

A PRODUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR SOB O OLHAR ANTROPOLÓGICO

Diva Otero Pavan*

RESUMO

Este texto procura discutir o “sucesso” escolar sob um olhar antropológico, procurando focar a diversidade cultural presente no interior da escola. Toma como objeto privilegiado de investigação os dados coletados em pesquisa anterior, realizada em uma Escola Pública, de um bairro periférico do município de Jundiaí.

PALAVRAS CHAVES: “sucesso” escolar; diversidade cultural; contexto cultural

ABSTRACT

This text seeks to discuss school success under an anthropological glance, trying to focus the present cultural diversity inside the school. It takes as a privileged object of investigation, data collected in previous research, done in a Public School at a poor neighborhood of Jundiaí-São Paulo.

KEY WORDS: school “success”, cultural diversity, cultural context.

Refletir sobre um dos maiores problemas da escola pública – o afunilamento entre o número de alunos que são matriculados na primeira série do ensino fundamental e o número de alunos que consegue concluí-lo, sem reprovas – sob um olhar antropológico, torna-se desafiador, visto que, durante toda a nossa trajetória em educação, este problema foi pensado sob o prisma da psicologia ou da sociologia.

Apesar dos riscos que estaremos correndo devido à complexidade da análise, ousamos fazê-la considerando que a antropologia muito tem a contribuir para se compreender porque tão poucos conseguem terminar o ensino fundamental com “sucesso”¹. Isto porque, segundo Gusmão (1997), na relação entre antropologia e educação, abre-se um espaço para debate, reflexão e intervenção, que acolhe desde o contexto cultural de aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança.

Este texto, portanto, representa a retomada da temática objeto de pesquisa

* Mestre e Doutoranda em Educação – Professora de Administração Escolar e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Padre Anchieta.

1-Neste estudo, o sucesso escolar está sendo considerado apenas em relação a não retenção, uma vez que durante toda a nossa trajetória profissional assistimos a uma preocupação muito grande dos órgãos governamentais em demonstrar com gráficos e dados estatísticos os altos índices de reprovações e o elevado gasto que estas acarretam aos cofres públicos. Ao abordar o sucesso escolar por este prisma, registramos que não nos referimos a qualquer tipo de sucesso social dos jovens alunos. Da mesma forma, o “sucesso” escolar está sendo focado aqui no que se refere à aquisição de conhecimentos exigidos pela escola ou pela sociedade. A expressão “sucesso” escolar usada neste trabalho está sendo relacionada àquilo que os órgãos governamentais e as políticas chamam de sucesso escolar.

da tese de mestrado² da autora, procurando focar aqui, a diversidade cultural que se faz presente no interior da escola. Os aspectos que emergem da análise da escola apontam para uma instituição distante, alheia à vida local, cuja organização e cujos objetivos são definidos em outras esferas, sem qualquer participação de seus usuários e que oferece, como principal interesse, aos que se destina, ler, escrever e contar. Pouco mais é acrescentado às suas observações (Consorte, 1997:33). Portanto, discutir, compreender e pesquisar sobre a relação entre o sistema educacional oficial e as experiências vividas possibilitam um olhar mais aguçado sobre a instituição escolar e a adoção de novas práticas pedagógicas.

O sistema educacional institucionalizado na e pela rede escolar não consegue captar as expressões culturais presentes na modernidade e as relações de identidade que se encontram nos vários grupos sociais em conflito.

Entretanto, ninguém parece negar mais que as nossas sociedades participam de uma crescente diversidade cultural que atinge diretamente as escolas. É conveniente destacar, no entanto, que a percepção desta diversidade cultural é apresentada, freqüentemente, em um sentido restrito, pensando-se apenas naqueles visivelmente diferentes (imigrantes, ciganos, indígenas etc) e associando o fator cultura a traços de origem étnica. Essa visão, sem dúvida bastante comum, está usando uma interpretação limitada da cultura e afastando do âmbito da diversidade cultural muitas outras expressões culturais que não se associam ao fator étnico (consideramos, por exemplo, as diversas comunidades do Estado, a cultura jovem, rural, de classe, de religião etc).

Assim, avaliar a questão das diferenças, tão cara à Antropologia e tão desafiadora no campo pedagógico, justamente por sua característica institucional homogeneizada, não é uma tarefa simples. Desde sempre, a Antropologia e a Educação têm-se defrontado com universos raciais, étnicos, econômicos, sociais e de gênero, entre tantos outros, como desafios que limitam ou impedem que se atinjam metas, engendrando processos mais universalizantes e democráticos. No tempo presente, com tantas mudanças numa sociedade que se globaliza, estas questões não só não se encontram resolvidas, como renascem com intensidade perante os contextos em transformação (Gusmão, 1977).

Portanto, um novo olhar deve ser lançado sobre as questões que se referem aos processos sócio-culturais, como a construção de referências de identidade, o peso das vivências culturais dentro da escola, os diferentes modos de ser e de agir que os diversos grupos sociais constroem no interior das classes, as múltiplas

2 -Pavan, Diva Otero: "*Cerimonial de Formatura: Representação Simbólica do Sucesso Escolar*" – Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996. A pesquisa teve por objetivo estudar as relações sociais que se dão no campo familiar e escolar como um instrumento para compreender o "sucesso" escolar. Centrou-se em uma escola pública de 1726 alunos – EEPG do Jardim Esperança. Os instrumentos da pesquisa foram constituídos por fotos, documentos oficiais, questionários e entrevistas com alunos, suas mães e com os professores. Escola e pessoas receberam nomes fictícios para assegurar o anonimato dos sujeitos pesquisados.

relações e ressignificações que o sujeito estabelece no seu contato com o mundo do trabalho (Gomes, 1996: 85).

Surge, segundo Gomes (1996), a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos sócio-culturais e, conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural.

Sendo assim, analisar a escola como um espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, pensar nos sujeitos da trama social que a constitui (Dayrell, 1996:136).

Este trabalho pensa as relações sociais dos sujeitos envolvidos na vida escolar do aluno, buscando compreensão para as seguintes questões: Por que tão poucos conseguem ser “bem sucedidos” na escola? O que leva o aluno a não reprovar? Quais as estratégias utilizadas por pais e professores para que o aluno não seja reprovado? Para que o “sucesso” ocorra, quais as relações entre pais e filhos e professores e alunos? Compreender o conteúdo dessas perguntas implica conhecer melhor quantos e quem são esses alunos que foram transformados em números.

OS DADOS ESTATÍSTICOS E SUA REALIDADE

A movimentação e o rendimento escolar dos alunos são tomados por exigência dos órgãos centrais, ano a ano, a partir dos dados obtidos através das listagens e fichas individuais dos mesmos, matriculados em cada período letivo. Para o ano de 1991, os resultados da escola pesquisada foram os seguintes:

Os dados mostram o número de matrículas recebidas e expedidas, de eva-

Quadro I								
Movimentação de Alunos e rendimento escolar - 1991								
SÉRIES	Matrícula Inicial	Transf. Expedida	Transf. Recebida	Evasão	Nº Alunos Existentes	Retidos	Promov.	(%) Promoção
C 1º	170	12	15	1	172	-	172	100
B 2º	297	15	16	25	273	89	184	67,40
3º	198	3	13	3	205	9	196	95,61
4º	157	8	8	12	145	5	140	96,55
5º	248	31	31	40	208	34	174	83,65
6º	113	12	13	16	98	9	89	90,82
7º	53	6	6	6	47	5	42	89,36
8º	36	3	3	3	33	1	32	96,97
TOTAL	1272	90	105	106	1181	152	1029	87,13

Fonte: Plano Diretor da E.E.P.G. do Jardim Esperança (1992)

são, de promoção e retenção. No entanto, o que chama atenção é a forma como se chega à porcentagem de promoção. Como os dados recaem somente sobre aqueles alunos que permanecem na escola até o final do ano e desconsidera aqueles que se perdem no caminho, ou seja, os retidos ou evadidos, percebe-se que os dados não retratam com exatidão a realidade do grupo total de alunos. Neste sentido, um cuidado há que ser tomado na leitura dos mesmos .

A princípio, pelo modo de análise, os índices de promoção foram considerados positivos. Esta positividade, entretanto, desaparece quando os evadidos não são considerados para se obter a porcentagem de promoção, deixando de fazer parte do corpo escolar, como se pode ver no Quadro I. O número só se presta aos que ficaram, e, neste sentido, os dados estatísticos excluem aqueles que saíram da escola por algum motivo. Melhor dizendo, não se preocupam com a vida do aluno. Já que transformado em número, é um corpo abstrato.

Em trabalho realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, Águeda B. Uhle (1992), dispôs este quadro de outra forma. Ela se utilizou da metodologia "distorção idade/série", diferente da praticada pelo Ministério da Educação, quanto à evasão escolar, para, a partir daí, realizar uma análise mais profunda sobre as coletas de dados realizadas nas escolas públicas. Ela demonstrou que os protocolos dessas coletas induzem à inclusão de alunos transferidos para outras escolas no grupo dos evadidos no final de cada ano escolar.

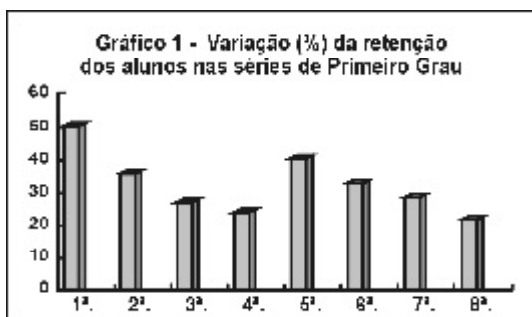
A partir do trabalho de Uhle, produz-se um outro dado com resultados bem diferentes: muitos alunos se matriculam na escola, mas poucos conseguem terminar o ensino fundamental, como mostra a próxima tabela.

Quadro II										
Demonstrativo dos Resultados do Rendimento Escolar no Período de 1980 a 1994.										
	Matrícula Adicional	Mat. Inicial	Tranf. Rec.	Transf. Exp.	Abandono	Retido	Promo-vido	(%) Aband.	(%) Reten.	(%) Prom.
1980	251	519	45	57	73	424	22	14,1	81,7	4,2
1981	102	472	49	106	79	375	18	16,7	79,5	3,8
1982	147	441	65	92	86	339	16	19,5	76,9	3,6
1983	309	638	80	95	139	467	32	21,8	73,2	5
1984	379	676	68	115	281	363	32	41,5	53,7	4,8
1985	498	676	111	92	191	438	47	28,2	64,8	7
1986	483	692	117	114	275	352	65	39,7	50,9	9,4
1987	490	721	152	139	287	337	97	39,8	46,7	13,5
1988										
1989										
1990										
1991										
1992										
1993										
1994										

Fonte: E.E.P.G. do Jardim Esperança

Pode-se observar que, diferentemente do anterior, o quadro acima retrata com exatidão a pequena quantidade de alunos, que, num período de oito anos, conseguem concluir o ensino fundamental. O quadro mostra sempre que o número de alunos promovidos, ao final de oito anos, é muito pequeno, decorrendo daí uma baixa porcentagem de promoção. Esses dados foram obtidos considerando-se a matrícula adicional correspondente aos retidos e evadidos, aos quais somaram os alunos promovidos do ano anterior, o que não era considerado no quadro 1, de caráter oficial.

Este quadro também vem confirmar os dados fornecidos pelo Laboratório Nacional de Computação Científica do CNPq (1988), conforme se vê abaixo:



Fonte: *Tevista Nova Escola - Abril de 1955*

O estudo do CNPq demonstra que, tal como aqui apresentado, apenas 44% dos alunos terminam as oito séries no Brasil; 11,4 anos é a média para concluí-las; 65% dos alunos terminam só a 5ª série, e apenas 3% concluem a 8ª série sem repetência. Em Jundiá, na escola pública que tomamos como objeto de estudo, os índices referentes à conclusão do ensino fundamental são ainda piores que

estes de caráter nacional, fornecidos pelo CNPq, problema que se agrava na medida em que se trata de uma unidade escolar localizada no maior aglomerado de sub-moradias do município.

No que se refere a esta escola em questão, uma análise mais minuciosa, feita a partir do modelo elaborado por Águeda Uhle, mostra que o número de alunos que concluíram as oito séries com “sucesso” sempre foi muito pequena, pois poucos conseguiram concluir, no prazo previsto de oito anos, o ensino fundamental.

	Matrícula Inicial	Promovidos	Promovidos c/ “SUCESSO”	(%)Promov. c/ “SUCESSO”
1987	519	22	10	1,9
1988	472	18	9	1,9
1989	441	16	3	0,7
1990	638	32	11	1,7
1991	676	32	12	1,8
1992	676	47	10	1,5
1993	692	65	18	2,6
1994	721	97	26	3,6

Fonte: *E.E.P.G. do Jardim Esperança*

Para estudar mais de perto este problema foi feito um levantamento da movimentação e do rendimento dos alunos na escola desde a entrada, até a saída destes alunos na escola, no período entre 1984 e 1991³.

O quadro abaixo traz o resultado dessa pesquisa.

QUADRO IV										
Levantamento do Rendimento Escolar – (1994 a 1991)										
	Matrícula Adicional	Mat. Inicial	Transf Rec.	Transf. Exp.	Abandono	Retido	Promovido	(%) Aband	(%) Reten	(%) Prom.
1984 CB	–	344	27	39	25	–	307	7,5	–	92,5
1985 CB	150	457	13	25	53	205	187	11,9	46,1	42
1986 3ª Série	21	208	10	8	27	73	110	12,8	34,8	52,4
1987 4ª Série	39	149	13	6	30	27	99	19,2	17,3	63,5
1988 5ª Série	103	202	–	25	74	45	58	41,8	25,4	32,8
1989 6ª Série	36	94	2	6	47	10	33	52,2	11,1	36,7
1990 7ª Série	25	58	–	3	22	2	31	40	3,6	56,4
1991 8ª Série	5	36	3	3	3	1	32	8,3	2,8	88,9
Result. 8 anos	379	676	68	115	281	363	32	41,5	53,7	4,8

Fonte: E.E.P.G. do Jardim Esperança

Na análise do quadro IV, tomou-se como base uma comparação ano a ano, com o objetivo de se apurar o número total de estudantes que passaram pela escola, neste período delimitado. Desta forma, foi possível acompanhar a trajetória de todas as crianças que se juntaram a este grupo de alunos que ingressaram na primeira série. Observando o quadro IV, verifica-se que, dos 344 ingressantes na primeira série em 1984, 39 saíram da escola por transferência; 27 foram recebidos também por transferência; 25 abandonaram a escola e 307 foram promovidos. Não houve retenção, pois a promoção era automática para todos os alunos que freqüentavam esta fase do Ciclo Básico.

Contudo, em 1985, 457 alunos foram matriculados na segunda série, ou seja, um número superior tanto aos 307 promovidos quanto aos 344 ingressantes da primeira série. Para evitar o mesmo erro do quadro I, feito para a Delegacia de Ensino, criou-se uma coluna a mais no quadro, registrando-se anualmente o número de alunos que foram unindo-se ao grupo inicial. Esses alunos poderiam ter sido matriculados através de transferência de outras escolas ou repetentes do ano anterior. O resultado, quando somados os índices, totaliza 379 alunos que se juntaram

3 - Este período foi escolhido porque, ao iniciar a coleta de dados, em 1994, estes alunos se tivessem continuado os estudos deveriam estar terminando o segundo grau.

aos 344 ingressantes de 1984, mais os 68 recebidos por transferência, dos quais 115 saíram pela mesma razão, resultando em um universo de 676 alunos.

Frente ao levantamento dos dados, tornou-se possível analisar o que se passou com esse grupo nos oito anos de escolaridade obrigatória. Dos 676 alunos que deveriam seguir cursando o segundo grau em 1992 tem-se apenas 32 promovidos na oitava série, 363 retidos em alguma das oito séries e 281 que abandonaram a escola⁴.

Dos 32 alunos promovidos somente 12 concluíram a oitava série sem retenção em suas trajetórias escolares. Esses 12 foram os alunos inicialmente selecionados para participarem desta pesquisa. Tal como aconteceu na análise dos quadros, um desses 12 alunos se perdeu: uma dessas meninas se mudou para “endereço ignorado”.

Conhecidos os alunos que foram transformados em número, melhor será conhecê-los como sujeitos, como “outro”.

ALUNOS E SEUS PAIS: QUEM SÃO ELES?



Todos os onze alunos que responderam às exigências escolares moram no mesmo bairro da escola. O bairro onde se localiza a escola, objeto desse estudo, situa-se na região leste do município de Jundiá e é, predominantemente, residencial, ocupado por uma população de baixa renda.

As casas são construídas no morro e a ocupação foi, e continua sendo feita, em lotes desordenados, sendo que as poucas ruas existentes não dão acesso à maioria das casas que ficam no alto do morro.

A população é constituída de migrantes de diversas regiões do país, e com a aceleração da migração das famílias, faz-se presente o fenômeno da favela, que embora limitado às grandes metrópoles (principalmente São Paulo e Rio de Janeiro), ele se intensifica e cresce em superfície e população neste bairro.

Com o passar do tempo, instaurou-se no local um novo modo de relações de espaço e habitação como, por exemplo, as

4 - Para análise desses dados tomou-se como referência o citado estudo de Uhle.

residências contíguas, com uma ou mais casas num mesmo quintal, com mais famílias habitando a mesma casa e, também, de relações sociais internas ao universo da favela: instauram-se novas formas de solidariedade entre a população heterogênea que a constitui.

Assim como no trabalho de Consorte (1997), encontram-se crianças faveladas procedentes em sua imensa maioria de famílias migrantes de vários estados do país e que são, em mais de 70% dos casos, negras, circunstância à qual se acrescenta o agravante de sua condição de migrantes. Essas crianças, em razão da indigência econômica e da distância social e cultural em que se encontram dos habitantes da cidade, marcadas exemplarmente pela residência segregada, passam a construir um conjunto de despossuídos, suficientemente diverso para ser tratado como “outro”.

É neste contexto que se encontram os alunos pesquisados. Dos onze, nove pertencem a famílias de migrantes, com tempo de moradia no bairro entre 10 e 20 anos. Somente 2, entre os 11, possuem 4 anos de moradia no bairro.

Esses dados confirmam os já obtidos por Patto (1991, p.162) em uma pesquisa realizada em um bairro periférico de São Paulo. Nessa, o número de famílias que veio de outros estados e intercalou a residência nesta cidade, com voltas temporárias ao local de origem, é insignificante: 2,3% encontram-se há menos de 1 ano e cerca de 9% entre 1 e 5 anos; a maioria – cerca de 70% - reside em São Paulo num intervalo de tempo que vai de 6 até mais de 15 anos. Este é um dado que contraria as afirmações dos educadores da escola, segundo os quais um dos principais determinantes das reprovações e evasões é a grande mobilidade geográfica das famílias. Isto reflete, na verdade, os preconceitos dos próprios professores, incapazes de perceberem, muitas vezes, que a condição provisória de imigrante foi substituída pela condição definitiva de morador.

Sobre a família, a figura do pai não foi sempre determinante. Apenas 4 alunos tinham pais que viviam juntos, um deles casado pela segunda vez. As mães, na maior parte dos casos, eram “chefes de família”. Trabalhavam como babás ou faxineiras. Desta forma, eram elas que contribuíam para a constituição do modelo de família classe média urbana, imposto hoje pela mídia – com pais e mães bens sucedidos profissionalmente e com seus filhos sendo cuidados por uma empregada doméstica. Elas próprias não desenhavam esse modelo, pois não podiam cuidar de suas próprias casas e de seus filhos. No bairro pesquisado, onde se localiza a Escola, assim como em muitos outros, enquanto as mães saem para o trabalho, os filhos muitas vezes saem para as ruas ou, na melhor das possibilidades, ficam encarregados de todas as tarefas domésticas.

As entrevistas feitas com as mães desses alunos evidenciaram a baixa escolarização: apenas dois pais apresentavam o primeiro grau completo. Estes pais não tiveram influência na educação dos filhos, uma vez que o convívio familiar

foi curto. Apesar dos demais possuírem pouca ou nenhuma escolaridade, todas as mães davam muita importância à escola, salientando a falta que ela representa em sua vida, considerando-a o canal para a obtenção de um emprego e melhoria nas condições de vida.

SONHOS E ESPERANÇAS DAS FAMÍLIAS

O fato de as famílias viverem com muitas dificuldades não as impede, porém de sonhar. Sonham, principalmente, com um local melhor para viverem com seus filhos estudados, com um diploma que lhes permita um trabalho diferente dos seus. Por esta razão, passam a seus filhos uma visão positiva da escola e procuram diversos meios de ajuda para possibilitar-lhes a permanência nos cursos. Em todos os depoimentos de mães foi constante a referência à falta de estudos em suas vidas e a escola foi identificada como o instrumento essencial de adaptação à vida urbana. Impossível não lembrar aqui da pergunta feita por Bento Prado Jr. (1980:11): “A escola, essa instituição contingente e de nascimento tão recente, poderia suportar o peso desse compromisso, firmado há tantos séculos?”

Embora o esforço para que o filho freqüentasse a escola fosse geral, em todas as famílias observou-se que, raramente, mais de um dos filhos manteve-se na escola até a obtenção do diploma. Constatou-se que o esforço para a escolarização concentrou-se, em geral, em um dos filhos. Em três famílias esse dado recaiu sobre o caçula e em cinco, sobre o primogênito.

Nenhum jovem trabalhou durante o período escolar. Todos afirmaram que o trabalho atrapalharia o estudo. Nesse sentido, reconstrói-se a função da escolarização na vida dessas pessoas. Essas depositam em seus filhos a esperança e o sonho de conseguirem bens materiais que possam amenizar suas vidas. Reproduzem também a velha segregação entre trabalho e estudo e entre trabalho manual e intelectual, preconceitos tão antigos quanto arraigados.

Esta perspectiva da escola e da educação faz com que elas imponham uma disciplina rígida aos filhos, observada durante as entrevistas realizadas com as mães e alunos.

É neste sentido que existe uma cumplicidade da família com a escola, com ela inculcando em seus filhos a idéia de que, através dos estudos, estes poderão ter condições de vida melhores do que as que possuem e, assim, romperem com a tradição de pobreza dos pais.

As histórias de alunos em confronto com as expectativas e sonhos de suas famílias e os seus próprios foram relatadas por eles e pequenas biografias foram construídas no processo de pesquisa, na tentativa de compreender as trajetórias escolares e as estratégias utilizadas para obterem êxito na escola e serem considerados “bem sucedidos”. Trabalhar com as biografias pessoais e trajetórias dos alunos foi uma maneira de tornar o universo individual conhecido para ampliá-lo, a

partir de seus próprios dados. Origem social, cultural, origem étnica, origem familiar, origem regional são categorias que, trabalhadas, podem operar a transição do individualismo para uma perspectiva de grupo ou comunitária. Entender como se dá o entrelaçamento desses diversos aspectos, na composição da identidade singular de cada um, é uma forma de valorizar todos os elementos constitutivos da pessoa, assim como de explicitar vínculos sociais, culturais, étnicos, familiares e regionais (Fischmann, 1998).

Entretanto, quando da primeira análise dos dados, os pontos levantados a partir da análise da história social e escolar dos alunos permitiram trazer alguns itens para discussão.

Na maioria das famílias, há o empenho da mãe ou dos pais em manter somente o filho primogênito estudando. Em outras, o mais velho é impedido de estudar. A preferência é dada ao caçula. Percebeu-se, aí, a colaboração dos outros irmãos no orçamento familiar, dando ao caçula o privilégio de não trabalhar, mas impedindo os mais velhos de estudarem.

Todos esses 11 alunos eram considerados, pelos professores e suas famílias, bem comportados e com bom relacionamento na escola. No único caso onde se relatou um pequeno atrito com uma professora, o aluno assumiu a culpa, colocando como causa seus problemas pessoais. Esse dado foi confrontado com as fichas individuais, que fazem parte dos seus prontuários e com os registros escolares (livro de advertências e suspensões), que não assinalavam incidentes disciplinares. Estes mesmos prontuários registravam uma grande quantidade de penalidades para os alunos que fracassaram na escola.

Em relação aos deveres escolares, constatou-se que os pais semi-analfabetos não tiveram condições de acompanhar as tarefas de seus filhos. Sobre este dado, as biografias dos alunos mostram que, mesmo com dificuldades e pouca escolaridade, alguns pais procuravam ajudar seus filhos nas atividades escolares, o que naturalmente se restringia às primeiras séries.

Todos os alunos mencionaram o incentivo recebido dos pais em relação ao estudo, mesmo nos casos em que se percebeu que o aluno estudava sob ameaça ou o fazia por medo ⁵.

Já os meninos não possuem projetos futuros em relação à escola: uns lamentam terem parado de estudar e sentem a necessidade de um nível mais alto de escolaridade para conseguirem um “bom emprego”, mas sem perspectiva de continuidade. Um deles afirma nesse momento que não pretende continuar e o que estudou já lhe basta. As meninas, entretanto, possuem projetos futuros. Das 7 entrevistas

⁵ Esses dados confirmam os já levantados por Daniel Bertaux (1979). O autor chama a atenção para o fato de que o filho de funcionário público tem mais tempo para estudar e receber ajuda do pai em seus deveres, enquanto que o filho de padeiro estuda mais sob ameaça e o pai não tem tempo nem capital cultural para acompanhar seus deveres.

tadas, 3 pretendem prestar vestibular, uma para o curso de Matemática, outra para o curso de Administração de Empresas e a terceira para o curso de Psicologia; as demais pretendem continuar estudando apesar das dificuldades do momento, pois estão com filhos ou casadas com responsabilidades domésticas que ocupam muito de seu tempo.

Outro dado interessante dessas biografias é o que se refere à correlação sucesso escolar/sexo: o número de meninas é maior em relação ao dos meninos que obtiveram sucesso: oito meninas para quatro meninos. Esse dado levou à busca de mais informações a respeito desse item. No geral, isto se repete em todos os anos, com um número maior de meninas que concluíram as oito séries sem reprovas.

Ora, aqui se faz necessário, também, definir os efeitos do sexo. É na escola que meninos e meninas aprendem a situar-se em relação aos outros, a decifram suas expectativas, a interiorizarem as regras escritas ou não que presidem as interações. Neste jogo, para aprender o que quer que seja, é necessário, primeiramente, aprender as atitudes que são esperadas de si pela escola tanto como criança, como quanto aluno.

As meninas, desde muito pequenas, são incitadas a tomar parte e a ajudar na gestão do espaço doméstico, enquanto que os meninos possuem uma liberdade maior para freqüentarem a rua. As meninas são educadas para atenção do outro, a antecipação das reações afetivas e as regras mais freqüentes não formuladas que regem as interações sociais. O menino, por sua vez, não é incitado para primar nessas situações; ele deve desenvolver seu ego no fantasma heróico, no afrontamento com seus pares, na luta contra a natureza e com os outros (Baudelot e Establet, 1992). Suas brincadeiras consistem em: correr, jogar bola, subir em árvores, etc. e se espelham fortemente em desenhos transmitidos pela televisão, onde sempre há lutas, onde vence o herói.

Não se trata de modelos arcaicos, mas de inculcações sociais, perfeitamente ativas, a partir dos quais se pode identificar a eficácia na observação dos comportamentos escolares cotidianos. Essa inculcação é percebida no próprio comportamento dos professores que, respondendo às entrevistas da pesquisa, encaram como normal o mínimo de barulho e de bagunça que faz parte do comportamento quase obrigatório das meninas, enquanto que dos meninos esperam brincadeiras onde o comportamento é baseado num máximo de parceiros, num máximo de espaço, com um mínimo de regras.

Estes pontos levantados a partir da análise da história social e escolar dos alunos permitiram trazer para discussão muitos itens mas que, quando analisados, a consideração da diversidade de origem sócio-cultural dos jovens não fazia parte da equação do problema do sucesso escolar.

Por essa razão, retomando novamente os dados pode-se observar que todos

os “bem sucedidos” eram brancos. O que confirma as afirmações de Cortesão (1996) quando diz que “nas escolas, as atitudes de professores e alunos racistas são consideradas “pontuais” e os problemas são reduzidos a questões de insucesso escolar devido ao deficiente conhecimento da língua e falta de integração cultural”.

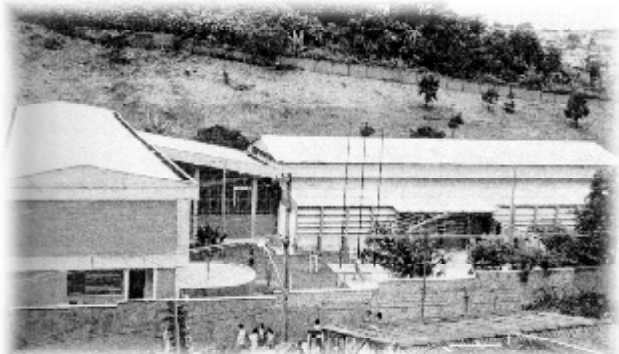
Entretanto, não se pode afirmar que não são verificadas no sistema educativo formas agressivas de segregação, de racismo. Sabe-se que elas existem, mas não foram observadas na escola pesquisada. O que se pôde ver foi até uma atitude de interesse misturado com “pena” (quase se pode dizer de caridade), em relação a estas crianças que, de forma bem evidente, demonstram experimentar tantos problemas na sua vida cotidiana em casa, no bairro onde vivem e também, no seu percurso escolar. Mas, perante os professores elas apresentam muitas dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, dá para entender porque os “bem sucedidos” são brancos, bem comportados. A escola é concebida de forma a servir o aluno que corporiza as características do sistema educativo. Pode-se dizer também, que a experiência vivida é matéria prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social (Velho,1994). Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através dos quais podem elaborar uma cultura própria que favorece sua inserção no campo educativo.

Portanto, segundo Dayrell, os alunos quando chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. Cabe, portanto, conhecer um pouco desta escola.

VIDA NA ESCOLA

Esta escola tal como a desenhada por Dayrell (1996), ocupa todo um quarteirão, cercada por muros altos, pintados de cinza, o que lhe dá uma aparência pesada. Além do portão, existe uma outra entrada por onde passam os professores. Após o portão, os alunos entram pela porta que dá acesso ao pátio coberto, precisando, para chegar às salas de aula, ultrapassar dois portões de grade.



O espaço é claramente delimitado, como que a evidenciar a passagem para um novo cenário, onde vão desempenhar papéis específicos próprios do “mundo da escola”, bem diferentes daqueles que desempenham no cotidiano do “mundo da rua”.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutros, como nos adverte Dayrell (1996). Desde a forma de construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma de circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um desses locais tem uma função definida a priori. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.

Nesta perspectiva, Ezpeleta e Rockwell (apud Dayrell, 1996) afirmam que a instituição escolar é o resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”; de outro os sujeitos – alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Portanto, apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde o sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

E é nesse contexto que a sala de aula é pensada como o locus central do processo educativo. Por esta razão, o interesse ao estudar a escola é compreender as relações que ocorrem em seu interior, principalmente, as da sala de aula. Estas possuem um poder de revelação extraordinário, porque só através dele nos é dado compreender dramas que são diários, repetidos, transformados em comuns, banais (Mello, 1991). Neste espaço convivem os principais protagonistas da ação educativa: alunos e professores.

Cabe aqui, portanto, voltar o olhar para os professores, sua prática, suas expectativas e representações individuais do cargo que ocupam.

O SUCESSO ESCOLAR SOB O OLHAR DOS PROFESSORES

A escolha dos professores pesquisados foi feita por indicação dos alunos, ainda que, indiretamente. O procedimento foi selecionar os professores mais citados no questionário dos alunos. Doze foram os entrevistados.

O primeiro resultado dessas entrevistas permitiu a construção dos quadros abaixo.

Quadro V – Caracterização dos Professores								
Dados Pessoais								
Nome	Idade	Sexo	Local Nasc.	Estado Civil	Profissão		Grau de Escolaridade	
					Pai	Mãe	Pai	Mãe
Clara	33	F	Jundiá São Paulo	Solteira	Ferroviário	Do lar	SENAI	4ª Série Incomp.
Dalva	33	F	Jundiá São Paulo	Casada	Contador	Professora	2º Grau	2º Grau
Elizabeth	32	F	Rinópolis São Paulo	Casada	Agricultor	Costureira	4ª Série Incomp.	4ª Série Incomp.
Isabel	37	F	Jundiá São Paulo	Casada	Ferroviário	Industriaria	4ª Série Incomp.	2ª Série Incomp.
Moema	35	F	Itatiba São Paulo	Casada	Autônomo	Do lar	3ª Série Incomp.	2ª Série
Marcos	26	M	Jundiá São Paulo	Solteiro	Motorista	Do lar	4ª Série Incomp.	2ª Série
Laura	35	F	Salto São Paulo	Casada	Ger. de Cerâmica	Do lar	4ª Série Incomp.	4ª Série Incomp.
Rebeca	42	F	Jundiá São Paulo	Divorciada	Ferroviário	Do lar	4ª Série Incomp.	Analfabeta
Miriam	33	F	Lins São Paulo	Solteira	Comerc.	Industriaria	6ª Série	4ª Série
Sara	29	F	Jundiá São Paulo	Solteira	Pedreiro	Do lar	4ª Série Incomp.	3ª Série Incomp.
Sofia	38	F	Jundiá São Paulo	Casada	Industrial	Do lar	4ª Série Incomp.	4ª Série Incomp.
Telma	38	F	Jundiá São Paulo	Casada	Carroceiro	Do lar	4ª Série	2ª Série Incomp.

Quadro VI – Caracterização dos Professores										
Dados Profissionais										
Nome	Tempo no Magist.	Situação Funcional	Grau de Escolarid.	Curso Frequente	Entidade	Trab. na escola	Per. Em que Trab. na escola	Nº(s) de irmãos	Trabalho Anterior ao	Ordem entre irmãos
Clara	13 anos	Estável	3º Grau	Ciências	Privada	Não	1985-95	1	Magistério	Primoq.
Dalva	5 anos	Serv.	3º Grau	Letras	Privada	Sim	1991-95	2	Bancária	Caçula
Elizabeth	4 anos	Serv.	3º Grau	Pedagogia	Privada	Não	1991-95	5	Doméstica /Aux. de Escrit.	Caçula
Isabel	5 anos	Serv.	3º Grau	Ciências	Privada	Não	1988-95 1984-86	1	Escriturária	Caçula
Moema	11 anos	Efetiva	3º Grau	Ed. Física	Privada	Não	1989-95	3	-	Segunda
Marcos	4 anos	Serv.	3º Grau	Ciências	Privada	Não	1990-95	7	Bancário	Caçula
Laura	15 anos	Efetiva	3º Grau	Letras	Privada	Não	1986-95	1	Bancária	Primoq.
Rebeca	17 anos	Efetiva	3º Grau	Letras	Privada	Sim	1988-95	4	Escriturária	Segunda
Miriam	10 anos	Estável	3º Grau	Letras	Privada	Não	1987-95	3	Escriturária	Primoq.
Sara	9 anos	Efetiva	3º Grau	Magistério	Pública	Não	1992-95	9	Escriturária	Sétima
Sofia	19 anos	Efetiva	3º Grau	Ciências	Pública	Não	1987-95	-	-	Única
Telma	13 anos	Efetiva	3º Grau Incompl.	Pedagogia	Pública	Não	1983-95	6	Babá Escriturária	Quinta

Como se pode observar, as profissões dos pais dos professores não exigiram um nível elevado de escolaridade. Pelos depoimentos, foi possível analisar que a maioria recebia baixa remuneração.

Em vista desses fatores, mais da metade dos professores pesquisados precisou trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Observou-se, também que antes de ingressarem no magistério, esses professores exerceram diversas atividades, como babás ou empregadas domésticas. A grande maioria socializou-se na área de serviços terciários como escriturárias, bancários, telefonistas. Essas atividades ajudaram-lhes a desenvolver potencialidades plenas de particularidades de suas histórias sociais.

Do resultado destas entrevistas foi possível construir biografias dos 12 professores que, tal como as dos alunos, possibilitaram conhecer o universo de cada um. Pôde-se observar, a partir das biografias, que as aspirações dos professores pesquisados nem sempre foram concretizadas. A própria escolha do curso de magistério foi determinada por duas situações concretas: possibilidade de contar com uma profissão que permitisse um rápido acesso ao mercado de trabalho e o custeio de estudos posteriores; impossibilidade de se manterem em cursos de custos elevados, como Medicina, Serviço Social, Psicologia, conforme mencionados pelas professoras Clara, Laura e Telma.

Mas o que chama a atenção mais fortemente é a representação familiar da escolarização, mediatizada pelos livros escolares. Para essas famílias da classe popular, os livros escolares foram considerados como objetos de progressos sociais. Não mencionaram qualquer outro meio de acesso ao conhecimento. Não mencionaram a mediação de frequência a cinemas, teatros, museus ou viagens, nem tampouco, um conhecimento de música. O saber escolarizado, principalmente aquele contido nos livros escolares, foi o único mencionado durante as entrevistas.

O outro tema marcante a que se referiram os professores, quando comentaram sobre suas práticas, foi o da disciplina; ou melhor, indisciplina, uma vez que para esses professores a disciplina é um termo genérico e, quando se referem à escola, são levados a reduzi-la à indisciplina do aluno e à punição deste no sentido de contê-lo para torná-lo obediente, passivo. A disciplina, assim, toma o significado da manutenção da ordem estabelecida e, com tal, segue no mesmo sentido da preocupação dos alunos “bem sucedidos” com a “ordem” e a obediência, ou seja, hora para falar, hora para se calar etc. Os alunos sentiam o afastamento dos professores em relação aos “rebeldes” e “indisciplinados”.

Os professores demonstraram apego ao preenchimento de papéis burocráticos. A prática docente é orientada e realizada no cotidiano de forma a atender às exigências de um sistema organizado por muitas normas e leis. Percebeu-se, na maioria dos depoimentos, que os docentes efetuam seu trabalho sem questionamentos; sentem que, ao terem em mãos os registros do aproveitamento

(provas), das ausências (expressas no diário de classe), do comportamento (penalidades), estão em condições de dar o veredicto escolar. Faz parte da prática do professor e da relação que estabelece com o aluno o apego aos registros, principalmente, por não encontrar sustentação social que o ampare caso o rejeite. Estes registros, ele o conhece e cumpre bem, de acordo com todas as normas burocráticas exigidas pela legislação escolar.

A trajetória social das famílias dos professores permite observar, por um lado, como se dá o processo de inculcação da crença na escola como fator de “sucesso futuro”. Vivida na socialização familiar, é transmitida na prática desenvolvida na sala de aula.

As histórias contadas evidenciaram um esforço familiar muito grande para a obtenção do diploma. O projeto dos pais de verem seus filhos ultrapassando-os foi concretizado, uma vez que todos os professores entrevistados possuem um grau de escolaridade superior a de seus pais.

Entretanto, essa escolaridade foi recebida, exclusivamente nos cursos de formação para o magistério, conforme expressa a professora Elizabeth: “...estudei sempre com muita dificuldade, meus pais sempre se sacrificaram para eu comprar meus livros e por isso não sobrava dinheiro para passear ou fazer outros cursos...”

O “sucesso” nesta escola, portanto, se dá via experiência pedagógica que se endereça a um público específico: pobre. É o que contribui para o papel reprodutor da escola, uma vez que o nível social, econômico e escolar dos professores difere muito pouco do da população do bairro, como as biografias comprovam. Portanto, o “sucesso” dos alunos desta escola é diferente do “sucesso” de uma escola central, de elite, ou mesmo de uma escola pública localizada em um bairro com melhores condições. Numa escola de elite as exigências para a contratação de professores são colocadas ao nível das expectativas das famílias que possuem um volume de capital cultural, econômico e social bem superior ao da escola aqui pesquisada.

A formação dos professores pesquisados, em nível de terceiro grau, se deu em instituições privadas. Em suas entrevistas, os professores afirmaram a grande dificuldade que sentiram ao atuar junto a alunos de periferia, alegando que estas instituições não os preparam para a realidade da escola aqui em questão.

No entanto, é visível a preocupação que todos demonstraram para com seus alunos, buscando na prática pedagógica, através de projetos e de um trabalho coletivo desenvolvido na unidade escolar, formas de suprir as dificuldades que encontraram.

Assim, ao analisar as atitudes dos professores nas salas de aula, pôde-se concluir que elas são decorrentes de uma trajetória social e escolar específicas. A crença na instituição escolar e a necessidade de se sujeitar às regras e às normas advém desse fato. Isto pôde ser confirmado pelas dificuldades que os professores tiveram ao longo da construção de sua trajetória profissional, já que muitos eram bancários e escriturários antes de abraçarem o magistério.

Entretanto, retomando aos dados, pôde-se observar que não há por parte dos professores uma preocupação em realizar uma análise ao nível dos problemas que rodeiam e experimentam essas crianças oriundas de uma favela. O que poderia ser feito, analisando ideologias, conceitos e paradigmas em uso no campo da educação intercultural no Brasil; identificando características culturais dos diferentes grupos presentes na escola; examinando o tratamento de problemas de linguagem, costumes, ideologia, aparência física, orientações de valores; examinando a extensão e natureza da educação intercultural/multicultural no Brasil; identificando sinais de preconceito e de discriminação em certos grupos a nível individual, social e cultural (Cortesão & Pacheco, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abriu caminho para compreender que, por trás dos números apregoados pelos órgãos estatais sobre o sucesso ou o fracasso, estão presentes ações e relações que, cotidianamente, fazem parte do mundo das pessoas que possuem uma história social e escolar específicas, imprescindíveis para a compreensão do processo de aprendizagem.

Sob esta ótica, pôde-se perceber que os alunos considerados “bem sucedidos” na escola pelas políticas sociais da educação, ou seja, aqueles que não reprovaram nenhum ano durante sua trajetória escolar de oito anos do ensino fundamental, só podem ser assim considerados dentro do mundo fechado da escola e dos agregados dos números das estatísticas. A história social e escolar destes alunos permitem ver, nos dados dos estudos das políticas sobre sucesso/fracasso, ausência das relações que se estabelecem na família e no interior da escola, principalmente na sala de aula, para que tão poucos permaneçam na escola e obtenham êxito. Mostram também que o sucesso no ensino fundamental não é garantia de sucesso na vida.

Esta reflexão foi emergindo, primeiramente, das falas e depoimentos plenos de sonhos, fantasias amparadas pelas estruturas de poder representadas pelo Estado ao instituir o indivíduo pelo diploma. Em segundo lugar, a partir do estudo da casa da família, dos alunos, da vida na escola (principalmente das relações professor-aluno na sala de aula) e do estudo do professor.

Traçada a trajetória social e escolar dos alunos considerados “bem sucedidos”, pôde-se observar que só obtiveram êxito escolar aqueles que souberam participar do “jogo” escolar e familiar: foram bem comportados, tiveram bons relacionamentos com professores e colegas, fizeram todas as atividades escolares para que seus aproveitamentos atendessem às exigências escolares e tiveram amor, carinho e respeito pela escola. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc) **OU** na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das

dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários — que dela participam (Dayrell 1996).

Contribuindo para este tipo específico de “sucesso” escolar estão as relações nas salas de aula e as atitudes dos professores decorrentes de uma trajetória escolar e familiar também específicas.

Os depoimentos dos próprios professores ajudaram a mostrar que suas ações encontram uma razão de ser na lógica do sistema, marcas registradas do ensino público elementar: relações hierárquicas de poder, segmentação e burocratização do trabalho pedagógico. Suas biografias registram passagens por trabalhos de escriturários e bancários. Quando não fizeram essa passagem, o pai a fez.

Nesse sentido, deve-se pensar se os mecanismos da rotina escolar não estariam fortalecendo o fracasso. Os registros das penalidades dos alunos poderiam muito bem ser observados aqui. Na análise dos “bem sucedidos” não foi encontrado nenhum aluno com problemas disciplinares e, portanto, não tiveram registrada nenhuma penalidade que os afastasse das atividades escolares, nem tampouco houve a necessidade da presença das mães para tratarem de problemas de indisciplina. Pensado dessa forma, o devido registro das penalidades, que é solicitado pelos professores, pode tornar-se uma força impulsionadora do “sucesso” escolar, mas, para alguns, inibe a audácia, a criatividade e a vontade de aprender.

O estudo aponta ainda para a possibilidade de existência de uma identificação, entre as condições materiais, sociais e culturais reveladas pelos professores e aquelas expressas pelos alunos. Tal identificação leva o professor a exigir mais do aluno em termos de conteúdo, comportamento e disciplina. Ele parece reconhecer naquele aluno o aluno que ele foi, o que indica que algumas atitudes por ele tomadas podem estar direcionadas para fazer o aluno superar a sua condição. É um jogo de desafio para ele.

Ligado ao aspecto anterior, encontram-se, nas mesmas falas, atitudes de respeito, carinho e amizade e um grande otimismo do professor ao enxergar esse aluno como alguém que pode superar os entraves para o “sucesso” escolar.

Um outro jogo de forças no cotidiano escolar está representado pela formação cultural e social dos professores. A trajetória escolar formal não os prepara para lidar com alunos de bairros periféricos e reconhecem que é na própria escola que esta formação acontece. Portanto, não estamos diante de falhas próprias dos professores. mas sim de um sistema organizado segundo princípios que os fazem detentores de uma autoridade que legitima uma forma específica de veredicto escolar.

Acredita-se, assim, que o comportamento dos docentes é um elemento importante na construção da representação da escola para os alunos “bem sucedidos”, contribuindo, significativamente, para a estruturação de atitudes de acordo com a idéia que se faz da escola institucionalizada.

A questão do “sucesso” escolar, portanto, só pode ser compreendida entre o mundo da escola e o mundo socio-cultural da família. Relaciona-se com o modo como o jovem interpreta suas experiências dentro dos limites dos contextos que o rodeiam e, dessa forma, procura construir e reconstruir sua trajetória escolar. O “sucesso” escolar, assim, constitui uma realidade ambígua e paradoxal; por um lado temos aqueles considerados “bem sucedidos” pelas políticas sociais da educação fora de posições sociais consideradas bem sucedidas e fora do mercado de trabalho, isto é, sem condições de dar continuidade a essa idéia de sucesso; por outro lado, jovens que repetiram de ano e fizeram o ensino fundamental em mais de oito anos, sendo assim considerados “mal sucedidos” na escola, mas que estão conseguindo alcançar algum tipo de realização social⁶.

É este o aspecto importante que a análise sobre o “sucesso” escolar permite ressaltar: o poder simbólico da escola capaz de criar sistemas de disposições tais que levam a fazer crer como naturais e evidentes situações dramáticas de experiências sociais. A análise do “sucesso” escolar proporcionou aí a evidência da produção da ilusão, da legitimidade de que se reveste o sistema escolar. Mais do que tudo, permitiu compreender o sofrimento, a decepção, a alegria, todos os sentimentos associados aos ideais de vida de um grupo social que associa ao “sucesso” escolar seus anseios, expectativas, identidades e demais sinalizações pertinentes a afirmação social. A análise da escola, portanto, precisa superar o frio registro burocrático e os seus próprios muros.

Portanto, a escola, como espaço sócio-cultural, deve ser entendida como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (Ezpeleta & Rockwell, 1986, apud Dayrell, 1996).

É neste sentido que “sucesso” e “fracasso” escolar não podem ser “medidos” apenas por dados de evasão, repetência e aprovação, aliás tão passíveis de generalizações e equívocos. O “sucesso” e o “fracasso” estão ligados às expectativas pessoais e dos grupos sociais; ligam-se a um objetivo de vida e não a um índice. Procurou-se neste estudo fazer emergir dos dados frios, pessoas reais presentes na história, atores da história com desejos e frustrações reais.

6- Esse dado foi constatado na pesquisa. Alunos que reprovaram durante sua trajetória escolar, estão formados e trabalhando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R.: (1988) . "Sexe et origine sociale: deux regimes distincts d'inégalité". Ailez Les Al'es, Paris. Editions Seriel.
- BERTAUX, Daniel: (1979). Destinos Pessoais e Estrutura de Classe R.J., Zahar.
- CARVALHO, Edgar de Assis: (1989). "As Relações entre Educação e os Diferentes Contextos Culturais". Didática, Vol. 25, Mar/11aIUNESP.
- CONSORTE, Josildeth Gomes: (1997). "Culteranismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade". Cadernos Cedes , n. 43.
- CORTESAO, Luzia & PACHECO (1997). Natércia Alves: "O conceito de Educação Intercultural - Interculturalismo e Realidade Portugêes". Inovações.
- DAYRELL, Juarez: (1996). "A Escola como Espaço Sócio-Cultural". Dayrell, Joarez (org) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte, UTE/ Humanistas, Simpro.
- FISCHMANN, Roseli: (1998). "Consciência mundial, educação e pluralidade: fundamentos da cultura da Paz", Pátio-Revista pedagógica, Ano 2, n. 6, agosto/ outubro.
- GOMES, Nilma Lino (1996). "Escola e Diversidade Étnico-Cultural: Um Diálogo Possível". Dayrell, Joarez (org). Múltiplos olhares sobre educação e cultura Belo Horizonte, UTE/Hurnanistas, Simpro.
- GUSMAO, Neusa Maria Mendes de: (1997) "Antropologia e educação: Origens de um diálogo". Cadernos Cedes, n. 43.
- PATTO, M.H. de Souza. (1991) A Produção do Fracasso Escolar, S.P., Queroz.
- PAVAN, Diva Otero: (1996) "Cerimonial de Formatura: Representação Simbólica do Sucesso Escolar". Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- PRADO JR., B.: (1980) ."A Educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão". Descaminhos da Educação pós 68.
- UHLE, Águeda B.(1996) "Avaliação e Planejamento na Escola". Cadernos Cedes, n. 28.