

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO.

SHEYRLANI TATIANY DA SILVA

Desempenho dos alunos do 9º ano: uma visão social e institucional

ARARAQUARA - SP
2017

SHEYRLANI TATIANY DA SILVA

Desempenho dos alunos do 9ºano: uma visão social e institucional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre (a) em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira.

ARARAQUARA - SP

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

S583d Silva, Sheyrlani Tatiany da
Desempenho dos alunos do 9º ano: uma visão social e institucional Sheyrlani
Tatiany da Silva Desempenho dos alunos do 9º ano: uma visão social e
institucional/ Sheyrlani Tatiany da Silva- Araraquara: Universidade de
Araraquara, 2017.

78f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de
Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

1. Alunos do 9º ano. 2. Desempenho. 3. Adolescência. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SILVA, S.T. da. **Desempenho dos alunos do 9º ano: uma visão social e institucional**. 2017. 78f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

Sheyrlani Tatiany da Silva
Desempenho dos alunos do 9º ano: uma visão social e institucional
Dissertação / 2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Sheyrlani Tatiany da Silva
Av. Pedro Neiva de Santana, 99. Bairro João Paulo II. CEP: 65919555. Imperatriz-Ma
E-mail: sheyrlanisilva@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

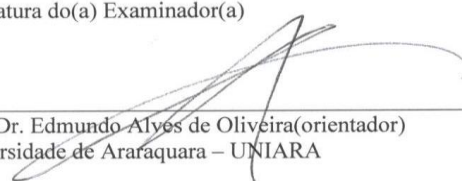
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: SHEYRLANI TATIANY DA SILVA

TÍTULO DO TRABALHO: “Desempenho dos alunos do 9º ano: uma visão social e institucional”


Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



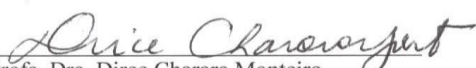
Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Prof. Dra. Monica Pereira
Universidade de Araraquara – UNIARA


Aprovada () Reprovada



Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 07,04,17



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)

*À minha mãe, meu padrasto, meus irmãos, tios maternos e
primos pelo apoio durante esses dois anos.
Ao meu amor, esposo e amigo, pelo apoio incondicional durante
essa etapa da minha vida.
Aos meus filhos, por compreenderem a minha ausência e ainda
assim me incentivaram.
À escola que me abriu suas portas e motivou a conclusão dessa
pesquisa. Obrigada!
A todos os sujeitos dessa pesquisa, coordenadores, familiares e
alunos que nos implica e nos leva a ver a Educação de forma
peculiar e dinâmica. Valeu!*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof^o Dr. Edmundo Alves de Oliveira pela dedicação, paciência, credibilidade e ética que tornou real a concretização dessa pesquisa. Minha sincera gratidão!

A escola que cedeu seu espaço para que essa pesquisa se realizasse, em especial a direção e coordenação pelo incentivo. Deus abençoe vocês!

A professora, amiga e algumas vezes mãe, Elizabeth Camargo. Não há palavras que descrevam minha gratidão. Grata pelo cuidado com meus filhos durante o período em que estive ausente devido às aulas do mestrado. Você é mesmo “do babado”. Obrigada!

Aos meus pastores Romeu Batista e Cecília Batista pelas intercessões e por confiarem o grupo de adolescentes a mim. Só Deus para recompensá-los. Obrigada!

Ao pastor Valdeny Carneiro e sua esposa e mestre Raquel Carneiro pelo incentivo aos estudos e acreditarem na minha capacidade. Deus os abençoe!

Aos sujeitos dessa pesquisa: orientadora, mãe e aluno, pois sem vocês não seria possível a realização de um trabalho que exprime tanta delicadeza e emoção. Vocês são especiais!

Ao Prof^o Dr. Miguel G. Arroyo, pela atenção e sugestão de bibliografias. “Não nos move o amor, mas o espanto”. Obrigada!

Ao meu esposo Wilson, que em momentos difíceis não deixou que eu desistisse do meu sonho e assim me apoiou de forma incondicional. Meu amor, obrigada!

Aos meus filhos Victória e Matheus, minhas jóias, que compreenderam e suportaram minha ausência durante meses, entenderam e viveram comigo cada etapa desse sonho. Meus anjinhos, obrigada por tudo. Eu amo vocês!

A minha mãe Iracema, meu padrasto Luis e meus irmãos Ronney e Kariny, obrigada pelo apoio e acolhimento em momentos difíceis. Essa conquista também é de vocês!

Meus tios Dimas e Mery, que me acolheram muitas vezes em sua casa e cuidaram de mim, amenizando o sofrimento de estar longe da minha família. Obrigada pelas orações e pelo carinho. Deus abençoe a vida de vocês!

E, por fim, a Deus. Sem Ele nada seria possível, pois Ele tem me sustentado e me dado forças para chegar até aqui. Senhor, obrigada pela realização deste sonho!

*“Quando eu era menino, falava como menino,
Sentia como menino, pensava como menino;
Quando cheguei a ser homem,
Desisti das coisas próprias de menino”.*

I Coríntios 13:11.

RESUMO

O baixo desempenho dos alunos do 9º ano tem sido a principal queixa percebida no setor de atendimento psicológico de uma escola particular. As queixas partem tanto da equipe pedagógica, como dos familiares. E, quanto às queixas, não se trata apenas de questões cognitivas, mas também comportamentais. Através de um estudo de caso, em uma rede de ensino particular, esse projeto de pesquisa promove uma discussão entre a Sociologia, Psicologia e a Pedagogia, chamados assim por Miguel Arroyo (2014a, 2014b) de “quintais”. Consideramos nessa pesquisa o contexto social e institucional, tendo como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no 9º ano do ensino fundamental. Foram entrevistados um aluno do 9º ano, seu responsável e a orientadora educacional. Utilizou-se a técnica de entrevista aberta e posteriormente foram transcritas para análises. A análise dos dados construídos foi feita por meio da Análise de Conteúdo, com base na técnica de Análise Categorical. Foram feitas as separações nas seguintes categorias: “Adolescência”, “Família”, “Escola”, “Alunos”. As análises apontaram a necessidade de inovar quebrando os muros dos “quintais” nas formações através de diálogos, bem como a urgência de um olhar cuidadoso para a adolescência e todo seu contexto, e estratégias na gestão escolar, pois esses alunos chegam ao 9º ano com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: 9º ano, Desempenho, Adolescência.

ABSTRACT

The low performance of students from the 9th grade has been the main complaint noticed in a private school psychological care sector. The charges come both from the pedagogical team and family. And, about those complaints, they are not just regarding cognitive issues, but behavioral one as well. Through a case study, in private education system, this research project promotes a discussion among Sociology, Psychology and Pedagogy, called “yards” by Miguel Arroyo (2014a, 2014b). We shall consider in this research the institutional and social context, taking as goal identifying the difficulties faced by the students in the 9th grade of elementary school. A 9th grade student, his guardian and an educational advisor have been interviewed. The technique of open interview was used and later transcribed to be analyzed. Built data analysis was made through Content Analysis, based on the Categorical analysis technique. The divisions have been made into the following categories: “Adolescence”, “Family”, “School”, “Students”. The analyses showed the need of innovating by breaking down the walls of the “yards” in the formations through dialogue, the urgency of a careful look at adolescence and all its context and strategies in the school management, since these students come to 9th grade with learning difficulties.

Key words: 9th grade, Performance, Adolescence.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Trajetória Profissional.....	12
1.2 Demanda: alunos do 9º ano.....	13
1.3 Os “quintais”	15
1.4 A instituição escolar.....	18
2 ALUNOS SUJEITOS	21
2.1 Da invisibilidade a sujeitos.....	23
2.2 A adolescência e a escola: Percursos e percalços.....	26
3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS “QUINTAIS”	28
3.1 Ensino Fundamental de nove anos e o PCN.....	28
3.2 Desempenho dos alunos: clima organizacional e social.....	31
3.3 A escola e seus quintais: Psicologia, Pedagogia e Sociologia.....	33
4 METODOLOGIA	36
4.1 Procedimento.....	36
4.2 Material.....	38
4.3 Participantes.....	39
4.4 Riscos e benefícios.....	40
5 ANÁLISES E DISCUSSÕES	40
5.1 As categorias.....	40
5.1.1 Adolescência.....	40
5.1.2 Família.....	43
5.1.3 Escola.....	46
5.1.4 Alunos.....	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
7 REFERÊNCIAS	54
ANEXOS A – APROVAÇÃO DO CEP	58
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - Orientadora	60
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Aluno	67
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Mãe	73

INTRODUÇÃO

Durante dois anos atuando como Psicóloga Educacional em uma rede de ensino particular, a principal queixa era referente ao desempenho dos alunos, ou melhor, ao baixo desempenho dos alunos. Porém, um grupo específico liderava esse “*ranking*”, tornando-se então uma demanda no setor de Psicologia: os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Além do desempenho desses alunos, outras queixas eram trazidas, como por exemplo, indisciplina, preguiça, desinteresse, e, as famílias também se queixavam, tanto do comportamento como do desempenho escolar, corroborando as informações trazidas pela equipe pedagógica. *A priori*, fez-se necessário compreender e aprofundar a fase do desenvolvimento humano em que se encontravam, ou seja, a adolescência, fase essa regida por intensas mudanças físicas e psíquicas (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Contudo, houve a necessidade de aprofundar o contexto social desses adolescentes, pois tal fase emerge demandas que vão muito além de mudanças físicas, psíquicas e biológicas, mas também o papel que esses sujeitos ocupam na sociedade. ContardoCalligaris¹ (2000) também traz uma grande contribuição referente a essa fase. Segundo o autor, nessa fase, o adolescente busca ser reconhecido como sujeito na sociedade, pois os adultos querem que ele seja autônomo, porém estes mesmos adultos recusam essa autonomia. E nesse emaranhado os adolescentes se questionam quanto ao que esperam dele, dando assim origem aos conflitos, principalmente nas relações sociais. Mas adiante, aprofundarei essa temática.

Diante da emergência, isto é, desempenho muito baixo, algumas medidas eram tomadas em conjunto, como por exemplo, encaminhamento do aluno para Avaliação Psicológica, principalmente quando se tratava de dificuldade de aprendizagem admitida inclusive pelo aluno. Outra medida comumente tomada era a indicação de reforço escolar e organização da rotina diária, fixando um horário de estudos rotineiro em casa. Porém, algo continuava a me intrigar, pois com tais condutas, ainda que necessária, de certa forma, o aluno tornava-se o único responsável pelo baixo desempenho e não seria analisado, e tampouco considerado o contexto em que estava inserido, o que seria um erro. Então, senti-me impelida a investigar qual ou quais outros fenômenos poderiam estar contribuindo para esse cenário angustiante.

¹Psicanalista e psicoterapeuta, doutor em Psicologia Clínica (Université de Provence) e colunista do caderno “Ilustrada”, da *Folha de São Paulo*. Italiano, hoje vive e clínica em São Paulo. Ensinou na New York School de Nova York e foi professor convidado de antropologia médica na Universidade da Califórnia em Berkeley. Também fez parte do corpo docente do Institute for the Study of Violence, em Boston.

Chamo de angustiante porque é esse sentimento vivenciado pela tríade: professores, alunos e pais. Sem saber o que fazer, eles procuram o setor de Orientação Pedagógica em busca de soluções, de respostas, afim de que tudo seja sanado com brevidade. Aqui deparo-me com duas âncoras a serem investigadas: uma no âmbito institucional e outra no âmbito social. Quanto ao âmbito institucional é interessante investigar se há impacto na forma de funcionamento da escola no desempenho desses alunos. A forma de como se organiza, o valor, hierarquização e clima organizacional. Quanto ao âmbito social, temos os alunos, os pais e os professores, cada um com sua história de vida e forma de olhar a importância da educação. Olhar esse intangível, porém, o desempenho dos alunos é mensurado, e traduzido em números, ou seja, o intangível tem que se tornar tangível, e é nesse processo que se dá a lacuna, as queixas, os paradoxos.

Quanto a mim, como Psicóloga Escolar, observava um “fluxograma” que acontecia com esses alunos: eram encaminhados pelos professores para os orientadores, posteriormente alguns iam para a direção, depois, os pais eram convocados, e, na maioria das vezes, o aluno era encaminhado para o setor de Psicologia. Quando esse aluno chegava até mim, muitas vezes acompanhados pelos pais, sentia que eu era a “tábua de salvação”, a que iria “dar um jeito” e resolver todos os problemas. E mais, como se não bastasse, havia também uma expectativa dos professores e dos orientadores de que, após o acompanhamento com o psicólogo, o aluno melhoraria significativamente o seu desempenho.

1.1 Trajetória Profissional

Minha primeira experiência na educação foi no ano de 2008, quando ainda estava na graduação. Tínhamos eu e alguns colegas, o desafio de acompanhar a rotina de uma escola estadual, de ensino médio, identificar um problema e propor uma intervenção. Lembro-me de uma reunião com os professores e os diretores, onde eles mostravam-se totalmente desmotivados e nos falaram repetidas vezes que não adiantava fazer nada diferente na escola, pois isso não ia mudar nada. Segundo o diretor, os alunos faziam o que queriam, e eles (professores) tinham apenas o compromisso de irem e darem suas aulas. Também se queixava das não ofertas de cursos de aperfeiçoamentos, e, quando isso acontecia, era aos finais de semana, ou seja, não teriam descanso. Recordo-me que saí desiludida daquela reunião e prometendo a mim mesma não adentrar na área da educação. A minha professora após ouvir toda minha frustração, me “cutucou” dizendo que aquilo que mais eu tinha sentido incômodo, era onde eu tinha uma vocação. Fingi que não ouvi.

Em 2010, já próximo ao final do curso, tínhamos que escolher duas áreas da

Psicologia para estágio básico, lembro-me que optei por Psicologia Clínica e Hospitalar. Porém, eu já trabalhava em um hospital público como Auxiliar de Escritório, e nas horas vagas, fazia estágio no setor de Oncologia, e essa foi a justificativa dos professores para me mandarem para outra área, pois eu já tinha vivência em hospital, sendo assim, fui colocada no grupo que fazia estágios na educação, especificamente, na escola. A proposta era implantar Orientação Vocacional Profissional (OVP) em uma escola técnica estadual com alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Comecei com receio, mas à medida que os encontros iam acontecendo, eu ia me sentindo mais tranquila e motivada a continuar as intervenções. Paralelamente, iniciei os atendimentos na clínica, e a maioria dos pacientes eram crianças e adolescentes, sendo assim, eu passei a ler muito sobre essas fases do desenvolvimento, e tais leituras me ajudavam no trabalho com os estudantes.

No ano seguinte, passei por um processo seletivo para trabalhar como Instrutora de Aprendizagem do programa “Adolescente Aprendiz”, e, após ser selecionada, saí do hospital onde já trabalhava há sete anos e comecei a trabalhar com os adolescentes. Simplesmente me encantei, pois era uma experiência que permitia o desenvolvimento dos adolescentes na educação profissional e social, e mais uma vez, me senti impelida a estudar muito sobre o papel do adolescente na sociedade.

Em 2013, saí do programa e comecei a trabalhar como Psicóloga Escolar em uma instituição que tinha desde o maternal até o ensino médio. Outro desafio, porém, me sentia mais segura em exercer meu papel devido às experiências anteriores. E no segundo semestre desse mesmo ano, emergiu a demanda do 9º ano, que gerou esta pesquisa.

1.2 Demanda: Alunos do 9º ano

Em 2013, no terceiro bimestre do ano letivo, após um levantamento dos atendimentos no setor de Psicologia, notei que cerca de 90% dos alunos atendidos eram alunos do 9º ano. E a queixa era a mesma: baixo desempenho. Naquele momento, o risco de reprovação era altíssimo. Precisava ser feito algo urgente. Comecei ouvindo um por um, e cada um trazia suas justificativas. Notei que todos atravessavam algum conflito familiar que estava gerando sofrimento psíquico. Depois de ouvi-los, convoquei os pais, e as queixas continuavam, pois os pais culpavam os filhos pelo baixo desempenho, alegando preguiça, desinteresse pelos estudos, rebeldia. Poucos eram os pais que admitiam que os filhos sempre tiveram baixo desempenho, e que no 9º ano teria se agravado.

Consegui compreender uma relação entre o baixo desempenho e sofrimento psíquico

através de um projeto que chamei de “Escritores da Liberdade”. Esse título faz menção ao filme “Escritores da Liberdade” (2007). Propus que os alunos do 9º ano assistissem ao filme e acatassem a ideia de escreverem uma redação de um momento marcante em sua vida. Todos aderiram a ideia e, por notarem um entusiasmo dos alunos, todos os professores decidiram acrescentar 1 (um) ponto na média final do terceiro bimestre. Li todas as redações e pude embarcar nas suas histórias intensas e compreender que principalmente o contexto familiar estava afetando o emocional desses alunos. Falei aos alunos que iria convocar os pais, porém, notei um desconforto. Sugeri que eles usassem um pseudônimo e me comprometi a guardar a verdadeira identidade deles. Selecionei alguns trechos das redações e coloquei em balões no *Power Point*. Convoquei os pais para uma reunião excepcional juntamente com a direção e mostrei as falas, porém, não identifiquei os alunos. Os pais se espantaram, queriam ler as redações, porém, falei do meu acordo com os alunos e apontei que o motivo de apresentar trechos era uma forma de dizer que os alunos estavam pedindo ajuda, principalmente da família. Os pais se comprometeram a acompanhá-los, porém, insistiam em ver as redações. Diante desse impasse, decidimos pelo seguinte: juntaríamos as redações em um livro, utilizando os pseudônimos e entregaríamos a todos os alunos no dia da formatura, ou seja, no bimestre seguinte. A ideia foi bem recebida tanto pelos pais, como pelos alunos. Os professores também apresentaram as dificuldades que tinham e solicitaram parceria com a família. O resultado foi uma melhora significativa no desempenho desses alunos no terceiro bimestre que se estendeu ao quarto bimestre. Lembrando que quando refiro-me a desempenho, abarco além de notas, questões comportamentais: atentos, disciplinados, focados, motivados. A entrega do livro ocorreu na formatura, conforme combinado.

Essa demanda tinha sido sanada, porém uma questão ecoava: porque alunos do 9º ano?

Entrei em contato com algumas colegas de profissão que trabalhavam em outras escolas, também com alguns diretores de escolas públicas da cidade e fazia a seguinte pergunta: Qual turma de alunos vocês têm mais demanda quanto ao desempenho escolar?- A resposta não me surpreendia, pois eram as mesmas, os alunos do 9º ano.

No ano seguinte, 2014, a demanda não mudou, continuou sendo os alunos do 9º ano. Senti a necessidade de levar adiante, porém, por meio de pesquisa. Surge então o problema de pesquisa: No 9º ano há uma queda considerável no desempenho dos alunos, tanto no comportamento como no rendimento. Mas por que isso ocorre no 9º ano?

A adolescência é uma fase do desenvolvimento físico, psíquico e social. São sujeitos dotados de direitos e deveres, e, essas mudanças podem modificar o comportamento num

todo, entre eles, na escola.

1.3 Os “quintais”

Já no curso de mestrado, com tamanha inquietação, busquei nas bibliotecas digitais artigos e pesquisas que tratassem da temática. Alguns trabalhos foram encontrados na Scielo e na Anped, tratando especificamente de intervenções realizadas em turmas de 9º ano, contudo, nenhum desses trabalhos falava diretamente do desempenho desses alunos. Com a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, encontra-se com facilidade trabalhos sobre as implicações da alfabetização aos seis anos, porém, não fazem menção dessas implicações no decorrer do ensino fundamental, ou seja, até o 9º ano. Alguns trabalhos chamam atenção por se tratarem de estratégias de ensino utilizadas nas turmas de 9º anos. Embora esses trabalhos não tratem diretamente do desempenho de alunos, pode-se pensar que houve uma demanda nesse sentido, ainda que não legitimada nessas pesquisas. São os trabalhos dos seguintes autores: Lima (2011), Daminelli (2011), Abe (2011), Pasqualetto (2011) e Andrade (2014).

Lima (2011), em sua pesquisa, propôs atividades de leituras para alunos do 9º ano com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o assunto, apresentando perspectivas para o ensino da leitura, porém, a autora não especifica o porquê de ser em turmas do 9º ano.

Daminelli (2011) aponta que o ensino de Estatísticas ocorre normalmente na 8ª série/9º ano, contrariando orientações de documentos nacionais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sugerem que a temática seja tratada nas séries iniciais devido a sua relevância. Sendo assim, os alunos apresentam dificuldades e desinteresse pelo assunto no 9º ano.

Abe (2011) investigou a aprendizagem de probabilidade com os alunos do 9º ano, porém, a pesquisadora não abordou o porquê dessa pesquisa com esses sujeitos.

Pasqualetto (2011) aponta que temas relacionados à Física e Química são abordados de maneira superficial antes do 9º ano e questiona quanto aos conteúdos das disciplinas e a recepção do tratamento adequado nos ciclos finais do ensino fundamental. Consequentemente, segundo o autor, quando a maioria desses alunos chega ao Ensino Médio, não apresenta as habilidades e competências previstas pelo PCN.

Andrade (2014) parte da problemática da sua vivência nas escolas públicas e investiga as formas de sobrevivência escolar de sujeitos que não dominam o processo de leitura e escrita e concluem ou estão por concluir o ensino fundamental (9º ano) sem dominar a leitura e escrita.

As pesquisas citadas mostram demandas emergidas no 9º ano, tanto na área de

linguagem como na de exatas e nos levam a refletir a trajetória desses alunos e o porquê de se perceber isso apenas no último ano do ensino fundamental.

O direcionamento na pesquisa veio após uma Conferência na Unicamp, promovida pelo Conselho Regional de Psicologia “V Encontro- Educação Politizada e Educação Despatologizada”, no dia 13/05/2015, com a presença do sociólogo Miguel Arroyo², com uma fala intitulada “Os violentados chegam à escola” que fomentou a discussão da despatologização da educação e teve o apoio do Departamento de Pediatria da Universidade de Campinas (UNICAMP). As questões trazidas pelos professores e coordenadores educacionais me levaram a leitura do livro “Imagens Quebradas- Trajetórias e tempos de alunos e mestres” (ARROYO, 2014a).

Durante a conferência, expus minha inquietação também. Perguntei ao Prof^o Dr. Miguel Arroyo e aos demais colegas que estavam assistindo à conferência o porquê desse fluxograma desses alunos na escola: orientação, coordenação e/ou direção, psicopedagogo e, por fim, psicólogo. Apontei que, quando o aluno vinha até mim, a maioria dos discursos desses profissionais era que o “problema do aluno é coisa pra psicólogo”. O sentimento que em mim aflorava era que o aluno deixava de ser o “aluno da escola” e passava a ser o “aluno da psicóloga”. Em resposta, Miguel Arroyo disse-me que isso é devido às formações terem se fechado em seus quintais, ou seja, cada uma com seus muros: Psicologia, Pedagogia e Sociologia. Também me apontou que aproximadamente na década de 60, as formações na área de humanas eram iguais pra todos, ou seja, todos tinham as mesmas disciplinas. E isso mudou. Sobre essas mudanças, as autoras Barreto e Mitrullis (2011) fazem referências às mudanças sociais da época, que geraram mudanças na educação, como a implantação do ciclo escolar e outras propostas relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares, como por exemplo, a obrigatoriedade da educação escolar, desenho curricular, concepção de conhecimento e teorias de aprendizagem para fundamentar os ciclos. Isso implicou em formações mais técnicas, separando-as. A solução, na minha situação, segundo Miguel Arroyo, seria pensar numa quebra desses muros de quintais, por meio de uma promoção de diálogo. Sendo assim, promover um diálogo entre os quintais com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no 9º ano do ensino fundamental tornou-se o principal

² Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974) e doutorado (PhD em Educação)- Stanford University (1976). É professor titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo.

objetivo dessa pesquisa, assim como responder às seguintes especificidades:

- ✓ a) a fase do desenvolvimento em que esses alunos se encontram pode interferir no desempenho escolar?
- ✓ b) há relação entre a forma de como a escola se organiza com o declínio no desempenho desses alunos?
- ✓ c) o contexto social em que esses alunos se encontram tem influência no desempenho escolar?

O termo “quintais” será então usado para falar das formações citadas: Psicologia, Pedagogia e Sociologia.

O contexto social desses alunos deve ser analisado, pois interfere diretamente no comportamento. Portanto, além de buscar compreender qual lugar eles ocupam na sociedade, a instituição escolar também faz parte desse repertório e, investigar a relação da escola com o desempenho desses alunos é indispensável. Para tanto, textos de Brunet (1999) em “Clima de trabalho e eficácia da escola” e o texto de Hutmacher (1999) “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento” serão utilizados para fazer interface promovendo uma discussão no contexto institucional.

O cenário atual é o seguinte: O desafio que a escola tem parece distante e até utópico para responder as questões aqui levantadas. Enquanto isso alunos são estigmatizados de “fracos”, desinteressados. Por outro lado, professores angustiados, sentindo-se imobilizados sem saber como lidar com esses alunos e sofrendo pressão dos pais, que também questionam a metodologia desses profissionais. E essa tríade busca soluções para tal impasse, onde se procura, na verdade, culpados.

Nesse contexto, a partir da divisão dessas duas âncoras (social e institucional), pode-se começar discutindo sobre a visão do principal sujeito em questão: os alunos do 9º ano. Segundo Arroyo (2014a, p.14) “[...] nos cabe conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais”. O autor traz esse apontamento porque segundo ele, a imagem construída pela pedagogia da infância é uma imagem de sujeitos com bondade e ternura. Porém, ao se depararem com o cenário real, essa imagem é desconstruída, causando impacto, conforme citação:

É inquietante para profissionais do campo da educação que desde os primórdios representa a infância como a idade da bondade e da ternura ver crianças duras e violentas. Como se fossem adultas. Não estaria aí o choque que essas condutas nos provocam? As crianças parecem nos dizer de forma desafiante: repensem sua visão sobre nossa infância e adolescência. Somos obrigados pela vida a viver outras infâncias,

adolescências e juventudes. (ARROYO, 2014a, p.36)

O comportamento desses alunos-adolescentes exporem e discutirem suas ideias pode ser visto como oposição e rebeldia, porque, historicamente, a sociedade dita como o ensino deve ocorrer. São organizados seminários e conferências com intuito de promover uma educação mais eficaz. Especialistas em infância e adolescência são convocados, mas os sujeitos em questão são ouvidos? Já me deparei com algumas falas de professores dizendo que eles são imaturos e não pode decidir sobre algo tão importante como a educação, porém, quando apresentam baixo desempenho escolar são convocados para a responsabilidade. Aí volta a questão: Qual lugar esses sujeitos ocupam na sociedade? Até onde vai a autonomia desses sujeitos? Os quintais Psicologia, Sociologia e Pedagogia são convocados a discutir sobre essa problemática. Como cada quintal enxerga essa problemática? Como podem contribuir para uma solução de uma forma que todos os quintais se impliquem, ou seja, sem erguer muros? Sobre essa obrigatoriedade de pensar sobre esses novos sujeitos, Miguel Arroyo (2015) faz a seguinte citação:

Com a chegada das outras infâncias-adolescências nas escolas públicas, estas e seus profissionais foram obrigados a pensar-se a partir dessa pergunta: quem são os educandos, as famílias, os grupos sociais e raciais que chegam à escola? (ARROYO, 2015, p.3)

Eis então o desafio da gestão escolar, porque o que norteia a conduta da instituição escolar é o seu Plano Político Pedagógico (PPP). Se as condutas na gestão devem ser repensadas, conseqüentemente, o PPP é modificado a fim de atender às demandas vigentes.

1.4 A instituição escolar

A partir desse apontamento, pode-se pensar numa reflexão sobre o que os professores e profissionais da educação consideram como um comportamento adequado desses alunos, já que a diversidade permeia a escola. Precisamos aceitar a realidade como ela realmente se apresenta, para que assim uma solução se encontre. Imaginar que ainda é possível manter o controle sobre os corpos: “[...] corpos mudos, sujeitos ao olhar panóptico³, imóveis, alinhados em ordem, disciplinados e anônimos”, é uma utopia (HUTMACHER, 1999, p.60). Construir uma imagem de alunos perfeitos e se deparar com outro perfil, onde o real e o imaginário se contendem, será sempre um impasse. Uma professora descreveu bem essa sensação quando se

³ Termo utilizado por Michel Foucault que significa vigilância, poder e controle.

encontrou com o cenário real, recordando de uma cantiga de roda: “[...] o anel que tu me deste era vidro e se quebrou: É isso que aconteceu comigo: a imagem que tinha da infância era vidro e se quebrou” (ARROYO, 2014a, p.37).

Esse contexto onde professores têm que desconstruir uma imagem idealizada da infância e adolescência, e mais importante, reconhecer que é uma imagem idealizada, abre caminhos para enxergar esses alunos de forma mais sistêmica, considerando-o como um sujeito dotado de vontade, sonhos e receios. Ou seja, passa a enxergá-lo na sua essência. Porém, não é um processo tão simples, porque já está enraizado, sintetizado: “A própria modernidade que criou essas imagens se encarregou de destruí-las. Os cacos dessa quebradeira chegam até a sala de aula [...]” (ARROYO, 2014a, p.41). Se na sala de aula chegam os “cacos”, resta então a tarefa de reconstrução, ou seja, desmistificar condutas que não dão conta da realidade.

As queixas trazidas principalmente quanto ao comportamento devem trazer implicações e reflexões sobre o que realmente são esses sintomas e assim pensar em estratégias que possam sanar ou amenizar essas demandas. Pensar mesmo em mudanças de práticas, conforme aponta Hutmacher: “[...] doravante, os problemas a resolver são cada vez mais identificados como o domínio do funcionamento, da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida escolar” (HUTMACHER, 1999, p.53).

A forma de como a escola se organiza, seus valores, sua missão e visão, podem interferir no comportamento dos seus alunos. É possível mensurar esse impacto através de um levantamento de clima organizacional:

Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola (BRUNET,1999, p.128).

Quando se busca investigar o clima organizacional dentro de uma instituição escolar, os sujeitos não se restringem apenas aos alunos, mas estende-se aos funcionários, principalmente aos professores, pois estes têm relação estreita com os alunos, onde se dá o processo de ensino aprendizagem. Nesse olhar, os professores também passam a ser protagonistas, e um clima organizacional participativo, promove a expansão dos mesmos, motiva-o, além de promover uma visão positiva da instituição (Brunet,1999). Professores motivados, alinhadas as relações alunos-escola, ou seja, um clima organizacional satisfatório, segundo o autor, influencia diretamente nas atitudes dos mesmos e dos estudantes:

[...] o clima organizacional tem um efeito directo sobre o rendimento escolar dos estudantes e que é impossível pensar que o meio socioeconômico dos estudantes é o único, ou até o mais importante, factor de explicação do seu sucesso (BRUNET,1999, p.136).

As queixas advindas tanto da equipe pedagógica como das famílias desses alunos do 9º ano desafiam-nos a investigar quais fenômenos podem estar pareando sobre a escola. Como a escola se organiza e como esses pais visam essa escola e qual o grau de participação dos mesmos na vida escolar de seus filhos.

Também é importante abordar que, quando se fala em desempenho dos alunos, não é apenas uma questão cognitiva, mas um conjunto de comportamentos, segundo o apontamento de uma professora. Quando o aluno apresenta dificuldade cognitiva, ou seja, um aluno com dificuldade de aprendizagem, o professor reprova, mas como se conduz com alunos com problemas de condutas? Que atitudes se configuram? Advertir? Expulsão compulsória? Tais medidas podem ser um atestado de incompetência pedagógica da escola para educar (ARROYO, 2014a).

Um fenômeno está em suspenso e faz-se necessário investigá-lo para a compreensão e promoção do fechamento de um ciclo escolar tranquilo desses alunos que ainda terão mais três anos de escolarização obrigatória para cumprir.

Portanto, o baixo desempenho dos alunos do 9º ano não se restringe apenas as questões cognitivas, mas também às comportamentais. Esses alunos estão passando por mudanças físicas e psíquicas muito intensas, contudo, essa etapa do desenvolvimento humano não pode ser o único motivo pelo baixo desempenho escolar. Considerando que o ambiente afeta diretamente esses comportamentos, investigar o contexto social em que esse aluno está inserido é fundamental. Esse contexto abarca tanto sua vida social, como por exemplo, sua casa, relações interpessoais, bem como o contexto escolar. A forma de como funciona a dinâmica escolar, incluindo a forma de organização da escola, os valores, o clima organizacional pode ter impacto direto ou indireto no desempenho desses alunos. Um estudo criterioso do clima organizacional escolar pode ser um caminho para a identificação desses fenômenos em questão e uma intervenção certa pode ser a chave para a solução do problema.

2 ALUNOS SUJEITOS

A fase da adolescência é uma construção sociológica que compreende o período entre a infância e a idade adulta. É uma fase que implica mudanças físicas, psíquicas e sociais. As mudanças físicas são desencadeadas por mudanças hormonais, tendo como sinal a puberdade. Esse processo dura cerca de quatro anos, começando mais cedo normalmente nas meninas. Durante a puberdade, tanto os meninos como as meninas passam por um estirão de crescimento. As mudanças psíquicas e sociais começam pela busca da identidade e Erik Erikson descreveu o conflito psicossocial da adolescência como identidade *versus* confusão de identidade, e a virtude que surge a partir desse conflito é a fidelidade (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.418,448).

Esses adolescentes são sujeitos dotados de vontades, opiniões e resistência a algumas regras imputadas. Deixaram de serem aquelas crianças que acatavam normas e regras, muitas vezes sem questionar e passam a discuti-las e a expor suas opiniões. Esse comportamento pode ser visto como rebeldia, porém, é a forma que eles têm de se fazerem notados. São agora sujeitos ativos na sociedade, dotados também de direitos.

Na sociedade brasileira, os adolescentes são aqueles com idade de 12 anos até 17anos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Eles têm direitos e deveres assegurados. Conseqüentemente assumem papéis na sociedade: trabalham, estudam e a partir dos 16 anos votam, ainda que facultativo.

Por exporem suas opiniões e questionarem regras estabelecidas tanto em casa, como regras sociais, o conflito se estabelece. Esses adolescentes não são nem crianças e nem adultos, e o conflito estabelece primeiro internamente, causando assim alguns comportamentos, entre eles, a insegurança:

[...] Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio. Podemos entender então como essa época da vida possa ser campeã em fragilidade de autoestima, depressão e tentativas de suicídio... A insegurança se torna assim o traço próprio da adolescência. (CALLIGARIS, 2009, p.25)

Como já dito, a adolescência é uma construção social. Eles são instruídos a perseguirem valores socialmente aceitáveis com responsabilidades, porém, em contraponto, são vistos como imaturos para determinadas ações. Essa contraposição torna-se um enigma,

pois culturalmente a adolescência é vista como uma fase de transição que explicita felicidade, porém, como isso é possível se o adolescente é privado de autonomia e afastado da realização plena dos valores cruciais de nossa cultura? (Calligaris, 2009).

São eles motivados a trabalharem quando chegam nessa fase e também a continuarem os estudos para alcançarem uma vida segura e independente. São autônomos para trabalhar, porém não tem autonomia para chegarem tarde em casa. São autônomos para contribuir socialmente com seus impostos, mas não podem deixar os estudos, pois são obrigados a concluí-los até o ensino médio. São obrigados a levantar-se cedo, frequentar a escola, tirar excelentes notas, mas não tem autonomia pra organizar sua rotina diária. Afinal, quais as implicações dessas contraposições no desempenho escolar desses sujeitos?

Esses alunos têm um percurso escolar atípico, pois em 2006 foi instituída a ampliação do ensino fundamental obrigatório de nove anos. Ao invés de serem matriculados no ensino fundamental aos sete anos, foram matriculados aos seis anos. Esse apontamento é importante para pensarmos o quanto essa mudança pode ou não interferir no processo ensino-aprendizagem desses alunos, e até mesmo pensar como esses alunos chegam ao 9º ano, conforme aponta a pesquisa de Andrade (2014) que alunos do 9º ano ou que já concluíram o ensino fundamental não dominam a leitura e a escrita. A pesquisa de Pasqualetto (2011) também apontou que os alunos chegam ao 9º ano com dificuldades de abstração. As exigências de uma grade curricular do 9º ano são compatíveis com o ensino que esse aluno recebeu em seu percurso, até então? São questões que apenas esses alunos podem responder. Reconhecer que esses sujeitos são co-participantes do seu processo de aprendizagem e podem contribuir para uma análise eficaz da equipe pedagógica, pode ser um dos caminhos para pensar num planejamento pedagógico eficaz. Porém, isso implicaria mudanças e abertura de diálogo das escolas com esses sujeitos e, talvez aqui se instale a resistência por parte da equipe pedagógica. Chamo de resistência a forma de não se implicar e continuar o discurso de que esses alunos e seus familiares são os culpados pelo insucesso. Ao invés de se comportar com resistência, pode-se pensar num novo foco de sentido, promissor para a docência (ARROYO, 2014a).

Atravessados por questões intensas que abarcam desde autonomia e imaturidade, algumas vezes esses sujeitos podem apresentar comportamentos como forma de reprovação de uma cultura imposta. E esses comportamentos são fortemente percebidos na escola. Segundo Arroyo (2014a, p.88) “[...] o véu da fantasia caiu primeiro para as próprias crianças e adolescentes. Agora está caindo para os mestres [...]”. A “fantasia” da imagem passada para a criança referente à escola é que essa instituição irá prepará-los para uma vida mais digna e

promissora. Porém, a escola é composta por pessoas que são atravessadas por suas experiências, ou seja, cada um remete a escola um significado próprio: a escola como refúgio, ponto de encontro, lugar de conhecimento, de expectativa e porque não, de frustrações:

[...] Desde crianças aprendem o imaginário social sobre a escola: uma terra mágica, carregada de promessas. Quanto mais errantes são seus percursos humanos, mais atraente essa terra de promessas. A ida à escola é sempre esperançadora, o seu abandono sempre frustrante [...] (ARROYO, 2014a, p.99-100).

As questões que emergem são: qual seria o perfil do aluno ideal, especificamente os sujeitos dessa pesquisa? Como eles devem se comportar na sala de aula, em casa, na sociedade? Porque o fato deles serem questionadores não é visto como um fator positivo? Faz-se necessário um breve percurso histórico referente à infância e adolescência para que algumas questões sejam melhores compreendidas.

2.1 Da invisibilidade a sujeitos

Historicamente, através da leitura “História Social da Criança e da Família” de Philippe Ariès (1981), até a Revolução Burguesa na Europa no século XVIII, não havia uma definição entre a infância e o adulto. A criança era tida como “um pequeno adulto”, que ainda não havia crescido. Gentilini (2010) também traz informações históricas sobre esse processo, que abarca da invisibilidade a sujeitos dotados de direitos e deveres.

Havia diferença quanto às condutas de acordo com a classe social em que essas crianças pertenciam. Nas elites, eram vestidas como adultos, e por volta dos sete ou oito anos de idade, eram estimuladas a abandonarem os brinquedos e se comportarem como “damas” e “cavalheiros”. Havia os tutores que se encarregavam da educação moral e códigos éticos conservadores e o contato com os pais eram raros. Aceitavam sem questionar os casamentos arranjados e nunca eram consideradas suas questões emocionais, seus sentimentos. Já nas classes populares a situação era pior: para ajudar a família, trabalhavam em locais insalubres, exercendo funções incompatíveis com suas condições físicas, psíquicas e recebiam castigos corporais violentos, tanto dos pais como dos patrões, que tinham autorização para tal prática. Quanto à escola, poucas crianças que eram admitidas, frequentavam os abastados, a elite. As que não frequentavam a escola recebiam “educação” nos bares e botecos, convivendo com prostitutas, ladrões, malandros, salteadores (GENTILINI, 2010).

As crianças das elites sofriam repressão em nome da “boa educação” enquanto para as crianças das classes populares não havia restrições, pois não eram crianças, mas mini

adultos que faltavam apenas crescer fisicamente:

[...] Não havia sonho ou esperança na vida de uma criança e de um adolescente das classes trabalhadoras da época, mas apenas a expectativa de uma reprodução cruel e fatal da vida dos pais ou de seu grupo social. As sociedades olhavam as suas crianças e os jovens, mas não os viam como indivíduos dotados de certas particularidades que os diferenciavam dos adultos, e é neste sentido que poderíamos considerar a sua invisibilidade. (GENTILINI, 2010, p.31)

Mini adultos, sem direitos, em posição de invisibilidade, conseqüentemente, não eram um “problema social”, não eram motivos para debates e estudos, tampouco problemas de autoridades públicas.

Há registros de casos de loucura, relatados por Michael Foucault, seja pelas condições sociais, seja pela repressão moralista dos costumes da época. Quanto às manifestações sexuais na criança e no adolescente, eram vistas como “obra diabólica” e em alguns casos, esses meninos e meninas eram levados para os “hospitais dos loucos” (GENTILINI, 2010).

A industrialização e a melhoria nas condições de vida provocaram, ainda que de forma lenta, uma mudança de visão e de valores sobre a fase que chamamos de infância e adolescência. Foram com as explosões de estudos e pesquisas no século XIX e especialmente no início do século XX, com o surgimento da Sociologia, da Psiquiatria e da Psicanálise, elegendo a infância, a adolescência e a juventude como fases importantes do desenvolvimento, diferenciando da idade adulta, provocou, ainda que de forma lenta, uma mudança do comportamento social. Conseqüentemente foram colocados em questão os cânones educativos herdados das épocas anteriores, sendo assim, a educação passou a ocupar a atenção do Estado Liberal, ou seja, era de suma importância que o Estado passasse a ser o responsável pela educação dos jovens, reconhecendo, assim, a limitação da atuação familiar, isto é, as crianças e os adolescentes saem da invisibilidade, conforme citação:

[...] As crianças, os jovens e os adolescentes passam a ser vistos como necessitados de orientação, treinamento, disciplina e informação, dentro deste novo espírito, porque representam o “futuro da Nação” [...] (GENTILINI, 2010, p.37).

Um grande marco ocorreu nos Estados Unidos e foi durante a construção de sua democracia que, os direitos das crianças e dos adolescentes passaram a ser explicitados em leis, sendo assim, os jovens saem da invisibilidade e passando a ser um “problema jovem”. O

Estado precisava de políticas públicas que promovessem tratamentos igualitários a todas as crianças, jovens e adolescentes, independentemente da classe social a que pertencessem. Surge então nova demanda ao reconhecer que tais fases do desenvolvimento tinham suas particularidades emocionais, sexuais, psicológicas e sociológicas: compreender ou controlar? O reconhecimento dessas fases tinha uma limitação e era arriscado. Sobre esse risco, Gentilini (2010) faz o seguinte apontamento:

[...] Era arriscado porque, sem controle, poderiam chegar a um limite insuportável, questionando a ordem recém-instalada, colocando em perigo as estruturas sociais, devido à sua inclinação natural em não aceitarem facilmente a autoridade (moral, política, religiosa etc.), em uma fase em que tudo está se formando, o futuro é nebuloso, e nada se constitui em certeza (GENTILINI, 2010, p.43).

Nota-se ao analisar no percurso histórico até então, receios e cuidados ao abordar políticas públicas voltadas para os adolescentes e jovens, isto devido às questões que são emergidas, principalmente por esses sujeitos, quanto aos questionamentos das regras imputadas, tornando assim uma ameaça à ordem estabelecida na sociedade.

Quanto à classificação, foi feita primeiramente pelo psicólogo Stanley Hall, nos Estados Unidos da América, quando o mesmo funda um instituto voltado para o estudo da infância e da adolescência e fixa a passagem da infância para a adolescência e essa para a juventude (14-24 anos), portanto, essa classificação foi feita de uma perspectiva americana.

Já visíveis socialmente, os jovens vivem em uma sociedade que os ampara com leis, no caso do Brasil, tem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente “ECA” (1990) e o Estatuto do Jovem (2014). Porém, outras demandas surgem e assombram a sociedade: a violência urbana, a falta de perspectiva profissional e o apelo desenfreado ao uso de drogas como tentativa para fugir das crises existenciais, ou do anonimato social, principalmente os jovens das favelas e das Zonas Rurais. Isso coloca a sociedade e os Estados diante de grandes dilemas e desafios “[...] porque o “problema jovem”, invisível em épocas passadas, visível, mas incompreendido em outras e, finalmente, compreendido em tempos atuais, não desapareceu [...]” (GENTILINI, 2010, p.52).

Ao analisarmos o percurso histórico, percebe-se que as crianças, os adolescentes e os jovens se beneficiaram de grandes conquistas, saindo da invisibilidade e tornando-se assim sujeitos, porém a sociedade está em constante mudança, e os comportamentos vão se modificando, emergindo outras demandas e exigindo estudos e pesquisas a fim de atender as necessidades vigentes. No Brasil, a percepção da necessidade e da urgência dos problemas

resultou na pós Constituição de 1988 a unificação das políticas públicas e na criação de uma Secretaria Nacional e de um Conselho Nacional voltado especificamente para o adolescente e a juventude.

2.2 A adolescência e a escola: percursos e percalços

Sobre o acesso à escola, segundo Phillipe Ariès (1981), eram poucos os que tinham acesso. A disciplina era rigorosa e os alunos eram totalmente submissos aos mestres. Eram punidos severamente quando indisciplinados. Não havia separação de turmas por idade, pois como já visto, não havia classificação etária, eram todos pequenos adultos, contudo, havia separação entre as crianças pequenas e as maiores. Com a industrialização, a escola vem para atender à demanda capitalista, com a finalidade de ter obra de mão qualificada. Surgem as classificações, considerando a fase de desenvolvimento e a escola passa então a receber todos, sem distinção: a elite, os marginalizados, o negro, o branco, os do campo. Contudo, a diversidade nas escolas apresentou um percalço: a pedagogia não acompanhou essas mudanças, e continuava com a visão imaginária da infância e da adolescência: imagem romântica e de sujeitos submissos, sem questionar. Porém, a vivência no dia-a-dia tem despertado no sistema escolar a consciência de que os educandos (as) são outros. Miguel Arroyo, (2014b) em “Outros sujeitos, outras pedagogias” faz menção a esse novo cenário. Segundo o autor, quando os sujeitos da ação educativa são outros, as concepções pedagógicas que orientam as práticas de educação escolar ou popular são obrigadas a serem outras.

Essas crianças, adolescentes e jovens saíram da invisibilidade, porém tornaram-se um “problema social”, muitos marginalizados e vítimas de violências. São esses os sujeitos que chegam às escolas, porém, diferentemente de outras épocas, já não são submissos, questionam e são cientes de seus direitos. Esse comportamento pode ser entendido como afronta, indisciplina e desrespeito, e exige da escola, principalmente do docente, uma habilidade para lidar com os conflitos que se estabelecem (ARROYO, 2014a; GENTILLINI, 2010).

Normalmente, a partir do 6º ano, os professores são formados em licenciaturas, e aqui pode estar uma limitação, segundo a fala de um professor, “[...] Saímos profissionais do conhecimento de cada área e disciplina e nada mais [...]” (ARROYO, 2014a, p.125). Ramos et al fomentam a discussão dizendo que “[...] os professores sentem-se responsáveis apenas por sua matéria, e não por resolver ou intervir em conflitos” (RAMOS et al., 2010, p.125).E, por não saberem lidar com os conflitos, culpam a família. E os autores ainda apontam a adolescência como a fase em que os educadores enfrentam os problemas de indisciplina e de

violência na escola e o conhecimento sobre essa fase deveria ser prioridade no trabalho de qualquer escola que atua com essa faixa etária.

A imagem de que os adolescentes são rebeldes e violentos é reforçada muitas vezes pela mídia. Segundo Arroyo (2009), a violência e culpabilização normalmente dos jovens, leva a sociedade, e claro a escola, a adotar posturas repressoras, com intuito de mantê-los sobre controle. Ramos et al (2010), levantam a seguinte questão: Como o adolescente é visto pelos educadores? Qual o real conhecimento dos educadores sobre o desenvolvimento dos alunos/adolescentes? Contrariando os dados da mídia, os autores fazem a seguinte afirmação:

A maioria dos jovens não é rebelde nem causadora de grandes conflitos na sociedade, não é isenta de responsabilidades, e muitos jovens se preocupam com o seu futuro [...] (RAMOS et al, 2010, p.127)

Os adolescentes e jovens, através de seus comportamentos desafiadores, levam a Pedagogia a rever suas práticas, e, conseqüentemente, a questão da formação dos professores. Há a necessidade de estudar mais sobre a infância, a adolescência dentro das formações de licenciaturas. Ainda permanecem nas salas de aula, assim como nos séculos anteriores, as tentativas de controle sobre os comportamentos desses sujeitos, partindo do preceito de que o comportamento adequado é aquele em que o aluno senta-se, não conversa, não questiona e é totalmente submisso, ou seja, o controle sobre os corpos, práticas vividas por muitos que passaram pela escola:

[...] Entre as lembranças mais fortes estão as filas, o silêncio, tantos tempos sentados nas carteiras, sem movimento, as falas dos professores: “cala a boca”, “fiquem quietos” e até os castigos corporais. Corpos quietos, castigados e também corpos soltos, buliçosos, mas apenas nos pátios, nos curtos tempos de recreios [...] (ARROYO, 2014a, p.122).

São apenas tentativas de controlar o corpo, pois o mesmo fala ainda que seja silenciado. Há urgência em escutar suas falas. Essa urgência vem em forma de indisciplina, desatenção, condutas desviantes, ou até mesmo em forma de corpos atentos e disciplinados. Hutmacher (1991, p.61) chama o controle sobre os corpos de utopia racionalizadora, posta ao serviço de uma causa militante, e isso revela na história da escola uma tensão “[...] entre a vontade de controlo racionalizador das práticas de ensino e o carácter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos”.

Sendo assim, o que é visto na escola como indisciplina, violência e sem limites por

parte dos adolescentes, é na verdade uma oportunidade de pensar em novas práticas que atendam às necessidades presentes. Práticas antigas e controladoras não dão mais conta do cenário atual.

3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS “QUINTAIS”

A escola é um espaço composto por diferentes pessoas, com diferentes histórias de vida. Compõem a escola as famílias, os alunos e os profissionais. Algumas dessas escolas têm o privilégio de ter uma ampla equipe pedagógica, composta por: pedagogos, psicopedagogos, orientadores, coordenadores, diretores, e em alguns casos, psicólogos. Ou seja, na escola há encontros de quintais, alguns com amplos quintais e outros mais “tímidos”, porém, o que irá diferenciar esses trabalhos são os muros que se erguem e insistem em permanecer.

Antes de entrar na discussão quanto aos quintais, é necessário uma revisão referente à implantação do ensino fundamental de nove anos e suas implicações, bem como a instituição escolar e os impactos no rendimento desses alunos. Para abordar o tema, a referência utilizada serão as Leis Federais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Posteriormente, a visão dos quintais mediante esse contexto.

3.1 Ensino Fundamental de nove anos e o PCN

As duas Leis Federais (Lei nº 11.114/05 e Lei nº 11.274/06) alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96) para instituir a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. Até a edição da Lei nº 11.114 de maio de 2005, a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental era aos sete anos. Com advento dessa lei, o dever de matricular o filho no Ensino Fundamental foi antecipado para seis anos. A Lei nº 11.274, de 07/02/2006, mantém a idade de matrícula das crianças com 6 anos no 1º ano do ensino fundamental, que passa a ser de nove anos. O prazo para que todos os municípios e Estados e o Distrito Federal tiveram para implementar foi até o ano de 2010.

Essa mudança se concretiza como mais uma forma de intensificar o amplo projeto histórico de reestruturação de todo sistema de ensino nacional, que tenta reverter o quadro de fracasso e exclusão escolar retratados pelo analfabetismo, evasão e repetência nas séries iniciais, nas escolas públicas brasileiras (ABREU, 2012, p.21).

Sobre a entrada da criança aos seis anos de idade e o aumento do tempo do Ensino Fundamental para nove anos, Arroyo (2005) faz o seguinte apontamento:

[...] para incluir a criança de seis anos no EF uma equipe de pedagogos estudou o tempo de vida da infância (dividido em três períodos: até três anos, de quatro a seis e de sete a dez). Chegou-se a conclusão que as habilidades psicomotoras de uma criança de seis anos estão mais próximas de uma criança de sete anos do que das de uma de cinco ou quatro anos. A partir daí, desenvolveu-se uma organização baseada no tempo de vida da criança e foram propostas três ciclos de três anos. O primeiro, considerado infância (de 6 a 8 anos); o segundo, pré-adolescência (de 9 a 11 anos); e o terceiro, adolescência (de 12 a 14 anos). Só tem sentido incorporar uma criança no ensino fundamental se você estiver preocupado com a totalidade de seu desenvolvimento. Não é para diminuir a repetência e aumentar a escolarização pura e simplesmente. É por respeito ao tempo da infância (ARROYO, 2005, p.1 *apud* ABREU, 2012, p.32).

O Estado de Minas Gerais destacou-se como um dos primeiros estados brasileiros a concretizar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em toda rede estadual. Muitas escolas do sistema educacional mineiro antes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos adotavam o sistema de ciclos e o projeto Escola Plural⁴ o que pode ter contribuído para que o Estado de Minas Gerais se concretizasse primeiro em relação aos demais estados brasileiros e isso reforçou a necessidade de ampliação de escolarização do Ensino Fundamental (ABREU,2012).

Com a nova lei, a matriz curricular para o ensino de nove anos sofre alterações, pois, segundo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, foi exigida uma re-elaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

O PCN (1998) vem como um guia para orientar tanto a implantação, como a prática cotidiana na escola. O PCN tem como objetivo promover o respeito às diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, assim, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Quanto aos aspectos sociais, o PCN reconhece a juventude como uma etapa de transição, um período de inserção incompleta na vida social, pois ainda que trabalhem,

⁴ A Escola Plural foi uma proposta político-pedagógica idealizada e apresentada ao final de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação Belo Horizonte- SMED. Programa Escola Plural apresentou uma nova forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem com bases nas fases do desenvolvimento humano. Miguel Arroyo foi um dos principais idealizadores do Projeto Escola Plural (ABREU, 2012).

consumam, participem, os jovens ainda são considerados às margens da sociedade, tanto do ponto de vista material (considera-se que ainda não estão claramente inseridos no processo produtivo), como do ponto de vista dos hábitos e valores sociais (ainda não cristalizados). A partir dessa visão, os jovens sofrem um processo de marginalização e suas capacidades não são socialmente aproveitadas. As peculiaridades desse momento da vida, no entanto, têm sido ignoradas, ou mesmo combatidas pela escola, o que traz consequências sérias. Privilegiando quase sempre uma concepção que o adolescente e o jovem precisarão na vida adulta, ela pouco se pergunta o que precisam para o agora, sobre as dimensões humanas, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dessa fase da vida. (BRASIL, 1998, p. 103-109).

Interessante a visão social que o PCN tem do jovem e do adolescente. Reconhece que há uma demanda de aprofundamento de estudos dessa fase, não numa visão desenvolvimentista biológica, mas de uma visão puramente social, bem como admite-se a resistência das escolas diante dessa necessidade. Arroyo (2014b), ao discutir em seu livro “Novos sujeitos e novas pedagogias”, também leva essa provocação para o campo social e pedagógico. Quanto à resistência da escola em reconhecer essa demanda, segundo o PCN, “[...] a escola perde a capacidade de diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja”. E ainda alerta sobre o risco de ignorar as singularidades dessa fase, pois a escola pode perder sua função de mediadora do processo de construção de cidadania de seus alunos (BRASIL, 1998, p.103-109).

Quanto ao papel da escola, deve ser intencional, sistemático, planejado e continuado. O acolhimento e a socialização dos alunos pela escola são de suma importância para a integração e o processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, a falta de acolhimento é originada pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida. Esse não reconhecimento faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar. A postura de acolhimento envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada aluno como processo de socialização (BRASIL, 1998). O acolhimento e a socialização, como já apontados, são de suma importância para o processo ensino-aprendizado dos alunos, porém, há reconhecimento dos profissionais dessa limitação na formação, conforme citação:

[...] Nos cursos de licenciatura e até de pedagogia falta um tratamento aprofundado. Nos currículos de formação os tratos profissionais com os corpos dos educandos no cotidiano das escolas. “Saímos profissionais do conhecimento de cada área e disciplina e nada mais”, observava um professor. No imaginário dos centros de formação os alunos aparecem apenas como mentes a informar, a instruir e a aprender nossos saberes (ARROYO, 2014a, p.125).

Então a partir da referência acima, para o aprofundamento do conhecimento, a saída pode estar na quebra dos muros que separam a Pedagogia, a Sociologia e a Psicologia.

3.2 Desempenho dos alunos: clima organizacional e social

Como já visto, com a implantação dos nove anos de ensino fundamental, houve uma reelaboração da Proposta Pedagógica e do Projeto Político Pedagógico das escolas. Segundo o PCN, sabe-se que cada escola tem identidade própria, e essa identidade é constituída por uma trama de circunstâncias em que se cruzam diferentes fatores. Cada escola tem uma cultura própria permeada por valores, expectativas, costumes, tradições, condições historicamente construídas, a partir de contribuições individuais e coletivas. No interior de cada escola, realidades econômicas, sociais e características culturais estão presentes e lhe conferem uma identidade absolutamente peculiar (Brasil, 1998, p.86).

É importante a escola refletir sobre como ela vê seus alunos, seus colaboradores, e como isso pode ter ligação no desempenho de ambos. Ignorar a vida social e a influência que o meio exerce sobre o comportamento pode postergar soluções de problemas vigentes que permeiam a escola. O comportamento mais comum diante do fracasso dos alunos é de responsabilizar a família e os próprios alunos. Porém, a escola também é um contexto a ser analisado, bem como todos que pertencem a ela, ou seja, não há como desvincular o desempenho dos alunos das práticas pedagógicas, bem como não tem como desconsiderar o ambiente social desses alunos além dos muros da escola. A cultura, o clima e os valores da escola geram a cobrança de um comportamento de acordo com o regime escolar, e, partindo da concepção que a escola é um espaço de diversidade, isso pode gerar mal estar e até resistência às normas estabelecidas pela instituição.

As pessoas que compõem uma instituição fazem aquilo o que ela é: “[...] o clima de uma organização reporta-se a uma série de características relativamente permanentes [...]” (BRUNET,1999, p.126). Quanto à escola, ela possui uma personalidade e um clima específico, que resultam dos comportamentos e das políticas dos membros, especialmente da direção. Isso serve de referência para interpretar uma situação e também serve como um campo de força destinado a dirigir as atividades, determinando os comportamentos. Há três

variáveis determinantes na identificação do clima: a estrutura (características físicas), o processo (estilo de gestão) e o comportamento (funcionamentos individuais e de grupo). Na escola o clima organizacional observado geralmente assenta em dois pólos designados de clima aberto e fechado. O clima fechado tem uma liderança autocrática, centrada e rígida. Em contramão, o clima aberto descreve um meio de trabalho participativo (Brunet, 1999, p.129).

Lück (2014) em “Liderança em gestão escolar” também contribui ao abordar os tipos de estilos de lideranças e o impacto desses estilos na gestão escolar. Brunet (1999) aborda as categorias do clima de tipo autoritário e participativo e os efeitos no desenvolvimento pessoal e a aprendizagem. Segundo o autor:

O ser humano age constantemente de acordo com seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos. Numa instituição autoritária, onde a iniciativa individual é vista com suspeição, há a tendência para adaptar comportamentos passivos que evitem eventuais repressões. A percepção do ambiente provoca também efeitos sobre o estado motivacional de um actor (BRUNET, 1999, p.132).

Na escola, podemos analisar o efeito do clima da seguinte forma: a direção, dependendo do tipo de estilo de liderança, é o repertório dos colaboradores e dos alunos, então, influenciará no comportamento dos mesmos. As formas de como os professores percebem a liderança influenciará no clima e no comportamento dos alunos, pois, na sala de aula, o professor passa a ser o ambiente dos alunos e vice-versa. Sendo assim, o clima organizacional escolar tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros que compõem a escola. Assim, o baixo rendimento dos alunos tem relação direta de como a escola se organiza. Porém, além do clima organizacional, há outro clima que interfere no comportamento dos autores que compõem a escola, esse é o clima social. Lisboa et al (2011) definem clima social escolar:

[...] como um conjunto de percepções e sensações em relação à instituição de ensino, que revelam os aspectos conectados à estrutura escolar, além das relações humanas que ocorrem nesse espaço. Representa a “personalidade” da escola e pode determinar a efetividade da mesma. O clima social depende, dentre outros fatores, do desenvolvimento emocional e social dos envolvidos nesse contexto (LISBOA et al, 2011, p. 252).

A partir dessa definição do conceito de clima social, quando se refere ao desempenho dos alunos, não há como ignorar todo o contexto, ou seja, além da escola. Igualmente, quanto aos demais que compõem a escola, estes também sofre as influências que vão além da escola.

Assim, o diretor, o professor, demais colaboradores, os alunos e os familiares e toda comunidade escolar podem sentir-se desmotivados, afetados por situações que necessariamente não tem nada a ver com a escola, mas a forma de como vão lidar com isso dentro da escola pode gerar uma cadeia de comportamentos que influenciará positivamente ou negativamente no rendimento.

Embora o contexto social interfira no clima organizacional, segundo as autoras, cabe à instituição educativa, ou seja, a gestão, a responsabilidade de criar um clima social positivo e nutritivo, planejando espaços de reflexão sobre a importância do clima social da escola para o rendimento dos estudantes, satisfação do trabalho e prevenção do desgaste profissional (Lisboa et al, 2011, p.253).

3.3 A escola e seus quintais: Psicologia, Pedagogia e Sociologia

O contexto escolar tem suas peculiaridades devido à diversidade que o compõe. Tratando especificamente dos sujeitos dessa pesquisa, os alunos do 9º ano que são considerados adolescentes, têm essa identidade modificada de acordo com o contexto social e, como já visto, a adolescência é uma construção social, portanto, à medida que a sociedade se modifica, essa construção vai se modificando. Um exemplo disso é a discussão sobre a diminuição da maioria penal, que se for aprovada, o ECA sofrerá modificações, bem como os comportamentos se modificarão. Diante desse dinamismo, há necessidade de debates, estudos e pesquisas, porém, sem muros nos quintais. Isso se deve ao fato que, dentro do contexto escolar, o aluno não é de responsabilidade isolada de uma ou outra formação, mas de toda escola.

Se surge uma demanda, a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia devem se responsabilizar de forma integral por esses sujeitos, não podendo haver um fluxograma denominando as “etapas” que devem ser seguidas por esses alunos dentro da escola. Como o papel que eles exercem na sociedade vive se modificando, faz-se necessário um recorte etário para fins de políticas públicas, conforme citação:

[...] O recorte etário é definido para fins de políticas públicas, legislação e pesquisa, levando-se em conta que juventude é uma categoria em permanente construção social e histórica que varia no tempo, de uma cultura para outra, e até mesmo no interior de uma mesma sociedade (MAZZA, 2010, p.56).

Diante dessa constante mudança, a autora Mazza (2010) vê a necessidade de uma

Sociologia da Juventude, bem como Arroyo (2014b) propõe uma Pedagogia que se aprofunde mais na infância, considerando também a infância como uma construção social, como já visto no capítulo anterior. A Psicologia ganha aos poucos espaços nas escolas, pois à medida que a sociedade se modifica, os comportamentos também vão se modificando, levantando demandas sociais e comportamentais que vão além do aprendizado.

Partindo de uma discussão social e sua relação com a aprendizagem, as teorias de Vygotsky(1998) ganha um destaque. Lev Semenovich Vygotsky estudou sistematicamente a Psicologia e seu projeto principal foram os processos de transformação do desenvolvimento na dimensão filogenética, histórico social e ontogenético. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se à aprendizagem como um processo que necessita de uma mediação, ou seja, para que o aprendizado ocorra, há a necessidade de uma interação social. Dentro dessa interação, a afetividade surge como uma facilitadora no processo da aprendizagem. Na escola, essa interação ocorre entre aluno e professor. Os fatores sociais, para Vygotsky desempenham um papel fundamental no desenvolvimento intelectual.

Se a afetividade vem como um fator importante no processo da aprendizagem, pensando nos alunos do 9º ano que têm vários professores formados em licenciaturas, diferentemente dos alunos do fundamental I, que normalmente tem professores formados em Pedagogia, como pensar na constituição de um vínculo afetivo entre professores e alunos dentro de um tempo de convivência tão escasso? Mais uma vez os quintais são convocados a pensar nessa questão de forma interativa, sem muros. E, segundo Ball (2009), diante da competitividade, a afetividade vem sendo substituída pela efetividade. A busca de resultados positivos pode ser um agravo tanto para o professor que não se sente mais livre e tem sua criatividade podada, como para o aluno, que passa a ser apenas um trampolim para a visibilidade comercial da escola. O resultado disso: professores desmotivados e alunos tornando-se máquinas para aprovação no vestibular. A formação de um sujeito crítico, com consciência social, conforme recomenda o PCN, passa a ser um objetivo distante. A cultura que permeia a escola é que vai definir o que é mais importante pra ela. Isso não quer dizer que efetividade e afetividade não possam caminhar juntas, porém como isso será conduzido vai depender do estilo de liderança da escola e seus objetivos, ou seja, da gestão.

Na escola, quanto ao papel do Psicólogo Escolar, é de ser um esteio para o desenvolvimento global do estudante. Através de ações com os gestores, professores, orientadores, familiares e alunos, visando sempre à prevenção. O psicólogo pode ser um promotor do clima escolar, já que seu papel tem o objetivo de prevenção e facilitador (Cassins, 2007). O psicólogo juntamente com o pedagogo e o conhecimento da sociologia

promoveriam um entendimento da dinâmica escolar bem como as estratégias de intervenções através da gestão poderiam ser mais certeiras. Essas ciências poderiam articular inclusive com os “quintais” internos existentes na escola.

Esses quintais internos seriam os setores que compõem a escola: administrativo, pedagógico, operacional. Se a escola é composta por pessoas com diferentes contextos sociais, automaticamente todos são afetados por ela, desde o porteiro até a merendeira. Todos são afetados pelo clima organizacional.

A sala de aula é outro espaço a ser considerado quando se refere ao rendimento. A aprendizagem não ocorre apenas na relação professor-aluno, pois a sala de aula é composta por outros sujeitos, e, nesse espaço, as relações e a aprendizagem acontecem de múltiplas formas:

O contexto escolar nunca põe em presença um só professor com um só aluno. A maior parte do tempo passa-se na sala de aula, um espaço social onde os alunos não orientam as suas condutas exclusivamente em função do professor, das suas expectativas, directivas ou imposições. Muitas vezes o sistema que formam com os seus colegas é pelo menos tão importante como o professor (HUTMACHER, 1999, p. 50).

É interessante as ciências adentrarem na escola. Conhecer na prática o seu dia-a-dia e os sujeitos que a compõem. Assim como conhecerem a fase da adolescência de forma mais aprofundada, conforme citação:

[...] escolas que fazem suas pesquisas, que analisam e estudam as entrevistas e depoimento dos alunos e alunas que ainda estudam na escola. Essa pode ser uma forma de entender como se identificam com ser criança, adolescentes ou jovens (ARROYO, 2014a, p.82).

Conhecerem a infância e a adolescência é o pontapé inicial para pensar em estratégias conjuntas que beneficiem não apenas esses sujeitos, mas toda comunidade escolar. E os diálogos promovidos em apenas um quintal com a Psicologia, Pedagogia e Sociologia, pode ser enriquecedor e inovador. Essa promoção de diálogo deve fazer parte da agenda da gestão escolar.

Essas pesquisas com alunos e com toda comunidade escolar proporcionam um clima participativo de caráter consultivo e de grupo e, sentindo-se parte da escola, os efeitos desse clima afetam diretamente no desenvolvimento pessoal e na aprendizagem. A avaliação do clima deve constituir um momento prévio da mudança (BRUNET, 1999, p.131-138).

4 METODOLOGIA

4.1 Procedimento

O presente estudo será por meio de um estudo de caso em uma escola particular pertencente a uma cidade do interior do Maranhão, Imperatriz. Segundo BAPTISTA e CAMPOS (2007):

O estudo de caso é um meio de se fazer ciência, principalmente quando a natureza do fenômeno observado é multideterminada e interessa conhecer de modo profundo e abrangente a singularidade de dada situação, mesmo que, em última instância, se busque um conhecimento que, de alguma maneira ou em alguns aspectos, possa ser generalizável (BAPTISTA; CAMPOS, 2007, p.238).

O município de Imperatriz localiza-se no oeste do Estado do Maranhão, na microregião nº 38. Tem limites com os municípios de Cidelândia, São Francisco do Brejão, João Lisboa, Davinópolis, Governador Edison Lobão e com o Estado do Tocantins. Segundo dados do IBGE, a população estimada de Imperatriz em 2016 é 253.873 habitantes. É a segunda maior cidade do Estado do Maranhão e é cortada pela Rodovia Belém-Brasília. Imperatriz em 2017, no dia 16 de julho fará 165 anos.

A área total do município é de 1.367,90 km², que corresponde aproximadamente a 0,46% do território do Estado (333.365,6) km². Porém, vale ressaltar que em 1980 a área do município era de 13.352 km², portanto cerca de 4,01% do território do Estado. Em 1991, com a criação do município de Açailândia, passou para 6.075,1 km². Em 1996, Imperatriz cedeu mais uma parte de sua área territorial para a formação dos municípios de Cidelândia, Davinópolis, Governador Edison Lobão, São Pedro da Água Branca, Vila Nova dos Martírios e São Francisco do Brejão, passando dos 6.075,1 km² para os atuais 1.367,90 km².

Quanto à economia, Imperatriz apresenta-se como entreposto comercial e de serviços, no qual se abastecem mercados locais em um raio de 400 km, e forma com Araguaína-TO, Marabá-PA, Balsas-MA e Açailândia-MA, uma importante província econômica. O município situa-se na área de influência de grandes projetos, como a mineração da Serra dos Carajás (Marabá/Parauebas), a mineração do igarapé Salobro (Marabá/Parauebas), a Ferrovia Carajás/Itaqui, a Ferrovia Norte-Sul, as indústrias guzeiras (Açailândia), a indústria de celulose da Celmar (Cidelândia), que pela proximidade destes

projetos, de algum modo condicionam seu desenvolvimento (<http://www.imperatriz.ma.gov.br/cidade/>).



Figura: Mapa de Imperatriz

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+imperatriz+ma&espv=2&biw=1024&bih=662&site=webhp&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwix5IPIv8rRAhXFPRQKHAKfA8wQ_AUIBygC#imgrc=SdnBzZSuS5RWLM%3A

A escola onde ocorreu a pesquisa oferece desde o Ensino Maternal até a Terceira Série do Ensino Médio. É uma escola religiosa, católica tradicional, com 36 anos de história. Possui duas sedes. A Sede I onde ocorreu a pesquisa atende do 6º ano a Terceira Série do Ensino médio. A Sede II atende do Maternal ao 5º ano. O total de alunos em 2016 nas duas sedes, segundo informação da secretaria, eram 1080 alunos.

São duas turmas de 9º ano, sendo uma no período matutino e outra no vespertino. A turma do período matutino é composta por quarenta e três alunos, sendo treze alunos novatos. A turma do vespertino é composta por trinta e três alunos, sendo três alunos novatos. Os alunos moram na cidade, nas cidades circunvizinhas e também alguns moram na região rural (chácaras e fazendas). No caso do aluno entrevistado, esse mora em outra cidade.

O perfil sócio econômico dos alunos é variado. Isso se deve a um projeto que a escola tem, onde todo final de ano os alunos da rede pública fazem uma prova e de acordo com o desempenho recebem bolsas que variam de 50% a 100%, além das parcerias com algumas instituições e comércios.

A escola se localiza na região central da cidade e de fácil acesso. Tem uma equipe técnica pedagógica completa. Utiliza-se de um material com ênfase na tecnologia, os alunos fazem tarefas via online e a escola dispõe de um aplicativo para que possa acompanhar o dia-dia do aluno. A escola trabalha com a abordagem sócio-interacionista.

Após a aprovação do CEP, sob o seu respectivo CAEE53362515.2.0000.5383 (ANEXO 1), a pesquisadora entrou em contato com a Diretora da instituição, esclarecendo o objetivo da pesquisa. Apresentou assim a carta introdutória em que os aspectos principais do estudo foram mencionados e agendou a visita à instituição, bem como a entrevista com a orientadora.

4.2 Material

Como instrumento de construção de dados, a pesquisadora utilizou a técnica de entrevista aberta com uma pergunta disparadora. A entrevista aberta “... é uma conversa com finalidade, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema”. (MINAYO, 2010, p. 64). Para registro sistemático dos dados a pesquisadora utilizou um gravador e, posteriormente as entrevistas foram transcritas para análise (Apêndice).

As análises dos dados foram construídas por meio da Análise de Conteúdo, a partir da técnica de Análise Categorial que, de acordo com MINAYO (2010 p. 84) “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. As categorias são: “*Adolescência*”; “*Família*”; “*Escola*”; “*Alunos*”.

4.3 Participantes

Quanto aos participantes da pesquisa, *a priori* foram dois (2) entrevistados. A Orientadora Pedagógica responsável pelo fundamental II e um aluno do 9º ano, que estuda na instituição desde o 5º ano, aluno indicado pela própria orientadora. Após a entrevista com a orientadora, houve a necessidade de entrevista dos responsáveis pelo aluno, com o objetivo de investigar o contexto social. Nesse caso, o convite foi aberto aos pais e a mãe do aluno se dispôs. Quanto ao número de participantes, para MINAYO (2000) esse número reduzido de participantes é devido à especificidade do tipo de estudo que se pretende realizar, não tendo pretensão de generalização dos dados, mas conhecer o que é inerente ao próprio sujeito, ou seja, sua peculiaridade.

Os participantes receberam nomes de acordo com o papel que assumem: “aluno”, “mãe” e “coordenadora”, com o intuito de preservar-lhes o anonimato. Após a adesão dos entrevistados, a pesquisadora esclareceu o objetivo e a importância da pesquisa. Em seguida, apresentou o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” garantindo aos entrevistados o anonimato e o sigilo sobre os dados. Primeiramente foi agendada a entrevista com a orientadora. A entrevista foi após o expediente escolar, a pedido da orientadora, no dia 23/05/2016. Tal solicitação foi devido a não ter interrupções durante a entrevista. Já as entrevistas com o aluno e a mãe foram realizadas durante as férias escolares, no dia 18/07/2016. Primeiramente foi entrevistada a mãe, depois o aluno. Ambos foram entrevistados separadamente. Porém, quando o aluno chegou, a mãe ainda estava sendo entrevistada, e segundo o aluno, enquanto aguardava do lado de fora da sala, ele ouviu o final da entrevista da mãe.

A orientadora é formada em Matemática. Trabalha na escola onde ocorreu a pesquisa há 16 anos. Foi professora do aluno entrevistado até o 7º ano. No ano 2000, assumiu a coordenação da sede II, onde trabalhou por três anos, depois desse período conciliava a coordenação com a sala de aula. Em 2016, passou para a Orientação Pedagógica, responsável pelas turmas do 6º ano ao 9º ano (matutino). Do 9º ano vespertino a Terceira Série era outra orientadora.

O aluno entrevistado tinha 14 anos no momento da pesquisa (julho/2016) e estuda na escola desde o 5º ano. Foi aluno da orientadora até o 7º ano. Mora na cidade próxima a Imperatriz e depende de transporte coletivo para frequentar as aulas. Seus pais são comerciantes, possuem uma farmácia e é dela que vem toda a renda da família.

4.4 Riscos e benefícios

Os pesquisadores apontam riscos de constrangimento relacionados com os assuntos que estiverem sendo abordados. Para evitar qualquer constrangimento, a entrevista foi realizada apenas com a presença da pesquisadora, treinada e em sala reservada. Além disso, o aluno, a mãe e a orientadora ficaram cientes que poderiam parar de participar da entrevista a qualquer momento e receberiam todo o apoio da pesquisadora que lhes explicou sobre os benefícios de sua participação. Como benefícios, os profissionais poderiam entender melhor os fenômenos que contribuem para o baixo desempenho desses alunos e as implicações dos contextos social, psíquico e institucional nesses sujeitos. O aluno, a mãe e a orientadora entrevistados também poderiam contribuir para uma prática pedagógica mais adequada para o último ano do ensino fundamental. O benefício maior seria principalmente para os outros escolares que se encontram na mesma situação.

5 ANÁLISES E DISCUSSÃO

5.1 As categorias

Com o objetivo de responder às especificidades levantadas na pesquisa, a entrevista foi dividida nas seguintes categorias: “Adolescência”; “Família”, “Escola”, “Alunos”.

5.1.1 Adolescência

A mudança provocada pelo desenvolvimento é notada pela escola, principalmente no que se refere à autonomia, conforme aponta a orientadora educacional:

...visão que eu tenho eles estão mais independentes. Eles estão mais independentes, mas ao mesmo tempo dependentes de orientações muito mais rigorosas, muito mais presentes, do que antes!– Orientadora

Contudo, cabe aqui o apontamento sobre o controle acirrado, ou seja, o controle sobre o sujeito, a observação. Ainda não se reconhece esse adolescente como aquele que pode assumir de forma independente seu papel, reconhece-o como imaturo. É importante essa observação para questões sociais vigentes, como por exemplo, a diminuição da maioridade penal. Discussões calorosas em nosso cenário político e social, que faz-se necessário o acompanhamento e o posicionamento dos quintais. A imaturidade seria a partir de qual

situação? Não se tem um consenso, ora são maduros para responder diante da lei pelos seus erros, ora são imaturos para responderem seu desempenho escolar. Continua o discurso de que os jovens saíram da invisibilidade, porém, tornaram-se um “problema social”.

A imaturidade desses adolescentes, segundo a orientadora, compromete a responsabilidade com os estudos:

...eles são ainda imaturos para estar caminhando sozinhos. Eles vem para a escola sozinhos, às vezes vem de uma cidade vizinha, vem sozinhos! No entanto eles não têm essa responsabilidade e esse compromisso com o estudo.- Orientadora

Já a percepção do aluno em relação aos estudos é que no 9º ano, deve haver mais responsabilidade com os estudos:

Tipo, vocês (coodenação) falam aí que no 9º ano é tipo o último ano pro ensino médio. Aí é isso. A pessoa tem que ter mais responsabilidade- Aluno.

A adolescência ainda gera contradições, conforme apontado por Calligaris (2009), pois ainda há dificuldade de reconhecê-los como sujeitos dotados de direitos e deveres, e conforme o apontamento do Arroyo (2014a) é possível observar a visão infantilizada na fala da orientadora, que vê os adolescentes ainda como crianças:

Essa independência que eles acham que têm no 9º ano, mas não passam de crianças ainda que precisam ser acompanhadas, precisam estar seguras nas mãos de algum adulto, precisam que o pai diga: “olha, de tal hora a tal hora você vai estudar”, entendeu? Precisa de um limite- Orientadora

Outro apontamento é referente ao conhecimento da vida social do aluno. A coordenadora tem ciência que muitos alunos não moram na cidade onde fica a escola, portanto, conhecer a rotina dos mesmos, suas dificuldades e as implicações de morarem longe no rendimento fazem-se necessário. Essas análises são importantes na hora de avaliar o aluno, para que não cometa o erro de confundir esgotamento físico e psíquico com preguiça e desinteresse. O acolhimento a esses alunos que vêm do campo, cidades circunvizinhas tem a finalidade de promover a equidade dentro da escola, havendo a necessidade inclusive de flexibilidades em horários de aulas, avaliações e atividades extracurriculares a esses alunos, já

que uma série de fatores pode comprometer seu desempenho. Ou seja, a gestão tem que levar isso em consideração quando, por exemplo, fazem seu planejamento anual. A escola precisa reconhecer que seus alunos adolescentes e jovens, durante essa fase, assumem outros papéis sociais como, por exemplo, trabalhar, conforme a fala da mãe entrevistada:

“... agora vocês (aluno e a irmã) vão ter que ajudar aqui na farmácia...” Mãe

Quanto ao aluno, ele percebe essa fase como “relaxamento” no que se refere aos estudos, e aponta a dificuldade na organização, ou seja, na rotina:

“Mas tem relaxamento em casa, não tem organização nos estudos, e tal...”- Aluno

Essa transição entre o acompanhamento afincado dos pais e autonomia para que o aluno assuma suas responsabilidades, entre elas o estudo, pode gerar a sensação de desorganização tanto para alunos, como para os pais e a escola, porém, essa independência vai se solidificando na medida em que esses adolescentes vão tendo suas experiências autônomas e aprendendo com elas, ou seja, a tendência é o comportamento se modificar e o adolescente vai se ajustando de acordo com suas experiências.

A mudança no comportamento também é apontada pelo aluno, quando passa a questionar as normas. Contudo, ele acaba cedendo, o que não quer dizer que concorde. Apenas uma forma de evitar conflitos. Porém, o comportamento de “relaxamento” também é uma forma de resistência, de manifestação, de comunicação. Pode ser visto como uma forma do aluno fazer-se ser escutado. Abertura para que o aluno exponha sua insatisfação também pode ser uma forma tanto da família como da escola perceber pontos que possam ser melhorados e contribuir para o rendimento do aluno.

Embora perceba a necessidade de uma rotina, o aluno necessariamente não recusa a regra, mas tenta de alguma forma fazer parte desse processo. Sabe que precisa estudar e de uma rotina, mas quando vem de forma hierarquizada (família e escola) sem ao menos ter a co-participação do mesmo, o conflito se estabelece, gerando assim, raiva.

É porque eu fico muito reclamando, querendo ser... Querendo estar certo, aí eu fico com raiva, já saio de perto e ela briga.- Aluno

O aluno tem a percepção que reclama, que não aceita. Mas uma análise mais criteriosa apontará que o fato de não concordar com as regras da família e da escola, é percebido pelos demais como reclamação, e porque não, como indisciplina. Porém, o que se nota, é um sujeito tentando expor sua opinião, e não impor, mas não tem liberdade e tampouco autonomia para isso.

5.1.2 Família

O contexto familiar deve ser observado, principalmente a dinâmica familiar. A escola precisa conhecer essa dinâmica, para conhecer seu aluno. A percepção da orientadora em relação ao aluno, é que no 9º ano, a família “solta” mais. Pode-se entender esse “soltar” como autonomia. Sendo aqui, diferentemente da imagem de criança, nota-se que há um reconhecimento de um novo papel sendo adquirido, não cabendo mais uma imagem infantilizada.

”... família, eu acho, eu percebo que a família está liberando mais, como se diz... Eles já vêm para a escola sozinhos, eles já têm que resolver as coisas sozinhos, eles já pagam mensalidade sozinhos. Então, assim, eu percebo que a família soltou mais”. Orientadora

Essa autonomia, ou liberdade, é questionada pela orientadora, pois segundo ela, é uma liberdade solta, sem direção:

A família está dando mais autonomia. No entanto, não está dando uma autonomia direcionada, não está dando...

Aqui talvez instale-se a divergência e o questionamento do que seria o ideal, ou seja, qual é a melhor forma de se trabalhar a liberdade, ou autonomia com esses adolescentes? Qual é a queixa da escola real em relação a essa autonomia?- Esses alunos são convocados para a responsabilidade não apenas no que se refere à escola, mas na vida social como um todo. Outro ponto a ser analisado é quando a orientadora se refere à autonomia direcionada. Cada família é regida com suas normas e regras, e quando a família dá essa autonomia, nem sempre será da forma de como a escola idealiza. Enquanto para a família o aluno com cerca de 14 anos pagar sua mensalidade na escola é algo normal, a escola pode enxergar isso como distanciamento da família da escola, ou, até mesmo, que tal tarefa compete aos pais, e não aos alunos. Importante essa observação, porque ainda de forma sutil, a escola pode estar

questionando e resistindo a forma de como as famílias se organizam, e isso pode ser perigoso, pois pode iniciar o jogo do empurra-empurra, ora o aluno é de responsabilidade da família, ora da escola. O trabalho deve ser em parceria. Por isso a importância da escola conhecer não apenas o aluno, mas a dinâmica familiar do mesmo.

Quanto à presença dos pais na escola, ao chegar no 9º ano, ela se torna mais rara:

“... presença dos pais é muito mais efetiva no início (6º e 7º ano). No 8º ano já começa a rarear e no 9º ano eles não vem, são poucos, poucos os presentes”.

Porém, no caso do aluno entrevistado, a família é presente:

“... eu sempre tive presença e gostei de estar nas reuniões, sabe? Mãe

A autonomia dada a esses adolescentes, considerados ainda pela orientadora como crianças, pode ser a causa do distanciamento dos pais da escola. Mas no relato da mãe, ela sempre foi presente e, ainda assim, o aluno apontou queda no rendimento no 9º ano. A família do aluno permitiu algumas exceções, ou “liberdade” com o intuito de que o aluno se tornasse mais responsável, ainda assim, continuou acompanhando na escola, mas não foi evitada a queda no desempenho, sendo assim, nesse caso específico, não foi constatado a relação entre a presença constante da família e o rendimento satisfatório.

Então, até onde esse distanciamento da família pode comprometer o rendimento escolar desses alunos?- A orientadora faz essa comparação em relação aos poucos pais que continuam acompanhando os filhos no 9º ano e que são alunos que não têm rendimento escolar comprometido: *“A família sempre está ligando, está presente. Então, assim, é um liberado direcionado e acompanhado”.* Essa fala acaba corroborando a fala do aluno quando diz que há “relaxamento”. Esse relaxamento pode ser interpretado como uma forma de autonomia que foi dada, mas ainda necessitando de auxílio:

Como a mamãe falou aí (aluno refere que quando chegou para a entrevista, escutou a fala da mãe), ela falou que... Como estudante e como filho. Que ela ajuda a gente, ela recebe alguma reclamação, ela tá no pé toda hora, ela falou até umas coisas que eu não gostei. - Aluno

Quanto à liberdade de sair sozinho com os amigos, adquirida com a chegada da adolescência, o aluno fala que sempre teve, porém com alguns ressalvos que ele chama de

“frescuras”. Mas que não interfere na rotina nem na dinâmica familiar.

A gente nunca foi de liberar assim. Ele até reclama. Diz que é preso, que não sei o quê.

Preso?- Mãe

Sempre eu tive, assim. Tinha as ‘frescuras’ de na hora de sair, assim, com os amigos de tarde, assim. Acho que não interfere, não. -Aluno

A partir da análise da fala acima, pode-se levantar a seguinte questão: a autonomia dada pelos pais aos adolescentes pode ser um fator de queda no desempenho escolar? Se sim, qual seria a idade certa para os pais começarem a trabalhar a autonomia a ponto de não interferir na rotina de estudos e permitir que o aluno resolva sozinho sua pendência na escola? A família do adolescente notou a queda, e embora tenha dado autonomia, ainda assim o aconselhou:

Eu sempre digo pra ele que o pai a gente só reclama quando fez alguma coisa errada pra corrigir, porque a gente só quer o bem do filho, né? Não tem um pai, uma mãe que quer um filho... né? No fundo do poço. Aí ele começou a tirar nota baixa, né? - Mãe

Ou seja, a família deu liberdade, mas continuou com a “ponta da corda” segura, deu uma autonomia direcionada, contrariando a fala da orientadora: “*A família está dando mais autonomia. No entanto, não está dando uma autonomia direcionada, não está dando...*”. Aqui corre-se o risco de instalar-se o jogo do empurra-empurra, isto é, a família culpa a escola, a escola culpa família, ou ambos culpam o aluno e o aluno culpa ambos, mas a responsabilidade pelo sucesso bem como pelo fracasso deve ser de todos. Aqui pode-se pensar em “muros” que se erguem, e cada um com seus discursos em seus “quintais”. Todos são convocados para o mesmo “quintal”, o problema no rendimento do aluno é um problema de todos, pois todos são afetados quanto ao rendimento. A família tem seu papel, o aluno tem seu papel e a escola também.

A escola tem um papel importante para a família. Conforme Arroyo (2014a), a escola é apontada e idealizada como a que irá promover um futuro seguro e certo. A história de vida da Narizinho fica nas entrelinhas, querendo proporcionar uma vida mais segura e menos sofrida ao aluno.

A gente trabalha pra dar uma boa vida, escola, né? Coisas que eu não tive, que eu quero passar pra vocês, né? - Mãe

5.1.3 Escola

A escola é vista como a instituição indispensável para a segurança de um futuro promissor. No caso da escola onde ocorreu a pesquisa, há uma gestão em que se dão oportunidades para os profissionais que já estão nela se desenvolverem, como é o caso da orientadora entrevistada, que entrou como professora de matemática, passando a ser coordenadora dando assistência em todos os setores, até assumir em 2016 a Orientação Educacional do Fundamental II. É importante esse apontamento, porque durante a entrevista há um atravessamento na fala da orientadora, pois em alguns momentos é possível ouvir a professora, bem como a aluna que ela foi, com dificuldades na matemática. Então, vem a idealização de se tornar professora da disciplina que ela mais temia. Nesse ponto, a escola surge como um ideal de vida: tornar-se professora. E essa visão da escola é passada pela sociedade, e claro, pela família. O aluno entrevistado tem essa visão da escola:

“... todo mundo precisa vir pra escola. Assim, pra ter um futuro, e tal, pra ter um estilo de vida melhor...” - Aluno

O papel da escola já vem enraizado na formação do sujeito, ou seja, na nossa cultura a escola faz parte da vida de um cidadão. Sendo assim, as relações que acontecem nesse contexto devem ser analisadas para se compreender até que ponto compromete o rendimento escolar. A adolescência é uma fase do desenvolvimento que impõe à escola novas condutas, questionando inclusive a visão de uma Pedagogia infantilizada que não da conta da realidade. Sobre isso Hutmacher (1999) faz o seguinte apontamento:

As mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põe em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar, esta espécie de inconsciente coletivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem um trabalho paciente de reconstrução, que precisa de ser levado a cabo num vaivém entre a reflexão orientada e a prática (HUTMACHER, 1999, p.52)

O 9º ano sofre mudanças na grade curricular, pois outras disciplinas são inseridas.

Porém, no caso da escola onde ocorreu a pesquisa, algumas disciplinas são inseridas já no sétimo ano, como Química e Física. Porém, ainda assim, o aluno apresenta em sua fala que as mudanças de professores causam desajustes e leva um tempo para constituição do vínculo, porém, esses ajustes podendo interferir no rendimento escolar:

... assim, do primeiro pro segundo bimestre do 9º ano, ficou melhor. Porque, assim, a pessoa já sente tudo diferente, muda de professor, porque antes não tinha, assim, professor de Gramática, aí tem uns professores que saíram, que eram do 8º ano. Mas a pessoa vai se acostumando e a pessoa vai até, assim, gostando do jeito do professor. - Aluno

Nessa fala, expressa, ainda que implicitamente, a importância do vínculo na relação aluno e professor. Através desse vínculo, conforme abordado anteriormente por Ball (2009) e Vygostsky (1998), a afetividade vem como uma facilitadora e promotora na aprendizagem. Também é importante na fala do aluno a especificidade da formação do professor (Gramática) e a lacuna já apontada por Arroyo (2014a) quanto as formações em licenciaturas, que pouco ensina-se sobre o aluno em si e as relações, focando no conhecimento do conteúdo da disciplina e o aluno como depositário do conhecimento.

A importância do vínculo na aprendizagem do aluno é reconhecida pela escola, especificamente pela orientadora, quando a mesma se refere quando ainda trabalhava como coordenadora da escola e o aluno apresentavam dificuldade:

... era orientado ao professor a estar mais perto, trabalhar bastante a questão da afetividade, trazer esse aluno para cima. Primeiro ganhar esse aluno, a sua confiança, o seu afeto e assim, a partir daí, estar cobrando. Então aquele professor que é rigoroso, que cobra, mas com carinho, com amor é o 'bater e beijar ao mesmo tempo'. O aluno tem mais afinidade com ele, então ele cresce nesse sentido. Então o professor é orientado a ter essa ação para buscar esse primeiro contato, trazer esse aluno junto para si, criar um vínculo. -Orientadora

A forma como a escola se organiza e vê o aluno também culminará no desempenho, conforme apontado por Hutmacher (1999). O clima da escola, a partir da fala da orientadora, é um clima cooperativo e participativo. Todos se implicam no processo do aluno: “Então o que a gente faz é facilitar”- afirma a orientadora ao se referir aos alunos que vem de outras escolas e apresentam alguma dificuldade na aprendizagem. A orientadora aponta que a escola para sanar a dificuldade do aluno promove aulas extras, grupos de estudos e convoca também

os pais para a parceria, além de oferecer um suporte pedagógico que inclui assistência psicológica. Contudo, vale enfatizar que a realidade organizacional e suporte pedagógico oferecido pela escola onde a orientadora trabalha, faz parte de uma realidade atípica, pois como já apontado, nem todas as escolas dispõem de uma equipe pedagógica completa, principalmente as escolas públicas.

Ainda que haja todo um cooperativismo e a participação de todos os profissionais da escola, quando se refere ao fracasso do aluno, a responsabilidade passa a ser da família, ou seja, a falta de rotina passa a ser um fator importante para o rendimento do aluno, nesse caso, a responsabilidade do aprendizado passa a ser da família e do aluno:

Eu acredito também, que eu acho que é muito válido, que eu acho que falta muito nesse 9º ano em alguns alunos é a questão realmente da rotina. Não é sentar e fazer uma tarefa, é o aluno sentar e estudar aquela disciplina, trazer as dúvidas, seja relativo em sala, seja explicado por um professor, por um monitor, uma coordenação, mas ser auxiliado nesse sentido. O aluno realmente se responsabilizar se comprometer com o estudo dele. - Orientadora

Na percepção da orientadora, a rotina de estudos é imprescindível para o bom rendimento do aluno e que cabe à família a normatização dessa rotina. Porém, essa rotina imposta pela escola é apontada pelo aluno como algo que ele mudaria no 9º ano: “*E se fosse pra mudar algo no 9º ano, o que você mudaria?- A rotina.*” É importante frisar que o aluno não se queixa de ter simplesmente uma rotina de estudos, mas questiona o fato de ser imposta quando chega no 9º ano. Ele mesmo sugere que essa rotina fosse trabalhada antes, nas séries anteriores para que se torne algo normal, do seu processo. Segundo o aluno, as brincadeiras faziam parte dos anos anteriores, e quando chegam ao 9º ano, é exigida uma mudança no comportamento, bem como uma rotina de estudos, já que logo estarão no ensino médio. Essa exigência repentina gera repulsa e desejo de mudança. Mais uma vez, pode-se perceber nessa fala, uma tentativa do aluno de se fazer ser ouvido e uma situação para ser gerida pela gestão escolar, ou seja, a forma de como a escola está trabalhando referente à rotina de estudo, segundo o aluno, precisa ser revista, precisa ser feito esse trabalho com os alunos nos anos anteriores, não a partir do 9º ano.

5.1.4 Alunos

Diferentemente de uma visão social do aluno como adolescente, nesse tópico é interessante discutir como é o aluno hoje no contexto familiar e escolar. Como já vimos

anteriormente, a importância da escola já é passada na formação desde criança, e até observado que, em nenhum momento, os entrevistados questionam a existência da escola. Ao discorrer sobre a história da infância e da escola com Ariès (1981), o conceito de infância e adolescência, no cerne, ainda há muito que se discutir. Perpetua-se, na nossa sociedade que a escola formal é que ficou incumbida de formar cidadãos para a sociedade, especificamente, para o mercado de trabalho. O aluno é aquele que tem que ir à escola para aprender, mas aparece ainda o controle sobre os corpos, ou seja, tem que sentar para aprender:

Olha, você tem que estudar, você tem que sentar, você precisa ter uma rotina de estudo, a tua rotina de estudo tem que ser mais intensa... -Orientadora

Sobre essa dinâmica escolar, percebe-se que o espaço escolar no decorrer dos séculos, pouco se inovou, pois ainda insiste em permanecer igual em comparação há séculos anterior e essa imagem evoca idealização desse espaço:

Para todos nós, a imagem da escola evoca um espaço separado do mundo dos adultos, turmas, horários, professores que ensinam (pela palavra), aluno (ignorantes) que escutam (em silêncio), anos escolares, récitas, deveres, provas e exames, classificações, aprovações, reprovações, etc (HUTMACHER, 1999, p.52)

As regras que regem a escola também parecem resistir, e, embora os sujeitos do contexto escolar sejam outros, na prática as mudanças ainda são sutis.

O aluno é aquele que deve ter o controle sobre si, ou seja, ele é ainda tido como o único responsável pelo seu desempenho e cabe a ele estabelecer uma rotina e estudar. Fica claro nessa fala um rigor comportamental para que o aprendizado ocorra:

De estudo, quando, tipo... Chega, assim, umas duas horas em casa, almoça, aí depois vai... Depois que, assim, passa o tempo aí vai revisar que nem os orientadores falam, tipo, umas... No mínimo umas quatro horas. Aí essa aí que é a rotina que mandam pra qualquer pessoa do 9º ano.- Aluno

A rotina criticada pelo aluno é uma rotina sistemática, passo a passo, generalizada. Ele a obedece porque é imputada e importante para o sucesso. Contudo, a questão quanto à

resistência pode estar na forma dela ser apresentada de forma inflexível e até imputada. Com a finalidade de trabalhar a responsabilidade e até a maturidade, um caminho pode ser a construção de uma rotina de estudos com o aluno, convidando-o a fazer parte do seu processo de aprendizagem. O aluno embora discorde segue a rotina, ainda assim, houve queda no seu rendimento. Portanto, essa rotina sistemática deve ser revista pela escola, afinal, essa regra é para todos os alunos? É considerada a rotina de casa e da família quando se impõe ao aluno sua rotina de estudos? Cada aluno está inserido em contextos diferentes, e quando a escola traça uma estratégia, deve acima de tudo reconhecer a diversidade que compõe a escola, sendo assim, não pode haver uma regra sistemática e generalizada para todos. Se há regras, tem que haver exceções.

Quanto ao currículo e o percurso escolar, o aluno traz uma fala importante no que se refere ao desempenho escolar e a queda no 9º ano. Segundo o aluno, no 9º ano ficou mais evidente, porém, sua dificuldade na aprendizagem surgiu bem antes, no 7º ano:

No 7º que começou a cair, assim, por falta de atenção. Que até no primeiro bimestre eu fiquei (recuperação), só que... Aí como era naquele tempo, tinha que recuperar, aí eu fui recuperando. Aí eu passei no segundo, no terceiro e no quarto. Aí foi tudo de volta. Aí no 8º ano foi tudo normal, passei direto. Só que aí no 9º começou a cair de novo, igual no 7º. Só que aí foi um rendimento pior. - Aluno

Essa fala do aluno corrobora as pesquisas de Daminelli (2011) e Andrade (2014a). Daminelli apontou que os alunos chegam ao 9º ano com dificuldade de abstração e Daminelli apresenta a sobrevida desses alunos que chegam ao 9º ano com dificuldades na leitura e escrita. Então, a partir desses cruzamentos de dados, o 9º ano apenas emerge uma deficiência que já vinha ocorrendo antes, sem ser sanada.

Assim sendo, aqui surge uma demanda na gestão escolar. Como são avaliados os casos dos alunos que mesmo apresentando dificuldade são aprovados para o ano seguinte? As recuperações bimestrais e finais (anual) realmente são eficazes? Analisando a fala do aluno, sua dificuldade apresentada no 7º ano não foi sanada. Embora ele diga que no 8º ano não ficou para recuperação, seu comportamento e seu rendimento foram percebidos pela mãe durante o 8º ano. Cabe à escola rever seu sistema aprovativo, pois se o aluno já apresentava dificuldade e mesmo assim foi aprovado, aqui fica claro a responsabilidade a escola no baixo rendimento desse aluno. A forma de como a escola definiu os critérios de aprovação teve impacto direto no rendimento desse aluno no 9º ano.

Quanto à proposta pedagógica, a escola inseriu em seu currículo no 7º e 8º ano as aulas de Química e Física, que são obrigatórias a partir do 9º ano:

No 8º ano, como a nossa escola coloca essas noções, esse primeiro contato com Física e Química, quando eles chegam no 9º ano não tem tanto susto, tanto medo. Porque eles já vêm desde o 7º ano aprendendo a ter noção, ouvindo, trabalhando os conceitos, trazendo para a parte bem prática da Física e da Química. Então quando chegam no 9º ano não aparece tanto. Mas é lógico, evidentemente, que a complexidade dos conteúdos aumenta- Orientadora

Analisando o trecho acima, conclui-se que a escola utilizou-se de uma Gestão Estratégica e Inovadora. Isso porque foi percebido que os alunos sentiam muito o impacto do aumento dessas disciplinas e complexidade no 9º ano, e a escola inseriu nos anos anteriores para que os mesmos chegassem ao 9º ano já com uma noção. Assim sendo, a aversão e as dificuldades em relação a essas disciplinas, conforme apontou a pesquisa de Pasqualetto (2011), são sanadas, além de promoverem o desenvolvimento das habilidades e das competências previstas pelo PCN.

Outro ponto relevante quanto à forma de como a escola se organiza é a equipe técnica pedagógica. Como já abordado, não são todas as escolas que dispõem de uma equipe com psicólogos, psicopedagogos, orientadores para cada ciclo (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio), coordenação e direção. Diante das questões que surgem no dia a dia da escola, ter uma equipe que conta com todos esses profissionais, ajuda na resolução dos problemas, porém, também pode gerar um empurra-empurra, ou seja, corre-se o risco de erguer-se muros e formar quintais, isto é, o aluno, dependendo da demanda, torna-se um “problema” de um profissional e não da escola como um todo, conforme apontado no primeiro capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço físico composto por diversidades. Assim sendo, os problemas enfrentados por elas são diversos. O aluno do 9º ano é apenas parte dessas diversidades que compõem as séries escolares. Também é um sujeito que se encontra em uma diversidade do desenvolvimento humano: a adolescência. E pensando que cada pessoa se desenvolve de uma forma, mais uma vez a diversidade das etnias, religiões, culturas e classes sociais se apresentam nessa escola. Também há os profissionais que compõem essa escola, e são diversos. Assim como a família e a sociedade em que essa escola se faz presente.

Para tanta diversidade concentrada em um espaço, as ciências também fazem parte disso. A Pedagogia, A sociologia e a Psicologia, “quintais” dessa pesquisa, que recebem em suas formações os conhecimentos que podem contribuir para a eficácia de uma gestão escolar, bem como para a compreensão e estratégias para o bom funcionamento da escola. O aluno passa a ser de todos esses “quintais”, não apenas de um específico. Esse pontapé promovendo o diálogo entre essas ciências poderá gerar mais estudos e intervenções eficazes no contexto escolar. Portanto, a Sociologia também poderá fazer parte da Equipe Pedagógica Escolar e contribuir para a ampliação desses diálogos.

Quanto à fase do desenvolvimento dos alunos do 9º ano, conclui-se que são esperados e até mesmo imputados novos papéis, como por exemplo, a inserção no mercado de trabalho. São esperados maturidade e responsabilidades, que até então, não tinham. Passam por ajustes e conflitos, porém a leitura que a escola faz desse processo difere da leitura da família. Por ser uma fase que passa por transições justamente por ser uma construção social, não se tem uma definição do momento no qual podem responder pelas suas ações ou são responsáveis por elas. Porém, a pesquisa apontou que essa fase tem implicação direta no desempenho desse aluno. As responsabilidades nessa fase já não são mais os estudos, mas o trabalho e responsabilizar-se pelo desempenho e um comportamento aprovado socialmente, pois são sujeitos de direitos, mas também de deveres. São levados a escolher a profissão, a dedicar-se para o vestibular. Pensar na política (pois já podem votar), tornarem-se mais críticos. E essa mudança de comportamento exigida socialmente devido a estarem se tornando adultos, vai interferir no comportamento, conseqüentemente, na escola.

A escola, sabendo desse grupo específico de alunos, deve estar promovendo formação contínua a todos os profissionais para dar conta dessa dinâmica que se desfaz e refaz a todo tempo, pois os sujeitos que a compõem estão em constante transformação. Ainda

assim, necessitará de outras estratégias, conforme aponta Hutmacher:

É evidente a necessidade da formação inicial e contínua dos professores, mas nas suas modalidades actuais ela aparece incapaz de assegurar por si só as mudanças qualitativas esperadas (HUTMACHER, 1999, p.53).

Então, a formação contínua dos professores é apenas uma forma de acompanhar as mudanças sociais e pedagógicas para esses sujeitos. Mas a escola que é composta também por outros profissionais, em todo momento é levada a implicar-se nessa dinâmica. Ao construir seu Plano Político Pedagógico, deve considerar também a fala de todos que a compõem, desde o porteiro até os zeladores, pois dentro da instituição escolar, todos se tornam educadores e todos têm sua relevância.

Essa pesquisa respondeu as questões aqui levantadas, porém apontou a necessidade de estudos tanto nos ciclos escolares, pois os alunos chegam ao 9º com dificuldade e pelo fato do 9º ano ser um ciclo de transição, acabam emergindo deficiências na aprendizagem que apareceram muito antes e não foram sanadas. Também se faz necessários estudos sobre a infância e a adolescência. Aprende-se muito nas formações técnicas de didáticas, porém, conhece-se pouco sobre os sujeitos em questão.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, Thatiana Sakate. **Proposta de engenharia didática para o ensino de probabilidades nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. UFMS. 2011. Disponível em: <http://www.edumat.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=170>. Acesso em: 25/06/2015.

ABREU, Márcia Martins Oliveira. **Ensino fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento**.- Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG, 2012.

ANDRADE, Daiana Cristina de. **A escola de portas abertas e olhos fechados: situações de permanência desqualificada**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Pontifícia de São Paulo, São Paulo, 2014.

ARIÈS, Phillipe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel Gonçalves. Política de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.27, n.72, p. 157-176, maio/ago.2007.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> ou

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004

Acesso em: 15/08/2015

ARROYO, Miguel Gonçalves. Entre disciplinar e educar para a liberdade. **Rev. Presença Pedagógica**, v.15, n.86, mar/abr 2009.

Disponível em: <http://presencapedagogica.com.br/files/PP86.pdf>

Acesso em: 15/08/2015.

ARROYO, Miguel Gonçalves. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

ARROYO, Miguel Gonçalves. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**.8.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

ARROYO, Miguel Gonçalves. O direito à educação e a nova segregação social e racial- Tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, v.31, n.03, p.14-47, jul/set 2015.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00015.pdf>

Acesso em: 15/01/2017.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.** [online]. 2005, vol.35, n.126, pp.539-564. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

BAPTISTA, Makilin Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa. **Metodologias de Pesquisa em Ciência: Análises Quantitativas e Qualitativas**. - Rio de Janeiro: LTC, 2007, p.238.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá and MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estud. av.** [online]. 2001, vol.15, n.42, pp.103-140. ISSN 0103-4014.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p.123-140.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. Ed. Publifolha. São Paulo, 2000.

CASSINS, Ana Maria. **Manual de psicologia escolar – educacional**. - Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. 45 p.

DAMINELLI, Elisa. **Uma proposta de ensino de estatística na 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino da Matemática. PUCRS. 2011.

Disponível em:
http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/dissertacoes/Daminelli_Elisa.pdf. Acesso em:
 25/06/2015.

GENTILINI, João Augusto. A visibilidade social do “problema adolescente e jovem” na sociedade. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho (orgs). **Adolescência: As contradições da idade**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p.27-54.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p.123-140.

LIMA, Adriana Alves Farias. **Sequencias descritivas: Uma proposta de atividades de leitura para o 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. PUCSP. 2011. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/20/TDE-2011-06-15T08:32:04Z-11079/Publico/Adriana%20Alves%20Farias%20Lima.pdf. Acesso em: 25/06/2015.

LISBOA, Carolina; CAMPOS, Débora Martins; DIAS, Tatiane Oliveira. Os Desafios no Cotidiano da Escola- Violência, Clima social escolar e *Bullying*. In: **Psicologia Escolar- Identificando e Superando Barreiras**. GUZZO, Raquel Souza Lobo; MARINHO-ARAÚJO, Maria Claisy (org)- Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, p 245-260.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.75-84.

MAZZA, Débora. Por uma sociologia da juventude. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho (orgs). **Adolescência: As contradições da idade**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p.55-76.

MINAYO, M.C.S (org) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis RJ. Vozes, 2010.

PAPALIA, Daiiane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12.ed. Porto Alegre: Artmed, 2013, p.384-449.

PASQUALETTO, Terrimar Ignácio. **Ensino de Física no 9ºano: uma proposta metodológica com projetos desenvolvidos a partir de situações problemas**. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino da Física. UFRGS. 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49346/000836036.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25/06/2015.

RAMOS, Adriano Melo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão; VINHA, Telma Pillegi. O adolescente, a violência e os conflitos na escola: Como construir um ambiente sociomoral cooperativo? In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho (orgs). **Adolescência: As contradições da idade**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p.125-144.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.103-119.

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 9º ANO: UMA VISÃO SOCIAL E INSITUCIONAL

Pesquisador: SHEYRLANI TATIANY DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53362515.2.0000.5383

Instituição Proponente: Centro Universitário de Araraquara - SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.549.881

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende investigar por meio de entrevista a um aluno do nono ano do ensino fundamental e um Orientador pedagógico de uma escola particular do interior do Maranhão questões relativas à percepção do aluno sobre sua trajetória escolar a partir do 6º ano e o seu desempenho no 9º ano, além da percepção do Orientador pedagógico sobre sua experiência com os alunos do 9º ano.

A análise de conteúdo dos discursos destes dois participantes vai buscar a identificação dos fatores que interferem direta ou indiretamente no desempenho dos alunos do 9º ano.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no 9º ano do ensino fundamental.

Objetivo Secundário: Responder às seguintes questões: a) a fase do desenvolvimento em que esses alunos se encontram pode interferir no desempenho escolar? b) há relação entre forma de como a escola se organiza com o declínio no desempenho desses alunos? c) o contexto social em que esses alunos se encontram tem influência no desempenho escolar?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apontam riscos de constrangimento relacionados com os assuntos que estiverem sendo abordados. Para evitar qualquer constrangimento, a entrevista será realizada

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
 Bairro: Centro CEP: 14.801-320
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM A ORIENTADORA

Pesquisadora: Por favor, eu gostaria que você falasse pra mim o seu nome completo, a sua função aqui na escola, quanto tempo você trabalha aqui no colégio e sua trajetória profissional.

Orientadora: Meu nome é M. S. P., eu trabalho aqui (escola) há dezesseis anos, eu iniciei em 99 como sendo a quarta professora de uma turma de quarto ano, iniciei já no quarto bimestre (tudo quatro). Em 2000 a (Diretora) me colocou na coordenação da (sede II) – então eu trabalhei um período na coordenação uns três anos e depois fui para a sala de aula. Eu sou professora de matemática. Eu fui pra sala de aula e conciliava sala de aula, coordenação, coordenação de eventos – tudo que fosse necessário na escola.

Pesquisadora: E como orientadora educacional, há quanto tempo?

Orientadora: Desde janeiro de 2016.

Pesquisadora: Vamos lá. Então você é orientadora do ensino fundamental até o 9º ano...

Orientadora: 9º ano da manhã. Do sexto ao 9º ano da manhã. 9º ano da tarde é outra orientadora.

Pesquisadora: Outra orientadora. Mas uma coisa interessante: você... Hoje, esses alunos do 9º ano, pensando que a pesquisa busca um aluno que seja da escola desde o 6º ano, então você foi professora desses alunos que hoje estão no 9º ano?

Orientadora: Sim, fui professora desses alunos tanto no fundamental I, quanto no início do fundamental II que eles chegaram a serem meus alunos; 6º e 9º ano.

Pesquisadora: 6º e 9º ano. E como você os vê hoje no 9º ano? Qual a evolução desses alunos de forma geral?

Orientadora: Assim, na visão que eu tenho eles estão mais independentes. Eles estão mais independentes, mas ao mesmo tempo dependentes de orientações muito mais rigorosas, muito mais presentes, do que antes!

Pesquisadora: Por que rigorosas?

Orientadora: Porque, assim, por eles estarem mais independentes eles não estão tendo consciência das obrigações, de cumprir as suas funções... A família, eu acho, eu percebo que a família está liberando mais, como se diz... Eles já vêm para a escola sozinhos, eles já têm que resolver as coisas sozinhos, eles já pagam mensalidade sozinhos. Então, assim, eu percebo que a família soltou mais. Então eu falo que eles são independentes nesse sentido. Mas, dependentes, ainda, daquele acompanhamento: “olha, você tem que estudar, você tem que sentar, você precisa ter uma rotina de estudo, a tua rotina de estudo tem que ser mais intensa...”. Então aquela função que antes os pais faziam, de estar cobrando, de estar orientando, de estar fiscalizando, não fazem mais. Então agora está partindo deles. Então eu percebo essa dependência nesse sentido.

Pesquisadora: E... O desempenho, assim, em questão de notas. Você que no 9º ano acontece alguma mudança?

Orientadora: Acontece, sim. Eu tenho no 9º ano alunos que foram meus alunos, iniciaram como bons alunos, que se destacaram e que agora estão tendo baixo rendimento.

Pesquisadora: E você diria, assim, no seu olhar, esse baixo rendimento seria por quê?

Orientadora: Porque, assim, por mais que eles estejam no 9º ano, eles ainda não têm uma maturidade para estarem independentes como as famílias estão colocando agora. A família está dando mais autonomia. No entanto, não está dando uma autonomia direcionada, não está dando... Não está soltando a corda, mas com a ponta da corda segura para qualquer coisa puxar: “olha, vem cá, suas notas não estão boas, o seu comportamento não está bom, o cumprimento das suas responsabilidades não está correto...”. Então está solto, só cobra, só briga: “ah, você não faz nada, não tem outra coisa!”. Então, assim, ao mesmo tempo em que eles soltam, que eles liberam, eles deviam também estar acompanhando, “eu estou liberando, estou deixando ser autônomo, mas até que ponto eu posso soltar?”

Pesquisadora: Então diante disso, você me aponta, assim, que a família se distancia quando eles chegam ao 9º ano?

Orientadora: Sim.

Pesquisadora: Como é a questão, assim, de reunião de pais? Eles comparecem?

Orientadora: Não, não. A presença dos pais é muito mais efetiva no início (6º e 7º ano). No 8º ano já começa a rarear e no 9º ano eles não vêm, são poucos, poucos os presentes.

Pesquisadora: E diante disso, o que a escola faz? Diante desse distanciamento da família, o que a escola faz para estar trazendo essa família para acompanhar esses filhos?

Orientadora: Bom, o trabalho que a escola desenvolve é esse de chamar a família, conscientizando da responsabilidade, mostrando a imaturidade das crianças do 9º ano, que está tão solto, tão liberado. A gente vai trazendo essa conscientização – um trabalho conjunto da orientação, da psicóloga da escola e trazendo a família para essa responsabilidade. Mostrando que eles são ainda imaturos para estar caminhando sozinhos. Eles vêm para a escola sozinhos, às vezes vêm de uma cidade vizinha, vêm sozinhos! No entanto eles não têm essa responsabilidade e esse compromisso com o estudo. A maioria, porque eu tenho casos ao contrário. Eu tenho casos de alunas que vinham com dificuldades e por terem essa autonomia, essa responsabilidade melhoraram o desempenho. Mas o nível de alunos que caem no desempenho é maior do que esses que melhoraram. São poucos que melhoraram no desempenho.

Pesquisadora: Tem uma associação entre esses que melhoraram o desempenho com a participação da família na escola?

Orientadora: Sim, é isso que eu falei. Está com autonomia, está com liberdade acompanhada. “Sim, você vai sozinho, volta sozinho, mas você tem que me prestar conta, você tem que me falar como estão tuas notas.” A família sempre está ligando, está presente. Então, assim, é um liberado direcionado e acompanhado.

Pesquisadora: E diante dessa queda que você fala (que a maioria tem essa queda). Como é feito o trabalho com os professores? Como os professores trabalham com esses alunos, percebendo que eles têm uma queda?

Orientadora: Assim, o período que eu fiquei na supervisão, era orientado ao professor a estar mais perto, trabalhar bastante a questão da afetividade, trazer esse aluno para cima. Primeiro ganhar esse aluno, a sua confiança, o seu afeto e assim, a partir daí, estar cobrando. Então aquele professor que é rigoroso, que cobra, mas com carinho, com amor é o “bater e beijar ao mesmo tempo”... O aluno tem mais afinidade com ele, então ele cresce nesse sentido. Então o professor é orientado a ter essa ação para buscar esse primeiro contato, trazer esse aluno junto para si, criar um vínculo.

Pesquisadora: E me diz uma coisa. A grade curricular do 8º ano pro 9º muda? As disciplinas que eles tinham no 8º muda quando chega ao 9º ano?

Orientadora: Mudam no sentido, assim, as ciências passam a ser Biologia. Vai ter específica a Matemática dividida em Álgebra e Geometria, aí vai ter específica a Física e a Química. No 8º ano, como a nossa escola coloca essas noções, esse primeiro contato com Física e Química, quando eles chegam no 9º ano não tem tanto susto, tanto medo. Porque eles já vêm desde o 7º ano aprendendo a ter noção, ouvindo, trabalhando os conceitos, trazendo para a parte bem prática da Física e da Química. Então quando chegam no 9º ano não aparece tanto. Mas é lógico, evidentemente, que a complexidade dos conteúdos aumenta. A área de Matemática, se eles percebessem no 7º ano, a Matemática do 7º e 8º ano é primordial para as séries seguintes. Então você tendo uma boa Matemática no 7º e no 8º ano, no 9º você vai discorrer tranquilo. Mas com mais complexidade.

Pesquisadora: Mas, como você falou, a escola trabalha isso no ano anterior, dando essa noção. Mas e os alunos que vêm de outra escola, que não têm essa experiência de ter essa noção antes do 9º ano? Como são trabalhados eles quando chegam no 9º ano aqui, por exemplo? Porque eu verifiquei este ano, por exemplo, que a turma da qual você é orientadora tem bastantes alunos novatos, acho que 13 alunos, é isso?

Orientadora: É, é. São 13 alunos novatos. Então, assim, a gente orienta o professor, no caso, a supervisão orienta o professor a estar atento, a estar buscando, formando grupos de estudo para ver esse conteúdo. Porque, assim, o aluno da escola, ele não vai ter dificuldade, mas isso não quer dizer que o aluno que vai entrar também tenha dificuldade. Depende do desenvolvimento, do rendimento do aluno. Se ele é um aluno que já vem com dificuldade nas disciplinas de exatas, de Matemática, com certeza Física e Química vão trazer essa

dificuldade. Então, assim, se não tivessem essas disciplinas no D.B., o aluno teria que desenvolvê-las e aprender. Então o que a gente faz é facilitar. E o aluno que está chegando, ele também, vai ter um pouco mais de dificuldade, vai ter que desprender um pouco mais de esforço, vamos ter que organizar grupos de estudo para estar trabalhando, nivelando esse conhecimento. Mas, no entanto, depende realmente do esforço do aluno. E também de um olhar bem diferenciado do professor com o aluno novato.

Pesquisadora: Então, assim, você fala que há, realmente, pela tua experiência, uma queda no 9º ano. E por ser todo esse contexto, familiar, grade curricular, as questões emotivas... E o que você, assim, sugere que poderia estar ajudando a melhorar esse desempenho nessas turmas? Você, como orientadora, acha que a saída seria o que, por exemplo?

Orientadora: Olha, eu acredito muito no trabalho em grupo. Eu acredito muito no trabalho entre eles, formando grupos de estudo entre eles. Porque a partir do momento que o professor explana e desde o início daquela aula o aluno consegue aprender, às vezes o colega dele consegue com mais facilidade. É uma experiência que eu tive enquanto em sala de aula. Às vezes você explicava aquela matéria duas, três, quatro vezes e ele não conseguia compreender. Uma sentada do lado de um colega que estava dominando o conteúdo, que tinha conhecimento, passava, não sei, uma linguagem, falava a mesma coisa, mas conseguia compreender melhor. Então eu acredito nessa questão do trabalho em grupo, eu acredito na questão da necessidade de um reforço para estar nivelando o conhecimento específico daquela disciplina. Agora, o que eu acredito também, que eu acho que é muito válido, que eu acho que falta muito nesse 9º ano em alguns alunos é a questão realmente da rotina. Não é sentar e fazer uma tarefa, é o aluno sentar e estudar aquela disciplina, trazer as dúvidas, seja relativo em sala, seja explicado por um professor, por um monitor, uma coordenação, mas ser auxiliado nesse sentido. O aluno realmente se responsabilizar se comprometer com o estudo dele.

Pesquisadora: Então por isso que talvez você diria que eles não têm maturidade?

Orientadora: Eles estão tendo liberdade, como é que se diz, o autodomínio de sair da sua casa, que antes era o pai que deixava na porta da escola, que vinha buscar em tal horário, aí vinha, trazia para uma aula de contraturno... Agora não, ele vem para a escola sozinho, volta sozinho, ficam fora, combinam com o pai, de encontrar com o pai em outro local, não precisa

daquela restrição do portão da saída. Então, há certa liberdade. Às vezes já vem de casa, já traz o dinheiro pra pagar a mensalidade, pra resolver um problema, pra ter a aquisição do material, de uma apostila. E às vezes os pais colocam, mandam até um bilhete: “olha, estou autorizando a pegar o boletim”. Então quer dizer, o pai, à medida desse corre-corre, ele vai dando mais responsabilidade para o filho para outras coisas. E não deixando a criança, o aluno, focar sua responsabilidade no estudo. Então é essa a diferença que eu percebo. Essa independência que eles acham que têm no 9º ano, mas não passam de crianças ainda que precisam ser acompanhadas, precisam estar seguras nas mãos de algum adulto, precisam que o pai diga: “olha, de tal hora a tal hora você vai estudar”, entendeu? Precisa de um limite. Eles têm a noção que eles entram no 9º ano e pronto, liberou geral, sou dono de mim, do meu nariz e não devo satisfação a ninguém. E não é bem assim.

Pesquisadora: Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Orientadora: Não. Muito obrigada (risos). Eu morro de saudade da sala de aula!

Pesquisadora: Saudade da sala de aula! Então a orientação é pesada? Mais difícil do que a sala de aula?

Orientadora: Não, eu acho que é uma questão de opção. A minha opção foi ser professora. Fui uma aluna péssima em Matemática. Péssima em Matemática! Matemática foi meu calo a minha vida todinha. Lembro-me de alunas do 4º ano que ganhavam estrelinha verde e eu ganhava só estrelinha vermelha. Então quando eu vim conhecer realmente a Matemática foi no Ensino Médio. Então eu fiz um propósito, eu ia ser uma professora de Matemática como eu não tive. Então eu me sinto frustrada por não estar desenvolvendo meu trabalho – essa disciplina que eu gosto; dar aula de Matemática.

Pesquisadora: Pretende voltar a dar aula?

Orientadora: Com certeza!

Pesquisadora: Então quando você voltar, a gente pode voltar a conversar.

Orientadora: Com certeza, será um prazer!

Pesquisadora: Obrigada pela entrevista!

Orientadora: Por nada, disponha.

ENTREVISTA COM ALUNO

Pesquisadora: Boa tarde! Eu gostaria que você falasse o seu nome completo, a sua idade e desde que ano você estuda nesse colégio.

Aluno: É H.S.A.J., tenho 14 anos e estudo desde o 5º (quinto) ano.

Pesquisadora: Eu gostaria que você falasse da sua trajetória escolar, do 6º ano até o ano atual que é o 9º ano.

Aluno: Tipo, foi... de boa! Só que teve algumas quedas sobre... Tipo relaxamento. Tipo no 7º ano, quando, assim... dificulta mais. Quando depois do B.(Sede I), aí vem pro 6º, que já muda assim... Aí no 7º que começou a cair, assim, por falta de atenção. Que até no primeiro bimestre eu fiquei (recuperação), só que... Aí como era naquele tempo, tinha que recuperar, aí eu fui recuperando. Aí eu passei no segundo, no terceiro e no quarto. Aí foi tudo de volta. Aí no 8º ano foi tudo normal, passei direto. Só que aí no 9º começou a cair de novo, igual no 7º. Só que aí foi um rendimento pior.

Pesquisadora: Aí no 7º ano, você disse que começou a ter uma dificuldade. Era dificuldade para compreender a disciplina ou era uma alguma outra questão de fora, da sua vida particular?

Aluno: Era pra compreender. Porque, assim, o nível do 6º ano (Sede I) é igual o do D.B. (Sede II). Aí quando foi pro 7º, aí o nível começou a ser mais rigoroso. Aí foi por causa disso. Foi mais no entendimento mesmo.

Pesquisadora: E aí no 7º ano você apresentou dificuldade em quê?

Aluno: Na disciplina? Foi em História e Química, que Química eu nunca tinha visto, assim, na outra escola, só vi aqui no 7º, porque aqui no D.B.... É a única escola que deixa a partir do 7º ano. Foi a partir de Química que surgiu as dificuldades. Química e História que eu não conseguia mais compreender bem.

Pesquisadora: E aí quando chegou agora no 9º ano, o que foi que aconteceu?

Aluno: O 9º ano foi... Espera... Relaxamento, assim, desorganização, é... Outra palavra... Compreender, eu compreendo, assim, o conteúdo, de boa. Mas tem relaxamento em casa, não tem organização nos estudos, e tal. Só que, assim, compreender pros estudos, pra na hora que explicar alguma coisa eu sei assim. Na hora da prova, na hora do trabalho, aí fica tudo de boa, assim.

Pesquisadora: Mas, então você já diz que em casa você já não consegue ter uma rotina de estudo, certo? E a sua família? Como que é o acompanhamento com você?

Aluno: Como a mamãe falou aí, ela falou que... Como estudante e como filho. Que ela ajuda a gente, ela recebe alguma reclamação, ela tá no pé toda hora, ela falou até umas coisas que eu não gostei.

Pesquisadora: O que ela fala que você não gosta?

Aluno: É porque eu fico muito reclamando, querendo ser... Querendo estar certo, aí eu fico com raiva, já saio de perto e ela briga.

Pesquisadora: Você reclama querendo estar certo?

Aluno: É. Mas tô errado.

Pesquisadora: Mas você está errado. E o que você reclama tanto, que você diz que está errado?

Aluno: É tipo, ela não compreende, assim. Porque... Sei lá. Tipo, estudante deixa tudo, assim, pra cima da hora e acaba desentendendo de tudo, assim, na escola. Só isso.

Pesquisadora: E como que é a sua vida, assim, social, em casa – mudou, é... a tua questão de responsabilidade, de liberdade? Como que está sendo em casa?

Aluno: Mudou, assim, né, tia? Tipo, de confiança, a gente estudar, assim, fazer horário e tal, tal e ninguém mais por perto pra estar no pé toda hora falando o que a gente deve fazer. Tipo,

vocês falam aí que no 9º ano é tipo o último ano pro Ensino Médio. Aí, é isso. A pessoa tem que ter mais responsabilidade.

Pesquisadora: É... Mas quando você fala que ninguém pega no pé, que tem mais liberdade... Isso é pra você como algo bom ou ruim?

Aluno: Tem seu lado bom, que a pessoa vai aprender consigo mesmo. O lado ruim é que a pessoa não desapega, assim. A pessoa toda hora tem que estar no pé, antigamente, aí a pessoa já muda de vida, assim, ligeiro, rápido. Só isso.

Pesquisadora: Como é que você percebe a escola na sua vida?

Aluno: A escola... Normal, tipo, todo mundo precisa vir pra escola. Assim, pra ter um futuro, e tal, pra ter um estilo de vida melhor, aí... Na minha vida é normal. Só que aí vai ter esse negócio de mudança de rotina, que já tem, aí... Fica tudo diferente, no 9º ano.

Pesquisadora: E por que você acha que é diferente no 9º ano?

Aluno: É porque tem muita responsabilidade no estilo de... Pra sair do Ensino Fundamental. A pessoa tem que botar na cabeça que depois do 9º ano vai ter que ser tipo adulto. Pessoa adulta. Séria, ter responsabilidade em tudo, e tal.

Pesquisadora: Pedrinho, e por que você acha que isso acontece no 9º ano e não em outros anos?

Aluno: No 9º ano por que... Tipo...é o que eu já lhe falei da responsabilidade, que a pessoa tem que ser... Porque no 9º ano todos os professores falam que é o último ano da gente, que a gente já é tratado como Ensino Médio, e tal. A gente tem que saber o que ele tá falando, só que aí... Vai depois retribuindo pra gente, no futuro. Porque eles falam que sempre vai ser alguma coisa melhor no Ensino Médio.

Pesquisadora: Você tem expectativa que depois do 9º ano será melhor?

Aluno: É...

Pesquisadora: E se fosse pra você mudar alguma coisa no 9º ano, o que você mudaria?

Aluno: A rotina.

Pesquisadora: A rotina? Como assim? Explica que rotina é essa.

Aluno: De estudo, quando, tipo... Chega, assim, umas duas horas em casa, almoça, aí depois vai... Depois que, assim, passa o tempo aí vai revisar que nem os orientadores falam, tipo, umas... No mínimo umas quatro horas. Aí essa aí que é a rotina que mandam pra qualquer pessoa do 9º ano.

Pesquisadora: Essa rotina muda só no 9º ano, ou pra você essa rotina deveria ter antes?

Aluno: Deveria ter antes, só que aí a pessoa não... Todo aluno pensa que é só brincadeira, aí chega no ponto de vista e fica brincando, brincando... E chega num ponto que já estourou... A pessoa já muda, de repente o ponto de vista dela na escola.

Pesquisadora: Você tocou no assunto da brincadeira. Você acredita que o “brincar” na escola tem, assim, no comportamento seu, que possa ter te prejudicado no teu desempenho?

Aluno: Prejudicou. A pessoa brincando aí, não presta atenção no professor, só quer saber do colega do lado e atrás...

Pesquisadora: Como é que você vê o estudo na sua vida?

Aluno: Vejo normal, assim, normal.

Pesquisadora: O que seria esse normal?

Aluno: Normal que... A pessoa tem que colocar em prática todo dia. Não pode mais ter negócio de quebrar rotina, nem nada. Só isso.

Pesquisadora: E quanto ao uso das tecnologias do celular, você acredita que isso interfere na tua rotina de estudo, no teu desempenho na escola?

Aluno: Eu tento dizer que não, mas aí o povo... Os orientadores mesmo falam que o celular, assim, em si, pra pessoa que está na escola, assim... Tem primeiro que focar nos estudos, depois ir pra negócio de celular, notebook...

Pesquisadora: Mas essa aí é a fala dos orientadores. E qual seria a sua fala?

Aluno: A minha é... Pra mim, sei lá, se fosse... Tecnologia interfere na escola... Acho que não interfere é só a questão de botar... De deixar o estudo de um lado e a tecnologia de outro. Cada um tem seu jeito, assim, pra organizar cada coisa.

Pesquisadora: E você faz muito uso de celular, de tecnologia?

Aluno: Só que aí como eu tô falando, abusa do tempo.

Pesquisadora: Mas, você acredita que possa interferir no seu desempenho, ou não?

Aluno: Não. Se a pessoa ter consciênciade usar ele pra estudar, assim. Não interfere, não.

Pesquisadora: E em casa, na sua rotina em casa, no dia a dia... Você tem alguma responsabilidade, mudou alguma coisa do ano passado pra este ano, a ajuda em casa?

Aluno: Não, rotina normal, assim. Porque a pessoa tem que... Ser ela mesma, assim, muda ou não muda. Se a pessoa quiser ser melhor ou piorar. A pessoa tem que botar na cabeça que é só ela.

Pesquisadora: Você tem conseguido algumas liberdades, agora que você está na adolescência, alguma autonomia?

Aluno: Sempre eu tive, assim. Tinha as “frescuras” de na hora de sair, assim, com os amigos de tarde, assim. Acho que não interfere, não.

Pesquisadora: Mas você tem essa liberdade?

Aluno: Assim, de noite, quando termina os estudos, aí depois vai revisar mais, tem uma liberdade, sim.

Pesquisadora: E como é sua relação com os profissionais da escola – orientadora, professor?

Aluno: Depois, assim, foi melhorando, assim do primeiro pro segundo bimestre do 9º ano, ficou melhor. Porque, assim, a pessoa já sente tudo diferente, muda de professor, porque antes não tinha, assim, professor de Gramática, aí tem uns professores que saíram, que eram do 8º ano. Mas a pessoa vai se acostumando e a pessoa vai até, assim, gostando do jeito do professor.

Pesquisadora: Então você acha que no primeiro bimestre é mais difícil.

Orientadora: No 9º ano porque vai se adaptar mais com os professores novos.

Pesquisadora: Certo. Gostaria de falar mais alguma coisa, acrescentar alguma coisa? (Silêncio e pede para parar).

Aluno: Não...

Pesquisadora: Tá bom, então. Muito obrigada, viu?

Aluno: De nada.

ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO

Pesquisador: Boa tarde! Eu gostaria que você se identificasse, falasse seu nome, sua idade, o nome do seu filho e há quanto tempo ele estuda aqui, nessa escola.

Mãe: O meu nome é W.sou mãe do H.J.ele... desde o 4º ano que ele está na escola, né? Desde.. (sede II), né? Só aqui já tem quatro anos (sede I), né? Lá ele ficou com um, né? Tem seis anos, né?

Pesquisadora: E eu gostaria que você falasse, assim, a trajetória escolar dele, a partir do 6º ano até o ano atual, vigente, que é o 9º ano. O que você percebeu nessa trajetória escolar?

Mãe: Não, o que eu percebi... Que ele nunca me deu trabalho na escola, desde o Maternal, até o ano passado, né? Ano passado que ele começou e eu disse: “J. o que é isso?”. Ninguém nunca tinha me chamado na escola e eu até reclamei com ele: “Olha, na próxima vez quero ser convidada pra comer salgado, doce, né?”. Aí eu não sei o que está acontecendo do ano que passou, né? Porque ele chegava lá em casa, eu conversava com ele, ele chegava reclamando do professor e eu disse assim: “J. tu sabe que eu nunca dei apoio pra... pro... pro filho. Eu quero saber o que foi que aconteceu, né? O que foi que você aprontou, porque professor nenhum não vai reclamar de um aluno pra chamar o pai se ele não errou, né?”. Eu sempre digo pra ele que o pai a gente só reclama quando fez alguma coisa errada pra corrigir, porque a gente só quer o bem do filho, né? Não tem um pai, uma mãe que quer um filho... né? No fundo do poço. Aí ele começou a tirar nota baixa, né? Aí eu fui e chamei ele: “J. o que é isso? J. vou tirar teu celular!”. Quando eu tirei o celular... Quando foi no outro bimestre as notas subiram, né? Passou três meses sem celular. Aí as notas subiram. Aí ele foi jogar na escolinha de futebol também. Eu achei que ele estava muito focado lá também, aí eu chamava a atenção: “J. não aceito! A gente trabalha pra dar uma boa vida, escola, né? Coisas que eu não tive, que eu quero passar pra vocês, né? Aí o que está acontecendo?”. Aí ele: “Não, nada não, nada não...”. Aí quando vinha, aí ele... Eu disse: “J. por que tu reclamou com o professor? Tu falou algo na sala ‘ah, que esse professor não ouve a gente!’”, tá entendendo? E eu: “Não... Pro professor chamar a atenção tem que ter acontecido alguma coisa, né? Aí quando a gente começava a falar com ele, já começava a chorar. Ele tem esse negócio de chorar e quando o professor falava com ele, ele não queria ouvir. Ele queria debater, falar como se ele que estava mandando, ele que estava podendo, tá entendendo? Aí... eu não sei.

Pesquisadora: Você fala que ele começou a reclamar do professor e ele começou a debater com o professor. Quando ele começou a ter esse comportamento de questionar o professor?

Mãe: Foi ano passado.

Pesquisadora: Foi no ano passado.

Mãe: Isso.

Pesquisadora: E como que está esse ano?

Mãe: Não, este ano até que está mais ou menos. Agora ele... As notas que eu fiquei besta, assim. Porque a I. (irmã do aluno)... A I. sempre foi daquelas que buscam, não tem? Que ela não gosta de ninguém reclamar com ela, não sei se você já percebeu, assim. Aí eles sempre têm essa disputa. Aí eu não sei também... Porque isso já vem desde quando eles eram novos... Que ele sempre teve um ciúme dela. Eu disse: “Meu Deus, o que é isso?”. Aí ela vem até às vezes dizer: “Mamãe, mas eu não tenho culpa que ele não sabe conviver com menino, não tem?”. Aí toda coisa ele sempre diz: “Ah, é só a I. só a I!”. Aí eu disse: “Não é, não, J.! Se você fizer o certo, também vou lhe elogiar.”. Porque quando a I. tirava mais nota do que ele, né? Aí eu dizia: “J. olha a I.! Você e seu QI... Porque ele é daqueles... Quando a gente pergunta alguma coisa pra ele, ele já estava com a resposta ali. Era tão interessante, quando a gente estava lá fazendo os modelos, ele estava em cima do pé de goiaba, né? Ele era menor... Aí ele começava a fazer uma conta, e essa conta não dava certo, não tem? E ninguém não acertava, um negócio das mexidas lá do gado lá... Aí de cima lá do pé de goiaba ele gritou: “Olha, é assim, assim, assim...”, né?. Aí foram fazer e foi certo. Aí o pessoal: “Meu Deus, esse menino!”, sabe? Quando ele se dedica... Ele é capaz de chegar lá, tá entendendo? Mas faz as amizades, né? O pai dele começou a deixar ele jogar bola e: “Não W (mãe) ele tem que jogar, tem que ter as suas amizades...”, né? Aí... A gente nunca foi de liberar assim. Ele até reclama. Diz que é preso, que não sei o quê. Preso? “J., tu viaja nas férias, né? Tu jogas bola, tu sai muito mais que a I.!”. Porque a I. como é mulher, não tem como estar saindo assim, né? Aí ele ficou. Aí quando foi ano passado... Esse ano! A orientadora me chamou porque disse que ele pegou e fez um desenho aí. Como se o menino estava pegando um animal. Um colega, diz que contou o nome, né? Aí ele foi e disse que não era ele, que foi o colega que tinha feito aquilo. Aí já foi com agressividade, sabe, assim. Aí a M. (Orientadora): “J. nós estamos aqui é pra te ajudar e tal. O que está acontecendo?”. Ela perguntava pra ele e ele só ficava irado, zangado, né? Aí ele, de repente, do ano passado pra cá é assim. As coisas têm que ser do jeito dele, comigo mesmo ele quer falar mais alto e eu: “J. eu não admito você falar nem com outras pessoas e nem comigo, porque você tem que ser um cidadão, né? que respeite. Pra que tu quer estudar, né? Porque o estudo, né?, que é pra... Eu disse pra ele uma vez, eu disse: “J. a escola é pra tu aprender, ter conhecimento, né? Agora a educação é igual sempre todo mundo fala: tem que vir de casa, né? E a gente nunca ensinou, assim, em tudo nós vamos apoiar ele, se ele errou, nós nunca fomos daqueles de pegar bravo e “vamos lá! O que foi que fizeram contigo? Tá entendendo? Eu sempre... Eu sempre dizia pra ele... Dizia: “Olha, eu não dou moral pra filho. Eu vou atrás do que tu aprontou. Porque quando a escola manda chamar, quando a

pessoa reclama, não é porque tu fez o que era certo. Porque quando faz o que é certo, ninguém...

Pesquisadora: E quais são as queixas que ele traz em relação à escola, que ele leva pra casa?

Mãe: Mulher, ele... Às vezes quando eu reclamo com ele... Ele sempre dizia... Eu disse assim: “J. tu tem que interagir, tu tem que conversar, tu tem que perguntar...”. “Ah, não vou perguntar pra aquele professor, não!”. Que é o M. (professor de ciências), né? “Eu não vou perguntar pra ele não, porque ele me faz passar vergonha!”. E nem tanto só ele, mas com a I. tem isso, ela não participa. É que eu sempre ensino ele assim: “Olha, J. quando a gente tem dúvida, a gente pergunta, porque na hora que o professor responde, nunca mais sai da cabeça da gente.”. Eu era assim. Sabe, eu gostava muito de perguntar, aí quando o professor... Até quando o professor não tinha resposta, ele dizia: “Não, W., eu vou pesquisar e vou trazer a resposta pra você.”. Aí ele sempre dizia: “Não, não vou perguntar pra ele, não, que ele faz é ficar brigando, faz a gente ficar com vergonha e não sei o quê...”.

Pesquisadora: Mas você fez um apontamento que esse ano seu esposo deu mais autonomia pra ele – ele pode sair pra brincar, jogar bola... Até então ele não tinha essa liberdade?

Mãe: Não, não tinha. Só quando o pai dele... Quando o pai dele levava, tá entendendo? E ia pra escolinha... E agora ele deixa ele ir pro campo, só com os amigos, deixa ele ir pra quadra, né? Mas até então, não. E agora eu acho que... Não sei se ele está achando que já é adulto, que está podendo fazer tudo, né? Não sei!

Pesquisadora: E como é a questão dos estudos dele em casa?

Mãe: Ele estuda, mas quando eu mando. Só se eu estiver no pé, dizer assim: “J. e aí?”, “Não, mamãe, eu já fiz!” e eu “Não, pois bora olhar!”, aí enrola, enrola, aí a I. as vezes me ajuda: “Mamãe, ele fica é escondendo assim e assim!”, sabe? Ela, não, ela... Nunca precisei mandar a I. fazer uma tarefa. Ela sempre gostou, sabe? E eu não sei se... É porque eu sempre quis que ele espelhasse o jeito da I.... Eu digo: “Olha, J. faz como a I.! A I. gosta de ler livro, gosta de estar fazendo as tarefas dela, não tem?” Aí eu não sei se ele quer ser do contra, né? Porque a gente quer uma coisa e ele quer...

Pesquisadora: E como é a sua relação com a escola?

Mãe: Com a escola... Mulher, eu sempre... Nunca tive, assim, nenhum conflito, assim, sabe, sempre... O que der e vier, assim... Se a escola... Quando pedia, assim, pra gente participar de alguma coisa, eu sempre tive presença e gostei de estar nas reuniões, sabe? Sempre gostei de estar presente, assim, saber o que está acontecendo...

Pesquisadora: Então, assim, você é uma mãe presente na escola.

Mãe: Isso.

Pesquisadora: E mesmo assim você percebeu uma queda no desempenho dele, principalmente nas notas.

Mãe: Isso.

Pesquisadora: Não é isso? E o que você acha que está faltando, que poderia ser feito pra sanar esse problema?

Mãe: É... Aí tá difícil, né? Porque a gente... Igual o pai dele diz que sempre nós tentamos dar tudo pra eles, assim. Aí quando ele vem pra cá a gente não sabe, realmente, o que está acontecendo, quais são as amizades. Uma vez ele se envolveu com um tal de C. né? Aí a M. (orientadora) me chamou logo, porque a M. logo me disse: “Olha, H. você não é pra ter amizade com o C. porque ele até então foi comprar um lápis lá na cantina, lá na... na coisa, lá na... na lojinha e lá ele ficou, né? No horário. E foram chamar ele pra ir pra sala. Aí eu vim na escola e falei: “J.pois que seja a última vez que tu... Cumprimenta, fala, mas com amizade eu não aceito.” Aí ele: “Tá bom, mamãe.” Aí eu fiquei observando, perguntava se... Pra outros coleguinhas, pra I. mesmo se ele estava tendo relacionamento, assim, né?, com ele. Assim, falando que era amizade, né? Aí ele: “Não, mamãe, nunca mais!”.

Pesquisadora: E agora ele está na adolescência, né? Ele tem alguma responsabilidade em casa, no dia a dia, uma rotina de compromisso, como que é a vida dele?

Mãe: Mulher, a vida dele... Agora que o H. (pai) disse... Agora que ele tá assim, o H. (pai) falou pra ele: “Olha J. agora vocês vão ter que nos ajudar aqui na farmácia, né?”. Mas ajudar entre aspas, né, mulher? Porque mãe, às vezes, eu acho que a gente mesmo que é errado, porque não dá responsabilidade pro filho. Eu estava até percebendo um dia desses, assim, com uma amiga minha: “Mulher, por isso que a geração de hoje está do jeito que está!”. Quando

eu fui tirar a minha carteira de identidade, eu já estava trabalhando! E, hoje, quando o menino nasce, já tira, né? E parece toda uma coisa, a gente dá. Aí eu sempre digo: “Olha, J. como tu tá de férias, tu vai ter que ajudar a gente aqui na farmácia.” O quê? Ele: “Ah, mamãe, mas eu já trabalho, que eu estudo.” Eu disse assim: “Pois é, você nunca ficou de recuperação e esse ano está, então vamos ter responsabilidade, temos que te dar responsabilidade.”. Aí fica sentado lá, mas sem fazer nada, sabe – só sentado. Aí às vezes o celular aqui. Aí uma pessoa chega, aí eu deixei até um cartão pra ele entregar pra uma cliente, aí ele lá, só mexendo. Aí eu ia chegando e a cliente lá, esperando pra ele dar o cartão. Eu disse: “J. olha o cartão da mulher!” e ele: “Ah, tava nem vendo ela!”, não tem? Aí eu disse: “Tem razão, no celular...”.

Pesquisadora: Já é a segunda vez que você aponta o celular. Você acredita que o celular está interferindo no dia a dia dele, na aprendizagem dele?

Mãe: Eu acho que com certeza. E muito! Depois que... É um vício danado, assim, sabe? A gente tenta tirar, a gente esconde, sabe? E ele... E eu achei diferente demais! Porque não tem como a gente controlar, né? Sobre essas coisas horríveis que tem, sobre vídeo pornô, né? Até um dia um colega dele disse: “Olha, tia, a senhora já viu o vídeo que o Júnior tem?”. Aí ele disse... Aí eu disse: “Já, já vi.” Ele disse: “Já tinha visto, né?”. Aí ele disse: “Não, mamãe já viu.”, e eu: “Qual foi o vídeo, J.?”. Aí o colega dele sorriu. Aí quando o menino ia, assim, mostrar eu disse: “Júnior, o que é isso?”, eu disse: “Olha, você não tá na idade de olhar essas coisas, de estar vendo, né?”. Aí eu fiquei: “Meu Deus!”, aí eu falei pro H. né? Meu esposo. Ele disse: “Ué, ***** (não foi possível entender na gravação)... porque o homem...”, eu: “Meu Deus do céu! Pois está errado, tudo tem que ter seu tempo!”.

Pesquisadora: E qual seria esse tempo do contato dele com a sexualidade, por exemplo?

Mãe: O tempo? Assim? Eu acho que depois dos 16, eu acho 14 tão novo, assim, né?

Pesquisadora: Tá. E quando você vê a queda no desempenho dele na escola... Você falou que começou no ano passado.

Mãe: Isso.

Pesquisadora: Foi no início do ano passado, no final?

Mãe: Não, foi depois do meio do ano, parece.

Pesquisadora: E este ano, desde o início.

Mãe: Desde o início. Eu disse assim: “Meu Deus do céu, no último ano! O menino nunca foi de... De dar trabalho na escola, e agora!”

Entrevistadora: Mas ele fala de dificuldade em alguma disciplina?

Mãe: Não, não fala, não. Até quando eu chamo ele pra revisar, aí a gente olha... Eu acho incrível que ele responde! E quando é na prova... Aí eu: “Menino, o que é isso? O que está acontecendo? É falta de... É... O que é? Tu não sabe?”. Matemática, mesmo. Ele é bom de Matemática. Quando eu vejo a nota de Matemática, eu: “J. o que é? O que tá acontecendo? É porque você não sabe?”, aí ele disse: “Não, só... Falta de atenção, mesmo.”. Ainda teve o conhecimento que foi por falta de atenção.

Pesquisadora: Então se fosse pra você resumir pra mim a justificativa pro baixo desempenho dele, o que você diria?

Mãe: Eu diria que é por causa do celular. Eu acho, assim, com certeza. Porque o celular, depois que... Quando eu tiro, ele vai lá pra cima, quando eu digo assim: “J. pois é assim!”, aí ele fica bravo, chora: “Que dia que a senhora vai dar?”. Aí qualquer coisa, não tem nada a ver com o celular, aí ele fala: “Ah, não sei por que a senhora tirou meu celular de mim, eu não sei por quê! Por quê? O que eu fiz?”. Aí a nota melhora (eu acho), eu percebi muito que o celular atrapalhou muito.

Pesquisadora: Então ele não teria maturidade para um celular?

Mãe: Eu acho que não. Porque eu acho que pra isso tem que saber usar. E já que ele não está sabendo usar, é porque está muito novo.

Pesquisa: E ele diz que não é o celular.

Mãe: Ele diz que não é o celular.

Pesquisadora: E é o que, então?

Mãe: Ele também não fala, quando a gente pergunta assim, não tem? Por isso que é bom tu perguntar pra ele, porque às vezes pra gente, que é mãe, nunca quer se abrir e tal, né?

Pesquisadora: Tá bom, então. Gostaria de fazer mais algum apontamento?

Mãe: Não, não, só isso mesmo.

Pesquisadora: Tá bom então, muito obrigada.

Mãe: De nada.