulgado. Em janeiro de 2012 tivemos acesso aos diários da turma de Português e Matemática e aos resultados da escola nas avaliações oficiais.

Uma vez explicitado o encadeamento do método, reapresentaremos os recursos metodológicos isoladamente. Foram realizadas observações (OB) em sala de aula, encontros grupais (EG), entrevistas individuais semi-estruturadas (EI), questionário (Q) e uso de documentos escolares (DE): a) dos resultados da escola nas avaliações estaduais e federais, b) dos prontuários dos alunos, c) dos resultados da turma na avaliação diagnóstica da SRE, d) dos diários de classe de Português e Matemática e e) das notas bimestrais dos alunos. Tais informações são trazidas também na forma de quadro para melhor visualização dos procedimentos metodológicos utilizados.

Quadro 2- Procedimentos metodológicos adotados

Procedimento metodológico	**Período**	**Contexto**	**Informações quantitativas**
Observação de estabelecimento	Abril a Dezembro/2011	Sala de aula	64h
Encontros Grupais	Outubro e Novembro/2011	Sala de aula	5h
Entrevistas	Novembro e Dezembro/2011, Janeiro/2012	Banco próximo aos quiosques	6 alunos entrevistados 6h de entrevista
Questionário	Dezembro/ 2011	Arquibancada da quadra poliesportiva	Aplicação de 22 questionários
Uso de documentos dos arquivos escolares	Janeiro/2012	Internet	Resultados da escola nas avaliações estaduais (SIMEVE/PROEB) e federais (Prova Brasil)
	Outubro a Dezembro/2011	Secretaria da escola	31 prontuários dos alunos
	Novembro/2011		Consolidado -Resultados da turma na avaliação diagnóstica da SRE em Língua Portuguesa
	Janeiro/2012		Diários de classe de Português e Matemática
	Setembro/2011 a Janeiro/2012		Aproveitamento bimestral da turma

2.1.1 Observações

Como já foi mencionado anteriormente, as observações de estabelecimento se iniciaram em abril de 2011 e terminaram em dezembro do mesmo ano, totalizando 64 horas[1]. As observações foram registradas de forma descritiva no diário de campo da investigadora com o intuito de registrar suas impressões do dia a dia na escola. Essas anotações foram utilizadas para a compreensão de fenômenos tais como o bom

[1] Agradeço a estagiária Joelma Cristina Santos pela colaboração com o diário de campo e de 9 horas de observações de estabelecimento nos meses de abril e junho de 2011.

desempenho e entrosamento da turma, relação aluno-professor e aluno-aluno, bem como a relação deles com as avaliações oficiais, etc. Foi utilizado, em algumas situações, o registro das impressões do observador após a saída da sala de aula. A observação não foi o principal método de coleta de dados; entretanto, fez-se necessária para refletir as respostas dadas individualmente com as atitudes dos alunos na sala de aula. Isso nos permitiu captar as concordâncias e discordâncias entre o que os adolescentes dizem e fazem, procurando teorizá-las para melhor compreender as tensões e contradições nos percursos escolares realizados e no balanço da educação escolar por eles recebida.

Acompanhamos as aulas em longos períodos, com o objetivo de amenizar o efeito "controle das impressões" dos sujeitos. Para Goffman (1995), existe uma expectativa do "outro" que precisa ser controlada para preservação da sua reputação. E de certa forma tanto os alunos quantos os professores, na presença de observadores, tendiam a se conter um pouco em suas ações, ou ainda, quando sabiam do objetivo da observação, tentavam fazer o que eles imaginavam ser a expectativa do observador.

As observações geraram um desconforto inicial para alguns professores, que temiam estar sendo avaliados ou julgados. Outros, sabendo da minha formação em Psicologia, aproximaram-se mais para falar sobre as necessidades pessoais, da escola e também para apresentar a visão deles sobre os alunos. Essa visão era positiva com relação a turma do 9º ano 1 em comparação as outras turmas no que se refere ao rendimento e à disciplina. Alguns professores se reservaram um pouco com relação à minha presença, mas, em contrapartida, a maioria se mostrou solícita e aberta para o estudo. Esse movimento de abertura da escola foi imprescindível para o bom desenvolvimento da pesquisa.

Os adolescentes, inicialmente, adotaram uma postura que misturava curiosidade e desconfiança. Esses sentimentos foram amenizados quando nos aproximamos mais deles nos intervalos das aulas. Entretanto, essa aproximação não se deu da mesma intensidade entre os meninos e as meninas, pois estas permitiram uma maior aproximação, e, por conseguinte, vincularam-se de forma mais intensa.

Nas observações pudemos perceber que em alguns momentos os alunos estavam juntos numa mesma experiência e que a classe aparecia como grupo. O grupo-classe, como chama Perrenoud (2001), era visível no momento em que eles compartilhavam de um mesmo ato social, colaboravam para uma mesma cena, um empreendimento coletivo, ainda que por razões diferenciadas. O que não quer dizer que os adolescentes

compartilhavam mesma significação da experiência, mas, sim, uma mesma definição da situação. Essa turma apresenta um padrão relacional dominante que compreende os seguintes aspectos: ser uma turma falante, que realiza bem as atividades, se distrai também com facilidade, têm boas notas, possue um clima dialógico com certa liberdade, tendo no professor como uma figura central no dia-a-dia. A seguir, apresento um dia da rotina que ilustra o padrão de relação.

1º horário (13h – 13h50min) Aula de Geografia

- Os alunos entram na sala antes da professora chegar e boa parte deles aguarda sentada.

- A professora faz chamada logo que chega. Há conversa paralela entre os alunos.

- Começa a apresentação de trabalho pelos alunos sobre refugiados de diversos países.

* Percepção da observadora: apesar de calados (alguns conversam baixo), a maioria dos alunos parece não prestar atenção (estão escrevendo, olhando para os lados, mexendo em suas coisas).

- Entre a apresentação de um grupo e outro, os alunos conversam alto e a professora não chama atenção.

- Durante as apresentações, os alunos ficam quietos.

* Percepção da observadora: os alunos parecem ter uma boa relação com a professora (liberdade de se expressar e fazer comentários durante a aula).

- Enquanto a professora explica matéria, um aluno pergunta se o tema das apresentações vai cair na prova. Ela não responde (talvez por não ter escutado).

- A maior parte dos alunos apresenta o trabalho voltado para a professora e não para a turma.

- A professora pede para que uma aluna que está apresentando trabalho fale mais alto ao invés de pedir para os alunos que estão assistindo e conversando, fiquem em silêncio.

- No final da aula, antes do sinal, alguns alunos conversam alto e andam pela sala.

2º horário (13h50min – 14h40min) Aula de Educação Física

- Ao tocar o sinal, alguns alunos saem da sala correndo para a quadra.

- A turma naturalmente se divide: meninos vão para a quadra de baixo jogar futebol e meninas ficam na quadra de cima jogando vôlei. Alguns alunos, em grupinhos, ficam na arquibancada conversando.

* Percepção da observadora: o esporte das meninas é mais recreativo, não seguindo rigidamente as regras, ou seja, mais lúdicos, sem caráter competitivo.

- Outra turma chega à quadra e os meninos formam dois times, ocupando toda a quadra.

- Os professores não acompanham os alunos nas atividades.

- Duas meninas da turma observada jogam ludo.

- Não há um revezamento entre as atividades ou entre os alunos: os que começam a aula jogando terminam assim e os que iniciam na arquibancada terminam sem jogar, por vontade própria.

3º horário (14h40min – 15h30min) Aula de Matemática

- Antes da aula, uma aluna comenta "tomara que a Jaqueline (professora) não vem".

- Uma aluna comenta com a observadora que a professora não gosta dela e que apesar de ela ficar quietinha, a professora, mesmo assim, tirou meio ponto dela e de outra colega. Segundo ela, a professora tirou um ponto de uma outra aluna.

- Ao chegar à sala, a professora espera calada na porta até os alunos se ajeitarem nas carteiras. Só depois de todos estarem sentados, a professora cumprimentar a turma.

- A turma conversa menos do que nas outras aulas e parece prestar mais atenção na aula.

* Percepção da observadora: a professora parece dar pouca abertura para os alunos se colocarem até mesmo para perguntar coisas relativas à matéria.

- Duas alunas, no fundo da sala, conversam por meio de bilhetes.

- Após a correção dos exercícios, a turma começa a conversar e a professora logo chama a atenção.

- A professora chama a atenção pela conversa dos alunos, algumas vezes, mesmo quando estes falam baixo.

- Os alunos tiram dúvidas dos exercícios na mesa da professora, não perguntam em voz alta.

Recreio (15h30min - 15h45min):

- Os adolescentes brincam na quadra de futebol e vôlei, alguns estão sentados observando os jogos. Ao tocar o sinal, os que estão sentados logo se levantam e os que jogam ainda continuam por um pouco mais de tempo.

* Percepção da observadora: estranheza quanto ao fato dos alunos poderem utilizar as quadras no intervalo e das salas de aula ficarem trancadas no intervalo.

- Antes de o professor chegar, boa parte dos alunos já entra na sala.

- Ao ver a observadora na sala, uma aluna se apresenta e pergunta o que a estagiária faz. Quando o professor chega e a estagiária pede autorização para observar a aula, esta aluna diz ao professor que a estagiária é "gente boa".

4º horário (15h45min – 16h35min) Aula de Inglês

- O professor pede silêncio e é logo atendido pelos alunos.

- O professor perguntou às observadoras se elas iriam observar o método pedagógico.

- No quadro negro, havia uma atividade avaliativa (aparentemente Ensino Religioso).

- O professor passou uma atividade do livro didático e distribuiu um exercício para os alunos.

- Uma aluna pede para fazer a atividade em dupla e o professor diz que "não aguenta atividade em dupla e que a turma sabe disso".

- Uma aluna diz que aula de inglês é chata.

- Alguns alunos repetem ironicamente, em tom de voz razoavelmente alto, o que o professor diz quando este fala "adolescentes como nós".

- O professor pergunta às observadoras se elas também irão observar os alunos lá fora porque lá o comportamento deles é diferente. Uma aluna diz que é porque o que eles fazem lá fora, eles não podem fazer dentro da sala.

- Uma aluna passa uma atividade no quadro e alguns alunos entregam o exercício que tinha sido proposto antes.

* Percepção da observadora: os alunos parecem não se incomodar com as observadoras.

- Alguns alunos conversam entre si, trocam material, andam na sala. O professor não reclama até porque tais acontecimentos não atrapalham a aula de modo significativo.

- O professor comenta do feriado da Semana Santa e sobre a questão das notas e das atividades avaliativas, porque já está dando aula há um mês.

- O professor começa a apagar o quadro e uma aluna diz que não acabou de copiar, mas ele continua apagando.

- Há uma troca de ironias entre uma aluna e o professor.

- O professor diz a um aluno que as observadoras estão anotando que ele está tumultuando a turma.

- Os alunos, geralmente, acatam quando o professor pede silêncio.

- Ocorrem brincadeiras entre os alunos e o professor sobre o Dia do Beijo.

* Percepção da observadora: parece haver uma boa relação entre o professor e a turma.

* Percepção da observadora: o professor parece um pouco incomodado com a presença das observadoras.

- Um aluno fala algo sobre o exercício e o professor diz que "está difícil ajudá-lo".

- Ao se aproximar o término da aula, os alunos ficam mais agitados. O professor pede silêncio e eles obedecem.

- Quando a observadora ia embora, o professor disse a ela que não tinha como dar aula de Inglês ali, porque tinha que ficar traduzindo tudo. Ele disse que estava nessa escola há um mês e que tem que seguir a linha de lá. Na outra escola, onde ele dá aula há sete anos, ele disse que "manda e desmanda" porque a escola é menor.

5º horário (16h35min – 17h30min) Aula de Português

- Avaliação.

- Alguns alunos, do fundo da sala, colam.

(Diário de Campo, abril de 2011).

Portanto, a dinâmica do grupo-classe frequentemente envolve atividades grupais e individuais que não se chocam entre si. Os adolescentes colaboram na manutenção do "ofício do aluno", com níveis de dedicação e engajamento diferenciados. Comportamentos "indisciplinares" de alguns alunos geram conflitos nas relações professor aluno e deles entre si em alguns momentos, mas esses são resolvidos sem grandes problemas.

Também através das observações (e de entrevistas) percebemos um jogo de expectativas com relação ao 9º ano 1, os professores, a escola e os familiares. Os pais de maneira geral aprovam a escola, contudo reprovam as ações de greve e de indisciplina de alguns alunos. Dos professores eles esperam que desempenhem bem suas atividades, que trabalhem com seus filhos, que não interrompam as aulas com greve. Dos filhos os pais esperam que estudem, se formem para se inserirem bem no mercado de trabalho e serem felizes. A escola espera dos pais uma maior participação e proximidade (que diminui à medida que o aluno vai crescendo). A escola espera dos professores eficiência e bom relacionamento com os alunos. Dos alunos espera bons resultados (principalmente nas avaliações oficiais governamentais). Os professores esperam dos pais uma divisão de responsabilidade na educação mais ampla dos adolescentes. Da escola, os professores esperam estar resguardados e amparados na sua prática profissional. Dos alunos (os professores) esperam que realizem bem o "ofício de aluno", que tenham um bom relacionamento interpessoal e que sejam críticos. Por sua vez, os adolescentes condensam a rede de expectativas a qual eles estão inseridos, tais como: serem produtivos, dialógicos, críticos e eficientes nos relacionamentos interpessoais; mas, ao mesmo tempo enfrentam o conflito de querem conversar com o colega, fazer outra atividade diferente da proposta na aula, ou ainda, não fazer nada. Assim essa turma do 9º ano é uma turma que, por mais que lhe sejam depositadas exigências de produtividade de uma turma 1, responde de maneira diferenciada em virtude das singularidades dos alunos dela pertencente. Alguns adolescentes já passaram por recuperações e até dependências enquanto outros mantiveram seu percurso escolar de forma linear.

Sentimos uma pequena dificuldade em identificar todos os nomes dos adolescentes, já que eram trinta e um alunos. Motivadas por essa necessidade, fomos até a supervisão e pedimos uma lista com o resultado parcial[2] da turma no primeiro bimestre. A partir da lista e das notas, foi possível uma primeira compreensão de quem são eles e das avaliações recebidas. Como seria inviável entrevistar todos os 31 alunos individualmente, selecionamos os alunos que estavam nos extremos das notas, tanto para cima, quanto para baixo. No transcorrer da pesquisa surgiu a necessidade de utilizar os documentos da escola para conhecer um pouco mais sobre as experiências escolares dos alunos.

2.1.2 Uso dos documentos dos arquivos escolares

Com a autorização da direção da escola, tivemos acesso aos prontuários dos alunos do 9.1. Percebemos, através dos documentos, que os alunos estavam dentro da faixa etária esperada; entretanto isso não servia como indicador de sucesso escolar. Não poucos alunos desta turma já haviam passado por recuperações de notas e dependências de unidades curriculares (retomaremos a questão das dependências posteriormente, ainda nesse item). Isso se deveu ao fato de eles terem se submetido à política de ciclos em que os alunos só poderiam repetir o ano escolar ao final do quinto ou nono ano do Ensino Fundamental, o que justifica a necessidade de perguntar aos próprios adolescentes como eles percebiam a situação escolar, se de sucesso ou insucesso.

Para ampliar o conhecimento acerca das experiências escolares dos adolescentes, bem como suas relações com a escola, buscamos os resultados obtidos por eles ao final do ano, os Consolidados – resultados da avaliação diagnóstica feita pela SRE, os diários de classe de Português e Matemática e os resultados da escola nas avaliações oficiais.

Os resultados finais dos alunos são relativos às oito unidades curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Ensino Religioso, Matemática, Ciências, História, Geografia e Inglês. São distribuídos em quatro bimestres um total de 100 pontos: 20, 20, 30 e 30. Essa divisão de pontos é definida no Concelho de Classe e também no Projeto Pedagógico da escola. É exigido do aluno no mínimo 60 pontos e 75% de frequência às aulas para que seja aprovado. O aluno que não atinge essa pontuação pode, no final do

[2] O ano letivo é distribuído em quatro bimestres, sendo a distribuição de pontos por bimestre: 20, 20, 30 e 30.

ano, participar da "Recuperação" (EOP – Estudos Orientados Presenciais), na qual frequenta algumas aulas da matéria específica e depois faz nova avaliação (com valor de 80 pontos) e trabalho (20 pontos). Quando o aluno, ainda assim, não consegue recuperar os pontos, tem a oportunidade de estudar em casa e fazer uma nova prova em janeiro do ano seguinte, em regime de "Estudos Independentes". A prova dos "Estudos Independentes" vale 100 pontos e são avaliados todos os conteúdos. Caso o aluno não consiga média em mais de dois conteúdos, deverá repetir a série. Se, ainda assim, o aluno não recuperar a nota em até dois conteúdos, pode continuar o ano seguinte na nova série, mas cursando novamente (em horário extra-turno) a(s) matéria(s) deficitária(s). A esse recurso dá-se o nome de "Dependência" ou "Estudos orientados no próximo ano letivo" e o aluno é aprovado com "Progressão Parcial". Todavia, a "Dependência" não pode ser utilizada no 9º ano por ser este o final do ciclo, nem para as matérias Artes, Ensino Religioso e Educação Física.

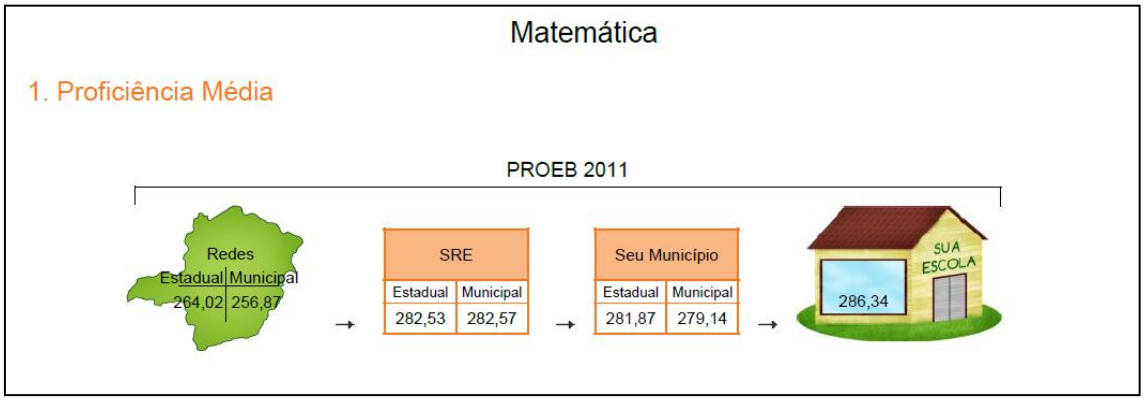
Faz-se necessário esclarecer que os consolidados são os resultados de uma avaliação promovida pela SRE para escolas do município. Essa avaliação é parecida com as provas oficiais (Proeb e Prova Brasil) e tem o objetivo de diagnosticar os itens que não foram consolidados pelos alunos e, em seguida, elaborar formas de suprir as deficiências através do PIP – Plano de Intervenção Pedagógica. O "Estadual" foi considerado como escola estratégica por ser diagnosticado no Proeb em 2009 um índice que precisava de um acompanhamento/apoio mais pontual da SRE.

Essa prova de diagnóstico ADR continha 25 questões de Língua Portuguesa e 25 de Matemática, e cada uma referente a uma competência definida por um descritor (que compõe uma "definição" da habilidade esperada ao final do período escolar que está sendo avaliado e aborda um conteúdo/habilidade). Em Língua Portuguesa, o 9º ano 1 alcançou 62,75% de acertos e em Matemática 59,2%. Junto com esse resultado geral foi entregue à supervisão da escola uma lista com os nomes dos adolescentes com baixo desempenho e com os descritores que cada um não alcançou. A lista foi entregue aos professores, que juntamente com uma equipe da SRE, elaboraram estratégias (PIP) para reforçar tal conteúdo. Como de praxe, o resultado individual não foi entregue a cada adolescente separadamente.

A participação dos alunos no SIMAVE/Proeb 2011 foi de 94,25% em Língua Portuguesa e 93,1% em Matemática. Os resultados da escola 286,34 e 278,44 estão

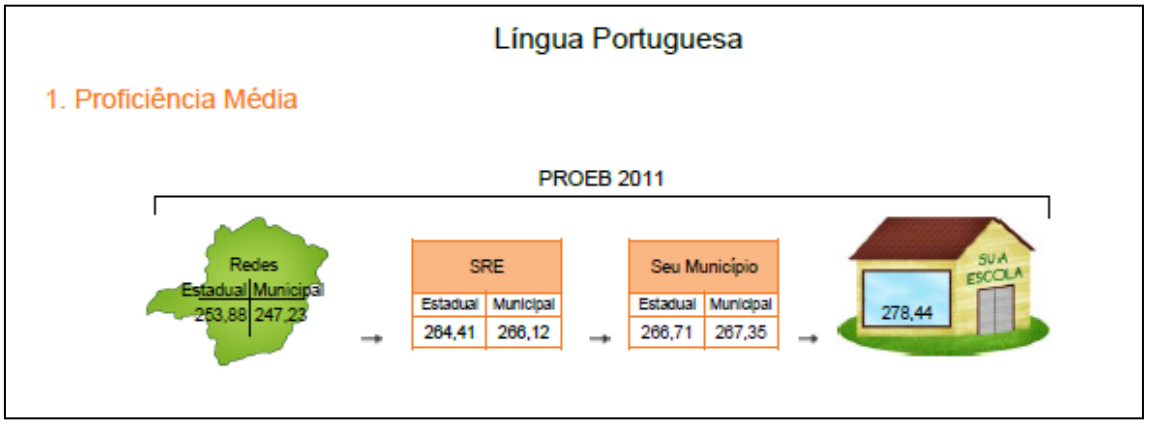
acima da média federal, da média da SRE e do município, como pode ser visto adiante nas figuras 1 e 2:

Figura 1 – Proficiência Média em Matemática



Fonte: Proeb – SIMAVE (2011)

Figura 2 – Proficiência Média em Língua Portuguesa



Fonte: Proeb – SIMAVE (2011)

O resultado da escola no IDEB 2011 foi de 5,5; bem maior que o índice de 2009 (4,6) e, dentro da meta projetada pelo governo federal, para a escola (5,1).

Tabela 2 - Valores do IDEB e das metas projetadas

	Ideb Observado				Metas projetadas					
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017
E. E. Cônego Osvaldo Lustosa	4,7	4,3	4,6	5,5	4,7	4,9	5,1	5,5	5,9	6,1
Município São João del Rei	3,8	4,1	4,7	4,7	3,8	4	4,2	4,6	5	5,3
Estado de Minas Gerais	3,8	4	4,3	4,6	3,8	3,9	4,2	4,6	5	5,2

Fonte: Ideb (2012).

O cálculo do IDEB utiliza a nota da Prova Brasil. Os resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa vem crescendo desde 2005. Embora em Matemática tenha ocorrido um decréscimo de 2009 para 2011 podemos verificar que as notas da escola estão todas acima das médias do município, do estado e do país. É o que podemos visualizar pelas tabelas a seguir:

Tabela 3 - Médias Comparadas em Língua Portuguesa na Prova Brasil

Ano	EE Cônego Osvaldo Lustosa	Município São João del-Rei	Minas Gerais	Brasil
2005	259,30	246,49	225,31	222,63
2007	260	254,93	237,24	228,93
2009	278,06	268,64	249,95	236,96
2011	282,8	254,8	257,2	243

Adaptado de: INEP (2005, 2007, 2009, 2011)

Tabela 4 - Médias Comparadas em Matemática na Prova Brasil

Ano	EE Cônego Osvaldo Lustosa	Município São João del Rei	Minas Gerais	Brasil
2005	288,82	269,63	243	237,46
2007	288,97	276,46	252,6	240,56
2009	299,13	282,01	257,54	240,29
2011	296,1	285,1	268,8	250,6

Adaptado de: INEP (2005, 2007, 2009, 2011)

Uma vez conhecido o uso dos arquivos escolares, seguiremos para conhecer os Encontros Grupais com os adolescentes.

2.1.3 Encontros Grupais

A utilização dos Encontros Grupais como recurso metodológico se deu porque esses espaços são mais abertos e favoráveis para a expressão dos alunos acerca dos temas propostos. Nesse trabalho, atentamos para o que os adolescentes tinham para falar sobre a escola e sobre as próprias experiências escolares. Entendemos que nos grupos os adolescentes têm mais liberdade para expor suas opiniões com relação a sua vida de aluno na escola. Nesse sentido, concordamos com Ferreira (2011), que considera as oficinas como um "possível e promissor recurso de investigação", na medida em que, "ao permitir o trabalho com grupos, possibilita a apreensão dos significados envolvidos na dinâmica das interações entre os indivíduos" (p. 94). Concordamos, ainda, com Afonso (2000), que define a *oficina* como

> um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, agir e sentir (p. 9).

Os encontros grupais foram elaborados com a preocupação de que fossem agradáveis para os participantes, uma vez que a participação destes não é obrigatória, mas de fundamental importância. Nesse sentido, os EG não foram um trabalho imposto, nem tampouco inflexível quanto aos interesses grupais. Isso exigiu da pesquisadora uma sensibilidade e flexibilidade às mudanças que poderiam afetar o roteiro programado. Coordenei o grupo como facilitadora do processo, distribuindo as funções e as falas, mas também respeitando o movimento próprio do grupo.

Minha formação em Psicologia me permitia e me levava a considerar que eu seria mais competente na escuta, por isso o esforço grande no trabalho grupal. Por outro lado, eu acreditava que tinha que ganhar uma formação mais ampla dos elementos externos a experiência do aluno. Elementos que estão num plano mais macro, do ponto de vista das exigências sociais das políticas públicas que produzem /contribuem para o desenho mais global.

Foram realizados cinco encontros grupais em outubro e novembro de 2011, com duração de cerca de 60 minutos cada, e aconteceram semanalmente na sala de aula da turma após as aulas. A sala era bem arejada, possuía duas janelas de vidro que davam para uma vista da cidade e tinha um quadro negro que ocupava a parede toda. Na mesma parede, ao lado do quadro, havia alguns recados a respeito da formatura da turma da manhã e um diagnóstico do primeiro bimestre da turma da tarde. As paredes eram amarelas, sem objetos afixados. As carteiras dos alunos eram divididas em filas. A sala era bem maior que as outras e os grupos aconteciam próximo ao quadro e antes das carteiras. Como os grupos aconteciam depois da aula de Artes, encontrávamos o espaço com as carteiras já organizadas para o trabalho em grupo.

A primeira etapa foi a de divulgação. Dirigimo-nos até a sala dos adolescentes e explicamos como seriam os grupos. A professora de Ciências se mostrou muito solícita em nos ceder o espaço para falarmos sobre a pesquisa. Foram feitos esclarecimentos de questões acerca dos objetivos, número de encontros, duração, periodicidade e sigilo dos participantes. Os adolescentes receberam também um convite impresso (apêndice 1). Durante os intervalos entre as aulas, reforçamos o convite pessoalmente e de maneira

mais informal. Todos os alunos do 9.1 foram convidados a participar dos encontros grupais.

Os primeiros encontros foram registrados por duas câmeras, uma controlada pelos adolescentes e outra pela pesquisadora ou por algum estagiário[3] (que ajudou na coordenação do processo grupal). Com isso, pretendemos ampliar o foco de observação, incluindo o ponto de vista do adolescente. Os outros encontros foram filmados pela estagiária, uma vez que os adolescentes preferiram participar das atividades do grupo. Foi negociado com os mesmos que as imagens não seriam divulgadas. O registro dos encontros grupais foi feito também através do diário de campo.

Participaram do primeiro encontro (EG1) sete adolescentes, a estagiária e a pesquisadora. Definimos, juntamente com os adolescentes, o enquadre[4] dos encontros e lemos juntamente com os adolescentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2) com a finalidade de cumprir os procedimentos éticos. Cada adolescente recebeu duas vias para assinar, sendo que uma ficou com a pesquisadora e a outra com o próprio adolescente. Foi pedido aos adolescentes que se apresentassem a partir da "Árvore dos Estudos". A dinâmica consistia em montar o cartaz com o desenho de uma árvore, preenchendo-o com figuras (como pode ser visto na figura 3 a seguir), que tinham ligações com o dia a dia escolar. De um lado da mesa estava o cartaz da árvore e do outro lado estavam várias figuras. Atrás de cada figura estava pregada com fita adesiva uma caixinhas de chicletes. No princípio, cada adolescente escolheu três figuras que, segundo ele, diziam algo sobre sua vida escolar. As figuras escolhidas eram afixadas no cartaz depois de cada justificativa da escolha das mesmas e o adolescente ficava com a caixinha de chicletes. Cada adolescente teve espaço para falar e a situação foi repetida até que a apresentação dos integrantes do grupo fosse concluída. Os adolescentes estavam curiosos e um pouco envergonhados. Esse encontro foi importante, principalmente para trabalhar a questão do vínculo entre os adolescentes e eu. Tal vínculo foi sendo nutrido durante todo o trabalho de campo.

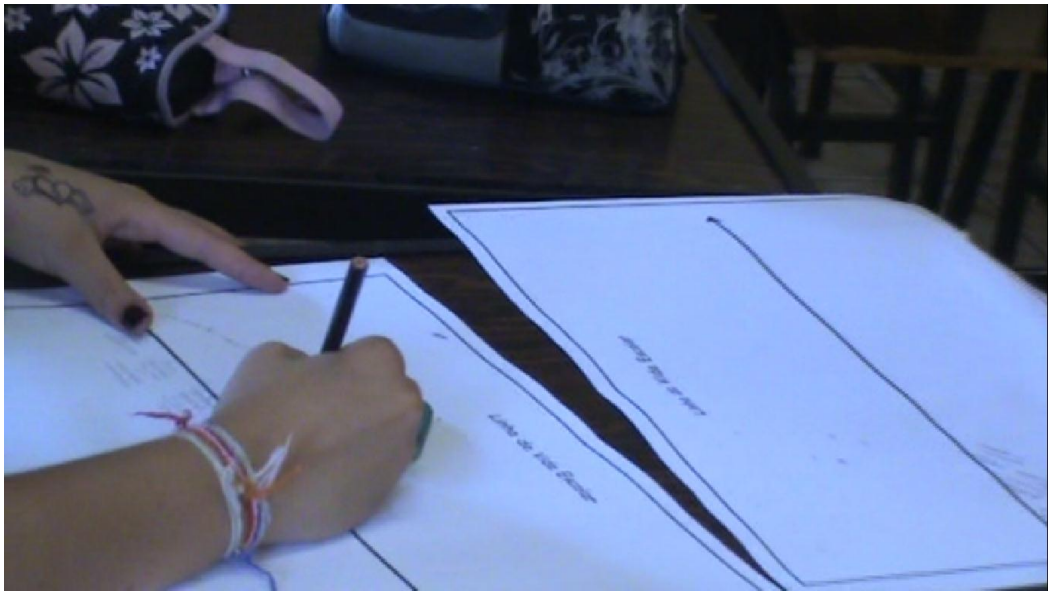
[3] Agradeço à estagiária Marta Scattolin pela colaboração na coordenação dos encontros grupais nos meses de outubro e novembro de 2011.

[4] Definimos por *enquadre* o estabelecimento do número de encontros, local, duração, periodicidade e sigilo.

Figura 3 – Atividade “Árvore dos Estudos”

No segundo encontro grupal (EG2), foram realizadas duas dinâmicas: “Linha da Vida dos Estudos” (figura 4) e “Entrevistando o Colega”. Nesse EG2 um adolescente preferiu não participar e uma outra adolescente se integrou ao grupo. Novamente, foi combinado o enquadre. Foi pedido aos adolescentes que escrevessem na folha os fatos marcantes de seu percurso escolar e em seguida foi apresentada ao grupo. Percebemos que nesta atividade alguns alunos se empenharam mais, gastando mais tempo para desenvolvê-la. Um adolescente demonstrou certo distanciamento para com a tarefa, chegando a colocar a cabeça na carteira. Na segunda atividade, foi entregue aos alunos fichas com temas tais como: períodos escolares (pré-escola, 1ª a 4ª série, 6º ano ao 8º ano, 9º ano 1); coisas da turma neste ano (Colegas da sala de aula, Professores); disciplinas (Português, Matemática, Matérias favoritas, Matérias que você não gosta); escola (EECOL, Escola e sentimentos, Participação em eventos da escola, Avaliação, Reprovação, Perder média, Recuperação). Também foi entregue um microfone e uma câmera filmadora. Foi pedido que os adolescentes fizessem perguntas entre eles acerca dos temas descritos acima. Percebemos que esta atividade foi mais motivadora, principalmente para o adolescente que eu mencionei anteriormente.

Figura 4 – Atividade Linha da Vida Escolar

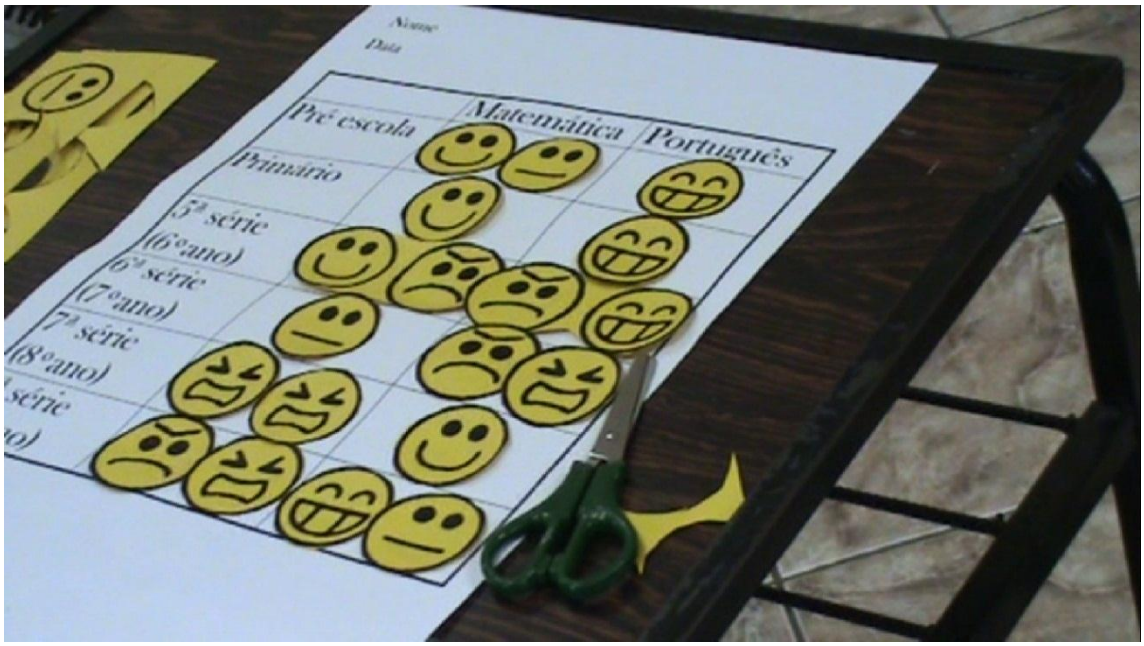


No encontro de número 3, foram desenvolvidas duas atividades: “Dramatização” e “Caixa de objetos”. Na primeira tarefa, foram distribuídas aos adolescentes nove situações as quais eles deveriam encenar, como por exemplo: Situação 1: *O adolescente está com um amigo na escola e recebe a notícia que foi reprovado. Ao chegar a casa tem que dar a notícia aos pais, que pedem explicações. Como o adolescente vai fazer?* Situação 6: *Imitar seu pai ou sua mãe recebendo a notícia de que você foi aprovado* (as outras situações estão no apêndice 3). Os adolescentes chamavam um ou dois colegas para a encenação. Na segunda tarefa, levamos uma caixa com vários objetos relacionados ao cotidiano (CD, DVD, cigarro, camisinha, secador de cabelo, caderno, giz, óculos, algum medicamento, boneca, boné, tesoura, escova, entre outros) e propomos aos adolescentes que escolhessem um objeto e o relacionasse com sua vida. A segunda instrução consistiu em fazer uma história conjunta. Foi inventado um personagem e cada adolescente pegava um objeto da caixa e continuava a história com um pouco de si.

No quarto encontro grupal foi distribuída uma tabela (apêndice 4 e figura 5) que relacionava nas colunas as matérias Português e Matemática com as etapas escolares (Pré-escola, Primário, 5ª série-6º ano, 6ª série- 7 º ano, 7ª série – 8º ano, 8ª série – 9º ano). Junto com a tabela havia “carinhas” (*emoticons*) que expressavam a afinidade, preferência com relação à matéria (apêndice 5). Cada adolescente falou sobre sua relação com as disciplinas Português e Matemática, as quais foram escolhidas por serem avaliadas nas avaliações oficias do governo. A segunda atividade consistiu em comentar

sobre a Prova Brasil, que havia sido aplicada naquela semana. A conversa foi desenvolvida de forma mais espontânea entre os adolescentes, que descreveram suas experiências e expressaram suas opiniões sobre a prova. Diferentemente do que eu esperava, os adolescentes disseram que não ficaram nervosos e preocupados com a Prova Brasil, bem como não houve preparação nem conversa sobre a prova com os pais (Diário de campo, Novembro 2012). A preocupação com as provas do governo afetam principalmente a direção e a supervisão da escola.

Figura 5 – Atividade Tabela de Matemática e Português



No quinto encontro grupal foram trabalhados dois temas: Avaliações do Governo e Amizade na escola. Foi pedido aos adolescentes que escrevessem numa folha de papel o que eles soubessem sobre a Prova Brasil e o PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica. Essa tarefa motivou uma discussão acerca do tema e deixou claro o quanto os adolescentes não se sentiam participantes do resultado da escola. Uma das justificativas dadas por eles era a de que não tinham resultados individuais, somente uma nota geral para a escola. O segundo momento foi o de montar individualmente um sociograma do tipo Sistema Solar (apêndice 6 e figura 6), no qual deveriam ser colocados, em níveis de proximidade, os amigos/colegas dos adolescentes. Em seguida cada um apresentou a sua rede.

Figura 6 – Atividade Sociograma Sistema Solar

O sexto encontro foi elaborado com o intuito de compreender a questão da transição para o Ensino Médio; entretanto, pela proximidade da formatura dos adolescentes, não foi possível realizá-lo. Na sexta-feira após a formatura, deu-se o encerramento das aulas. Assim, neste dia, a pesquisadora se despediu dos alunos e agradeceu pela participação deles.

Enquanto estavam acontecendo os Encontros Grupais realizamos também as Entrevistas.

2.1.4 Entrevistas

Na escolha dos entrevistados, procuramos contemplar ambos os gêneros entre os alunos que estavam em situação extrema a partir das notas do primeiro bimestre. Foram entrevistados um menino e duas meninas em situação de sucesso escolar e um menino e duas meninas em insucesso.

As entrevistas individuais foram realizadas em três sessões com cada sujeito. As entrevistas foram semiestruturadas e conduzidas pela pesquisadora com o cuidado de realizar uma escuta atenta dos alunos, na busca do sentido que eles dão aos objetos de suas falas.

Os roteiros dos dois primeiros blocos de entrevista (apêndices 6 e 7) foram desenvolvidos por Sant'Ana (2010) e contaram com contribuições do grupo de pesquisa

do qual a pesquisadora faz parte. Os roteiros tinham como objetivo conhecer de forma mais abrangente o que pensam os adolescentes acerca de sua educação na escola e na família. Com base no trabalho de Weller (2006), foi elaborado um "tópico-guia" para cada um dos três momentos da entrevista (apêndices 11, 12 e 13), composto pelas perguntas, tema e objetivo para facilitar a realização da entrevista e atentar para o objetivo de cada questão. Com o terceiro bloco (apêndice 8), pretendemos aprofundar as questões sobre as experiências escolares dos mesmos.

Os primeiros blocos de entrevistas aconteceram em um banco, próximo aos quiosques, durante o ano letivo. Esse espaço foi escolhido por ser mais neutro de interferências e favorecer a manifestação das opiniões dos adolescentes. O terceiro bloco também aconteceu nas dependências da escola, com a diferença de os alunos já estarem de férias.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Em conformidade com as exigências éticas, foi entregue aos adolescentes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 8).

2.1.5 Questionário

Outro recurso utilizado foi o questionário (apêndice 9), que teve como objetivo caracterizar os adolescentes quanto a categorias como: sexo, idade, cor/raça, renda familiar mensal, relação com o trabalho, dados sobre o percurso escolar, relação com a escola, e ainda conhecer um pouco sobre como os pais participam da vida escolar dos filhos. O questionário não se constitui um perfil da turma, mas, permite visualizar a riqueza de perspectivas de adolescentes da turma.

Uma questão privilegiada por esse instrumento foi o ponto de vista avaliativo do adolescente frente aos objetivos do Ensino Fundamental, às unidades curriculares, aos professores e ao próprio posicionamento diante das exigências escolares. Como o objetivo da pesquisa é ouvir a avaliação dos adolescentes, optei por fazer também uma avaliação do questionário (apêndice 10).

O questionário é composto por 54 (cinquenta e quatro) questões, sendo 23 (vinte e três) fechadas, 7 (sete) abertas e 44 (mistas) - as quais pedíamos para o adolescente que fizesse algum esclarecimento ou respondesse algo referente à questão principal.

O questionário foi aplicado no último dia de aula da turma e antes da divulgação do resultado final. Foi um dia de descontração para os alunos e a escola promoveu uma disputa nas quadras entre as turmas da tarde. Os vencedores de cada modalidade foram premiados com medalhas e os adolescentes continuaram exibindo o prêmio até o final do horário de aula. Os adolescentes que não estavam participando dos jogos ficavam na arquibancada ou espalhados pelos outros espaços da escola. Então, aproveitamos a proximidade dos adolescentes do 9.1 na arquibancada e lhes pedimos que preenchessem o questionário. Estiveram presentes neste dia 22 adolescentes da turma e todos entregaram os questionários. O tempo médio de preenchimento do questionário foi 30 minutos.

Como a aplicação do questionário aconteceu nessa situação, as informações trazidas por ele servem mais para ter uma ideia de como eles sentiam o final do processo escolar em um momento que pode ser visto como uma celebração, uma reconciliação com aspectos ruins da vida escolar. Já era um momento de festa, de comemoração e o ritual da formatura já havia acontecido, já se sabia de forma "oficiosa" de que todos estavam aprovados. Além disso, nove deles não puderam preencher o questionário, pois não foram a escola para participar desse último dia comemorativo. Por motivos que escapam a vontade da mestranda, ao ficar para o ultimo dia de aula, a aplicação do questionário foi prejudicada. Isso significa que as reflexões obtidas a partir dele estão longe de ser conclusivas, mas podem constituir referência para outros estudos sobre o tema. Como não constitui o recurso central para a análise de dados (pois foram feitas entrevista, encontros grupais, observações de estabelecimento e uso dos arquivos escolares, conforme disposto nos quadros 3 e 4) pudemos, apesar disso, oferecer uma contribuição relevante para o desenvolvimento do tema.

Como este estudo envolve a avaliação dos adolescentes frente às experiências escolares, decidimos perguntá-los como avaliaram o questionário. A avaliação foi a mesma que Ferreira (2010) utilizou em seu trabalho, baseado no Questionário de Percepção da Prova do ENADE 2010. Essa avaliação é composta por 7 (sete) questões no total, sendo 4 (quatro) fechadas, 1 (uma) mista e 2 (duas) abertas.

A primeira questão pedia aos adolescentes que classificassem o questionário. Os dados indicam que 40% dos adolescentes classificou o questionário como "bom", seguido daqueles que opinaram como "ótimo" (35%), "razoavelmente bom" (10%) e "regular" (15%). Nessa mesma questão, foi pedido que comentassem a resposta

escolhida. A maioria dos alunos gostou de responder ao questionário. Um adolescente, que o classificou como "ótimo", citou como ponto positivo a possibilidade de refletir sobre a escola: "faz a gente lembrar da nossa vida escolar" (sexo feminino, 14 anos). Outros adolescentes comentaram que "faz com que eu possa expressar minhas opiniões" (sexo masculino, 14 anos) e "eu expus minhas opiniões sem medo" (sexo masculino, 14 anos). Esses depoimentos nos fazem refletir sobre a necessidade de um espaço para os adolescentes se expressarem e serem ouvidos. Uma razão comentada pelos alunos que não gostaram foi quanto ao número de questões. Um adolescente (sexo feminino, 13 anos), que o considerou "regular", escreveu "porque é grande demais".

A segunda questão se referia ao nível de dificuldade do questionário. A maioria dos adolescentes (35%) classificou o instrumento com grau "médio" de dificuldade, seguidas das respostas "muito fácil" e "fácil" (30% cada uma) e "muito difícil" (5%). Essas respostas foram positivas para nós, pois tentamos elaborar um instrumento que tivesse uma linguagem próxima dos adolescentes.

Quando perguntados sobre a extensão do questionário, a maioria respondeu "muito longo" ou "longo" (40% e 30% respectivamente) e 30% deles respondeu "adequado". Essas respostas já foram um pouco esperadas por nós, mas preferimos manter a quantidade de questões com o desejo de investigar mais detalhadamente a trajetória escolar deles.

O quarto item perguntava sobre a clareza e objetividade dos enunciados. Quase todos os adolescentes consideram que "todos" (45%) ou "a maioria" (45%) dos enunciados estavam claros; apenas 5% achou que apenas "cerca da metade" estava clara e outros 5% que "nenhum" estava.

Outro ponto sobre o qual foi pedido aos adolescentes que se manifestassem foi se as informações/instruções foram suficientes para responder às questões. A maior parte dos alunos considerou que as informações foram suficientes "em todas elas" (60%), 20% alegou que foram "até excessivas", 15% que "na maioria delas" e apenas 5% respondeu que em "nenhuma delas".

Por fim, perguntamos aos adolescentes: a) se eles acrescentariam alguma questão ao questionário e qual; b) se retirariam alguma questão e qual; e ainda, c) se não alterariam as questões do questionário, por qual o motivo. No item "a", todos os adolescentes responderam que não acrescentaria alguma questão. No item "b", 89% disseram que não retirariam alguma questão e 11% disseram que retirariam uma

questão, mas não informaram qual delas. Nos itens acima, os adolescentes foram solicitados que comentassem sua escolha, mas nenhum deles completou a questão. Já o item "c" foi o mais comentado, o que se mostra bem coerente com o fato de a maioria dos adolescentes ter gostado de responder ao questionário, sem precisar fazer alterações.

Em suma, na opinião dos adolescentes, os questionários têm como pontos positivos: a linguagem utilizada foi adequada; as questões foram de fácil "resolução", claras, objetivas; o instrumento propiciou uma reflexão sobre a vida escolar deles; e, o ponto mais relevante, para mim, foi um espaço para se expressarem e serem ouvidos. Como pontos negativos: o número de questões e o fato de o instrumento conter questões abertas.

2.1.6 Sobre os instrumentos utilizados e os tratamentos dos dados

2.1.6.1. Uso dos instrumentos de investigação

Para conferir melhor visualização e facilitar o entendimento acerca do conjunto e do uso de cada instrumento na pesquisa, segue o quadro:

Quadro 3 – Uso dos instrumentos de investigação

Procedimento metodológico	**Informações quantitativas**	**Uso dos instrumentos**
Questionário	Aplicação de 22 questionários	O questionário tem a função de caracterizar de forma geral a sala, bem como caracterizar melhor quem são esses alunos observados no estabelecimento no contexto da sala de aula.
Entrevistas	6 alunos entrevistados 6h de entrevista	As entrevistas individuais serão utilizadas numa perspectiva psicossocial, para ajudar a evidenciar o impacto do processo de escolarização nos sujeitos, ao mesmo tempo ajudar a visualizar os pontos de maiores tensões.
Encontros Grupais	5h	Os dados dos encontros grupais serão utilizados para dar densidade para as informações obtidas em outros contextos e/ou para colocar em relevo aspectos que não apareceram em outras situações.
Observação de estabelecimento	64h	Os dados coletados durante o período de observação poderão ser trazidos para contextualizar uma ação na medida que acharmos necessário, com intuito de esclarecer uma questão ou outra.
Uso dos documentos dos arquivos escolares	Resultados da escola nas avaliações estaduais (SIMEVE/PROEB) e federais (Prova Brasil)	Os dados serão utilizados para trazer alguns elementos de contextualização das falas como, por exemplo, sexo, idade e uma informação do desempenho escolar para situar o falante. Também serão importantes para identificar as politicas de avaliações que incidiram sobre os adolescentes.
	31 prontuários dos alunos	
	Consolidado -Resultados da turma na avaliação diagnóstica da SRE em Língua Portuguesa e Matemática	
	Diários de classe de Português e Matemática	
	Aproveitamento bimestral da turma	

2.1.6.2. Procedimentos analíticos adotados

Como procedimento de tratamento dos dados, julgamos ser mais adequado iniciar a análise pelo questionário. Como já foi mencionado anteriormente, o questionário foi aplicado a 22 adolescentes e continha 53 questões, acrescidas de 7 questões que avaliavam o instrumento. A determinação do "tópico-guia" fez parte do processo de elaboração e, em seguida, de compreensão do questionário, tal qual utilizado por Weller (2006) em seu trabalho. O "tópico–guia" foi construído na forma de uma tabela com três colunas: uma dos temas que seriam relevantes para a investigação, outra com as perguntas que trariam a tona o tema e a terceira com os objetivos de cada pergunta (os quais se encontram no apêndice 14). Os temas ou "bloco temáticos" abordados no questionário foram: O adolescente; Família; Relação dos pais com a escola; Relação do adolescente com a TV, computador e trabalhos domésticos; Trajetória e escolas; Trajetória e aprovações; Estudos em casa; Desempenho escolar; Avaliação das matérias; Avaliação dos professores; Objetivos do Ensino Fundamental; Balanço do Ensino Fundamental; Estratégias, Estudos e trabalho, Autonomia; Adolescente e o acesso às informações; Adolescente e computador; Hábitos de leitura; Motivações para ir a escola; Escola e participação do adolescente; Possibilidades da escola; Adolescente e os cursos extra-escolares; Participação fora da escola. A elaboração do "tópico-guia" não só favoreceu a explicitação dos objetivos de cada pergunta, evitando perguntas desnecessárias, como foi fundamental para estabelecer as categorias de análise.

Optamos por começar com a exploração dos dados do questionário para conhecer de forma geral a sala e caracterizar melhor quem são esses alunos observados no estabelecimento no contexto da sala de aula. Destarte, para tornar mais clara a discussão sobre os dados, utilizaremos os dados relativos ao questionário como disparador e, ao mesmo tempo, contextualizador. Contudo, serão as categorias escolhidas para análise (ver capítulo 3) que orientarão a escolha dos dados que serão tratados mais detalhadamente. Porém, trabalhamos com diferentes planos de análise do mais geral para o mais específico, pois, após desenvolvimento das categorias de análise mais totalizantes, buscamos compreender o impacto da escolarização nas biografias individuais do sujeito (item *Percursos biográficos*) ao tratar do processo no ponto de

vista dos alunos nas suas relações com o contexto mais local e das politicas públicas mais amplas em que se movem as ações dos atores.

Também para a elaboração e análise das entrevistas, foram construídos "tópicos-guias" (apêndices 11, 12 e 13) da mesma maneira que o do questionário, mas adequado ao novo instrumento. Assim, as entrevistas individuais versaram sobre os temas: Escola; Escola e relações sociais; Relação intergeracional: professores; Relações intergeracionais: adolescentes e professores; Escola e conteúdo ministrado; Escola e prática Pedagógica; Escola e sentimentos; Valor relacional da família e da escola; Mudanças identitárias e ação para mudança; Relações entre gerações na família: educação e escolarização; Relação família-escola e escolarização: a gestão das atividades do adolescente como aluno; Relações sociais: lazer e escola; Balanço; Transição; Projeto; Futuro; Contribuições e entraves da escola; Estratégias e avaliação; Objetivos do ensino fundamental; Política de Ciclos, entre outros.

Assim, as entrevistas individuais foram utilizadas para observar o impacto do processo de escolarização nos sujeitos e, ao mesmo tempo, ajudar a visualizar os pontos de convergências ou não, ambiguidades e dissonâncias. Dessa maneira, atuaram numa perspectiva psicossocial ao olhar de forma mais atenta o adolescente frente às políticas educacionais que incidiram sobre ele.

Os dados obtidos a partir dos encontros grupais foram utilizados para dar densidade às informações obtidas em outros contextos e/ou para colocar em relevo aspectos que não apareceram em outras situações.

Os documentos foram utilizados para trazer alguns elementos de contextualização das falas, como, por exemplo, sexo, idade e informação do desempenho escolar para situar o falante (em alguns blocos específicos). Esses dados assumem grande importância para localizar quais medidas educacionais incidiram sobre os adolescentes durante os seus percursos escolares.

Capítulo 3
A escolarização ao final do Ensino Fundamental: Balanço

Capítulo 3 - A escolarização ao final do ensino fundamental: balanço

Antes de começar a discussão dos dados neste capítulo, recorreremos a alguns esclarecimentos sobre o questionário.

Primeiramente, algumas variáveis contextuais possivelmente interferiram nos dados obtidos através do questionário. O primeiro elemento contextual foi o período em que foi aplicado o questionário. Como já dito anteriormente, a aplicação aconteceu no último dia de aula, num momento de confraternização dos alunos. Embora não tivesse ainda o resultado final oficial (que seria dado na segunda-feira seguinte), a maioria deles já sabia que tinha passado para o Ensino Médio. Por isso estavam felizes, satisfeitos com o resultado. O outro elemento contextual se refere à avaliação tanto da disciplina quanto da professora de Ciências. Nas últimas semanas de aula, os adolescentes conversavam muito durante as aulas de Ciências e foram "punidos" com exercícios de avaliação. Por causa disso, os alunos estavam temerosos, diziam se sentir prejudicados nas notas, ameaçados e insatisfeitos com a avaliação da professora. Parecia haver uma queixa implícita, um mal estar que eles manifestaram no questionário, mas cujos motivos eram de outra ordem.

Em segundo lugar, o questionário não é conclusivo; apenas aponta questões. Foi feito um uso exploratório que poderia ser utilizado em outras pesquisas, em um doutorado em políticas públicas, por exemplo. Assim, a forma como articulamos as questões tem potencialidade para se integrar em instrumento de pesquisas de avaliação. Foi um bom exercício para conhecer quem são esses alunos que estão fazendo o balanço da escolarização, como eles se localizam minimamente com relação aos conteúdos e assim por diante. O questionário trouxe algumas indicações de como os alunos constroem sua relação com as disciplinas.

Também aproveitamos a oportunidade para fazer o balanço do instrumento do ponto de vista da pesquisadora frente à eficácia em atingir os objetivos de cada questão. Nesse quesito a maioria das questões cumpriu sua função. Somente as questões 30, 31 e 32 forneceram dados insuficientes para o objetivo que a pesquisa almejava. O questionário contém algumas questões abertas, fechadas e, em algumas delas, o respondente deveria justificar a opção escolhida. Este último tipo de perguntas foi muito pouco respondido pelos adolescentes. Percebemos que esse tipo de questão (a qual se

pede para justificar a escolha), embora dê maior abertura para o sujeito da pesquisa se colocar, ou não foi adequado para o público de adolescentes ou foi impróprio para aquele contexto (estavam assistindo um jogo). Apesar disso, o balanço não é negativo, pois, mesmo contendo muitas questões (54 mais 7 da avaliação do questionário), os entrevistados avaliaram que o questionário possui dinamismo e linguagem adequados aos adolescentes.

Neste momento do capítulo, passaremos à discussão dos dados do questionário a fim de caracterizar os adolescentes, bem como contextualizá-los na sala de aula.

3.1. Caracterização dos adolescentes sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisam estudaram em 2011 na turma do 9º ano 1 da escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa, no turno da tarde. A turma era composta por 31 alunos; entretanto, no dia que foi aplicado o questionário, estiveram presentes 22 alunos e todos eles entregaram o questionário preenchido. Assim, os dados apresentados em porcentagem serão referentes aos questionários válidos.

A turma dos adolescentes que preencheram o questionário foi composta por 45,5% de meninos e 54,4% de meninas. A maioria dos alunos (86,4%) se encontrava com 14 anos e o restante (13,6%) com 13 anos. Grande parte deles (86,4%) vive com os genitores (pai e mãe), 9% vivem só com a mãe e 4,6% vivem com outro responsável. As religiões declaradas por eles foram Católica (86,4%) e Evangélica (13,6%). A cor declarada por eles: 45,5% branco, 27,5% pardo e 9% (cada) preto, amarelo e indígena, sendo que, a maioria dos adolescentes é branca (45,5%) ou negra (36,5%, soma de pardos e pretos).

As famílias dos adolescentes moram, em sua maioria, em casa própria (85,7%), sendo que 62,5% possuem outro imóvel e 85% possuem renda mensal inferior a seis salários mínimos. Quando perguntados sobre a escolaridade do pai ou responsável, 50% responderam Ensino Fundamental; 27% Ensino Médio; 9,2% Ensino Superior incompleto e 13,6% Superior completo. Dos 50% de pais que têm o Ensino Fundamental, 63,6% são pais de negros e 18,2% de brancos[1]. Com Ensino Médio 16,7% são pais de negros e 66,6% de brancos. No grupo dos pais com Ensino Superior completo; 66,6% são de pais brancos e no Ensino Superior Incompleto a porcentagem

[1] Nas estratificações raciais preferimos trabalhar com os negros e brancos por constituírem uma parcela mais significativa de adolescentes, visto que apenas 4 adolescentes de declararam amarelos ou indígenas.

sobe para 100% de pais de brancos e nenhum pai de adolescente negro. Percebemos, então, que os pais de adolescentes negros têm ou Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Já as mães ou responsáveis têm uma situação um pouco diferente: 22,7% têm o Ensino Fundamental, 36,4% têm Ensino Médio, 4,6% Ensino Superior incompleto e 36,4% Superior completo. Das que têm o Ensino Fundamental, 60% são mães de negros e 20% mães de brancos. Com Ensino Médio, 37,5% são mães de negros e 25% de brancos. Com Ensino Superior completo, 25% são mães de negros e 75% de brancos. E com Superior incompleto todas são mães de brancos. 75% das mães de negros têm ou Ensino Fundamental ou Médio em comparação com os 30% das mães dos adolescentes brancos. Com Ensino Superior (completo ou incompleto) se situam 25% das mães de adolescentes negros e 70% das mães de adolescentes brancos.

Assim, no ano de 2012, os adolescentes terão atingido a escolaridade da metade dos pais e quase um quarto das mães. Os familiares (pai ou mãe), segundo os adolescentes, costumam ir às reuniões de pais: sempre ou quase sempre (64%), de vez em quando (18%) e nunca ou quase nunca (18%). Todos os pais (100%) incentivam o adolescente a estudar. Contudo, essa porcentagem diminui um pouco para 95,5% quando perguntados se os pais os incentivam a fazer tarefas e trabalhos escolares: 91% incentivam ir à escola e 81,8% incentivam a ler. A maioria dos adolescentes (72,7%) conversa sobre o que acontece na escola. Quando perguntados sobre a quantidade de livros que a família continha em suas casas, além dos livros escolares, mais da metade (54,4%) respondeu que tem o bastante pra encher uma prateleira (1 a 20 livros); 27,20% o bastante pra encher uma estante (21 a 100 livros); 13,6% o bastante pra encher várias estantes (mais de 100 livros) e 4,8% disseram não ter nenhum livro. Quanto ao adolescente que disse não ter nenhum livro, percebemos que os pais o incentivam a ir à escola, a estudar, a fazer tarefas e trabalhos escolares e conversam sobre o que acontece na escola, mas não incentivam o adolescente a ler e vão à reunião de pais de vez em quando.

Quando os adolescentes foram perguntados sobre o número de horas que gastam em um dia de aula assistindo TV, 40,8% responderam 4 horas ou mais; 13,6% 3 horas; 32% 2 horas; 13,6% 1 hora ou menos e nenhum deles respondeu que não assiste TV. Já o número de horas gastas no computador foi o seguinte: 32% 4 horas ou mais; 22,6% 3 horas; 13,6% 2 horas; 27,2% 1 hora ou menos e 4,6% não utilizam o computador. O número de horas gastas com trabalhos domésticos é: 4,7% 4 horas ou mais; 27,2% 2

horas; 45,4% 1 hora ou menos e 22,7% não faz trabalhos domésticos. 70% dos meninos e 41,6% das meninas gastam mais que 3 horas por dia frente a TV. Essa situação se inverte quanto às horas gastas no computador, pois 40% os meninos e 66,6% das meninas utilizam 3 horas ou mais por dia no computador. Ao analisar o tempo gasto com trabalhos domésticos, 90% dos meninos e 100% das meninas gastam no máximo 2 horas por dia e o adolescente que gasta 4 horas ou mais com essa atividade é do sexo masculino. 62,5% dos adolescentes negros e 50% dos adolescentes brancos gastam 3 horas ou mais com TV. A metade dos adolescentes que gastam 3 horas ou mais com computador é negra e 33,3% branca, o que nos permite dizer que os garotos têm gastado em dia de aula mais tempo na TV, enquanto as garotas gastam mais tempo com o computador e, por último, em trabalhos domésticos.

Grande parte dos adolescentes (47,6%) iniciou seu processo de escolarização quando tinha 4 anos; 23,84% aos 5 anos; 14,28% aos 3 anos; 9,52% tinham menos de 3 anos e apenas um aluno aos 6 anos, sendo que 73,4% começaram seu processo em escola pública. Ao analisarmos o período do primário (1ª a 4ª série), 86,5% estudaram em escola pública. A porcentagem aumenta ao analisarmos o período do 6º ao 9º ano, em que quase todos (95,5%) estudaram na própria escola; somente um aluno estudou em outra escola, que era particular.

A metade dos alunos já pegou recuperação em algum momento da sua escolarização, sendo que 5 alunos em Geografia, 4 em Matemática, 4 em Ciências, 3 em História, 2 em Inglês e 1 em Português[2]. Cerca de um terço da turma (31,5%) já fez estudos independentes nas unidades curriculares: Matemática e Ciências (2 alunos cada) e Inglês e História (1 aluno cada). Nenhum deles sofreu reprovação, situação facilitada pela Progressão Parcial[3]. Ao fazer a estratificação em termos raciais, observamos certa equivalência entre o número de adolescentes que pegou recuperação ou fez estudos

[2] Alguns alunos estiveram de recuperação em mais de uma matéria.

[3] Relacionada a política de Ciclos, em Minas Gerais, a Progressão Continuada é aplicada nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir do 6º ano até o 9º ano utiliza-se a Progressão Parcial que reprova os alunos que manifestarem dificuldades em mais de três disciplinas. Quando o aluno possui dificuldade em uma matéria, se não conseguir recuperar nota nem pela recuperação ao final do ano, nem nos estudos independentes nas férias, ele pode refazê-la no ano seguinte em horário extra-turno. A esse recurso dá-se o nome de "dependência".

independentes entre alunos negros e brancos. Já ao fazer a estratificação quanto ao gênero, houve certa equivalência entre meninos e meninas que pegaram recuperação, e uma maior porcentagem de meninos (71,42%) que já fizeram estudos Independentes. Contudo, a partir dos arquivos escolares, podemos perceber a presença de percursos escolares acidentados na turma, ou seja, itinerários formativos que foram realizados com o uso de recursos diversos para a recuperação de notas. Também nenhum deles já teve problema de infrequência escolar.

Quando perguntados quanto à frequência que fazem o dever de casa, 40,9% marcaram a opção *de vez em quando;* 36,40% *sempre ou quase sempre* e 22,7% *nunca ou quase nunca*. Nesta questão foi pedido que comentasse a resposta dada. Os adolescentes que disseram fazer o dever de casa *sempre ou quase sempre* completaram com respostas que valorizavam o dever como um bom recurso para compreender, fixar a matéria e que vale pontos no bimestre, tal qual pode ser ilustrada com a resposta de Nicole: *Tem que fazer, né? Vale nota e é mais fácil compreender a matéria.* Destes adolescentes, 87,5% são do sexo feminino; a metade é branca e 12,5% são negros. Os adolescentes que responderam *de vez em quando* justificaram a resposta alegando ter preguiça às vezes, além de não gostar de livros, não conseguir fazer todas as tarefas ou devido à atividade ser cansativa. Pouco mais da metade dos adolescentes que optaram por essa resposta (55,5%) são do gênero feminino. Pouco mais da metade dos adolescentes que optaram por esta resposta (55,5%) é branca e 33,3% são negros. Aqueles que responderam *nunca ou quase nunca* são todos do gênero masculino e 80% deles são negros. Eles justificaram sua resposta por não gostarem de fazer o dever, pois este causa cansaço, sono e preguiça; como bem ilustra a resposta de Igor Nascimento: *Tenho preguiça e sono, não gosto de dever de casa porque toma o nosso tempo e é chato. Deveria ter um jeito mais fácil, moderno e legal, como tarefas feitas pelo computador.* Os adolescentes foram perguntados sobre o que achavam sobre o quanto estudam em casa e a maior parte 36,4% respondeu ser *insuficiente*, sendo 62,5% do gênero masculino e em termos raciais com a mesma porcentagem de brancos e negros. Os outros se dividiram entre *suficiente* 22,7% (sendo 60% do gênero masculino e equivalência na porcentagem entre brancos e negros); 18,2% *suficiente, mas gostaria de estudar mais* (sendo todas do gênero feminino; 75% brancas e 25% negras); 18,2% *mais que suficiente* (75% dos adolescentes que escolheram essa opção são meninas, 50% são

brancos e 25% negros); e 4,5%[4] *só estuda na escola* (é um adolescente do gênero masculino e negro).

Em resposta a outra pergunta, que analisa toda a vida de estudos do adolescente, 66,68% afirmaram que fizeram *o necessário* (72,7% das meninas e 60% dos meninos escolheram esta opção; 42,8% são brancos e 35,7% negros); 19,04% *além do necessário* (com equivalência entre meninos e meninas, sendo50% de adolescentes brancos e 25% de negros); 9,52% *o mínimo necessário* (com equivalência entre os gêneros e em termos raciais) e 4,76% *menos que o necessário* (adolescente branco do gênero masculino). Perguntamos aos adolescentes: Se você pudesse modificar a sua trajetória escolar, o que faria diferente? 44% afirmaram que *não mudaria nada*; 34% *estudaria mais*; 5,5% *tiraria melhores notas*; 5,5% *refaria o 8 e 9 ano* e 5,5% *mudaria algumas matérias*.

Ou seja, mais da metade (54,6%) está insatisfeita com investimento nos estudos fora do horário da aula e sua reflexão retrospectiva sobre sua trajetória resulta num sentimento de culpabilização, insuficiência por não ter um suposto desempenho adequado aos objetivos de longo prazo. Por outro lado, na outra questão, 85,72% considera que fez o necessário ou mais que o necessário.

Nesta fase do questionário, pedimos aos adolescentes que avaliassem as unidades curriculares com as questões: acha fácil? compreende bem? tem boas notas? Fizemos esta tabela para dar melhor visibilidade aos dados. Os dados destacados em vermelho representam as duas menores porcentagens em cada quesito e em verde as maiores.

[4] A porcentagem 4,5% corresponde a 1 aluno, contudo como foram consideradas as respostas preenchidas do questionário, esta porcentagem sofreu em alguns momentos alterações como para 4,76%.

Tabela 5 – Facilidade, compreensão, rendimento por Unidades Curriculares: porcentagem dos adolescentes que responderam *sim*.

Unidade Curricular	Acham fácil	Compreendem bem	Tem boas notas
Artes	95,5%	95,5%	95,5%
Ciências	28,57%	52,38%	50%
Educação Física	95,5%	91%	90,48%
Ensino Religioso	95,5%	95,5%	95,5%
Geografia	77,28%	91%	81,8%
História	52,38%	54,5%	54,5%
Inglês	68,18%	81,8%	81,8%
Matemática	72,72%	77,28%	72,72%
Português	77,28%	86,36%	90,9%

Como demonstrado no quadro, as matérias que *mais* alunos *acham fácil*[5], *compreendem bem e tem boas notas* são: Artes e Ensino Religioso. E aquelas que menos alunos *acham fácil, compreendem bem e tem boas notas* são: Ciências e História.

Ainda com referência à questão acima, podemos analisar Matemática e Português separadamente. Em MATEMÁTICA: 91% das meninas *acham fácil, compreendem bem e têm boas notas*. 37,5% dos meninos *acham fácil e têm boas notas;* e 43,7% *compreendem bem.* A metade dos adolescentes negros e na faixa de 80 a 90% dos adolescentes brancos *acham fácil, compreendem bem e têm boas notas.* Em PORTUGUÊS: quase todas as meninas *acham fácil, compreendem bem e têm boas notas.* Quanto aos meninos, 60% *acha fácil;* 70% *compreendem bem* e 80% *têm boas notas.* 75% dos adolescentes negros *acham fácil, compreendem bem e 87,5% têm boas notas.* 70% dos adolescentes brancos *acham fácil* e 90% *compreendem bem* e *têm boas notas.*

[5] Nessa questão, a matéria Educação física também teve porcentagem igual a 95,5%; entretanto, nas outras questões ela obteve porcentagens menores.

Pedimos aos adolescentes que refletissem sobre os conteúdos das unidades curriculares pelos critérios: Interessante? Dinâmico? Relevante? Atualizado? Desafiante? Inovador? Os dados em verde correspondem às maiores porcentagens e os dados em vermelho às menores.

Tabela 6 – Dinamismo, relevância, atualização, desafio e inovação por Unidades Curriculares: porcentagem dos alunos que disseram *sim*.

Unidade Curricular	Interessante	Dinâmico	Relevante	Atualizado	Desafiante	Inovador
Artes	90,90%	90,90%	72,72%	81%	68,18%	72,72%
Ciências	57,14%	31,81%	40,90%	68,18%	50%	36,36%
Educação Física	95,45%	81,81%	72,72%	81,81%	59,10%	54,54%
Ensino Religioso	81,81%	77,27%	59,10%	81,81%	54,54%	45,46%
Geografia	77,27%	50%	54,54%	81,81%	50%	50%
História	71,42%	54,54%	59,10%	77,27%	59,10%	54,54%
Inglês	85%	59,10%	68,18%	86,36%	68,18%	59,10%
Matemática	75%	42,85%	57,15%	80,95%	57,15%	47,61%
Português	71,42%	47,61%	57,15%	85,71%	57,15%	52,39%

Os professores também foram avaliados pelos adolescentes com as questões: Ensina bem? Sabe explicar? Tem bom relacionamento com os alunos? Traz conteúdos novos? Na tabela 7 podemos visualizar a porcentagem de adolescentes que responderam *sim* a cada quesito. Os dados em verde correspondem às maiores porcentagens e os dados em vermelho às menores.

Tabela 7 – Didática, relacionamento interpessoal e inovação por Unidades Curriculares: porcentagem dos adolescentes que responderam *sim*.

Unidade Curricular	Ensina bem e sabe explicar	Tem bom relacionamento com os alunos	Traz conteúdos novos
Artes	85,71%	95%	85%
Ciências	52,38%	47,61%	61,90%
Educação Física	66,66%	85,71%	61,90%
Ensino Religioso	85,71%	90,47%	85,71%
Geografia	90,47%	100%	85,71%
História	76,19%	85,71%	85,71%
Inglês	66,66%	80%	80%
Matemática	61,90%	80,95%	71,42%
Português	80,95%	90,47%	85,71%

Foi explicado ao adolescente que o objetivo do Ensino Fundamental é desenvolver a capacidade do aluno de adquirir conhecimento, estabelecer vínculos interpessoais e se tornar um indivíduo crítico e cidadão. Em seguida, perguntamos como

ele se percebe com relação às seguintes capacidades: se *competente*, *pouco competente* e *não competente*. 70% dos meninos e das meninas percebem-se *competentes* frente aos objetivos do Ensino Fundamental. Nesta mesma questão, perguntamos se eles já sabiam dos objetivos do Ensino Fundamental e a maioria 83,3% disse que não, que não haviam pensado nisso, que ficaram sabendo com o questionário ou ainda: *Não, achei apenas que fosse preparar para o Ensino Médio* (Igor Nascimento).

Tabela 8 – Competência por Objetivos do Ensino Fundamental

Objetivo do Ensino Fundamental	Competente	Pouco competente	Não competente
Ser cidadão com participação social e política	75%	20%	5%
Posicionar-se de maneira crítica e responsável nas situações sociais através do diálogo	85%	15%	-
Conhecer as características fundamentais do Brasil	70%	20%	10%
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro	80%	10%	10%
Perceber-se parte e agente transformador do meio ambiente	75%	25%	-
Desenvolver o conhecimento sobre si em suas várias dimensões, bem como conhecer e cuidar do próprio corpo	75%	25%	-
Utilizar diferentes linguagens e tecnologias para adquirir e construir conhecimento	73,68%	15,78%	10,54%
Questionar a realidade usando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a análise crítica	75%	20%	5%

Perguntamos aos adolescentes como eles achavam que seria seu desempenho nas seguintes áreas: Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas e Sociais, eles responderam (em porcentagem):

Tabela 9 – Grandes áreas das Unidades Curriculares por desempenho esperado.

	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Ciências Biológicas (Biologia e Química)	22,72%	45,44%	22,72%	9,12%
Ciências Exatas (Física e Matemática)	22,72%	50%	9,09%	18,19%
Ciências Humanas e Sociais (Artes, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Sociologia)	50%	27,28%	22,72%	

Por esses dados da pesquisa é possível dizer que os adolescentes são competentes em falar das aulas e dos conteúdos. Se fossem mais ouvidos, poderiam ser bons parceiros no processo de reflexão acerca do projeto educativo escolar. Os alunos, destarte, poderiam ser pessoas mais participativas nas definições do currículo e na avaliação da escola.

Quase todos os adolescentes não trabalham; apenas um deles faz atividade remunerada. Perguntamos sobre trabalho e estudos e 61,9% dos adolescentes *gostariam de conciliar estudos e trabalho*, 14,3% *apenas estudar* e 23,8% *apenas trabalhar*. Aqueles que escolheram a opção *gostariam de conciliar estudos e trabalho* justificaram sua resposta com o desejo de independência, ter o próprio dinheiro, uma renda mensal, de se auto-sustentar, como se observa na resposta de Diogo: *Eu estudaria e trabalharia para ter meu próprio dinheiro e estudaria para garantir um bom emprego.* Já os adolescentes que gostariam de *apenas estudar* argumentaram sobre a facilidade de primeiro se especializar e depois trabalhar, da centralidade dos estudos e também, como argumenta Thaís, *Primeiro, quero completar os estudos para não ficar dividida entre estudar e trabalhar.* Percebemos aqui o conflito dos adolescentes entre estudos e trabalho, diante da postergação do exercício da autonomia com independência financeira em nome de um futuro cada vez mais distante.

Tematizamos com os adolescentes sobre as preferências deles acerca de cursar o Ensino Médio em uma escola técnica profissionalizante, ou em escola regular, ou em escola preparatória para o vestibular, bem como cursar ou não escola técnica

profissionalizante e a universidade. Com relação a esse tema, percebemos certo equilíbrio nas porcentagens das respostas: 28,56% pretendem *cursar o Ensino Médio em escola preparatória para o vestibular e cursar a universidade*; outros 28,56% *cursar uma escola técnica profissionalizante em nível de Ensino Médio e cursar universidade*; 23,84% *cursar uma escola técnica profissionalizante em nível de Ensino Médio e não cursar universidade* e 19,04% *concluir o Ensino Médio em escola regular e cursar universidade*[6]. É interessante observar que os adolescentes que não querem cursar a universidade são todos do gênero masculino.

61,9% dos adolescentes procuram saber as coisas que estão acontecendo no mundo. Dentre esses, as justificativas de procurarem saber as informações do mundo estão: a facilidade de encontrá-las na internet, como nos fala Matheus: *Pela internet você fica sabendo de tudo.* Além disso, destaca-se o gosto de estar por entre os fatos, das relações ambientais e da globalização. As fontes de informação mais escolhidas[7] foram (em ordem decrescente): *internet* (13 adolescentes), *televisão* (10), *amigos* (6), *colegas de escola* (6), *familiares* (5), *professores* (5), *jornais/revistas escritos* (4), *rádio* (3), *colegas de trabalho* (1).

Os adolescente costumam ler mais[8] (em ordem decrescente): *livros* (escolheram esta opção 10 adolescentes), *sites na internet* (7), *revistas* (8), *jornal* (3), *quadrinhos* (2), sendo que apenas um adolescente disse *não ler*. Esse adolescente, embora declare não ler, tem acesso às informações através da internet e de revistas. Eles leram aproximadamente por ano: *6 ou mais livros* (61,9%); *3 a 5 livros* (23,82%); *2*, *1* ou *nenhum* (4,76% cada um separadamente). Os estilos de livros lidos citados foram: *romance* (8 adolescentes citaram essas opções), *aventura* (8), *quadrinhos*, *clássico*, *comédia*, *infantil*, *religioso*, *terror* (1 cada opção) e *todos* os estilos (2).

Todos adolescentes que responderam ao questionário têm acesso ao computador, acessam a maioria das vezes em casa (seja a casa própria do adolescente ou a de familiares), com a frequência *sempre* (73,33%) ou *de vez em quando* (26,67%). As atividades nas quais eles gastam mais tempo são: Orkut/MSN/Facebook, Twiter, Youtube e Bate-papo.

[6] A opção *concluir o ensino médio em escola regular e não cursar universidade* não foi escolhida por nenhum adolescente.

[7] Nessa questão o aluno pode marcar mais de uma opção.

[8] Também nessa questão o aluno pode marcar mais de uma opção.

Quadro 4 – Atividades na internet por número de adolescentes

Atividades na internet	Número de adolescentes[9]
Orkut/MSN/Facebook/ Twiter	17
Youtube	10
Bate-papo	8
Pesquisas para escola	6
Pesquisas pessoais	6
Jogos	5
Downloads (música, filme)	5
Pesquisas para trabalho	4
Blog	3
Compras	2
Mandar ou receber e-mail	2
Sites com conteúdo sexual	1
Outra atividade	1

Também perguntamos aos adolescentes por que eles vêm à escola. As opções com os respectivos números de adolescentes que escolheram cada opção foram: acha importante para seu futuro profissional (17), é o lugar de encontro dos amigos (10), os pais obrigam (7) e nunca pensou nesse assunto (2).

Também perguntamos aos adolescentes de quais atividades eles tinham participado na escola (era possível escolher mais de uma opção). As respostas foram:

[9] Os adolescentes puderam escolher mais de uma opção.

Quadro 5 – Atividades participadas na escola por número de adolescentes

Atividades	Número de adolescentes
Olimpíadas (Matemática/Português)	14
Gincana	14
Festas	12
Apresentação de teatro/dança/música/festivais culturais	11
Excursão	10
Exibição de filme	10
Copa recreio	10
Seminários/concursos de redação/feira de ciências	9
Ação comunitária/trabalho social	5
Debates	3
Visita a museus/exposições	3
Ainda não participei de nenhum evento.	-

As atividades das quais eles gostaram mais de participar foram *olimpíadas* e *gincana* e as menos citadas foram *debates* e *visitas a museus/exposições*. Ainda nessa questão, perguntamos se os adolescentes teriam algo a propor com relação aos eventos na escola: 25% acham que não deveria mudar nada, *Nada, está bom assim. (tal qual Henrique nos fala);* dos 75% algumas propostas foram: *mais eventos* (6), *mais passeios* (3), *mais coisas, dinamismos* (2 cada) e *mais pontos [de conceito]* e *almoço* (1 adolescente).

Sobre as atividades que eles realizam além das aulas regulares foram citadas:

Quadro 6 – Atividades extra-escolares por número de adolescentes

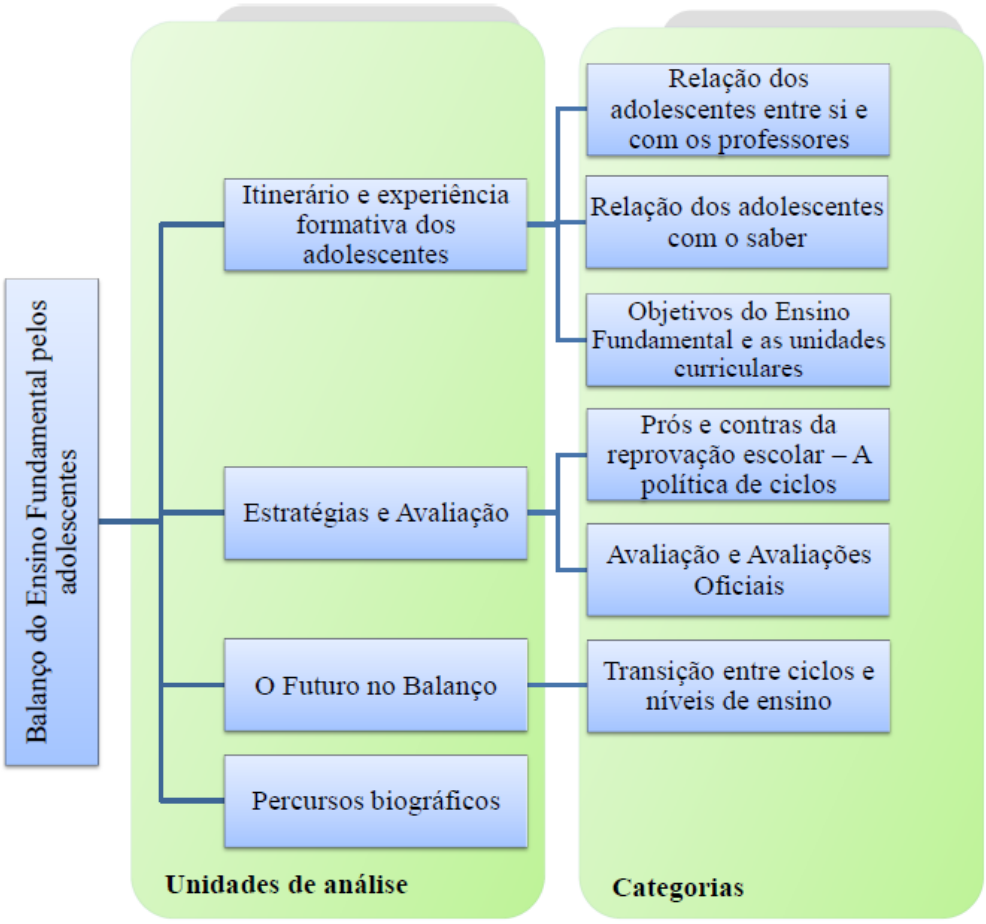
Atividades extra escolares	Número de adolescentes
Esportes (ginástica/futebol/capoeira/outros)	*10*
Religião	*9*
Atividades culturais (música/teatro/artes plásticas/dança/outros)	*5*
Nenhum curso	*5*
Informática	*4*
Língua estrangeira	*3*
Reforço escolar	*1*
Outros cursos	*1*

Perguntamos, ainda: *Se você fosse convidado a reformular o currículo e a forma de ensinar de sua escola*: 50% escolheram a opção *não teria nada a propor porque acha que está bem assim*; 18% *teriam algumas propostas já prontas a apresentar*; 13,60% *teriam muitas propostas já prontas a apresentar*; 9,20% *teriam propostas a fazer, mas teriam que defini-las antes* e 9,20% *acham que mudaria tudo, mas não sabem ainda o que faria*.

55,5% dos adolescentes participam de algum grupo, referente a esporte, religião, conselho, comunitário ou de amigos. Nesses grupos eles visitam museus, centros comunitários, debatem, conversam, passeiam e rezam.

Após a explicitação dos dados do questionário para o conhecimento geral dos adolescentes da pesquisa, dedicaremos esse momento do capítulo às **unidades de análise**: *Itinerários e experiências formativas dos adolescentes*; *Estratégias e Avaliação*; *O Futuro no Balanço* e *Percursos biográficos*. Tais unidades então, abrigam as **categorias**: *Relação dos adolescentes entre si e com os professores*; *Relação dos adolescentes com o saber*; *Objetivos do Ensino Fundamental e as unidades curriculares*; *Prós e contras da reprovação escolar – A política de ciclos*; *Avaliação e Avaliações Oficiais*; *Transição entre ciclos e níveis de ensino*; e estão organizadas da seguinte forma exposta pela figura 7:

Figura 7 – Unidades de análise e Categorias



Do mais amplo para o mais específico, da contextualização da sala-de-aula para as unidades de análise e categorias, trabalharemos com diferentes planos de análise, sendo que serão elas (categorias) que orientarão a exposição dos dados.

Ao investigarmos o decorrer da pré-escola ao Ensino Fundamental, pensamos em marcos significativos a partir da ideia de que no transcorrer do percurso escolar algo ganha uma enorme significação para o adolescente e reorienta a sua orientação diante de um aspecto marcante de sua vida. A ideia de marco é um recurso para assinalar a continuidade e a descontinuidade na experiência, que seja uma mudança identitária, uma reorganização cognitiva e social em decorrência de reelaboração de conhecimentos, e assim por diante. Como não encontramos marcos, no sentido literal do termo, preferimos falar em fatos mais marcantes. Assim podemos saber que elementos comparecem como mais significativos nas falas dos adolescentes. Então, a partir da imagem de um percurso que se realiza no tempo, demarcado pelas etapas, pelos ciclos, pelas aquisições de conhecimento de si, do outro e do mundo, em meio às

supostas conquistas de autonomia na medida em que o sujeito avança da pré-escola ao ensino fundamental, e os oito ou nove anos que ali transcorrem.

É preciso considerar que a imagem que criamos do processo transcorrido pode empurrar a produção do significado mais para um aspecto do que para o outro. Aqui, no balanço geral do processo da pré-escola ao ensino fundamental a relação dos alunos com os professores e com o saber escolar orientou a análise, porém ela pendeu muito mais para o primeiro. Fomos nós ou foram eles que empurraram a produção do significado para a dimensão relacional da vida escolar? Uma posição interacionista diria que a resposta não está em nós e não está neles, mas na interação estabelecidas entre nós, mediada pelas questões da entrevista ou do questionário.

3.2. Itinerários e experiências formativas dos adolescentes

Nessa unidade de análise estão os elementos que serão desdobrados analiticamente na compreensão de quais foram as experiências mais significativas do aluno que contribuíram para a sua formação, da relação dele com os professores, dos sentimentos envolvidos nesse transcurso, da relação com os outros alunos, da relação com o saber, de como o aluno significa chegar ao Ensino Fundamental. Também procuramos conhecer as contribuições da escola na formação do adolescente do ponto de vista mais amplo, bem com os entraves do ponto de vista das oportunidades e impossibilidades. Buscamos, ainda, compreender o nível de satisfação com a escola seja na dimensão dos conteúdos ensinados ou no exercício da liberdade.

3.2.1. Relação dos adolescentes entre si e com os professores

Quando os adolescentes falaram de seus itinerários formativos, os assuntos mais recorrentes foram: quais escolas eles frequentaram, com qual idade eles iniciaram a vida escolar, habilidades adquiridas, como saber ler e escrever, médias perdidas e recuperadas, concursos participados (como por exemplo, OBEMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), viagens feitas com a turma, os professores com os quais eles se relacionavam positivamente, mudanças no comportamento, além de "micos" como tombos, dente quebrado, ou ainda castigos. Eles

ressaltaram também a importância da escola para as aprendizagens coexistindo com formação de amigos, como elucida Marcos em EI (Entrevista Individual):

> A gente entra na escola, com o objetivo de cada vez crescer, né? Só que na escola a gente, quando a gente entra a gente não tem essa maturidade de querer aprender, né? A gente vai mais pra divertir, conversar, conhecer os colegas. Só que com o desenrolar do tempo a gente vê que não é isso, né? que a escola quer mostrar pra gente. Que é só, que aqui você aprende, pra no futuro você se dar bem.

Os adolescentes disseram ter experiências mais significativas e marcantes com determinados professores. Alguns mantêm contato até hoje, mesmo não dando mais aula para a turma. As experiências lembradas são, em sua maioria positivas, mas também podem ser, às, vezes negativas, como, por exemplo, um professor "que pega muito no pé". As positivas referem-se ao professor que "sabe explicar bem", que valoriza a participação em sala de aula e que tem o material em dia, que incentiva e prepara para concursos (como as olimpíadas de Matemática, História) e desenvolve bom relacionamento interpessoal com os alunos. As relações mais próximas entre alunos e professores são diferenciadas ao assumirem uma maior proximidade afetiva e relacional, seja com teor mais familiar (quando a adolescente chama a professora de "mãe" ou "tia", destacando um agir mais afetuoso, que "mima"); ou de diversão (quando fazia brincadeiras com os alunos); ou com teor mais de amizade (destacando a habilidade do professor de escutar, dar bons conselhos, ser um bom confidente), como ilustra Nicole (EI):

> a R. (professora) fez toda a diferença, porque ela ouve, ela não sabe só ouvir, guarda pra ela, mas ela também dá uns conselhos até legais, a ser seguido.

Ainda pensando sobre as relações entre alunos e professores, alguns adolescentes apontam como problemático o fato de alguns professores tratarem de forma diferente os alunos. Para estes, os professores têm preferência pelos alunos que são mais bagunceiros e falantes, chegando a expressar certa implicância com os alunos que são tímidos. Os adolescentes fundamentam a relação professor-aluno como conflituosa e na "base da pressão". Essa pressão ocorre pelos dois lados: alguns professores tentam se impor, gritam, colocam o aluno fora da sala. Por sua vez, alguns alunos fazem mais bagunça, se excedem e/ou não se abrem para o diálogo. A impressão que fica para o observador é que os professores se sentem pressionados à imposição da ordem na sala de aula quando os alunos excedem os limites definidos por eles ou pela escola. Por outro lado, eles acabam por pressionar os alunos, e às vezes o excesso de

pressão (na forma de ameaça, tirar pontos de conceito, advertência) leva à ruptura do diálogo, apresentado como algo muito importante para os adolescentes entrevistados. Nicole explica:

> O aluno tem que ver, tipo tanto uma criança como um adolescente, eles tem que ver uma brecha pra se abrir, se a pessoa fica pressionando, sufocando, ninguém vai querer falar, ninguém vai querer se abrir com o professor. (...) Mas, os adolescentes geralmente fecham a cabeça pro que os professores tem a dizer, porque é o mesmo papo sempre, eles [professores] não conversam... eles tentam fazer a pessoa decorar uma coisa e pôr em prática. O que não dá certo.

Os adolescentes afirmam que, em situação de injustiça ou conflito, sua reação seria enfrentar o professor. Assim, eles reclamam da mudança de professor no meio do ano, no esforço de adaptação exigido nesta situação, e de que os professores estão "com falta de paciência". Essa situação pode ser agravada pelas alterações no comportamento dos adolescentes, que segundo eles mesmos "piorou". Para Thaís (em EI), os alunos devem reagir aos professores:

> Eu converso com ele, ele grita comigo eu grito com ele. Tem que ser assim, senão, porque por mais que eles sejam professores, eles não são mais do que a gente. Eles tão ali pra ensinar a gente, então, acho que eles também tem que ter respeito com a gente.

Para Iasmin, uma questão crucial que está no relacionamento entre alunos e professores é o *stress*:

> Todas às vezes a gente reclama dos professores. Eu não conheço um que não reclame de um professor. Porque, eu não sei se o estresse do professor acaba pegando nos aluno, aí sai um falando mal do outro. Um falando que fulano só grita, que fulano não sabe ensinar, sabe? Aí acaba aluno e professor estressado.

Contudo, quando Thaís foi perguntada como reagiria se tivesse na função de professora, respondeu que "ia gritar muito". Os adolescentes pedem dialogicidade, mas demonstram que a relação comunicativa é complexa e pode sair do controle. Ao mesmo tempo em que pedem diálogo, pedem um tipo de delimitação, de definição dos limites que a interação não pode ultrapassar. O conflito na comunicação existe e é alimentado pelas duas partes envolvidas: adolescentes e professores.

Porém, essa posição de enfrentamento não é unânime. Para Bárbara, reivindicar algo com os professores não é uma tarefa fácil porque existe uma diferença de posição entre alunos e professores:

> Assim, se eu não tivesse a culpa, eu também ia tentar me defender, mas muitas das vezes a gente num pode fazer isso, porque se a gente falar, o professor acha que a gente tá, tipo assim, enfrentando, assim, batendo de frente. Aí você tem que ficar mais assim na sua mesmo. Não pode falar.

Para Iasmin, enfrentar uma professora não é muito positivo:

> Olha, assim, de começo eu vou ficar meio revoltada, mas não vou fazer não. Vou ficar no meu canto, porque eu não sou muito de caçar confusão com professor. Porque da última vez que eu fiz isso eu tomei uma advertência.

Para Bárbara, existe um certo manejo para lidar com os professores, pois alguns não deixam o aluno conversar na sala de aula e outros dão mais liberdade e "até brincam com você também" (EI). A aluna também diz que os adolescentes não são iguais:

> Tem adolescente revoltado, tem adolescente que respeita, tem adolescente que gosta de conversar, sabe? é muito assim, varia assim de adolescente pra adolescente. Muito diferente.

Ela prefere lidar com os professores de forma respeitosa, pois acredita que é necessário para o bom convívio:

> Ah, a gente tenta assim respeitar, né? é o essencial respeitar o professor, e também ... é, ah! tentar se dar bem na sala de aula, apesar que nem todo mundo gosta de vim pra aula todo dia, mas tem que gostar, ah! Porque é uma coisa que você precisa, né? e que você tem que fazer. (EI)

Também Marcos assume posição parecida, de relacionar bem com os professores:

> Ah, eu me dou bem com todos os professores. Tento não ter nenhum conflito com eles não, até porque eles tão lá pra ensinar a gente, né? numa boa. Eu tento estar sempre conversando com todos, sem nenhum conflito. (EI)

Para Iasmin (em EI), a forma mais adequada de lidar com os professores em situação de conflito é evitando o contato visual:

> Tipo, o professor tá nervoso. Se você manter contato, se você falar um A o professor já sai xingando. Entende? Então aí é melhor nem manter contato visual, ficar na minha, olhar pro caderno. Olhar pra qualquer outra coisa que não seja o professor.

Consideramos importante entender os sentimentos dos alunos com relação à escola. Por isso, mostramos uma lista de sentimentos: *alegria, ódio, felicidade, vergonha, dó, confiança, raiva, aborrecimento, amor, tristeza medo, timidez e inveja* e pedimos que falassem se e quando eles sentiram. Os sentimentos despertados na história dos alunos com a escola em parte são comuns, possuem um teor coletivo, referente a algo que eles tenham vivenciado uma vez ou outra no ambiente escolar, e um teor que transita para as individualidades, em que cada adolescente pode se relacionar com sua vivência particular. O sentimento *alegria* foi mais relacionado com as amizades, embora

também associado à conversa empática com o professor, uma boa aula, bons resultados da prova quando se esperava o contrário e passar de ano. A *felicidade* também foi relacionada ao convívio com os amigos e com uma boa aula. Também o sentimento de *confiança* foi atribuído aos amigos e aos professores. O sentimento *vergonha* foi relacionado ao cabelo mal arrumado, às situações nas quais se "paga um mico" ou se leva um tombo na frente dos colegas. A vergonha também é associada a situações de comunicação, por exemplo, em que os colegas estão falando do adolescente, quando a turma se cala e só um faz um comentário que não faz parte do conteúdo da aula, ou quando o adolescente é chamado para responder uma questão ou fazer um exercício e não sabe fazer, como ilustra a fala de Bárbara (EI):

> Vergonha, eu também já senti quando algum professor pode chamar a gente pra fazer alguma coisa assim no quadro, um exercício, e você não sabe fazer.

O sentimento de *raiva* foi relacionado à condição de reposição da greve em turno extra, quando não entende a matéria, quando um objeto pessoal some e também com o sentimento de injustiça quando alguém é caluniado, seja por parte de outro colega, seja pelo professor. A tristeza foi relacionada às notas baixas (tanto do próprio adolescente quanto de um amigo) e à empatia, como fala Iasmin (EI):

> (...) porque quando você chega na escola e você uma amiga sua triste por um certo motivo, aí você acaba pegando um pouco da tristeza dela.

Os adolescentes entrevistados não relacionaram o sentimento de *ódio* com a escola especificamente, talvez por negação ou por acharem a palavra muito forte. A relação com *ódio* se deu em um momento no qual alguém era alvo da "zoação" excessiva dos colegas. O sentimento *aborrecimento* é trazido por alguns adolescentes como recorrente ou de conflitos com os amigos, ou da atitude do professor em "mexer com quem está quieto", ou, ainda, de bilhetinhos passados entre os alunos em momentos inadequados, dificultando a concentração, e da dificuldade em compreender o conteúdo da aula. O *medo* foi relacionado pela maioria dos adolescentes com as provas, com o fracasso, tal como relata Marcos (EI):

> Quando você acha que você não vai ser capaz de buscar sempre seus objetivos dentro da escola. (...) o objetivo é nas provas sempre tirar nota boa. É, buscar sempre tirar alguma coisa da aula que possa te fazer crescer no futuro. E o principal é você passar de ano sem ficar de recuperação, né? Que é o que todo mundo quer buscar.

O medo também foi relacionado ao temor de não ser bem aceito pelo grupo:

> Medo. Eu tenho medo, tipo, eu to assim é, não ser aceitado assim, é, na sala de aula assim, essas coisas. Eu sou mais quieto, aí quando eu quero falar, essas coisas assim, eu tenho medo, tipo, o pessoal vai achar estranho, sabe? que eu sempre fui um cara quieto, aí de repente.
>
> Pesquisadora: Então você tem medo de falar?
>
> Não, tipo não é isso. É. Não é de falar assim em si, é de tipo, não ser aceito no grupo, alguma coisa assim, entendeu?
>
> Entendi. Em grupo de trabalho, grupo de amigos.
>
> Isso, mas tipo eu me encaixo com as melhores pessoas possível, que eu acho que não vão rir, não vão zombar, não vão falar mal de mim e essas coisas. Aí, tipo, aí eu sempre procuro mais, essas coisas. Agora, amigos assim eu nem tô mais andando junto com os meninos. Eu ando com os meninos sim, que eu converso só com um mais ou menos, que eu converso de verdade assim, é o M. que senta atrás de mim, mas tipo converso mais com menina. Aí no recreio eu fico conversando com umas meninas assim, na maior boa. (Henrique, EI).

As relações com a escolarização e a dimensão interpessoal da vida na escola aparecem como promotoras de medo. Fracassar na escola e fracassar na relação com o outro, não sendo aceito ou respeitado, emergem como situações ameaçadoras na fala de alguns adolescentes. Para os mais tímidos, determinadas situações exigem muita exposição "pública" no contexto de sala de aula, e isso não é fácil para eles, pois temem ser objetos de caçoada ("zoação").

O *amor* esteve relacionado com namoro: para alguns, como amor de criança, para outros, com um amor que não deu certo ou ainda como algo que não foi sentido ainda, mas também como amor de amigo. Para os adolescentes que já sentiram *timidez*, esse sentimento aconteceu no início do ano, quando chegaram a uma nova escola e quando tiveram de se expor diante da classe, em situação de apresentação de trabalho:

> Quando a gente, por exemplo, quando eu fui, mudei de escola, né? aí a gente chega numa classe que a gente não conhece ninguém, a gente quer ficar mais na nossa assim. Aí o povo começa a puxar papo assim. A gente fica tímido, porque a gente não conhece ninguém, tenta ficar só na nossa. (Marcos, EI)
>
> Timidez, deixa eu ver, era muito tímido, desde a quinta série. Tipo, é, eu tinha mais vergonha de apresentar trabalho, essas coisas, mas agora tipo eu não tenho tanto mais timidez. Eu acho tipo adolescência, tipo, tem só uma chance de viver ela, se for tímido numa coisa assim, não vai adiantar nada, até mesmo na sociedade, você quer mudar, você saber, né? se localizar, você tem que perguntar, se você tiver vergonha não tem como. Aí tipo eu não sou tão tímido assim.De vez em quando, eu sou tímido em algumas coisas sim, mas eu to tentando parar com essa timidez assim. (Henrique, EI)

Aparece na fala de um adolescente a associação entre despertar *inveja* e "ficar" (ter um relacionamento amoroso ocasional) com determinada menina desejada por muitos; *dó* foi atribuído ao colega quando é "zoado" pelos outros. Essas associações foram feitas por um adolescente. Os outros não mencionaram esses sentimentos em suas vivências.

A maioria dos adolescentes do 9^0 ano 1, em 2011, continuou no "Estadual" no ano de 2012. Para eles, concluir o Ensino Fundamental representou um marco, não como término, conclusão, mas, sim, como mais uma etapa de outras que virão:

> Mais um degrauzinho da escada, que eu consegui subir. E espero subir muitos outros. Uma satisfação muito grande. (Thaís, EI)

> Nossa, tipo, é uma coisa muito boa. Coisa que eu estudei, né? e eu consegui. É uma vitória assim pra mim. Melhor que o ensino fundamental, é conseguir o ensino médio. E a faculdade, aí é a melhor coisa. E arrumar uma profissão, né? porque quem não acaba uma faculdade não arruma emprego. (Henrique, EI)

Para os adolescentes, as maiores contribuições da escola, do ponto de vista mais amplo, foram: o conhecimento, aprender conviver com as pessoas, ter responsabilidade nos compromissos e ficar mais extrovertidos; habilidades que para eles poderão servir na vida profissional e pessoal, como explica Bárbara (EI):

> Aqui na escola, além deles ensinarem assim o básico pra gente poder crescer, e conseguir um trabalho, eles também ajudam a gente bastante na vida da gente, como pessoas.

Um ponto dificultador dos relacionamentos interpessoais na escola é a formação das turmas pelo critério de idade, que às vezes separa grupo de amigos. O mesmo podemos dizer dos mapas de sala que misturam os grupos da turma.

A maioria dos adolescentes entrevistados está satisfeita com a escola pública. Um deles acredita que a escola pública é mais exigente e não fica comprometida com as mensalidades; outro iguala a escola pública à particular em termos de qualidade. Para um deles, o ensino na escola pública é pior por causa do pouco empenho de alguns professores. Os outros não apontaram desvantagens com relação ao ensino público. Os adolescentes também foram perguntados se achavam que o jeito da escola ensinar deveria mudar. Quase todos concordaram com a fala de Iasmin:

> Na minha opinião não. Tá bom. Essa escola eu considero uma das melhores, é porque não precisa mudar nada não. Tá melhor até do que as particulares. (EI).

Apenas uma adolescente, Nicole, acha que o jeito de ensinar da escola deveria mudar:

> Ah, tipo, em questão aos gritos sim! Porque eles colocam assim, lota o quadro, apaga o quadro e lota de novo, apaga o quadro e lota de novo. Isso não adianta porque o aluno não aprende assim. Aluno aprende mais assistindo um vídeo qualquer, do que assistindo uma aula de cinquenta minutos. Ou seja, aulas mais dinâmicas ajudariam muito o aluno a aprender e passar de ano.

Vários adolescentes fizeram referência a sugestões de aulas mais interativas e sobre o jeito de lidar com os alunos:

> Olha, primeiro, assim, eu conversaria bastante, porque adolescente não é uma coisa fácil. A aula não pode ser aquele negócio chato, sabe? Assim, não pode, aquele professor que não deixa você conversar, aquele professor que não deixa você falar nada, sabe? Um pouco de descontração na aula também. (Bárbara EI)

> Olha, ah, é meio complicado isso. Acho que pra aluno aprender, tem que ter alguma coisa que prenda a atenção dele. Tem que, tipo usar alguma coisa que ele goste a favor da matéria. Tipo eu gosto de música. Pra estudar às vezes eu componho uma música com a matéria, e como eu decoro música muito rápido, aí fica na cabeça. Aí fica na cabeça e eu decoro mais rápido. (Iasmin EI).

> É, eu tentaria estar, entre aspas, dentro da moda, né? porque o professor que é muito careta acha que tá arrasando, fazendo as coisas que não tem nada a ver né? Tentaria estar interagindo com eles assim, numa boa, sem ter, sem ser muito durão.(Marcos EI).

Ao comparar a escola e a casa dos adolescentes, a maioria deles elegeram a casa como local de maior liberdade e justificaram que a escola exige uma performance mais regrada, com controle do corpo, do espaço e do tempo. Para Marcos, o espaço doméstico é mais flexível:

> Ah, na minha casa, né? Na escola a gente tá sempre, tem sempre que tá seguindo aquela regra, né? Em casa a gente pode até fugir um pouquinho da regra, que não tem importância, né? (EI)

Já para Thaís o ambiente escolar é mais livre para conversas:

> Porque aqui na escola, por ter a minha amiga a gente consegue falar mais coisas. Lá em casa não, é uma coisa assim mais fechada. Só o que a minha mãe tem que saber mesmo, e só o necessário. Aqui [na escola] não, aqui é tudo.

Destarte, podemos perceber o quanto o tema da amizade perpassa as experiências escolares dos adolescentes. Encontros, desencontros, aproximações, brigas, reaproximações são um legado muito importante que a escola propicia. A escola é um lugar de amigos (OLIOSE, 2012). Seja para passar "cola", estudar junto, conversar,

confidenciar, “zoar”. De fato, a escola é um espaço onde os adolescentes aprendem (ou reaprendem) a conviver com o outro.

3.2.2. Relação dos adolescentes com o saber

Pelo menos parte dos adolescentes (algo mais dito por meninas) desta amostra tem uma relação com a escola e com o saber que favorece a escolarização. Essa situação já apareceu em outros trabalhos, como de Oliose (2012), e também fica clara na fala de Thaís (EI):

> N:A gente tá falando demais. A gente era a melhor turma, a gente tá bem triste agora. (...) Falação, atrapalha muito, a gente desconcentra. Mas, depois é só a gente fazer hora extra fora da escola.
> Pesquisadora: Hora extra, como assim?
> N: A gente estuda mais, pelo menos eu sou assim. Pra tentar fazer o que eu não consegui fazer quando eu estava na escola. (...) Eu calo a boca quando eu tenho que calar, falo na hora que não tem que falar, mas depois eu me coloco no meu lugar (...)

As meninas dizem com mais freqüência que levam para fora da escola o esforço de aprender. As falas de uma parte das meninas indica que é mais comum que apresentem uma organização maior, refletida na realização das tarefas escolares, o que pode fazer com que meninos e meninas dos setores populares acenem para uma relação com o saber diferenciada nesse momento da escolarização.

A estratégia que Nicole usou para superar a nota baixa em História foi “abrir a cabeça” e mudar de atitude (ainda que no terceiro bimestre), pois se o aluno “não presta atenção na explicação, não lê em casa, não copia matéria, não faz exercício, chega na hora da prova vai zerar. No terceiro bimestre eu comecei a procurar entender a matéria. Não só ficar... ah tem prova de matemática... mas tem aula de história também. Mas dividir o tempo pra balancear, pra não pesar nem pra matemática nem pra história” (EG3). Com isso, percebemos que mesmo os alunos pró-escola (como o caso de Nicole) têm seus momentos de oscilação das estratégias e prioridades de estudo, e que os percursos escolares não são lineares.

3.2.3. Objetivos do Ensino Fundamental e as unidades curriculares

O objetivo do Ensino Fundamental, tal como explicitado pelos PCNs (1998), é desenvolver a capacidade do aluno, de adquirir conhecimento, estabelecer vínculos interpessoais e de se tornar um indivíduo crítico e cidadão. Nesse item, pretendemos verificar se os objetivos do Ensino Fundamental foram alcançados na opinião dos adolescentes.

Todos os adolescentes entrevistados disseram que adquiriram conhecimento suficiente com relação aos aspectos acima referidos. Nicole concorda que adquiriu conhecimento suficiente e que tem expectativas de melhorar ainda mais no Ensino Médio:

> Hm, bastante desse ano, e ainda tem muito que aprender no ano que vem, segundo ano, terceiro. Aí só aumenta. Porque conhecimento nunca é demais.

Uma grande contribuição da escola se refere ao estabelecimento de vínculos interpessoais, pois os adolescentes entendem que a escola ajuda desenvolver essa habilidade. Para Iasmin e Henrique, a escola favoreceu um convívio o qual eles não tinham em casa:

> Eu não tinha muito contato com as pessoas, em casa, então, na escola, assim, a coisa já muda de figura, né? (Iasmin, EI)

> Melhorou. Porque tipo, quando você tá com a sua família, você sabe interagir na família. Você pode fazer o que você quer, na família. Porque tipo na escola é bem melhor assim, você vai convivendo com outras pessoas novas, fazendo mais amizades aí isso é muito melhor. (Henrique, EI)

Lívia comenta que aprendeu a conviver melhor na escola:

> Eu brigava muito com as pessoas, era muito infantil, brigava por qualquer coisa, e por isso não tinha muitos amigos, só tinha duas (EG2).

Para os adolescentes, a escola ajuda (ajudou) a formar indivíduos críticos e cidadãos, é o que diz Thaís (EI)

> Ela [escola] te preparando para o futuro você vai ter que, sei lá, você vai ter que ter as suas próprias opiniões, você conseguir debater as suas opiniões, e, na escola também você aprende que você tem vários direitos, que você tem deveres, acho que sim.

Entretanto, para Bárbara, além da parte da escola é necessária a parte do aluno, pois a formação da cidadania não é feita exclusivamente na escola:

> Eu acho que mais ou menos né? Porque eu acho que aí já parte mais é do aluno né? Do jeito de ser da pessoa, de achar assim as coisas certas, as coisas erradas. Mas, em partes a escola ajuda também.

Em Entrevista Individual, detalhamos os objetivos do Ensino Fundamental em tópicos mais específicos e pedimos que os alunos localizassem em qual (is) matéria (s) o tópico é trabalhado. Para tanto, apresentamos fichas que continham os objetivos do Ensino Fundamental e pedimos aos adolescentes que falassem se são competentes ou não nesses conteúdos e em qual unidade curricular ele foi trabalhado. Na tabela a seguir podemos visualizar as respostas dos adolescentes.

Tabela 10 – Unidades curriculares, número de adolescentes, competência por objetivos do Ensino Fundamental

Tópicos	Matérias que os adolescentes relacionaram	Número de adolescentes que citaram a matéria	Competente[10]
Ser cidadão com participação social e política	Geografia História Português Sociologia[11]	2 1 1 1	75%
Posicionar-se de maneira crítica e responsável nas situações sociais através do diálogo	Artes Ensino Religioso Filosofia Português Sociologia[12]	1 2 1 2 2	85%
Conhecer as características fundamentais do Brasil	Geografia História	3 3	70%
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro	História Português	4 1	80%
Perceber-se parte e agente transformador do meio ambiente	Artes Biologia Geografia Português	1 1 3 1	75%
Desenvolver o conhecimento sobre si em suas várias dimensões, bem como conhecer e cuidar do próprio corpo	Artes Biologia Ciências Educação Física Ensino Religioso Física[13] Química[14]	1 1 3 1 1 1 1	75%
Utilizar diferentes linguagens e tecnologias para adquirir e construir conhecimento	História Inglês Matemática Português	1 2 1 2	73,68%
Questionar a realidade usando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a análise crítica	Artes Ciências Ensino Religioso Filosofia Literatura Português Sociologia[15]	1 1 1 1 1 2 2	75%

[10] Porcentagem de adolescentes que se sentem *Competentes* com relação ao tópico. A tabela com os itens *pouco competente* e *não competente* já foi explicitada anteriormente como dado do questionário (Vide tabela 8).

[11] Nessa contagem incluímos a matéria Sociologia porque foi citada pelos adolescentes. Contudo, como eles estavam na transição do Ensino fundamental para o Ensino Médio, existe a hipótese de que ocorreu uma confusão em "o que foi ensinado" e "o que será ensinado" ou ainda, mesmo não estando inserida formalmente no Ensino Fundamental, o conteúdo da sociologia costuma aparecer em outras matérias.

[12] Idem 8

[13] A situação da Sociologia se repete na unidade curricular Física.

[14] A situação da Sociologia se repete na unidade curricular Química.

[15] Idem 8

3.3. Estratégias e Avaliação

Nessa unidade de análise pretendemos compreender as estratégias utilizadas pelos adolescentes para a execução do "ofício de aluno" e verificar se eles se apropriam ou não dos resultados das avaliações ao final do ano.

3.3.1. Prós e contras da reprovação escolar – A política de ciclos

Nessa categoria, pretendemos tematizar a política de ciclos na escolarização desses adolescentes. Para isso foi muito importante recorrer aos documentos das pastas individuais para localizar quais políticas incidiram sobre eles. Através desses documentos percebemos que, quando os adolescentes começaram seu percurso escolar, a Progressão Parcial já estava em vigor. Assim, os adolescentes não chegaram conhecer o sistema de reprovação anual. Nós, então, explicamos como foi o sistema de reprovação anual e o de progressão parcial e perguntamos qual eles achavam melhor.

A maioria dos adolescentes não entendeu bem a pergunta, visto que se referia a uma realidade escolar da qual eles não participaram. Depois da nossa explicação as opiniões se dividiram acerca de qual sistema era melhor. Para Nicole (em EI), a reprovação no final do ciclo tem gerado um acúmulo de dificuldades e a desvantagem da Dependência é que, às vezes, os dias de provas coincidem:

> Que tipo, isso dificulta muito pra aluno. (...) A possibilidade de passar. Porque se o aluno tem muita dificuldade, aí tá assim, vai "perrengando" até o terceiro bimestre, no quarto come caderno. Bem, se aí não consegue passar, fica na recuperação, ele não vai poder jogar pra frente, talvez ele venha arrastando conteúdo anterior até o nono ano, aí aquele bolo de neve enorme. Agora, na quarta série, em algumas escolas, igual no Maria Teresa, a recuperação é bimestral. Ajuda o aluno. Agora, aqui não. É só uma no final do ano, e aí tipo, se o aluno não tá conseguindo aprender em um ano, ele não vai conseguir aprender em duas semanas.
> Aquilo [Dependência] é muito ruim, porque você tá no meio do ano, tem matéria de tudo quanto é jeito, mais a matéria do ano anterior, paciência pra fazer prova, porque é uma prova atrás da outra e às vezes coincide com a outra.

Para Henrique (EI), o sistema antigo era melhor, pois hoje existem muitas chances do aluno recuperar:

> Hm, eu acho que tipo, antes melhor, porque agora tem muita chance. Se você não conseguir em janeiro, tem aí outra chance, que dá vinte pontos de

> trabalho, mas tem escola que dá quarenta ainda acho. Antigamente era melhor assim. Se conseguiu, se não conseguiu não conseguiu.

Já para Thaís (EI), a reprovação anual é pior:

> É ruim, né? (...) Porque, ué, você pegou só uma matéria você tem que repetir tudo de novo. (risos) Não. Nhnh. Graças a Deus eu nunca tive que fazer recuperação nenhuma.

Todos os adolescentes entrevistados estão satisfeitos com o resultado do final do ano. Eles consideram que o resultado de cada um foi justo (com recuperação ou não), embora nem todos considerem as notas como sendo deles:

> Considero, porque se eu tirei nota mais baixa foi porque eu deixei de estudar alguma vez pra fazer qualquer outra coisa. Se eu tirei notas mais altas é porque eu sei que eu estudei, ou colei. (risos) (Thaís, EI)

> É porque eu fui meio malandra. Aí tive que ficar de recuperação. Foi a conseqüência disso. Mas eu passei, então tá tudo de boa. (Iasmin, EI)

> Ah, algumas sim, outras não. Tipo, até história assim que eu fiquei com vinte e sete no bimestre assim, foi bom. Eu considero minha mesmo. Agora, até considero, porque teve algumas que eu não estudei mesmo. Igual matemática, eu não estudei no último bimestre. (Henrique, EI)

Ao analisarem suas *menores notas*, os adolescentes atribuíram a um certo desinvestimento, seja por falta de afinidade com o conteúdo, com o professor (perda de pontos de conceito), seja por descuido:

> Olha, eu tentei estudar mais né? Porque a gente fica com medo assim de não conseguir passar. Porque tem matérias que realmente a gente num, não é boa naquela matéria, né? Então eu tentei estudar mais pra essa matéria. (...) Ah, porque às vezes a gente não, num gosta da matéria e a gente acaba colocando na cabeça isso, aí a gente num, parece que não tem vontade de aprender aquela matéria, sabe? não procura saber muito sobre ela, aí a gente meio que deixa sabe? Aí a gente fala que é uma matéria que a gente tem mais dificuldade. (Bárbara, EI)

Entretanto, as *maiores notas* dos adolescentes foram atribuídas a fatores como: a afinidade com o conteúdo e/ ou com o professor, a leitura, a execução de exercícios e ao fator sorte:

> A minha foi em português, é porque eu leio muito. Eu leio muito, estudo muito. E português, eu gosto de português, ai facilita. (Nicole, EI)

> Estudei muito. Estudei, essa eu estudei, foi matemática. Eu rapava todos os exercícios do caderno. Só essa também, porque o resto... O resto eu leio só, tá ótimo. (Thaís, EI)

> Sei lá, eu não estudo muito, véio. Se eu alcancei foi pura sorte. (Iasmin, EI)
>
> Ah, eu estudei, né? É, eu estudei sim, me dediquei mais. (Henrique, EI)

A maioria dos adolescentes do 9^0 ano 1 se conhece desde o 6º ano, possui bom relacionamento e entrosamento, algo que quase sempre resulta em bagunça e "falação". Para Thaís, às vezes é necessário estudar em casa o que não pode ser estudado na aula:

> Thaís: Ah, a gente piorou muito. A gente tá falando demais. A gente era a melhor turma, a gente tá bem triste agora.
>
> Pesquisadora: Triste? Como assim?
>
> Thaís: Falação, atrapalha muito, a gente desconcentra. Mas, depois é só a gente fazer hora extra fora da escola.
>
> Pesquisadora: Hora extra?
>
> Thaís: A gente estuda mais, pelo menos eu sou assim. Pra tentar fazer o que eu não consegui fazer quando eu estava na escola.

Perguntamos aos adolescentes como eles são na sala de aula. Embora haja heterogeneidade nas falas, o que os unifica é que todos querem ser aprovados nas avaliações do final do ano:

> Eu calo a boca quando eu tenho que calar, falo na hora que não tem que falar, mas depois eu me coloco no meu lugar e, amigos são poucos mas eu tenho. E tem muita gente falsa que eu não gosto. Mas a gente aprende a conviver. Tem que aprender. (Thaís, EI)
>
> A garota de boas notas, razoáveis não boas. Notas razoáveis, sempre passando acima de sessenta pontos. Geralmente quieta. Isso. Mais na minha. (...) Tipo, com notas boas, não posso tomar bomba, não posso ficar de recuperação, tenho que ir na escola até o último dia de aula. Ah tá! Essas coisinhas bobas. (Nicole, EI).
>
> Eu não gosto de fazer nada. (...) Não. Tarefa eu copio dos outros, trabalho eu copio dos outros. Então, eu não gosto de fazer muita coisa não. Nem tarefa ultimamente eu ando fazendo. Comecei a fazer assim no início do ano, eu tava fazendo direto. Aí passou o começo do ano, deixei tudo de lado. (Iasmin, EI)
>
> Ah, eu, a gente, tem hora que a gente é chato, né? Ignorante assim, mas eu me acho uma pessoa boa dento da sala de aula, o que eu posso fazer pros outros eu tento ajudar. (Marcos, EI)

3.3.2. Avaliação e Avaliações Oficiais

As avaliações estão intimamente ligadas às estratégias desenvolvidas pelos alunos para obterem boas notas. Frequentemente são elas que determinam o grau de

investimento, como frequência de estudo e atenção diante do conteúdo das aulas ministradas pelo professor, tanto dentro da escola quanto fora dela.

A divisão de pontos por bimestre (20, 20, 30 e 30) é definida pelo Regimento Escolar e Pelo Projeto Pedagógico de cada escola. Para o aluno ser aprovado é necessário ter 75% de presença e no mínimo 60 pontos, conforme conversa informal. Acredito que tal divisão de pontos permite que ocorra adaptações na nova série, como, por exemplo, no manejo da relação professor-aluno e do entendimento da didática e da avaliação pelo docente. Além disso, é mais adequada pelos seguintes fatores: no início de cada série costuma ser feita uma revisão do conteúdo do ano anterior (e que já foi avaliado) e, assim, os conteúdos novos aparecem e se acumulam no decorrer do ano; favorece o aluno que não conseguiu notas nos primeiro bimestres para que seja possível recuperar no final do ano. Essa forma de avaliar indica que quando o aluno alcança os 60 pontos, está apto para avançar para a série seguinte. Pudemos observar que no início do quarto bimestre os alunos já têm um resultado (ainda que parcial) do ano escolar, alguns já contabilizaram a pontuação para a aprovação, com as notas obtidas até o terceiro bimestre e os outros já sabem quantos pontos precisam conseguir no bimestre seguinte. Esse cálculo faz com os alunos, sabendo que atingiram a pontuação para passar para o ano seguinte, uma vez que já têm o mínimo de nota exigido pela escola, contribuam para o aumento de momentos de tensão no dia a dia escolar. A turma fica mais barulhenta, os professores gritam mais, punem de forma mais severa e os alunos atrapalham os colegas que precisam ficar mais atentos.

Para Viviane esse desgaste acontece quando o ano escolar vai chegando ao final e o investimento nos estudos diminui. No entanto, para outros a intensidade do estudo aumenta para recuperar as notas perdidas:

> o f. aqui da sala é... principalmente neste fim de ano... a maioria já passou ou precisa de 2, 3, 5, 15 pontos pra passar, daí todo mundo fica conversando na aula, principalmente na de matemática... então aí chega na hora da prova, igual hoje, pessoal todo tirou zero, eu deixei de fazer um tanto de questão por causa assim, chega na hora da aula tá todo mundo conversando, eu não consigo prestar atenção. Eu admito, quando presto atenção na aula eu consigo fazer prova tranquilo. Mas quando não presto... (EG3)

Eles dizem que se sentem sobrecarregados, que não dá pra estudar para todas as matérias no tempo disponível para isso. Normalmente, estudam pra as unidades curriculares em que eles precisam de mais pontos. Por isso, ficam chateados com as

provas do tipo surpresa porque não tiveram a oportunidade de decidir se querem se preparar para essa avaliação.

Percebemos que, apesar de muitas vezes recorrerem à "cola", as avaliações são referências importantes para os adolescentes pensarem as competências desenvolvidas por eles. Assim, as avaliações impactam positivamente ou negativamente na trajetória dos alunos. Para Lívia,

> A reprovação significa pra mim que a pessoa não foi capaz de estudar e querer estudar pra passar (EG2).

Analisando seu percurso escolar (do pré-escolar ao 9º ano) em português e matemática (no EG5), Luísa refletiu que suas notas estão melhorando cada vez mais:

> Eu fico orgulhosa, porque eu sou boa.

Já Viviane, ao comparar suas realizações nos níveis de ensino anteriores, demonstra que, embora tenha bons resultados, não se sente satisfeita:

> Eu sinto que [a nota] decaiu. Quando eu estava no pré, assim, (tá que não precisava fazer nada), na quinta série também, eu fechava tudo! Eu passava com mais de noventa e dois. Se eu tirasse noventa meu pai perguntava... Agora dá um desânimo..

Essas falas são exemplares de que a avaliação em Português e Matemática constituem referências importantes na auto-avaliação dos progressos ocorridos no percurso escolar.

A avaliação também aparece na fala dos adolescentes como relacionada à possibilidade de obtenção do diploma que ainda é bem importante para eles e suas famílias. Para todos os adolescentes entrevistados é importante cursar a universidade e ter um diploma como possibilidade de um futuro melhor que o presente:

> Ah, com certeza. Sempre me incentiva mais, você ver que você foi capaz de cursar aquilo. Eu acho que dá um apoio pra você continuar seguindo aquele caminho. (Marcos, EI)

> Eu acho que sim. Sei lá, é porque eu quero ser alguém na vida, eu quero fazer uma faculdade, estudar bastante, fazer um curso. Me parece bem legal. (...) Hm, eu acho que um diploma garante um futuro, um futuro muito bom. E eu quero dar pros meus pais assim, uma vida que eu acho que eles não tiveram. Uma vida de rainha pra minha mãe. (Iasmin, EI).

Também fazem parte do contexto escolar as avaliações oficiais governamentais ou em larga escala tanto federais quanto estaduais. Um exemplo de prova federal é a Prova Brasil, que é complementar ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Já em Minas Gerais, existe o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), que, por sua vez, é composto por: PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) e PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar).

O PROEB possui os mesmos objetivos propostos pela LDB e pelo SAEB. São utilizados testes padronizados que têm como objetivo avaliar as escolas no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa (com enfoque na leitura) e Matemática (com enfoque na resolução de problemas), além do questionário socioeconômico, em que os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries avaliadas, além dos diretores das escolas, também respondem questionários sobre a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão (BRASIL, 1998).

A Prova Brasil e o SAEB são dois exames complementares que compõem os programas federais de Avaliação da Educação Básica. Como pode ser visto no quadro a seguir, a primeira avalia estudantes de Ensino Fundamental, de 5° e 9° anos de escola pública da área urbana. A segunda avalia, além dos alunos do 5° e 9° ano do Ensino Fundamental, também os alunos do 3°ano. O SAEB avalia as escolas públicas e particulares das áreas urbana e rural. A aplicação do SAEB é amostral, enquanto da Prova Brasil é universal. Todos os alunos são submetidos à mesma prova. Estas provas são aplicadas de dois em dois anos (BRASIL, 1998).

Quadro1- Semelhanças e diferenças entre Prova Brasil e SAEB

Prova Brasil	**Saeb**
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5° e 9° anos.	Avalia estudantes de 5° e 9° anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Fonte: INEP (s.d)

Os alunos têm informação acerca dessas provas oficiais e são incentivados a participarem dela. No quinto Encontro Grupal pedimos aos adolescentes que escrevessem o que soubessem sobre o Proeb e a Prova Brasil:

> **Bárbara**: Essas provas servem para testar os nossos conhecimentos, e o nível de ensino da escola e do Brasil.
> **Nicole**: O Proeb e a Prova Brasil tem como objetivo checar as conhecimentos dos alunos. A média das notas serão aplicadas na escola, daí a importância de que os alunos compareçam pra fazê-la.
> **Joana**: Prova Brasil: testa o conhecimento da pessoa que fez a prova na matéria de português e matemática. Proeb: faz a mesma coisa que a Prova Brasil, mas é em dois dias e vê se o professor está ensinando bem. É importante pra escola.
> **Henrique**: Nada. Que ela é muito importante para a escola e para nós.
> **Thaís**: essas provas são para avaliar o ensino nas escolas públicas.
> **Luísa**: eu, sinceramente, não sei nada sobre essas impertinentes e um pouco insuportáveis provas. Só sei que, fazendo elas, nós perdemos aulas e não ganhamos nada. Além de tudo, eles só escolhem exercícios superfáceis, sendo que essas provas deveriam testar de um jeito mais doloroso a nossa mente.

Depois, pedimos que eles comentassem sobre o que haviam escrito:

> **Luísa**: Eu acho uma perda de tempo. Porque a gente faz a prova e no final a gente não ganha nada com isso.
> **Nicole**: A nota fica pra escola.
> **Thaís**: Não sei o que testa isso, todos os professores, tinham que ter um grau de conhecimento igual pra eles passarem pra gente tanto pra escola particular quanto pra pública.
> **Nicole**: Pra mim, a prova mede meu conhecimento mas, o que a gente tira vai direto pra escola. Serve mais pra aumentar a nota da escola do que a nossa.

A partir daí, observamos que as avaliações que são significativas para eles são as da escola (provas mensais e bimestrais...). As provas oficiais, como Proeb e Prova Brasil, são entendidas como avaliações de "propriedade" da escola e não deles. As provas oficiais não constituem critérios de avaliação do processo de escolarização por eles vividos, principalmente pelo fato deles não terem acesso aos resultados individuais; pois isso ocorre apenas com as provas apresentadas e discutidas pela escola.

3.4.O Futuro no Balanço

Nesta unidade de análise, procuramos buscar a síntese do que ficou do Ensino Fundamental e incentivar os adolescentes a explicitarem o que esperam do futuro. Pretendemos, assim, pensar os temores, os projetos e as transições.

Para apreender as representações de escola que os adolescentes trazem perguntamos da seguinte maneira: "Se eu falo a palavra rato todo mundo fala queijo, se eu falo a palavra escola, você fala...

> Não sei se eu respondo. Eu vou usar uma palavra não muito favorável, cadeia! Ai, você fica preso quatro horas e meia numa escola, ouvindo professor falar. Nossa! Você fica doidinha. (Nicole)
>
> (risos) Férias, pelo amor de deus. (risos) (Thaís)
>
> Aprendizagem. (Bárbara)
>
> Estudo. (Iasmin)
>
> Aluno (Henrique)

Os entrevistados, de maneiras diferentes e não necessariamente coincidentes, associam a escola a diferentes significações da experiência, enfocando, sobretudo os seguintes aspectos: disciplinar (escola como cadeia), o processo de ensino-aprendizagem (aprendizagem e estudo) e de trabalho servil (que se opõem as férias, ao lazer, ao tempo mais livre). As falas remetem as representações mais comuns sobre a escola e suas exigências sociais e cognitivas.

Em termos sintéticos, o que marcou o percurso escolar dos adolescentes entrevistados foram, em ordem decrescente de frequência: os professores, os amigos, o conhecimento e a satisfação de passar de ano sem recuperação. O que eles pretendem levar para o Ensino Médio são: os amigos (que a maioria citou), os valores afetivos e relacionais e a força de vontade:

> Olha, força de vontade né? mais força de estudar, de querer aprender mais. Até porque esse ano são mais matérias né? (Bárbara, EI)
>
> Amigos também, vou levar bastante. Vou levar respeito, vou levar, ah, vou levar muita coisa, véio. Amor pelos funcionários, pelos professores, que alguns eu ainda vou ver no ano que vem. (Iasmin, EI)

Perguntamos aos adolescentes se eles sentem ou já sentiram medo do futuro alguma vez. Um deles respondeu que já sentiu medo quando mais jovem, mas já o superou. Todos os outros entrevistados disseram não ter medo do futuro. Ao refletirem sobre o futuro, os adolescentes demonstraram uma postura de confiança, dizendo estar preparados e focados no presente:

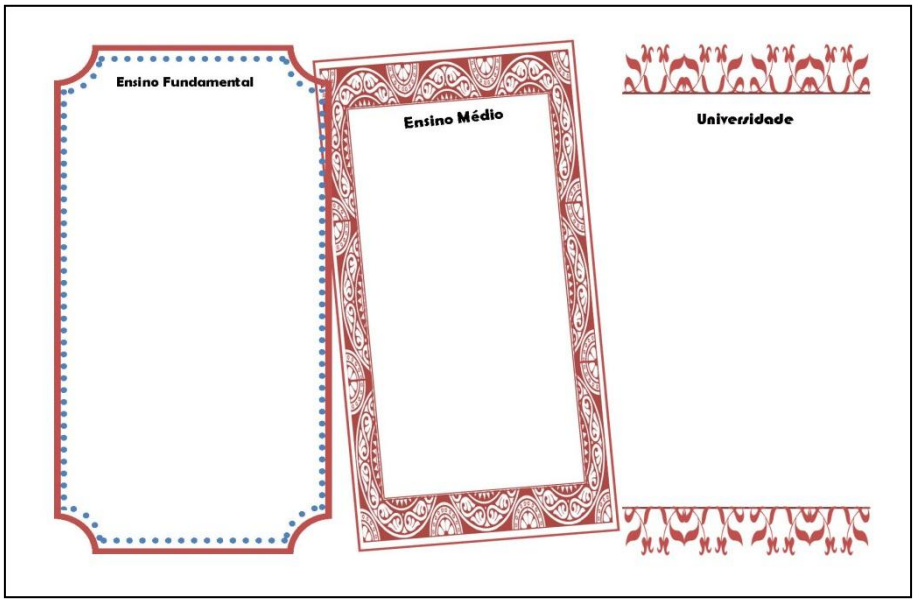
> Já senti. Antes, quando eu tava na quarta série, lá no Maria Teresa. Aí eu pensava assim: nossa! agora eu vou pra quinta série, será que eu to preparada? Já agora não, agora é tranquilo. (Thaís, EI)

> Não. Ah, sei lá. Eu não olho muito pro futuro. Eu prefiro olhar pro presente. Bem melhor. (Iasmin, EI)

3.4.1. Transição entre ciclos e níveis de ensino

As dificuldades encontradas no decurso do processo de escolarização sofreram ajustamentos e superações nas falas dos entrevistados. O balanço mais geral do processo de escolarização, inclusive dos momentos de transição entre ciclos e níveis de ensino, foram abordados por meio de um procedimento de investigação que consistiu em distribuir uma lista de palavras em três espaços intitulados: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universidade (figura 8), a fim de rememorar os significados das experiências vividas no transcorrer do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, bem como identificar suas projeções para o futuro.

Figura 8 – Atividade das Transições: Ensino Fundamental – Ensino Médio e Ensino Médio - Universidade



Na atividade de Iasmin, o espaço do Ensino Fundamental foi composto por *criança, adolescente, alunos, avaliação* e *computador*. A aluna evoca esses elementos para definir a etapa que vivenciou:

> Pesq: Por que você acha que isso tem a ver com o ensino fundamental?
>
> A: Olha, porque de criança a gente passa pra adolescente, a gente é, os alunos, eu acho que no ensino médio a gente não vai ser tão chamado de aluno. Sei lá. Avaliação a gente passa por muitas. Às vezes pra gente é difícil, ou às vezes é muito fácil. O computador, pra mim pelo menos, eu fico o dia inteiro no computador. Eu acho que o ano que vem eu não vou poder ficar. No ensino médio eu não vou poder ficar tanto assim (EI).

No espaço do Ensino Médio encontramos: *amigos, amizade, autonomia*, *futuro, mudança*. Iasmin enfatiza a mudança e a importância dos amigos nessa etapa.

> Eu acho que a gente muda bastante no ensino médio. Eu acho que garante o nosso futuro, e se a gente achar um amigo, eu acho que o amigo vai ser de verdade mesmo (EI).

Iasmin preencheu os três espaços com palavras positivas, o que combinava com o momento de ter passado de ano após o EOP (Recuperação do final do ano). O espaço dedicado à Universidade foi o mais preenchido pela adolescente: *adulto, alegria, amor, auto-realização, casamento, diploma, dinheiro, futuro, profissão, responsabilidade, sucesso, trabalho e vestibular*. Segundo ela: "Eu acho que universidade só traz coisa boa. Eu acho que vai me dar um impulso na vida, pra melhor" (EI).

Para Bárbara, o espaço do Ensino Fundamental foi preenchido com *família, amigos, alunos e alegria*, elementos que são significativos e que ficaram claros no percurso escolar da adolescente. A entrevista com Bárbara aconteceu no início do ano de 2012 (quando ela estava começando o Ensino Médio), no momento em que ela estava muito satisfeita de ter passado de ano e esperançosa com a nova etapa. Sobre o Ensino Médio, a menina evoca elementos que fizeram parte do seu dia-a-dia escolar no Ensino Fundamenta, e que agora estão no Ensino Médio:

> A: Aí no ensino médio eu coloquei: *adolescente*, né? que agora a gente não é mais criança, tem que comportar diferente. *Alegria* né? Os *alunos*... *Amigos*.... Agora acho que são mais *avaliações*. A *vida escolar*. É, o *computador* que hoje em dia é muito importante. O *esporte* que às vezes a gente pratica, na educação física né? Em relação à *família*, eu coloquei a mãe e o pai que tá sempre do lado da gente. O *lazer* também, que vem com as obrigações. A *religião*. A *raiva* que às vezes a gente sente. E a *tristeza*...

> Pesq: Tem uma aqui também ó.
>
> A: Ah, é! E *transformação.*
>
> P: Tranformação de que?
>
> Acho que na mente né? que a gente tem que procurar ter mais responsabilidade e tal. Fazer as coisas (EI)

No espaço da Universidade apareceram palavras como: *alegria, alunos, raiva* e *família* sendo as exclusivas do momento: *adulto, amor, auto-realização, autonomia* e *futuro*.

Na atividade da Thaís, o espaço menos preenchido foi o Ensino Fundamental, seguido do Ensino Médio, e o mais preenchido foi o espaço da Universidade. A adolescente foi a única que colocou o vestibular no espaço do Ensino Médio, o que condiz com seus planos bem delimitados:

> É, isso aqui [palavra *adolescência*] porque eu tô entrando na adolescência. Lá no ensino médio a gente já pode se considerar adolescente. Coloquei *alegria* no ensino fundamental porque me permitiu vários momentos bons. Coloquei *aluno* em todos porque a gente vai continuar aprendendo sempre. *Amigos* eu coloquei em todos também. É, *computador* eu coloquei só no ensino fundamental. Agora eu posso e nem ligo mais porque tem que estudar. *Família* eu coloquei em todos também. Porque elas são, a minha família é a minha base. Coloquei [a palavra *diploma*] ensino médio por causa do meu futuro. Porque eu vou depender dele pra chegar na universidade. É, coloquei também *responsabilidade*. No ensino médio e na universidade. Acho que aumenta, né? A partir de quando você vai crescendo, você tem que começar a sua responsabilidade. É, *vestibular*. Você faz o vestibular pra entrar na universidade não é isso? Então, aí eu quero entrar na universidade. Aí, quando eu estiver na universidade eu vou estar *adulta*, né? (...) É, eu vou estar adulta, vou, pretendo estar com meu estado civil formado, seja lá com quem. (...) *Autorrealização*, porque só de chegar lá já vai ser uma grande conquista. *Diploma*, porque é o que eu mais quero até agora. Acho que eu vou ter mais *liberdade* lá, na frente. *Mudança*, acho que, espero que seja pra melhor. É, *preocupação* acho que aumenta também. *Prestígio*, só de já tá lá. *Profissão* pra mim conseguir já arrumar meu futuro. *Sucesso.* E *trabalho* (EI).

3.5. Percursos biográficos

Nesta unidade de análise, nos dedicaremos ao percurso escolar de três adolescentes de forma mais minuciosa. Foram escolhidos: Thaís – uma adolescente com *percurso escolar regular* (sem dependências e recuperações); Bárbara – uma

adolescente com o *percurso escolar muito acidentado*; e Henrique – um adolescente com *percurso escolar pouco acidentado*. Objetivamos compreender quem são esses adolescentes, o que dizem da escola, suas apreensões, temores, projetos, como eles dizem que são em sala de aula, como foi o percurso, que provas ele participou – Proeb, Prova Brasil. Assim, buscaremos compreendê-los como sujeitos sócio históricos, bem como o posicionamento deles frente às politicas públicas. Para tal, recorremos aos prontuários dos alunos para verificar as politicas de avaliações que incidiram sobre eles. Com o quadro a seguir começaremos a apresentar os sujeitos desta unidade.

Quadro 7 – Apresentação dos Sujeitos por tipo de percurso escolar

Sujeitos	**Tipo de percurso**	**Vive com**	**nº de irmãos**	**Escolaridade da mãe**	**Escolaridade do pai**
Bárbara	Muito acidentado	Seus pais	Filha única	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Henrique	Pouco acidentado	Seus pais	Dois irmãos mais novos	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Thaís	Regular	A mãe	Dois irmãos mais velhos	Ensino Médio	Ensino Fundamental

Thaís

Thaís é uma adolescente de 14 anos que vive com a mãe e um irmão. Eles residem em uma casa que não é própria, em um bairro próximo à escola, e se mantém com uma renda mensal inferior a três salários mínimos. Seus pais são separados há dez anos, o irmão mais velho está na marinha e mora no Rio de Janeiro. Seu irmão mais velho parou de estudar para servir a marinha e o mais novo estava cursando o 1º ano do Ensino Médio. Sua mãe tem o Ensino Médio Completo, mas gostaria de ter feito faculdade, e seu pai tem o Ensino Fundamental Completo. A mãe de Thaís comparece apenas de vez em quando às reuniões escolares. Apesar disso, incentiva a filha a

frequentar as aulas, a fazer tarefas e trabalhos escolares e principalmente a ler. Para Thaís, existe uma troca de vivências entre ela e a mãe:

> Com a minha mãe eu aprendi a gostar de livro. Eu não gostava de ler mas agora eu gosto muito. Principalmente romance. Com a minha mãe eu aprendo a cozinhar porque ela é cozinheira. Mas ela é meio sem paciência, mas (risos) a gente se diverte quando a gente tá na cozinha. E o que eu posso passar eu tento passar pra minha mãe, coisa de internet, essas coisas assim. De vez em quando ela pergunta. (EI)

Thaís não convive com o pai, mas os irmãos a incentivam a estudar. A mãe, durante muito tempo, trabalhou e estudou e isso reforça a preferência de primeiro estudar para depois trabalhar:

> Primeiro, quero completar os estudos para não ficar dividida entre estudar e trabalhar (Q).

Thaís divide seu tempo entre escola, computador, fazendo serviços domésticos (que ela divide com a mãe), tarefas e trabalhos escolares, assistindo TV e atualmente não está fazendo nenhum curso fora da escola:

> Minha mãe não tem muita paciência. Não sei porque, mas ela não tem. Também nem eu. As obrigações da casa, quando não é minha mãe que faz, sobra tudo pra mim. Meu irmão não faz nada. E eu ainda tenho que achar tempo pra escola e pra fazer as coisas que ela me pede. É difícil (EI).

Para Thaís, a diferença entre estudar na escola e em casa está na disponibilidade do professor, que na aula pode tirar dúvidas. Para aprender as matérias ensinadas na escola ela lê e faz exercícios.

A escola é importante pra família, assim como o diploma também é:

> Pesq.: O diploma é importante para você e pra sua família?
>
> N: Pra mim é, muito. Pra minha mãe também deve ser, pro meu irmão também porque ele falou assim que se eu entrar na faculdade, ele me dá até dois notebooks se for necessário.
>
> Pesq.: E o quanto que é importante pra vocês?
>
> N: Eu quero saber, por isso que eu procuro estudar pra depois conseguir chegar a algum lugar. Sei lá, acho que pra minha mãe é mais satisfatório. E ela nunca teve motivo pra não ter orgulho de mim. (EI)

O objetivo de Thaís é chegar a universidade, que significa ser independente:

> N: É... aonde que eu vou fazer universidade eu não faço nem ideia, não conheço lá nada ainda. Sei lá, eu quero um futuro melhor pra mim. Eu quero ser, como é que fala? independente.
>
> Pesq: Ser independente? E ser independente pra você é o que?
>
> N: Sei lá, não depender de ninguém, ajudar os outros em vez dos outros me ajudar. Eu sei que isso não é sempre possível, que a gente precisa dos outros também, mas falo em questão financeira, essas coisas assim. (EI)

A mãe está satisfeita com a escola em termos gerais, menos no que se refere à greve (que afetou mais os alunos da manhã, pois apenas alguns professores da tarde aderiram ao movimento). Também Thaís está satisfeita:

> Ahn, eu acho que escola pública é a mesma coisa de particular. Acho que não tem diferença, muito. A diferença é que você paga numa, e na outra não. Mas, acho que tudo positivo. Tem qualidade de ensino muito boa. Acho que não tem nada negativo, não. (...) O ensino além de ser gratuito é ótimo. E, sei lá. É um lugar bom, que você pode conviver com a pessoa e é o lugar onde você passa a maior parte do seu dia. (EI)

Thaís não participa de nenhum grupo fora da escola. Seus amigos estão na escola:

> A melhor amiga é a B. Sei lá, eu me identifico com ela. Minha mãe fala que eu sou chata igual ela, mas eu não acho. Amigo tem o E, falante, sei lá, não sei porque que eu criei amizade com ele. Acho que é porque eu fui sentar perto dele no ano passado, aí a gente começou a conversar. E só. Não considero as outras pessoas como amigos não. (EI)

Para a adolescente, a escola é um local onde ela sente mais livre pra falar:

> Porque aqui na escola, por ter a minha amiga a gente consegue falar mais coisas. Lá em casa não, é uma coisa assim mais fechada. Só o que a minha mãe tem que saber mesmo, e só o necessário. Aqui não, aqui é tudo. (EI)

Thaís vem à escola porque acha importante para seu futuro profissional e porque a escola é o lugar de encontro dos amigos.

A adolescente gosta de participar dos eventos que a escola promove, tais como: apresentação de teatro/dança/música, concursos de redação, feira de ciências, olimpíadas (matemática/português), copa recreio e gincana. Essa última é seu evento favorito, pois permite trabalhar em equipe. A estudante gosta de ler, não tem muito interesse em saber as coisas do mundo e gasta maior parte do tempo na *internet*, em sites de relacionamento como Orkut/ MSN/ Facebook e Twiter (Q).

Thaís começou a estudar com 4 anos e passou sua vida escolar em escolas públicas. No primário, não gostava de estudar, situação que se modificou ao longo dos anos. Sempre teve ótimos resultados no que se refere a notas, tendo sua primeira nota vermelha no 8º ano. Completou o Ensino Fundamental sem nenhuma recuperação, traçando um percurso escolar linear sem acidentes. Seu desempenho é bem visto tanto pelos professores quanto pelos familiares e colegas de turma. Thaís acha que, analisando toda a vida de estudos, fez *o necessário* (Q). E se tivesse possibilidade de modificar no seu percurso escolar "teria estudado mais e deixado o computador de lado".

A adolescente se percebe competente frente aos objetivos do Ensino Fundamental e os reconhece nas matérias que foram oferecidas pela escola.

Para Thaís, terminar o Ensino Fundamental representa mais uma etapa conquistada para chegar à universidade. Ela aponta que na escola se tornou mais madura e menos ingênua nas relações interpessoais. Ela se sente preparada para o Ensino Médio. Considera as notas no final do ano como sendo suas:

> Considero, porque se eu tirei nota mais baixa foi porque eu deixei de estudar alguma vez pra fazer qualquer outra coisa. Se eu tirei notas mais altas é porque eu sei que eu estudei, ou colei. (EI)

Quando reflete sobre a sua menor nota, associa ao fato de ter pouca afinidade com o conteúdo e outras matérias para estudar:

> Além de ter várias outras matérias pra gente estudar, acho que porque eu não gostava mesmo de história, acho que isso piorou mais a situação. (EI)

As avaliações da escola servem para Thaís como uma referência de suas competências. Contudo, isso não se mantém com as avaliações oficiais. No ano de 2011 a turma da adolescente participou da ADR (que é uma avaliação feita pela SRE), Proeb (avaliação estadual) e Prova Brasil (avaliação federal). O resultado que ADR entrega para a escola se refere à pontuação dos alunos individualmente e foca no diagnóstico dos objetivos que não foram alcançados pelos alunos para que os professores tentem suprir essas deficiências. Assim, os alunos não têm acesso ao seu desempenho. Também no Proeb e na Prova Brasil o resultado disponível é o da escola e não de cada aluno. Isso gera um desconforto por parte dos alunos, que entendem que a avaliação é da escola, e não deles.

Podemos perceber que o percurso escolar de Thaís ocorreu de forma linear, sem acidentes. Dentre outros aspectos desse percurso, podemos notar que Thaís é uma adolescente determinada, tem um projeto de vida bem definido que orienta seu comportamento na sala de aula. Parece um tanto exigente com ela mesma e nas relações de amizade. Seus vínculos interpessoais estão muito mais ligados à família do que a outras pessoas de fora. Em alguns momentos na sala de aula conversa, se diverte, passa e pede "cola"; contudo não deixa de aprender o conteúdo porque "corre atrás" fora da escola.

Bárbara

Bárbara é uma adolescente de 14 anos que mora com os pais e é filha única. Ela mora em casa própria em um bairro próximo à escola. A renda da família é de até três salários mínimos mensais. Quando era bem pequena, seus pais se separaram e ela ficou sob os cuidados da mãe e da avó materna, pois nessa época a mãe trabalhava e estudava. Embora os pais tenham se unido novamente, essa questão familiar é algo que marca as falas de Bárbara, pois é grande o seu desejo de ter a família unida. O pai de Bárbara cursou até a 8ª série do Ensino Fundamental e a mãe completou o Segundo Grau. Quando perguntada sobre o que ela espera dos pais, Bárbara respondeu sem hesitar:

> Olha, que seja feliz, sabe? Família feliz pra sempre. Que sempre esteja se entendendo, sabe? sem discussões, essas coisas assim que acontecem. (EI)

Ainda que os pais a incentivem, fazer as tarefas e trabalhos escolares e frequentar a escola, a adolescente não conversa com eles sobre o que acontece na escola; prefere conversar com os amigos de escola, principalmente com Thaís:

> Assim, falar não, assim, mas minha mãe assim me pergunta o que que tá tendo na escola, sabe? Mas eu não converso muito com eles não. Sobre escola não (EI).

A escola e o diploma são valores pra família, importantes para o futuro profissional de Bárbara e estão todos satisfeitos com a escola:

> Com certeza, assim, com estudo, com certeza você vai ter um futuro melhor, né?. Você vai ter condições de ter mais coisas, assim. É, estudando (EI).

> Olha, minha mãe gosta daqui, porque ela já estudou também aqui no Estadual, aí ela gosta do ensino aqui, eu também gosto do ensino. É um ensino bom (EI).

Bárbara gasta a maior parte de seu dia fora da escola com atividades no computador. Ela acessa com frequência a internet na sua casa. É por esse veículo que ela sabe das notícias do mundo e se conecta com os amigos pelo Orkut, Facebook, MSN e Twiter. Bárbara gosta de ler revistas e os livros que ela leu no ano foram estimulados pela professora de Português. O restante do seu tempo é dividido entre assistir TV (principalmente novelas) e realizar tarefas domésticas. Ela não faz cursos fora da escola e participa do grupo de crisma da sua paróquia.

Bárbara costuma fazer as lições de casa sempre que as entende. Quando não sabe fazer, pergunta para os pais ou para os colegas no dia seguinte. Quando é necessário, aumenta o número de horas para o estudo:

> [Sobre o gasto de tempo com tarefas escolares] Mais ou menos uma hora. Agora quando tem que estudar, eu pego a manhã inteira mesmo pra estudar a matéria. Principalmente quando tem muito assim, muitos capítulos pra lê. Aí eu estudo bastante (EI).

Para Bárbara, existe diferença entre estudar na escola e em casa: no primeiro local é exigido dos alunos fazer exercícios, durante todo tempo de aula e em casa há outras coisas pra fazer, como mexer na internet, por exemplo, e às vezes dá preguiça de estudar. Assim, Bárbara se sente mais livre em casa do que na escola:

> [Sobre onde ela se sente mais livre] Na minha casa, porque na minha casa eu mexo no computador, na minha casa eu escuto música alto, assim sabe, coisa que eu gosto de fazer e às vezes você não tem liberdade de fazer na escola, como escutar música, assim essas coisas (EI).

Na escola, Bárbara gosta de participar das apresentações de teatro, dança, música e das excursões. Em uma das atividades grupais (EG4- Ver capítulo 2), pedimos-lhe que avaliasse seu percurso escolar através dos *emoticons*:

> Na pré-escola eu coloquei duas carinhas tristes porque eu não conhecia escola, ficava com saudade da minha mãe e eu chorava. No primário eu acostumei mais, aí eu coloquei duas carinhas felizes. Na quinta série eu assustei porque é difícil, muita matéria, em Português eu era boa, em matemática não. Na sexta série eu continuei sendo ruim em matemática mas era boa em português. Na sétima série em matemática foi pior ainda e em português eu não entendia nada que o professor falava, mas eu consegui passar, aí eu coloquei cara de feliz. Na oitava série agora, matemática eu não entendo muito, não, mas se Deus quiser eu vou passar. Aí eu coloquei carinha de feliz. E em português eu também coloquei carinha de feliz. (EG 4)

Bárbara começou a estudar aos cinco anos. Nesse momento não gostava de ir à escola, chorava e dormia muito. Passeava muito com a avó enquanto os pais trabalhavam. Passou por quatro escolas públicas. Durante o pré-escolar e o primário obteve bons resultados, com bons conceitos e notas acima da média. No 6º ano precisou da recuperação do final do ano para passar em matemática. No 7º ano, não conseguiu recuperar a nota em matemática, fez recuperação do final do ano e os Estudos Independentes de janeiro, o que resultou em sua aprovação em progressão parcial com Dependência em Matemática. Ou seja, em 2010, além das matérias do 8º ano, ela cursou a matemática do 7º ano em outro turno escolar. No 8º ano, conseguiu recuperar nota em matemática apenas com a recuperação do final do ano. Mas a situação foi diferente para Inglês, pois nessa unidade curricular não conseguiu melhorar a nota nem com a recuperação do final do ano, nem com os estudos independentes e pegou Dependência na referida matéria. Em 2011, participou de algumas provas oficiais: uma delas foi a ADR em que teve baixo desempenho em Português e Matemática. O 9º ano, para Bárbara, foi um período mais fácil do que os outros. Embora tenha perdido algumas médias bimestrais, conseguiu passar para o Ensino Médio direto, sem precisar da recuperação final.

Na sala de aula, Bárbara oscila entre momentos de maior e menor investimento nos estudos. Sua atenção aumenta quando está precisando de mais pontos:

> Ah, eu sou assim, eu às vezes, eu fico com preguiça, aí eu não presto muita atenção na aula não. Mas quando eu to precisando mesmo da matéria ou dos pontos, daí eu presto mais atenção, faço as atividades, corrijo tudo direitinho (EI).

A adolescente acha que o quanto estuda em casa é suficiente e que o que a impede de estudar mais é o tempo gasto com o computador. Ela faz o dever de casa "*de vez em quando, quando consigo fazer"*(Q). Quando não consegue fazer a lição pergunta para os pais, os amigos ou por fim o professor:

> Aí, eu às vezes, se a minha mãe ou o meu pai conseguir me explicar, aí eu peço ajuda pra eles, aí se eu não conseguir fazer, assim se eu tentar fazer e não conseguir, aí ou eu peço pra algum amigo meu, ou eu vou tirar a dúvida com o professor (EI).

Em casa, Bárbara sente mais preguiça, pois existem mais entretenimentos que a distraem, enquanto a escola possui mecanismos para que isso não ocorra:

> Olha, eu acho que você em casa você fica meio com preguiça, sabe? de estudar, porque você vê que tem internet procê mexer, assim sabe? mas quando é uma matéria assim, em caso de prova, assim mesmo, aí eu já estudo. Agora na escola, eu acho que é de uma as cinco e meia, eles te cobrando pra fazer tarefa, fazer exercício, tudo, assim sabe? (EI)

Bárbara participou, no ano de 2011, das provas oficiais Proeb, Prova Brasil e da Avaliação Diagnóstica Regional. Para a adolescente, essas provas não servem para referenciar seu conhecimento, pois "a maioria das pessoas fazem as provas de qualquer jeito, porque não valem ponto." (EG3) Embora saiba que as provas oficiais buscam avaliar a escola, a estudante não as vê como algo relevante. Sobre essas provas ela diz: "Mas eu não gosto, não. Interrompe aula e é bom que os professores dão ponto pra gente fazer a prova. Fazer de graça não compensa" (EG 5). As provas que conferem sentido para a adolescente são aquelas utilizadas para passar ou não de etapa:

> Pesq. Você ficou satisfeita com o seu resultado final do ano passado [referindo-se ao ano de 2011 em que ela estava no 9º ano]?
>
> A: Fiquei, fiquei satisfeita. Fiquei bastante feliz, né? Que, a gente passa de ano é uma grande satisfação pra gente.
>
> Pesq: Você achou que o seu resultado foi justo? Você considera suas notas como suas?
>
> A: Sim, considero minhas notas como minhas, porque eu estudei bastante né? pra poder passar, pra poder estar no primeiro ano agora.
>
> Pesq: Essas notas correspondem à sua dedicação na escola?
>
> A: É. Pode-se dizer que sim, né? Que a gente estuda pra poder conseguir nota nas provas, nos trabalhos. (EI)

Bárbara se percebe competente frente aos objetivos do Ensino Fundamental e preparada para o mercado de trabalho como atendente de loja, por exemplo. Ela não trabalha fora de casa, mas, se pudesse escolher, gostaria de conciliar os estudos e o trabalho.

Podemos perceber que o percurso escolar de Bárbara se deu de forma muito acidentada, com recuperações, dependências, aprovações parciais. Contudo, a adolescente é a favor da escola e seus sentimentos relacionados ao contexto escolar são positivos. Ela é muito agradecida aos professores, aos amigos e a tudo que aprendeu nas relações interpessoais. Parece permanente o conflito entre o objetivo de longo prazo (como passar de ano, cursar a universidade) e os desejos mais imediatos (mexer no

computador, ver novelas). A adolescente confia muito na escola, valoriza o que esta oferece e se empenha para alcançar o que a instituição exige como mínimo necessário para passar pra a etapa seguinte. A impressão que temos é a de que a adolescente tem dificuldades em algumas matérias, é esforçada nos estudos, mas manifesta essa dimensão de forma mais enfática mais para o final do ano.

Contudo, a fala de Bárbara em relação aos pontos revela uma relação muito instrumental com o saber e com o investimento nas tarefas. Se a tarefa vale pontos, ela se dedica, mas, caso contrário, não se mobiliza efetivamente para realizá-la.

Henrique

Henrique é um adolescente de 14 anos, também pertencente à turma do 9º ano 1. Vive com seus pais e dois irmãos mais novos em uma casa própria, próxima à escola, e sua família tem renda mensal entre 3 e 6 salários mínimos. Henrique se autodeterminou pardo e é evangélico. Seu pai estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental e sua mãe até o 1º ano do Ensino Médio. O adolescente gostaria de ser como seu pai em alguns aspectos; contudo, acha que o pai não estudou muito:

> Ah, gostaria, meu pai é muito trabalhador, ele trabalha em dois serviços, tenta dar uma melhor vida pra gente, igual se eu tiver filho, eu vou tentar. É, mas também meu pai não teve muita oportunidade de estudo, e nesse lado eu não gostaria de ser (EI).

Os pais de Henrique o incentivam a estudar, frequentar a escola e fazer as atividades propostas, mas vão às reuniões apenas de pais de vez em quando. O adolescente também não gosta que eles compareçam às reuniões, porque são nesses encontros que entregam as notas e falam sobre o comportamento dos alunos. Os pais de Henrique querem que ele estude mais do que eles. Seu pai é exigente com relação às notas, e esse é um ponto de conflito entre os dois:

> Ah, tipo, meu pai quer que eu estudo, aí tipo por causa de nota ele me xinga muito, aí vem aquele negócio, ele prefere a minha irmã. E a minha irmã não é tão boa assim no estudo. Aí ele me xinga... tipo faltava mais quinze [pontos para passar de ano sem recuperação], minha irmã era zero vinte e dois. Aí ele xingou eu e não xingou a minha irmã. Aí ele quer que eu estudo mais. Aí também, tipo, minha mãe quer que eu tento área militar essas coisas, tentar, se eu passar eu vou pra lá, qualquer coisa eu faço faculdade e eu seja engenheiro lá dentro. Se é... eles querem tipo que eu estudo assim (EI).

Henrique não costuma comentar com a família o que acontece na escola:

> Pesq. E você diz pros seus pais o que você faz na escola? As coisas que você faz aqui?
>
> A. De vez em quando. Tipo, quando eles me perguntam, porque se eles não perguntar. Agora mesmo, esses negócios de entrevista, esses negócios, aí teve um dia assim que eu não falei nada, cheguei mais tarde assim. Aí a minha mãe, aonde você tava. Eu falei, eu tava num negócio de entrevista, não mais o que que tem. Aí no outro dia ela me perguntou de novo, porque ela esquece todo dia. Eu tenho que falar todo dia. Ela esquece, não adianta. (EI)

Em um dia de aula, Henrique gasta grande parte do tempo com computador, assistindo TV e também executando trabalhos domésticos. Henrique, analisando sua vida estudantil, considera que fez *o necessário,* sente-se competente diante dos objetivos do Ensino Fundamental e afirma que não faria nada de diferente para modificar seu percurso escolar. De maneira um pouco contraditória, pensa que o quanto estuda é insuficiente, cumpre poucos trabalhos escolares, normalmente condicionado pela necessidade de conseguir notas:

> Pesq. Alguém ajuda você nas tarefas escolares?
> A: Não.
> P: Você faz sozinho?
> A: Faço.
> P: E você faz as lições de casa?
> A: Tudo não. Igual esse ano, igual tipo, quarto semestre em matemática eu fiz uma vez. Não, fiz não, né? Peguei emprestado o caderno com uma menina, mostrei e depois entreguei pra ela.
> P: Mas, o que que te dificultou fazer as tarefas?
> A: Na matemática, essa ultima matéria de seno e cosseno, essas coisas, é muito chato. Aí depois é que eu fui entender.
> P: A forma de estudar na escola e na casa apresenta alguma diferença?
> A: Apresenta. Em casa eu tenho mais preguiça. Na escola, de um jeito ou de outro eu vou ter que estudar mesmo. Se não quer tomar bomba melhor estudar.
> P: E como é que você faz para aprender as matérias ensinadas na escola?
> A: Na escola, eu presto atenção na aula Aí eu vejo em casa assim, a nota, eu vejo no livro assim se eu consigo fazer, senão eu peço ajuda pro professor. (EI).

Henrique vê a escola com importante para o futuro profissional, como lugar de encontro dos amigos e também como um local que lhe propiciou um crescimento como pessoa. Quando reflete sobre suas experiências escolares, pensa que gostaria de ter feito mais bagunça e que na escola aconteceram transformações positivas no seu comportamento:

> Antes, no início, eu era mais quieto, fazia mais tarefa. Estudava, não estudava não, eu estudei assim um pouco. É, agora, tipo, eu to falando mais, eu converso mais, as pessoas já me xingam, mais assim, e deixa eu ver, ah eu me considerava uma pessoa quieta, agora eu me considero uma pessoa não muito quieta assim. Eu colo mais, e eu fiz mais amigo, assim. E também, tipo, eu parei de conversar com uns amigos meus também. (EI)

Os amigos fazem parte do cotidiano escolar de Henrique. Sua rede de amizade é constituída por familiares, vizinhos e adolescentes da escola. Todavia, essas relações se dão com muita reserva e certo distanciamento. Sobre esse jogo relacional em que acontecem rupturas e novas adesões, Henrique reflete:

> Amigo assim eu só tenho um igual eu falei lá. É o Mateus, porque tipo os outros. E tipo, o Iguinho que eu não falo quase nada também, que tipo tem o João que ele debocha, ele é um debochado. Agora eu nem converso mais com ele. Eu ando com ele por causa do Mateus, porque o Mateus anda com ele, o Mateus também é amigo dele, mas eu nem dou bola pra ele. Ele vai na onda dos outros, ele e o Iguinho. Ele vai na onda do João. É, agora amigo assim, que nem eu te falei, na escola eu tenho cinco assim, que eu falo essas coisas assim, que eu converso, que é a Nicole, é a Thaís, a Bárbara, e da outra sala eu converso muito com a Paloma e com a Amanda. A gente conheceu esse ano. A gente começou a conversar assim tipo, porque o Marco Polo, professor de artes, pediu pra fazer uma encenação, qualquer encenação, aí a gente começou a brincar (EI).

O adolescente começou a estudar com 6 anos em uma escola de uma cidadezinha próxima a São João del-Rei. Quando se mudou para São João del-Rei, estudou numa escolinha particular e depois em duas escolas públicas, incluindo o "Estadual". No 6º ano, já no Estadual, participou do EOP – Estudos Orientados Presenciais no final do ano nas matérias Português e Geografia e foi aprovado. No 7º ano perdeu algumas médias bimestrais, mas não precisou fazer nenhuma recuperação no final do ano e foi aprovado. No 8º ano fez EOP em Inglês e História e em seguida foi aprovado. Em 2011, no 9º ano, perdeu médias bimestrais em Ciências, História, Geografia e Matemática. No entanto, não ficou em recuperação no final do ano e passou direto para o Ensino Médio.

Ao final do Ensino Fundamental, Henrique percebe algumas mudanças em si nas interações com as pessoas: "antes eu era mais quieto, tímido, tinha mais vergonha, medo. Agora não, tipo, eu falo mais, faço mais bagunça, eu discuto mais, brigo mais, hm sou mais chato né?" (EI). O adolescente sente-se feliz ao passar para o Ensino Médio e se projeta para a faculdade e o mercado de trabalho:

> Pesq. E o que significa pra você chegar até aqui no final do ensino fundamental?

> A: Nossa, tipo, é uma coisa muito boa. Coisas que eu estudei, né? e eu consegui. É uma vitória assim pra mim. Melhor que o ensino fundamental, é conseguir o ensino médio e a faculdade, aí é a melhor coisa. E arrumar uma profissão, né? porque tem quem acaba uma faculdade e não arruma emprego. (EI)

As avaliações para Henrique servem como um limite importante que o orienta para o estudo e demonstram que existe uma correspondência entre o investimento e o resultado final:

> Pesq: E você tá satisfeito com o seu resultado final?
> A: Tô, porque eu passei. Aí eu to muito feliz. Mas, tipo agora, eu posso aproveitar minhas férias com a cabeça livre porque muita gente deixa pra janeiro, aí depois lá não consegue. Isso é muito ruim, né? Aí você tem que ficar as férias inteiras, tem que ficar estudando ao invés de aproveitar.
> P: E você acha que o seu resultado final foi justo? Você considera essas notas como suas?
> A: Ah, algumas sim, outras não. Tipo, até história assim que eu fiquei com vinte e sete no bimestre assim, foi bom. Eu considero minha mesmo. Agora, até considero, porque teve algumas que eu não estudei mesmo. Igual matemática, eu não estudei. No último bimestre
> P: E você acha então que as notas que você tirou correspondem à sua dedicação na escola?
> A: Aham. Tipo, igual eu não dediquei muito no final do bimestre em matemática, que foi a menor nota minha, assim. Considero.
> P: E o que você acha que ocorreu na matéria que tirou a menor nota?
> A: Hm, eu não estudei, no último bimestre.
> P: Qual que foi?
> A: Matemática. Sessenta e oito. Porque o resto foi tudo acima de setenta.
> P: E o que você fez pra alcançar sua maior nota?
> A: Nada. Ah, eu estudei, né? É, eu estudei sim, me dediquei mais. (EI)

Podemos perceber que existe no percurso escolar de Henrique, entre outros aspectos, uma forte oscilação entre investimento e desinvestimento nos estudos. Isso pode ser percebido de forma mais clara pelos Encontros Grupais, nos quais sua participação também variava de intensidade, embora a presença continuasse permanente. Em alguns momentos, o estudante gosta muito da escola e em outros quer jogar uma bomba nela. Quer se relacionar com os amigos, mas, ao mesmo tempo, mantém-se reservado. Em alguns momentos investe pouco na escola, mas considera importante o diploma universitário.

Capítulo 4
Considerações finais: o Balanço em resumo

Capítulo 4- Considerações finais: o Balanço em Resumo

A partir das falas dos adolescentes, percebemos que o balanço do processo da escolarização no Ensino Fundamental é positivo, os adolescentes se sentem preparados para a etapa seguinte, e competentes no que se refere aos objetivos do Ensino Fundamental. Pelos dados da pesquisa podemos dizer que os adolescentes são capazes de falar das aulas, dos conteúdos, da escola e poderiam ser parceiros importantes na reflexão do projeto educativo. Uma vez delegada uma posição mais ativa aos alunos, e por se sentirem valorizados poderiam oferecer grandes contribuições nas definições do currículo e na avaliação da escola.

A maioria dos adolescentes está satisfeita com a escola pública e estabelece uma relação de confiança com a eficiência dos profissionais, qualidade do ensino e currículo.

Ao refletirem sobre o quanto estudaram durante a trajetória escolar, demonstraram um pequeno incômodo com o processo, na forma de uma insatisfação quanto à maneira de agir, pois grande parte deles afirmou que se pudesse modificar o que viveu na escola estudaria mais, faria menos bagunça e tentaria tirar melhores notas. Todavia, estão satisfeitos com o resultado do percurso escolar, mas encontram dificuldades no projeto de escolarização: sentem falta de uma cobrança externa que os incentive estudar, sentem-se seduzidos pelo computador em detrimento dos livros e cadernos no espaço doméstico. Ou seja, sentem o desafio de conjugar as necessidades do presente com uma promessa de futuro.

Consideramos, contudo, que o ofício de aluno é um tanto exigente, e possui certas especificidades: não é escolhido livremente pelo adolescente, é controlado em tempo e espaço por um adulto, está exposto à avaliação do outro, requer uma dedicação de muitas horas, não é uma atividade diretamente remunerada, nem sempre produz resultados imediatos (PERRENOUD, 1995). Em resposta a essa rotina um tanto controladora, os adolescentes desenvolvem estratégias dentro da escola que, por muitas vezes, se manifestam na relação com o saber, como, por exemplo, dosar o investimento nas atividades (garantindo a aparência e os pontos), colar e se prepararem apenas para as provas. No transcorrer do percurso escolar, os alunos aprendem a jogar o jogo que lhes pode causar efeitos perversos em seu processo de escolarização.

Assim, os objetivos do aluno mais imediatos ou mediatos também interferem no modo de viver o ofício de aluno. E que isso se imbrica com as tensões da vida na escola: estudar e não estudar, prestar atenção nas aulas e se expressar, seja por meio de

conversa ou da bagunça. É comum que haja um choque entre o objetivo a longo prazo e as estratégias mais imediatas e que às vezes o adolescente oscile e se volte ora para essa prioridade ora aquela. Para Thaís, o seu objetivo de cursar Medicina estava bem claro, e isso orientava seu investimento nos estudos. De forma um pouco diferente, embora Iasmin também desejasse fazer faculdade, levava o dia-a-dia escolar estudando para atingir a média mínima. Para um aluno que pretende fazer uma faculdade concorrida, lhe é exigido que não "pegue" Dependências, que tenha boas notas, que seja um aluno acima da média. Para o aluno que pretende parar os estudos assim que terminar o segundo grau, pode-se estabelecer uma estratégia de passar de ano próximo da média mínima exigida. Percebemos assim, uma relação estratégica com as exigências escolares que pode levar a uma relação utilitarista com o saber, em que o sistema de avaliação influencia com maior peso. Por vezes, essa situação volta a aparecer depois, num momento de reflexão sobre o vivido culminando numa culpabilização, num sentimento de ter feito menos que deveria, de insuficiência.

A questão dos investimentos na vida escolar é foco de tensões e, por vezes, de dificuldades. Por um lado, os adolescentes entrevistados dizem ter atingido as competências relativas aos objetivos gerais do Ensino Fundamental e ao refletirem sobre seus percursos escolares afirmam ter feito o necessário, ou mais que o necessário. Como eles avaliam isso? Provavelmente a partir da nota recebida. Diante dessa situação, torna-se difícil encontrar os parâmetros para uma avaliação objetiva do rendimento escolar, pois os pontos são moedas de trocas intercambiáveis por diferentes objetos (ficar quieto, trazer um exercício feito, mesmo que tenha sido copiado do colega). A nota recebida, o ganho ou perda de pontos, parece se tornar a referência mais importante na avaliação do processo de escolarização. Porém, muitas vezes isso parece não ser suficiente para uma parte dos adolescentes, é o momento em que ele oscila entre o que de fato sabe e o que o sistema o leva a mostrar saber fazer.

Por outro lado, os adolescentes afirmam que o tempo dedicado aos estudos em casa é insuficiente, uma vez que muitas horas são dedicadas à TV e ao computador. Isto por encontrar dificuldades na compreensão dos enunciados, de desenvolver o que é pedido pelo professor ou encontrar sentido nas tarefas para casa, o que é mais comum entre eles é a esquiva da tarefa.

Todos os adolescentes da turma têm acesso ao computador e o fazem com alta frequência e dentro de casa. Dizem ser pela internet que procuram saber as coisas que estão acontecendo no mundo. Entretanto, o exercício da leitura parece não ser restrito

ao computador, pois, no ano da pesquisa, disseram ler cerca de 6 livros ou mais. Essa situação, segundo eles, foi propiciada pelo incentivo feito pela professora de Português.

Boa parte dos adolescentes iniciou seu processo de escolarização quando tinha quatro anos e uma parcela ainda maior começou o processo em escola pública. Todos passaram para o Ensino Médio e parte expressiva pretende ingressar na universidade.

As experiências mais significativos dos percursos escolares foram: as escolas que eles frequentaram, os professores, as relações de amizades, viagens, concursos, notas, "micos", castigos, habilidades e aprendizagens adquiridas, bem como mudanças no comportamento. Os adolescentes percebem como ganhos da vida na escola o valor de uma relação dialógica, de amizade e o respeito dos alunos entre si e com os professores.

A questão da amizade foi citada como fundamental para o processo de escolarização. Em alguns momentos, a escola possibilita e incentiva o entrosamento dos alunos por meio de gincanas, copas-recreio, feiras culturais, viagens e trabalhos em grupo. Todavia, em outros momentos promove certa separação dos grupos de amigos pelo uso de mapas de sala ou da própria divisão de turmas, o que é considerado pelos alunos como um entrave nas relações interpessoais. Isso tende a ser contraditório, uma vez que a escola é um espaço de encontro que, para os adolescentes, ajuda a desenvolver os vínculos interpessoais.

Sabemos, no entanto, que a escola não é o único lugar de socialização dos adolescentes, pois mais da metade deles frequenta algum grupo fora da escola, vinculados a esporte, religião, conselho representativo, comunitário ou mesmo de amigos.

Outra questão fortemente lembrada pelos adolescentes é sobre a relação com os professores. Os participantes disseram ter experiências significativas com os professores, de forma positiva ou negativa. Das relações positivas estabelecidas podemos citar a eficiência do professor em promover a aprendizagem e o bom relacionamento com os alunos. Das negativas podemos citar as situações de punição, constrangimento e gritos. Percebemos que nenhum adolescente reclamou que os professores não cumprem suas funções, que não dão aulas ou faltam muito. As queixas incidem mais sobre a relação interpessoal, principalmente, quando os professores gritam com eles.

Os adolescentes valorizam muito a dialogicidade do professor, pois na relação professor-aluno estão imbricados muitos fatores, diferenças geracionais, relações de

afirmação e poder. A relação comunicativa é complexa e pode sair do controle. Em alguns momentos, os adolescentes precisam de alguém para lhes escutar ou dar conselhos, mas, em outros, pedem um tipo de delimitação, de definição dos espaços. A impressão que tivemos é a de que os professores se sentem compelidos a manterem a ordem na sala quando os alunos excedem os limites. Por consequência, acabam por pressionar os alunos (às vezes com gritos, ameaças, ou tirando pontos de conceito) e o excesso de pressão, bem como o excesso dos alunos leva à ruptura do diálogo.

Quase todos os adolescentes do 9º ano 1 continuaram no "Estadual" no ano seguinte, em 2012. Concluir o Ensino Fundamental, para eles, representou um momento de vitória, de conquista, não como término, mas, sim, como mais uma etapa de outras que virão. O fim do Ensino Fundamental configura-se então, como marco significativo, não como a passagem entre as séries e os ciclos, mas, sim, como a possibilidade de galgar no Ensino Médio uma passagem para outra etapa da vida, para muitos, a universidade. Todos os adolescentes entrevistados disseram estar satisfeitos com o resultado do final do ano, a aprovação. Eles consideram que o resultado de cada um foi justo. As maiores notas foram creditadas à afinidade com a matéria, à leitura, à execução de exercícios e (para alguns) ao fator sorte. Já as menores notas foram atribuídas a um certo desinvestimento, seja por falta de afinidade com o conteúdo (ou professor), seja por descuido. Isso porque as avaliações estão intimamente ligadas às estratégias de realização do ofício de aluno. Muitas vezes, as notas determinam o grau de investimento, tais como dedicação de horas de estudo e atenção tanto dentro da escola quanto fora dela.

As notas das provas são também elementos significativos das experiências escolares dos adolescentes. São as avaliações que servem de referência para o aluno pensar, refletir sobre as suas competências. A nota é um indicador importante para o aluno, pois mexe com sua identidade, com sua autoestima e, neste caso, a avaliação parece-lhe que não lhe é atribuída de modo casual.

Para uma parcela significativa dos alunos as notas têm peso. É possível que, na perspectiva dos adolescentes, ela não tenha uma indiferença com os processos avaliativos. Temos a impressão de que quando eles declaram que não ligam para as notas é para se protegerem, para não "ficarem por baixo", porque uma nota baixa pode causar sofrimento, sentimento de desvalia ou de afirmação de sua inferioridade diante da norma de sucesso. É possível, ainda, que a nota ora tenha valor, ora não. Para os adolescentes, a nota não é totalmente arbitrária, existe uma objetividade que parece se

revelar pelos seus comportamentos em torno da nota. Parece que, segundo as suas falas, as provas mantêm uma relação próxima com o suposto conhecimento detido por eles, mesmo se, por algum motivo, eles se sentem levados a colar.

Quando pensamos o papel avaliação notamos que a nota tem um lugar central, pois parece muitas vezes assumir o papel de referência avaliativa, de modo que se o adolescente tem uma boa nota, já sabe o suficiente e não precisar estudar mais.

É essa a lógica que muitas vezes parece orientar a ação da maior parte dos adolescentes no último bimestre. Como eles já sabem o resultado parcial, podem dosar (aumentar ou diminuir) a intensidade nos estudos para alcançar o que supõem ser exigido pela escola. A nota é o elemento que os adolescentes utilizam para analisar a aprendizagem. Então, quando os alunos escolhem estudar esta ou aquela matéria, fazer esta atividade em vez da outra, estão sendo oportunistas e estrategistas? Não será o sistema de avaliação, engendrado como forma de controle de comportamento, que sugere tal atuação? Se na forma como o sistema está organizado, é trocada uma heterogeneidade de coisas por notas, por que eles deveriam pensar de uma maneira diferente?

Contudo, não são todas as situações e modalidades de avaliação que servem de critério para a autorreflexão. As provas oficiais não servem para referenciar suas realizações escolares, pois indicam a nota da escola, uma média estranha para eles, na qual entram em jogo diferentes coisas, e não o suposto conhecimento escolar puro e simples atingido pelos alunos. É por essa razão que os adolescentes não reconhecem as notas das escolas nas avaliações governamentais como sendo suas e acham que a execução dessas provas, por vezes, toma um tempo que poderia ser utilizado de outra forma. Reside daí a importância da escola refletir mais sobre o significado da avaliação federal para os alunos, de modo que eles possam se apropriar mais disso, o que não significa passar a cada aluno sua nota obtida, pois ela pode ser recebida de uma maneira enviesada.

Para nós, o efeito-escola se revela mais facilmente em seu clima relacional que anima a escola investigada. Não encontramos nenhum adolescente hostil a ela, pois ali reina um clima expressivo e dialógico na maior parte do tempo. Embora com diferenças nas dinâmicas relacionais no interior da sala de aula, a escola parece capaz de lidar com as tensões do dia a dia, resolvendo a contento os conflitos emergentes. Contudo, percebemos que não é possível estabelecer a relação disso com os resultados

encontrados nas avaliações da escola pelas agências governamentais. Isso exigiria uma investigação mais ampla, que não cabe nos limites definidos para este trabalho de mestrado.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

AFONSO, L. **Oficinas em Dinâmicas de Grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo In: SADER, Emi e GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. 5ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Cap. I, p. 9-23.

AQUINO, J. G.. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e prática. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. & FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.** v.2, n.2, 2009. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art7.pdf>. Acesso: 15 mar. 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, Oct. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 10 set. 2010.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AUGUSTO & GODOI, 2004 Cacilda Encarnação Augusto
Elisandra Girardelli Godoi **Progressão continuada:** explorando perspectivas e contradições disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1224/1037>. Acesso: 12 set. 2012.

BANDEIRA, Mário Leston. Demografia escolar e análise longitudinal: escolarização e escolaridade de coortes de alunos dos ensinos básico e secundário. **Análise Social**, vol. XLII (183), 2007, 515-538. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218647733V6uDY9gj5Ct13OU6.pdf>. Acesso: 8 out. 2011.

BEISIEGEL, C.R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira.** 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998. p. 7-8. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf >. Acesso: 10 jul de 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Prova Brasil e SAEB**. s.d. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso: 10 set. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultado da Prova Brasil e SAEB**. 2005. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso: 10 set. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultado da Prova Brasil e SAEB**. 2007. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso: 10 set. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultado da Prova Brasil e SAEB**. 2009. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso: 10 set. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultado da Prova Brasil e SAEB**. 2011. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso: 10 set. 2011.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-86, dez. 2003.

BUENO, Fabrício A.; SANT'ANA, Ruth B. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1805/1606>. Acesso: 5 set. 2012.

BUENO, Fabrício A.; SANT'ANA, Ruth B. Os significados da autoridade docente na fala de alunos de escola pública. **X Compe** Disponível em: www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/176.pdf. Acesso: 20 ago. 2012.

CARIDADE, A. **O adolescente e a sexualidade**. s.d.
Disponível em <http://www.sexuall.com.br/artigo/o_adolescente_e_a_sexualidade.pdf>. Acesso: 21 jan. 2013.

CARNEIRO, V. L. et. al. A avaliação da aprendizagem escolar na educação básica frente à crescente centralidade das avaliações externas. **Sociedade Brasileira de Educação**. Disponível em: www.sbec.org.br/evt2012/trab55.pdf Acesso: 15 set. 2012.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DALBEN, A. I. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, B. M. F.V. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002, p.13-42.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Adriana Moreira dos Santos. Participação **discente na escola pública de ensino médio**: a perspectiva dos alunos. Dissertação. São João del-Rei, 2011.

FREITAS. A Progressão Continuada e a democratização do ensino. In: BOAS, B. M. F.V. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002, p. 83-111.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil** (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4ª ed. São Paulo, S.P: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da Razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI (org), Pablo A. A. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis R.J: Vozes, 1995.

GALLAND, Olivier. Introduction, une nouvelle classe d'âge. **Ethnologie Française**, v. 40, p. 5-10, 2010/1. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-5.htm>. Acesso: 10 ago. 2012

GENTILI, Pablo A. A. **A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, R. J: Vozes, 1998.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1975.

HEINKEL, Dagma. Das crianças de Rousseau às crianças da contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 7, n. 2, nov. 2008. http://revistas.facecla.com.br/index/reped. Acesso: 12 ago. 2012.

MINAS GERAIS. **Resultado do Proeb, 2011**. Disponível em <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoGeral.faces> Acesso: 10 ago. 2012

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância. In: Silva Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da Globalização**. Porto Alegre: Editora Vozes, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: A confrontação da pedagogia moderna. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação** Maio /Jun /Jul /Ago 2004 n. 26; 133-144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a10.pdf>. Acesso: 18 ago. 2012.

OLIOSE, Joelma dissertação **Relações de Amizade entre Adolescentes:** uma Investigação das Interações Simbólicas no Contexto Escolar. São João del-Rei, Setembro 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 28, n.100, p. 661-690. Out 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso: 1 abril 2013.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança:** Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Niterói, 2006.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais:** Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010,

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: Iria Brzezinski (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço in Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html> Acesso: 14 Out. 2012.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. Neoliberalismo e Globalização: Vias Transitadíssimas e engarrafadas e a questão da cultura corporal. **Motrivivência,** 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5003/20422> Acesso: 21 jan 2013.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>. Acesso: 5 set. 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

SANT'ANA, R. B. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: relações intergeracionais. **Educação**. Porto Alegre, v.35, n.2, p.253-267, mai/ago.2012.

SANT'ANA, R. B. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Psicologia em Revista.** Belo Horizonte, v.16, n. 2. p. 370-387. Ago. 2010.

SANT'ANA, R. B. A Pesquisa Interacionista e a Investigação da Escola. **Revista Vertentes.** São João del Rei, n. 22. p. 07-18. Jul/dez.2003.

SANTOS, Luciola Lucino de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB), **Educação & Sociedade**, v.23, n. 80, Campinas, SP, set. 2002. p.346-367. Disponível em www.scielo.br. Acesso: 16 jul. 2008.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Geraldo Magela Bernardino et al, **Projeto Escolas-Referência**, 2004.

SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, Carlos Renato; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de. Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do SIMAVE. In: XIV EBRAPEM, 2010, Campo Grande. **Anais eletrônicos do XIV EBRAPEM**. Campo Grande, 2010. Disponível em <http://ebrapem.mat.br/inscricoes/trabalhos/GT05_SOARES_TA.pdf>. Acesso: 10 out. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estud. av**., São Paulo, v. 21, n. 60, Ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 6 set. 2010.

TIMBLINDIM. **Ranking das escolas**. 2009. Disponível em <http://timblindim.wordpress.com>. Acesso: 10 jul. 2012.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, mai/ago. 2006.

Apêndices

APÊNDICE 1 - Convite para participação dos Encontros Grupais

APÊNDICE 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Encontros Grupais – Entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENCONTROS GRUPAIS

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado a participar do estudo *BALANÇO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL POR ALUNOS DO 9° ANO* que faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada *Trajetória da escolarização dos alunos de escola pública.* Os avanços nesta área ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é investigar sobre as relações de amizade entre os adolescentes, com uma visão voltada para o contexto escolar e assim, compreender as significações das experiências vividas por grupos de adolescentes. Caso você participe, será necessário comparecer, conforme sua disponibilidade, a quatro encontros grupais em que serão realizadas dinâmicas de grupo, discussões sobre assuntos da vida escolar dos adolescentes. Os encontros acontecerão semanalmente e serão coordenados por mim (mestranda em educação pela UFSJ). Os encontros serão filmados, no entanto, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (a imagem será preservada através de recursos como tarjas para ocultar a face, desfocar a imagem e também distorcer a voz).

☐ Não há riscos ou desconfortos no estudo: está sendo informado de que não será adotado nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____,
li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

São João del-Rei , 21 de Outubro de 2011.

_____ _____

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal Documento de identidade

_____

Sandra Patrícia das Neves
Mestranda em Educação pela UFSJ
Telefone de contato do pesquisador: (32) 9935 - 9974

Em caso de dúvida em relação a este documento, você pode entrar em contato com o Comissão Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei – cepes@ufsj.edu.br / (32) 3379-2413.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTAS

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado a participar do estudo *BALANÇO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL POR ALUNOS DO 9° ANO* que faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada *Trajetória da escolarização dos alunos de escola pública.* Os avanços nesta área ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é investigar sobre as relações de amizade entre os adolescentes, com uma visão voltada para o contexto escolar e assim, compreender as significações das experiências vividas por grupos de adolescentes. Caso você participe, será necessário comparecer, conforme sua disponibilidade, a entrevista em três momentos na qual será abordados assuntos da vida escolar dos adolescentes. O local da entrevista será a EECOL. Essa será gravada. no entanto, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (a voz poderá ser distorcida).

☐ Não há riscos ou desconfortos no estudo: está sendo informado de que não será adotado nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____,
li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

São João del-Rei , ____ de _____ 2011.

_____ _____
Assinatura do voluntário ou seu responsável legal Documento de identidade

_____

Sandra Patrícia das Neves
Mestranda em Educação pela UFSJ
Telefone de contato do pesquisador: (32) 9935 - 9974

Em caso de dúvida em relação a este documento, você pode entrar em contato com o Comissão Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei – cepes@ufsj.edu.br / (32) 3379-2413.

APÊNDICE 3 - Situações para dramatização

Situação 1: O adolescente está com um amigo na escola e recebe a notícia que foi reprovado. Ao chegar em casa tem que dar a notícia aos pais que pedem explicações. Como o adolescente vai fazer?

Situação 2: A professora solicita um trabalho em grupo muito importante. O adolescente precisa de muitos pontos para não pegar recuperação. O adolescente faltou no dia em que os grupos foram divididos. Três grupos de perfis diferentes convidam o para fazer o trabalho com eles. Como ele vai fazer?

Situação 3: Encenar o seu melhor professor na sala de aula.

Situação 4: Encenar o seu pior professor na sala de aula.

Situação 5: Encenar você na melhor hora da escola.

Situação 6: Imitar seu pai ou sua mãe recebendo a notícia de que você foi aprovado.

Situação 7: Imitar seu pai ou sua mãe recebendo a notícia de que você ficou "de recuperação".

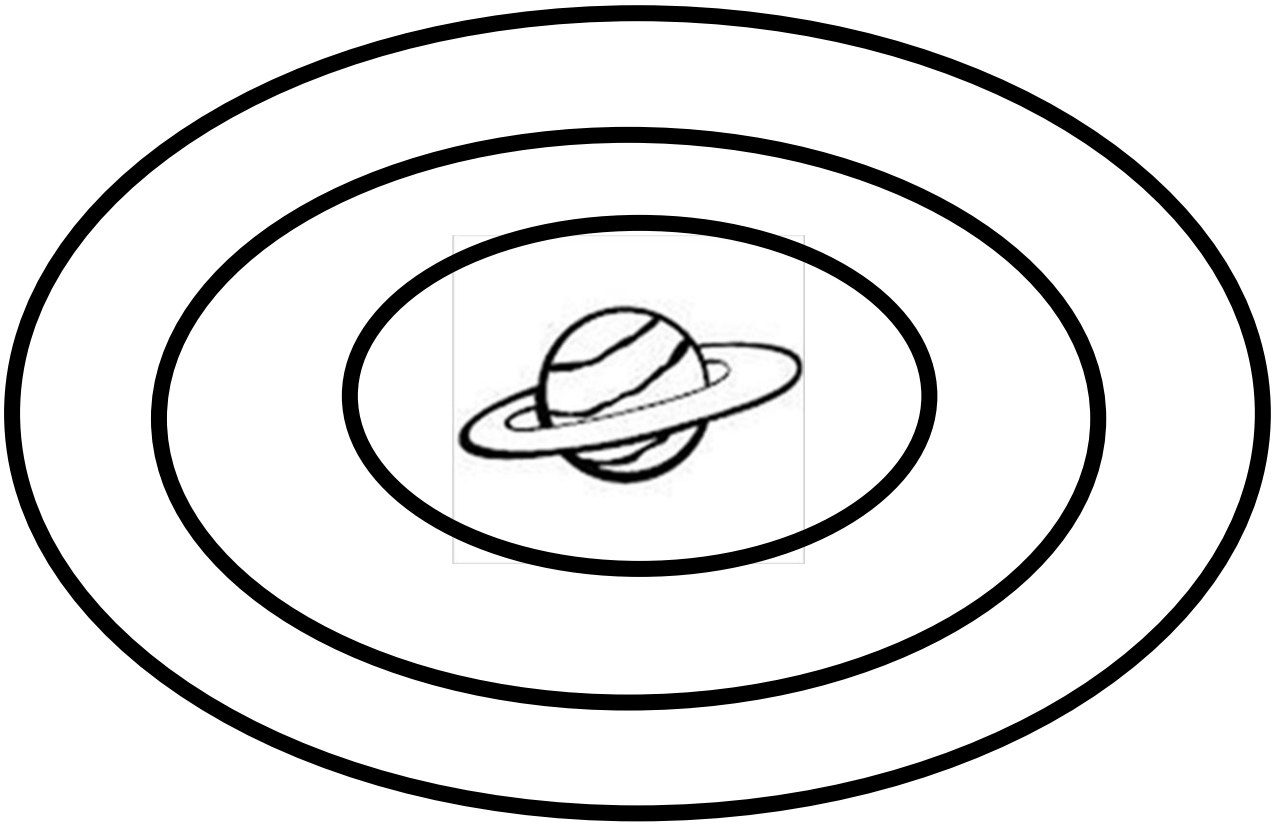
Situação 8: Encenar o Joãozinho recebendo uma nota 10 em matemática

Situação 9: Encenar o Joãozinho recebendo uma nota 3 em matemática

APÊNDICE 4 - Tabela avaliativa Português e Matemática e *emoticons*

	Matemática	Português
Pré escola		
Primário		
5ª série (6º ano)		
6ª série (7º ano)		
7ª série (8º ano)		
8ª série (9º ano)		

APÊNDICE 5 - Sociograma Sistema solar



APÊNDICE 6 - Primeiro bloco de entrevista

GUIA DA PRIMEIRA ENTREVISTA

É gentil você ter aceitado participar dessa entrevista. Eu estudo na UFSJ e nós estamos fazendo uma pesquisa para melhor conhecer o que pensam os adolescentes de sua educação na escola e na família. Para que você não precise escrever eu gostaria de usar um gravador. O que você falar ficará anônimo, ou seja, ninguém saberá que foi você que disse isso ou aquilo. Nós diremos, um adolescente disse isso ou aquilo, mas não diremos o seu nome ou inventaremos outro nome para você. Tudo bem?

Então, eu colocarei para você algumas questões. Não há boas ou más respostas, pois todas são importantes para meu trabalho. Se tiver alguma coisa que você não entenda, fale-me, que eu vou procurar esclarecer.

A escola

1. Fale-me um pouco de sua vida na escola desde a pré-escola até aqui.
2. Teve algum professor ou alguma professora que marcou a sua história?
3. Fale-me um pouco de sua classe neste ano. Como é?
4. Como você é na sua classe e na escola?
5. Se um professor pune um colega seu que não fez nada de errado, como você reage?
6. E se ele fizer isso com você?
7. Você gostaria de ser professor?
8. Como você faria para lidar com os adolescentes?
9. Como os professores atualmente lidam com os adolescentes?
10. Como os adolescentes lidam com os professores? E você?
11. Se você pudesse escolher que matérias você tiraria do seu curso e quais permaneceriam? Quais os motivos?
12. Você acha que o jeito de ensinar na escola deveria mudar? Esclareça.

Vejamos agora uma lista de sentimentos que você pode ampliar. Eu gostaria que você me falasse daqueles que você já sentiu uma vez ou outra na escola.

Alegria, Confiança, Vergonha, Timidez, Raiva Tristeza, Ódio, Aborrecimento, Medo, Inveja, Dó, Felicidade

Quando você sente este sentimento? Como é?

A família

1. Nós falamos muito da escola. Nós vamos agora falar um pouco da sua casa. Fale-me um pouco de sua família.
2. Na família são decididas diferentes coisas. Eu gostaria que você me explicasse como se passa
   A) quando vocês têm de decidir o que fazer no domingo?
   B) o que ver na televisão?
   C) a divisão das tarefas dentro de casa?
   D) Você ajuda no serviço de casa? Como?

3. Vejamos algumas coisas que muitas vezes acontecem nas famílias e eu gostaria que você me dissesse o que faz em situações como essas.

   A) Você gostaria de sair em um sábado à noite com seus colegas e seus pais não querem nem ouvir falar nisso. O que você faz?
   B) Você gostaria de comprar algo que você quer muito e seus pais não querem pagar. O que você faz?
   C) Você gostaria de colocar um pircing no nariz e seus pais não estão de acordo. O que você faz?
   D) Você tem uma tarefa de casa para fazer e é difícil, pois tem alguma coisa que você não compreende. Como você reage? Você faz o quê?

4. Onde você se sente mais livre, na sua casa ou na escola?
5. Os pais e os professores devem educar os adolescentes. Você acha que os adolescentes também educam a si mesmo? Como você vê isso?
6. Eu gostaria muito que você me falasse dos seus melhores amigos e melhores amigas.
7. Diga-me, você gostaria de ser como sua mãe?
8. E como o seu pai?
9. Tem algum colega, ou amigo que você se identifica (gostaria de ser)?
10. Quando você pensa no adulto que será, que qualidades você gostaria de ter?
11. E seu pais, o que eles gostariam que você fosse quando adulto?
12. Você sente que mudou nos últimos tempos? Como foi isso?
13. Se você tivesse uma varinha mágica e você poderia mudar qualquer coisa de si mesmo, o que você mudaria?
14. E a sua escola, o que mudaria?
15. Você mudaria alguma coisa em sua família? O quê?

APÊNDICE 7 - Segundo bloco de entrevista

GUIA DA SEGUNDA ENTREVISTA

É gentil você ter aceitado me dar uma entrevista pela segunda vez. Como nós já nos conhecemos será mais fácil que a primeira vez. Tudo o que você me disser me ajudará a compreender melhor a vida dos adolescentes. Eu preciso que você me dê seu ponto de vista sobre algumas coisas que ocorrem na escola, na família e com você, para que eu esteja certa que estou indo no caminho certo. Como na primeira vez eu gostaria de usar um gravador. O que você falar ficará anônimo, ou seja, ninguém saberá que foi você que disse isso ou aquilo. Tudo bem?

Gostaria que nós conversássemos um pouco sobre família.

01) Você tem quantos irmãos?
02) Sua mãe tem quantos irmãos?
03) Seu pai tem quantos irmãos?
04) Você sabe quantos irmãos teve a sua avó por parte de mãe? E a por parte de pai?
05) Você sabe quantos irmãos teve o seu avô por parte de mãe? E a por parte de pai?
06) Quantas pessoas moram na sua casa? Quem são?
07) Compare a sua vida de adolescente com a vivida pelos seus pais e a vivida pelos seus avôs. E a educação, como era?
08) Compare o namoro naqueles tempos e atualmente.
E você, como gostaria que fosse o seu namoro?
09) Compare o casamento nos tempos de seus avós, seus pais e atualmente.
10) Você pretende casar?
11) Seu pai e sua mãe tratam você da mesma maneira ou de modo diferente da forma como foram tratados?
07) O que você espera de seus pais?
08) O que você aprende com seus pais? E com seus irmãos? E com seus avós?
09) Quando seus pais querem que você faça alguma coisa que você não está de acordo, o que acontece?
10) Seus pais costumam bater em você e nos seus irmãos? Quem apanhou mais?
11) O que você acha dos pais baterem nos filhos?
12) Que mundo você gostaria de oferecer para seu filho?
13) Tem alguma coisa na educação que você recebeu de sua família e não gostaria de repetir com os seus filhos? Qual? Como você faria essa mudança?

Vejamos agora uma lista de sentimentos que você pode ampliar. Eu gostaria que você me falasse daqueles que você já sentiu uma vez ou outra na família.

Alegria, Confiança, Vergonha, Timidez, Raiva Tristeza, Ódio, Aborrecimento, Medo, Inveja, Dó, Felicidade

Quando você sente este sentimento como é?

14) Seus pais estudaram até que série? E seus avós?
15) Seus pais e seus avós gostariam de ter estudado mais?
16) Seus irmãos estudam?
17) Quem na sua família estudou mais? Isto estimula você e sua família a estudar mais?

Família – Escola

18) Alguém ajuda você nas tarefas escolares?
19) Você faz lição de casa? Quanto tempo por dia você leva fazendo a tarefa escolar?
20) A forma de estudar na escola e na casa apresenta alguma diferença? De que tipo?
21) Como você faz para aprender as matérias ensinadas na escola?
22) O quanto o diploma é importante para você e sua família?
23) Que dizem seus pais de sua escola?
24) Você diz para eles o que você faz na escola?
25) Você gosta que seus pais participem da reunião de pais?
26) O que você faz nos fins de semana?
27) Você participa de algum grupo?
28) Como você passa as férias? Você sente falta da escola durante as férias e nos fins de semana?
29) Você faz alguma atividade escolar nas férias?
30) Qual a renda de sua família?
31) Você acha que é suficiente?
32) Você acha que conseguirá ganhar mais que isso quando adulto?
33) Não tenho mais perguntas. Você gostaria de falar de alguma coisa que nós não conversamos?

APÊNDICE 8 - Terceiro bloco de entrevista

GUIA DA TERCEIRA ENTREVISTA

1. Dezembro... Final de ano... férias... entrada em 2012... Como isto é pra você?
2. Você vai continuar a estudar no Estadual no ano que vem?
3. O que significa pra você chegar até aqui no final do ensino fundamental?
4. Você acha que a escola lhe permitiu algum crescimento como pessoa?
5. Qual foi a coisa mais importante que você adquiriu nos últimos dez anos de escola?
6. O quê você gostaria de ter vivido mais na escola e não teve oportunidade?
7. Você já sentiu ou sente medo do futuro?
8. Você está satisfeito com seu resultado final?
9. Você acha que seu resultado final foi justo? Considera estas notas como suas?
10. As notas que você tirou correspondem a sua dedicação na escola?
11. O que você acha que ocorreu na matéria que tirou a menor nota? (Questão se é por dificuldade ou falta de investimento ou outo fator)
12. O que você fez para alcançar sua maior nota?
13. O que você acha que a escola pública oferece aos alunos? (Quais as vantagens? E desvantagens?)
14. Antes de você entrar no ensino fundamental, o aluno podia ser reprovado ao final de cada ano. Agora, isto é possível ao final de cada ciclo, como por exemplo, no 9^0 ano. O que você acha disso?
15. O objetivo do ensino fundamental é desenvolver a capacidade do aluno de adquirir conhecimento, estabelecer vínculos interpessoais e de se tornar um indivíduo crítico e cidadão.

a) Você acha que adquiriu conhecimento suficiente?
b) Você acha que a escola lhe ajudou a estabelecer vínculos interpessoais, ou seja, melhorou sua capacidade de relacionar com outras pessoas?
c) Você acha que a escola ajuda o aluno a se tornar um indivíduo crítico e cidadão?

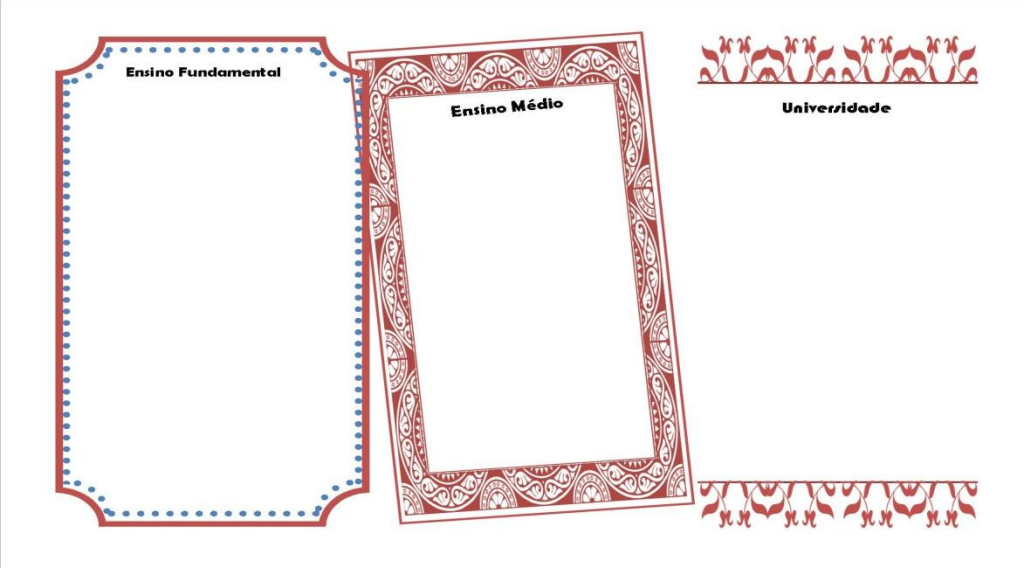
16. Em qual(is) matéria(s) você acha que estes objetivos são trabalhados?

Ser cidadão com participação social e política
Posicionar-se de maneira crítica e responsável nas situações sociais através do diálogo
Conhecer as características fundamentais do Brasil
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro
Perceber-se parte e agente transformador do meio ambiente
Desenvolver o conhecimento sobre si em suas várias dimensões, bem como conhecer e cuidar do próprio corpo
Utilizar diferentes linguagens e tecnologias para adquirir e construir conhecimento
Questionar a realidade usando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a análise crítica

17. Agora olhando do final do ensino fundamental desde o início da sua vida escolar... o que foi que lhe marcou?
18. Se eu falo a palavra rato todo mundo fala queijo. Se eu falo a palavra escola você fala...?
19. Você vai continuar seus estudos no ensino médio?
20. O quê você vai levar para o ensino médio?
21. E depois do ensino médio? O que você pretende fazer?

22. Pedir para o adolescente distribuir as palavras ente os espaços – Dinâmica associação livre e comentar.

Adolescente	Desejo	Mãe	Raiva
Adulto	Dinheiro	Mudança	Reconheciment
Alegria	Diploma	Música	Religião
Alunos	Dó	Namoro	Responsabilidade
Amigos	Errado	Notas	Sofrimento
Amizade	Esporte	Obrigações	Sucesso
Amor	Família	Ódio	Tios
Auto realização	Filhos	Pai	Trabalho
Autonomia	Fracasso	Passado	Transformação
Avaliação escolar	Futuro	Passeios	Tristeza
Avós	Grupos	Preocupação	Vestibular
Casamento	Internet	Presente	Vida sexual
Certo	Irmãos	Prestígio	
Computador	Lazer	Professores	
Criança	Liberdade	Profissão	



APÊNDICE 9

QUESTIONÁRIO

Nome_____

Caro adolescente,

É gentil você ter aceitado participar desta pesquisa intitulada BALANÇO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL POR ALUNOS DO 9^0 ANO. Eu estudo na UFSJ e nós estamos fazendo uma pesquisa para melhor conhecer o que pensam os adolescentes de sua educação na escola e na família. A pesquisa é composta por observação em sala de aula, entrevistas individuais, entrevistas em grupo e este questionário.

O que você responder neste questionário ficará anônimo, ou seja, ninguém saberá que foi você que disse isso ou aquilo. Nós diremos, um adolescente disse isso ou aquilo, mas não diremos o seu nome ou inventaremos outro nome para você. Tudo bem?

O resultado será mais ou menos VERDADEIRO de acordo com o grau de sinceridade que você utilizar ao respondê-lo. Por isso, não deixe nenhuma questão sem resposta e reflita bem antes de responder. Não há boas ou más respostas, pois todas são importantes para meu trabalho. Se tiver alguma coisa que você não entenda, fale-me, que eu vou procurar esclarecer.

Desde já agradeço sua valiosa colaboração.

Sandra Patrícia das Neves
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei.

Faça um "X" no parêntese correspondente à sua resposta em cada item. Leia atentamente o que pede cada item, pois nem todos devem ser respondidos marcando-se um "X" no parêntese correspondente à resposta. Não há resposta certa ou errada, mas pedimos que você seja o mais sincero possível ao responder aos itens.

Escolha sempre apenas UM ITEM, aquele que mais se aproxime do seu modo de pensar e sentir, a não ser que a questão permita expressamente a escolha de mais de uma opção. Ok?

1. Sexo
( ) Masculino
( ) Feminino

2. Idade
( ) 13
( ) 14
( ) 15
( ) 16

3. Raça/Cor
( ) Preto
( ) Branco
( ) Pardo
( ) Amarelo
( ) Indígena

4. Vive com:
( ) seus pais
( ) a mãe
( ) o pai
( ) outra pessoa. Quem? _____

5. Religião
( ) Afro-brasileira (umbanda, candomblé, outras)
( ) Católica
( ) Espírita Cardecista
( ) Evangélico Pentecostal. Qual? _____
( ) Orientais (budista, seicho-no-iê, outras)
( ) Judaica
( ) Acredita em Deus, mas não tem religião
( ) Não acredita em Deus (Ateu)
( ) Agnóstico (Não é possível conhecer a verdade)
( ) Outra religião. Qual? _____

6. Mora em casa própria?
( ) Sim
( ) Não
Sua família possui outro(s) imóvel(eis)? (Sim ou não) _____

7. Qual a escolaridade de seu pai ou responsável:
( ) Ensino fundamental. Até _____ série
( ) Ensino médio. Até_____ série
( ) Superior incompleto
( ) Superior completo

8. Qual a escolaridade de sua mãe ou responsável:
( ) Ensino fundamental. Até _____ série
( ) Ensino médio. Até_____ série
( ) Superior incompleto
( ) Superior completo
( ) Outro _____

9. A renda mensal da família é de aproximadamente (incluindo a renda de todos os que trabalham):
( ) até 3 salários mínimos
( ) entre 3 e 6 salários mínimos
( ) acima de 6

10. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão às reuniões de pais?
( ) Sempre ou quase sempre
( ) De vez em quando
( ) Nunca ou quase nunca

11. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?
( ) Sim
( ) Não

12. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer as tarefas e os trabalhos escolares?
( ) Sim
( ) Não

13. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola?
( ) Sim
( ) Não

14. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?
( ) Sim
( ) Não

15. Você conversa com seus pais ou responsáveis sobre o que acontece na escola?
( ) Sim
( ) Não

16. Além dos livros escolares, quantos livros têm na sua casa?
( ) O bastante pra encher uma prateleira (1 a 20 livros)
( ) O bastante pra encher uma estante (21 a 100 livros)
( ) O bastante pra encher várias estantes (mais de 100 livros)
( ) Nenhum

17. Em um dia de aula, quanto tempo você passa assistindo TV?
( ) 1 hora ou menos
( ) 2 horas
( ) 3 horas
( ) 4 horas ou mais
( ) Não assisto TV

18. Em um dia de aula, quanto tempo você passa no computador?
( ) 1 hora ou menos
( ) 2 horas
( ) 3 horas
( ) 4 horas ou mais
( ) Não utilizo o computador

19. Em um dia de aula, quanto tempo você passa fazendo trabalhos domésticos?
( ) 1 hora ou menos
( ) 2 horas
( ) 3 horas
( ) 4 horas ou mais
( ) Não faço trabalhos domésticos

20. Com que idade você entrou na escola (creche, pré escola ou escola primária)?_____

21. Em que escola(s) você estudou antes da escola primaria?_____
_____
_____
_____

22. Em que escola(s) você estudou no primário (1ª a 4ª série)?_____
_____
_____
_____

23. Em que escola(s) você estudou do 6^0 ano ao 9^0 ano? _____
_____
_____
_____

24. Você já pegou recuperação?
( ) Sim. Em que série(s)?_____
_____
Em que matéria(s)?_____
_____
( ) Não

25. Você já fez Estudos Independentes?
( ) Sim. Em que série(s)?_____
_____
Em que matéria(s)?_____
_____
( ) Não

26. Você já foi reprovado em alguma matéria?
( ) Sim. Em que série(s)?_____
_____
Em que matéria(s)?_____
_____
( ) Não

27. Você já teve problema de infrequência escolar?
( ) Sim. Quando _____
_____
( ) Não

28. Você faz o dever de casa:
( ) sempre ou quase sempre
( ) de vez em quando
( ) nunca ou quase nunca
Comente sua resposta_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
( ) É suficiente
( ) É insuficiente
( ) Eu só estudo na escola
( ) Eu não estudo pra prova

29. Você acha que o quanto você estuda em casa
( ) É mais que suficiente
( ) É suficiente, mas gostaria de estudar mais
O que lhe impede de estudar mais?_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

30. Como seu desempenho escolar é visto pelos professores?_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

31. Como seu desempenho escolar é visto pelos colegas da turma? _____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

32. Como seu desempenho escolar é visto pelos pais ou familiares?_____
_____
_____
_____
_____
_____

33. Como você classifica as matérias que você cursa?

	Você acha fácil?		Compreende bem?		Tem boas notas?	
Artes	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Ciências	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Educação Física	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Ensino Religioso	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Geografia	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
História	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Inglês	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Matemática	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Português	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não

34. Você considera quanto ao nível de importância

Artes	( ) Sem nenhuma importância	( ) Pouco importante	( ) Importante	( ) Muito importante
Ciências	( ) Sem nenhuma importância	( ) Pouco importante	( ) Importante	( ) Muito importante
Educação Física	( ) Sem nenhuma importância	( ) Pouco importante	( ) Importante	( ) Muito importante
Ensino Religioso	( ) Sem nenhuma importância	( ) Pouco importante	( ) Importante	( ) Muito importante
Geografia	( ) Sem nenhuma importância	( ) Pouco importante	( ) Importante	( ) Muito importante
História	( ) Sem nenhuma importância	( ) Pouco importante	( ) Importante	( ) Muito importante
Inglês	( ) Sem nenhuma importância	( ) Pouco importante	( ) Importante	( ) Muito importante
Português	( ) Sem nenhuma importância	( ) Pouco importante	( ) Importante	( ) Muito importante

35. O que você acha dos conteúdos do seu curso?

	Interessantes?	Dinâmicos?	Relevantes?	Atualizados?	Desafiantes?	Inovadores?
Artes	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não
Ciências	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não
Educação Física	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não
Ensino Religioso	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não
Geografia	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não
História	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não
Inglês	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não
Matemática	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não
Português	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não	( )Sim ( )Não

36. Como você avalia os professores destas matérias?

	Ensina bem? Sabe explicar?		Tem bom relacionamento com os alunos?		Traz conteúdos novos?	
Artes	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Ciências	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Educação Física	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Ensino Religioso	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Geografia	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
História	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Inglês	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Matemática	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não
Português	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não	( ) Sim	( ) Não

37. O objetivo do ensino fundamental é desenvolver a capacidade do aluno de adquirir conhecimento, estabelecer vínculos interpessoais e de se tornar um indivíduo crítico e cidadão. Como você se percebe com relação às seguintes capacidades?

Ser cidadão com participação social e política	( ) competente	( ) pouco competente	( ) não competente
Posicionar-se de maneira crítica e responsável nas situações sociais através do diálogo	( ) competente	( ) pouco competente	( ) não competente
Conhecer as características fundamentais do Brasil	( ) competente	( ) pouco competente	( ) não competente
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro	( ) competente	( ) pouco competente	( ) não competente
Perceber-se parte e agente transformador do meio ambiente	( ) competente	( ) pouco competente	( ) não competente
Desenvolver o conhecimento sobre si em suas várias dimensões, bem como conhecer e cuidar do próprio corpo	( ) competente	( ) pouco competente	( ) não competente
Utilizar diferentes linguagens e tecnologias para adquirir e construir conhecimento	( ) competente	( ) pouco competente	( ) não competente
Questionar a realidade usando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a análise crítica	( ) competente	( ) pouco competente	( ) não competente

Você sabia que estes são os objetivos do ensino fundamental? Comente_____
_____
_____
_____
_____

38. Ao final do ensino fundamental você se sente preparado para que tipo de trabalho?_____
_____
_____

39. Como você acha que será seu desempenho no ensino médio nas seguintes áreas?

Ciências Biológicas (Biologia e Química)	( ) Excelente	( ) Bom	( ) Regular	( ) Insuficiente
Ciências Exatas (Física e Matemática)	( ) Excelente	( ) Bom	( ) Regular	( ) Insuficiente
Ciências Humanas e Sociais (Artes, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Sociologia)	( ) Excelente	( ) Bom	( ) Regular	( ) Insuficiente

40. Analisando toda a sua vida de estudos, você considera que fez:
( ) além do necessário
( ) o necessário
( ) o mínimo necessário
( ) menos que o necessário
Se você pudesse modificar a sua trajetória escolar o que você faria diferente?_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

41. Você trabalha fora de casa?
( ) Sim, o que faz?_____
( ) Não

42. Se você pudesse escolher:
( ) gostaria de conciliar os estudos e o trabalho
( ) gostaria apenas de trabalhar
( ) gostaria de apenas estudar
Comente_____
_____
_____
_____
_____

43. Você considera mais importante:
( ) cursar uma escola técnica profissionalizante em nível de ensino médio e não cursar universidade
( ) cursar uma escola técnica profissionalizante em nível de ensino médio e cursar universidade
( ) concluir o ensino médio em escola regular e cursar universidade
( ) concluir o ensino médio em escola regular e não cursar universidade
( ) cursar o ensino médio em escola preparatória para o vestibular e cursar a universidade

44. O que você lê mais?
( ) Revistas (Veja, Isto é, Capricho etc) Qual?
_____
( ) Jornal. Qual? _____
( ) Livros
( ) Quadrinhos
( ) Sites na internet
( ) Não lê

45. Você procura saber as coisas que estão acontecendo no mundo?
( ) Sim
( ) Não
Comente._____
_____
_____

Caso você tenha escolhido a alternativa NÃO à questão 45, passe à questão 47.

46. Como? (pode marcar mais de uma resposta)
( ) Amigos(as)/turma
( ) Colegas de trabalho
( ) Colegas de escola
( ) Familiares
( ) Internet
( ) Jornais/revistas escritos
( ) Professores
( ) Rádio
( ) Televisão
( ) Outras formas. Quais? _____
_____
_____

47. Você tem acesso a computador?
( ) Sim
( ) Não
Onde você acessa o computador na maioria das vezes? (resposta única) _____
Você acessa a internet com que frequência (sempre, de vez em quando, raramente ou nunca)?
_____
De que local você acessa a internet mais vezes? (resposta única) _____

48. Com que atividade você gasta mais tempo na internet? (Responda esta questão apenas se NÃO tiver respondido que NUNCA acessa a internet)
( ) Bate-papo
( ) Compras
( ) Jogos
( ) Mandar ou receber e-mail
( ) Nenhuma. Não acesso a internet
( ) Orkut/MSN/Facebook/ Twiter
Qual(is)?_____
( ) Blog. Que tipo? _____
( ) Pesquisas para escola
( ) Pesquisas para trabalho
( ) Pesquisas pessoais
( ) Youtube
( ) Downloads (música, filme)
( ) Sites com conteúdo sexual
( ) Outra atividade. Qual?_____
_____
_____

49. Aproximadamente quantos livros completos você leu este ano?
( ) 1
( ) 2
( ) 3 a 5
( ) 6 ou +
( ) Nenhum

Que tipo de livro você costuma ler?_____
_____
_____
Qual você gostou mais? _____
_____
_____
_____
Nenhum. Fiz por obrigação _____
_____
_____

50. Você vem à escola porque (pode marcar mais de uma):
( ) acha importante para seu futuro profissional
( ) seus pais obrigam
( ) é o lugar de encontro dos amigos
( ) nunca pensou nesse assunto

51. Na sua escola você já participou de (pode marcar mais de uma opção)
( ) Ação comunitária/trabalho social
( ) Apresentação de teatro/dança/música/festivais culturais
( ) Debates

( ) Excursão
( ) Exibição de filme
( ) Festas
( ) Seminários/concursos de redação/feira de ciências
( ) Visita a museus/exposições
( ) Olimpíadas (Matemática/Português)
( ) Copa recreio
( ) Gincana
( ) Ainda não participei de nenhum evento.
De qual você mais gostou? Comente _____
_____
_____
_____
_____
Não participou? Comente. _____

O que você teria a propor?_____
_____
_____
_____
_____
Você não teria nada a propor? Comente. _____
_____
_____
_____

53. Qual(is) o(s) curso(s) que você já fez ou está fazendo além das aulas regulares, dentro ou fora da escola? (resposta múltipla)
( ) Atividades culturais (música/teatro/artes plásticas/dança/outros)
( ) Esportes (ginástica/futebol/capoeira/outros)
( ) Informática
( ) Língua estrangeira
( ) Reforço escolar
( ) Religião
( ) Outros cursos _____
( ) Nenhum curso

_____
_____
_____
_____

52. Se você fosse convidado a reformular o currículo e a forma de ensinar de sua escola, você:
( ) não teria nada a propor porque acha que está bem assim
( ) teria algumas propostas já prontas a apresentar
( ) teria muitas propostas já prontas a apresentar
( ) teria propostas a fazer, mas teria que defini-las antes
( ) acha que mudaria tudo, mas não sabe ainda o que faria
( ) apesar de ter propostas a apresentar, não gostaria de propô-las

54. Você faz parte de algum grupo?
( ) Sim
( ) Não

De que tipo (religioso, associação de bairro, político, conselhos etc)?_____
_____
_____
_____
_____
_____
Que atividades vocês realizam?_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE 10

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Com este questionário quisemos conhecer um pouco mais de você. Agradecemos por você tê-lo respondido com sinceridade e atenção. Pois, por meio dele podemos compreender melhor o que pensa e sente o adolescente de escolas públicas de São João del Rei sobre a escola, a família, o trabalho, o lazer, a amizade, a sexualidade, entre outros. Por isso, é muito importante para nós saber como você avalia esse questionário. Você gostou? Não gostou? O que você achou das questões elaboradas? Você acrescentaria alguma? Você retiraria alguma? Portanto, pedimos que você nos ajude nos dizendo a sua opinião sobre o mesmo.

Aqui também não há respostas certas ou erradas, mas pedimos que você seja sincero em suas respostas, pois são elas que nos ajudarão a compreender melhor se este questionário está adequado aos nossos objetivos. Mais uma vez, agradeço sua valiosa colaboração.

Sandra Patrícia das Neves
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei.

1. Em sua opinião, como você classifica este questionário?
( ) regular
( ) bom
( ) razoavelmente bom
( ) ótimo
Comente. _____
_____
_____
_____

2. Qual o grau de dificuldade deste questionário?
( ) muito fácil
( ) fácil
( ) médio
( ) difícil
( ) muito difícil

3. Considerando a extensão do questionário, com relação ao tempo para fazê-lo, você considera que o questionário foi:
( ) muito longo
( ) longo
( ) adequado
( ) curto
( ) muito curto

4. Os enunciados das questões estavam claros e objetivos?
( ) sim, todos.
( ) sim, a maioria
( ) apenas cerca da metade
( ) poucos
( ) não, nenhum

5. As informações/instruções fornecidas em cada questão foram suficientes para respondê-las?
( ) sim, até excessivas
( ) sim, em todas elas
( ) sim, na maioria delas
( ) sim, somente em algumas
( ) não, em nenhuma.

6. Quanto às questões:
Você acrescentaria alguma questão? Qual(is)?_____
_____
_____
_____
Você retiraria alguma questão? Qual (is)? _____
_____
_____
_____
Você não alteraria as questões do questionário? Comente. _____
_____
_____
_____

7. Qual o tempo gasto por você para fazer o questionário? _____

APÊNDICE – 11: Tópico-guia Entrevista 1

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTAS	OBJETIVO
Escola	Fale-me um pouco de sua vida na escola desde a pré-escola até aqui.	Reconstituir os fatos mais significativos da trajetória escolar
Escola	Fale-me um pouco de sua classe neste ano. Como é?	Conhecer mais do cotidiano escolar e do grupo-classe.
Escola e relações sociais	Como você é na sua classe e na escola?	Conhecer mais do cotidiano escolar e do grupo-classe. Entender a rel. do adolescente com a escola.
Relação intergeracional: professores	Você teve algum professor ou alguma professora que marcou a sua história	Identificar as experiências mais significativas dos adolescentes com os professores.
Relações intergeracionais: adolescentes e professores.	Se um professor pune um colega seu que não fez nada de errado, como você reage? E se ele fizer isso com você? Você gostaria de ser professor? Como você faria para lidar com os adolescentes? Como os professores atualmente lidam com os adolescentes? Como os adolescentes lidam com os professores? E você?	Identificar como os adolescentes lidam com o poder docente. Identificar como eles percebem as relações deles com os professores e como elas poderiam ser mudadas.
Escola e conteúdo ministrado	Se você pudesse escolher que matérias você tiraria do seu curso e quais permaneceriam? Quais os motivos?	Conhecer um pouco da relação do aluno com o que é ensinado em sala.
Escola e prática Pedagógica	Você acha que o jeito de ensinar da escola deveria mudar? Esclarecer	Identificar a visão do adolescente sobre como se ensina na escola.

Escola e sentimentos	Vejamos agora uma lista de sentimentos que você pode ampliar. Eu gostaria que você me falasse daqueles que você já sentiu uma vez ou outra na escola. Alegria, Confiança, Vergonha, Timidez, Raiva, Tristeza, Ódio, Aborrecimento, Medo, Inveja, Dó, Amor, Felicidade, Quando você sente este sentimento? Como é?	Conhecer um pouco os sentimentos despertados na história dos alunos com a escola.
A família	Nós falamos muito da escola. Nós vamos agora falar um pouco da sua casa. Fale-me um pouco de sua família.	Conhecer aspectos significativos da família do aluno.
A gestão familiar	Na família são decididas diferentes coisas. Eu gostaria que você me explicasse como se passa A) quando vocês têm de decidir o que fazer no domingo? B) o que ver na televisão? C) Como é a divisão das tarefas dentro de casa? D) Você ajuda no serviço de casa? Como?	Conhecer como os membros do grupo organizam o dia a dia familiar, do ponto de vista das tomadas de decisões, da divisão das tarefas entre seus membros.
Relações intergeracionais: família	Vejamos algumas coisas que muitas vezes acontecem nas famílias e eu gostaria que você me dissesse o que faz em situações como essas. a)Você gostaria de sair em um sábado à noite com seus colegas e seus pais não querem nem ouvir falar nisso. O que você faz? b)Você gostaria de comprar algo que você quer muito e seus pais não querem pagar. O que você faz?	Conhecer mais sobre a relação do aluno com sua família, do ponto de vista do manejo da liberdade, do compartilhar das experiências, etc.

	c)Você gostaria de colocar um pircing no nariz e seus pais não estão de acordo. O que você faz? d)Você tem uma tarefa de casa para fazer e é difícil, pois tem alguma coisa que você não compreende. Como você reage? Você faz o quê?	
Valor relacional da família e da escola.	Onde você se sente mais livre, na sua casa ou na escola?	Conhecer o valor atribuído pelo aluno à sua relação com a família e a escola.
Relações intrageracionais	Os pais e os professores devem educar os adolescentes. Você acha que os adolescentes também educam a si mesmo? Como você vê isso? Eu gostaria muito que você me falasse dos seus melhores amigos e melhores amigas.	Identificar se os alunos trazem aspectos de uma socialização intrageracional. Entender as suas relações de amizade.
Relações intergeracionais: os adultos	Diga-me, você gostaria de ser como sua mãe? E como o seu pai? E como algum colega ou amigo? Quando você pensa no adulto que será, que qualidades você gostaria de ter? E seu pais, o que eles gostariam que você fosse quando adulto?	Conhecer a perspectiva do aluno em relação às características dos pais e o tipo de adulto que gostaria de ser, na busca dos seus referenciais identitários.
Mudanças identitária e ação para mudança	Você sente que mudou nos últimos tempos? Como foi isso? Se você tivesse uma varinha mágica e você pudesse mudar qualquer coisa de si mesmo, o que você mudaria E a sua escola, o que mudaria? Você mudaria alguma coisa em sua família? O quê?	Compreender as mudanças que o aluno identifica em si mesmo e as mudanças requeridas por ele na família e na escola.

APÊNDICE – 12: Tópico-guia Entrevista 2

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTAS	OBJETIVO
Configuração familiar	Você tem quantos irmãos? Sua mãe tem quantos irmãos? Seu pai tem quantos irmãos? Você sabe quantos irmãos teve a sua avó por parte de mãe? E a por parte de pai? Você sabe quantos irmãos teve o seu avô por parte de mãe? E a por parte de pai? Quantas pessoas moram na sua casa? Quem são?	Identificar os padrões de família em uma perspectiva intergeracional.
Relações entre gerações na família: socialização	Compare a sua vida de adolescente com a vivida pelos seus pais e a vivida pelos seus avôs. E a educação na família, como era?	Identificar as características geracionais, em uma perspectiva intergeracional familiar.
Relações entre gerações na família: Família, namoro, casamento	Compare o namoro nos tempos dos seus avós, seus pais e atualmente. E você, como gostaria que fosse o seu namoro? Compare o casamento nos tempos de seus avós, seus pais e atualmente. Você pretende casar?	Identificar mudança nos padrões de família em uma perspectiva intergeracional.
Modos de socialização familiar	Seu pai e sua mãe tratam você da mesma maneira ou de modo diferente da forma como foram tratados? O que você espera de seus pais? O que você aprende com seus pais? E com seus irmãos? E com seus avós? Quando seus pais querem que você faça alguma coisa que você não está de acordo, o que acontece? Seus pais costumam bater em você e nos seus irmãos? Quem apanhou mais?	Identificar os modos de socialização familiar e as formas de exercício da autoridade parental.

Continuidades e mudanças no modo de socialização familiar	O que você acha dos pais baterem nos filhos? Você pretende ter filhos? Quantos? Que mundo você gostaria de oferecer para seu filho? Tem alguma coisa na educação que você recebeu de sua família e não gostaria de repetir com os seus filhos? Qual? Como você faria essa mudança?	Identificar projeção de mudança nos modos de socialização familiar em uma perspectiva intergeracional.
Família e sentimentos	Vejamos agora uma lista de sentimentos que você pode ampliar. Eu gostaria que você me falasse daqueles que você já sentiu uma vez ou outra na família. Alegria, Confiança, Vergonha, Timidez, Raiva, Tristeza, Ódio, Aborrecimento, Medo, Inveja, Dó, Amor, Felicidade, Quando você sente este sentimento, como é?	Conhecer um pouco os sentimentos despertados na história do adolescente com a família.
Relações entre gerações na família: educação e escolarização	Seus pais estudaram até que série? E seus avós? Seus pais e seus avós gostariam de ter estudado mais? Seus irmãos estudam? Quem na sua família estudou mais? Isto estimula você e sua família a estudar mais?	Identificar mudanças nos percursos escolares em uma perspectiva geracional. Ampliar as informações sobre as trajetórias escolares dos alunos e suas famílias.

Relação família-escola e escolarização: a gestão das atividades do adolescente como aluno	Alguém ajuda você nas tarefas escolares? Você faz lição de casa? Quanto tempo por dia você leva fazendo a tarefa escolar? A forma de estudar na escola e na casa apresenta alguma diferença? De que tipo? Como você faz para aprender as matérias ensinadas na escola? O quanto o diploma é importante para você e sua família? Que dizem seus pais de sua escola? Você diz para eles o que você faz na escola? Você gosta que seus pais participem da reunião de pais?	Identificar como o adolescente e sua família lidam com as exigências de escolarização
Relações sociais: Lazer e escola	O que você faz nos fins de semana? Você participa de algum grupo? Como você passa as férias? Você sente falta da escola nos fins de semana e nas férias? Você faz alguma atividade escolar nas férias?	Entender a inserção social do aluno
Condição financeira da família	Qual a renda de sua família? Você acha que é suficiente? Você acha que conseguirá ganhar mais que isso quando adulto?	Identificar a condição financeira da família e a posição do aluno em relação a sua condição financeira futura.

APÊNDICE 13 - Tópico-guia Entrevista 3

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTAS	OBJETIVO
Transição	Dezembro... Final de ano... férias... entrada em 2012... Como isto é pra você?	Motivar o adolescente a pensar sobre o momento de mudança.
Projeto	Você vai continuar a estudar no Estadual no ano que vem?	Perguntar sobre a continuidade ou não dos estudos.
Balanço	O que significa pra você chegar até aqui no final do ensino fundamental?	Compreender o significado de concluir o Ensino Fundamental
Contribuições da escola	Você acha que a escola lhe permitiu algum crescimento como pessoa?	Compreender as contribuições da escola na vida do adolescente do ponto de vista mais amplo.
Contribuições da escola	Qual foi a coisa mais importante que você adquiriu nos últimos dez anos de escola?	Compreender os ganhos mais significativos para os adolescentes.
Entraves da escola	O quê você gostaria de ter vivido mais na escola e não teve oportunidade?	Compreender as falhas, as faltas que a escola vem oferecendo. Ou ainda o que a escola vem dificultando.
Futuro	Você já sentiu ou sente medo do futuro?	Compreender a reação do adolescente com o futuro.
Estratégias e Avaliação	Você está satisfeito com seu resultado final?	Compreender as estratégias utilizadas pelos adolescentes. Verificar se eles se apropriam ou não dos resultados das avaliações ao final do ano.
	Você acha que seu resultado final foi justo? Considera estas notas como suas?	
	As notas que você tirou correspondem a sua dedicação na escola?	
	O que você acha que ocorreu na matéria que tirou a menor nota? (Questão se é por dificuldade ou falta de investimento ou outo fator)	
	O que você fez para alcançar sua maior nota?	
Contribuições e entraves da escola	O que você acha que a escola pública oferece aos alunos?	Compreender quais as vantagens e desvantagens que a escola tem oferecido aos adolescentes. Verificar o nível de satisfação com relação a escola pública.

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTAS	OBJETIVO
Ciclos	Antes de você entrar no ensino fundamental, o aluno podia ser reprovado ao final de cada ano. Agora, isto é possível ao final de cada ciclo, como por exemplo, no 9^0 ano. O que você acha disso?	Tematizar a política de ciclos.
Objetivos do ensino fundamental	O objetivo do ensino fundamental é desenvolver a capacidade do aluno de adquirir conhecimento, estabelecer vínculos interpessoais e de se tornar um indivíduo crítico e cidadão. a) Você acha que adquiriu conhecimento suficiente? b) Você acha que a escola lhe ajudou a estabelecer vínculos interpessoais, ou seja, melhorou sua capacidade de relacionar com outras pessoas? c) Você acha que a escola ajuda o aluno a se tornar um indivíduo crítico e cidadão?	Verificar se os objetivos do ensino fundamental foram alcançados na opinião dos adolescentes.
	Em qual(is) matéria(s) você acha que estes objetivos são trabalhados?	Ainda tematizar sobre o ensino fundamental
Balanço	Agora olhando do final do ensino fundamental desde o início da sua vida escolar... o que foi que lhe marcou?	Buscar os marcos da trajetória escolar dos adolescentes.
Escola	Se eu falo a palavra rato todo mundo fala queijo. Se eu falo a palavra escola você fala ...?	Compreender a representação da escola.
Transição	Você vai continuar seus estudos no ensino médio?	
Balanço	O quê você vai levar para o ensino médio?	Síntese do que ficou do ensino fundamental
Projeto	E depois do ensino médio? O que você pretende fazer?	Pensar os projetos do adolescente.
Transição	Pedir para o adolescente distribuir as palavras ente os espaços – Dinâmica associação livre e comentar.	Pensar as transições

APÊNDICE 13 - Tópico-guia Questionário

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
O adolescente	1. Sexo 2. Idade 3. Raça/Cor 4. Vive com: 5. Religião	Identificar o adolescente.
Família	6. Mora em casa própria? 7. Qual a escolaridade de seu pai ou responsável: 8. Qual a escolaridade de sua mãe ou responsável: 9. A renda mensal da família é de aproximadamente (incluindo a renda de todos os que trabalham):	Identificar a família.
Relação dos pais com a escola	10. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão às reuniões de pais? 11. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? 12. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer as tarefas e os trabalhos escolares? 13. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola? 14. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? 15. Você conversa com seus pais ou responsáveis sobre o que acontece na escola? 16. Além dos livros escolares, quantos livros têm na sua casa?	Investigar o valor atribuído dos pais a escola e os estudos.
Relação do adolescente com a TV, computador e trabalhos domésticos.	17. Em um dia de aula, quanto tempo você passa assistindo TV? 18. Em um dia de aula, quanto tempo você passa no computador? 19. Em um dia de aula, quanto tempo você passa fazendo trabalhos domésticos?	Conhecer as atividades desempenhadas pelo adolescente fora da escola

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Trajetória e escolas	20. Com que idade você entrou na escola (creche, pré escola ou escola primária)? 21. Em que escola(s) você estudou antes da escola primaria? 22. Em que escola(s) você estudou no primário (1ª a 4ª série)? 23. Em que escola(s) você estudou do 6^0 ano ao 9^0 ano?	Resgatar a escolarização do adolescente.
Trajetória e aprovações	24. Você já pegou recuperação? 25. Você já fez Estudos Independentes? 26. Você já foi reprovado em alguma matéria? 27. Você já teve problema de infrequência escolar?	Conhecer mais a trajetória do adolescente, se foi regular ou acidentada.
Estudos em casa	28. Você faz o dever de casa: 29. Você acha que o quanto você estuda em casa O que lhe impede de estudar mais?	Compreender os investimentos dos estudos do adolescente fora da escola.
Desempenho escolar	30. Como seu desempenho escolar é visto pelos professores? 31. Como seu desempenho escolar é visto pelos colegas da turma? 32. Como seu desempenho escolar é visto pelos pais ou familiares?	Comparar as visões acerca do desempenho do adolescente visto pelos pais, colegas e professores, segundo o próprio adolescente.
Avaliação das matérias	33. Como você classifica as matérias que você cursa? Você acha fácil? Compreende bem? Tem boas notas?	Compreender como o adolescente avalia as matérias (unidades curriculares).
	34. Você considera quanto ao nível de importância Sem nenhuma importância Pouco importante Importante Muito importante	

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Avaliação das matérias	35. O que você acha dos conteúdos do seu curso? Interessantes? Dinâmicos? Relevantes? Atualizados? Desafiantes? Inovadores?	Compreender como o adolescente avalia as matérias (unidades curriculares).
Avaliação dos professores	36. Como você avalia os professores destas matérias?	Compreender como o adolescente avalia os professores.
Objetivos do ensino fundamental	37. O objetivo do ensino fundamental é desenvolver a capacidade do aluno de adquirir conhecimento, estabelecer vínculos interpessoais e de se tornar um indivíduo crítico e cidadão. Como você se percebe com relação às seguintes capacidades? Você sabia que estes são os objetivos do ensino fundamental? Comente.	Verificar se o adolescente conhece os objetivos do ensino fundamental e se ele se considera capacitado nesses objetivos.
Balanço do ensino fundamental	38. Ao final do ensino fundamental você se sente preparado para que tipo de trabalho? 39. Como você acha que **será** seu desempenho no ensino médio nas seguintes áreas?	
Estratégias	40. Analisando toda a sua vida de estudos, você considera que fez: Se você pudesse modificar a sua trajetória escolar o que você faria diferente?	Verificar como o adolescente avalia os seus investimentos nos estudos.
Estudos e trabalho, Autonomia	41. Você trabalha fora de casa? 42. Se você pudesse escolher: ( ) gostaria de conciliar os estudos e o trabalho ( ) gostaria apenas de trabalhar ( ) gostaria de apenas estudar 43. Você considera mais importante: ( ) cursar uma escola técnica profissionalizante em nível de ensino médio e não cursar universidade ( ) cursar uma escola técnica profissionalizante em nível de ensino médio e cursar universidade ( ) concluir o ensino médio em escola regular e cursar universidade ( ) concluir o ensino médio em escola regular e não cursar univer. ( ) cursar o ensino médio em escola preparatória para o vestibular e cursar a universidade	Compreender a relação entre os estudos e trabalho, entre a postergação do exercício da autonomia do adolescente em nome de um futuro cada vez mais distante

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Adolescente e o acesso às informações	44. O que você lê mais? 45. Você procura saber as coisas que estão acontecendo no mundo? 46. Como?	Conhecer quais as formas que o adolescente utiliza para se informar.
Adolescente e computador	47. Você tem acesso a computador? Onde Frequência 48. Com que atividade você gasta mais tempo na internet?	Compreender a relação entre o adolescente e o computador.
Hábitos de leitura	49. Aproximadamente quantos livros completos você leu este ano? Que tipo de livro você costuma ler? Qual você gostou mais? Nenhum. Fiz por obrigação	Compreender os hábitos de leitura do adolescente.
Motivações para ir a escola	50. Você vem à escola porque	Compreender os motivos que levam o adolescente a frequentar a escola.
Escola e participação do adolescente Possibilidades da escola	51. Na sua escola você já participou de: De qual você mais gostou? Não participou? O que você teria a propor? Você não teria nada a propor? 52. Se você fosse convidado a reformular o currículo e a forma de ensinar de sua escola, você:	Compreender o grau de envolvimento do adolescente com as atividades oferecidas pela escola, bem como as possibilidades que a escola vem oferecendo aos alunos.
Adolescente e os cursos extra-escolares	53. Qual(is) o(s) curso(s) que você já fez ou está fazendo além das aulas regulares, dentro ou fora da escola?	Conhecer as atividades extra escolares as quais o adolescente participa.
Participação fora da escola	54. Você faz parte de algum grupo? De que tipo Que atividades vocês realizam?	Conhecer um pouco do adolescente fora da escola