

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

novas abordagens do cotidiano escolar

Sandra Aparecida Riscal
(organizadora)

1ª reimpressão



EdUFSCar

São Carlos | 2019

Revisitando “A menina repetente”

Anete Abramowicz

Por isso não apresento o livro como o da menina repetente porque, em nenhum momento, elas se repetem. Elas recriam, no automatismo das letras, na obrigação imposta, a força, a energia, muitas vezes efêmera e transitória, que as coloca em movimento. E essa força que nos escapa, também nos exaspera, a nós, professoras, que temos dito e repetido (nós sim) para todas essas meninas que a estrada é aquela, a única (Sarita Maria Affonso Moysés).¹

Este caminho que faz o homem atraído avançar sem descanso não é acaso precisamente a distração e o erro? (Michel Foucault)

Ao ser convidada a revisitar, no presente texto, o livro *A menina repetente*² depois de passados 22 anos de sua edição, percebo que há uma atualidade inaudita na obra. Utilizarei partes do livro escolhidas aleatoriamente. Sabemos, hoje, que são as crianças negras que mais fracassam na escola, que os meninos reprovam mais que as meninas, e que há diferenças de gênero, de raça e, obviamente, de classe social na repetência escolar. No entanto, o que a pesquisa pretendeu mostrar foi a “qualidade” da reprovação para as meninas, os sentidos, os significados, ou seja, quais são as diferenças discursivas e não discursivas quando a *menina* repete de ano. É preciso ressaltar que a analítica teórica proposta no livro *A menina repetente* não estava centrada na categoria de gênero – não foi esta a categoria que iluminou a pesquisa de campo e nem mesmo a análise teórica utilizada. A categoria central era a diferença. É importante ressaltar que as pesquisas sobre o fracasso escolar habitavam a atmosfera científica da década de 1990, em que o debate sobre fracasso

1 Trecho do prefácio do livro *A menina repetente* (1. ed. Campinas: Papirus, 1995).

2 O livro é fruto da dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade intitulada *A menina repetente: o duplo fracasso*, defendida em 1992 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e sob orientação de Maria Machado Malta Campos.

escolar das crianças pobres ainda era significativo dado o enorme percentual das crianças que se evadiam da escola.

Podemos elencar alguns dos trabalhos importantes daquela década. Em 1987 tivemos a defesa da tese de livre-docência da pesquisadora Maria Helena Souza Patto, cujo livro seria publicado em 1994 sob o título *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* – obra central sobre este debate na época. No ano seguinte, em 1988, temos o artigo publicado pela mesma autora intitulado *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso*. Outra pesquisa importante foi a encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e publicada no livro *Quem mandou nascer mulher*, de Felícia Reicher Madeira, sob a categoria analítica de *gênero*³ ou de *mulheres*. A pesquisa, que teve origem em um projeto patrocinado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 1996, pretendeu realizar estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Há, também, o livro *Para além do fracasso escolar*, que reuniu pesquisas sobre o fracasso escolar apresentadas na 20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1997. No entanto, é preciso ressaltar que, desde a década de 1970, o tema das diferenças de desempenho escolar entre os sexos estava presente nos debates educacionais brasileiros quando pesquisadoras como Rosemberg (1975), por exemplo, chamaram a atenção para o fato de que as mulheres obtêm maiores índices de sucesso.

Alguns temas vinculados à explicação científica sobre o fracasso escolar podem ser elencados na produção da pesquisa brasileira. Na década de 1970 se aderiu à concepção de que havia uma desigualdade econômica e simbólica entre as classes sociais que deveria ser compensada – visão esta logo abandonada e criticada. A educação compensatória propunha acabar com a pobreza das crianças pela via da educação pré-escolar a partir da compensação das carências, perspectiva que foi repudiada por pesquisadoras brasileiras. Naquela época, elas problematizaram a condição de atendimento das crianças pobres, analisando condições de aprendizagem e propondo estratégias educacionais compensatórias para a pobreza e para a desigualdade social – estas muito vinculadas às teorias de Carência Cultural que surgiram durante a década de 1970. Outros temas procurariam apresentar as diferenças que existem entre meninos

3 Na educação, a categoria “gênero” era compreendida hegemonicamente a partir dos trabalhos de Joan Scott, a saber: *Gender: a useful category of historical analyses* (publicado na *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, dez. 1986) e *Gender and the politics of history* (Nova York: Columbia University Press, 1989).

e meninas com ênfase nos indicadores escolares, tais como evasão, nível de escolaridade, índices de reprovação e inserção social no mercado de trabalho.

Algumas publicações ilustram este mapeamento: em 1975, Maria Malta Campos e Yara Lúcia Esposito publicaram o texto *Relação entre sexo da criança e as aspirações educacionais e ocupacionais das mães* e, em parceria com Ana Maria Poppovic, o texto *Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar*. No mesmo ano, Rosemberg (1975) publicou o artigo intitulado *A escola e as diferenças sexuais*. Na década de 1990, Marília Pinto de Carvalho retomaria este debate buscando compreender a reprovação dos meninos. Teremos, em 1999, o artigo intitulado *Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados*, de Cármen Duarte da Silva, Fernando Barros, Sílvia Halperni e Luciana Duarte da Silva, em que se buscou entender estas diferenças no desempenho escolar das meninas e dos meninos. A análise do material apontou para a *maneira feminina* de exercer o magistério que atravessava a prática docente, para a profecia autorrealizadora referendada no critério do bom comportamento e para a estreita relação entre gênero e saber, aspectos regulados pelos regimes de verdade. Já em 2007, a pesquisadora Marília de Carvalho retomará este debate em sua tese de livre-docência, intitulada *Gênero e trajetórias escolares no ensino fundamental: um olhar sobre os critérios de avaliação das professoras*.

O que naquela época não se percebia era a presença (ou a ausência) e o desempenho acadêmico de crianças negras;⁴ este tema chegaria tardiamente⁵ ao debate, mesmo porque o quesito “raça” é introduzido no Censo Escolar em 2005 e, de fato, eram poucos os trabalhos dedicados a esta perspectiva.

E o que se pretendeu mostrar com *A menina repetente* e a pesquisa sobre a repetência escolar entre as crianças pobres?

O livro começa indicando duas vertentes hegemônicas – à época explicativas do fracasso escolar de crianças pobres. Uma delas afirmava que as crianças fracassavam porque apresentavam déficits culturais, afetivos, de inteligência etc. Deste modo, criavam-se “micropolíticas em torno da ideia de carência, em que as crianças passam a viver seus desejos e saberes como falta de algo nelas mesmas que as estaria impedindo de viver com sucesso sua escolaridade” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 15). A outra vertente, na ocasião posta sob a atmosfera teórico-científica do livro *A Reprodução: elementos para*

4 Na década de 1990 foram publicados alguns trabalhos, com destaque para o de Rosemberg (1998).

5 Apesar de existirem alguns estudos sobre educação e raça com base em dados macro desde 1950, por exemplo, os trabalhos de Florestan Fernandes, Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, Fúlvio Rosemberg, Regina Pahim Pinto e Esmeralda Negrão, Luiz Cláudio Barcelos e Ricardo Henriques, Danielle C. Fernandes, entre outros.

uma teoria do sistema de ensino, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, afirmava que as crianças eram “vítimas” de uma (des)ordem capitalista, na qual a escola estaria cumprindo a função de reproduzir desigualdades sociais, excluindo-as e discriminando-as.

Mas a pesquisa proposta se centrava no repertório foucaultiano, a partir da ferramenta analítica sobre a compreensão do poder entendido como positividade, propondo analisar e evidenciar os processos de resistências das crianças a esta *processualidade excludente* – na qual a repetência era um dos dispositivos desta política de exclusão das diferenças sob a face do fracasso escolar. Já havia, na época, uma literatura estrangeira sobre o tema, destacando-se o trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), que afirmavam a maneira pela qual a escola evadia à criança, e não o contrário. Neste sentido, na medida em que a pobreza não pode ser considerada uma categoria invariante e homogênea de análise e uma condição necessária para o fracasso ou a exclusão escolar, a pergunta norteadora da pesquisa foi a seguinte: *Quando todos na escola são pobres, quem são “os escolhidos” para a reprovação?*

Quando começou a ser esquadrinhada a pesquisa de campo no sentido de compor a cartografia da escola na relação com a aprendizagem das crianças, ou seja, “a forma pela qual a escola produz e individualiza o fracassado, como é chamado o repetente” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 16), emergiu a menina.

Ao verificar as singularidades, as dispersões dos acontecimentos e as tramas que vão constituindo subjetividades e interioridades e, portanto, o sujeito escolar, explicitou-se uma forma minuciosa de como a instituição escolar cria a menina repetente (ABRAMOWICZ, 1995, p. 16).

É importante ressaltar que o objetivo inicial do estudo não foi o de investigar o fracasso escolar das meninas e que o tema eclodiu no processo da pesquisa. Poderia dizer que foi uma surpresa que, em meio a este processo excludente, a menina tinha uma centralidade qualitativa nele. Com o que a pesquisa se deparou ao encontrar a menina foi uma espécie de negatividade, como se a repetência, para ela, chegasse ao máximo de um paroxismo: criança, pobre, repetente e mulher. O mecanismo da repetência, em seu caráter punitivo, revestia-se de sua forma mais crua para as meninas. Elas são sobrepunidas: como alunas e como mulheres. A repetência da menina aparecia como uma espécie de *ponto zero* da instituição escolar, apesar de serem conhecidos os indicadores positivos do desempenho das meninas.⁶

6 “Não desconheço que os dados estatísticos mais gerais sobre o país indicam que as meninas levam alguma vantagem sobre os meninos em seu percurso escolar” (ROSEMBERG,

O que se pretendeu mostrar era a “qualidade” específica desta vivência por parte das meninas. A pesquisa propunha uma terceira vertente de entendimento em relação ao fracasso escolar, que era a de ver este processo de maneira positiva, ou seja, de tentar compreender que a repetência não ocorria por alguma falta ou excesso das crianças, mas que poderia significar a (re) produção de outros e novos códigos de desejos e territórios, ou mesmo a marca de uma singularidade. Sob a analítica da resistência, a repetência foi compreendida como uma fala das crianças àquela escola, ou seja, como uma fala que combatia o modelo excludente da escola. O poder *da vida* contra o poder *sobre a vida*. Pela repetência, as crianças conversavam/gritavam/silenciavam com aquilo que estava fora da escola. Os altos índices de reprovação mostravam que, ali, na escola, havia algum grave problema.

Capítulo 1 – A pesquisa (por que uma criança erra)

No capítulo que abre o livro, foi apresentada uma pesquisa realizada ao longo de um ano, com idas semanais à escola analisada no princípio da alfabetização (que, na época, denominava-se *ciclo básico*).⁷ Foram realizadas, ainda, entrevistas com as crianças. Este período foi escolhido pois existiam pesquisas internacionais⁸ que afirmavam que era neste momento da escolaridade em que se dava o início do processo de exclusão escolar. As entrevistas com as crianças possuíam um objetivo estratégico/científico: estratégico no sentido de produzir uma inversão na ordem discursiva, pois são os adultos e a escola, em geral, que falam sobre a criança; e científico no sentido de buscar o ponto de vista da própria criança sobre o seu percurso escolar.

1975, p. 81). Neste trabalho, entretanto, procuro investigar a qualidade específica da vivência do fracasso entre as meninas observadas, e é dessa qualidade que trato aqui. Na Secretaria de Educação de São Paulo não existem estatísticas mais atualizadas em relação às repetências feminina e masculina. No entanto, obtive os seguintes dados em relação ao desempenho escolar, na 1ª série, das meninas e dos meninos. Dados que demonstram um melhor desempenho das meninas: DESEMPENHO EM RELAÇÃO AO SEXO – 1ª SÉRIE (Obs.: 20 questões) fundamental 1.* Fonte: Levantamento Saeb – 1994.

*Denominação dada a algumas escolas públicas de ensino fundamental e médio, durante o Governo Fleury” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 17).

- 7 O “ciclo básico” foi implantado em 1984 e teve como objetivo ampliar em um ano o período de alfabetização, agrupando 1ª e 2ª séries do ensino fundamental em dois anos contínuos.
- 8 Emilia Ferreiro publicou um ensaio no boletim informativo *Páginas para el docente* em que tratou sobre os problemas fundamentais da educação na América Latina e no Caribe. Em relação à repetência e à retenção, a autora afirma que “as maiores taxas de repetência se situam nas três primeiras séries do primeiro grau: o filtro mais severo está na passagem do primeiro para o segundo ano da escola primária, alcançando em alguns países da região cifras excessivas (no Brasil, por exemplo, passam para a segunda série pouco mais da metade dos que ingressam)” (FERREIRO, 1992, p. 5).

Assim, dar voz às meninas seria um esforço para “substituir as estereotípias pelos sujeitos concretos” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 27).

Não existe uma nova tipologia da menina repetente. Esse trabalho não tem como objetivo construir um novo tipo, mas sim evitar a cristalização de qualquer um. Tal procedimento visa a outra percepção sobre a repetência. Não somente inversão ou nova tipificação, mas produção de novos efeitos. Inversão e deslocamento (ABRAMOWICZ, 1995, p. 27).

A pesquisa diagramou os erros que as professoras consideram como tais cometidos pelas crianças. Um dos erros é quando a criança não obedece à instrução e erra.

O acerto envolve obediência. Obedecer ao espaço, ao tempo da norma e à própria ordem. Esperar o tempo de começar. Espera que traz como aprendizagem o disciplinamento das próprias forças e vontades. Para iniciar o trabalho, é preciso esperar a permissão e as eventuais explicações. No entanto, é preciso mais que a obediência, é necessário o desejo de obediência. Dessa forma constrói-se uma certa subjetividade de aprendizagem necessária a essa escola. Fazer, das leis, normas, é uma das condições de êxito da escola (ABRAMOWICZ, 1995, p. 31).⁹

As crianças erram porque não podem errar; elas têm de seguir exatamente o modelo, e, preferencialmente, a da professora; as interações não são estimuladas.

As crianças não podem ensinar a si próprias. Seus movimentos devem ser contidos. As ações permitidas são: sentar, copiar e calar. Aprender para essas professoras é não errar. Tarefa impossível do ponto de vista de quem aprende. Parece quase evidente que o erro faz parte da aprendizagem. No entanto, para a concepção de aprendizagem subjacente à conduta das professoras observadas, errar não é somente cometer erros. Errar significa desobedecer, negligenciar, desafiar, ser indisciplinado, já que aprender é seguir o modelo, copiar, repetir, calar-se e sentar-se. Portanto, para que não existam erros, é preciso que um tipo

9 Há, na obra, uma nota de rodapé para o trecho citado: “A ordem da lei impõe-se por meio de um poder essencialmente punitivo, coercitivo, que age excluindo, impondo barreiras. Seu mecanismo fundamental é o da repressão. A lei é teoricamente fundada na concepção ‘jurídico-discursiva’ do poder histórico-politicamente criado pelo Estado medieval e clássico. A norma, pelo contrário, tem seu fundamento histórico-político nos Estados modernos dos séculos XVIII e XIX, e sua compreensão teórica explicitada pela noção de ‘dispositivo’. Os dispositivos são formados pelos conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que agem, à margem da lei, contra ou a favor delas, mas de qualquer modo empregando uma tecnologia de sujeição própria” (COSTA, 1983, p. 50).

de aprendiz esteja sendo construído por meio das práticas adotadas na sala de aula (ABRAMOWICZ, 1995, p. 33).

A pesquisa diagramou dez erros comuns cometidos pelas crianças durante o processo de aprendizagem, assim elencados:

1. As crianças erram porque omitem alguma letra ou som ao falar e/ou escrever;
2. A criança não espera o final da instrução, esquece de preencher algo, faz a mais, não faz idêntico ao modelo e erra;
3. A criança se distrai e erra;
4. As crianças repetem exatamente o processo pelo qual são ensinadas, e erram quando leem *le-i-te*, por exemplo;
5. As crianças erram porque inventam, experimentam, criam;
6. Erram porque buscam sentido, atribuem outro sentido ou por “atos-falhos”, associações livres, bloqueios;
7. Erram porque estão aprendendo, mas as professoras desconhecem os processos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever;
8. Erram porque o certo é arbitrário, depende das vontades de quem ensina;
9. Erram porque resistem, porque querem, por puro acaso; e
10. Erram porque não entendem (ABRAMOWICZ, 1995).

Sobre este último erro,

é o mais grave em termos das reações das professoras. É como se neste momento se explicitasse o que está subjacente e implícito nas relações entre as professoras, os alunos e a concepção de aprendizagem. Não entender é uma ameaça para essa concepção. Não entender significa não poder repetir, copiar. Por isso atribuem ao não entendimento um problema físico ou psíquico. Nesse tipo de erro as crianças em geral também se manifestam, parecem não aguentar o erro, a dúvida, o desentendimento do colega (ABRAMOWICZ, 1995, p. 38).

Capítulo 3 – O aprisionamento: a negatividade da repetência feminina

Neste capítulo apresentamos um estudo que visibilizou a diferença entre a maneira pela qual a escola (o corpo técnico, o corpo docente, as merendeiras etc.) via a repetência nos meninos e nas meninas. A partir de entrevistas realizadas com as professoras, elas exprimiram as distinções que

observavam – distinções estas que expressavam uma realidade social (que é produção de desejo) que é, ao mesmo tempo, material, social e semiótica.¹⁰

De alguma maneira, o que a menina repetente expressava é que havia um movimento que não começou na escola, mas que era atualizado por ela e que lhe atribuía uma função doméstica. Isso significa dizer que havia uma atualização, realizada pela escola, de um certo tipo de prática e discurso de uma determinada sociedade; são estratégias de cristalizações existenciais e de novas configurações no campo social. No imaginário social, no inconsciente institucional, a repetência do menino é, de certa forma, aceita como “coisa de moleque”, “coisa da idade”, “rebeldia”; no caso da menina, “é burrice”, “incompetência”, “não dá para a coisa”, ou seja, não existe, para ela, lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não saber: o trabalho doméstico.

O seguinte depoimento de uma professora sintetizou, de certa forma, a maneira pela qual a diferença em relação às repetências feminina e masculina era vista:

No meu conceito, o homem precisa mais de estudo do que as mulheres, as meninas serão donas de casa, é chocante, mas é isto, elas são reprodutoras, se tiverem sorte vão casar e voltar para o barraco ou para a cidade de onde vieram (Depoimento – Professora entrevistada) (ABRAMOWICZ, 1995, p. 52).

À época, observou-se que a infância feminina da criança dessa classe social estaria

vinculada a um determinado trabalho doméstico. A menina vem substituindo cada vez mais o lugar da mulher, mãe trabalhadora, nos afazeres domésticos. Com o menino, às vezes ocorre o mesmo; no entanto, o menino acaba ingressando no mercado de trabalho, ou no subemprego como engraxate, vendedor de limão, carregador de feiras ou supermercados, manobristas; ou mais tarde talvez em alguma função desqualificada no mercado formal, caso fracasse na escola. Para a menina fracassada, resta o trabalho doméstico em sua ou em outra casa (ABRAMOWICZ, 1995, p. 52).

10 “Na verdade, a produção social é unicamente a produção desejante em condições determinadas. Dizemos que o campo social é imediatamente percorrido pelo desejo, que ele é seu produto historicamente determinado, e que a libido não precisa de nenhuma mediação ou sublimação, nenhuma operação psíquica, nenhuma transformação, para investir as forças produtivas e as relações de produção. Não há senão o desejo e o social, e nada mais. Mesmo as forças mais repressivas e mais mortíferas da reprodução social são produzidas pelo desejo, na organização que deriva dele sob esta ou aquela condição que deveremos analisar (DELEUZE; GUATTARI, 1976, p. 46)” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 51).

Mesmo nos dias atuais, as meninas ainda ajudam suas mães nos trabalhos domésticos; as meninas ainda estão, de certa forma, fora das lutas feministas de emancipação, pois ao se “emancipar” as mulheres do trabalho doméstico sempre haverá alguém que ocupará este lugar – e na maioria das vezes será uma menina. Na escola, a observação evidenciou até mesmo diferenças existentes entre as próprias meninas: as “boas” se tornavam ajudantes da professora, e as “reprovadas”, por vezes, ficavam com a tarefa de ir buscar a vassoura para ajudar na limpeza na sala. De qualquer forma a aluna, boa ou má, ganhava uma circunscrição “familiar” e doméstica – cuidar da sala quando a professora saía, varrê-la ou cuidar da classe para que se mantivesse em ordem. Mas, de alguma maneira, a repetência era uma espécie de “castigo” também em sua condição de mulher: a menina ficaria aprisionada ao trabalho doméstico.

Na história ocidental sabemos que há diferenças entre *ser menina* e *ser menino* (e que há, também, diferenças entre as mulheres, expressas recentemente na luta política brasileira entre as “recatadas” e as “de fora do lar”, por exemplo). Temos, ainda, como procedimento comum em certos países árabes, africanos e asiáticos, a circuncisão de meninas entre sete e oito anos; na Somália, por exemplo, 98% das mulheres entre 15 e 49 anos foram submetidas à mutilação genital. Temos a preferência pela amamentação de meninos,¹¹ a “felicidade” quando nasce um menino – que é demonstração da virilidade do pai – e outros inúmeros atributos, em geral positivos para o menino e negativos para a menina, os quais permanecem como que “em segredo” nas sociedades ocidentais, num discurso trancafiado nas famílias conjugais. Essa espécie de *ideário coletivo* – com um caráter muitas vezes folclórico – materializa-se nos diversos aparatos que centralizam a distribuição de valores e de sentidos, dentre eles a escola.

Sobre o Capítulo 4 – A repetência feminina: a positividade

Para Foucault, não há exercício de poder que não se dê simultaneamente à resistência; é um movimento contínuo de “poder sobre a vida” e de “poder da vida”. Sempre há construções de vidas singulares, originais e inusitadas, mesmo que elas sejam, depois, endurecidas ou vendidas no capitalismo como *formas de vidas* (exemplo disso são as roupas rasgadas que se remetem aos

11 “Brunet e Lezine informam que, numa amostra de criança de ambos os sexos que haviam estudado, 34% das mães recusavam nutrir ao peito as filhas pois consideravam essa prática como um trabalho forçado ou porque impedidas por motivos de trabalho que elas colocavam em primeiro plano. Já as mães de filhos varões, exceto uma, preferiam amamentá-los ao peito (BELOTTI, 1987, p. 28)” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 53).

hippies, as roupas largas que se remetem aos negros escravizados etc., ou seja, o que o capitalismo vende são vidas, formas de vidas). Há resistências que pululam por todos os lados, em todos os momentos e onde quer que o poder apareça para ser exercido. Na escola isso acontece a todo o tempo. Atualmente os jovens ocupam suas escolas dizendo claramente o que querem, mas são ações coletivas. No livro *A menina repetente*, anunciavam-se resistências – algumas mais individualizadas, outras menos – de cada menina. Entre as formas de resistência encontramos: sair da sala de aula para ir ao banheiro, fazer “bagunça”, comer o lanche em hora “proibida” pela escola, copiar a lição do colega etc. Mas a resistência que foi revelada no estudo d’*A menina repetente* foi o silêncio, que apareceu de algumas maneiras: o silêncio de meninas que nunca falavam durante a aula (na escola pesquisada era uma menina negra); o silêncio como resposta às perguntas das professoras – seja para que dissessem quem cometeu alguma falha/falta/bagunça ou para que respondessem a alguma questão de conteúdo quando a professora perguntava em voz alta: *Vocês entenderam?* Resposta: [silêncio!]. “Silenciam o que pode significar pleno ou nenhum entendimento; ou a pura neutralidade, o quase nada” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 63); silenciam e, deste modo, realizam outra atividade, como por exemplo brincar imaginariamente com algum objeto. Estas formas de resistência permitiram ao estudo concluir que

uma escola democrática não é apenas aquela que recebe a todos (em certa medida o exército também o faz), mas sim a que acolhe as diferenças e, mais do que isto, produz o diferente. A escola atual procura homogeneizar tudo e repelir o diferente, o heterogêneo, pela evasão, pela repetência e também pela classe especial¹² – que é a classe homogênea dos diferentes.

Os repetentes abrem um espaço na escola (de fracasso e de vazio) que faz com que todos se interroguem sobre ela. Pela linguagem repetente as crianças alargam os seus espaços de fala (mesmo que seja um ruído, um grito, um gesto tresloucado), de expressão, de trânsito e de agenciamentos na escola. Por essa linguagem as crianças tentam se libertar, e por vezes também, pertencer a este “confinamento” em que se transformou a escola, ainda que não o consigam ou o elevem ao extremo. Os repetentes criam situações que somente sua condição de repetentes permitiria. As meninas repetentes, que aparentemente nada constroem, utilizam-se de tudo o que a escola fornece: o conteúdo pedagógico, o recreio, as saídas das salas; arruinam e inventam outras coisas. Poderíamos

12 A *classe especial* se tratava de uma sala de aula que abrigava crianças com muitas dificuldades de aprendizagem. Em 1998 foi implantado o sistema de Progressão Continuada na rede pública estadual paulista, visando transformar a realidade dos altos índices de reprovação.

afirmar que um outro tipo de razão manifesta-se na escola pelo repetente (ABRAMOWICZ, 1995, p. 65).

As “Considerações finais” do livro

Nas considerações finais d’*A menina repetente*, há a afirmação de que, na construção cartográfica da escola sobre o fracasso escolar, emergiu a *menina*, em uma escola que tinha se mostrado eficiente como máquina de exclusão.

Esta emersão da menina repetente foi identificada como “um lugar que parecia do mais-fracasso, o da menina repetente. O ‘zero’ institucional” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 99). Mas ao mesmo tempo em que este lugar expressava uma negatividade social, era também um lugar positivo, ou seja, marcador de resistência.

Percebi que o encontro entre a menina e a repetência era marcado também por positividade, ou seja, a menina não é apenas falta, carência, ela produz, deseja e fala pela repetência. Falas silenciosas, tresloucadas, resistentes, solidárias, falas (que pela repetência) fazem com que muitos se debrucem sobre a escola (ABRAMOWICZ, 1995, p. 99).

Esta positividade também se expressava em ações das meninas, “ações descodificantes que, na qualidade de táticas” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 100), por vezes arruinavam o fazer da professora, levando todos para o lugar do fracasso. Estas ações “se dão por instantes, em momentos fugidios, invisíveis” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 100). As meninas realizavam “coisas na escola por baixo das leis, por trás da instituição, recusando, parodiando-a, brincando com o terreno” que lhe foi imposto. “Se pareciam com fantasmas, pois não ocupam propriamente um lugar espacial contra o poder, são puro movimento” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 100).

As meninas – em suas práticas descodificantes, embaralhando todos os códigos, todas as cartas – se constituíam em uma máquina de guerra. Por fim, há a seguinte afirmação sobre a última parte do livro, na qual se tentou mostrar uma espécie de “síndrome da exclusão e da captura”, a qual procurou

analisar a maneira pela qual a instituição alarga sempre os seus horizontes, cria outros (outras instituições) e recoloca esses movimentos, essas linhas de fugas sob novas bases, as endurece para impedir as fugas. Deleuze diz que não há nenhuma posição de desejo contra a opressão, por mais minúscula que seja essa posição que não ponha em causa de vez em quando, o conjunto do sistema capitalista, e que contribua para o fazer fugir. Por fim, me esforcei para realizar um tipo de trabalho de

escrita, de pensamento e escuta que se deixasse derivar num certo nomadismo, procurando compartilhar com as meninas, suas falas e ações, para que ecoem e se conectem com o exterior da escola. Que a ele se ligue diretamente para produzir efeitos. Acredito que as falas das meninas, que são a sinalização de um novo tipo de escola, reverberem e ecoem para que outros olhares e escutas possam ser produzidos (ABRAMOWICZ, 1995, p. 101).

Considerações finais deste artigo

Passados 22 anos me pergunto: Será que esta escola ainda existe? Será que há diferenças de tratamento entre as meninas e os meninos? Será que o corpo docente mudou? O que se sabe é sobre o tratamento desigual observado entre crianças pretas e brancas, expresso nos indicadores de desempenho escolar. Se esta escola permanece sendo racista, há de seguir sendo sexista. A escola instaura um modelo e subordina o processo a uma finalidade.

Mas a escola é mais que isto. Ela vem sendo defendida pelos jovens; não é a escola ideal, mas é a escola que eles têm. Pensar não é criar verdades, e sim criar possíveis. E é exatamente isso o que os jovens têm feito, infletindo a escola que têm e produzindo outros possíveis discursos. A juventude tem proposto que sejam restabelecidas as distribuições de posição, de lugar e de poder entre adultos e crianças, de modo a “emancipá-la” e lhe dar autonomia. Na realidade, podemos usar a afirmação de Pelbart (2000) para ilustrar que não precisamos de outra escola, mas sim desta mesma, só que diferente.

Em suma, precisamos, não o mapa de um outro mundo, mas a cartografia do outro de todo mundo – aquilo que faz deste mundo um outro, liberando-nos, como queria Kafka, “das cadeias da existência cotidiana”. Podem irromper a partir daí, resistências inéditas e vozes inauditas, aptas a dobrar-nos diferentemente (PELBART, 2000, p. 63).

Para terminar, gostaria de reafirmar a luta por uma escola em que a diferença seja o mote da ação pedagógica: precisamos de uma educação não fascista, que é aquela que concebe a infância como experiência, aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação.

O que temos nas várias abordagens pedagógicas e nas ações que lhes servem de corolário é uma subalternização de relações em nome de um contrato social em que o indivíduo é educado para um lugar definido na sociedade, seja o de opressor, seja o de oprimido, reacionário ou

revolucionário, alienado ou socialmente consciente etc. Ser diferente, nessa perspectiva, dá ao indivíduo uma nuance patológica.

[...]

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da ideia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente aonde se vai chegar, em que as crianças possam ficar sós, pensar, grunhir, falar etc.?

Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração. Mas isso num movimento não de conversão em lucro para o capital, que tem sido hábil em lhes retirar o que têm de único e talvez último, que são sua potência e sua vida. A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que, mesmo porque ela é nômade: quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu.

[...]

A educação de crianças [...] coloca-as no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isso que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ, 2009, p. 193-194).

“Nessa educação, a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ, 2009, p. 194), e que “as afectibilidades (afectos e afetividade) criem novas redes de solidariedades e pensamentos para que se possibilite novos devires, mundos e possíveis” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ, 2009, p. 194).

Referências

ABRAMOWICZ, A. *A menina repetente: o duplo fracasso*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.
- ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- BELOTTI, E. G. *Educar para a submissão: o descondicionalismo da mulher*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.
- CAMPOS, M. M. M.; ESPOSITO, Y. L. Relação entre sexo da criança e aspirações educacionais e ocupacionais das mães. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 15, p. 37-46, dez. 1975. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1812>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.
- FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Barcelona: Cuadernos Marginales, 1970.
- _____. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- _____. *Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *El pensamiento del afuera*. Espanha: Pré-Textos, 1988.
- MADEIRA, F. R. *Quem mandou nascer mulher*. São Paulo: Record, 1996.
- PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, p. 72-77, 1988.
- _____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PELBART, P. P. Literatura e Loucura. In: PELBART, P. *A vertigem por um fio*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- POPPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y. L.; CAMPOS, M. M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, p. 7-73, 1975. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/296.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a02.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.
- ROSENBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 15, p. 78-85, dez. 1975. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1814>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- _____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Coord.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.
- ROSENBERG, F.; PINTO, R.; NEGRÃO, E. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. v. 2.
- ROSENBERG, L. *Educação e desigualdade social*. São Paulo, Loyola, 1984.
- SCOTT, J. Gender: a useful category of historical analyses. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, dez. 1986.

_____. *Gender and the politics of history*. Nova York: Columbia University Press, 1989.

SILVA, C. A. D.; BARROS, F.; HALPERN, S. C.; SILVA, L. D. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a09.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.