

**RECUPERANDO O TEMPO PERDIDO NA ESCOLA:  
UMA REFLEXÃO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS DE FRACASSO  
(E SUCESSO) ESCOLAR<sup>1</sup>**

Maristela Rossato  
Departamento de Pedagogia  
UNICENTRO, Guarapuava-Paraná

**Resumo:** Este artigo objetiva estabelecer discussões acerca do tempo da e na escola, considerando que, para alunos que vivenciaram o fracasso escolar, trata-se de um tempo perdido. Por outro lado, a dimensão que as políticas públicas de educação assumem na vida dos alunos ganha destaque pelo distanciamento registrado entre o proposto e o efetivado.

**Palavras-chave:** tempo; políticas públicas; fracasso escolar; sucesso escolar.

**Abstract:** The objective of this paper has been to establish discussions about time of and at school, considering that for those students who had the experience of failing school, a matter of wasting time emerges. On the other hand, the dimension that the public education policies have gained in the lives of students should be stressed due to the verified distance between proposed and effective actions.

**Key-words:** time; public policies; school failure; school success.

Este artigo objetiva promover uma reflexão sobre a dimensão do tempo/escola, ou seja, refletir sobre a dinâmica dos tempos *da* escola e vivência do tempo *na* escola, numa tentativa de alargar a compreensão da multiplicidade de questões que envolvem as experiências de fracasso escolar. Sobre o tempo, conforme ELIAS (1997), a invenção do relógio e do calendário implicaram um meio de regulação da conduta humana. Analisando as exigências da organização das relações escolares, encontramos diferentes

---

<sup>1</sup> A discussão apresentada neste artigo é parte da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado “A voz dos alunos produzindo (re)significações acerca do fracasso escolar”, UFRGS, 2001.

quadros decorrentes desse movimento controlado: alunos reprovados porque não aprenderam no mesmo “tempo” que os demais e alunos excluídos dentro do seu próprio grupo porque sua idade – seu tempo – não corresponde mais àquele “adequado” à sua série.

Nesse sentido, este estudo teve o propósito de promover um processo de escuta das experiências vividas por alunos com histórias de múltiplas evasões e reprovações, somados aos anos de suas histórias escolares, histórias estas que produziram sentidos singulares e que os alunos tiveram oportunidade de manifestar; não uma escuta demarcativa e classificatória para descobrir simplesmente o que está lá, mas o exercício de operar no campo de interações do outro, na aposta da fecundidade do encontro com este outro.

Realizei contatos regulares nos anos de 1999 e 2000 com os alunos de uma escola pública estadual, situada numa área pobre da cidade de Palotina/PR, onde as casas foram construídas em “mutirão” por seus próprios moradores. Tivemos conversas informais, entrevistas sistematizadas, observação do cotidiano da escola, sempre no intuito de dar espaço para que pudessem contar suas histórias, seus sonhos, frustrações, seus desejos. Os alunos, vinte no total, durante os anos de 1998, 1999 e 2000 integraram o Projeto Correção de Fluxo, parte do Programa de Adequação Idade/Série, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. No ano de 1998 os alunos concluíram até a quarta série, em 1999 realizaram o correspondente a quinta, sexta e sétima séries e em 2000 fizeram o referente à oitava série, concluindo, desta forma, o Ensino Fundamental. Todos estes alunos, quando iniciaram o projeto, apresentavam dois ou mais anos de distorção entre a idade considerada “ideal” à série correspondente.

### **O Programa de Adequação Idade-Série – Projeto Correção de Fluxo<sup>2</sup>**

No Estado do Paraná, o quadro de distorção idade-série no Ensino Fundamental ainda é uma realidade que, embora já direcionados investimentos para sua diminuição, através do Ciclo Básico de Alfabetização, a Chamada Escolar, os Ciclos, entre outros projetos, ainda continua muito presente em suas escolas. Com o objetivo de “(...) adequar o Sistema ao padrão de qualidade que se espera do ensino público” (PARANÁ, 1996, p. 2), o Projeto Correção de Fluxo foi aprovado no início de 1996, ano utilizado para estender a todo o Estado programas de capacitação docente, e no ano de 1997 se deu seu funcionamento efetivo. Na Escola Estadual Santa Terezinha, em Palotina/PR, iniciou-se em 1998.

Conforme a Deliberação 001/96, da Câmara de Ensino de Primeiro Grau, considera-se defasado o aluno que apresentar distorção de no mínimo dois anos de idade

---

<sup>2</sup> As informações apresentadas sobre o programa foram colhidas da Deliberação 001/96 da Câmara de Ensino de Primeiro Grau, do Relatório de Naura Nanci Muniz Santos sobre o projeto, dos Pressupostos de Implantação enviados à escola e dos materiais de apoio e reflexão pedagógicos utilizados nos programas de capacitação dos professores.

em relação à série que freqüentar, fixando a idade legal de sete anos para a primeira série. Ficaram excluídos do programa os alunos que estivessem cursando o CBA e também os que estivessem cursando a oitava série, sendo aos demais facultativo o ingresso no programa.

Quanto ao seu funcionamento, o projeto previa que o aluno ficaria na classe de adequação até o momento em que tivesse se apropriado dos conteúdos e desenvolvido as habilidades básicas referentes às séries envolvidas na classe. A prática pedagógica seria orientada pelos princípios e conteúdos do Currículo Básico do Estado do Paraná, adequados à experiência específica. A avaliação da aprendizagem deveria indicar a correspondência da etapa em que o aluno se encontrava, podendo ser promovido no momento em que ele demonstrasse habilidades compatíveis com a série cujos estudos estivesse realizando.

Os alunos envolvidos tinham o compromisso de freqüentar, além das atividades curriculares, as desenvolvidas em período complementar, quando convocados. Os pais ou responsáveis deveriam acompanhar o projeto desde o início da implantação, cabendo-lhes autorizar a freqüência do filho.

Mesmo que o parâmetro não fosse o “humano”, o Projeto Correção de Fluxo mudou a vida dos alunos que dele fizeram parte. Contudo, sem desconsiderar esta influência significativamente positiva, penso ser pertinente uma (re)leitura dos objetivos do projeto, enumerados no documento de Implantação.

Facilmente desvela-se a natureza conservadora que tem conduzido o Estado do Paraná em diferentes domínios, inclusive na educação, nas últimas administrações. O Projeto Correção de Fluxo faz parte do Plano de Ação da gestão Jaime Lerner, que visou alcançar a “excelência na educação”.

O primeiro objetivo do Projeto Correção de Fluxo argumenta a favor do “desenvolvimento das competências necessárias para participar de uma sociedade democrática”. Existem aqui questões que precisam ser explicitadas. O conceito de “competência”, quais seriam e como desenvolvê-las não aparecem explicitados em nenhum momento dos diferentes materiais que fundamentam o projeto. O CENPEC<sup>3</sup> (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação – São Paulo), que elaborou o material de fundamentação para os professores e materiais pedagógicos para os alunos, sequer chega a utilizá-lo, sendo sua referência a aprendizagem de “habilidades e conteúdos básicos” (separados!). Competências e habilidades, embora muitas vezes confundidas em seu sentido estrito, só assumem sentido se não “virarem as costas para os saberes”<sup>4</sup>, mas, ao contrário, servirem-se deles.

---

<sup>3</sup> A proposta do CENPEC, juntamente com a proposta do Instituto Ayrton Senna, são recomendadas pelo MEC.

<sup>4</sup> Expressão utilizada por Perrenoud (1999, p. 15) no artigo “Construir competências é virar as costas aos saberes”?

O desenvolvimento da “cultura de sucesso”, parte do segundo objetivo, visa “eliminar os índices de evasão e repetência na rede pública do Estado do Paraná”. Não faz parte da cultura de sucesso a aprendizagem significativa nem a promoção da pessoa enquanto ser humano. O sentido da cultura de “sucesso-aprovação-qualidade”, traduzido aqui, tem sido utilizado para mascarar o direito à educação.

Na aproximação destes dois primeiros objetivos, desvela-se uma realidade educacional inspirada numa “confusão” entre democracia e “democratismo” que ARROYO (2000) denuncia. O “democratismo credencialista” vem posicionado-se como um agente bloqueador na incorporação dos avanços da concepção democrática de educação básica universal (Necessidades Básicas de Aprendizagem):

Democratizar a escola elementar passou a ser ampliar para os setores populares o domínio de habilidades de leitura, escrita, contas, das competências primárias que os tornem mais iguais, porque mais competitivos no mercado de emprego, nos concursos, nos diversos e sutis mecanismos de seleção, até no vestibular. O sonho de democratizar a escolarização básica passou a ser dar a todos, sobretudo aos pobres e excluídos sociais, a oportunidade de dominar as mesmas armas, os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, sem questionar o caráter seletivo e excludente, antidemocrático e antipedagógico do credencialismo a que nosso sistema escolar sempre foi atrelado. (ARROYO, 2000, p. 38).

Os terceiro, quarto, quinto e oitavo objetivos dão conta da “importância da relação idade-série” para a comunidade, pais, professores e alunos. Se, por um lado, temos os impactos negativos à vida do aluno que a distorção – provocada por reprovações e evasões – pode proporcionar, por outro lado, desconsidera-se totalmente que o tempo da escola pode ser diferente do tempo do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, como nos tem revelado os estudos da psicologia. A moderna categoria “tempo” – destacada por GIDDENS (1991), ELIAS (1997), entre outros – não serve apenas para regular a sociedade, mas também para classificar e excluir. Na manifestação dos alunos, evidenciamos que o tempo permanecido na escola sem sucesso/aprovação é um “tempo perdido que precisa ser recuperado”.

A capacitação dos professores e equipe técnico-administrativa é contemplada no sexto objetivo, sendo esta fundamentada para a “pedagogia do sucesso”. A Secretaria Estadual de Educação encomendou ao CENPEC a produção do material de apoio, a exemplo do desenvolvido para as Classes de Aceleração do Estado de São Paulo. Um processo de capacitação precisa ser conjugado de um processo de formação humana produzindo, dessa forma, possibilidades de mudança na natureza do olhar sobre os alunos.

O sétimo objetivo propõe “aprofundar o estudo sobre metodologias alternativas que possam colaborar na aceleração de aprendizagens significativas pelos alunos”. Penso que precisamos de metodologias alternativas que possam mobilizar os

alunos para os saberes – transformando, dessa forma, a aprendizagem em aprendizagem significativa –, não de metodologias para acelerar a aprendizagem.

### **Os alunos e suas experiências nos tempos da escola**

O que está em discussão aqui não é o Projeto Correção de Fluxo, embora pertinente, mas como esses alunos chegaram e, principalmente, passaram por ele. Podemos evidenciar no quadro a seguir, de forma geral, um ingresso tardio na primeira série, considerando sete anos como idade mínima prevista na legislação. Tal fato, segundo os alunos entrevistados, caracteriza-se pelas precárias condições de acesso, mudanças constantes das famílias para lugares onde existia carência de mão-de-obra – distantes das condições de acesso à escola, por tratarem-se geralmente de lugares novos, em função da exploração de madeira e/ou pouco mecanizados – e ausência de documentação pessoal.

Outro aspecto para o qual gostaria de chamar atenção é a dificuldade de reconstruir a história escolar dos alunos: o Histórico Escolar só registra o ano de ingresso em uma nova série e não teve acesso a outros documentos que pudessem evidenciar o que aconteceu com o aluno nos dois, três, quatro ou mais anos entre uma série e outra. Teria sido reprovado, desistido, deixado de estudar para trabalhar, tido problemas de saúde? Quantas vezes teria mudado de cidade, mudado de escola, voltado às escolas já freqüentadas anteriormente? Estas histórias, muitas vezes, “apagam-se” do imaginário dos próprios alunos.

A discrepância das políticas públicas vividas por esses alunos merece algumas considerações para que visualizemos a dinâmica entretecida entre o proposto e o efetivado, aspecto importante na compreensão do fracasso escolar.

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) tinha como “carro chefe” de sua fundamentação pressupostos epistemológicos baseados em Piaget, Ferreiro, Vigotski e outros, com o objetivo de não reprovar, principalmente na passagem da primeira série para a segunda – momento em que era registrado o maior estrangulamento. No entanto, o que se evidenciou na coleta de dados foram alunos do CBA demorando até quatro anos para ingressar na segunda série. A seguir, apresento uma caracterização da turma de alunos envolvidos nesta pesquisa.

**Progressão dos alunos que ingressaram na 1ª série a partir de 1992 (panorama da turma em 2000), Escola Estadual Santa Terezinha – Palotina/PR**

ALUNOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000								
Odailton (7)	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup> CF								
Odilon (7)	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Rose Maria (7)	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Marcos (8)	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Cristiano (7)	-	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Sancler (7)	-	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup> CBA	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Cleber (8)	-	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Elias (8)	-	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Ricardo (8)	-	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Marciano (8)	-	-	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Valter (8)	-	-	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Alessandro (9)	-	-	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup> CBA	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Cleiton (9)	-	-	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
José Emerson (9)	-	-	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Margarete (10)	-	-	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Leandro (9)	-	-	-	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Salete (10)	-	-	-	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Patrícia (9)	-	-	-	-	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Valdirene (10)	-	-	-	-	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
Beatriz (13)	-	-	-	-	1 <sup>a</sup> CBA	2 <sup>a</sup> CBA	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> CF	5 <sup>a</sup> /7 <sup>a</sup> CF	8 <sup>a</sup> CF								
<table border="1"> <tr> <td>Palotina/PR</td> <td>CBA: Ciclo Básico de Alfabetização</td> </tr> <tr> <td>Outra cidade no estado do Paraná</td> <td>CF: Correção de Fluxo</td> </tr> <tr> <td>Outro estado no Brasil</td> <td>Obs.: O número que acompanha o nome dos alunos refere-se a idade que ingressaram na 1ª. série do Ensino Fundamental</td> </tr> <tr> <td><b>ALUNOS</b></td> <td></td> </tr> </table>										Palotina/PR	CBA: Ciclo Básico de Alfabetização	Outra cidade no estado do Paraná	CF: Correção de Fluxo	Outro estado no Brasil	Obs.: O número que acompanha o nome dos alunos refere-se a idade que ingressaram na 1ª. série do Ensino Fundamental	<b>ALUNOS</b>	
Palotina/PR	CBA: Ciclo Básico de Alfabetização																
Outra cidade no estado do Paraná	CF: Correção de Fluxo																
Outro estado no Brasil	Obs.: O número que acompanha o nome dos alunos refere-se a idade que ingressaram na 1ª. série do Ensino Fundamental																
<b>ALUNOS</b>																	

Para melhor compreendermos suas histórias, vamos analisá-las nominalmente. Marciano, José Emerson e Margarete são alunos que iniciaram seus estudos no Paraguai, em 1994, todos com alguns anos de defasagem quanto à idade, e que em 1997, passaram a residir em Palotina/PR. O maior problema que enfrentaram. Segundo eles, foi a adaptação à língua portuguesa que os levou a terem que repetir a 3ª série.

“Estou muito feliz de te conhecer, estou um pouco triste um pouco feliz por ter mudado do Paraguai e perdido meus amigos, há 4 anos que eu não os vejo. O primeiro ano que eu comecei estudar em Palotina foi muito difícil para mim porque lá a língua deles é totalmente diferente daqui. Eu não repeti nem um ano, estou fazendo Correção de Fluxo porque quando eu mudei para Palotina eu voltei um ano para trás porque eu não sabia a língua brasileira” (Marciano).

“Eu reprovei muitas vezes por que quando morava na cidade do Paraguai os estudos eram difíceis, o castigo era ruim, quando ia pra castigo tinha que carpir em volta da escola. Por isso repeti várias vezes por isso estou na Correção de Fluxo” (José Emerson).

“Eu morava no Paraguai. Eu e minha família viemos para Palotina, eu gosto muito daqui, principalmente da Escola Santa Terezinha. (...) Eu gosto muito dos professores e da diretora, mas eles às vezes são chatos quando nós fazemos bagunça” (Margarete).

Odilon, Rose Maria, Marcos e Valter sofreram o drama de repetir múltiplas vezes uma mesma série. Marcos e Rose Maria sofreram com a dificuldade de acesso, mas manifestam estar dispostos a aproveitar a oportunidade e compensar os anos que não conseguiram concluir. Marcos vive a situação de ter que conciliar os estudos com trabalho pesado.

“Você quer saber se eu repeti de ano, não, eu não repeti de ano, eu só estou atrasada na escola foi por eu ter saído da escola todas as vezes, eu não tinha como terminar o ano, era muito sacrifício para estudar, eu morava no sítio, eu ia na escola de ônibus, não era estrada asfaltada, eu sofria muito, quando chovia nós voltava a pé, de ônibus era uma hora e meia de viagem. Eu não agüentava e saía. Minha família e amigos ficavam muito triste com isso, mas agora que estou na cidade pretendo estudar muito” (Rose Maria).

“Eu espero o ônibus todos os dias, é a mesma coisa que a senhora passou. Eu também saio de casa faltando 10 minutos para 1 e 1 hora passa o ônibus, a aula começa 1:15 e quando chove eu chego na escola 1:30. Eu chego muito atrasado e quando chove muito o ônibus não passa e eu perco aula. Quando chove faz muito barro e quando está quente faz muita poeira e eu me cuido, tudo para não

me sujar. Eu carrego caminhão com meus colegas de serviço e descarregamos em outras cidades. Nós levamos tijolos até para Cascavel, Paraguai” (Marcos).

Valter encara seus problemas e manifesta uma relação afetiva com a escola, ao contrário de Odilon, que fica feliz quando não tem aula e pode fazer “as coisas que gosta”.

“Sou uma pessoa legal, não gosto de todas as vezes que vou para secretaria por causa de alguns amigos. Esta escola significa muita coisa para mim, para quando eu crescer eu vou lembrar de tudo que eu fiz e não fiz, como aquela imagem que passa na televisão do quadro da música *amigo é coisa de se guardar dentro do coração*, assim falava a canção” (Valter).

“No final de semana, sábado e domingo eu vou na igreja e quando eu não vou eu vou brincar ou passear. Eu gosto muito do que eu faço. Quando não tenho aula eu gosto muito porque eu posso sair e nas férias eu também vou me divertir muito” (Odilon).

Cristiano, Sancler, Cleber, Elias e Ricardo entraram na escola em 1993. Cristiano e Cleber manifestam a incorporação da “culpa” de suas reprovações.

“Professora, você me perguntou se eu repeti alguma série, eu já repeti 3 anos, uma vez na 2ª, outra na 3ª e na 4ª. Eu acho que eu repeti porque eu não tenho interesse de estudar. As vezes que eu me desentendia com as professoras era porque eu fazia o que não era para fazer” (Cristiano).

“Quando eu acabar o estudo eu vou fazer uma faculdade. E se um dia conseguir fazer quero trabalhar de empresário, para trabalhar aí. Eu já repeti dois anos na escola de São Camilo, porque eu era muito bagunceiro” (Cleber).

Sancler, Elias e Ricardo manifestam o gosto por estudar, mesmo quando acompanhado por trabalho.

“Eu gosto de estudar e moro em Palotina no Bairro Habitabem. Professora Maristela, eu gosto do lanche da escola. Eu gosto das aulas da Professora Regina e das outras também” (Sancler).

“Gosto muito de vir para a escola 4ª e 6ª porque tem Educação Física. (...) Eu já repeti 2 vezes na 3ª série, minha mãe ficou chateada e meu pai também, meus colegas nem tanto. Eu faço Correção de Fluxo, eu tenho que estudar para mim passar de ano, para mim ir para a 7ª série” (Elias).

“Este estudo é muito importante para mim porque ele ajuda eu ir para uma série mais adequada. (...) A minha vida fora da escola é trabalhar de mecânico. Na segunda-feira eu pego no trabalho 2:40h da manhã, eu trabalho assim de segunda a sábado e aos domingos eu vou no sítio dos meus amigos e fico até 7:00horas da noite e vou embora para casa. Chego vou direto para o banheiro tomar banho para eu ir na igreja. Vou pedir a Deus que ilumine seu trabalho e que dê tudo certo” (Ricardo).

Alessandro, Cleiton, Leandro e Salete revelam poucas reprovações, mas caracterizam outro problema que é a entrada tardia na escola – considerando sete anos a idade legal –, aspecto este também registrado com Patrícia, Valdirene e Beatriz. Alessandro, que mantém uma relação positiva com a escola.

“Eu estudo na Escola Estadual Santa Terezinha, uma escola boa e bonita e eu gosto de estudar bastante para eu ser motorista, para ajudar a todos que precisarem de mim para qualquer ajuda e a nossa família está bem, graças a Deus que está tudo bem” (Alessandro).

Leandro e Beatriz, assim como outros alunos, assumem a “culpa” pelas suas reprovações, mas estão dispostos a “recuperar o tempo perdido” e visualizam um futuro.

“Eu já repeti de ano duas vezes por causa da bagunça e por causa de conversa e briga. Como vai, aqui vai um abraço do seu amigo Leandro, eu vou bem, hoje a minha mãe veio ver quantas falta eu tinha porque no dia 27 eu matei aula e ela veio saber” (Leandro).

“Olha, Maristela, na minha conta eu já estudei uns 11 anos, só que tem um detalhe, eu já repeti umas 3 séries. Isso aconteceu por muitas vezes por relaxo meu, hoje eu me arrependo muito por ter perdido todos esses 3 anos de atraso, e não foi por causa dos meus pais e sim por causa de mim, mas agora eu não posso fazer nada para recuperar o tempo perdido a não ser estudar muito e me esforçar bastante, daí quem sabe eu recupero” (Beatriz).

Cleiton, Salete, Patrícia e Valdirene declaram mais uma vez o problema quanto às condições de acesso à escola e a possibilidade de poderem recuperar os anos “perdidos”.

“Eu repeti 3 anos e fiquei muito triste porque não consegui passar de ano, mas graças a Deus que tem a Correção de Fluxo e eu vou recuperar os anos que perdi. Aconteceu porque eu tinha muitos problemas com minha família e tinha que faltar na escola e minha mãe era doente e não dava para ela trabalhar para ajudar meu pai que ganhava muito pouco. Por isso tinha que faltar na escola” (Cleiton).

“Eu morava no Mato Grosso do Sul, minha irmã foi me buscar pra mim morar com ela aqui. Já repeti sim uma vez, sim na primeira série quando quebrei o braço e fiquei 15 dias sem ir para a escola e reprovei. Muito triste meu primeiro ano na escola e repeti, meus pais também ficaram tristes, mas não desistiram e me matricularam de novo, mas eu não conseguia ler, o professor puxou minha orelha, fiquei magoada e saí outra vez da escola” (Salette).

“A escola onde eu estudo chama-se Santa Terezinha, eu gosto muito de estudar aqui porque é uma escola que a gente aprende muito e também fica muito inteligente. Já faz 2 anos que eu estudo aqui, se Deus permitir vou estudar até 1º grau. Moro com meus pais, meu pai é lavrador e minha mãe é doméstica. A senhora perguntou para mim se alguma vez eu tinha reprovado de ano, eu nunca reprovei. Estou nesta série porque aonde eu morava não tinha escola, comecei a estudar com 10 anos porque vim morar com minha vó. Comecei na 1ª série, passei a 2ª série, depois da segunda comecei fazer a Correção de Fluxo de 3ª e 4ª, graças a Deus passei e estou fazendo de 5ª a 8ª série” (Patrícia).

“Eu nunca repeti de ano, mas o que aconteceu foi que quando estava quase para acabar o ano meus pais se mudavam para outra cidade e foi assim que perdi quase três anos de aula. É por essa razão que estou estudando na Correção de Fluxo” (Valdirene).

Em alguns momentos é possível registrar dissonâncias entre o que os alunos dizem sobre sua história e os dados constantes no Histórico Escolar, de onde colhi informações. Em alguns casos, as mudanças de escola e mesmo de estado acabaram gerando a perda da documentação escolar, outros alunos foram vítimas das discontinuidades dos programas governamentais.

### **Os alunos e suas experiências de fracasso (e sucesso) acerca do tempo *na* escola**

O tempo *da* escola não reflete o tempo *na* escola. A escola trabalha com um tempo próprio, com um tempo de calendário e relógio, previamente determinado, usado como parâmetro avaliativo das relações estabelecidas com os saberes curriculares. *Na* escola, alunos vivem experiências singulares na relação com os saberes e sabem que, quando aprovado, o tempo foi aproveitado e, quando reprovado, de nada valeu.

“Reprovação é que você estuda e fica na mesma série que você estava porque o aluno fica, é que ele brinca na sala, não faz nada. Evasão para mim é que a pessoa que não gosta de ir para a escola e só quer ficar brincando. E não pensa no futuro do que vai ser” (Cleber).

“Eu acho que é uma pessoa inconseqüente que não se importa pelas coisas da vida, mas um dia vai se arrepender por não ter estudado e prestado atenção na professora” (Patrícia).

“Eu entendo reprovação assim, é aquele aluno que não tá bem na sala, não faz nada, sempre tá conversando com os colegas, fica respondendo à professora e à diretora, está brigando com os colegas. Eu também entendo por evasão é aquele aluno que não quer nada na vida e que não tem ninguém para apoiá-lo” (Leandro).

“Para mim falar desses alunos que reprovam de ano é muito difícil falar sobre eles porque eu também já reprovei de ano, mas mesmo assim vou comentar um pouco sobre esses alunos. Esses alunos, eles são muito desinteressados, não gostam de estudar, não gostam de aprender coisas novas, são totalmente desligados da escola. Agora aqueles que faltam aula demais também não gostam de aprender, eles só querem ficar numa boa, não gostam de ir na aula. E os pais também muitas das vezes também são culpados, porque eles não fala para seu filho ir na aula e sim deixam eles fazendo o que querem” (Beatriz).

“Desinteressados, desligados, não gostam de estudar, brincam, não fazem nada, conversam demais, desrespeitam os professores e colegas, são inconseqüentes, desobedientes, não se esforçam, não querem nada com a vida, não prestam atenção, têm preguiça”: foram estas as expressões e adjetivos utilizados pelos alunos sobre os que reprovam e/ou se evadem da escola. Essas também foram as caracterizações utilizadas para definir o “mau aluno”. Ao contrário do que esperava – o reconhecimento de que eram “maus alunos”, já que tinham vivido as experiências de reprovação e/ou evasão –, todos os alunos reconheceram-se como “bons alunos” – apenas dois identificaram-se como “mais ou menos” –, associando expressões como:

“Um bom aluno é aquele que estuda bastante, não falta a aula, se comporta dentro da escola e um mau aluno é aquele que não faz o que a professora passa para ele. Eu me considero um aluno bom porque eu faço o que a professora passa para nós fazermos” (Marciano).

“Um bom aluno é estudar bastante, esforçar o máximo e um mau aluno é aquele que não faz os exercícios, fica só brincando e não presta atenção na sala. Eu me considero uma ótima aluna porque eu sempre faço os temas, chego na hora certa, faço tudo o que os professores passam” (Valdirene).

“Um bom aluno é aquele que faz tudo certinho e o mau aluno é aquele que não faz nada. Eu me considero um bom aluno porque faço bagunça, mas também estudo” (Elias).

“Um mau aluno é aquele que não faz tudo que pedem e o bom aluno é aquele que se respeita, respeita os colegas e a professora. Eu me considero uma boa aluna, me respeito, respeito o colegas e professores” (Rose Maria).

Se tinham vivido experiências de reprovação e evasão e associavam tais experiências às características dos “maus alunos”, porque consideraram-se “bons alunos”? Uma primeira hipótese a considerar são as conseqüências negativas que as experiências de fracasso escolar produziram nestes alunos e, por isso, manifestaram-se como se não tivesse acontecido com eles. O desconforto de tais recordações também foi registrado, como já vimos anteriormente, no primeiro contato que fiz com a turma ao identificá-los como alunos com experiências de fracasso escolar. Também assume sentido aqui a grande dificuldade que os alunos manifestaram em reconstruir suas histórias escolares, numa tentativa de registrar o ano, a escola e a série que freqüentaram. A memória do fracasso nega-se a se presentificar.

Foi em conjunto com os professores da escola, quando apresentava e discutíamos alguns pontos evidenciados nesta pesquisa, que levantamos conjuntamente uma segunda hipótese que, na realidade, entretece-se à primeira: os alunos não são mais repetentes e/ou evadidos da escola e, por isso, deixaram de ser “maus alunos”. O tempo vivido na escola voltou a ter sentido. Suas auto-estimas foram sendo gradativamente reconstruídas, eles voltaram a ser alunos em condições de aprendizagem, voltaram a ter esperança, voltaram a ser alunos incluídos nos tempos “normais” da escola.

Há ainda uma terceira questão a considerar: o sentimento dos alunos que vivenciaram experiências de evasão-reprovação – registrado entre quinze alunos, considerando as mudanças das famílias de uma cidade a outra, as dificuldades de acesso e alunos que deixaram de estudar para trabalhar ou por motivos de saúde – é diferente das experiências só de reprovação – segundo os alunos, por falta de interesse, por serem desobedientes, bagunceiros, por problemas de relacionamento e dificuldades na aprendizagem. Os alunos que vivenciaram evasão-reprovação manifestaram tristeza; os que vivenciaram apenas reprovação manifestaram vergonha.

“Eu já repeti duas vezes a quarta série, é que eu parei um pouco e repeti. Eles perguntavam e eu dizia: Correção de Fluxo. É um esforço! Eu me senti muito triste, pensava de parar e meus pais me aconselhava para não parar” (Marcos).

“Eu fiquei muito triste quando quebrei o braço e tive que parar de estudar três meses e depois reprovei” (Salette).

“Quando eu mudei de cidade e tive que voltar uma série eu fiquei muito triste por voltar um ano, dava vontade de parar de estudar, mas não parei, continuei estudando e hoje estou na Correção de Fluxo” (José Emerson).

“Me senti mal e vergonhoso porque eu era bagunceiro e desobediente e não queria nada com nada” (Ricardo).

“Muita raiva de mim porque eu não estudei o bastante para passar de ano, mas nunca eu quis parar de estudar” (Margarete).

Analisando apenas uma das possibilidades ou a conjugação de todas, destaco um aspecto que se encontra permeado no conjunto das manifestações e que considero superior: a imagem positiva que os alunos apresentam de si. Eles têm esperança, acreditam na escola, acreditam que terão um futuro, acreditam que serão felizes. Vivem agora experiências de “sucesso escolar”, fazem parte dos tempos *da* escola.

### **Sobre o fracasso e o sucesso**

A própria língua portuguesa é mais generosa em possibilidades de derivações do termo fracasso do que sucesso. É possível fracassar, mas não “sucessar”. No segundo caso, o correto seria “ter sucesso”, mas parece soar estranho “ter fracasso”, afinal, quando fracassa, não pode “ter” nada. Embora correto, não usamos “ter fracasso”, retirando do aluno que não teve sucesso toda a possibilidade de ter alguma coisa.

Sobre fracasso e sucesso, os registros dos alunos podem ser congregados em dois grupos. Por um lado, a relação mais direta entre aprovar e reprovar e, por outro, ser e não ser bom aluno.

“Para mim ter sucesso é uma coisa muito boa e esforçada, quase não sei explicar, mas acho que é muito ruim fracassar na escola e muito doloroso ver quase todos ir para frente e só você fracassou” (Beatriz).

“Ter sucesso é se esforçar na escola e ir todos os dias e fracassar é desanimar, não ir mais para a escola” (Marcos).

“Quando eu consigo fazer alguma coisa difícil e passar de ano; quando eu respondo os professores e não faço nada e principalmente não passo de ano” (Margarete).

“Ter sucesso é muito bom, porque os pais ficam contente e fracassar significa perder para mim” (Elias).

“Eu tive sucesso aqui nessa escola porque quando vim para cá eu estava na terceira série e fracassei no Mato Grosso do Sul, aonde eu morei, porque só repetia, passava as vezes” (Salette).

“Sucesso significa ser um menino bom, que respeita os professores. É ser um rapaz que não quis aprender e quando chega o final do ano rodar, que significa fracassar” (Valter).

O que realmente define fracasso e sucesso? Qual a linha divisória entre os dois conceitos? Que conseqüências estas experiências podem assumir na vida dos alunos? Entra em discussão aqui um julgamento de valor em função de um “aluno ideal”, com uma “aprendizagem ideal”, nos tempos *da* escola.

### **“Recuperar o tempo perdido...”**

Neste ponto das reflexões, poderia discorrer sobre uma série dos pressupostos da Correção de Fluxo<sup>1</sup> apresentados e que não foram efetivados, conforme pude constatar em algumas incursões que fiz pela sala de aula; poderia estabelecer nuances da relação conflituosa entre o que os professores apontaram como pressupostos do programa e o que visualizei em sua efetivação, nos dias em que estive acompanhando-os; poderia também tecer várias críticas ao utilitarismo de programas desta natureza, principalmente por considerarem “melhoria na qualidade do ensino público” o simples equacionamento quantitativo dos índices de evasão e reprovação, contudo, reservo-me, neste momento, a direcionar esta discussão para a “identidade assumida pelos alunos”<sup>2</sup> envolvidos no programa. Trata-se do exercício da “curiosidade epistemológica” em olhar por dentro de um projeto que anseia “solucionar” o fracasso escolar.

---

<sup>1</sup> Embora não se refira aos resultados do NRE a que Palotina pertence, os resultados do trabalho desenvolvido pela UEL, juntamente com os NRE de sua abrangência, servem para avaliar os problemas registrados. Apontam problemas de ordem administrativa e pedagógica. “Os de ordem administrativa incluíam queixas ao reduzido tamanho da equipe para dar atendimento às necessidades das escolas; material insuficiente para atender a todas as escolas; recursos financeiros escassos; local inadequado no NRE para reuniões e encontros com professores.(...) As dificuldades pedagógicas foram de duas ordens: os técnicos ressentiam-se de falta de material bibliográfico para sua própria fundamentação, para melhor poderem ajudar os professores e, também, de orientação didática específica para disciplinas de Inglês, Educação Artística e Educação Física. (...) A outra ordem de dificuldades referia-se à atuação nas escolas: os técnicos sentiram a necessidade de envolver no Projeto diretores e supervisores das escolas, tendo percebido, em vários casos, atitudes preconceituosas para com as turmas de Correção de Fluxo ‘insubordinadas’, os alunos eram tidos como ‘incapazes de aprender’, só iam à escola para ‘bagunçar’ ou mesmo ‘não tinham solução.’ (CARVALHO, 2000, p. 6-7).

<sup>2</sup> Segundo a Avaliação do Projeto Pedagógico do Projeto Correção de Fluxo (1998, apud. CARVALHO, *ibid.*, p. 9), “São agora outros alunos, muito mais responsáveis e questionadores, que recuperaram a auto-estima perdida nas inúmeras reprovações que haviam sofrido.”

O que significou fazer parte da turma de Correção de Fluxo? Não é difícil encontrar no decorrer das falas já apresentadas e nas subseqüentes a intensa manifestação da identificação dos alunos com a Correção de Fluxo. Embora alguns poucos afirmem constrangimento diante dos amigos – afinal, dizer-se aluno da Correção de Fluxo é assumir-se como repetente e/ou evadido da escola –, a expectativa que projetam nesta “chance de recuperar o tempo perdido” supera qualquer rótulo e os identifica como privilegiados, identifica-os como a turma que pode avançar, identifica-os como a turma que está tendo algo diferenciado dos demais, identifica-os como “incluídos” nos processos da escola, nos tempos *da* escola.

“...isso significa muito para mim porque se eu estou estudando na turma é porque preciso recuperar todos os anos que eu perdi. Eu agradeço muito a escola por ter aceitado a Correção de Fluxo na escola em que eu estudo” (Beatriz).

“Muito bom porque aqui eu já conheço os amigos há muito tempo e tenho a oportunidade de recuperar os anos que eu perdi” (Cristiano).

“Muito bom porque se não fosse a Correção de Fluxo eu ia ficar numa série onde vai ter todos menos idade que eu, só eu de grande” (Elias).

“Eu acho que é uma chance que uma pessoa tem de ir pra frente e ser alguém na vida, ter tudo o que quer, ter felicidade, dinheiro etc” (Leandro).

“Recuperar o tempo perdido”, ir para uma “série adequada”, ter a “chance de ser alguém na vida” são as atribuições mais usadas pela turma para definir a importância deste projeto em suas vidas. Uma coisa é possível antecipar: voltaram a construir a auto-estima, voltaram a acreditar que são capazes de aprender, voltaram a acreditar que tem lugar para eles na escola e na sociedade, voltaram a acreditar que é possível sonhar com o futuro. Outras conseqüências... o tempo poderá revelar.

Pensar numa política pública que, através de seus programas e projetos, contemple as complexas questões que envolvem o fracasso escolar implica, em primeiro lugar, desvelar esta complexidade. O fracasso escolar não é uma questão simples, pois cada aluno é singular em sua condição humana e, assim sendo, não serão medidas generalizadas que o resolverão.

O fracasso escolar não é um problema isolado, mas encontra-se entrecido na multiplicidade dos problemas sociais emergentes de uma história de seletividade e exclusões e, assim sendo, não serão medidas isoladas e compensatórias que o resolverão.

O fracasso escolar não é um problema que precisa ser “eliminado” como uma praga, mas a expressão de um tipo de relação que a escola mantém no processo de

aprendizagem de seus alunos e, assim sendo, são estas relações que precisam ser (re)editadas.

Uma política pública não pode argumentar a favor do mascaramento da qualidade da aprendizagem, em que fracasso e sucesso compõem o retrato da mesma moldura. A linha divisória entre esses dois conceitos tem se revelado muito frágil. Pesquisas poderiam levar muito tempo investigando e fundamentando tal questão e, ainda assim, dificilmente se produziria um acordo. Para LAHIRE (1996, p. 19), “... o ‘fracasso’ ou o ‘sucesso’ escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.”

Tais contradições, dissonâncias e consonâncias só podem existir quando comparadas ao que é proposto e exigido do aluno. A criança fracassa ou tem sucesso relativamente a um padrão de normalidade pré-estabelecido.

Para CORDIÉ (1996, p. 11), na escola, para ter sucesso, é preciso acompanhar e, quando não acompanha, está em situação de fracasso. “... primeiro, [é preciso acompanhar] o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois acompanhar a turma, não se distanciar do seu rebanho.”

As situações de fracasso e sucesso são singulares em seu conteúdo. CHARLOT (2000, p. 14) destaca: “Uma noção que recobre tantas coisas e que remete a tantos processos, situações e problemas, ainda por cima tão diferentes entre si, deveria aparecer como vaga e confusa.” Contudo, vemos facilmente generalizações sendo produzidas, principalmente sobre o fracasso, confirmando seu caráter de evidência sobre a noção de sucesso.

Os alunos revelaram que é “fácil” resolver esta questão: é só alcançar a posição que escola e sociedade determinam como critério de sucesso, ou seja, ser aprovado. Eis a frágil “linha divisória” que sustenta a “qualidade da educação”.

O entretencimento das vozes dos diferentes atores – alunos, teóricos, pesquisadora, professores – com as políticas públicas e a natureza escolar conduziu a caminhos pouco percorridos: sobre fracasso escolar, não basta encontrar as causas e as soluções, é preciso intensificar a vigilância sobre os efeitos das políticas públicas na vida dos alunos, é preciso intensificar a compreensão das relações que os alunos mantêm com a escola e com o conhecimento ali trabalhado e, principalmente, é preciso intensificar o respeito ao direito básico de uma educação escolar que não possibilite experiências de fracasso escolar. Nada justifica experiências dessa natureza. É como permitir que um prédio caia, que um paciente morra, que um cidadão inocente seja preso, que o remédio mate, que a fábrica polua... Quanto tempo perdido.

## **Referências**

ARROYO, M. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: *Em Aberto*. Brasília, v.17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

- CARVALHO, M. H. S. de O. A universidade e a formação de professores: o caso do Projeto Correção de Fluxo do Paraná. In: *III Seminário Pesquisa em educação região Sul*. 2000. Porto Alegre. Anais...Porto Alegre: ANPED, 2000. CD-ROM
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DORNELES, B. V. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. In: *Pátio*. ano 3, n. 11. Nov 99/Jan 2000. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ELIAS, N. *Sobre el tiempo*. 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 114/99. Autoriza a criação do Programa de Adequação Idade-Série (PAI-S)*. Curitiba: Gabinete do Secretário, 1999.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Ensinar e aprender: reflexão e criação*. V. 1,2,3. Curitiba: SEED. São Paulo: CENPEC, 1998.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Programa adequação idade-série/PAI-S – Projeto de Correção de Fluxo. Implantação*. Curitiba: SEED, 1997a.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Projeto correção de fluxo: impulso inicial*. Curitiba: SEED. São Paulo: CENPEC, 1997b.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Deliberação 001/96, 09 de fevereiro de 1996. Programa de adequação idade/série*. Câmara de Ensino de 1º Grau. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1996.
- ROSSATO, M. *A voz dos alunos produzindo (re)significações acerca do fracasso escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. (Dissertação de Mestrado).