

EXCLUSÃO, SAUDOSISMO E SOFRIMENTO: UM ESTUDO SOBRE AS (DES) ESPERANÇAS E (DES) CRENÇAS DA CRIANÇA NA VIDA ESCOLAR

Vinicius Kapicius Plessim ¹

Resumo: O estudo tem como objetivo apresentar a escola para além do seu processo de escolarização de seus alunos. Instituição de cultura própria, espaço das esperanças do êxito do ensino, trazemos em nossas reflexões o contraponto deste caráter visionário: Um estabelecimento fadado ao sofrimento, exclusão e a consumação da conservação social pelas práticas de seus agentes. Neste sentido, a partir da perspectiva bourdieusiana (2015) levantamos a hipótese de que ao falarmos deste espaço, muita das vezes se fantasia um ambiente de igualdade em posição das desigualdades e diferenças existentes em seu meio. Como fonte documental utilizamos os Cadernos de Registro do Serviço de Orientação Educacional (SOE), localizado no almoxarifado da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, que se encontra no primeiro distrito do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Este artigo tenta, portanto, entender a escola para além das relações objetivas produzidas neste campo, mas também as subjetividades provindas das relações interacionais humanas.

Palavras-Chave: Exclusão. Conservação social. Escola. Desigualdades. Subjetividades.

Abstract: The study aims to present the school beyond its process of schooling its students. An institution with its own culture, a space for hopes of success in teaching, we bring in our reflections the counterpoint of this visionary character: An establishment doomed to suffering, exclusion and the consummation of social conservation by the practices of its agents. In this sense, from the Bourdieusian (2015) perspective, we raise the hypothesis that when we talk about this space, many times we fantasize about an environment of equality in a position of the inequalities and differences that exist in its environment. As a documentary source, we used the Educational Guidance Service (SOE) Record Books, located in the warehouse of the Municipal Expeditionary School Aquino de Araújo, which is located in the first district of the municipality of Duque de Caxias, in Baixada Fluminense. This article tries, therefore, to understand the school beyond the objective relations produced in this field, but also the subjectivities arising from human interactional relations.

Keywords: Exclusion. Social conservation. School. Inequalities. Subjectivities.

¹Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em educação, cultura e comunicação em periferias urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/ FEBF). Docente de história pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC- RJ). Área de atuação: Educação.

Introdução

Pode a escola, lugar pelo qual as famílias depositam suas esperanças e anseios no sucesso de seus filhos, se tornar o lugar da tristeza, do abandono e do sofrimento para esta criança? Como o corpo estudantil externa as marcas das dores e das tormentas em seu processo de ensino e aprendizagem? Perguntas iniciais suscitadas a partir do contato com o caderno de registros do Serviço de Orientação Educacional (SOE) encontrado na Escola Municipal Aquino de Araújo, instituição localizada na periferia de Duque de Caxias (1º distrito), na Baixada Fluminense.

Através do *Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPF)*, a pesquisa teve a sua aprovação para a execução. Importante destacar que esta consiste em parte dos resultados provindos de pesquisa de doutoramento em instituição de ensino superior acadêmico. Após a aprovação no Comitê de Ética, a nossa entrada foi autorizada no estabelecimento de ensino, no qual foi permitido o contato com as fontes documentais existentes no almoxarifado da instituição.

A crise do sistema educacional brasileiro é um projeto arquitetado pelas elites hegemônicas que buscam impor seus estilos de vida para as clientelas menos abastadas de capital econômico e cultural. O problema da educação brasileira é um projeto de sucateamento constante que incide diretamente na precarização do ensino ofertado e recai sobre a qualidade do trabalho docente:

No caso brasileiro, todos sabemos que a crise educacional é apenas parte uma crise muito mais ampla, que é inegavelmente política, no qual anos de sombra permitiram que os interesses coletivos fossem tratados sem a indispensável publicidade (AZANHA, 1998, p. 65).

O artigo tem, portanto, o objetivo central de analisar a produção do fracasso na escola pública brasileira, a partir de uma experiência de ensino municipal, instituição que assume posição central na escolarização das crianças matriculadas no primeiro distrito de Duque de Caxias.

A escolha da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo para nossas análises se justifica pelo fato desta experiência em seu passado vindouro ter sido a pioneira em ofertar para a população caxiense sobre a tutela do município, o ensino secundário gratuito (Curso Ginásial – 1956). A partir dos **Cadernos de registro do**

Serviço de Orientação Educacional (SOE) buscamos compreender a produção das categorias do juízo professoral a partir dos discursos realizados sobre a criança-problema, ou seja, aquela que não se enquadra no perfil estereotipado e padronizado pelo docente, justamente por estas crianças não terem um comportamento adequado ou considerado “normal” pelos seus professores.

Localizados no almoxarifado da escola, os cadernos de registros do SOE nos ajudam a entender os sentidos e significados das práticas escolares em seu cotidiano, mais ainda, a entender as alegações classificatórias do professorado por legitimar a exclusão de seu aluno. Considero que não manter o aluno-problema na escola se torna uma busca deste docente em tecer a reprodução da cultura escolar na sociedade, na formação de seus herdeiros do capital cultural imposto pelo mestre. O serviço de Orientação Educacional (SOE) tinha a responsabilidade de auxiliar o trabalho docente no que concerne as funções pedagógicas que pudessem permitir o melhor aprendizado e rendimento do aluno. Este grupamento profissional representava uma ponte de diálogo com a família do discente na busca de coibir a indisciplina e evitar a repetência.

A estruturação de um campo social marcado por relações objetivas se transforma em seu cotidiano também, enquanto o lugar das subjetivações transmutadas nos comportamentos do aluno neste ambiente. A escola e a criança, cerne de nossas análises neste estudo se tornam aspirações das categorias da jurisprudência produzidas pelo SOE, cujos discursos são revelados nas folhas do documento, escritas de forma manuscritas sobre esta realidade social.

As jurisprudências classificatórias realizadas por professores se enquadram enquanto um esquema de percepções e apreciações realizadas pelos agentes em seu campo profissional. Segundo Bourdieu e Saint-Martin (2015, p. 207) os sistemas classificatórios produzem a sua eficácia na medida em que se estruturam numa dada realidade social: “As taxonomias práticas, instrumentos de conhecimento e de comunicação que são a condição de estabelecimento do sentido e do consenso sobre o sentido, apenas exercem a sua eficácia estruturante na medida em que são elas próprias estruturadas”.

As classificações produzidas por estes agentes educativos quanto à criança, vista enquanto problema institucional, nos levou a compreender as diferentes leituras que estes

sujeitos sociais realizaram sobre o seu espaço de trabalho. Representações do aluno que sofre por estas escolhas são evidenciadas nas páginas desta fonte, que nos trazem uma profunda descrição das tensões e dos conflitos existentes no cotidiano da escola.

O fracasso escolar² representado nos discursos destes agentes educativos, configuram as marcas da exclusão do interior deste espaço da clientela escolar. De forma progressiva, o aluno indisciplinado, inadequado segundo as percepções e apreciações tanto por parte do corpo docente, quanto de sua equipe pedagógica nos revelam à face da conservação e da desigualdade promovida pela escola.

Lugar das interações sociais, a escola se torna o espaço da legitimação da exclusão do aluno, este em muitos momentos visto de enquanto o único agente responsável pelo seu próprio fracasso. A existência de um discurso que culpabiliza e responsabiliza tanto a família como o aluno sobretudo pelo fracasso na escola, se revelam aos poucos no documento. Ademais se falamos do fracasso na escola, também neste ensaio procuraremos apresentar o fracasso da escola, instituição dominante, que visa promover a coerção e a coação dos corpos, enquanto estratégias para a sua reprodução social.

Este estudo se dividiu em duas seções preliminares: *Espaço de saudades, punições e sofrimentos: A culpabilização do aluno por seu fracasso* procuramos entender como os discursos produzidos no caderno do SOE responsabiliza diretamente este aluno pelo seu insucesso no interior do estabelecimento de ensino, bem como as jurisprudências classificatórias produzidas sobre este alunado. Na segunda seção denominada *Os excluídos do interior na escola: Estratégias de eliminação*, procuramos entender como a escola que se apresenta enquanto experiência democrática de ensino, se transforma em suas ações no meio no lócus da conservação social.

²A reprovação escolar consiste na não obtenção dos resultados satisfatórios pelo aluno ao longo do ano letivo. Este aluno durante quatro bimestres necessita da obtenção de média igual ou superior a cinco nas disciplinas matriculadas no Ensino Fundamental. O fracasso escolar é pensado na égide de quando este alunado não consegue se manter no espaço escolar levando a sua eventual exclusão paulatina. A reprovação é face deste fracasso, já que este aluno é responsabilizado por não coadunar com os discursos oficiais e representar por meio da indisciplina as marcas da resistência contra o ensino ofertado.

1. Espaço de saudades, punições e sofrimentos: a culpabilização do aluno por seu fracasso

Quando falamos de erro ou fracasso na escola, nos remete algumas indagações que procuramos trazer problematizações nesta seção: De quem é a culpa do fracasso na escola? A responsabilização é única e exclusivamente do aluno e de sua família? Qual a posição que o professor assume neste processo? O objetivo central deste espaço está em entender em que posição se encontra este aluno – problema nos discursos dos professores, bem como compreender os motivos alegados para que este aluno não seja mantido na escola, ou seja, a legitimação da sua exclusão.

A escola que representou para a família da criança a possibilidade do seu êxito e da construção de seu futuro, nos transmite um aluno “triste” e “saudosista” quanto as suas instituições de ensino anteriores. Espaço das relações objetivas dentro deste campo social, se configura também por ser o lugar das subjetividades e dos sentimentos pautados pelo aluno: “Conversei com o aluno André³ – 701. Está triste. Todos estão observando isso. Disse que gostaria de voltar para o Lia Márcia. Sente saudades. Gosta da D. Francisca, da Margarete. Sente sua falta. Gostaria de voltar para provar que mudou” (Oliveira, 2009, p.1). O trecho a seguir relata o sofrimento do estudante que entende o espaço escolar para além da sua dimensão física, mas acima de tudo ambiente que consegue externar as suas inquietações interiores.

A héxis corporal está vinculada diretamente as propriedades através do corpo por um grupamento social, que acabam sendo exteriorizadas e permitem a identificação destes indivíduos em sua realidade social (Bourdieu, Saint – Martin, 2015, p. 2013). Neste caminho o corpo se torna um instrumento de uma linguagem discursiva que trás a torna as suas mensagens para a sociedade, ou seja, um instrumento de poder.

Por sua héxis corporal, o aluno citado exterioriza em seu *habitus* as suas inconformidades quanto a esta realidade social. A sua não adaptação em relação a escola demonstra em seu corpo que tangencia uma linguagem de resistência a este lugar, que ao invés de se tornar o espaço do acolhimento, se tornou para o aluno o campo das tristezas e da resistência ao seu modelo de ensino. O aluno e seu comportamento visto como

³ Vale ressaltar que este e todos os demais nomes são fictícios, para preservar a identidade desses alunos.

inadequado são observados, vigiados constantemente durante as aulas e as atividades de recreação, logo, não pode fugir do olhar daqueles que produzirão a sua sentença, até porque esta apreciação necessita ser legitimada pelas ações que serão condenadas futuramente.

O corpo exterioriza a linguagem da resistência e do saudosismo que prefigura as relações construídas pelo aluno dentro do cotidiano escolar, a partir dos diferentes sujeitos constitutivos desta experiência. Se o ajustamento do corpo ocorre de forma vista como adequada este é recompensado pela aprovação e pela eventual integração social com os membros escolares, contudo, se este aluno se torna uma resistência aos métodos impostos, a escola necessita promover a exclusão, para que possa ter a garantir do sucesso de sua reprodução social.

O adestramento dos corpos se torna uma estratégia de imposição do poder disciplinar coercitivo da instituição. Michel Foucault (2014) entender que esta esfera de poder tem a capacidade de retirar e apropriar os indivíduos segundo a cultura dominante que vigia e pune os seus agentes que não se enquadram as regras: “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’, ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar” (Foucault, 2014, p. 167).

Para Bernard Charlot (2000, p. 125) a linguagem é o objeto da reflexão da escola, logo para se tornar um bom aluno o professor necessita dá a indicação para que o aluno possa encontrar as respostas, contudo, este caminho norteador por seu mestre, se este último não procurar desenvolver no mesmo o conhecimento crítico e a necessidade de falar sobre o mundo pelo estudante, este se torna inerte no espaço e não escapa do julgamento professoral sob a sua conduta.

Na citação exposta pela Orientadora Educacional (OE) da condição do aluno André, percebemos que este interiorizou em seu *habitus*, o discurso da responsabilização de seu fracasso, pois ele deseja voltar a escola que o negou, enquanto condição primordial de sua mudança / transformação social.

A falta de motivação de estar na instituição está diretamente interligada ao corpo que é julgado e classificado pelos diferentes agentes constitutivos do espaço educacional. A “baderna”, a “perturbação do sossego” e o “mau comportamento” são repelidos pela hierarquia escolar. A manutenção deste aluno no espaço da escola representa uma ameaça

para a consolidação dos trabalhos pedagógicos, uma vez que, este representa para seus companheiros de turma como o sinal da indisciplina e da bagunça ao ambiente. Vejamos aqui, mais um exemplo de indisciplina produzida no campo escolar pelo discente:

Conversei com o aluno Ygor sobre suas faltas. Disse que não vem, porque não gosta de estudar e não quer prejudicar os outros, porque se vier para a escola vai perturbar. Está com 68 faltas. Mora com seu pai. Tentei falar, mas não consegui. Será encaminhado ao Conselho Tutelar (Oliveira, 2009, p. 14).

Na estruturação do campo escolar, em sua configuração se aparecem os alunos-problemas, para Aquino (1997) estes são portadores de desvios comportamentais que não se enquadram num perfil estipulado pelo discurso clássico dominante da escola tradicional, ou seja, se encontram desajustados neste meio e por isso externam as suas anomalias mentais ou morais.

A procura de um profissional especializado, como por exemplo, psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos para o enfrentamento dos distúrbios cognitivos do aluno, recai numa lógica contraditória, pois este especialista se encontra externo a escola frente a necessidade de procurar soluções para problemas que foram produzidos internamente a este meio, neste caso não desvalorizamos o compromisso e a ética destes agentes, mas entendemos que o problema da aprendizagem se encontra diretamente vinculado ao cotidiano da instituição de ensino:

Além disso, há aí nesse pedido, uma contradição fundamental, uma vez que mesmo esse aluno seja ‘tratado’ isoladamente, como um elemento apartado das relações escolares, o ‘sintoma’ nunca desaparecerá por completo, pois não se trata, a nosso ver, de uma disfunção individual (orgânica, psicológica e/ ou social), mas do efeito de uma trama cujas raízes são intransferivelmente institucionais (Aquino, 1997, p. 93).

O aluno-problema traz as dificuldades que passa pela sua casa, justamente por não saber lidar e sente a necessidade de dialogar com os adultos ali presentes, no intuito de uma mensagem que fosse na verdade conformadora para suas mazelas. É possível identificar isso em mais uma achado no SOE: “Conversei com a aluna Jenifer sobre o seu comportamento que está diferente. Está triste, cabisbaixa, calada, com notas baixas. Sinto que está sofrendo com a separação dos pais. Não consegue entender as atitudes da mãe” (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

O processo de patologização do cotidiano escolar é marcado por uma dualidade, pois nos remete a formação de uma biologização e psicologização das causas que envolvem o erro e o fracasso na escola (Aquino, 1997, p. 97). Existe a tentativa de imputar os problemas de aprendizagem neste limiar, enquanto justificativas de “fantasiar” um sistema de ensino precarizado que incide diretamente sobre a prática docente.

A culpabilização dos problemas psicológicos da aluna nos discursos escolares recai sobre a figura materna, ratificados na presença do pai que diante de sua filha confirma a mãe enquanto a grande mazela que leva as tormentas na sua casa. A escola necessita desta relação de convivência para legitimar suas ações / mecanismos de exclusão tanto internamente, bem como no extramuros:

“O pai contou da experiência que teve com a esposa. Conversamos sobre o desmaio e ele disse que buscará novamente o médico. Conversamos sobre o exemplo que novamente o pai está dando (na presença da menina). Todos os problemas da menina são gerados pela mãe. Orientei-o a procurar um psicólogo” (Oliveira, 2009, p. 23).

Para Aquino (1997, p. 94) existe a necessidade da compreensão das relações conflitantes dentro da escola, cuja centralidade está este aluno que desenvolve seus problemas dentro desta realidade. Ainda assim, seja nos casos de reprovação ou evasão, bem como a intensificação de alunos encaminhados para profissionais especializados a centralidade da questão se encontra das relações conflitantes desenvoltas na escola.

O embotamento da escola (Aquino, 1997), enquanto instituição social dada a uma realidade específica, leva a subordinação de suas competências e habilidades frente à outras instituições e grupos sociais, pela qual se fomenta uma competição que versa o tratamento e o cuidado de sua clientela ao longo do tempo.

Os problemas sociais acima relatados e exteriorizados pelo corpo do público escolar se somam também com sentimento de perda que chegam até a instituição. Este aluno sente “saudades” de seus colegas que brincavam durante a infância, e por cona deste fator, não consegue estar na escola ou ainda ter um rendimento satisfatório sobre os olhos daqueles que o constantemente o classificam / julgam: “Conversei com o aluno Pedro sobre suas faltas. Disse-me que aconteceram várias coisas nesses últimos tempos. Morte de um amigo, discussão do trabalho. A mãe não sabe de todas as faltas” (Oliveira, 2009, p. 24). A família que outrora se tornaria uma ponte / rede para o processo de ensino e

aprendizagem do aluno, é colocada na condição de “muda”, isto porque em muitos momentos o SOE convoca a família na escola, ou ela não comparece ou não comunicada sobre as faltas de seus filhos ou apresenta atestado na intenção de aboná-las conforme o relato a seguir:

“Recebi a mãe do aluno Daniel que veio atendendo a chamado sobre faltas excessivas. Mora com a mãe. Ficou doente (resfriado muito forte – princípio de pneumonia). Orientei-a que, quando houver necessidade de faltar que avise e traga depois um atestado. Assinou o termo de responsabilidade. Em caso de continuar faltando será encaminhado ao Conselho Tutelar” (Oliveira, 2009, p. 22).

O divórcio dos pais implica na queda do rendimento destes estudantes. Casos tão comuns se apresentam no cotidiano da instituição, cujo comportamento deste aluno se exterioriza ao apresentar do seu interior a sua subjetividade marcada pela solidão, o sofrimento, angústia e a tristeza pela divisão da sua família.

O desânimo por estudar chega ao sono da criança, que transmite pelo seu corpo a necessidade de dormir para não acordar cedo e estar na escola. Este espaço se transforma numa prática rotineira enfadonha para este aluno, que não consegue interagir com as demais crianças e o corpo docente, como se vê neste exemplo: “Atendi a mãe da aluna Mariana sobre as faltas. A aluna teve 11 faltas no mês de outubro. Disse-me que não consegue acordar. Solicitei transferência em 2010 para o 2º turno” (Oliveira, 2009, p. 24).

O aluno fadado pela descrença em seus estudos, agora se utiliza de seu imaginário para criar de forma estratégica um conjunto de doenças inexistentes como forma de sanar as suas crises de ansiedade e insegurança. A escola não se torna para ele como o lugar de transformação social, mas da acentuação de seu quadro clínico marcado por inúmeras doenças que existiam:

“Conversei com a mãe da aluna Rayssa, 11 anos, sobre o fato da menina somatizar doenças quando sente-se insegura ou ansiosa. Já fez acompanhamento com psicólogo e teve alta. Foi há 3 anos atrás. O fato se deu desde que os pais se separaram. O pai não dá muita assistência (mora em Angra). É ausente.”(Oliveira, 2009, p. 17).

No quadro acima percebemos que a realidade deste aluno é visível: ele se encontra doente fisicamente e psicologicamente. A escola não é a solução para seus problemas, pelo contrário, acentua estes ao mexer neles, como uma “ferida” ainda não estancada com o tempo.

O espaço da educação se transforma no lugar da solidão, sonolência e do desânimo. A desmotivação deste aluno está na sua capacidade de negar o comprimento das tarefas solicitadas por seus mestres e a sua posição em sala se transforma num simples ato: Dormir. Este ambiente não incomoda o aluno quando o deixa ditar as suas regras, contudo ao ser questionado quanto aos cumprimentos dos deveres escolares, a indisciplina e a rebeldia se transformam em suas respostas: “O aluno não está cumprindo com suas obrigações, não faz os deveres e dorme (de roncar) na sala. Segundo o Prof. Léo, já é a 3ª vez que isso acontece” (Oliveira, 2009, p. 19).

Neste sentido percebemos a presença de um público escolar marcado pelo desânimo e desestímulo até porque as estruturas desta realidade inibem a motivação deste alunado de estudar, ou seja, a falta de estrutura deste campo social dada as suas carências de infraestrutura levam este discente a não se sentir enquadrado em seu processo de escolarização: O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer” (Bourdieu, 2011, p. 27).

2. Os excluídos do interior na escola: Estratégias de eliminação

A escola que deveria acolher e abrigar em seu interior esta clientela, também é a mesma que fecha suas portas e exclui. Um exemplo visível deste paradoxo se encontra no caso do aluno Estevão, que: “(...) alegou que quando ele chegou o portão já estava fechado. Orientamos pegar os conteúdos atrasados” (Oliveira, 2009, p. 2). Se a educação é um direito de todos, este aluno se encontra numa posição desfavorável de seu processo de escolarização, uma vez que, ao buscar o seu espaço de estudos, ela manteve as suas portas fechadas, o que impediu de entrar. A exclusão que outrora se apresentava como simbólica, agora se manifesta nas suas práticas que adentram o espaço físico da escola, logo, “fechar o portão” representa punir os alunos que não cumprem o seu horário escolar⁴.

⁴ O ato de “fechar o portão” para os alunos representa uma premissa comum das escolas municipais como forma de punição para aqueles que não se ajustavam aos horários ofertados de chegada no estabelecimento de ensino.

O atraso na escola é motivo de punição como forma de interiorizar os erros na classe estudantil. Compreendo que em lugar de a escola assumir o discurso da inclusão, ela opta por excluir e eliminar de seus muros aqueles que não aceitam o cumprimento de suas regras estabelecidas, como vemos no próximo exemplo registrado no SOE: “Conversei com o aluno José. O aluno alega que faltou, pois quebrou o dente e outras vezes chegou atrasado e o prof. Não deixa entrar em sala de aula” (Oliveira, 2007, p. 7).

O tempo escolar se torna uma “sanção normalizadora” da instituição de ensino, pois impõe regras que devem ser cumpridas em seu cotidiano. O controle dos corpos está no seu enquadramento no horário de entrada e saída, cuja penalização pelo atraso acarreta no impedimento de encontrar no interior da escola para o desenvolvimento de sua escolarização. Para Michel Foucault (2014, p. 175) o tempo funciona como uma regulação dos corpos no espaço social. Este permite a coerção e a imposição do poder disciplinar da instituição, que fundamenta regras práticas que devem ser cumpridas em seu interior.

Na expressão grifada acima, percebemos que o professor legitima o discurso da exclusão, se sente incomodado com a clientela que chega atrasada em sua aula e como punição impede a sua entrada. O professor se transforma num condicionante que aceita os discursos da conservação social e reprime aqueles que se tornam uma ameaça para a reprodução social do sistema escolar.

A origem social dos alunos é fator condicionante para a sua manutenção na escola e seu eventual sucesso. Quanto maior o seu capital cultural e econômico maior as suas chances de obtenção de êxito na sua experiência de escolarização no município. Assim, quanto mais perto da escola o aluno mora, maiores as chances de estar presente, contudo, se esta distância locacional aumenta, este alunado opta por não frequentar os bancos escolares, seja por desestímulo ou pela perda da condução, como podemos ver a seguir: “Conversei com o aluno Kevin. O aluno alega que mora muito longe, em Jardim Primavera e muitas vezes perde a condução e volta para casa. Orientamos a ele que esperasse a outra condução e viesse a aula e que pegasse os conteúdos atrasados” (Oliveira, 2007, p. 7).

Conforme defendeu Sylvia Leser de Mello (1988) o sistêmico processo de exclusão das camadas populares e menos abastadas de capital econômico e cultural da escola, opera

sob uma duplicidade relacional, pois de acordo com a autora a escola não aceita o discente da forma como ele se apresenta neste espaço e se ajusta a ele, e este aluno não se sente representado pelo aparelho funcional escolar.

Enquanto para uns a distância da casa para o colégio se transforma no arquétipo do fracasso escolar, para outros os problemas relacionados a aprendizagem se transmutam na sua eventual saída precoce do estabelecimento. O caso a seguir nos revela duas problemáticas: A clientela que chega não está alfabetizada de forma satisfatória o que incide sobre os resultados avaliativos e por outro a família, responsabilizada por este insucesso e culpabilizada por não conseguir apresentar a instituição cabíveis soluções para os seus problemas:

“Conversei com a mãe da aluna Laura. Foi conversado sobre a dificuldade que ela tem por não ser alfabetizada na língua convencional. A mãe não aceita que ela retorne para o Olga Teixeira, porque ela não teve grandes êxitos. A mãe tem clareza que a sua filha tem o direito de estudar onde quiser e que também tem direito ao intérprete. Foi esclarecido que existe grande dificuldade em conseguir esse intérprete pela quantidade na rede, porém a escola fará essa tentativa” (Oliveira, 2008, p. 8).

O problema da alfabetização da aluna apresentado pela escola e por sua mãe é apenas uma condição de tirar a responsabilidade do fracasso da própria instituição. No discurso acima percebemos que de imediato se culpabiliza o município por não dar condições de infraestrutura e suporte para a sua clientela, o que levaria a sua repetência devido aos baixos resultados. A vontade expressa da aluna de sair de sua escola e retornar para a sua antiga instituição não é comungado por sua família, até porque ela não obteve o êxito em sua experiência de escolarização. Se para a mãe a sua vontade prevalece sobre o seu filho, neste se produz o sentimento da culpa, do saudosismo e da angústia, percepções estas que incidem na queda ainda maior de seu rendimento:

“A aluna gostaria de voltar para o Olga, porque lá ela se sente bem e lá consegue se comunicar. Foi dito da angústia que a mesma passará por não ser alfabetizada e por não ter intérprete e por não conseguir acompanhar. Falamos que enfrentaremos dificuldades quanto à resolução do problema; que isso será moroso, mas que tentaremos” (OLIVEIRA, 2008, p. 8, grifo nosso)

No discurso produzido acima se reafirma a condição da escola enquanto o lugar das diferenças, mesmo assim constatamos que a instituição não consegue lidar com estas diferenças dentro do seu próprio cotidiano.

A escola procura criar uma série de dispositivos de exclusão para não aceitar a diferença e os problemas em seu interior, pois estes são vistos enquanto condições ameaçadoras para o seu discurso que procura ser homogêneo para facilitar a sua reprodução social. “*Excluídos do interior*” utilizamos o célebre nome do capítulo atribuído por Pierre Bourdieu na obra: “*A miséria do mundo*”, para designar as ações desta escola sobre o seu espaço e eventualmente a sua clientela, que aos poucos não se adequa as condições impostas e solicita a sua retirada deste espaço.

Nas representações da vida cotidiana sob o aporte teórico referencial de Heller levou Maria Helena Sousa Patto (1988, 77) a buscar a compreender a gênese do fracasso da escola pública brasileira, ou seja, porque as experiências de democratização do ensino público, ao invés de atrair um maior público para os bancos escolares, propiciou a exclusão, a evasão e os altos índices de repetência de alunos em suas respectivas séries matriculados.

Conforme defendeu Patto (2015) o fracasso escolar está intimamente ligado ao caráter histórico e social do aluno, ou seja, a as origens sociais do aluno que ocupa o banco da escola, logo, o entendimento destas origens, da identidade do estudante e do seu meio familiar favoreceria a criação de estratégias de enfrentamento do esvaziamento da escola pública brasileira, bem como tecer caminhos norteadores que qualifiquem a aprendizagem e a escolarização do aluno:

Partindo do modo materialista histórico de pensar essa relação é que afirmamos a necessidade de conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais (PATTO, 2015, p. 35).

A educação inclusiva não é obviamente uma estratégia para a inserção dos alunos na escola, pelo contrário, há indícios de que constrói uma rede de exclusão que começa pelo município, que não oferta condições adequadas para o seu estudante ao longo de seu ensino e aprendizagem:

No instante que terminávamos a conversa chegou a Prof. Magali, da SME que veio acompanhar o caso. A implementadora justificou que será difícil conseguir esse intérprete, porque a rede só tem 10 e concentra-os em 2 polos. Conversamos bastante sobre as dificuldades de se entender todo o processo que se passa com o aluno e sua comunicação.

Como a escola não tem adaptações curriculares de pequeno ou grande porte será avaliada como todas as demais crianças que são ouvintes (Oliveira, 2008, p.8-9).

O relato acima da Orientadora Educacional nos revela uma situação muito comum de nosso sistema de ensino, que procura homogeneizar, ou melhor uniformizar o alunado, no intuito de esconder as diferenças, numa utopia de uma possível igualdade dentro de seu espaço. O cotidiano da escola se torna um espaço de tensões conflitantes entre os diferentes agentes sociais que ocupam posições específicas dentro desta realidade.

A repetência é a marca deste espaço. A permanência dos alunos que reprovam é quase inexistente nos relatos do SOE, contudo mesmo assim presenciamos casos de alunos que acabam por se manter na série, por muitos anos. A escola não apresenta soluções imediatas para uma qualidade no ensino e aprendizagem da criança, mas traduz a exclusão ao apresentar o supletivo como único caminho para este aluno dissidente:

(...) Está há 3 anos na mesma série e em escolas diferentes. Mora com a mãe. Tem mais um irmão. Disse-me que antes aprontava muito, mas quer melhorar. Não estuda em casa, o caderno não está em dia. Pedi que se organizasse e ocupasse seu tempo de forma a se ajudar. Está com notas baixas. Sugerimos estudos supletivos (Oliveira, 2009, p. 10).

O corpo estudantil expressa a mácula do seu fracasso na escola a partir da rebeldia e da submissão nas regras do jogo. De um lado uma aluna repetente que enxerga que o “mau comportamento” motiva o seu baixo rendimento escolar e propõe mudança. Do outro esta aluna, que ao trazer para a sua escola a possibilidade de transformação social, é julgada e classificada pela sua indisciplina, pelo seu “caderno em branco” e por suas notas baixas. Logo, entendo que a escola não produz solução, mas acentua a problemática deste aluno ao ofertar a possibilidade de continuidade numa modalidade de ensino diferente da qual se encontrava: o supletivo.

A carência de capital econômico, social e cultural incide esta clientela a levá-la ao fracasso escolar é representada no seguinte relato. A repetência é a tradução da carência e da falta de estrutura família. Um aluno que chega à escola passando necessidades não consegue render quando comparado àqueles que se encontram neste espaço e possuem condições financeiras e culturais suficientes para a promoção de seus estudos. Vejamos:

Conversei com o aluno André, 16 anos, veio do Mallet. Repetiu a 3ª e 5ª série. Mora com os pais. Lê com muitas dificuldades. São 8 filhos. Os pais estão desempregados. A única que trabalha é a irmã. Cuida de um garotinho. Moram de aluguel. Tem um quarto, 1 sala,

1 cozinha, 1 banheiro. Não tem quintal. É avenida. Muitas pessoas moram lá. Está com 5 notas baixos (Oliveira, 2009, p. 26).

O perfil do corpo discente desta escola é formado, na sua maior parte, de uma família cuja criança não é criada pelo pai e pela mãe. Estes estão ausentes do processo de educação de seus filhos, o que os leva a chegarem nesta realidade social desanimados e desamparado. Podemos ver isso em outro exemplo: “Conversei com a aluna Ana sobre faltas. Está com 3 faltas. Acordou atrasada. Tem 12 anos. Mora com a avó, porque a mãe não tem condições de criá-la. O pai morreu” (Oliveira, 2009, p. 27).

As dificuldades culturais dos pais são expressas nas ações de seus filhos. A prática de leitura em sua maioria inexistente nesta clientela, uma vez que, em grande parte os pais são analfabetos e não conseguem ler e escrever. A dificuldade que estes possuem são transmitidas aos seus filhos que também apresentam as mesmas correlações no ensino e na aprendizagem:

Atendi a mãe do aluno André que veio atendendo a chamado. A mãe disse que ele é muito calado. Está atrasado. Vem repetindo. A mãe não sabe ler e pede ajuda ao mesmo que também tem dificuldades. Vieram da Paraíba. Ele tinha 12 anos. Sempre teve dificuldades. Repetiu a 2ª a 3ª e a 5ª. Está lendo muito mal” (Oliveira, 2009, p. 28).

O aluno não quer a escola, não se sente motivado, integrado e capaz de mudar a sua situação. Quando vai, se chega atrasado, impedido de entrar no estabelecimento de ensino, ou acaba por optar por ficar na praça ao lado da escola, em conversa com outros alunos que “matam aula” de forma explícita: “Conversei com a Brenda. A aluna alega que faltou para ficar com seu irmão e outro dia veio para a escola, foi embora e ficou na praça” (Oliveira, 2009, p. 28-29).

Se a repetência para esta clientela indisciplinada e rústica se transforma numa solução, e conseqüentemente, a sua saída deste espaço percebemos que este fato leva ao aluno a faltar de forma demasiada, por entender que suas notas baixas, já o coloca na condição de repetente: “Conversei com a mãe do aluno Vitor sobre faltas. O mesmo não está querendo mais vir à escola, porque disse que não vai passar” (Oliveira, 2009, p. 33).

De acordo com Patto (1988, p. 72) ocorreu um aumento de pesquisas que buscavam compreender o elevado número de repetência e evasão dentro da escola pública primária brasileira, de outro lado estes ensaios / estudos estiveram mais preocupados em se atentar

defender a pouca capacidade da aprendizagem das crianças pobres ao longo de sua escolarização, logo, se recaía um discurso de culpabilização pelo fracasso única e exclusivamente a este grupamento social, não sendo estudado as especificidades de cada caso o que levou a autora a enquadrar estes estudos sob a égide da “teoria da carência cultural”:

Mais do que isso, é visível que a crença na menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares tem sido uma constante nessas pesquisas, tanto mais presente quanto mais a ‘teoria da carência cultural’ se estabelece no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos setenta (PATTO, 1988, p. 72).

Nesta égide a autora defende a necessidade de novos estudos quanto ao fracasso escolares que se atentem nas relações entre o campo político e a esfera da pesquisa educacional, logo, como as políticas públicas brasileira impactam sob o rendimento escolar do aluno (Patto, 1988, p. 72).

Neste mesmo caminho Gualtieri e Lugli (2012, p.11) entendem que os baixos rendimentos dos alunos oriundos da escola pública brasileira conjugam um passado de repetências e incide na evasão do estudante em seu interior. Este trajeto resulta no impedimento da escolarização completa e qualificada deste discente por não aceitar muitas das vezes o funcionamento do sistema escolar.

Compreendo que a não aceitação do jogo escolar torna este aluno um ser indesejável para se manter no interior do espaço da escola, já que este aluno que não coaduna com os discursos oficiais e dominantes se torna uma ameaça para a reprodução sistêmica da cultura elitizada de ensino. Assim, o fracasso consiste na inadequação do discente a sua escolarização, ou seja, o fracasso da escola é também o fracasso na escola, logo, se somam fatores internos e externos, especificidades que acarretam este caminho de exclusão na instituição:

O não atendimento àquilo que a instituição julga a ser razoável aprender, conforme regras estabelecidas por ela, é caracterizado como fracasso. Assim, o fracasso é uma ocorrência que só pode ser considerada a partir e no interior da prática escolar. Decorre, portanto, de inadequação ao processo de escolarização (Gualtieri, Lugli, 2012, p. 12).

O trabalho se torna para esta clientela uma condição básica e necessária para a sua sobrevivência. O aluno no trabalho leva a este a passar por algumas situações como: (1) constantes faltas e (2) Cansaço físico e mental. A primeira situação nos leva a entender que em muitos momentos este aluno falta, porque para ajudar sua família no complemento da renda, o seu trabalho acaba por ser no mesmo horário de aula e a segunda instância este esforço exercido ao longo do dia, cuja matéria corporal não consegue mais dar conta de todas as situações vivenciada. Os relatos a seguirem por mais que sejam extensos, nos elucidam estes cenários pela qual a clientela passa ao longo de sua trajetória de escolarização:

Atendi a mãe do aluno Vitor. O aluno me contou que não está querendo mais vir à escola, porque está cansado, porque trabalha de 14 às 22h. Conversei com a mãe que aí está o motivo. Está errado. O mesmo não tem condições físicas e nem mentais de ter uma jornada de trabalho e estudo assim.

Daniel, 11 anos, mora com a mãe e mais 6 irmãos. Disse que seu material foi perdido numa enchente. Está faltando desde agosto. Só a mãe trabalha. Ficou em casa ajudando a mãe a ganhar dinheiro. Trabalha num sacolão ensacando alimentos. Os fregueses dão trocadinhos e ele passa para a mãe (OLIVEIRA, 2009, p. 34).

Se o primeiro caso nos revela um aluno cansado fisicamente e psicologicamente, que não consegue aliar o trabalho com os estudos, a segunda situação além deste quesito, percebemos a exploração do trabalho infantil que ocorre dentro da própria família, enquanto garantia de sustento dos próprios pais.

A exclusão ganha novos contornos ameaçadores para o alunado averso à escola. Por meio dos familiares que não comparecem ao chamado do SOE, a culpa destes é reproduzida na criança, que fica impedida de estar na escola, e consequentemente, de estudar: “O responsável dos alunos Rian e Wesley não compareceram. Avisei que se não vierem, não entrarão” (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

No discurso acima, percebemos a linguagem da exclusão do corpo que não se ajusta às regras escolares, ou seja, não aceita a imposição da cultura escolar, logo, entendo que este indivíduo é tipicamente visto como é uma ameaça à reprodução dos valores transmitidos pela escola para a sociedade.

3. Considerações finais

O estudo procurou apresentar uma análise das relações subjetivas produzidas no interior da escola, ou seja, entender as dimensões interacionais entre alunos e professores em seu cotidiano a partir da análise do SOE de uma escola da rede pública da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Neste caminho, procuramos destacar a oposição que envolve de um aluno a experiência de ensino abrir as suas portas para que seus alunos ocupem os seus bancos e de outra, o mesmo estabelecimento produz estratégias de exclusão em seu interior daqueles que não coadunam com os seus discursos oficiais.

Compreendemos que a mesma escola que acolhe o seu estudante, também é aquela que cria uma utopia / fantasia de igualdade em seu meio, na intenção de esconder as diferenças socioculturais de seu público. De um lado a esperança pelo êxito qualificado de uma escolarização que prefigura o presente e o futuro, do outro uma experiência escolar que revela em suas condutas as marcas da conservação e da desigualdade social existentes.

Neste caminho, o artigo procurou analisar a produção do fracasso escolar na instituições. Trouxemos temas tão abrangentes no cotidiano de ensino: o “mal-estar “ da educação, o chamado “aluno-problema”, a indisciplina, a violência escolar, as relações de afeto produzidas neste espaço físico e simbólico, a evasão e a repetência.

Primeiramente procurar destacar a compreensão dos discursos produzidos no Caderno de Serviço de Orientação Educacional (SOE) quanto ao público escolar matriculado. Ademais, salientamos que a linguagem perpetrada que culpabiliza o aluno e a família pelo fracasso na escola, se esquece que este é o somatório de um conjunto de fatores internos e externos ao ambiente de ensino.

Este artigo procurou ainda defender que para se entender o fracasso da escola pública brasileira, dos elevados índices de repetência e evasão no sistema de ensino, as dificuldades de aprendizagem da criança, o profissional da educação deve estar atentado às origens sociais de seu aluno.

Na busca da compreensão deste fracasso escolar, defendemos a importância da compreensão da dimensão sócio – histórica deste processo, bem como a necessidade de se entender as dimensões do capital socioeconômico que abrange o público escolar, não

falando neste espaço meramente o aluno apenas, mas também todos os agentes que ocupam posições específicas neste ambiente.

Acreditamos, portanto, que estudo tenha possibilitado ao seu leitor de desenvolver caminhos e estratégias de enfrentamentos dos problemas do cotidiano da escola, bem como ter criado um caráter crítico e epistemológico na busca de se encontrar soluções para a melhoria da aprendizagem do aluno e a qualificação do trabalho docente na escola.

4. Referências Bibliográficas

AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar da escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar.: Problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de pesquisa**. V.41, n.143 Maio / Ago. 2011.

AZANHA, José Mario Pires. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. In: **Revista da USP**, São Paulo, n.8, p.65-69, dez./fev. 1990-1991.

BOURDIEU, P.; SAINT – MARTIN, M. “As categorias do juízo professoral”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 185 – 216.

_____. **A miséria do mundo**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CHARLOT, Bernard. Práticas languageiras e fracasso escolar. **Estilos da clínica**. P. 124-133, Agosto / 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Ana Laura Godinho. A “criança – problema” e o governo da família. **Estilos da clínica**, 2006, vol. XI, nº 21, p. 126- 149.

MELLO, S.L. **Trabalho e sobrevivência: mulheres do campo e da periferia de São Paulo**. São Paulo, Ática, 1988.

OLIVEIRA, Rosane. **Caderno do Serviço de Orientação Educacional (SOE)**. Duque de Caxias, RJ: S/ Ed, 2007-2009.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. **Cad. Pesq.** São Paulo (65): 72 – 77, maio 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.