

RELAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DE ADOLESCENTES DE ORIGEM LATINO-AMERICANA EM UMA ESCOLA BRASILEIRA

Avanço de pesquisa em curso¹

GT 22 - Sociologia da infância e da juventude

Autora: Elaine T. Dal Mas Dias

Resumo

Observa e analisa a socialização e a aprendizagem de alunos adolescentes de origem latino-americana de uma escola pública de São Paulo/Brasil, objetivando o processo de escolarização, a subjetividade e as possíveis tensões entre docentes e discentes. Pauta-se no paradigma da complexidade que concebe a conjunção do uno e do múltiplo; contempla epistemologicamente o erro e a ilusão; descreve os fenômenos na concorrência de seus antagonismos e na incerteza. Conclui que os comportamentos adolescentes se assemelham aos dos não-descendentes, nas preferências e nos interesses, diferenciando-se quanto ao comportamento escolar e o respeito aos docentes; sem perder o horizonte de suas origens e a condição de estrangeiros, que neste caso envolve a adolescência, a imigração e o processo de subjetivação.

Palavras-chave: Adolescência, imigração, subjetividade

Introdução

Diversidade, cultura e a aprendizagem são pontos basilares das ideias tratadas neste artigo, que apresenta os resultados de uma pesquisa empreendida em uma instituição pública de educação básica. Como um dos braços de uma pesquisa maior ainda em andamento, derivou de reuniões preliminares de levantamento das necessidades e dos obstáculos ao ato educativo, enfrentados tanto pela coordenação pedagógica como por parte dos docentes. Nesses momentos foram apontados, particularmente, a adolescência, a apatia, o desinteresse e a falta de higiene do grupo de alunos bolivianos e descendentes de bolivianos.

A demanda foi incorporada ao projeto por acrescentar reivindicações e queixas de parte dos atores educacionais e porque a escola abriga um grande número de latino-americanos e objetivou identificar (1) a interferência cultural e a continência familiar no desempenho escolar e (2) as possíveis tensões nas relações interpessoais com docentes e/ou com os demais colegas.

Os alunos, em sua grande maioria, passam pela adolescência que é aqui tratada como um período que se distingue pela espontaneidade, pela alegria e pela presença de conflitos, muitos dos quais atribuídos, e como grupo social destacado pela cultura peculiar que, além de revelar sentidos e sentimentos, povoa e provoca o imaginário dos adultos. Emprega-se o termo adolescência conforme delimitação etária da Organização Internacional da Juventude/UNESCO, que estabelece para essa etapa o intervalo entre os 14 e os 18 anos para a juventude e os 14 e 25 anos.

A instituição de ensino aberta à investigação situa-se na região central do município de São Paulo, congregando cerca de 1400 estudantes divididos em 50 classes, sendo 20 de ensino fundamental I,

¹Resultados de parte de uma pesquisa financiada pelo CNPq/CAPES - edital MCTI /CNPq /MEC/CAPES N ° 07/2011 intitulada "Professores e alunos do ensino médio: entraves ao ensino e à aprendizagem" e realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

18 de fundamental II, 10 de ensino médio e duas salas de Recurso para o atendimento de crianças com deficiências ou com condutas típicas; oferece aulas nos turnos matutino e vespertino, e nos fins de semana proporciona oficinas e recreação pelo programa Escola da Família. No entorno localizam-se inúmeros estabelecimentos hoteleiros que recebem estrangeiros recém-chegados, e comércios populares promotores tanto de uma vigorosa movimentação humana como de um ambiente insalubre, em termos físicos e higiênicos, que colocam os moradores em condição de risco biopsicossocial e permanente vulnerabilidade, fluxo contrário à prioridade dada por órgãos internacionais ao acompanhamento e proteção dessa população (FUKUDA, BRASIL, ALVES, 2009).

Diante desse retrato, o presente texto trabalhará o contexto sociocultural dos bolivianos residentes, o referencial teórico e a literatura pertinente, e os procedimentos metodológicos e os resultados de pesquisa.

O contexto sociocultural boliviano

Estabelecer-se em outro país, em geral, instala nos imigrantes formas de transmissão e preservação cultural no resgate dos laços que os unem às suas origens, à língua materna, às crenças, às artes e aos costumes na garantia da subsistência, da organização sociogrupal, nas relações com o ambiente e com pessoas (BRASIL, 1997; MORIN, 2005a).

A comunidade de bolivianos residente no bairro reage à distância e ao estranhamento a que estão submetidos retomando características da própria sociedade. E o fazem por intermédio de comemorações tradicionais, como a festa das *Alasitas* rendendo graças a *Ekeko* deus da abundância no mês de janeiro de cada ano, e a consagração a Nossa Senhora de Copacabana padroeira boliviana, no mês de agosto (SILVEIRA JUNIOR, 2008); e de encontros semanais como a feira da *Kantuta*, designação homenageando a flor que cresce em abundância no planalto andino e a bandeira da Bolívia, pois as cores de uma – vermelho, amarelo e verde – estampam a outra. (REPÓRTER BRASIL, 2013).

A estimativa atual é a de que vivam em São Paulo cerca de 100 mil bolivianos. A quantidade se explica, em um primeiro deslocamento, pelo intercâmbio estudantil ocorrido entre Brasil e Bolívia na década de 1950, quando muitos vieram e não mais regressaram; e em um segundo, pela melhoria de vida e trabalho, dos anos de 1980 em diante (SILVEIRA JUNIOR, 2008). Esses anseios, todavia, firmam-se à custa de muito empenho e da realização de atividades diárias extenuantes que podem chegar às raias da escravidão, assentando-os como atópos, como denomina Pierre Bourdieu ao se referir ao lugar desalojado e desterritorializado que ocupam os imigrantes:

situa[m]-se nesse lugar bastardo..., a fronteira entre o ser e o não social. Deslocado no sentido de incongruente e inoportuno, ele suscita o embaraço; e a dificuldade que se experimenta em pensá-lo..., apenas reproduz o embaraço que sua existência incômoda cria. (citado por SILVEIRA JUNIOR, 2008, p. 48)

Para além de sentirem-se deslocados e inclassificados há um mote pulsante que afeta e atinge aqueles que adotam um segundo país ou região como seus, independente do tempo de permanência: a discriminação e o preconceito. A expressão desses sentimentos pode ser captada inclusive no ambiente educacional, haja vista as avaliações de coordenadoras e de docentes acerca dos alunos em tela.

A história demonstra ocorrências discriminatórias, preconceituosas e excludentes dirigidas a imigrantes e a migrantes que aqui se estabelecem e indicam a superação dessas condutas. Contudo, ainda

se percorrerá um longo caminho para se atingir tal proposição, pois o paradoxo da inclusão excludentedemanda conscientização e desprendimento.

Pensamento complexo, sujeito e cultura

A epistemologia da complexidade formulada por Edgar Morin compreende o mundo como um conjunto indissociável, integrativo e não disjuntivo, que evita hierarquizações, predominâncias e forças unilaterais, constituindo-se como um sinal contra a fragmentação e o reducionismo. Isto significa dizer que os fenômenos da natureza e os fenômenos humanos são concebidos e descritos na conjunção de seus elementos, na concorrência de seus antagonismos, na identificação complementar, na incerteza nas relações, e configurados no acaso, no acidental, na ordem, na desordem, no sujeito e no objeto.

Os princípios norteadores da complexidade dividem-se em sistêmico, no qual o conhecimento do todo conduz ao conhecimento das partes; retroativo, que reconhece os processos autorreguladores; recursivo, em que produtos e resultados são frutos e causas daquilo que os produzem; dialógico, que assume a união e a tessitura entre figuras complementares e antagonistas necessárias às organizações fenomenais.

Na indissolubilidade do mundo ser sujeito presume um indivíduo, “mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito.[...] *Dentro de cada sociedade, cada indivíduo é, ao mesmo tempo, um sujeito egocêntrico e um momento/elemento de um todo sociológico.*” (MORIN, 2005a, p. 167, grifos do autor).

A identidade envolve separação e unificação do Eu (subjetivo) e do eu (objetivo), comporta a um só tempo diferença e constituição mútua, além de abarcar as ideias de exclusão e de inclusão, que discutem a interdependência entre o Eu e o eu, e ação que afasta e nega a possibilidade de inscrição de outros em mim.

O tempo não altera a autorreferência atualizada na objetivação do eu e na constância do Eu. Este – que só pode ser dito por mim – ocupa e preenche o lugar da centralidade e do egocentrismo e se mantém apesar da passagem do tempo. O eu, por sua vez, é herdeiro das pulsões primitivas do id e do superego, instâncias psíquicas que reportam à autoridade paterna, que podem estar também representar algo mais ampliado como a nação e a sociedade (MORIN, 2004).

Sob essa ótica, a subjetividade se revela como um sistema organizador/desorganizador do mundo interno e do mundo externo do sujeito capaz de interdição e facilitação do desenvolvimento e do crescimento pessoal, que põe o passado na tangência com o presente e com o futuro (DIAS, 2008), estruturando-se ou desestruturando-se pela intersubjetividade, esta garantidora da continuidade da cultura.

Morin (2004a) confere atenção à subjetividade, que qualifica como componente psicológico valioso capaz de influenciar os processos cognitivos, perceptivos e sensitivos; como indispensável à racionalidade e quando desdenhada induz à ilusão da existência de pensamentos e conhecimentos isentos de afetividade. Em suas palavras

[...] conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepções e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. (p. 20)

Os erros, energizados pelas emoções, estão atrelados à compreensão/incompreensão humana. Para o autor, a incompreensão é múltipla e invariavelmente convergente, e como processo perceptivo é motivadora de ações e reações enganosas acerca do outro, que podem derivar para a inimizade, a

antipatia, a rejeição e para a mentira sobre si próprio. A modificação dessa situação efetivar-se-á pela conjugação entre uma disponibilidade subjetiva e uma multidimensionalidade do olhar, que alterará a tendência em se assumir o não-eu, exclusivamente por suas especificidades. A compreensão humana “comporta não somente a compreensão da complexidade do ser humano, mas também a compreensão das condições que são forjadas as mentalidades e praticadas as ações.” (MORIN, 2005b, p. 115). Desdobra-se em compreensão objetiva, fundamentada em situações, informações e princípios explicativos referentes às pessoas ou a situações de modo geral; compreensão subjetiva a calcada na dinâmica relacional entre sujeitos que favorece a apreensão das vivências de outrem; e em compreensão complexa, que articula as demais na perspectiva dos seus aspectos singulares e globais, e na integração de polaridades situacionais e distintas de um mesmo fenômeno (MORIN, 2005a). Esses desdobramentos englobam processos psicológicos básicos como pensamento, linguagem, memória, percepção, e encerram a presença dos “complexos imaginários” formados pela tríade projeção, identificação e transferência nomeadas PIT.

As emoções expressas pelas PIT fixam-se no exterior na figura de uma pessoa, de um objeto ou de um mito como transferência e externalização de estados subjetivos geradores de identificações, e evidenciam o *homo sapiens/demens* em sua posição de *homo complexus*. Este

congrega os opostos, retrata vivamente a subjetividade e aponta a influência da linguagem e da cultura a que está submetido; apresenta-se no dicotômico, revela-se na conjugação de sentimentos antagônicos e complementares e na reificação do cotidiano que escamoteia o *homo demens* e ressalta o *homo sapiens* [...] (DIAS, 2008a, p. 106; grifos da autora)

Indivíduo/sujeito e sociedade/cultura estão unidos por tramas interdependentes que predispoem as pessoas a ações similares e à exposição de saberes que replicam conceitos e preconceitos. É oportuno salientar a importância de uma conservação vigilante à segregação, porque reúne traços objetivos e subjetivos, e pode ativar o conjunto cultural

[...] dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2004, p. 56)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na chamada aos temas transversais, indicam que os docentes estejam atentos aos episódios inesperados do cotidiano, pois eventos não programados são frequentes e requerem clareza e iniciativas pontuais. Indicação de difícil cumprimento, mas que pode ser contemplada no exame do próprio fazer educativo e nas reações impulsivas que o aluno-adolescente-imigrante provoca.

A complexidade do ato de compreender impõe a apropriação de nossas limitações e a percepção dos sentimentos que podem obstar a prática pedagógica e a aprendizagem. A introspecção pode ser uma das trilhas que levam à compreensão, apesar dos enigmas que abriga em razão da inseparabilidade entre subjetivo e objetivo que a coberta lembranças, recalca recordações e transfere ambiguidades e ambivalências. A chave de contato está no egocentrismo apto a abrir-se em atitudes de acolhimento e fechar-se à segregação normatizada pela incompreensão cultural.

A “reforma do pensamento”, como indica a teoria da complexidade, desafia a racionalização fundamentada em bases mutiladas, conclama a orientação à racionalidade que defende contra o erro e a ilusão, e o respeito às distinções. Para Morin (2005b, p. 124), compreender “não é compreender tudo, mas reconhecer que há algo de incompreensível”, pela possibilidade da

ação humana escapar às intenções de seus agentes e gerar efeitos inesperados da associação entre ambiente e subjetividade. Esse escape é definido como “ecologia da ação” e regida por dois princípios: “1º princípio: a ação não depende apenas das intenções do ator, mas também das condições próprias ao meio onde se desenvolve; 2º princípio: os efeitos a longo tempo da ação são imprevisíveis.” (MORIN, 2005a, p. 301).

Compartilham-se as considerações de Lisondo (2003, p. 25-26) ao afirmarem que “a mente do professor e sua estrutura, sua personalidade serão o seu melhor instrumento de trabalho na formação de outros seres humanos.” e que o jovem precisa “de uma figura de identificação e, para tanto, um professor precisa estar preparado para ser um bom modelo. Porque se aprende a ser homem e mulher [...] no convívio com outro ser humano – homem ou mulher.”.

A figura do professor é essencial em sala e o exercício do diálogo pode transcender o trabalho diário com o adolescente e transformar-se em objeto intermediária na ultrapassagem da matriz curricular e em objeto de relação, em que tudo pode ser ligado a tudo. Como postula Queiroz (2006, p. 59), o “diálogo aparece entre os conteúdos a serem trabalhados como instrumento para esclarecer conflitos, e implica escutar o outro e compreender o sentido da sua ação e do que ele quer dizer.”.

Sucesso e fracasso escolar na literatura pertinente

Inúmeros são os estudos e trabalhos examinando a relação professor-aluno, os problemas de aprendizagem, o sucesso e o fracasso escolar. Serão destacados aqui os estudos idealizados por Lebovici (1980), Nunes (1989), Collares e Moysés (1996), Caroni (2011) pela proximidade com esta pesquisa.

Lebovici, na década de 1980, confirmam-se como precursores dos estudos concernentes à influência da personalidade do professor nos processos educacionais, sobretudo a projeção de um ideal de ego decorrente da história de vida atualizada na relação educativa e, por sua força, definir o sucesso ou o fracasso escolar. Essa exploração se conecta a formulações do pensamento complexo, em que pese a interferência do processo projetivo nas relações educacionais e a produção de episódios de conquista ou de malogrado fruto dos desejos, conscientes ou inconscientes, dos docentes.

A ponderação de Nunes (1989) envereda por vias semelhantes ao discutir o fracasso escolar como saldo da conclusão do aluno por sua incapacidade e pela irreversibilidade do quadro negativo a ele agregado, como consequência da interpretação de seus comportamentos pelo educador. A gravidade está no provável desencadeamento de traços negativos de personalidade convertidos em sentimentos de impotência e em dificuldades de cunho social que poderão interceptar a aprendizagem e limitar o crescimento global bloqueando a “ecologia da ação”.

Na década de 1990, Collares e Moysés (1996) empreenderam ampla pesquisa destinada a entender algumas ocorrências escolares, notadamente os desencadeantes do fracasso escolar. A contribuição das autoras é capital porque focalizam nos intramuros escolares o coração dessa produção, sustentada pelas circunstâncias inadequadas de trabalho, pela relação discriminadora de docentes para com as famílias de classes populares e/ou pela disciplinarização, descolando dos alunos as exclusivas responsabilidades pelos prejuízos ou méritos educacionais e ampliando as possíveis causas originárias.

Em estudo recente Caroni (2011) exploraram as representações de professores da primeira série do ensino fundamental I, com a finalidade de apreender estereótipos e/ou preconceitos suficientes para interromper o processo de aquisição da escrita. As sondagens da aprendizagem e os discursos revelaram profunda disposição em se atribuir os problemas enfrentados na prática à idade e maturidade do aluno, às estruturas familiares e aos aspectos da saúde, restringindo as explicações causais do

mau êxito às individualidades e aos fatores externos à escola, reforçando estudos anteriores que isolam a parte do todo.

A preponderância do fenômeno da profecia autorrealizadora permite afirmar que o aproveitamento escolar está estreitamente relacionado à subjetividade docente e à concepção de aluno ideal. A linguagem age competentemente no psiquismo individual com convergência suficiente para fraturar o sujeito, pois estamos “abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às idéias pela linguagem, fechados às idéias pela linguagem.” (MORIN, 2005a, p. 37). Fraturados, muitas crianças e muitos adolescentes, entram em um círculo vicioso que os amarra e tolhe a especulação do futuro e a criação de expectativas, cristalizando-os como incapazes.

Um desvio plausível para essa realidade são as “comunidades de aprendizagem” que extraem os alunos da dominação de conceituações que paralisam o conhecimento e o amadurecimento afetivo, e determinam uma marginalização calcada em bases irreais porque presas a paradigmas simplificadoros. Destarte, a criação de modos de aprendizagem que têm como pano de fundo a sustentabilidade e a resiliência, a experiência como respaldo para a compreensão do mundo, o respeito à Terra, a inter-relação entre o todo e as partes, a integração da diversidade e a formação integral do ser humano colaborarão para a formação e a constituição de pessoas aptas a empregarem suas capacidades cognitivo-emocionais.

Método

Procedimentos

Classifica-se esta pesquisa como um estudo de caso – uma instituição de ensino, em função da representatividade – concentra um grande número de imigrantes e descendentes latino-americanos e asiáticos –, da significação – localiza-se em ambiente insalubre e violento que coloca os residentes em situação de vulnerabilidade social, e da oportunidade de uma ação interventiva transformadora.

O contato inicial e a anuência da direção e de dois professores favoreceram a concretização da investigação e a permanência da pesquisadora nas dependências institucionais e em salano ano letivo de 2012, totalizando 950 horas-aula efetivas, tempo satisfatório para o cumprimento das metas. A contagem excluiu reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, de planejamento e de intervenção junto às coordenadoras, entrevistas com professores, exigências administrativas e ausências de docentes.

Foram observados dez alunos bolivianos ou descendentes na aula de Sociologia, sendo seis do sexo feminino e quatro do masculino com idade entre 16 e 18 anos, perfazendo 28,75% do número total de jovens de uma das turmas de segundo ano do ensino médio matutino. Os registros em diário de campo retratam comportamentos, atitudes e relações dos adolescentes entre si, com professores e com demais membros institucionais, visando à apreensão e compreensão do ser/estar aluno adolescente estrangeiro.

A presença de uma desconhecida em classe, embora não habitual, causou pouca estranheza e discreto interesse, já que é frequente o trânsito de pessoas nas áreas comuns da escola e pelos mais variados motivos como participação da comunidade em eventos, pais em reuniões, educadores e pesquisadores externos, trabalhadores processando reformas do interior e exterior do imóvel.

No primeiro dia o docente explicou aos alunos os motivos que colocavam a pesquisadora no espaço reservado da sala de aula e com habilidade conjugou métodos de pesquisa, o significado de um estudo de campo, a permanência em um local para observação da realidade, etc. Não se avistou constrangimentos ou incômodos da parte do professor, provavelmente como saldo da aceitação incondicional e filiação ao projeto.

As aulas são ministradas com base em apostilas específicas para a disciplina, patrocinadas e distribuídas aos alunos por órgãos estaduais. Os conteúdos são diversificados e versam sobre a Revolução Americana, Escola Crítica de Frankfurt, Cultura, Cultura de Massa, Sociedade, Cotas Raciais nas universidades públicas, Juventude e tribos sociais, trabalhados em aulas expositivas, leituras em conjunto e análises críticas.

As avaliações da aprendizagem associam provas, em questões dissertativas e de múltipla escolha; seminários que incluem pesquisa bibliográfica e de campo; exposição grupal ou individual; e consultas bibliográficas e na internet.

Os alunos bolivianos ou descendentes têm um comportamento diverso da maioria dos colegas. São assíduos, não sendo registradas faltas; mantêm-se atentos às explicações e cumprem as tarefas designadas; não usam celulares ou quaisquer aparelhos eletrônicos; os rapazes não fazem uso de bonés; são muito disciplinados e corteses com colegas e professor, e comumente estão de uniforme mostrando asseio no vestuário.

As garotas são espontâneas, comunicativas e extrovertidas, respondem com certo interesse à programação e sentam-se ao fundo da classe. Os rapazes aparentam timidez e introversão, um deles evita qualquer tipo de aproximação, comunicam-se pouco, executam os múltiplos trabalhos e colocam-se no centro da sala. Um jovem imigrante ingressou no primeiro trimestre, denotando percalços com a língua portuguesa, mas, contudo, deixou de inteirar-se das atividades.

Em todas as situações e de modo geral, o acolhimento e a firmeza do professor alocam-se por entre as carteiras verificando a execução individual e coletiva das tarefas, solucionando dúvidas e incentivando os estudos foram importantíssimos para os processos de ensino e de aprendizagem. A resposta dos alunos latinos, em particular, se traduzia no cumprimento dos afazeres e nas preocupações com as notas e faltas. Nesse cenário, não se percebeu nenhuma barreira dirigida aos estrangeiros ou aos nativos, muito pelo contrário, havia sempre palavras de estímulo.

Importa informar que, por vezes, o esforço do docente em ampliar o conhecimento era infecundo por conta da dependência do conteúdo apostilado restrito, embora extraídos de livros importantes, exigindo pouco raciocínio dos alunos.

A participação da pesquisadora em uma reunião de pais mostrou que a presença dos latino-americanos ou descendentes era maior, que, como os filhos, mantiveram-se atentos às explicações dos professores, pouco questionando ou posicionando-se e também se apresentavam aseados.

As demonstrações dos alunos

As observações contribuíram para outra leitura do círculo escolar/educacional da oferecida pela coordenação pedagógica e por alguns professores. Adverte-se, antes de tudo, a diferença entre se estar em sala de aula como observador ou como docente; ser responsável pela formação de adolescentes e jovens e interpretar atitudes, falas, estilos e costumes; estar com um grupo limitado e conviver com um número grande de alunos diariamente. Todavia, esta permanência é contributiva porque coloca alguém distante do ambiente cotidiano a desvelar entraves ou facilidades ao ensino e à aprendizagem.

Assim, chamou a atenção as posturas reproduzidas no tempo das aulas: aplicação, interesse, deferência e resposta aos chamamentos escolares e educacionais. A superfície que provavelmente escora esses comportamentos está no desalojamento, na transferência ou na obrigatoriedade em viver longe das raízes. Essa mudança estampa coragem no enfrentamento de adversidades na busca por melhores condições de vida, e uma chance de territorialização desconectada do posto de átomo, mesmo que o silêncio e a introversão deixem no espectador a sensação de uma ocupação espúria que ocasiona timidez e temor, e infunde discriminação e preconceito.

Como assinala Morin (2005, 2005a), Eu e eu se sobrepõem atitudes e procedimentos objetivos e subjetivos, e os jovens na escola espelham os pais, ora subsumidos ora participantes. O eu descortina a autoridade determinada por um superego rigoroso que preenche a centralidade egocêntrica e prospecta um futuro, e o Eu mantém a constância ocupada pelo egocentrismo assinalado pela conjuntura.

As opiniões formuladas pelos membros institucionais a respeito do grupo, para além da verdade, denotam intolerância e dissociação entre o mundo externo e o mundo interno que alimentam sementes separatistas e estigmatizantes. Intransigência e divisão estão fixadas na generalização do todo e no isolamento da parte, em uma dinâmica recursiva perversa que aparta do contexto. Como enunciado, a concentração do conhecimento em impressões subjetivas pode induzir ao erro pelo atravessamento projetivo de afetos e emoções, e desembocar na incompreensão e em manifestações assujeitadoras unilaterais que reduzem o outro a meras caracterizações individualizadas, subtraindo-lhes a condição de sujeito.

Os discursos de docentes e da coordenação desenharam suas perspectivas na escola, deixando explícito o cruzamento com as horas de trabalho mal remuneradas, as políticas públicas desfavoráveis, o desrespeito, o descaso com o aprendizado, a adolescência dos adolescentes, nacionais ou não, a predisposição à reprodução de conceitos, prevenções e convencionalismo, não obstante os debates das pesquisas que se detêm nos aspectos subjetivos, ou as sugestões dos PCN para se atentar a eventualidades do dia a dia.

As vozes dos professores e coordenadoras proclamaram em uníssono a parcialidade excludente projetadas nos alunos estrangeiros, que ocultam racionalizações baseadas em estranhamentos que podem encaminhar ao fracasso escolar e à cristalização da incapacidade, porque fundamentadas em percepções personalistas simplificadoras, conscientes ou inconscientes, e por ações que afastam e negam a alteridade. O docente de Sociologia não embarcou nessa corrente.

As profecias autorrealizadoras, ao que parece, ainda não fraturaram os adolescentes observados visto que ultrapassaram a infância, período de maior incidência de imobilização. No entanto, a parte deles designada é o do não pertencimento, o da vida imprópria e do flanco menos favorecido da sociedade aspectos que poderão influenciar subjetivamente.

Uma saída admissível é a assimilação e a confrontação dos próprios limites, como sugere o pensamento complexo, porquanto facilita a reelaboração de experiências, uma “reforma do pensamento”, a expansão, a aceitação e a inscrição do outro em cada um e dirige à compreensão complexa que integra polaridades de um mesmo fenômeno. E aos alunos, o caminho estaria na “ecologia da ação” como meio de negar as profecias autorrealizadoras e alterar destino premonitório desqualificador do fracasso escolar e pessoal e na modificação do ensino para “comunidades de aprendizagem”.

Conclusão

De volta ao começo

Encerra-se esta seção da pesquisa com o conhecimento das limitações impostas pelo reduzido número de alunos e de professores participantes. E respondendo à problematização inicial, pode-se dizer que as manifestações do grupo de alunos bolivianos e descendentes têm ligação com patrimônio cultural de seus responsáveis e de seus conterrâneos, mas não se pode afirmar que influencia diretamente o desempenho escolar; é possível assegurar, entretanto, que a representação de cultura e de imigrante tem força suficiente para interditar a aprendizagem e demais processos mentais, quando

considerados inoportunos. Igualmente é difícil garantir que a presença da família promoveu sucesso e desenvolvimento educacional, mas é possível afiançar que o acolhimento parental fortalece conteúdos subjetivos, revigora a atuação de aluno e facilita a reversão de quadros negativos.

Não se verificou qualquer tipo de tensão nas relações interpessoais, fenômeno possivelmente explicado pelo distanciamento que coloca alunos de um lado e docentes de outro e pela introversão que defende do contato. Mas se notou que demandará ainda algum tempo para que o sentimento de pertença se faça presente nesse grupo de alunos, isso porque sentem e/ou são colocados na condição estranhos.

Referências

Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Collares, C. A., Moysés, M. A. (1996). *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Caroni, R. A. L. (2011). *Fracasso escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada. Dissertação (Mestrado)*, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

Dias, E. T. D. M. (2008). Subjetividade, docência e adolescência: impactos do ato educativo. *Notandum Libro 11*, CEMOrOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto, p. 59-66, http://www.hottopos.com/notand_lib_11/. Acesso em 10/10/2012.

Dias, E. T. D. M. Noção de sujeito e formação do professor: uma compreensão da prática educativa. In: Almeida, C., Petraglia, I. (2008a). *Estudos de complexidade 2*. São Paulo: Xamã, p. 101-114.

Fukuda, C. C., Brasil, K. T., Alves, P. B. Fatores de risco e proteção: considerações sobre gênero. In: Libório, R. M. C., Koller, S. H. (2009). *Adolescência e Juventude: risco e proteção na realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lebovici, S. (1980). *O conhecimento da criança pela psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lisondo, A. B. D. No fim do milênio: por que é cada vez mais difícil aprender? In: oliveira, M. L. (2003). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 17-77.

Morin, E. (2005). *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Trad. Juremir M. da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2005a). *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir M. da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2005b). *O método 6: ética*. Trad. Juremir M. da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2004). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 10 ed., Rio de Janeiro: Bertrand.

Morin, E. (2004a). *Os sete saberes necessários à Educação*. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9 ed., São Paulo: Cortez.

Nunes, A. V. A. (1989). *Fracasso escolar e desamparo adquirido. Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v.6, n.2, p. 139-54.

Queiroz, J. J. (2006). Educar para a solidariedade: princípios e rumos. In: Almeida, C.; Petraglia, I. *Estudos de Complexidade*, São Paulo: Xamã, p. 49-63.

Repórter Brasil (2006). Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2006/07/kantuta-e-um-pedaco-de-bolivia-na-capital-paulista/>. Acesso em 10/02/2013.

Silveira Junior, M. R. (2008). A travessia que mancha o corpo: imagens da imigração e da educação transitória. *Tese* (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.