

**O ENSINO FUNDAMENTAL NA EXPERIÊNCIA DE ALUNOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA**

**PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL IN THE EXPERIENCE OF STUDENTS OF
A PUBLIC SCHOOL OF MINAS GERAIS**

NEVES, Sandra Patrícia das
sandrinha.psi@gmail.com
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

SANT'ANA, Ruth Bernardes de
ruthbs.ufsj@gmail.com
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

RESUMO Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa voltada para o balanço das experiências escolares pelos alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública mineira. O objetivo foi investigar como estes percebem seus itinerários formativos ao final do Ensino Fundamental. Para tanto, foram realizados diversos procedimentos: observações de estabelecimento, encontros grupais, entrevistas individuais, questionário e uso de documentos escolares. As falas dos adolescentes mostram que o balanço é positivo e que, embora com diferenças nas dinâmicas relacionais no interior da sala de aula, a escola cumpriu seu papel formativo. Mostram também a valorização das relações com os amigos e com os professores, bem como os eventos na escola suscetíveis de favorecê-las. Na avaliação do desempenho, a nota recebida aparece como a referência mais importante para todos eles. Porém, em determinados momentos parece insuficiente para uma parte dos adolescentes, e eles oscilam entre o que de fato sabem e o que as avaliações escolares os levam a mostrar saber fazer.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes. Balanço. Ensino Fundamental. Experiência.

ABSTRACT This article presents the results of a research based on the evaluation, by students of a primary and secondary school in Minas Gerais, of school experiences. The aim was to investigate the way the students understand their formation processes, by the end of secondary school. Therefore, several procedures were employed: establishment observation, group meetings, individual interviews, survey and school documents consultation. The teenagers' speeches reveal a positive evaluation and, despite the differences in the relational dynamics within the classroom, the school fulfilled its formative role. The speeches also showed the value given to the relationships with friends and teachers, as well as events at the school that would favor such connections. In the performance evaluation, the marks they get are considered the most important thing by them. However, at some points it seems insufficient for some of the teenagers, and they oscillate between their consolidated knowledge and what school tests induce them to show.

KEYWORDS: Adolescence; Balance; Primary and secondary school; School experience.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública de São João del-Rei, Minas Gerais, que se volta para o balanço da escolarização feito por alunos adolescentes do Ensino Fundamental, matriculados no nono ano, em 2011. Trata-se de uma tentativa de compreensão das experiências escolares tidas por eles como mais significativas no transcorrer de seus percursos escolares.

A dissertação que originou este artigo se inscreve em um campo do conhecimento que concebe o aluno como um parceiro importante na compreensão dos processos de escolarização; a partir de suas falas, buscamos investigar como esses percebem seus itinerários formativos ao final do Ensino Fundamental. Desse modo, pudemos entender as dificuldades, ganhos e possibilidades que a escola vem oferecendo aos discentes, pelas falas dos próprios adolescentes.

Os alunos que participaram da pesquisa são adolescentes, em torno de 14 anos, matriculados no Ensino Fundamental. Esses adolescentes são oriundos dos setores populares, cujas rendas familiares variam de um a quatro salários mínimos. Apenas um deles exerce atividade remunerada, pois a moratória social em relação ao mundo do trabalho, preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, é respeitada. O exercício do ofício do aluno constitui a obrigação social desses sujeitos diante da escola, da família e da sociedade.

Partimos de pressuposto de que no decorrer da história, os termos infância e adolescência foram demarcados pela separação/oposição com o mundo adulto, a partir de uma relação hierárquica e assimétrica de submissão de crianças e adolescentes aos adultos. A escola mantinha esta separação/oposição ao reduzir a infância e adolescência à noção de aluno. Atualmente essa relação geracional tem recebido significações diferentes, e que se refletem nas relações entre os alunos-professores, alunos-alunos e alunos e conhecimento. O estatuto social de sujeito do

¹ Este artigo é baseado na dissertação de Mestrado “Balanço das experiências escolares por alunos de escola pública do Ensino Fundamental” apresentada na Universidade Federal de São João del-Rei em fevereiro de 2013.

aluno tem ganhado maior visibilidade no campo acadêmico, e, a pesquisa aqui apresentada é um exemplo dessa mudança de perspectiva, uma vez que considera os adolescentes como capazes de refletir sobre a incidência do processo de escolarização em suas vidas e percursos escolares.

O artigo apresenta o seguinte encaminhamento lógico. Antes dos resultados da pesquisa de campo, consideramos importante discutir aqui o aluno enquanto categoria social constituída historicamente e como ele é representado na contemporaneidade, por consideramos que isso permite elucidar as formas que a condição discente tem assumido desde o nascimento da escola moderna. Além disso, apresentamos a metodologia de investigação, caracterizamos brevemente a escola e os alunos a partir dos quais foi feita a pesquisa. Após a apresentação dos resultados, tecemos as considerações finais, de maneira a retomar os nexos entre alguns pontos do debate, julgados pelas autoras como significativos para encerrar a discussão aqui trazida.

2 O ALUNO: ENTRE A REPRESENTAÇÃO E A EXPERIÊNCIA SOCIAL

De acordo com Sacristán (2005), a origem da palavra *aluno* vem de *alumnos*, que, por sua vez, vem do verbo latino *alere*, que significa alimentar. Assim, o lugar do aluno começou a ser definido desde o seu nome: aquele que é beneficiado, alimentado pelo outro, aluno é aquele para o qual a nutrição é necessária ao crescimento.

Para Narodowski (1993), nos termos *criança* (*infância* para Sacristán) e *aluno* existe uma correspondência existencial; entretanto, constituem objetos diferentes epistemologicamente. Para o autor (1993, p. 21),

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

Sacristán (2005) reflete que o termo *aluno* é confundido, e às vezes misturado, com *infância*. O que, por vezes, contribui na escola para uma valorização

da passividade e obediência às normas, em conformidade com a visão sobre o aprendente constituída historicamente, de maneira que a identidade do aluno se sobrepõe a(o) da(o) criança/adolescente.

Narodowski (1993) entende que existe um consenso no que se refere à infância da modernidade não como um fenômeno puramente natural, mas, sim histórico. Nas palavras do autor (1993, p. 26),

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

Sacristán (2005) e Narodowski (1993) e também Ariès (2006) concordam que *infância* e *aluno* foram construídos simultaneamente com o nascimento da Escola Moderna. Assim, os dois termos constituem formas de separar o mundo dos adultos e dos menores. Narodowski (1993) entende que a escola legitimou a separação entre adulto e criança bem como a subordinação da segunda ao primeiro. Dito de outra maneira,

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

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

Dada a separação de mundos, é possível pensar que o que é ser aluno é compreendido a partir da experiência e da significação que cada adulto já viveu, o

que pode ser pivô de tensão geracional, pois crianças e adolescentes não necessariamente concebem a condição de aluno da mesma forma que a geração adulta. Pensamos, com Sacristán (2005, p. 23), que “as crianças e os jovens de hoje são diferentes do passado, porque vivem em sociedades diferentes e porque os olhamos de maneira diferente”. Essa relativização nos permite refletir que podem existir formas diferenciadas de representar cada etapa da vida, bem como possibilidades, *status* e investimento em cada uma delas. Entretanto, essas variações são mediadas por padrões coletivos, pois, como afirma Ariès (2006, p. 16),

a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’ do século XX.

Assim, a ideia de que a cada nova geração deve ser socializada, pois é composta de seres incompletos e inacabados, permite que esses sejam vistos como vulneráveis, mas também, como esperança de um futuro melhor. Isso também inclui a escola pois,

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

Retomando a reflexão sobre a separação dos mundos, Bueno e Sant’Ana (2011, p. 324) apreendem tal separação como um sinal de fortalecimento da cultura da infância e da adolescência, pois,

desde a entrada na educação infantil, as crianças passam a conviver com diferentes dinâmicas interacionais que elas buscam conhecer e controlar em maior ou menor grau. Parece que quanto mais as crianças são colocadas em contextos de escolarização dominados por realidades uniformes, rotineiras e sem novidade mais elas procuram mostrar que detêm alguma autonomia, alguma capacidade de tomada de decisão (mesmo que não totalmente consciente) de constituir um território delas, menos controlado pelo adulto. Isso se amplia na adolescência, de maneira que o desejo de uma vida menos controlada parece se opor ao universo adulto em muitos momentos.

Partimos do pressuposto de que a adolescência hoje, tal qual entendida por Sant’Ana (2012, p. 257), é “distinguida pela oscilação entre dois estatutos, aquele da

dependência e da proteção, próprio à infância, e aquele da autonomia e da independência (relativa), próprio à juventude”. A autora ainda acrescenta que quando pensamos as mudanças de estatuto e papéis sociais, a adolescência possui “maior autonomia do que a infância e menor do que a juventude” (SANT’ANA, 2012, p. 257).

De acordo com Galland (2010), discutido por Sant’Ana (2012), o adolescente de hoje, em decorrência de mudanças socioculturais, muito frequentemente é capaz de fazer escolhas e configurar sua identidade, de equilibrar as referências e vínculos desenvolvidos com os pares, os familiares e o meio escolar. Para ele, na adolescência contemporânea uma questão que se destaca é aprendizagem do exercício da autonomia, de uma maneira diferente da juventude, em que a questão mais relevante é conjugar isso com a busca da independência financeira. Além disso, os indivíduos, na atualidade, ganham, muito cedo, autonomia em alguns domínios de suas vidas antes de terem a independência econômica.

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

[a] particularidade da adolescência moderna seria a de conjugar uma forte *autonomia* (notadamente nas relações de amizade e emprego do tempo) com a manutenção inevitável nessa idade da vida, de uma total *dependência material* a respeito dos pais [...]. Ela contribui para transformar muito fortemente o papel dos pais, a dar importância aos grupos de pares e à cultura adolescente no processo de socialização, e enfim, para redefinir a relação entre os sexos (GALLAND, 2010 apud SANT’ANA, 2012, p. 5-6, grifo nosso).

Para Galland (2010), os delimitadores do fim da adolescência e início da juventude são: término dos estudos, a saída da casa dos pais, entrada no mercado de trabalho e constituição de casal. Contudo, é possível que ocorra na juventude a coexistência da autonomia e da dependência, nos casos em que os mais velhos não conseguem se inserir no mercado de trabalho e a partir da ajuda material dos pais ou do estado desempenham sua autonomia. Assim, é adequado definir a adolescência, na atualidade, pela autonomia sem independência.

A noção moderna de adolescência foi traçada por Stanley Hall (1904) como uma fase, posterior à infância, caracterizada por “crise e tormenta”, principalmente

pelo efeito do surgimento da sexualidade. Essa ideia estava ligada ao entendimento do desenvolvimento humano de maneira mais linear e biológica. Tal concepção, ao ignorar a dimensão social da formação humana mesmo contestada no campo das ciências sociais, atualmente ainda mantém-se como referência teórica e representação social.

Sant'Ana (2012) informa que, após 1960, a compreensão da adolescência ganhou novas perspectivas, pois ficou evidente o aguçamento de um conflito geracional, que tornou-se objeto de teorizações mais diversas. Erikson (1978), por sua vez, ressalta a formação da identidade, o sentido da identidade pessoal como marco dos questionamentos geracionais juvenis do pós-guerra. Para Erikson (1978), o adolescente dos anos 1960 ampliou seu referencial identitário para além dos pais, em um momento que o autor identifica uma “renúncia” das gerações mais velhas em oferecer um referencial de identidade, bem como o “perigo” dos avanços tecnológicos substituírem o poder da tradição. O autor afirma, ainda, que a “crise” da adolescência refere-se a uma relação entre “a crise de identidade na vida individual e a crise contemporânea no desenvolvimento histórico, porque ambas ajudam a definir uma a outra” (ERIKSON, 1978, p. 22).

Vale ressaltar que os conflitos, as tensões geracionais ficam mais evidenciadas na contemporaneidade, quando foi consolidada, então, a imagem do adolescente como opositor às gerações anteriores. O estatuto social do adolescente se modificou, e, por consequência, o do aluno também na medida que

passa-se a desconsiderar como natural a exigência de obediência cega à autoridade em diferentes domínios sociais de transmissão cultural, sobretudo na família. Daí se segue a diminuição da assimetria de poder entre adultos, crianças e adolescentes – o que se estende, em maior ou menor grau, para todas as classes sociais desde as duas últimas décadas do século XX (SANT'ANA, 2012, p. 258).

No contexto escolar mais atual, o adolescente se mostra cada vez mais presente nesse processo, o que tem deixado mais evidente o conflito entre os professores que querem exercer sua autoridade, por vezes de maneira impositiva, e a receptividade, ou não, dos adolescentes. Assim, dispositivos coercitivos de controle na sala de aula não funcionam mais para obrigar os alunos à conformidade com normas e regras escolares, bem como a aceitação de uma posição subalterna

de *status* e papéis sociais ligada à representação social dos alunos constituída historicamente. Na contemporaneidade, essa relação tende a exigir outro tipo de autoridade, contratualista, não baseada em um padrão normativo rígido, que se afirma no aqui-e-agora da interação social, e comporta momentos de instabilidade, tanto no plano da aprendizagem quanto no dos comportamentos.

Destarte, Bueno e Sant'Ana (2011), refletindo sobre o papel do adolescente nas relações com os professores, entendem que a autoridade docente se apresenta nas relações interpessoais a partir da qualificação pelo discente do professor como "legal" ou "gente boa", bem como na sua capacidade de "explicar bem". Essa relação não é de completa submissão do adolescente aos comportamentos prescritos pelos professores, ao mesmo tempo em que os alunos não costumam recorrer ao confronto explícito com aqueles, preferindo a utilização de outras estratégias para amenizar o conflito, algo que aparece também nas falas dos alunos pesquisados no trabalho de mestrado aqui apresentado, o que trataremos adiante neste texto.

3 METODOLOGIA

Para buscar as significações dadas para as experiências vividas pelos adolescentes em seus percursos escolares, escolhemos, entre outras coisas, para nortear as observações em sala de aula e os encontros grupais a perspectiva interacionista da escola, tal como apresentada por Coulon (1995), Sirota (1994) e Sant'Ana (2003). Assim, realizamos uma pesquisa que atenta para o cotidiano escolar com enfoque na visão dos adolescentes sobre suas experiências escolares, pois, segundo Sant'Ana (2003), o interacionismo se mostra eficiente na compreensão do cotidiano em que interagem os atores, uma vez que

favorece um tratamento psicossocial para a análise das instituições ao permitir a investigação da rotina estabelecida, das expectativas dos indivíduos e das formas que estas assumem na condução das atividades cotidianas (SANT'ANA, 2003, p. 7).

O interacionismo preocupa-se com os valores, perspectivas, motivações e crenças das pessoas bem como com os significados partilhados coletivamente, e como estes se manifestam na interação cotidiana, pois

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

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

Visando maior confiabilidade ao estudo, optamos por fazer uma triangulação de dados, não compreendida no sentido matemático, mas sim pelo uso de múltiplos métodos de coleta de dados, que podem ter funções complementares, suplementares, de preenchimento de hiatos ou de cotejamento, etc. Tal escolha pretendeu amenizar as limitações de cada método e acentuar as suas potencialidades. Nesse sentido, concordamos com Flik (1998 apud DENZIN; LINCOLN, 2006):

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

Aliado a isso, é importante nos atentarmos para as peculiaridades de se fazer pesquisa com adolescentes. Primeiro, nossos sujeitos de pesquisa são capazes sim de falar sobre as suas experiências escolares, porém devemos abordá-los de maneira diferente de quando trabalhamos com adultos. Isso inclui diferentes formas de motivação para a colaboração e compromisso dos adolescentes com a pesquisa. Segundo, frequentemente os adolescentes se comportam e se posicionam de diferentes maneiras dependendo do contexto e com quem estão. Estar diante do professor ou diante dos colegas, estar em entrevista individual ou em oficina de grupo constituem contextos diferenciados que tendem a provocar respostas não idênticas ou de diferente nível de profundidade para a mesma pergunta. E terceiro, os adolescentes conseguem se expressar melhor quando tem algum tipo de vínculo com o investigador.

Em virtude disso, escolhemos várias técnicas de investigação para que facilitasse a aproximação e o diálogo com os adolescentes e, ao mesmo tempo, o conhecimento mais amplo de seus percursos de escolarização. Percebemos que, a vontade para falar de suas experiências escolares variava conforme o contexto e a situação. Desse modo, às vezes em sala de aula eles se posicionavam de uma forma e nos Encontros Grupais de outra.

Foram realizadas observações (OB) em sala de aula, encontros grupais (EG), entrevistas individuais semiestruturadas (EI), questionário (Q) e uso de documentos escolares (DE): a) dos resultados da escola nas avaliações estaduais e federais, b) dos prontuários dos alunos², c) dos resultados da turma na avaliação diagnóstica da SRE, d) dos diários de classe de Português e Matemática e e) das notas bimestrais dos alunos.

O questionário como recurso metodológico teve sua importância para compreender de forma mais ampla os adolescentes em seus percursos escolares, as suas relações com as tarefas dentro e fora da escola e, concomitantemente, seus cotidianos escolares. Os documentos escolares foram usados para compreensão dos processos de avaliação que incidem na vida dos alunos. As observações de estabelecimento, as entrevistas individuais e os encontros grupais permitiram focalizaram de maneira mais profunda as significações das experiências dos adolescentes acerca dos processos de escolarização vividos por eles.

A escolha e utilização dos recursos metodológicos foram acontecendo não de forma linear, e em alguns momentos da pesquisa de campo, mais de uma técnica foi aplicada concomitantemente. Em abril de 2011, foram iniciadas as observações de estabelecimento. A turma era composta por 31 alunos. Decidimos observar a classe como um todo e, ao mesmo tempo, selecionar alguns deles para observar com maior atenção e a *posteriori* entrevistá-los. A escolha dos alunos para a entrevista se deu a partir das notas do primeiro bimestre, com preferência para aqueles que estavam nas extremidades no quesito rendimento escolar, isso porque pressupúnhamos que as diferentes notas em uma mesma turma pudessem ser resultados de diferentes formas de exercer o “ofício de aluno”. Para ter acesso a esses resultados bimestrais, recorreremos aos prontuários dos alunos. Os grupos

² Prontuário é a pasta individual de registro das notas e da vida escolar do aluno.

foram iniciados no final de outubro. As entrevistas individuais foram realizadas depois que os alunos haviam passado pelas provas oficiais. Como os roteiros eram divididos em três momentos (e o último deles deveria ocorrer bem no final do ano) a pesquisadora terminou as entrevistas em janeiro de 2012. Os Encontros Grupais aconteceram até novembro. E o questionário foi aplicado no último dia de aula, antes do resultado oficial ser divulgado. Em janeiro de 2012 a pesquisadora teve acesso aos diários da turma de Português e Matemática e aos resultados da escola nas avaliações oficiais.

4 A ESCOLA E OS ADOLESCENTES DA PESQUISA

A escola onde o trabalho de campo ocorreu foi uma escola estadual de São João del-Rei em Minas Gerais. É um estabelecimento situado em um bairro próximo ao centro da cidade e atendeu em 2011 a mais de 1300 alunos do Ensino Fundamental e Médio nos turnos manhã, tarde e noite e contou com 106 funcionários, dentre eles 75 professores.

Nos anos próximos a sua fundação (1963), a escola admitia os alunos mediante exame de seleção e atendia, principalmente, à elite econômica da cidade, possuindo o *status* de melhor escola do município. Atualmente, a escola continua sendo reconhecida pela cidade como um estabelecimento que oferece um dos melhores níveis de Ensino Fundamental e Médio, mas atende às camadas populares.

No que se refere à posição da escola em referência ao estado de Minas Gerais pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - de 2009, ocupou a posição de número 731 das escolas públicas mineiras, que possui um total de 3497 posições. Ou seja, esteve situada no quadrante das escolas que possuem melhores notas. No *ranking* do Brasil, ocupou a posição número 4090 da lista com 31782 posições. Ao analisarmos as 14 escolas públicas do município de São João del-Rei pelo IDEB de 2011, localizamos o estabelecimento entre as quatro primeiras colocações e com um índice que indica que a escola atende às metas projetadas pelo Governo Federal.

Nessa escola, estudaram os sujeitos da pesquisa, que são adolescentes da primeira turma do último ano do Ensino Fundamental – 9º ano 1. A ideia inicial era observar duas turmas, a dos mais novos e a dos mais velhos, contudo, ao analisar os prontuários dos alunos, percebemos que os do 9º ano 1 constituíam uma turma heterogênea, com vários alunos que passaram por recuperações e dependências, o que permitiria compreender uma gama maior de percursos discentes.

Percebemos pelas observações, que os adolescentes do último ano do ensino fundamental possuem maiores recursos para refletir as próprias experiências e são capazes de avaliar criticamente os conteúdos e a escola, hipótese que pôde ser confirmada a partir do convívio da pesquisadora com eles.

A distribuição dos alunos nas turmas é definida pelo critério de idade. Em princípio, imaginamos encontrar nessa turma os alunos mais jovens e que tivessem percorrido seus percursos escolares de forma regular e não acidentada. Entretanto, ao analisarmos os prontuários dos adolescentes, percebemos haver uma heterogeneidade nos percursos escolares. Embora não existissem alunos que já repetiram o ano escolar nem tiveram problema de infrequência, localizamos a participação de não poucos em “dependência³”, recuperações paralelas (EOP) e estudos independentes.

De acordo com dados do questionário, a turma é composta por 31 alunos na faixa de 13 a 14 anos, que moram com os pais (86,4%), têm casa própria (85,7%), têm renda familiar de até três salários mínimos (55%) e são católicos (86,4%). Grande parte dos adolescentes (47,6%) iniciou seu processo de escolarização quando tinha 4 anos; 23,84% aos 5 anos; 14,28% aos 3 anos; 9,52% tinham menos de 3 anos e apenas um aluno aos 6 anos, sendo que 73,4% começaram sua vida escolar em estabelecimentos públicos. Ao analisarmos o primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série), 86,5% estudaram em escola pública. A porcentagem aumenta ao analisarmos o período do 6º ao 9º ano, em que quase todos (95,5%) estudaram na própria escola na qual foi realizada a pesquisa; somente um aluno estudou em outra escola, que era particular.

³ “Dependência” é o nome do recurso em que o aluno tem a possibilidade de cursar em um turno extra o conteúdo daquelas disciplinas nas quais ele não conseguiu os pontos para aprovação, durante o período de tempo que se fizer necessário para ser avaliado como aprovado.

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

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

5 RESULTADOS

A partir da multiplicidade de métodos utilizados e das muitas horas de trabalho de campo, foram gerados muitos dados, deste modo elencamos alguns pontos de maior relevância para os objetivos deste texto. Faremos a explicitação dos dados na forma de blocos a fim de facilitar a compreensão dos mesmos.

5.1 O ENSINO FUNDAMENTAL, A ESCOLA E OS PAIS

Como parte do questionário, foi explicado ao adolescente que o objetivo do Ensino Fundamental é desenvolver a capacidade do aluno de adquirir conhecimento, estabelecer vínculos interpessoais e se tornar um indivíduo crítico e cidadão. Em seguida, perguntamos como ele percebe as competências por ele desenvolvidas frente aos objetivos do Ensino Fundamental: se *competente*, *pouco*

competente e não competente. 70% dos meninos e das meninas percebem-se *competentes*. Nesta mesma questão, perguntamos se eles já sabiam dos objetivos do Ensino Fundamental e a maioria 83,3% disse que não, que não havia pensado nisso, que ficou sabendo a partir da questão do questionário ou ainda respondeu: “Não, achei apenas que fosse preparar para o Ensino Médio” (Jair⁴).

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

Quando perguntados sobre a escolaridade do pai ou responsável, 50% responderam Ensino Fundamental; 27% Ensino Médio; 9,2% Ensino Superior incompleto e 13,6% Superior completo. Dos 50% de pais que têm o Ensino Fundamental, 63,6% são pais de negros e 18,2% de brancos (as estratificações raciais preferimos trabalhar com os negros e brancos por constituírem uma parcela mais significativa de adolescentes, visto que apenas 4 adolescentes de declararam amarelos ou indígenas). Com Ensino Médio 16,7% são pais de negros e 66,6% de brancos. No grupo dos pais com Ensino Superior completo; 66,6% são de pais brancos e no Ensino Superior Incompleto a porcentagem sobe para 100% de pais de brancos e nenhum pai de adolescente negro. Percebemos, então, que os pais de adolescentes negros têm ou Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

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

⁴ Os nomes dos adolescentes são fictícios.

Quando os adolescentes foram perguntados sobre o número de horas que gastam em um dia de aula assistindo TV, 40,8% responderam 4 horas ou mais; 13,6% 3 horas; 32% 2 horas; 13,6% 1 hora ou menos e nenhum deles respondeu que não assiste TV. Já o número de horas gastas no computador foi o seguinte: 32% 4 horas ou mais; 22,6% 3 horas; 13,6% 2 horas; 27,2% 1 hora ou menos e 4,6% não utilizam o computador. O número de horas gastas com trabalhos domésticos é: 4,7% 4 horas ou mais; 27,2% 2 horas; 45,4% 1 hora ou menos e 22,7% não faz trabalhos domésticos. 70% dos meninos e 41,6% das meninas gastam mais que 3 horas por dia frente a TV. Essa situação se inverte quanto às horas gastas no computador, pois 40% dos meninos e 66,6% das meninas utilizam 3 horas ou mais por dia no computador. Ao analisar o tempo gasto com trabalhos domésticos, 90% dos meninos e 100% das meninas gastam no máximo 2 horas por dia e o adolescente que gasta 4 horas ou mais com essa atividade é do sexo masculino. 62,5% dos adolescentes negros e 50% dos adolescentes brancos gastam 3 horas ou mais com TV. A metade dos adolescentes que gastam 3 horas ou mais com computador é negra e 33,3% branca, o que nos permite dizer que os garotos têm gastado em dia de aula mais tempo na TV, enquanto as garotas gastam mais tempo com o computador e, por último, em trabalhos domésticos.

Quando perguntados quanto à frequência que fazem o dever de casa, 40,9% marcaram a opção *de vez em quando*; 36,40% *sempre ou quase sempre* e 22,7% *nunca ou quase nunca*. Nesta questão, foi pedido que comentasse a resposta dada. Os adolescentes que disseram fazer o dever de casa *sempre ou quase sempre* completaram com respostas que valorizavam o dever como um bom recurso para compreender, fixar a matéria e/ou valer pontos no bimestre, tal qual pode ser ilustrada com a resposta de Nicole: "*Tem que fazer, né? Vale nota e é mais fácil compreender a matéria*". Os adolescentes que responderam *de vez em quando* justificaram a resposta, alegando os seguintes motivos: ter preguiça às vezes, de não gostar de livros, não conseguir fazer todas as tarefas ou devido à atividade ser cansativa. Aqueles que responderam *nunca ou quase nunca* justificaram sua resposta por não gostarem de fazer o dever, pois este causa cansaço, sono e preguiça; como bem ilustra a resposta de Igor: "*Tenho preguiça e sono, não gosto de dever de casa porque toma o nosso tempo e é chato. Deveria ter um jeito mais*

fácil, moderno e legal, como tarefas feitas pelo computador". Os adolescentes foram perguntados sobre o que achavam sobre o quanto estudam em casa e a maior parte 36,4% respondeu ser *insuficiente*. Os outros responderam *suficiente* 22,7%; 18,2% *suficiente, mas gostaria de estudar mais*; 18,2% *mais que suficiente*; e 4,5% *só estuda na escola* (A porcentagem 4,5% corresponde a 1 aluno, contudo como foram consideradas as respostas preenchidas do questionário, esta porcentagem sofreu em alguns momentos alterações como para 4,76%).

Em resposta a outra pergunta, voltada a toda a vida de estudos do adolescente até aquele momento, 66,68% afirmaram que fizeram o *necessário*; 19,04% *além do necessário*; 9,52% *o mínimo necessário* e 4,76% *menos que o necessário*. Perguntamos aos adolescentes: Se você pudesse modificar a sua trajetória escolar, o que faria diferente? 44% afirmaram que *não mudaria nada*; 34% *estudaria mais*; 5,5% *tiraria melhores notas*; 5,5% *refaria o 8 e 9 ano* e 5,5% *mudaria algumas matérias*.

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

5.2 RELAÇÃO DOS ADOLESCENTES ENTRE SI E COM OS PROFESSORES

Os adolescentes disseram ter experiências mais significativas e marcantes com determinados professores, alguns dos quais mantêm contato até hoje, mesmo com tais docentes não dando mais aula para a turma. As experiências lembradas são, em sua maioria positivas, mas também podem ser, às vezes, negativas, como, por exemplo, um professor "que pega muito no pé". As positivas referem-se ao professor que "sabe explicar bem", que valoriza a participação em sala de aula e que tem o material em dia, que incentiva e prepara para concursos (como as olimpíadas de Matemática, História) e desenvolve bom relacionamento interpessoal com os

alunos. As relações mais próximas entre alunos e professores são diferenciadas ao assumirem uma maior proximidade afetiva e relacional, seja com teor mais familiar (quando a adolescente chama a professora de “mãe” ou “tia”, destacando um agir mais afetuoso, que “mima”); ou de diversão (quando fazia brincadeiras com os alunos); ou com teor mais de amizade (destacando a habilidade do professor de escutar, dar bons conselhos, ser um bom confidente), como ilustra Nicole (EI): “a R. (professora) fez toda a diferença, porque ela ouve, ela não sabe só ouvir, guarda pra ela, mas ela também dá uns conselhos até legais, a ser seguido”.

Ainda pensando sobre as relações entre alunos e professores, alguns adolescentes apontam como problemático o fato de alguns professores tratarem de forma diferente os alunos. Para estes, os professores têm preferência pelos alunos que são mais bagunceiros e falantes, chegando a expressar certa implicância com os alunos que são tímidos. A queixa é de o comportamento do professor faz com que aqueles alunos obtenham maior reconhecimento social que alunos quietos e tímidos, dentro da sala de aula.

Os adolescentes fundamentam a relação professor-aluno como conflituosa e na “base da pressão”. Essa pressão ocorre pelos dois lados: alguns professores tentam se impor, gritam, colocam o aluno fora da sala. Por sua vez, alguns alunos fazem mais bagunça, se excedem e/ou não se abrem para o diálogo. A impressão que fica para o observador é que os professores se sentem pressionados à imposição da ordem na sala de aula quando os alunos excedem os limites definidos por eles ou pela escola. Por outro lado, eles acabam por pressionar os alunos, e às vezes o excesso de pressão (na forma de ameaça, tirar pontos de conceito, advertência) leva à ruptura do diálogo, algo apresentado como muito importante para os adolescentes entrevistados. Nicole explica:

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

Os adolescentes afirmam que, em situação de injustiça ou conflito, sua reação seria enfrentar o professor. Assim, eles reclamam da mudança das trocas de professor no meio do ano, no esforço de adaptação exigido nesta situação, e de que os professores estão “com falta de paciência”. Essa situação pode ser agravada pelas alterações no comportamento dos adolescentes, que segundo eles mesmos “piorou”.

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

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

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

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

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

Para lasmin, enfrentar uma professora não é muito positivo:

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

Para Bárbara, os alunos desenvolvem um certo manejo para lidar com os professores, pois alguns docentes não deixam o aluno conversar na sala de aula e outros dão mais liberdade e “até brincam com você também” (EI). A aluna também diz que os adolescentes não são iguais *“Tem adolescente revoltado, tem adolescente que respeita, tem adolescente que gosta de conversar, sabe? é muito assim, varia assim de adolescente pra adolescente. Muito diferente.”*

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

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

Também Marcos assume posição parecida, de relacionar-se bem com os professores: *“Ah, eu me dou bem com todos os professores. Tento não ter nenhum conflito com eles não, até porque eles tão lá pra ensinar a gente, né? numa boa. Eu tento estar sempre conversando com todos, sem nenhum conflito.” (EI)*

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

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

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

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

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

5.3 AVALIAÇÕES E NOTAS: ESTRATEGIAS ADOLESCENTES

A maioria dos adolescentes entrevistados está satisfeita com a escola pública. Um deles acredita que a escola pública é mais exigente e não fica comprometida com as mensalidades; outro iguala a escola pública à particular em termos de qualidade. Para um deles, o ensino na escola pública é pior por causa do pouco empenho de alguns professores. Os outros não apontaram desvantagens com relação ao ensino público. Os adolescentes também foram perguntados se achavam que o jeito da escola ensinar deveria mudar. Quase todos concordaram com a fala de Iasmin: *“Na minha opinião não. Tá bom. Essa escola eu considero uma das melhores, é porque não precisa mudar nada não. Tá melhor até do que as particulares.” (EI).*

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

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

Também, pudemos perceber o quanto o tema da amizade perpassa as experiências escolares dos adolescentes. Encontros, desencontros, aproximações, brigas, reaproximações são um legado muito importante que a escola propicia. A escola é um lugar de amigos (OLIOSE, 2012). Seja para passar “cola”, estudar junto, conversar, confidenciar, “zoar”. De fato, a escola é um espaço onde os adolescentes aprendem (ou reaprendem) a conviver com o outro.

A maioria dos adolescentes do 9º ano 1, em 2011, continuou no “Estadual” no ano de 2012. Para eles, concluir o Ensino Fundamental representou um marco, não como término, conclusão, mas, sim, como mais uma etapa de outras que virão: *“Mais um degrauzinho da escada, que eu consegui subir. E espero subir muitos outros. Uma satisfação muito grande.” (Thaís, EI)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Sei lá, eu não estudo muito, véio. Se eu alcancei foi pura sorte.” (Iasmin, E1)

“Ah, eu estudei, né? É, eu estudei sim, me dediquei mais.” (Henrique, E1)

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

“Thaís: Ah, a gente piorou muito. A gente tá falando demais. A gente era a melhor turma, a gente tá bem triste agora.

Pesquisadora: Triste? Como assim?

Thaís: Falação, atrapalha muito, a gente desconcentra. Mas, depois é só a gente fazer hora extra fora da escola.

Pesquisadora: Hora extra?

Thaís: A gente estuda mais, pelo menos eu sou assim. Pra tentar fazer o que eu não consegui fazer quando eu estava na escola.”

As avaliações estão intimamente ligadas às estratégias desenvolvidas pelos alunos para obterem boas notas. Frequentemente são elas que determinam o grau de investimento, como frequência de estudo e atenção diante do conteúdo das aulas ministradas pelo professor, tanto dentro da escola quanto fora dela.

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

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

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

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

Percebemos que, apesar de muitas vezes recorrerem à “cola”, as avaliações são referências importantes para os adolescentes pensarem as competências desenvolvidas por eles. Assim, as avaliações impactam positivamente ou negativamente na trajetória dos alunos. Para Lívia, *“a reprovação significa pra mim que a pessoa não foi capaz de estudar e querer estudar pra passar”* (EG2).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das falas dos adolescentes, percebemos que o balanço do processo da escolarização no Ensino Fundamental é positivo, os adolescentes, mesmo com momentos de oscilações, se sentem preparados para a etapa seguinte, e competentes no que se refere aos objetivos do Ensino Fundamental. Pelos dados da pesquisa podemos dizer que os adolescentes são capazes de falar das aulas, dos conteúdos, da escola e poderiam ser parceiros importantes na reflexão do projeto educativo. Uma vez delegada uma posição mais ativa aos alunos, e por se sentirem valorizados poderiam oferecer grandes contribuições nas definições do currículo e na avaliação da escola.

A maioria dos adolescentes está satisfeita com a escola pública e estabelece uma relação de confiança com a eficiência dos profissionais, qualidade do ensino e currículo.

Ao refletirem sobre o quanto estudaram durante a trajetória escolar, demonstraram um pequeno incômodo com o processo, na forma de uma insatisfação quanto à maneira de agir, pois grande parte deles afirmou que se pudesse modificar o que viveu na escola estudaria mais, faria menos bagunça e tentaria tirar melhores notas. Todavia, estão satisfeitos com o resultado do percurso escolar, mas, sentem o desafio de conjugar as necessidades do presente com uma promessa de futuro.

A questão dos investimentos na vida escolar é foco de tensões e, por vezes, de dificuldades. Por um lado, os adolescentes entrevistados dizem ter atingido as competências relativas aos objetivos gerais do Ensino Fundamental e ao refletirem

sobre seus percursos escolares afirmam ter feito o necessário, ou mais que o necessário. Como eles avaliam isso? Provavelmente a partir da nota recebida. Diante dessa situação, torna-se difícil encontrar os parâmetros para uma avaliação objetiva do rendimento escolar, pois os pontos são moedas de trocas intercambiáveis por diferentes objetos (ficar quieto, trazer um exercício feito, mesmo que tenha sido copiado do colega). A nota recebida, o ganho ou perda de pontos, parece se tornar a referência mais importante na avaliação do processo de escolarização. Porém, muitas vezes isso parece não ser suficiente para uma parte dos adolescentes, é o momento em que ele oscila entre o que de fato sabe e o que o sistema o leva a mostrar saber fazer.

Por outro lado, os adolescentes afirmam que o tempo dedicado aos estudos em casa é insuficiente, uma vez que muitas horas são dedicadas à TV e ao computador. Todos os adolescentes da turma têm acesso ao computador e o fazem com alta frequência e dentro de casa. Talvez por encontrar dificuldades na compreensão dos enunciados das tarefas, de desenvolver o que é pedido pelo professor ou encontrar sentido nas tarefas para casa, o que é mais comum entre eles é a esquiva da tarefa. Dizem ser pela internet que procuram saber as coisas que estão acontecendo no mundo.

As experiências mais significativas dos percursos escolares foram: as escolas que eles frequentaram, os professores, as relações de amizades, viagens, concursos, notas, “micos” (comportamentos ridículos), castigos, habilidades e aprendizagens adquiridas, bem como mudanças no comportamento. Os adolescentes percebem como ganhos da vida na escola o valor de uma relação dialógica, de amizade e o respeito dos alunos entre si e com os professores.

A questão da amizade foi citada como fundamental para o processo de escolarização. Em alguns momentos, a escola possibilita e incentiva o entrosamento dos alunos por meio de gincanas, copas-recreio, feiras culturais, viagens e trabalhos em grupo. Todavia, em outros momentos promove certa separação dos grupos de amigos pelo uso de mapas de sala ou da própria divisão de turmas, o que é considerado pelos alunos como um entrave nas relações interpessoais. Isso tende a ser contraditório, uma vez que a escola é um espaço de encontro que, para os adolescentes, ajuda a desenvolver os vínculos interpessoais.

Outra questão fortemente lembrada pelos adolescentes é sobre a relação com os professores. Os participantes disseram ter experiências significativas com os professores, de forma positiva ou negativa. Das relações positivas estabelecidas, podemos citar a eficiência do professor em promover a aprendizagem e o bom relacionamento com os alunos. Das negativas, podemos citar as situações de punição, constrangimento e gritos. Percebemos que nenhum adolescente reclamou que os professores não cumprem suas funções, que não dão aulas ou faltam muito. As queixas incidem mais sobre a relação interpessoal, principalmente, quando os professores gritam com eles.

Os adolescentes valorizam muito a dialogicidade do professor, pois na relação professor-aluno estão imbricados muitos fatores, tais como diferenças geracionais, relações de afirmação e poder, que requerem o diálogo para um bom manejo das situações conflituosas daí advindas.

As notas das provas são também elementos significativos das experiências escolares dos adolescentes. São as avaliações que servem de referência para o aluno pensar, refletir sobre as suas competências. A nota é um indicador importante para o aluno, pois mexe com sua identidade, com sua autoestima e, neste caso, a avaliação parece-lhe que não lhe é atribuída de modo casual.

Quando pensamos o papel avaliação percebemos que a nota tem um lugar central, pois parece muitas vezes assumir o papel de referência avaliativa, de modo que se o adolescente tem uma boa nota, já sabe o suficiente e não precisa estudar mais.

Para nós, o efeito-escola se revela mais facilmente em seu clima relacional que anima a escola investigada. Não encontramos nenhum adolescente hostil a ela, pois ali reina um clima expressivo e dialógico na maior parte do tempo. Embora com diferenças nas dinâmicas relacionais no interior da sala de aula, a escola parece capaz de lidar com as tensões do dia a dia, resolvendo a contento os conflitos emergentes.

A pesquisa do balanço da escolarização tem sempre que lidar com a variável final de curso cuja consequência pode ser uma avaliação mais positiva da escola. Para os adolescentes e seus familiares, chegar lá é visto como uma conquista, por isso, já no último bimestre do nono ano, os alunos adolescentes mostram celebrar o

fim de um longo percurso, em um movimento de conciliação com a escola como um todo. Aliado a isso, ocorre uma mudança no estatuto de autonomia do adolescente que se amplia na medida em que ele atinge mais um degrau na sua escolarização. De uma forma não intencional, neste momento do percurso escolar os adolescentes fazem um balanço de tudo isso e, a grande maioria, reconhece como muito significativa a experiência passada na escola.

SANDRA PATRÍCIA DAS NEVES

Mestre pelo Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (2013). Psicóloga Clínica pela Universidade Federal de São João del-Rei.

RUTH BERNARDES DE SANT'ANA

Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutorado pelo Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho (Portugal). Professora do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João de- Rei (UFSJ).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BUENO, F. A.; SANT'ANA, R. B. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1805/1606>>. Acesso: 5 set. 2012.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

GALLAND, O. Introduction, une nouvelle classe d'âge. *Ethnologie Française*, v. 40, p. 5-10, 2010/1. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-5.htm>>. Acesso: 10 ago. 2012

GARRIDO, L.; REQUENA, M. *La emancipación de los jóvenes en España*. Madrid: Instituto de la juventud. Ministerio, de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.

HALL, G. S. *Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton and Company, 1904.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna*. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

OLIOSE, J. *Relações de Amizade entre Adolescentes: uma Investigação das Interações Simbólicas no Contexto Escolar*. 2012. Dissertação (mestrado) – Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

SANT'ANA, R. B. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: relações intergeracionais. *Educação*. Porto Alegre, v.35, n.2, p.253-267, mai/ago.2012.

_____. A Pesquisa Interacionista e a Investigação da Escola. *Revista Vertentes*. São João del Rei, n. 22. p. 07-18. Jul/dez.2003.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.