



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Glória Andrade, Dília Maria

A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares

Revista Brasileira de Educação, núm. 22, jan-abr, 2003, pp. 61-77

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502207>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares*

Dília Maria Andrade Glória

Universidade Federal de Minas Gerais, Escola Fundamental do Centro Pedagógico

Introdução

O debate sobre a democratização das oportunidades educacionais nas escolas públicas do país tem, recentemente, dado grande visibilidade a propostas político-pedagógicas inovadoras que visam à efetivação do direito a uma educação escolar básica, à construção de uma escola includente, sobretudo para os alunos de camadas populares,¹ ao propor intervenções mais radicais na estrutura do sistema escolar e na lógica seletiva e excluente da escola.

Dentre as mudanças propostas, o princípio da não-retenção escolar situa-se como uma estratégia essencial para a concretização dos ideais democráti-

cos, ao assegurar a progressão continuada da escolaridade e, consequentemente, a permanência dos alunos no ensino fundamental. Entretanto, observa-se que a prática da não-retenção nas escolas públicas tem sido severamente criticada, quando não rejeitada, por diversos segmentos sociais, inclusive por aqueles a quem ela, em especial, deveria favorecer: os alunos das camadas populares.

A “resistência” à eliminação da reprovação nas escolas públicas tem sido abordada em pesquisas recentes,² que focalizam a questão especialmente do ponto de vista dos professores e demais profissionais da educação. A compreensão dos professores parece ser a de que a prática da não-retenção escolar não apenas tem sido incapaz de reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais, como chega mesmo

* Trabalho apresentado no GT Sociologia da Educação, durante a 25ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002).

¹ Nesta pesquisa, as camadas populares referem-se àqueles grupos menos favorecidos, em termos socioeconômicos e culturais, e que não detêm o capital lingüístico socialmente reconhecido e legitimado.

² A título de exemplo, pode-se citar *Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da UFMG, publicada em 2000; e *Reprovação escolar: renúncia à educação*, de Vítor Henrique Paro, Editora Xamã, 2001.

a ampliá-las, na medida em que propicia aos alunos o prosseguimento do curso escolar sem a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades considerados básicos à formação educacional escolar e à cidadania. Além de pesquisada nos meios educacionais e acadêmicos, a prática da não-retenção vem sendo também discutida nacionalmente na mídia, por meio de reportagens e artigos veiculados em revistas e jornais no país. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida³ procurou apreender e analisar a vivência, a compreensão e o posicionamento de alunos e de suas famílias acerca da prática da não-retenção escolar, bem como avaliar as implicações do princípio da não-retenção escolar em termos de probabilidades de uma sobrevivência escolar mais prolongada.

O percurso da pesquisa

Os relatos aqui discutidos e analisados referem-se à pesquisa desenvolvida entre agosto e dezembro de 2000, com quatro estudantes dos últimos anos do ensino fundamental da Escola Municipal Mário Quintana, da rede municipal de Belo Horizonte. A opção por essa rede municipal de ensino foi feita por ser uma das pioneiras no Brasil a adotar o princípio da não-retenção escolar na organização pedagógica das escolas, com a implementação, em 1995, do Projeto Político-pedagógico Escola Plural. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo, privilegiando-se a compreensão de fenômenos sociais, com base em um contato aprofundado com os sujeitos em seu próprio ambiente (Bogdan & Biklen, 1994).

A escola investigada foi selecionada observando-se os seguintes critérios: 1) escola de nível fundamental, pois a incidência maior de reprovações tem,

histórica e sistematicamente, ocorrido nos primeiros anos de escolarização; 2) grande aceitabilidade do programa Escola Plural, de modo que os alunos e seus familiares não apresentassem uma percepção já comprometida por “interferências negativas” dos professores e demais profissionais da educação; e 3) clientela predominantemente oriunda das camadas populares, ou seja, menos privilegiada dos pontos de vista econômico e sociocultural.

Como instrumento investigativo, foram realizadas *entrevistas semi-estruturadas*, por propiciarem a flexibilidade necessária para os atores terem liberdade de discorrer sobre as questões abordadas, informando e opinando sobre o tema proposto e expressando, inclusive, sentimentos, crenças e valores. As entrevistas foram todas gravadas com a autorização dos sujeitos, de modo que possibilitassem registrar, com a maior fidelidade possível, os dados obtidos.

A análise do material discursivo obtido mediante a realização das entrevistas foi feita pelo *método de análise de conteúdo*, pelo qual se organizaram as categorias de análise que emergiram dos discursos produzidos pelos sujeitos, percebidas através dos elementos mais significativos e dimensões mais relevantes para os objetivos propostos no estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Nesse processo analítico, realizaram-se leitura e releituras do material coletado, com o intuito de identificar as impressões e orientações possíveis e apreender progressivamente os elementos visíveis e recorrentes nos discursos, sem, todavia, descartar possíveis singularidades de sentidos produzidas, tendo em vista que “o acontecimento, o acidente e a raridade possuem, por vezes, um sentido muito forte que não pode ser abafado” (Bardin, 2000, p. 116). Tendo em vista os objetivos propostos, definiu-se um sistema de análise em torno de categorias gerais como: configuração do meio familiar, significados atribuídos à escola, estratégias educativas familiares, percurso escolar do aluno e percepções da família e do aluno sobre a Escola Plural. Percebeu-se, ainda, a necessidade de se estabelecerem subcategorias no universo das grandes categorias que se afirmavam no decorrer da análise. Assim, ao se apresentarem, por

³ Esta pesquisa é parte da minha dissertação *A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares*, defendida no mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob orientação da professora doutora Leila de Alvarenga Mafra.

exemplo, as percepções dos sujeitos pesquisados sobre a Escola Plural, abarcaram-se aspectos como: não-retenção escolar, conhecimento e/ou desconhecimento da proposta, mudanças e continuidades percebidas, expectativas quanto ao futuro escolar, inclusão/exclusão nos processos de escolarização. Os dados foram então classificados progressivamente, de acordo com as categorias estabelecidas. A descrição e a realização de inferências possíveis constituiu o passo seguinte, do qual adveio a interpretação dos dados, no intento de destacar alguns dos sentidos pertinentes aos discursos produzidos.

Uma vez definida a escola, a escolha dos alunos realizou-se mediante a sugestão dos professores e da coordenadora pedagógica do 3º Ciclo,⁴ considerando uma relação de alunos de camadas populares com uma trajetória escolar accidentada e avaliada como sendo de “fracasso”, ou seja, que já haviam sido reprovados. Dentre esses alunos, solicitou-se aos professores a indicação de alunos que, após a implementação do princípio da não-retenção, continuaram não atendendo às expectativas de aprendizagem da escola; e alunos que estavam apresentando progressos maiores na aprendizagem, ou seja, estavam alterando sua trajetória, visando uma *sobrevivência*⁵ escolar mais pro-

longada. O propósito foi o de se estabelecer parâmetros de comparação entre o percurso escolar e as estratégias de sobrevivência escolar desses alunos, ante o fracasso/não-fracasso antes e depois da adoção do princípio da não-retenção. Foram, então, selecionados quatro alunos para as entrevistas, todos cursando o 2º ano do 3º Ciclo:⁶ Maria Silva,⁷ 16 anos, e Marcos Sousa, 15 anos, alunos de uma mesma turma “regular” que estavam “progredindo nos estudos”; e Cláudio Vieira, 18 anos, e Anderson Santos, 16 anos, que estudam numa mesma Turma Projeto⁸ e foram avaliados por seus professores como ainda apresentando dificuldades na aprendizagem.

Encaminhou-se, em seguida, por intermédio dos próprios alunos, uma carta aos pais e/ou responsáveis por eles, solicitando sua participação na pesquisa mediante uma entrevista. As quatro famílias responderam afirmativamente à solicitação de entrevista.

As entrevistas com os alunos e suas famílias foram feitas em suas próprias casas, nos meses de novembro e dezembro de 2000, sempre num sábado ou domingo à tarde, conforme a conveniência dos entrevistados. A intenção era realizar as entrevistas com os alunos e suas famílias conjuntamente. Todavia, quando da execução das entrevistas, três dos quatro alunos não se encontravam presentes na hora marcada, eram entrevistados separadamente. Assim, um aluno que chegou com sua mãe logo após a entrevista foi entrevistado em sua casa, sendo que os outros dois tiveram que ser novamente contatados, e as entrevis-

⁴ Com a implantação do Projeto Político-pedagógico Escola Plural, em 1995, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte eliminou o regime seriado e instituiu três ciclos de formação básica, agrupando as crianças de acordo com sua faixa etária. Assim, a organização de Ciclos da Escola Plural abrange: 1º Ciclo, alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo, alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo, alunos de 12 a 15 anos de idade (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1994). Como os alunos selecionados devessem apresentar uma ou mais reprovações em sua trajetória escolar, e por não haver retenção na rede municipal de ensino desde a implantação da Escola Plural, em 1995, todos os alunos escolhidos seriam necessariamente do 3º Ciclo.

⁵ Bourdieu fala de *sobreviventes*, ou seja, aqueles indivíduos oriundos das classes populares que, apesar das condições objetivas aliadas às parcias esperanças de vida escolar, seguem o seu curso escolar (Bourdieu & Passeron, 1975).

⁶ O 2º ano escolar correspondente à antiga sétima série do 1º grau.

⁷ Os nomes – todos fictícios – dos sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos e familiares, foram escolhidos por eles mesmos.

⁸ Na escola, as Turmas Projeto são formadas por alunos que, na avaliação de seus professores, não têm o domínio de competências e conhecimentos considerados básicos para o ano escolar no qual se encontram. Comumente, são alunos que já vivenciam duas ou mais reprovações escolares e que, por isso, apresentam uma defasagem entre a idade e o ano escolar freqüentado. No 3º Ciclo do primeiro turno, havia, na época da pesquisa, duas Turmas Projeto.

tas marcadas e realizadas na própria escola, em seu horário de aula, com o consentimento da direção e dos professores. As entrevistas realizadas com as famílias levaram em média uma hora e meia e as outras três, feitas separadamente com os alunos, não ultrapassaram trinta minutos.

A configuração de um mundo familiar marginalizado

Os estudos sociológicos ressaltam a importância do grupo social de pertencimento da família para a vida escolar dos filhos. Tomando Bourdieu como referência, Bourguignon (1977) afirma que o estrato social a que pertence a família intervém no êxito e na orientação escolar dos filhos por meio de fatores concretos, como a atmosfera intelectual da família, a estrutura da língua falada, o acesso aos bens culturais, a atitude desenvolvida em relação à escola e o custo financeiro máximo dos estudos que a família pode suportar. Porém, embora a origem social da família determine, em grande parte, a trajetória escolar do indivíduo, a transmissão dos capitais das famílias sómente se efetiva mediante condições propícias. Torna-se necessário a implicação do “herdeiro” no trabalho de incorporar o capital cultural familiar disponível. De fato, são diversos os fatores intervenientes no processo de escolarização de uma criança e, como mostra Lahire (1997), trata-se de considerar uma possível configuração social familiar, na qual os fatores analisados encontram-se definidos por relações de interdependência. Portanto, são muitas as variáveis a compor a trajetória escolar do sujeito e que tornam singular cada caso, cada percurso, cada história de fracasso ou de sucesso.

Maria, Marcos, Cláudio e Anderson, alunos participantes desta pesquisa, pertencem a famílias de camadas populares, numerosas em sua origem, com quatro, sete, cinco e oito filhos, respectivamente. Residem nas proximidades da escola onde estudam, num bairro de periferia que não conta ainda com 100% de saneamento básico. As moradias de todos são modestas, mas Cláudio e Marcos residem com mais con-

forto que os outros dois. Maria reside com sete familiares numa casa de três cômodos pequenos de cimento batido, sem banheiro interno; e Anderson vive num barraco de dois cômodos pequenos, sem banheiro, com seus pais e os sete irmãos.

A renda mensal das famílias pesquisadas é muito baixa. As rendas das famílias de Marcos e Cláudio correspondem, respectivamente, a 3,5 e 4 salários mínimos; as de Maria e de Anderson apresentam-se menores, entre um e dois salários mínimos. A renda das famílias advém de aposentadoria, pensão e/ou de trabalho exercido em atividades que demandam pouca qualificação e decorrente quase sempre do trabalho das mulheres (passadeira, costureira, caixa de banco etc.)⁹ e/ou dos filhos (biscates). Essas estimativas de renda familiar não são precisas, tendo em vista o exercício de trabalhos ocasionais e o desemprego. Mas o fato é que a baixa renda familiar é um empecilho concreto e significativo à escolarização dos filhos.

Que eu, cada bomba que meus filho tomava, eu já tinha vontade de bater neles, eu já sentia vontade de fazer qualquer coisa! Eu ficava apavorada! Sabe? Justamente porque você acredita, né? Porque pobre é assim... Pobre... Tem hora que você tá com o último real na bolsa, é prum lápis, pruma caneta, né? É prum caderno... Então já fico apavorada quando o menino fala que vai tomar bomba!

(Dona Sousa, mãe do aluno Marcos)

Sem dúvida, o custo financeiro constitui-se em um obstáculo à escolarização do filho. Na lista de prioridades das famílias de classes populares, a educação escolar persiste como um direito pelo qual batalha-se dia a dia. Nesse sentido, na medida em que o filho não mais irá repetir um ano escolar, concebe-se que os gastos com a educação escolar tendem a uma redução significativa. Assim sendo, pelo menos no que tange ao aspecto econômico, o princípio de não-re-

⁹ Exceto pela família de Anderson, cujo pai trabalha como auxiliar de manutenção numa empresa de ônibus e a mãe é dona-de-casa.

tenção escolar parece contribuir para a permanência do aluno na escola.

Por sua vez, o nível de escolaridade das famílias é também reduzido. Dos pais, os de Anderson e de Marcos nunca estudaram. O pai de Cláudio, falecido há quase três anos, concluiu a 4^a série do ensino fundamental. Sobre o pai de Maria muito pouco se menciona; no registro da escola seu nome não consta; por Maria, sabe-se apenas que é falecido há “alguns anos”. O tio e a avó maternos, com quem Maria mora, são analfabetos. As mães apresentam uma escolaridade melhor, sendo que apenas a de Cláudio não concluiu o que anteriormente designava-se como “escola primária”, ou seja, as quatro primeiras séries do 1º Grau.

Quanto ao convívio social, as relações das famílias mostram-se circunscritas aos demais familiares (especialmente àqueles que residem próximos), aos vizinhos e à ida à igreja. Atividades esportivas, culturais e de lazer, mesmo as mais acessíveis, como futebol, dança e cinema, não são mencionadas. O lazer parece estar restrito à televisão ou ao “bate-papo” com amigos na rua. Além de tal limitação, no que concerne às redes de relações sociais existentes, a vida social parece ainda se posicionar sob o signo da marginalidade, como demonstra a mãe de Maria ao justificar sua demorada ausência: “Fui tomar um gole... Quero enterrar tudo!”. Marginalidade que vem dizer de uma exclusão do mundo social aceito e normatizado. Em pelo menos duas famílias parecem existir casos de alcoolismo e, da parte de uma delas, há a suspeita de envolvimento do filho (Anderson) com o mundo das drogas.

Na descrição das condições de vida das famílias dos alunos de camadas populares entrevistadas, o que se configura é um mundo no qual tanto os bens materiais como os simbólicos são reduzidos de tal forma que se pode afirmar que se trata de um mundo “descapitalizado”, à margem de quaisquer benesses. Esse desfavorecimento em termos de capitais, sobre tudo do capital cultural e escolar, parece implicar em uma relação de incompreensão e de conflito com o mundo da escola. Por não apresentarem uma familiaridade com a linguagem e a cultura da escola, as fa-

mílias de camadas populares mostram-se muitas vezes desprovidas de recursos capazes de propiciar melhores resultados escolares para os filhos (Bourdieu, 1998a; Zago, 2000). Não se trata de dizer, porém, que uma certa conjugação de fatores há de determinar o sucesso ou o fracasso escolar de um aluno. Como bem ressalta Lahire (1997), ao se analisar uma dada configuração social, cabe sempre lembrar que se trata de uma rede de relações de interdependência específicas entre seres sociais concretos e que deve sempre ser contextualizada em suas singularidades e particularidades. Mas, de todo modo, parecem inquestionáveis a influência familiar e o peso das condições sociais, econômicas e culturais sobre a definição de uma dada situação escolar.

Os significados atribuídos à escola pelos alunos pesquisados e suas famílias

As famílias de camadas populares comumente atribuem importância à escolarização dos filhos, sobretudo por acreditarem que a educação escolar seja um fator considerável para a ascensão ocupacional e melhores condições de vida (Zago, 1994). O trabalho, notadamente, configura-se nos relatos das famílias entrevistadas como um significante que institui muitas atitudes perante a escola, cuja valorização ocorre especialmente pelo que ela pode contribuir para o futuro profissional dos filhos.

Chega numa porta duma firma, qualquer empresa e tudo... A primeira coisa que quer saber é que ano que você está! Que ano que vocês fizeram! Entendeu? Primeira coisa que eles perguntam é isso pra gente! Pra ficar e tudo! [...] Então tem que educar os filhos pra quando chegar no jeito de quando arrumar um serviço, qualquer coisa... (Dona Santos, mãe do aluno Anderson)

As famílias acreditam que desde cedo é preciso “formar” os filhos para essa disposição ao trabalho, tarefa na qual a escola terá um papel importante. Nesse sentido, “um mínimo” de conhecimentos deve ser apreendido pelo aluno. Esse “mínimo” é concebido

como sendo a aquisição e o domínio da leitura e da escrita:

Igual a C. [irmã de Cláudio] já falou: “Ô mãe, podia colocar ele [Cláudio] ao menos pra embalador!”. Mas tem medo de dá ‘problema’! Porque saber... misturar as coisa... porque ele num sabe lê direito! [...] Tem dia que elas [as irmãs] conversam muito com ele: “Vai Cláudio, aprende lê que vão arrumar um serviço bom!”. (Dona Vieira, mãe do aluno Cláudio)

O caso de Cláudio ilustra bem as dificuldades decorrentes da falta de domínio de saberes e competências elementares. O adolescente não consegue emprego “ao menos pra embalador” porque não tem ainda o domínio da leitura. Com base nessa perspectiva, os alunos e suas famílias entendem que a escola não está mais cumprindo uma função primordial: preparar para o mundo do trabalho. Não vêm vantagem no fato de os alunos não serem mais reprovados e receberem seu certificado de ensino fundamental, se não têm competência “nem para preencher uma ficha de emprego”.

Outro significado atribuído à instituição escolar é a de ser um espaço caracterizado como *refúgio*. A escola é importante por manter os filhos “longe da rua”, o que parece equivaler a mantê-los distantes de possíveis problemas: más companhias, vandalismo, drogas, violência... O mundo da escola é mais seguro também porque irá prescrever “bons comportamentos”, onde *o que pode e o que não pode* deve ser esclarecido desde cedo.

Tem vez que eu estudo na escola. Tem vez que eu faço meus trabalho. Tem vez que a professora desenha, a gente tem que escrever. Tem vez que a gente tem que estudar. É... Que a gente tem que ir na mesma hora, não fazer bagunça na sala... É... Não atrapalhar os outro da outra sala... É... Não pode... É... Não pode atrapalhar os outros que tá fazendo matéria. Não pode olhar prova dos outros, tem que fazer o seu. É... Não pode também fazer bagunça na fila. [Entrevistadora: O que é que pode?] Só pode ficar quietinho e ficar quietinho na fila. (Diálogo com P., irmã adotiva

do aluno Cláudio Vieira, de 7 anos e 11 meses, estudante do 1º ano numa escola estadual e que iria repetir o ano escolar)

As crianças parecem aprender logo a se conformar às normas escolares que tendem a refletir as expectativas sociais de formar um sujeito trabalhador, que cumpre suas obrigações, ordeiro, respeitoso dos direitos dos outros, ético e que, conhecendo *seu lugar* no mundo, exerce o *seu papel* de bom grado. À escola é, então, atribuída uma função socializadora, pois “prepara a criança para a vida, dotando-a de conhecimentos úteis e integrando-a às redes sociais adequadas” (Fonseca, 1994, p. 144). Nesse contexto, a instrução é requerida muito mais em termos de aprendizagens que se mostrem úteis e necessárias no cotidiano doméstico (Liénard & Servais, 1982) e também em termos de uma socialização para o trabalho.

Os alunos e seus familiares parecem continuar creditando à escola os mesmos significados de antes da implantação da Escola Plural. A escola é por eles percebida como uma instituição capaz de facilitar o ingresso ao mundo do trabalho mediante o domínio de saberes e competências fundamentais – como leitura e escrita – e também constituída como um espaço de socialização e refúgio da violência do mundo externo. Se, para esses atores, houve uma redução na importância atribuída à escola, é porque a percebem como menos capaz de exercer seu papel de mediadora nas exigências postas pelo mercado de trabalho. O certificado por ela emitido tem seu valor subtraído da própria incompetência escolar, verificada no dia-a-dia dos alunos, por eles mesmos e por seus pais. Mas, embora explicitem a idéia de que *a escola perdeu em parte seu valor*, os alunos e suas famílias continuam a buscar, via escola, a possibilidade de uma *vida melhor*.

As estratégias de sobrevivência escolar

Nos processos de escolarização dos filhos, quando as famílias se deparam com situações de fracasso, tendem a desenvolver *estratégias* diversas para enfrentar a situação. Em Bourdieu (1998b), as es-

A “escola dos que passam sem saber”

tratégias significam tanto ações que podem ser resultado de análise e ponderações conscientes perpetradas pelos atores, como revelarem tão somente uma intuição prática, fruto do senso comum adquirido no processo de interiorização das regras do *jogo social*. Tratando-se de camadas menos favorecidas, Bourdieu (em Bourdieu & Passeron, 1975) assinala que são de estratégias de *sobrevivência*. Num sistema de ensino que historicamente tende a *eliminar* todos aqueles que se mostram pouco integrados à cultura escolar, sobretudo aqueles pertencentes às classes populares, esses atores aprendem a desenvolver ações, práticas e recursos (conscientes ou não), visando sua permanência, por mínima que seja, na instituição escolar.

O fato é que, constatadas as dificuldades relativas ao processo de escolarização do filho, as famílias tomam alguma atitude afim de solucioná-las ou, ao menos, amenizá-las.

Quando ela [Maria] entrou na escola, ela era muito agressiva, muita... Ela tinha muita dificuldade de aprender as coisas, mas aí procurou psicólogo, ela aprendeu rapidinho. Então, quer dizer que com o psicólogo... com o psicólogo que eu procurei... Eu andei procurando esse negócio de adolescência, né? [...] Pouco tempo ela melhorou! Pouco tempo! Não ficou nada! Só foi uma vez, nunca mais eu voltei! (Dona Silva, mãe da aluna Maria)

A necessidade de tais medidas parece ser percebida muito mais em função das queixas emitidas pela escola do que por iniciativa das próprias famílias, que comumente percebem que o filho tem algum “problema escolar” quando do *alerta* da escola, configurado geralmente na forma de reclamações e queixas dos professores de que o aluno não aprende.

A primeira providência familiar geralmente consiste em buscar um diagnóstico médico para constatar se o filho tem algum “problema” físico ou psicológico. Aparentemente descartada essa possibilidade por meio de um veredicto profissional, os familiares atuam no sentido de eles mesmos prestarem alguma ajuda ao filho com dificuldades.

Nós ensinava em casa, não tinha jeito! Na época, eu trabalhava em casa. Eu parava o meu serviço e ia ajudar ele! [...] Tinha minha filha mais velha. S. [irmã de Marcos] ensinava muito ele, sabe? (Dona Sousa, mãe do aluno Marcos)

Minha irmã me ensinava sempre na hora de... Assim... Me explicava. Sempre me ensinava. Eu que num... num aceito. (Cláudio Vieira, 18 anos)

Essa “mobilização” comumente se traduz numa assistência em casa por parte daqueles que têm um nível maior de escolarização, geralmente a mãe, uma irmã ou mesmo alguma prima. Em todas as famílias entrevistadas, o comum é que a *ajuda familiar* seja concretizada numa figura do sexo feminino com disponibilidade e “paciência” para prestar auxílio ao aluno.

Uma estratégia mencionada por algumas famílias é a *mudança de escola*.

Igual muitas mães tiraram as crianças de lá e levaram pra outra escola porque acharam que num ia compensar, sabe? [Entrevistadora: Quando que elas tiraram? Já na época, no início... ou depois da implantação da Escola Plural?] Logo que começou [a Escola Plural]. Logo que começou, eu conheci mães que tiraram as crianças delas e passaram pra... pra outra escola... justamente por isso [os filhos estavam passando de ano sem saber nada]. (Entrevista com a dona Sousa, mãe do aluno Marcos)

Eu vou tirar... Eu vou tirar a T. [filha de dez anos] daí [da escola pesquisada]... Vou colocar ela noutra escola. Eu vou tirar. O ano que vem, agora, já fiz cadastro pra ela ir pra outra escola. Num vou deixar ela lá mais... (Dona Silva, mãe da aluna Maria)

Insatisfeitos com a implantação da Escola Plural, alunos e pais contam que cogitaram na saída da Escola Municipal Mário Quintana para o ingresso numa “escola melhor”, “onde houvesse bomba”. A perspectiva não se concretizou em nenhuma dessas famílias, embora a mãe de Marcos tenha relatado que muitas mães tomaram tal atitude quando do início da Escola Plural, alegando que os filhos estavam passando de ano sem saber nada. Por sua vez, a senhora Silva, mãe de Maria, afirma que irá tirar sua filha de

dez anos da escola no próximo ano e que, inclusive, já fez “cadastro pra ela ir pra outra escola”. O fato é que a mudança de escola parece ser uma possibilidade pensada muito remotamente por essas famílias, tendo em vista sua tendência em pautar a escolha do estabelecimento de ensino muito menos em termos de uma avaliação da escola, como sendo ou não adequada para o filho, do que por critérios funcionais, revelando razões de ordem prática como escolher a escola com base na proximidade geográfica, as facilidades de locomoção e/ou o fato de parentes ou amigos já estudarem na mesma escola do filho (Nogueira, 1998).

Somente no caso de Cláudio, cuja família apresenta uma situação econômica um pouco melhor, observa-se uma estratégia mais característica das classes médias:¹⁰ pagar por aulas particulares, buscando um reforço ao ensino ministrado pela escola.

Tem uns três meses, ele tinha professora particular aqui dentro de casa! Só que ele começou numa boa... Igual eu fui na reunião, a professora falou assim: “Ó, o Cláudio tá ótimo! Melhorou muito durante esse mês!”. Áf, eu ainda comentei pra ela: “Eu coloquei uma professora pra ajudar ele um pouquinho lá em casa”. Porque pra sair pra ir pra uma aula particular, ele não quer! Diz que num é criança mais, que num vai, né? Então, eu contratei uma pra vir aqui em casa. Veio mais ou menos um mês e pouco. Quanto ia dá na hora da professora chegar, ele sumia! Já num queria mais! Num quis mais a professora! Ái parou. Então, ficou do jeito que tá mesmo. (Dona Vieira, mãe do aluno Cláudio)

Segundo o relato da mãe de Cláudio, as aulas particulares ocorreram por períodos curtos e infreqüentes, especialmente nos últimos tempos, quando o filho, crescido, já não admitia ser auxiliado para

¹⁰ Em seus estudos da relação classe média/escola, Nogueira (1994) situa as estratégias educativas de “superinvestimento” próprias das famílias de camadas médias, diferenciando-as e contrapondo-as ao “subinvestimento” das classes populares.

fazer o “Para Casa” e ficava sem cumprir as tarefas de casa por não conseguir realizá-las sozinho.

Outras estratégias, como a procura pelo benefício da bolsa-escola¹¹ e a realização de cursos voltados para o mercado de trabalho, são citadas eventualmente por uma ou outra família, mas sem que pareça haver determinação no sentido de sua efetivação.

Os pais entendem que a importância conferida à escola em termos sociais, sobretudo em sua função de acesso ao mercado de trabalho, não é devidamente compreendida pelos filhos e, por isso mesmo, acreditam que cabe a si a tarefa de exortá-los constantemente a valorizar a escola:

Eu acho certo é isso. Então, tem que educar os filhos pra quando chegar no jeito de quando arrumar um serviço, qualquer coisa, e falar assim: “Num é culpa do meu pai nem da minha mãe. Que a minha mãe e meu pai deu aquela força pra nós! Nós que não queria ter aquela força! Porque eles foram bom! Nós que não queria ver aquela força!”. O certo é o certo! (Senhora Santos, mãe do aluno Anderson)

Assim, a *admoestação moral* parece consistir na estratégia mais usual. As famílias relatam insistente mente sua atitude de estarem constante e intensamente alertando os filhos para a necessidade de se esforçarem mais.

E a única coisa que eu pude fazer pra ele é orientar ele, né? “Cê tem que esforçar!” Eu falava sempre com ele: “Cê tem que esforçar!”. (Senhora Sousa, mãe do aluno Marcos)

A minha opinião é assim, ó! Minha mãe me pôs na escola e eu não... e eu não obedeci minha mãe. E hoje em dia, eu ganho pouquinho... Mas é com a graça de Deus e é por bondade de Deus. Mas eu era... Era, não, sou analfabe-

¹¹ O Programa Executivo Bolsa-Escola (PEBE) foi implantado pela Prefeitura de Belo Horizonte em março de 1997 com o intuito de garantir o ingresso e a permanência na escola pública das crianças de sete a 14 anos, pertencentes a famílias menos favorecidas em termos socioeconômicos. Disponível em: <http://www.belohorizonte.mg.gov.br/0site/acidade/pbhcidat.htm>.

ta. Ainda ganho ainda... Por milagre de Deus! Aí eu desejo que vai e respeita as professoras. (Avó da aluna Maria)

Essa constante admoestação aos filhos, no sentido de que devem se esforçar, comportar-se, obedecer aos professores etc., parece refletir uma compreensão de que a escola não admite oposição às normas estabelecidas e determina que o conceito de “bom aluno” abrange também a assimilação de valores morais. Portanto, diante da improbabilidade de os filhos apresentarem *um certo gosto* pelos estudos, às famílias importa que o filho, pelo menos, se esforce e seja bem-comportado. Mas essa inculcação familiar, de ordem moral, parece se estender para além do sentido escolar, tendo em vista uma educação socializadora para a vida no mundo. Parece que a senhora Santos, por exemplo, está mais preocupada em manter o filho ocupado do que propriamente com sua formação profissional tendo em vista o mercado de trabalho. Essa preocupação pode ser creditada ao suposto envolvimento do filho com drogas. A mãe de Anderson espera que a escola e o trabalho ocupem o tempo do filho e o mantenham longe desse “tipo de troço”. É recorrente em seu discurso essa consideração, especialmente em relação à escola, que, para ela, deveria propiciar atividades no decorrer do dia, e não em um turno somente. A família parece atuar, assim, no sentido de não apenas tornar o filho um bom representante da respeitabilidade familiar, como também de protegê-lo de influências consideradas funestas. Nesse sentido, a escola é percebida como um espaço de “cuidado”, em extensão ao zelo familiar.

Mas, não obstante as estratégias desenvolvidas pelas famílias, os alunos nem sempre correspondem. Marcos e Cláudio, por exemplo, recusam, muitas vezes, a “ajuda familiar”. Segundo as mães, isso aconteceria porque, estando quase adultos, teriam vergonha de admitir não saberem o básico ensinado pela escola. De acordo com os alunos, isso ocorre porque nem sempre estão “a fim” de cumprir as tarefas escolares. De fato, o sujeito não percebe por que investir numa atividade que, para ele, pouco ou nada significa. De acordo com Charlot (1996), para os alunos “fracos” o sentido

da escola não passa pelo saber, mas pela perspectiva futura de ter uma profissão e “melhorar de vida”. Iludem-se acreditando que não precisam se mobilizar para aprender, para adquirir conhecimentos e competências que lhes permitirão ter uma boa profissão, como se bastasse freqüentar a escola para assimilarem o saber, por uma espécie de magia benevolente.

O fato é que um envolvimento real do sujeito com a escola e a perspectiva de torná-lo um “bom aluno” parece não se concretizar senão com um *verdadeiro* envolvimento da família no processo educacional escolar.¹² E isso parece ser ainda mais certo quanto mais forem desfavorecidas as classes sociais de origem. Primeiro, porque há uma ausência ou insuficiência de capital cultural familiar a ser convertido em capital escolar (Bourdieu, 1998a). Segundo, essas famílias não investem, com clareza e/ou com convicção, seu tempo ou suas economias na educação escolar, não demonstrando possuir, a longo prazo, um projeto intencionalmente orientado para a escolarização dos filhos. A atenção devotada à vida escolar do filho ocorre de forma tão inconstante e pouco rigorosa que acaba se caracterizando como pouco ou nada efetiva. Tal fragilidade e inconstância no investimento familiar ante a instituição escolar parecem configurar não tanto um processo de mobilização, mas um investimento de ordem inferior, que poderia ser talvez adjetivado como *sub* ou *semi*-investimento num empreendimento tido antecipadamente como *pouco rentável*, com muito poucas chances de retorno. Talvez por isso seja possível se constatar que, embora as estratégias de sobrevivência escolar estejam se mostrando pouco efetivas, mesmo considerando-se as mudanças implementadas na escola, elas se mantêm as mesmas de quando existia a reprovação escolar. As famílias seguem acreditando que, para além do que possam fazer em prol da escolarização do filho, mesmo com o prosseguimento sem inter-

¹² Lembrando sempre que o envolvimento familiar é *um fator* significativo dentre outros e que não se trata nunca de uma relação mecânica ou determinista com o “sucesso” escolar.

rupções em função de não mais ocorrerem reprovações, o “sucesso” escolar é mais do que uma possibilidade remota: não havendo tempo nem condições materiais suficientes, trata-se de algo difícil de ser pensado e ponderado, ainda que sonhado.

A Escola Plural e a vivência da não-retenção escolar

Todos os alunos entrevistados passaram por experiências de reprovação em seu processo de escolarização,¹³ tendo sido reprovados três vezes consecutivas em seu primeiro ano escolar. Além das reprovações, dois alunos, Maria e Anderson, vivenciaram interrupções nos seus estudos. Durante a implantação do programa Escola Plural, em 1995, Cláudio e Marcos foram “acelerados” para o 1º ano do 2º Ciclo (antiga 3ª série); Maria, que havia sido aprovada para a 2ª série, foi para o 3º ano do 2º Ciclo (antiga 5ª série); e Anderson, que havia sido “eliminado por abandono” no final de 1994, retornou em 1996 à escola cursando o 1º ano do 2º Ciclo (antiga 3ª série). Esse processo de aceleração de alunos de um ano escolar para outro teve como pressuposto a convicção de que “esses alunos estavam defasados somente nos conteúdos escolares, por motivos alheios à sua própria capacidade”, mas que “não se encontravam defasados perante os processos de desenvolvimento e de aquisição dos conteúdos de vida, próprios de sua idade” (Dalben, 1998, p. 211-212). O propósito seria o de se garantir o direito de o aluno viver sua experiência de formação com seu grupo de idade sem interrupção, resgatando-se a concepção do educando como sujeito cultural, valorizando seu saber e sua cultura. Nesses termos, à escola caberia atender às diferenças e peculiaridades de ritmos e modos de aprendizagem dos alunos, considerando suas expe-

riências e relacionando-as com os saberes escolares para a construção de significado do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista sua efetividade. Todavia, a forma como alguns alunos percebem o processo de aceleração vivenciado por eles revela uma leitura diversa à da proposta:

Esse negócio de Plural começou foi na sétima. Era pra mim tá na quinta série. Aí, quando eu fui olhar, eu tava na sétima. Tava escrito no papel lá: sétima série. Falei assim: “Nossa Mãe! De uma vez!” . Quando cheguei lá em casa, eu comecei a pensar: “Sacanagem que ocês tão fazendo! Me passar pra sétima!” . (Anderson Santos, 16 anos)

A idéia que se deixa entrever nos depoimentos dos educandos é a de que eles se sentem *roubados* pela escola em alguns anos de sua escolarização. Acreditam que isso os tenha prejudicado muito, na medida em que deixaram de realizar os estudos referentes àqueles anos escolares, e queixam-se por “Passar de uma vez! Passar sem saber um bocado de coisa”. Disso decorreria em parte, dizem, sua dificuldade no ciclo no qual se encontram. Nos relatos aparece, inclusive, o desejo do aluno de “voltar” ao ano escolar onde se encontrava anteriormente ao seu processo de aceleração, para cursar as séries não estudadas e recuperar o “tempo” de estudo que lhe teria sido subtraído. Parece também contribuir para essa leitura o fato de que tanto os alunos como seus pais não percebem as mudanças estruturais e organizacionais implementadas na escola com a implantação da Escola Plural, a não ser o fato de não mais haver reprovação.

Não acho que mudou, não! Ficou essa burrice! Pra mim é burrice isto [não-retenção]! (Senhora Silva, mãe da aluna Maria)

Eles fala que mudou o ensino, mas num mudou nada, não! [Entrevistadora: Não mudou o ensino?] O ensino, não. Eu creio que não mudou o ensino nada, não. O ensino pra mim é o mesmo! (Marcos Sousa, 15 anos)

Na percepção dos alunos entrevistados, a Escola Plural trouxe somente algumas mudanças pontuais

¹³ A vivência de experiências de reprovação constituiu um dos critérios estabelecidos para a seleção dos alunos, de modo a se perceber se houve mudanças nas percepções e nas práticas após a eliminação da reprovação escolar.

A “escola dos que passam sem saber”

ante o desenvolvimento do trabalho escolar e nem sempre com uma conotação positiva.

Antigamente, tinha mais... Sei lá! É jeito de ensinar! Porque, antigamente, tinha aula de reforço direitinho... Hoje em dia, não. As professoras de... da Escola Plural não tá tendo tempo de aula de reforço, de dar aula de reforço! Não tá tendo tempo como... Sentar com o aluno, não sei se hora de aula, explicar direitinho! Aí, hoje em dia, ficou mais difícil! (Maria Silva, 16 anos)

Ah, antes eles [professores] era muito ruim! Nossa! Eles era duro demais! A gente fazia alguma coisa, eles já mandava chamar a mãe. Agora, hoje, se eu fizer uma gracinha, demora quase um ano pra chamar minha mãe! [Ri.] Agora, antes a coisa era mais difícil. (Marcos Sousa, 15 anos)

Com base em seus relatos, tem-se a impressão de que os professores não estariam conseguindo cumprir o papel de organizar, mediar e intervir criticamente no processo de ensino-aprendizagem, apresentando atividades diferenciadas, interessantes e enriquecedoras com o propósito de explorar situações significativas da vida dos alunos e contemplando não somente a informação, mas também a formação global dos educandos. Na transposição da teoria para a prática, parece ter havido um vácuo no qual alguns princípios se perderam, tornando mais difícil a viabilização da proposta pedagógica de desenvolvimento dos conhecimentos e competências escolares almejados para esses alunos já tão fragilizados por tantas reprovações em sua história escolar. Nesse sentido, os alunos expressam o sentimento de que permanecem à margem em seu próprio processo de escolarização. Esse grupo de alunos parece constituir-se de “excluídos potenciais”, uma vez que, embora tenham ingressado na escola e nela permaneçam, sofrem as consequências de um sistema escolar estruturado sob a égide de uma “distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos” (Bourdieu & Champagne, 1998, p. 221). Possivelmente, por intuir essa exclusão no interior da própria escola, esses alunos apresentam algumas atitudes de desleixo e de desinteresse ante as questões escolares.

No discurso dos alunos surge, a todo momento, a idéia de que a não-retenção escolar “é ruim” porque os tornaria menos interessados e irresponsáveis em relação aos estudos. Para esses alunos, com a eliminação do mecanismo de reprovação escolar “ninguém vai levar nada a sério”, há aluno que “falta quase o ano todo”, “se essa escola tem dois mil e tantos [alunos], se vê 40 interessado, é muito!”. Enfim, com a “liberdade” dada, “ninguém quer estudar mais, só! Ninguém preocupa mais não!”. Como explica Maria:

Ah, eu acho a Escola Plural ruim porque o aluno não tem como estudar. Estudar, tem. Mas ele pensa assim: “Ah, eu não vou tomar bomba mesmo, vou deixar sem fazer!”. Antigamente os alunos tinha mais esforço pra pensar: “Eu só vou passar se eu estudar!”. Hoje em dia, não. Hoje em dia, aluno mata aula, não tá nem aí. Aluno num vai na escola, não tá nem aí... Então, fica assim, tudo por critério de escola mesmo. Passa se quiser! Ele indo ou num indo na escola, ele fazendo ou num fazendo prova, estudando ou não estudando, passa! (Maria Silva, 16 anos)

Quanto às famílias, a não-retenção aparentemente desencadeou atitudes diferenciadas. Se, para as famílias de Maria e Cláudio, a não-retenção promove um maior desinteresse pelos estudos, os familiares de Anderson e Marcos relatam que os alunos se sentem “incentivados” por não serem mais reprovados e apresentam um melhor desempenho escolar. Ressalte-se que essa percepção não é compartilhada pelos alunos, que afirmam que não melhoraram em função de não mais haver retenção e expressam com convicção o desejo de voltar a ter “bomba”, de modo a terem um maior compromisso com o estudo.

Ah, agora se voltar [a retenção]! Acho que... Acho que se voltar a fazer, eu parava com tudo... [Entrevistadora: Parar com tudo?] Parar com as brincadeira e outras coisa aí... (Anderson Santos, 16 anos)

Sem dúvida, esses alunos têm uma crença internalizada de que caso houvesse retenção, eles

se sentiriam “obrigados” a estudar e se tornariam alunos melhores do que são no momento.

Na minha opinião... Não tinha essa liberdade! Essa liberdade que tá tendo hoje aí... Não tinha... Não tinha tanto! Eles dão liberdade e a liberdade correu solta! Agora, se fosse escola normal mesmo, não tinha dado essa liberdade, não... O cara... A liberdade que eles deu, ninguém quer estudar mais, só! Ninguém preocupa mais não! [Entrevistadora: E... Antes, quando tinha bomba, você preocupava?] [Responde rindo] É, agora cê me apertou também! [Pensa um pouco.] Não. Preocupava mais ou menos.

(Marcos Sousa, 15 anos)

Mesmo quando confrontados com sua história escolar, perante o fato de que eles não eram realmente *bons alunos* quando o sistema de reprovação ainda existia na escola, persiste a convicção de que estudiariam mais se lhes fosse mais exigido e estivessem sujeitos a “tomar bomba”.

A *crença* no poder disciplinador da reprovação é também compartilhada pelos pais dos alunos. Inclusive a senhora Sousa, tendo já avaliado que o fato de não haver mais reprovação serviu de estímulo e favoreceu Marcos e dois outros filhos quanto à conclusão do ensino fundamental, afirmou ser favorável à reprovação. Essa atitude, aparentemente contraditória, parece basear-se no fato de a senhora Sousa creditar a maior aprendizagem do filho ao fato de a Escola Plural ser “mais lenta” no ensino e, só por isso, seu filho demonstrar algum progresso. Esse “progresso” do filho não seria, portanto, válido, na medida em que ele continua apresentando limites em seu processo de aquisição de conhecimentos e competências escolares, quando comparado a colegas que se encontram num mesmo ano escolar ou até em um nível abaixo. Essa constatação é também explicitada por outras famílias e pelos próprios alunos, mesmo os que freqüentam turmas regulares. Assim, as famílias avaliam que a Escola Plural não apenas está propiciando o desinteresse pelos estudos por parte dos alunos, como também não tem oferecido um ensino de qualidade.

Os pais de Anderson são os únicos a se manifestarem a favor do princípio de não-retenção escolar. No decurso da entrevista, a senhora Santos defendeu a Escola Plural por acreditar que Anderson e o irmão de 15 anos, “mais incentivado”, só permanecem na escola em função de não mais existir reprovação. Entretanto, no relato da senhora Santos fica claro que a posição familiar favorável à não-retenção foi decisivamente influenciada por uma conversa com a diretora da escola – ocasião, aliás, em que a diretora lhe “passou um sabão”.

Eu gostei... Não, eu gostei, sabe por causa de quê?
Que agora tá... Assim... Como é que chama, gente? A V.
[diretora da escola] falou um negócio comigo esquisito...
Esqueci. Negócio da Escola Plural que ela falou... Ela falou um negócio tão importante comigo que eu esqueci! (senhora Santos, mãe do aluno Anderson)

A todo momento a senhora Santos procura esclarecer sua posição favorável à Escola Plural, baseando-se nas explicações dadas pela diretora da escola. Apresenta, porém, dificuldade para explicar sua opinião e demonstra desconhecer os princípios que norteiam e sustentam a proposta. A senhora Santos parece ter assimilado somente a idéia de que “esse negócio da Escola Plural tá muito bom”, por viabilizar a permanência dos filhos na escola. Segundo ela, Anderson já cogitava “desistir da escola” por causa das consecutivas reprovações. Por outro lado, admite que antes dessa conversa com a diretora “pensava que num tava dando nada certo para eles [os filhos], não!”. Percebe-se existir uma conformação dos familiares de Anderson à Escola Plural e ao princípio de não-retenção escolar, mas ainda de modo um tanto quanto superficial, sem que tenham ocorrido mudanças nas estratégias educativas familiares e, tampouco, a compreensão das implicações da prática da não-retenção para a vida escolar do filho.

Na verdade, exceto por esse caso, os relatos sobre a vida escolar dos alunos aparecem permeados por uma convicção: a não-retenção é péssima, sobretudo porque agora os *alunos passam sem saber*. É essa

A “escola dos que passam sem saber”

a premissa básica na qual se fundamenta a desaprovação da Escola Plural e, em especial, do princípio de não-retenção, tanto por parte dos alunos como de suas famílias.

A Escola Plural, eu acho que pode até passar os alunos! Pode passar! Mas é muito fraco! Porque o Cláudio, eles fala que ele passa todo ano, mas... Ele num sabe! Ele não dá conta de definir um trabalho! (Senhora Vieira, mãe do aluno Cláudio)

O Mário [nome da escola pesquisada] podia voltar a ser o que era antes, igual às outras escolas! Né? Largar o Plural prum lado! [...] Eu acho que se voltasse como era antes, pelo menos, as criança que saísse dali, ia sair com capacidade de enfrentar outra escola! Entendeu? (Senhora Sousa, mãe do aluno Marcos)

Hoje em dia, se eu saí da escola, se aprovada, se eu sair da escola, eu não tenho certeza do teste que — se eu for arrumar algum serviço, alguma coisa — do teste que eles vão me dar, se é o que eu estudei, se valeu a pena estudar! Não tá tendo como eu aprender... Aprender...? Fica difícil! (Maria Silva, 16 anos)

O que que adianta passar com esse negócio de Plural? Não vai agüentar ficar na outra escola [ensino médio]!
(Anderson Santos, 16 anos)

A percepção de que os alunos estão passando sem saber é uma recorrência no discurso das famílias e de seus filhos, que, em função disso, julgam que “antes era melhor”.

Nos relatos das famílias sobre a escolarização dos filhos, parece também significativo o fato de as mães, geralmente as que acompanham mais de perto a escolarização, bem como os próprios alunos, desconhecerem ou se confundirem quanto a aspectos importantes sobre o processo de escolarização. Há discordâncias básicas entre os relatos dos alunos e de seus pais ante o que consta registrado nas pastas escolares. E, além de não conseguirem relatar com clareza a vida escolar, alunos e familiares demonstram grande desconhecimento sobre a proposta da Escola Plural, deixando claro que não detêm informações sobre os modos de funcionamento, os valores e as

hierarquias escolares. Sequer há clareza de que a escola encontra-se hoje organizada em três ciclos de formação, acreditando alguns que os alunos estão simplesmente cursando duas ou mais séries de uma vez.

Quer dizer, um ciclo... Assim, 3º Ciclo. Eu vou ficar fazendo tudo errado! Dois anos só no 3º Ciclo? Aí uma... Vou fazer uma série em dois anos que eu vou ficar fazendo aí! Uma série em dois anos! [...] Faz de conta... Faz de conta: tem um ciclo, entendeu? O ciclo, ele tá formando o quê? Se forma, sétima série. Aí, na oitava, ele tá formando o 3º Ciclo *de novo!* Aí, o tempo que tá formando o 3º Ciclo, podia formar a oitava série! Isso aí tá errado! (Marcos Sousa, 15 anos)

Esse desconhecimento acerca do programa Escola Plural parece propiciar uma leitura equivocada da realidade e influenciar negativamente a percepção que se tem do princípio de não-retenção escolar. Anderson, por exemplo, que afirma que, excetuando-se a não-retenção escolar, tudo mudou depois da implantação da Escola Plural, não consegue explicitar quais foram essas mudanças nem a que se referem:

Ah, Escola Plural... É negócio de ficar passando os outro mais pra frente pra... [Silêncio.] Só sei que é passar os outro mais pra frente o mais rápido que puder. Gente que num sabe, que num gosta de fazer nada... (Anderson Santos, 16 anos)

Ocorre que as diferenças socioculturais dessas famílias de camadas populares ante a escola parecem refletir-se nas relações entre ambas e contribuir para uma distância cultural que desfavorece tanto o conhecimento como o reconhecimento do universo escolar. Os alunos e suas famílias tendem, assim, a não demonstrarem interesse – no sentido de conhecimento e compreensão – pela estrutura organizacional e pedagógica da escola, limitando-se, geralmente, a expressar seu descontentamento com aspectos que, a seu ver, parecem dificultar a escolaridade, tais como o excesso de permissividade e o caráter pouco prático dos conteúdos escolares ministrados. Cientes de que

o funcionamento da escola escapa à sua compreensão, essas famílias parecem posicionar-se numa relação de desconfiança em relação à instituição escolar. Ambiguamente, os alunos e seus pais percebem que a formação escolar é essencial à ascensão social, ao mesmo tempo em que têm convicção de que as probabilidades de sucesso escolar são poucas e incertas, pois investimentos se mostram comumente irregulares, esparsos e restritos. Por isso mesmo, o horizonte escolar que se lhes apresenta parece ser de curta duração.

As expectativas dessas famílias de camadas populares quanto ao futuro escolar dos filhos apresentam-se, a princípio, limitadas à conclusão do ensino fundamental. Na verdade, ao mesmo tempo em que enunciam seu desejo de que o filho continue a estudar, os pais esclarecem que isso depende, sobretudo, do filho adolescente, que tem autonomia para decidir se continua ou não a estudar.

Agora, isso aí depende muito dele! Porque o filho, quando vai ficando de maior, ele já não quer mais assim... Ele não é desobediente! Mas também não vai esforçar mais! Eu acho que ele vai esforçar um pouco assim... Se ele for trabalhar, ele vai ver o sacrifício que ele vai ter! Porque vai pegar uma coisa pesada, um serviço pesado... (Senhora Vieira, mãe do aluno Cláudio)

Parece haver um sentimento de conformidade construído e assimilado ao longo do tempo, das avaliações e juízos emitidos pela escola sobre as possibilidades pouco promissoras dos filhos em termos de prosseguimento dos estudos. Se anteriormente à Escola Plural essa leitura realizava-se em função das dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelo filho no sistema de ensino fundamental, concentradas especialmente na forma de contínuas reprovações, hoje o receio dos pais é relativo ao ensino médio, no qual acreditam que o filho não tem chance alguma de sucesso. De todo modo, nas falas dos pais, a possibilidade de prosseguimento dos estudos no nível médio de ensino aparece freqüentemente atrelada ao trabalho. Num mundo “descapitalizado” como o dessas famílias, o trabalho é de tal modo percebido como

essencial e inquestionável que se tem a impressão de que ele se constitui quase que num *elemento natural* no ordenamento das coisas do mundo. Assim, embora o prosseguimento dos estudos seja uma perspectiva apenas da ordem do provável para esses alunos, o trabalho surge como uma categoria da certeza e, em alguns casos, imediata, inadiável. Com tudo isso, o futuro desses alunos aparece como que envolvido por uma bruma de pessimismo:

Nesse “paíse”, quem não estuda e é filho de pobre, é ganhar salário de miséria, de fome! E vai ser eternamente isso! Não adianta! [...] Nós que vive mendigando, vão mendigar o resto da vida! Certo? (Senhor Sousa, pai do aluno Marcos)

Essas famílias parecem se permitir muito pouco, por aparentemente entenderem que é essa a parte que lhes cabe no mundo. Assim sendo, a escola se configura como uma possibilidade, sim, para melhorar de vida. Aliás, a única possibilidade percebida. Mas é também compreendida como um fator incerto e geralmente pouco efetivo de ascensão social. Essa percepção é a mesma tanto por parte das famílias de Maria e de Marcos, alunos que na avaliação dos professores têm progredido em seu processo de aprendizagem após a adoção do princípio de não-retenção escolar, como para os familiares de Cláudio e Anderson, apresentados como vivenciando ainda situações de fracasso escolar. A certeza de ingresso e permanência na escola no nível fundamental parece não ter servido de estímulo a essas famílias, na medida em que não percebem o princípio de não-retenção escolar como favorecedor da aprendizagem escolar. Ao contrário, a maioria dos alunos e de seus familiares acredita que a não-retenção contribui para o fracasso escolar, uma vez que os alunos estariam prosseguindo em seu percurso sem a aprendizagem esperada e exigida para garantir o direito a um maior nível de escolaridade e/ou a um lugar no mundo do trabalho.

Os relatos são, assim, pontuados por reticências, incertezas, esquecimentos, negações e contradições com relação à escolaridade. Explicitam um percurso

escolar “atropelado” por dificuldades de aprendizagem, infreqüências, interrupções e reprovações, cujo caráter irregular expressa práticas e significados pouco consistentes ante a escola e a ascensão escolar. Dizem sobre uma rede de interdependências relativas ao universo familiar – as condições e disposições econômicas familiares, as relações sociais, o domínio simbólico da linguagem, as formas de autoridade familiar e de inculcação moral, as estratégias de investimento pedagógico – que vêm a configurar muitos dos resultados e dos comportamentos escolares dos alunos. Parece ainda evidente que os alunos e suas famílias não definem um plano de escolaridade, não têm um projeto de vida escolar, mas cursam a escola na medida de suas possibilidades e ao sabor das intempéries sofridas. Embora não determinantes dos resultados escolares dos filhos, as condições socioeconômicas das famílias – retratadas em termos de instabilidade e, muitas vezes, de precariedade das condições de vida – influenciam o percurso, as estratégias educativas escolares e o “destino” configurado em forma de situações de sucesso ou fracasso escolar e social. Nesse quadro, o trabalho se faz presente como um elemento que extrapola o campo da necessidade e se afirma como estratégia socializadora das famílias e assumida pelos filhos.

Considerações finais

Os sentidos conferidos à escola pelos alunos e famílias participantes da pesquisa parecem ter sido pouco alterados após a adoção do princípio da não-retenção pela escola. Percebe-se que continuam empreendendo os mesmos esforços e delegando a mesma importância à instituição escolar em termos de instruir e socializar os educandos. Acreditam, todavia, que a capacidade da escola para cumprir tais funções é dificultada por não mais ocorrerem reprovações, na medida em que os alunos não se interessam e pouco se esforçam na ausência desse mecanismo percebido como regulador das aprendizagens e dos comportamentos. Assumem, pois, uma postura reticente quanto às possibilidades de sucesso escolar e social e

conjeturam que a não-retenção escolar conduz a uma forma de exclusão ainda mais perversa que a anterior, por permitir a permanência na escola, mas sem propiciar uma aprendizagem efetiva. E, ao final do ensino fundamental, a escola outorga um certificado esvaziado de valor social, que atesta, na verdade, mais a incompetência do que a competência, quer para o prosseguimento dos estudos, quer para facilitar o ingresso no mundo do trabalho.

DÍLIA MARIA ANDRADE GLÓRIA, mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, é professora da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Publiqueu: *A criança e a leitura na escola: construindo a cidadania* (In: *Leitura: teoria & prática*. Campinas: Mercado Aberto/Associação de Leitura do Brasil – ALB –, nº 34, dez. 1999, p. 68-77); *A escola igualitária: sonho ou falácia?* (In: *Revista de Educação PUC Campinas*, nº 10, Campinas, jun. 2001, p. 63-68); *A não-retenção como princípio político-pedagógico de inclusão escolar na percepção de professores* (In: CD-Rom XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE –, *Igualdade e Diversidade na Educação*, maio 2002, Goiânia). E-mail: dilia@dedalus.lcc.ufmg.br

Referências bibliográficas

- BARDIN, Laurence, (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari, (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre, (1998a). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes. Cap. 2, p. 39-64.
- _____, (1998b). As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes. Cap. 10, p. 229-237.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude, (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick, (1998). Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrâ-

- nio (orgs.). *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes. Cap. 9, p. 217-227.
- BOURGUIGNON, Odile, (1977). Sociología de la educación familiar. In: DEBESSE, M., MIALARET, G. *Aspectos sociales de la educación*. Tratado de Ciências Pedagógicas. Barcelona: Oikos-tau. Cap. 6, p. 65-96.
- CHARLOT, Bernard, (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 97, p. 43-63.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas, (1998). *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Cap. 5: O processo de avaliação na sala de aula, p.175-223.
- FONSECA, Claudia, (1994). Preparando-se para a vida: reflexões sobre a escola e adolescência em grupos populares. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, nº 61, p. 144-155.
- LAHIRE, Bernard, (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- LIÉNARD, G., SERVAIS, E., (1982). A transmissão cultural: estratégia das famílias e posição social. In: GRÁCIO, Sérgio, STOER, Stephen (orgs.). *Sociologia da educação II*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 79-99.
- NOGUEIRA, Maria Alice, (1994). Elementos para uma discussão da relação classes médias/escola. In: VEIGA NETO, Alfredo J. (org.). *Sociologia da educação*. Porto Alegre: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, GT Sociologia da Educação. p. 132-145.
- _____, (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação (ANPEd)*, nº 7, p. 42-56.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, (1994). *Escola plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação*.
- _____, (1999). Sistema de Informações do Gabinete do Prefeito. *Políticas sociais básicas: educação*. Disponível em: <http://www.belohorizonte.mg.gov.br/0site/acidade/pbhcidad.htm>
- ZAGO, Nadir, (1994). Relação escola família: elementos de reflexão para um objeto de estudo em construção. In: VEIGA NETO, Alfredo J. (org.). *Sociologia da educação*. Porto Alegre: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, GT Sociologia da Educação. p. 146-156.
- _____, (2000). Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. Cap. 1, p. 17-43.

Recebido em setembro de 2002

Aprovado em novembro de 2002