

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS SENTIDOS DA ESCOLA ENGENDRADOS NO  
COTIDIANO ESCOLAR E NAS VIVÊNCIAS FAMILIARES DE  
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RÚBIA MARA PIMENTA DE CARVALHO E CASTRO**

**2002**

**Rúbia Mara Pimenta de Carvalho e Castro**

**OS SENTIDOS DA ESCOLA ENGENDRADOS NO  
COTIDIANO ESCOLAR E NAS VIVÊNCIAS FAMILIARES DE  
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila de Alvarenga Mafra  
PUC-Minas**

**Belo Horizonte  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
2002**

**DISSERTAÇÃO: Os sentidos da escola engendrados no cotidiano  
escolar e nas vivências familiares de alunos  
do Ensino Fundamental**

**AUTORIA: Rúbia Mara Pimenta de Carvalho e Castro**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leila de Alvarenga Mafra**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes Rangel Tura**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita Amélia Teixeira Vilela**

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus queridos pais, exemplo de luta e coragem que me fazem sempre acreditar mais em mim.*

*Aos meus irmãos, amigos de todas as horas pela convivência fraterna e sincera.*

*Ao meu marido, companheiro, amante e amor da minha vida.*

*A Maria Cecília, minha nenenzinha, presença de ternura, alegria e esperança no meu viver, com quem tenho aprendido tanto.*

*Sou grata também,*

*À prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila de Alvarenga Mafra, orientadora e amiga que durante todo o tempo de estudo acompanhou com paciência, ética e rigor o meu trabalho, colaborando, definitivamente para a realização desta investigação.*

*Aos colegas do mestrado, em especial, Andréa, Dília e Telma, pelo convívio leal e o incentivo constante.*

*A todos os professores do programa pelo diálogo aberto e exemplo de competência.*

*Aos funcionários, particularmente, Valéria pela disponibilidade carinho e competência.*

## SUMÁRIO

RESUMO.....	8
INTRODUÇÃO .....	10
Considerações metodológicas .....	19
I - O CENTRO PEDAGÓGICO E SEU ALUNADO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO DEBATE SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO .....	25
1.1 - A Escola Fundamental do Centro Pedagógico .....	26
1.2 - O Centro Pedagógico e seu alunado: elitizar, cotizar ou democratizar o acesso à escola? .....	30
1.3 - Razões para se estudar no CP: a loteria que acena com a qualidade e a continuidade de estudos .....	39
1.4 - As primeiras experiências no Centro Pedagógico .....	44
II - OS ALUNOS DO CENTRO PEDAGÓGICO E SEUS FAMILIARES: PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS .....	47
2.1 - A composição familiar e traços socioculturais dos alunos .....	49
2.2 - Práticas socioculturais dos jovens e de seus familiares: suas relações com a escolarização dos inquiridos .....	55
III - A POLISSEMIA DA ESCOLA: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E DE INTERAÇÕES SOCIAIS .....	77
3.1 - As disposições em relação à escola na vivência familiar e na experiência escolar .....	78
3.2 “Tudo que a escola ensina é importante para o nosso futuro” .....	84

3.3 - O ambiente escolar e o aprendizado do “ofício do aluno” .....	90
3.4 - O professor e o ensino na percepção do aluno .....	102
3.5 - As interações escolares: os vínculos duradouros da experiência escolar .....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	127

## RESUMO

Nesta pesquisa são investigados os sentidos e os significados atribuídos à escola e aos saberes escolares pelo aluno, objetivando relacioná-los a seus projetos de vida e expectativas educacionais. Parte-se do pressuposto que a posição social e as experiências familiares, bem como, as expectativas educacionais e profissionais desses jovens e a influência de amigos e de grupos de pares têm implicações para a atribuição de sentido que estes alunos dão a sua trajetória escolar. Dessa maneira buscou-se, inicialmente, conhecer as razões para a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias, como também as práticas socioculturais dos jovens investigados e de seus familiares tendo em vista a análise das relações entre esses aspectos e a vida escolar dos discentes.

Ao todo foram doze jovens investigados, com idades entre 13 e 16 anos, estudantes do último ciclo de idade de formação da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

Essa pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas como instrumento básico de coleta de dados. Estas foram complementadas pela análise de documentos institucionais, entrevista com um ex-diretor do estabelecimento, participação em um seminário interno à escola, bem como a observação de espaços informais (recreio, corredores, horários vagos, entrada e saída de alunos, entre outros). Nesse sentido, aproximase dos estudos de tipo etnográfico, sem, no entanto, pretender configurar-se como uma pesquisa etnográfica per si.

O estudo revela, entre outras coisas, que o jovem gosta e valoriza a escola, sobretudo pela oportunidade de aprendizagem de novos saberes e como um espaço privilegiado de interações



sociais. Ao aluno interessa aprender o que a escola tem para lhe ensinar, desde que haja sentido nesta aprendizagem. Esse interesse, no entanto, revela uma certa ambigüidade na relação que o discente estabelece com os saberes escolares: ao mesmo tempo que o aluno interessa-se mais por aprender aquilo que faz sentido para ele, também almeja dominar todos os conteúdos veiculados pela instituição de ensino, acreditando que tudo o que a escola ensina é, ou ainda será, muito importante para a sua vida.

## **The senses of school, contrived in its own quotidian, grasping fundamental teaching students and their family experience**

This research concerns the investigation of the conducts and meanings, attributed to the school and to the school knowledge by the students, aiming in its priority, the worth relation between their projects on life, as well their educational expectations.

Considering their own social position and family experience, as well the educational and professional expectations of these young, friends influence and groups of pairs, the research reaches the conclusion that, all these factors have straight implications to the attribution on the students sense, grasping all their school life.

This way, setting out these points, from the beginning, we searched for the reasons of the choice for determined school, social and cultural practices of the investigated young and their respective families, focussing the analysis of the relations between these features and students school life.

The research comprised twelve young, ages between 13 and 16 years old, comprehended last cycle formation of Fundamental School, pertaining to “Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais”, in Belo Horizonte.

This research, in qualitative purpose, utilized semi structured interviews, as basic instrument to collect data.

So, after these steps, there was a complementary phase, with the institutional documents Analysis, school former director interview, internal seminary participation at chosen institution, observation of informal spaces( e.g: recreation time, corridors, free schedule, students entrance and departure time and others features).

In this sense, the ethnological study was also important, without nevertheless, intending to be an ethnologic research, as its main purpose.

This research reveals, among many things, that, the young is keen, and, valorizes the school, mostly and specially by the learning of new horizons, concerning knowledge and as a privileged space of social interactions and advantages. The student interests in what the school has to teaches, provide that, there is a sense in this learning.

This interest, however, reveals a true duplicity in the relation established by the students and such school knowledge: at the same time that the students interest more in learn about what make sense to them, they aim to dominate all the contents irradiated and furnished by the school , believing that, all the subjects learned at school, is, or even, will be, very important and representative for their lives.

## 1 - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de inquietações várias advindas da minha trajetória profissional relacionadas à questão do significado da escola e do conhecimento escolar na percepção e na experiência do aluno. Algumas questões mais específicas motivaram, de forma particular, esse meu interesse. Dentre elas destaco o fato de que, na literatura educacional, embora a escola seja uma instituição envolvida com a inserção cultural dos sujeitos a um meio social e a uma temporalidade histórica e parceira nos processos de transformação social, ela tem oferecido ao aluno, sujeito e ator de sua ação escolar, poucas oportunidades para expressar seus desejos, expectativas, aspirações e opiniões sobre esses processos.

No campo da Sociologia da Educação, as preocupações com o aluno, em várias momentos, têm sido sustentadas pela crença na escola como redentora social, como uma instituição fundamental ao progresso da humanidade por garantir o direito e as liberdades individuais, por contribuir para o avanço científico, para o bem estar social e o aperfeiçoamento moral de seus cidadãos (SACRISTÁN,1999). Nesse sentido, o aluno tem sido visto muito mais como um sujeito que se submete à ação escolar, a quem cabe aceitá-la sem grandes questionamentos, por estar destinado a desempenhar determinadas funções e a ocupar diferentes posições na estrutura social. Dessa forma, esperam-se do aluno a aceitação e a adaptação à ordem social e escolar, que se impõe a ele como na montagem de um quebra cabeças, cujas peças são encaixadas nos espaços vazios, já definidos o formato e a característica da peça para o complemento do todo. Assim é que, para Durkheim (2001), a família e a escola se destacavam na perpetuação da ordem social por meio de uma ação contínua, cotidiana e duradoura sobre seus membros, estabelecendo entre eles, desde a mais

tenra idade, relações que resultariam em *habitus* necessários para a vida em coletividade. A socialização dos indivíduos de acordo com os padrões e as normas pré-definidos constituía, então, prerrogativa essencial.

Assim, o sistema de ensino e as instituições escolares seriam organizados de tal forma que todas as suas determinações estariam voltadas para a adaptação do aluno à sociedade na qual estivesse inserido. O aluno é, então, percebido como um sujeito passivo, receptivo, sem vontade e opinião próprias, cujo papel reduz-se a incorporar e reproduzir o comportamento antecipadamente esperado por todos os que o cercam.

Nesse sentido, a ação da escola sobre ele é, sobretudo, comportamental, buscando moldar a sua conduta, através da socialização, entendida, principalmente, como o aprendizado das normas e das regras de comportamento que os membros de uma determinada sociedade devem aprender para saber se comportar quando adulto (MUSGRAVE, 1979). Desse modo, a escola é percebida como um veículo importante na transmissão desses ensinamentos, posto que, em seu interior, diferentemente do da família, convive um coletivo maior de pessoas de origens e culturas diversas, o que favorece o estabelecimento de relações também diversas e o aprendizado decorrente delas. Conforme Durkheim,

É necessário que a criança aprenda o respeito pela regra; é necessário que ela aprenda a cumprir o seu dever, porque esse é o seu dever, porque a isso se sente obrigada. Essa aprendizagem, que seria muito incompleta no seio da família, é na escola que se deve fazer. Na escola, com efeito, existe todo um sistema de regras que predeterminam o comportamento da criança. (DURKHEIM, 2001, p. 202)

Essa visão imobilista e auto-reguladora da sociedade sobre os indivíduos tem sido alvo de muitas críticas, dada a sua natureza conservadora e limitadora e a desconsideração da existência de conflitos, tensões e contradições nas relações e nas instituições sociais.

Os estudos, na perspectiva interacionista, ao se contraporem a essa abordagem, postulam a natureza simbólica da vida social, denotando a importância das significações que os atores sociais produzem a partir das interações que estabelecem ao longo de suas experiências sociais e interpessoais (COULON, 1995). Estudos como os de Willis (1991) e MacLaren (1992,1997) tomam os alunos como interlocutores, enfatizando a dimensão cultural e subjetiva de suas experiências escolares, retratando as relações estabelecidas entre os grupos de pares e a instituição escolar. Esses estudos têm o mérito de revelar, entre outras coisas, que o aluno é alguém que pensa, que sofre, que constrói relações e conhecimentos no âmbito da escola e que tem motivos vários para dar continuidade ao seu processo de escolarização. Nesse sentido, o sujeito social, a partir das experiências vividas e dos significados que a elas atribui e das expectativas construídas a partir delas, deixa de ser um indivíduo passivo para assumir um papel ativo nessas relações sociais. Esses estudos trazem o indivíduo e sua subjetividade para o centro da análise dos comportamentos mais comuns e banais do cotidiano, sobretudo, os elementos que impulsionam tais ações, como, por exemplo, os sentimentos, os interesses particulares, a ação do outro, elementos que se interrelacionam com um processo de construção de significados que, a partir de então, norteiam a conduta humana. Aquilo que o indivíduo pensa sobre a vida e a maneira como sente e age são, assim, centrais nessa perspectiva. De acordo com Coulon,

As interações entre os indivíduos são compreendidas como o fundamento da vida social na medida em que criam, em permanência, suas microestruturas. O modelo de ator é diferente e a relação entre sua consciência e a interação é reflexiva: o ator é socializado pela interação que, por sua vez, é gerada pelo ator. Por conseguinte, a estrutura e a ordem social não existem independentemente dos indivíduos que as constroem. (COULON,1995, p. 35)

A socialização é, então, compreendida para além da adaptação, isto é, o indivíduo não é

socializado “para” ser integrado à sociedade. Ele é, por natureza, um ser social. Portanto, as suas ações são interações cujos significados tanto são construídos no processo mesmo da interação, como são base para a construção de novas relações sociais. Essa maneira de conceber o indivíduo dá visibilidade à condição humana de sujeito e coloca a subjetividade em uma posição privilegiada no processo de construção de significados para a vida, considerando “*as crenças e comportamentos como os constituintes necessários de toda conduta socialmente organizada*” (COULON, 1995, p. 33).

A instituição escolar é, assim, concebida como um espaço complexo de relações sociais, cenário de interações diversas entre atores de segmentos diferenciados que compartilham da cultura própria da escola. E o aluno, como um ator social, age conforme a sua percepção de mundo e, no âmbito escolar, de acordo com a sua visão de escola. Como cenário de interações entre atores diferenciados que percebem o mundo a partir das experiências próprias, a escola é um ambiente propício à existência de conflitos, com os quais, na maioria das vezes, os professores não sabem lidar, pois desejam imprimir às situações vividas pelos alunos o sentido dado por eles a essas situações. Nesse sentido, os teóricos representantes dessa corrente defendem a negociação como a estratégia principal adotada pelos professores e os alunos no decorrer de suas interações escolares, a fim de evitarem e/ou solucionarem os conflitos resultantes das relações pessoais ocorridas nesse ambiente (PETER WOODS, citado por COULON, 1995).

Entretanto, se o realce dado à subjetividade por essa corrente sociológica é importante na medida em que retira do indivíduo a condição de mero internalizador e reproduzidor das normas sociais e considera suas ações e reações como parte de um processo de construção no qual ele está inteiramente envolvido, ao mesmo tempo, a ênfase exacerbada na subjetividade torna-se um limite se assumirmos a interdependência entre o indivíduo e o meio social no qual está

inserido. Ou seja, as interações entre os indivíduos não aconteceriam divorciadas de particularidades históricas, materiais e objetivas nas quais esses sujeitos estão imersos.

Portanto, as escolhas, as práticas, as crenças, as expectativas e o sentido dado às relações sociais e às vivências constituem, também, marcas que distinguem ou aproximam os agentes, os grupos e as camadas sociais. Segundo Bourdieu (2001), os agentes têm tanto mais em comum entre si, quanto mais próximos estejam em termos do volume global de capital econômico e cultural que possuem e do peso relativo desses em suas vidas, *vis à vis* ao fato de outros com os quais convivem no espaço social. Nesse sentido, existiria, pois, uma afinidade de estilos de vida e de *habitus* que, associados a condições e posições sociais, vinculam as escolhas, os bens adquiridos e as práticas singulares a um conjunto de agentes. Nesse entendimento, o *habitus* seria um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais em um estilo de vida, sendo assim, diferenciado e diferenciador, gerador de práticas distintas e distintivas (BOURDIEU, 2001). Tais distinções constituem, para esse autor, diferenças simbólicas que se configuram como uma verdadeira linguagem, traços distintivos, capazes de estabelecer, na cooperação e no conflito, afinidades e separações diferenciais.

No campo educacional, as diferenças entre os indivíduos são reveladas, sobretudo, no espaço escolar, onde se misturam sujeitos de categorias, culturas e posições sociais diferenciadas. Esses indivíduos trazem consigo expectativas, visões e projetos de mundo relacionados às suas experiências e estilos de vida, adquiridos, até então, no convívio com a família, com outros agentes e grupos sociais aos quais têm acesso. Tais diferenças foram, até bem pouco tempo (se é que ainda não são), consideradas pelas correntes teóricas de análise educacional, fatores de desigualdade social entre os indivíduos e, particularmente, geradoras de *deficits* educacionais nos alunos, reduzindo, assim, as análises sobre o problema do fracasso escolar,



em especial dos discentes provenientes de classes sociais menos favorecidas, a questões de ordem econômica e de posição social. Entretanto, as duas últimas décadas têm sido fecundas para a educação. Estudos como os de Viana (1998) e Dayrell (1996), entre outros, promovem uma ruptura com as teorias predominantes até então, que imprimiam antecipadamente aos destinos escolares carimbos de sucesso ou de fracasso conforme a origem social dos indivíduos. Esses estudos têm o mérito de revelar, sobretudo, que as teorias que buscam explicar as diferenças de significados e aspirações em relação à escola tendem a fazê-lo, muitas vezes, de forma universalista, ora buscando razões no indivíduo, ora na divisão de classes da sociedade, deixando, assim, de considerar que a escola pode ter outros significados e interpretações. Viana (2000), em sua análise sobre trajetórias escolares de sucesso com alunos de camadas populares, conclui que a escola também atua possibilitando o sucesso e a conquista de aspirações que não estavam no horizonte desses grupos sociais. De forma semelhante, Dayrell (1996) afirma que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos, não podendo ser considerada um dado universal, com um sentido único. Segundo esse autor, dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e do projeto dos diversos grupos sociais nela existentes. A experiência escolar abrange, assim, um leque maior de possibilidades e significados, uma vez que *“os atores vivenciam o espaço escolar como uma unidade sócio-cultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se, também, nas experiências humanas e sociais ali existentes”*(DAYRELL,1996, p.159).

Assim, os significados atribuídos às experiências escolares, apresentam a dimensão do vivido, do construído cotidianamente, num processo de interação com o meio social que envolve, entre outras coisas, sentir, aceitar, reproduzir, transgredir, criar, transformar a realidade de

acordo com as condições e as possibilidades de cada um. Não se trata, no entanto, de adaptar e reproduzir, nem de sentir e viver. A ênfase que se coloca sobre a noção de sujeito recai na sua condição sociocultural, ou seja, o indivíduo, na interdependência com o meio social em que vive, constrói sua experiência de vida “*num mundo que delimita potencialidades, circunstâncias e limitações*” (VELHO, 1986, citado por TEIXEIRA, 1996, p.182). Os sujeitos socioculturais são, portanto, conforme Teixeira (1996, p. 185)

... seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade; adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo.

Nesse sentido, a instituição escolar, que, por sua própria natureza, possibilita o convívio cotidiano entre sujeitos socioculturais na intermediação com os saberes escolares, deixa de ser analisada sob o ponto de vista de uma organização atomizada, uniforme e centralizadora, enquanto retoma-se o seu “*caráter complexo, a diversidade e a heterogeneidade que a marcam de forma indelével*” (LIMA, 1996 p. 31). Em seu interior, os alunos e os saberes são, assim, percebidos, também, em suas dimensões sociohistóricas e a conexão entre eles, ou seja, entre os sujeitos e os saberes escolares adquirem centralidade nas análises e discussões sobre a aprendizagem na escola.

A noção de saberes escolares inclui, segundo Charlot (2001), aprendizagens de naturezas diversas cujas bases podem ser teóricas ou intelectuais, práticas ou cotidianas, bem como éticas ou morais. Zabala (1998, p. 39) ressalta que as estruturas de conhecimento nunca se encontram separadas, mas diferencia os conteúdos segundo a tipificação de seus elementos, com o objetivo apenas de auxiliar a compreensão dos processos de conhecimento e de conduta. Esse autor, ao considerar os conteúdos segundo sua tipologia, classifica-os como conteúdos de base conceitual, procedimental e atitudinal. Os estudos desses autores postulam,

entre outras coisas, a importância do significado ou do sentido do que é aprendido pelo sujeito no âmbito escolar, considerando que o processo de aprender se dá na relação desse sujeito com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Na disposição para a aprendizagem – e na possibilidade de torná-la significativa – intervêm, junto às capacidades cognitivas, fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 38).

Nesse entendimento, amplia-se a noção de aluno para além de um indivíduo que recebe conhecimentos na escola. Esse indivíduo é tomado na sua dimensão sociocultural, à medida que chega à escola com um saber, uma cultura e também com um projeto mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um (DAYRELL, 1996). A relação que esse indivíduo estabelece, pois, com os saberes escolares não caminha apenas no sentido da incorporação desses saberes, uma vez que nesse processo se interpõem interesses particulares, vivências passadas e expectativas futuras desses sujeitos, como também são impostas novas relações a partir da própria natureza dos saberes: relações menos lineares, imprevistas, baseadas em múltiplas linguagens e em suas várias modalidades de expressão (TEIXEIRA, 1996). Tais relações implicam comportamentos diversos adotados pelos alunos: afinidade, proximidade, apropriação, valorização, afastamento, rejeição, negação, entre outros.

Dessa maneira, esse estudo se insere nas discussões sobre o tripé escola, aluno e saberes escolares, mais especificamente nas relações que o discente, enquanto sujeito sociocultural, estabelece no interior da instituição de ensino em busca do aprendizado dos saberes que a escola ministra e nos significados atribuídos por esse sujeito aos saberes veiculados na escola.

Nesse sentido, esta investigação se propôs a responder as seguintes questões:

– A instituição escolar, com o seu equipamento destinado ao ensino, exerce algum tipo de influência sobre os indivíduos quando da escolha do estabelecimento de ensino ?

\_ As práticas sociais e culturais dos indivíduos e de seus familiares, fonte e reflexo de *habitus* e estilos de vida diferenciados, têm implicações na vida escolar dos sujeitos no âmbito educacional?

\_ Que sentidos e significados têm sido atribuídos à escola e aos saberes escolares pelo aluno, sujeito sociocultural, a quem se destina todo o trabalho da escola?

As questões propostas que objetivam dar visibilidade às perspectivas do aluno sobre o significado da escola e do conhecimento escolar justificam-se, na medida em que o discente tem sido relegado a segundo plano nas análises e pesquisas educacionais e suas ações, no interior das escolas, examinadas a partir do depoimento e significados dos seus profissionais, desconsiderando-se os sentidos dessas ações para os próprios alunos.

De acordo com Sacristán (1999), sem apelar para o significado das ações, não se compreende quem é o seu agente nem se entende o que elas revelam. A ação tem um significado subjetivo para quem age e, sem considerá-lo, não podemos explicá-la externamente. Assim sendo, pressupõe-se que haja algumas coincidências, mas também diferenças entre o projeto social da escola e o projeto pessoal daqueles que a frequentam, não sendo essas diferenças consideradas ou incorporadas pelos agentes escolares de maneira clara. O discurso educacional predominante na sociedade refere-se a aspectos mais gerais do processo educativo, ignorando “*a realidade concreta dos múltiplos pertencimentos dos sujeitos, das relações que estruturam a identidade, tanto individual como coletiva*”(SPOSITO,1996, p. 98).

Desde os anos 50, autores (EISENSTADT,1956; MUSGRAVE, 1979; SUGARMAN,1967) vêm investigando a influência do pertencimento a grupos de pares e/ou colegas sobre o comportamento e as expectativas de alunos, comparando-as às vivências dos jovens em família e na escola. Musgrave (1979, p. 101) explica que a convivência dos alunos com seus grupos de colegas tem uma influência considerável em seu comportamento e em suas atitudes, em geral, bem como em sua disposição face à educação. Enfatizando a importância de se

compreender o significado da ação educativa para os sujeitos, Sacristán (1999, p. 34) afirma que,

além de tentar entender o sentido da educação, em geral, e as funções que o sistema educativo cumpre, devemos dar atenção, primeiramente, ao sentido das ações individuais que entrelaçam, ou podem ser conflitivas com aquelas outras metas que dão significado ao projeto geral. A articulação desses dois planos de significado é fundamental para entender os processos de interação e de incongruência entre as metas formais e os motivos pessoais dos agentes.

De acordo com Dubet (1996), é preciso perguntarmos o tipo de experiência cultural que a escola oferece no âmbito da sociabilidade juvenil. Estaria ela estruturando algum patamar de relações significativas para esses grupos, ou sendo uma instituição de mero credenciamento, cuja única referência importante se transforma em uma vaga lembrança de um ou outro professor que soube interagir de forma mais intensa com seus alunos?

Portanto, esta pesquisa pretende contribuir para as análises sobre o discente no âmbito educacional, considerando que a postura do aluno frente ao processo escolar é carregada de significados que precisam ser conhecidos, aprofundados e compreendidos mesmo quando eles forem incompatíveis com os valores e as idéias que a própria escola deseja imprimir na vida escolar do aluno.

### **Considerações metodológicas**

A partir das questões e objetivos da pesquisa delineou-se um campo propício à utilização do método de investigação de caráter qualitativo. Segundo Bogdan e Bilken (1994), entre outros autores, a pesquisa qualitativa não se baseia em questões a investigar mediante a operacionalização de variáveis, e sim coloca-se no campo de estudo dos fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, de modo a privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Ou

seja, o método da pesquisa qualitativa utiliza-se dos significados e dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas vidas. Os questionamentos feitos aos sujeitos da investigação têm, portanto, o objetivo de *“perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”* (PSATHAS, 1973, citado por BOGDAN e BILKEN, 1994, p. 51).

Nesse sentido, a possibilidade de contemplar a percepção dos sujeitos investigados e relacioná-la à especificidade da situação em estudo (BOGDAN e BILKEN, 1994), levou-me a optar pelo método de investigação qualitativa e pela entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, realizada na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG.

As narrativas dos alunos se constituíram em elementos de análise qualitativa que considera a realidade como uma construção social da qual o investigador participa (ALVES, 1991) e não como verdades acabadas e construídas pelos indivíduos a partir, apenas, das suas impressões e sentimentos em relação à vida. Ao buscar apreender os significados da escola e do conhecimento escolar na percepção do aluno, utilizei o recurso das entrevistas semi-estruturadas, cujo roteiro continha tópicos com o objetivo de elucidar o processo escolar vivenciado pelos discentes nas suas interações familiares e escolares, evitando, assim, a análise dos processos através de uma relação de causa e efeito. De acordo com Alves (1991, p. 55),

Os fenômenos observados só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico.

Foi na perspectiva de ouvir o aluno sobre as suas expectativas e ideais em relação à escola, ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem na escola que as entrevistas se realizaram. Em alguns momentos, essas entrevistas tornaram-se calorosas, e, durante um bom espaço de tempo, os alunos falaram sem ser interrompidos. Alguns, com bastante clareza e lucidez, teceram comentários sobre o processo de escolarização da maior relevância crítica e analítica.

Outros, de maneira mais sucinta e às vezes menos clara, não deixaram de expressar o processo que vivenciam na construção de sua experiência escolar. Enfim, o que se tem é um quadro bastante rico de depoimentos dos alunos que analisarei mais adiante. Além das entrevistas semi-estruturadas, foram utilizadas outras estratégias de coleta de dados, a saber:

- Entrevista semi – estruturada com um ex-diretor da escola;
- Análise de documentos institucionais (Legislação da Universidade sobre o Centro Pedagógico, Relatórios, Históricos do processo de ingresso na escola, Pareceres Jurídicos e Institucionais sobre o processo de mudança no critério de ingresso discente no Centro Pedagógico, Atas de Reuniões do Conselho Pedagógico e Administrativo, Atas de Reuniões da Comissão de Seleção à 1ª Série do Ensino Fundamental);
- Observações e Notas de campo;
- Participação em Seminário de Docentes da UFMG;

A pesquisa de campo foi realizada durante os últimos quatro meses do ano de 2000.

### **A escolha dos sujeitos da investigação**

Os sujeitos desta pesquisa são treze alunos com idades entre 13 e 16 anos, estudantes do 4º ciclo de Formação Humana da Escola Fundamental do Centro Pedagógico de Belo Horizonte, o que corresponde a estudantes de 7ª e 8ª séries de Escolas cuja organização pedagógica é seriada. Na definição dos critérios de escolha desses sujeitos, foram considerados, em primeiro lugar, o tempo de escolarização, ou seja, alunos cuja trajetória escolar perfazia um mínimo de 6 anos de escolaridade, partindo do pressuposto de que o maior tempo de vivência no ambiente escolar tende a render uma quantidade maior de experiência discente; em seguida, os doze alunos deveriam pertencer a grupos sociais ou a frações de grupos sociais

diferentes, a fim de propiciar uma análise comparativa entre as expectativas desses alunos; por último, que os sujeitos investigados não pertencessem ao mesmo grupo de pares, ou seja, grupo de colegas cujas idades, interesses e experiências são semelhantes, favorecendo, assim, a heterogeneidade de narrativas discentes. Escolheram-se os alunos através da indicação da direção da escola, auxiliada por alguns professores das turmas. Foi elaborada uma carta aos pais solicitando autorização para a participação dos seus filhos na investigação. Aos alunos selecionados foram atribuídos pseudônimos, sugeridos pelos próprios discentes, preservando, assim, a identidade de cada um. Além disso, estes alunos foram separados em quatro grupos diferenciados (A, B, C, D) a partir das suas características familiares cujo quadro explicativo encontra-se à página 54 dessa dissertação.

### **As entrevistas**

As entrevistas semi-estruturadas, elaboradas antecipadamente a partir de um roteiro, foram realizadas na própria escola dos alunos, em seus respectivos turnos de aula, em datas e horários, previamente, combinados com os discentes, a partir do conhecimento e da permissão da direção da escola. Apenas uma entrevista aconteceu no local de trabalho do aluno, uma vez que, em todas as datas e horários marcados na escola, o jovem esteve ausente.

Os sujeitos da investigação foram, antecipadamente, reunidos e informados a respeito do tema básico das entrevistas: o significado da escola e do conhecimento escolar na opinião dos discentes a partir de narrativas sobre suas vivências escolares e práticas socioculturais familiares. O propósito era, em primeiro lugar, tranquilizar os discentes quanto à temática e à dinâmica da entrevista, evitando, assim, a ansiedade inerente a situações inesperadas, além da intenção de oportunizar aos discentes um tempo anterior às entrevistas para a reflexão sobre



os sentidos atribuídos a seus processos de escolarização. Cada uma das entrevistas foi gravada, em concordância com os sujeitos investigados, e transcorreu de maneira diferenciada uma da outra, conforme a postura adotada pelos alunos durante ela. Percebi que, no início das gravações, os jovens apresentavam-se mais tímidos, restringindo suas respostas e/ou comentários a falas curtas e pouco detalhadas. A reflexão sobre tal postura dos alunos levou-me a inverter a ordem das questões do roteiro, colocando, inicialmente, aquelas relacionadas a suas experiências escolares, assunto que os adolescentes comentavam com muita naturalidade. As questões referentes às vivências familiares foram, então, a partir da 3ª entrevista, deixadas para o último momento, quando já havia sido estabelecido um vínculo maior de confiabilidade entre entrevistado e entrevistador e as gravações transcorriam em um clima de maior naturalidade. Em média, cada entrevista durou setenta minutos. Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas pela própria investigadora, tendo em vista a impregnação nas narrativas dos alunos para capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente familiar e escolar. Em seguida, fez-se uma leitura geral dos dados coletados e partiu-se para a sua análise após codificação e interpretação dos temas e tópicos que emergiram das narrativas, contemplando-se as perspectivas e as múltiplas dimensões que interagiram na constituição de um “corpo” complexo de sentidos mais integrados. Algumas dificuldades surgiram na leitura e na interpretação dessas narrativas devido ao volume e à variedade das anotações e das informações coletadas. A quase inexistência de métodos apropriados de análise também gerou, muitas vezes, a desconfiança nas interpretações feitas porque não se tinha a certeza de que elas representavam, de fato, a realidade, ou noções pré-concebidas do investigador. Diante dessas dificuldades e para fins de análise, foi possível reunir essas narrativas em quatro grandes temas:

- a escola e sua trajetória institucional na UFMG;

- herança sociocultural familiar;
- significados da escola e da escolarização;
- interações escolares.

A reunião desses temas ou codificação foi um momento importante no processo de análise dos dados, pois proporcionou “*uma representação simplificada dos dados brutos*” (BARDIN, 1977, p. 119) e apontou a necessidade de uma outra, pormenorizada, a partir da leitura e da releitura das narrativas que compuseram esse primeiro momento de codificação. A estratégia de pormenorizar os grandes temas deu maior visibilidade a aspectos, até então invisíveis ao nível das grandes temáticas, favorecendo a apreensão das perspectivas dos sujeitos investigados e a variedade de mensagens presentes em pequenas frações de suas narrativas.

### **Estrutura da dissertação**

Esta dissertação foi organizada em três capítulos, além da introdução e da conclusão.

O capítulo 1 analisa o debate sobre a democratização do acesso à Escola Fundamental do Centro Pedagógico, situando-o ao longo de seu percurso institucional no interior da Universidade Federal de Minas Gerais.

O capítulo 2 examina e discute a relação entre os alunos, seus familiares e suas práticas socioculturais e as suas implicações na vida escolar desses jovens.

O capítulo 3 discute as interrelações entre as disposições e os significados construídos em relação à escola e o processo de escolarização dos estudantes.

## **CAPÍTULO I**

### **O CENTRO PEDAGÓGICO E SEU ALUNADO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO DEBATE SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO**

Neste capítulo analisamos o debate sobre a democratização do acesso ao Centro Pedagógico, situando-o ao longo de seu percurso institucional no interior da Universidade Federal de Minas Gerais. Percebe-se que a escola, inicialmente uma escola de ensino médio, transformase em Centro Pedagógico em 1971, com a inclusão das 4 primeiras séries do Ensino Fundamental. Nesse percurso, acirram-se as discussões sobre a função social de uma escola básica no interior da UFMG e, simultaneamente, intensifica-se o debate entre os professores do CP sobre as formas de ingresso do alunado. Nesse aspecto, prevalecem, no percurso da escola, duas tendências principais: há momentos em que processos mais formais e seletivos de ingresso são adotados sem grandes questionamentos, e, há outros em que a maior democratização desse acesso é defendida como uma demanda social. Nesse caso, há períodos em que se privilegia a distribuição de vagas por cotas entre grupos sociais, supondo-se que esse processo levaria a ampliar a participação de diferentes grupos sociais entre o corpo discente do CP. Em outros momentos, os profissionais da escola ignoram o passado escolar de seus candidatos e fazem da seleção um momento de sorteio de vagas entre todos os concorrentes, por julgar estarem agindo de maneira mais democrática. Essa situação, que

prevalece até o presente, é ainda analisada, neste capítulo, a partir do ponto de vista dos alunos sorteados e de seus familiares.

### **1.1 - A Escola Fundamental do Centro Pedagógico**

A Escola Fundamental do Centro Pedagógico, o CP, como é conhecido por todos, tem sua origem nos Colégios de Aplicação criados a partir do Decreto 9053/46. O artigo 1º desse Decreto diz o seguinte:

As Faculdades de Filosofia Federais reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.

Seguindo essa orientação, a Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais inaugura, em 21 de abril de 1954, o seu Colégio de Aplicação. Em 1971, esse Colégio é vinculado à Faculdade de Educação da UFMG e transformado em Centro Pedagógico. A partir da resolução 25/81, o Centro Pedagógico passa a ser constituído pela Escola Fundamental e pelo Colégio Técnico– COLTEC - que trabalha com o ensino médio. O Centro Pedagógico localiza-se no Campus da Pampulha em Belo Horizonte. A sua estrutura física, bem como a organização dos espaços, diferencia-se da maioria das demais escolas da cidade. O prédio da escola é dividido em dois andares: no primeiro andar, estudam crianças de até 10 anos de idade e, no segundo, estudam os alunos com idade superior a essa. Ao todo, o CP trabalha com 24 turmas de Ensino Fundamental, distribuídas em dois turnos, com média de 30 alunos cada, perfazendo um total aproximado de 800 discentes/ano. A escola é bem conservada, limpa, aberta e não tem muros ao seu redor.

A Escola Fundamental do Centro Pedagógico, de acordo com o Conselho Universitário da UFMG, tem por objetivo constituir-se “*em um campo de produção e disseminação de*

*conhecimento na área educacional*”, propondo-se, pois, transformar-se em uma referência para os vários sistemas de ensino dentro de Belo Horizonte e de Minas Gerais.. Assim, desde sua implantação, o CP tem se orientado por propostas e ações pedagógicas inovadoras, transformando-se em local de experimentação e de pesquisa sobre o ensino, seja de forma independente ou em colaboração com a Faculdade de Educação, instituição à qual se vincula administrativamente.

Essa marca institucional se traduz no espaço físico que a escola ocupa no Campus da UFMG e na sua concepção arquitetônica, os quais, conjuntamente, possibilitam aos seus professores a liberdade acadêmica e as condições físicas e materiais ideais para a implementação de propostas educacionais diferenciadas. Para aqueles que chegam pela primeira vez ao Centro Pedagógico, o amplo espaço físico ocupado pela escola tem sido fonte de admiração de todos. Situada numa elevação de terreno com ampla área verde, a escola revela a sua marca distintiva, ou seja, a inexistência de altos muros ao seu redor. Esse aspecto é mencionado repetidamente pelos alunos entrevistados como altamente positivo, sendo a primeira diferença percebida por eles e por seus familiares, quando da visita inicial ao CP. Em alguns depoimentos, os alunos narram a sensação de liberdade transmitida pelo espaço físico da escola.

Uma coisa que eu gosto muito é que aqui é muito grande, né, o espaço físico é grande e contribui assim pras atividades. Outra coisa que eu acho que contribui muito é a liberdade que a gente tem aqui. Não tem muro, portão, nem aquelas carteirinhas pra entrar igual essas escolas normais, então a gente pode sair pra qualquer lugar que a gente quiser a qualquer hora. Então eu acho que essa liberdade nos ajuda a ser mais independentes, a ser mais responsáveis, a saber o que é certo e o que é errado, o que a gente pode e o que não pode fazer. (Line - C)

Quando eu vim do Batista, eu achei que eu ia encontrar uma escola normal assim, igual às outras, cheias de salas, com aquele muro grandão, um pátio embaixo, com as quadras e tal. E aí foi super diferente: não tinha muros, a escola cheia de árvores, de mato, floresta tudo em volta... aí eu fiquei pensando se os meninos desta escola não fugia da aula! (Juca - D)

Ah! Eu acho que a estrutura física desta escola é muito boa. Acho que foi a melhor que eu já vi, já! Tem muito espaço, muito grande, não tem muro, não tem essas coisas, essa escola é muito boa, sim, a gente fica mais livre... (Alexandre - C)

Quando eu cheguei aqui eu achei o colégio muito bom, o espaço muito legal, tudo aberto, não tinha muros... Nó! Muito bom mesmo! Agora tá um pouco ruim porque eles começaram a cercar, coisa que não tinha, né. Antes a gente podia ir passear por aí, sair, ir na FAE, mas depois que começaram as mortes<sup>1</sup> a coisa mudou, né, por questão de segurança. (João - A)

Outro aspecto que chama a atenção de alunos e familiares é a concepção arquitetônica e a estrutura físico-pedagógica da escola. A escola, na sua forma arquitetônica, apresenta grandes vãos abertos que se constituem em amplos pátios que a circulam no seus diferentes níveis. Essa concepção transmite ao usuário a agradável sensação de liberdade, já mencionada, estimulando a permanência nesse espaço educacional. Acostumados ao sucateamento dos prédios das escolas públicas, estes aspectos impressionam os visitantes também, por possibilitarem a organização de ambientes pedagógicos adequadamente pensados para atender as especificidades da proposta educacional da escola.

O espaço disponível na escola para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas constitui-se de ampla sala de Educação Artística, sala de Informática, Laboratório de Ciências, Biblioteca, salas para atendimento individual de alunos, além de locais alternativos, como a “Matinha” que circunda a escola, utilizada para o desenvolvimento de projetos de meio ambiente. Além desses atributos físicos e pedagógicos, a escola distribui lanche gratuito para todos os alunos. Nesse aspecto, o CP diferencia-se também da maioria das escolas públicas, que utilizam cantinas como espaço onde os alunos se reúnem para lanche. A cantina no CP se assemelha à das escolas particulares: local onde os estudantes podem comprar de salgados, chips e refrigerantes a vários tipos de balas. Não é um espaço de distribuição de lanche gratuito e coletivo. Nas escolas públicas, espaço dessa natureza é mais

---

<sup>1</sup> O aluno refere-se ao desaparecimento de uma funcionária da Universidade ocorrido no campus da UFMG, bem como ao fato de ter sido encontrado um corpo de uma mulher enterrado em área pertencente à Universidade.

conhecido como “barzinho”. A cantina do CP situa-se no andar térreo da escola, onde também há um pequeno playground com vários brinquedos e uma quadra de esportes, ponto de encontro preferido dos alunos durante o recreio.

A escola dispõe, ainda, de uma ampla sala designada como Brinquedoteca. Esse espaço é destinado às crianças pequenas e utilizado para o desenvolvimento de projetos elaborados pelo corpo docente do CP. Possui um arsenal de brinquedos: mesa de sinuca, casinhas de bonecas, carrinhos, quebra-cabeças, jogo de botão, fantoches e muitos outros, além de amplo espaço para realização de oficinas e brincadeiras.

Da leitura de alguns dos projetos é possível apreender a importância da Brinquedoteca no seu desenvolvimento e, principalmente, no seu bom êxito. Registrei em minhas notas de campo as diversas vezes em que observei crianças do CP um bom tempo contemplando a sala do lado de fora pelo vidro, pois ela raramente é usada para esse fim.

Durante o tempo em que estive na escola, não presenciei nenhuma atividade desenvolvida na Brinquedoteca, e a sala parecia ser pouco utilizada, pois havia muito pó acumulado nos móveis e nos brinquedos.

Algumas entrevistas lá realizadas foram por várias vezes interrompidas, ao me esquecer de trancar a sala, quando um “enxame” de crianças lá entrava e dali não queria sair. Era preciso recorrer ao segurança ou mesmo aos próprios alunos que estavam sendo entrevistados para retirar as crianças do local. Contraditoriamente, observei também que essa sala era como um cartão de visita da escola, pois os pais e famílias que visitavam o CP para conhecê-lo eram levados até lá e ficavam encantados com o espaço. As crianças, prováveis futuras alunas da instituição, pregavam os olhinhos nos vidros e pareciam sonhar com o momento de estudar naquela escola para usufruírem daquele espaço tão agradável.

Em 1996, no bojo do movimento de renovação pedagógica que ocorria no país<sup>2</sup> e no contexto da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o CP elaborou uma nova Proposta Político-Pedagógica, estruturando o seu trabalho em Ciclos de Formação Humana. Para isso os alunos foram divididos e enturmados da seguinte maneira:

- 1º Ciclo de Formação Humana: crianças de 7 e 8 anos de idade;
- 2º Ciclo de Formação Humana: crianças de 9 e 10 anos de idade;
- 3º Ciclo de Formação Humana: alunos de 11 e 12 anos de idade;
- 4º Ciclo de Formação Humana: alunos de 13 e 14 anos de idade.

Nesta proposta são incluídos e desenvolvidos vários projetos de extensão, como Mala de Leitura, Pandalelê, Jogos Matemáticos, Horta Biológica, Meio Ambiente, entre outros, contendo também um Programa de Visitação que visa receber os professores, especialistas e administradores de outras instituições de ensino para trocas de experiências. Além disso, os professores da instituição, contratados em tempo integral, estão sempre participando de eventos promovidos por instituições nacionais com o objetivo, não só de divulgar o trabalho do CP, como também de participar dos debates acerca das questões que afetam a educação brasileira.

## **1.2 – O Centro Pedagógico e seu alunado: elitizar, cotizar ou democratizar o acesso à escola?**

No cenário educacional, os debates sobre a democratização do acesso à escola sempre se afiguram como os mais acalorados, dada a natureza conflituosa de tal questão. O que querem

---

<sup>2</sup> Nesse movimento incluem-se as propostas pedagógicas da Escola Plural, em Belo Horizonte, a Escola Cidadã, em Porto Alegre, a Escola Candanga, em Brasília, a Escola Democrática, em Betim, entre outras, cujo eixo central é o direito à educação sem interrupção para todos.



dizer os teóricos e profissionais da educação quando se postula a necessidade de democratizar a escola? Segundo Bowman (1975 citado por FORQUIN, 1995, p. 70) poderíamos levantar alguns postulados: seria dar o mesmo nível de educação a todo mundo? Impor representatividade proporcional a todos os grupos sociais, étnicos, em todos os níveis do sistema de ensino? Oferecer a todos oportunidades iguais no início da carreira escolar? Esses pressupostos parecem nortear as definições do Centro Pedagógico no que tange às discussões sobre o acesso à escola, uma vez que os seus profissionais optaram por realizar o sorteio de vagas como a forma mais democrática de ingresso ao CP. Entretanto, nem sempre foi assim. A instituição, ao longo de seu percurso institucional de mudanças, indica que nem sempre houve certeza e consensos sobre as formas de ingresso na escola e, conseqüentemente, sobre os diversos tipos de público a receber.

Professores, coordenadores, diretores do CP vêm, há muito, discutindo as formas de incluir, no interior da escola, alunos de diferentes origens sociais na tentativa de encontrar alternativas concretas de minimização da seletividade do sistema escolar brasileiro e buscar uma maior diversidade sociocultural de seu corpo discente.

Historicamente, as questões relativas às formas de ingresso no CP têm suas origens nos antigos Colégios de Aplicação da Faculdade de Filosofia da UFMG.

Quando inaugurado, em 21 de abril de 1954, o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da UFMG adotava, como critério de seleção para os novatos, as provas de conhecimento. Por esse critério, ingressavam para a instituição os candidatos melhor classificados nessa prova para cursarem a 1ª série ginásial, hoje correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental ou ao 1º ano do Terceiro Ciclo de Formação. Conseqüentemente, este tipo de seleção contribuía para que grupos sociais mais privilegiados obtivessem mais sucesso nessa seleção.

Naquela época, o Decreto 9053/46, em seu Art.1º, obrigava a manutenção de Escolas de Aplicação integradas às Faculdades de Filosofia Federais. Dessa forma, o Colégio, como local de prática dos futuros docentes de Ensino Secundário, não oferecia o ensino para as quatro séries iniciais. Essa oferta somente ocorreu a partir da Lei 5692/71. Apesar da exigência legal, a existência dos Colégios de Aplicação no âmbito da universidade sempre foi, desde aquele período, objeto de grandes questionamentos. Isso porque esses colégios, embora se constituíssem em ricos espaços de prática de ensino para os alunos das Licenciaturas da UFMG, não mantinham turmas em número suficiente para atender todos os licenciandos. Assim, limitavam as oportunidades pedagógicas para se vivenciar os estágios curriculares nesta instituição, contribuindo, ainda, para manter o aluno fechado ao mundo da própria universidade onde estudava. Privavam-no, assim, de conhecer outras experiências pedagógicas fora do contexto universitário.

As discussões sobre a importância desses Colégios no âmbito das Universidades continuaram mesmo após o fechamento de vários Colégios de Aplicação em todo o país, na década de 60. Todavia, a UFMG decidiu manter o seu, por acreditar na importância social da escola como potencializadora de propostas pedagógicas inovadoras e de referência para outras redes de ensino e, em especial, para as escolas públicas.

Essa decisão impunha novos desafios aos profissionais do Colégio, porque, acostumados a lidar com alunos pertencentes a camadas sociais e econômicas mais elevadas, cuja herança cultural favorecia o desempenho escolar, se viam diante da necessidade de democratizar a escola para atender a um público constituído de alunos mais heterogêneos, em termos sociais e culturais.

Assim sendo, o caminho escolhido pela direção do Colégio foi o de repensar o público- alvo a ser recebido pela instituição, buscando alcançar uma maior heterogeneidade sociocultural em

sala de aula. Como, então, definir esse público? Que critérios adotar? A primeira condição estabelecida foi alterar a forma de ingresso na instituição. Decidiu-se que os testes de conhecimento continuariam a ser aplicados em todos os candidatos, mas a seleção dos alunos seria radicalmente modificada, a saber: o valor total dessa prova passou a ser dividido em “quartis”, sendo selecionados os doze discentes primeiros colocados em cada “quartil”. Dessa maneira, em uma mesma sala de aula, com um total de 48 estudantes, se agregavam alunos classificados nos quartis superiores, os que obtiveram a melhor classificação entre os valores médios e também aqueles melhor avaliados no quartil inferior. Desta maneira, a variação das notas, refletia, ao mesmo tempo, a variação sociocultural dos alunos. Contudo, essa mudança não aconteceu sem conflitos. Dentre os profissionais da escola, os professores foram os que mais discordaram dessa proposta, o que não impediu, porém, a sua implementação, respaldada pela aprovação da maioria.

Essa experiência, no entanto, levou o corpo docente do Colégio a perceber o inexpressivo resultado da prática pedagógica efetivada nos três meses iniciais, quando a maioria dos alunos apresentou níveis de aprendizagem muito aquém do esperado. Isso foi justificado pelo tempo gasto nas discussões pedagógicas, na série de questionamentos a respeito da proposta educacional da instituição, da sua real eficácia, da competência da equipe e da sua capacidade para lidar com a heterogeneidade social dos alunos.

A partir dessa época, o Colégio de Aplicação passou a ter em seu quadro discente alunos pertencentes às mais diversas camadas sociais e novas mudanças foram feitas no processo de ingresso dos alunos, sobretudo após a promulgação da lei 5692/71 e a incorporação das quatro primeiras séries iniciais. Após essa incorporação, o Colégio de Aplicação transformou-se em Centro Pedagógico, constituído pela Escola Fundamental e pelo Colégio Técnico. Posteriormente, outras mudanças foram implementadas na forma de ingresso à Escola

Fundamental e, segundo a direção atual e a análise documental, promoveram o retorno das provas de conhecimento, sendo selecionados os alunos primeiros classificados de acordo com o número de vagas oferecidas pela escola. Os filhos de professores e funcionários da UFMG, no entanto, passaram a ser favorecidos nos critérios de ingresso, de forma a absorvê-los em primeiro lugar, para só depois completar as vagas com os alunos de fora da Universidade. Anos mais tarde, a prioridade para os filhos de funcionários foi abolida, permanecendo apenas o teste de conhecimento, aberto a todos os interessados.

A partir de 1993, o Conselho Pedagógico e Administrativo da Escola Fundamental do Centro Pedagógico, instância máxima de decisão no interior do estabelecimento, constituída pelos coordenadores e representantes de diversos segmentos da comunidade escolar, decidiu adotar o sorteio das vagas como critério de ingresso dos alunos à instituição. Essa decisão foi motivada novamente pela discussão sobre a necessidade de democratizar a escola e sua prática pedagógica. Na opinião dos membros do Conselho, a prova de conhecimento não contemplava o aspecto da democracia, uma vez que alunos com baixo rendimento escolar não conseguiam ingressar para o CP via teste de seleção. Assim, ao instituir o sorteio, qualquer criança com idade de 7 anos poderia participar dele e concorrer, em igualdade com outras crianças, a uma vaga ao 1º ano do Ensino Fundamental do CP. Vale ressaltar que essa mudança também não ocorreu com aprovação total dos professores e de todos os segmentos da comunidade escolar consultados na ocasião. Desde então, a cada ano, o Centro Pedagógico oferece 90 vagas, que são sorteadas entre os muitos alunos inscritos previamente para cursarem o 1º ano do Ensino Fundamental.

O sorteio é um concurso regido por um edital elaborado pela direção da escola e distribuído para todos os interessados, com conteúdo contemplando todas as normas de inscrição e os procedimentos da matrícula na escola. Segundo a direção da instituição, o sorteio foi

instituído por ser mais democrático, uma vez que qualquer pessoa inscrita tem as mesmas chances de conseguir uma vaga. Tal visão está contida no Edital de Sorteio/2001, confirmando que a *“Escola Fundamental optou pelo sorteio das vagas como critério mais coerente com a proposta democrática que direciona seu trabalho”*. Assim, todos os alunos investigados, neste trabalho, ingressaram para o CP, através de sorteio.

A expressão sorteio, empregada para definir esse processo, tem, porém, vários significados. Geralmente fazem-se sorteios para se ganharem prêmios ou coisas boas, que não estão disponíveis para todos ao mesmo tempo. A palavra sorteio deriva de sorte. Recorrendo ao dicionário Aurélio, sorte significa *“força que determina ou regula tudo quanto ocorre, e cuja causa se atribui ao acaso das circunstâncias ou a uma suposta predestinação; felicidade, fortuna, dita, ventura, boa estrela, boa sorte...”*

O processo de sorteio parece conferir, assim, um prêmio, e/ou um privilégio, àqueles que têm a oportunidade de vivenciá-lo, pois o seu sentido democrático e socialmente universal dá um caráter ímpar a essa oportunidade.

Entretanto, sendo tal processo bastante concorrido, a primeira impressão é de que a grande afluência deve-se, em princípio, à crença na boa qualidade do ensino da instituição. Porém, sem se interrogarem sobre essa qualidade, as famílias almejam a vaga a qualquer custo. Há casos em que eles burlam o Edital do Concurso, sonhando informações valiosas, como o nível de escolaridade da criança, para que elas tenham direito a concorrerem à vaga, ainda que, se sorteada, a criança tenha que repetir a 1ª série no Centro Pedagógico.

Um dos alunos que se submeteu ao sorteio, com a idade de 8 anos e já tendo cursado o 1º ano do ensino fundamental em uma escola estadual, passou pela experiência da repetência em sua vida escolar. Ao ser sorteado e por força do edital teve que repetir o 1º ano no CP. Ao ser

indagado sobre como se sentiu fazendo duas vezes a mesma série, o aluno, no entanto, não demonstrou insatisfação com o acontecido.

Bom, eu não senti muita diferença... é diferença direta assim do ensino, mas eu percebi que o ensino de lá e o daqui era bem diferente: a forma, o sistema de ensino. Aqui eles visam mais o aprender brincando nas séries iniciais e lá não, lá é o ensino direto”. (José - A)

Perguntado sobre o que seria o ensino direto, esse aluno disse:

É aquele tipo de ensino que você assiste a aula e, em casa, você faz os exercícios e no dia seguinte, você sabe o que vai fazer: no próximo dia você sabe que vai ficar 5 horas sentado numa cadeira vendo uma professora falando e com 30 minutos de recesso. E aqui não, aqui você tem sempre uma experiência nova, você sente uma diferença muito grande na formação dos professores. (José - A)

Outro discente conta que já estudava na 2ª série de instituição de ensino estadual, mas, como foi sorteado e passou no teste, sua mãe decidiu que ele estudaria no CP. Segundo ele, não era do seu gosto estudar nessa escola. Entretanto, sua mãe “*foi falando, foi falando que ia ser bom, que lá era melhor*”, então ele cedeu. Por isso, ficou atrasado um ano e, ao contrário do anterior, não considera esse fato muito positivo, embora isso não lhe tenha causado problemas de entrosamento. Ele diz o seguinte:

Eu tava na 2ª série de uma escola lá do meu bairro mesmo, aí eu tive que voltar um ano, porque lá ( o CP ) eles falam, né, eles exigem que você comece a estudar lá desde a 1ª série. Aí eu tive que voltar um ano, retornar um ano e eu sou atrasado um ano até hoje. Eu voltei pra 1ª porque já tinha começado. Tinha até um menino lá que tava na 5ª, teve que voltar pra 1ª série pra depois ir pra 5ª de novo (...) Eu me senti assim... sei lá, sabe, é ruim...mas, é como se eu fosse um novato em alguma escola, como se eu chegasse numa festa e não conhecesse ninguém. Mas é rapidinho pega amizade e... rapidinho você entrosa no meio do pessoal. ( Alexandre - C)

As situações que levam os alunos a cursarem a 1ª série novamente no CP está prevista no Edital de Seleção da instituição. De acordo com esse documento, as 90 vagas oferecidas no início do ano são para alunos iniciantes no Ensino Fundamental. Como evasão, desistência ou repetência são realidades quase inexistentes no âmbito do CP, não há sorteio ao longo do processo de escolarização – salvo em algumas exceções. Nesse sentido, os familiares que

inscrevem seus filhos para o sorteio no CP fazem-no cientes de que a inscrição é para o 1º ano do Ensino Fundamental, como também sabem de todos os trâmites administrativos e pedagógicos envolvidos nessa ação.

Todavia, para evitar possíveis atrasos na escolaridade de seus filhos, algumas famílias, após serem contempladas no sorteio, entram, estrategicamente, com mandado de segurança contra a escola, exigindo garantia de vaga no ciclo correspondente à idade cronológica da criança, respaldadas legalmente pela Proposta Pedagógica do CP. Essas famílias alegam uma possível contradição entre a Proposta Pedagógica da escola e o critério de ingresso na instituição, posto que os Ciclos de Formação Humana fundamentam-se na adequação do trabalho pedagógico da escola à idade cronológica dos seus alunos. O resultado dessa batalha ética e jurídica tem sido vencido ora pela escola, ora pela família, dependendo das circunstâncias de defesa de cada segmento. As narrativas para se conseguir o ingresso na escola são recheadas de aspectos curiosos e conflitivos. Os conflitos, geralmente, têm sua origem na forma e não no conteúdo do sorteio, ou seja, as famílias questionam, muitas vezes, como o processo é realizado, data, horário, pagamento de taxa, etc, mas não há indagações sobre a sua legitimidade como meio de ingresso na escola.

Pais, alunos, profissionais da escola e a comunidade em geral compartilham a idéia do sorteio como um processo “legítimo e democrático” de ingresso no CP, reconhecendo-o como tal. Esse reconhecimento dá legitimidade ao processo, ampliando, ainda mais, o seu valor simbólico, a partir da cumplicidade estabelecida entre aqueles que exercem o poder de definição dos critérios do sorteio, no caso, os profissionais da escola, e aqueles que estão sujeitos a ele, alunos e familiares. Para Bourdieu (2001), é na relação estabelecida entre pessoas que se encontram em diferentes condições de tomada de posição – quem define e

quem está sujeito às definições – que se dá a própria definição do valor e do poder dos diferentes universos simbólicos.

A questão do alunado da escola é algo que, no entanto, continua em aberto para o CP. Quem, de fato, tem o direito de estudar na Escola Fundamental do Centro Pedagógico? Que critérios devem nortear essa definição? Qual o diferencial do CP em relação às outras escolas que oferecem o mesmo nível de ensino?

Essa discussão ganha nova dimensão no contexto das recentes políticas públicas para o campo educacional. Referimo-nos ao fato de que o Governo Federal, através da lei 9394/96, retira de sua responsabilidade a manutenção de escolas nos níveis Fundamental e Médio, incumbindo os Municípios de oferecerem, prioritariamente, o Ensino Fundamental, e os Estados, o Ensino Médio. Ao participar de um seminário na Escola<sup>3</sup> (novembro de 2000), cuja pauta de discussão foi a inserção do Centro Pedagógico no contexto universitário, percebi não haver consenso entre os diversos segmentos acadêmicos a respeito da manutenção do ensino básico como responsabilidade da Universidade. Um grupo de profissionais defendia a extinção gradativa desses níveis de ensino, diante da necessidade de maior agregação de esforços e recursos para a pesquisa e a produção do conhecimento nos cursos de graduação e pós-graduação. Outro propunha a manutenção do ensino básico, mas com algumas restrições, como desvinculação do CP da FAE e sua vinculação à Reitoria, extinção da carreira de professores de 1º e 2º graus e criação de vagas em nível superior, entre outras.

De acordo com o então Reitor da UFMG, defensor da manutenção do CP no âmbito da UFMG, “*o ensino básico tem que ser tratado como qualquer projeto da Universidade. Ele não deve ser admitido, deve fazer parte*”. (informação verbal)

---

<sup>3</sup> Este seminário contou com a participação do corpo docente do CP e do COLTEC, representantes de pais e alunos, além de representantes docentes de vários departamentos da universidade.



Assim, a permanência do CP vinculado à UFMG está temporariamente garantida, não havendo, no entanto, certeza de que essa situação seja sustentada a longo prazo. A impressão é de que o CP não tem assegurada a sua continuidade no contexto universitário, persistindo as dúvidas sobre as formas de ingresso na escola e, conseqüentemente, sobre que tipo de aluno receber.

### **1.3 - Razões para se estudar no CP: a loteria que acena com a qualidade e a continuidade de estudos**

A escolha do estabelecimento de ensino constitui uma prerrogativa socialmente colocada sob a responsabilidade das famílias. Essa escolha é realizada a partir de critérios e motivações específicas que levam os familiares a preferir determinadas escolas a outras. Os critérios e/ou motivações variam desde a localização do estabelecimento de ensino à qualidade do trabalho escolar realizado pela instituição. Desse modo, a opção por uma escola, em vez de outra, dá-se, primeiramente, por decisão da família. Todavia, sabemos que, com o crescimento e o amadurecimento do indivíduo, pode ocorrer uma opção pela continuidade dos estudos em um estabelecimento de ensino diferente daquele escolhido pelos seus familiares, ou seja, o aluno pode mudar de escola. Talvez em situações sociais menos favorecidas, essa possibilidade não exista, dadas as demandas econômicas que decorrem da mudança. Entretanto, como esse estudo foi realizado junto a alunos pertencentes às camadas médias, em que a opção de mudar de escola existe, interessa-nos conhecer os motivos que levam esses sujeitos a permanecerem no CP durante 7 ou 8 anos das suas vidas, ainda que identifiquem alguns problemas escolares

no decorrer do percurso institucional. Parte-se da hipótese de que esses motivos apresentam estreita relação com o significado atribuído à escola por eles e seus familiares.

A opção pelo Centro Pedagógico, embora sendo uma iniciativa familiar motivada pela valoração simbólica atribuída à escola, é atribuída, igualmente, à força do destino ou a um prêmio grande equivalente a ganhar em uma Loteria.

Meu pai sempre gostou muito daqui, ele já conhecia aqui. Meu pai dizia que ter uma vaga aqui era o mesmo que ser sorteado na Loteria, então ele sempre quis que eu estudasse aqui, e aí como eu fui sorteado eu vim pra cá. (Alberto - B)

Minha mãe quando eu tava saindo do 3º período, ela ficou sabendo dessa escola aqui por uma amiga dela. Aí essa pessoa falou que o ensino aqui era muito bom e tudo mais, aí minha mãe resolveu fazer minha inscrição, né. Até teve um fato interessante, sabe, que o pessoal lá do prédio que eu moro, todo, tinha muita gente que ia fazer a inscrição aqui no CP. Aí minha vizinha que é amiga da minha mãe, ela veio aqui, só que tinha que pagar uma taxa que ela não tava sabendo. Aí ela tava voltando, porque ela tinha esquecido a bolsa dela, né. Aí minha mãe falou assim: não, vamo lá que eu pago pra você! Aí o lugar que ela ia ficar, ficou com minha mãe. Aí a minha mãe recebeu um número e ela ficou com número de trás; o número que ela ia receber era o que ia ser sorteado, que foi o meu número! (Gladstone - B)

A idéia do sorteio para ingresso no CP engendra, assim, nos alunos e em seus familiares, diferentes imagens, representações e ações em torno da escola. Para ingressar no CP, alguns alunos acreditam que o candidato precisaria de sorte, mais nada, pois a garantia da vaga na escola dependeria apenas de uma suposta predestinação.

As narrativas dos adolescentes evidenciaram que a escolha do CP pelas famílias, além de ser determinada pela sorte em um sorteio de vagas, se deu, principalmente, pelo fato de a instituição ser conhecida como uma escola de boa qualidade. Nesse sentido, a família acredita ser uma sorte ainda maior ter a oportunidade de cursar, ali, o ensino fundamental. Os alunos compartilham dessa opinião familiar e acrescentam que o próprio processo de seleção, por ser muito concorrido, já é uma demonstração da qualidade do ensino da escola. E a especificidade do CP como escola federal, localizada no Campus da UFMG, simbolicamente contribui para a aceitação de sua qualidade como um fato, sem questionamento. Essa

vinculação associa, também, a qualidade do ensino ali desenvolvido ao fato de a escola possuir professores qualificados e que trabalham em regime de dedicação exclusiva.

Embora em momentos específicos durante a entrevista, os alunos tenham criticado o CP em vários aspectos, existe um consenso entre eles a respeito do bom conceito que a instituição goza socialmente, configurando-se como uma das razões da permanência desses alunos na instituição após tantos anos de escola.

Assim, os comentários de outros alunos reforçam o fato de que suas famílias apostam, por unanimidade, na qualidade do ensino do CP devida à sua relação com a UFMG. Nesse sentido, ressaltam a localização da escola no Campus e as possibilidades de usufruir das bibliotecas e de outros espaços da UFMG, de fazer parte de uma cultura acadêmica. A chance de entrar automaticamente para o COLTEC<sup>4</sup>, cujo índice de aprovação no vestibular da UFMG é considerado alto, reforça, ainda mais, a crença entre os alunos e seus familiares do bom ensino desenvolvido na escola. Nogueira, em sua pesquisa (2000, p. 131), confirma a preferência dos familiares de alguns de seus investigandos pela escola de aplicação da UFMG, dizendo que:

“tal fato encontra-se intimamente associado às origens desse tipo de estabelecimento, criado para fins de pesquisa e experimentação em ensino, e à sua administração por uma instituição universitária federal, o que lhe confere amplas credenciais no plano do recrutamento docente e do ensino oferecido”.

A maioria dos alunos comentou a importância da continuidade dos estudos como um fator determinante na decisão das famílias pelo estabelecimento de ensino, uma vez que a continuidade nos estudos poderia dar condições aos filhos de ingressarem nos mais elevados níveis de escolaridade, como por exemplo, a graduação em curso superior. (PORTES, 1993).

... eu comecei a estudar aqui foi porque as formaturas de final de 3º período do jardim que eu estudava eram feitas aqui na reitoria, no auditório da reitoria e a

---

<sup>4</sup> Em investigação que estudou “o efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000”, desenvolvida a partir da Teoria do Valor Agregado por professores da UFMG o COLTEC - BH se destacou entre as melhores escolas de ensino médio do Estado de Minas Gerais.

minha mãe sempre via e já ficava pensando no futuro, na Universidade Federal mesmo e aí ela procurou saber lá no jardim e a professora falou que era aqui. Aí ela me inscreveu para o sorteio. (Line - C)

Ah, eu estudava no Batista e aí meu pai colocou meu nome no sorteio e aí foi e sorteou e por ser assim Federal, UFMG, por estar aqui dentro, ele foi e achou que era uma boa, me tirou de lá e me colocou aqui. Também com o negócio do COLTEC, que os alunos do CP vão direto, ele achou melhor aqui. (Juca - D)

A possibilidade da continuidade dos estudos motiva os familiares a matricularem seus filhos em instituições que ofereçam essa oportunidade, mesmo que as crianças nem tenham ainda a idade escolar prevista para o ingresso no ensino básico.

Um aluno que freqüentou a creche da UFMG diz:

Eu fiquei sabendo desta escola, porque eu estudava ali na creche. A minha tia que arrumou pra eu entrar na creche. Ela trabalha aqui na Biblioteca da Faculdade de Letras. Aí ela falou pra minha mãe pra eu vim pra cá. Eu acho que é porque aqui tem a Federal, sei lá.” (Eustáquio - C)

O desejo de ver o filho formado mobiliza a família para oportunizar, desde cedo, a participação dos filhos em um ambiente acadêmico que os estimule a pensar no futuro, incluindo nele a formação em um curso superior, considerada socialmente como o ápice do êxito escolar. Essas escolhas, segundo Bourdieu (1998a, p.49), tratando-se de camadas sociais médias, “*se orientam sempre em referência às forças que as determinam*”, pois relacionam-se com ações intencionais, investimentos escolares e estratégias familiares, com o objetivo explícito do sucesso escolar dos filhos, acreditando na rentabilidade futura desses investimentos. Para as camadas médias, o desejo do sucesso escolar do filho inclui a conclusão do ensino superior, de preferência, em cursos reconhecidos socialmente como melhores do ponto de vista mercadológico, ou seja, cursos cujo retorno financeiro e status social sejam garantidos imediatamente após a sua conclusão. Esse desejo, como força determinante do comportamento familiar, requer investimentos contínuos na escolarização dos filhos desde o seu ingresso no ensino fundamental, através de participação freqüente em reuniões escolares, acompanhamento diário das atividades de casa, escolha do estabelecimento de ensino, contatos constantes com os professores, uso do tempo extra-escolar com atividades potencializadoras do sucesso escolar (NOGUEIRA, 1995), entre outras. A importância dessas ações para o sucesso escolar do filho dá-se na medida em que elas contribuem para a constituição de um *habitus* favorável à experiência escolar do aluno, que, desde muito cedo, deve ser cultivado no estudante. De acordo com Bourdieu (1998a, p.52), “*há que se admitir que escolhas precoces comprometem muito fortemente as*

*oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo.”*

Percebe-se que a continuidade dos estudos no COLTEC, garantida para todos os alunos do CP, foi citada em todos os depoimentos como um dos motivos mais importantes na opção pelo Centro Pedagógico, potencializando ainda mais a valorização dada à experiência escolar nele. As famílias e os alunos da instituição almejam a continuidade dos estudos, e o direito automático de cursarem o ensino médio no COLTEC tranquiliza todos, pois evita a corrida em busca de vagas para esse nível de ensino em outras escolas, o que poderia significar gastos mais elevados, nova adaptação, entre outros aspectos que caracterizam a entrada em uma nova instituição escolar. Agrega-se a isso o fato de o Colégio Técnico da UFMG ser uma instituição de ensino médio que goza de grande prestígio social na comunidade belo horizontina, principalmente quando o assunto é a aprovação no vestibular.

Eis alguns dos depoimentos, reafirmando a importância desse fato:

Eu continuo aqui porque só falta um ano e com a garantia agora de que todo aluno do CP vai pro COLTEC, o meu objetivo é ir pro COLTEC. (João - A)

Sinceramente? O que me mantém aqui é o COLTEC. Eu acho que se não tivesse como garantia ir pro COLTEC, eu não sei se eu estaria aqui, porque aqui é uma escola muito boa, entendeu, mas teve muitos problemas, igual teve a greve que a gente enfrentou aqui e a gente ficou 3 meses parado, poderia ter mudado... o que incentiva a gente a estar aqui dentro é o COLTEC, realmente ter essa garantia é muito legal. (Line - C)

Ah! A minha mãe já tentou me mudar de escola, mas aqui eu já tenho amigos, já tô saindo mesmo e aqui eu vou ter a vaga direto pro COLTEC. (Eustáquio - C)

Eu quero ir pro COLTEC porque eu acho que lá tem um ensino legal e tal, eu conheço muitas pessoas lá, tem um espaço físico muito bom, tem aulas com professores muito bons mesmo... nossa aula muito legais mesmo... e além de tudo tem o grêmio. (João - A)

Ah, o COLTEC é uma escola, assim, respeitada em Belo Horizonte inteira, entende, então todo mundo quer ir pra lá! (Line - C)

Embora Nogueira (2000), conclua, em sua pesquisa, que o fato de o CP pertencer a uma rede de ensino federal estimula a preferência dos familiares por essa instituição de ensino, ela não vincula diretamente a frequência do aluno nesse tipo de estabelecimento de ensino ao seu futuro escolar.

Segundo ela, “ *será preciso proceder-se futuramente – através de análise acurada - a uma avaliação da repercussão, sobre o destino escolar, da freqüentação de um campus universitário desde os primeiros anos de escolaridade básica*”( NOGUEIRA, 2000, p. 131).

#### **1.4 – As primeiras experiências no Centro Pedagógico**

Nas narrativas dos alunos, a passagem para o CP se deu sem grandes dificuldades devido ao fato de terem freqüentado a escola infantil: uns em escolas particulares de bairro, cuja natureza assemelha-se à de uma creche; alguns em escolas públicas, outros em escolas particulares maiores e outros que freqüentaram creches ligadas a alguma instituição, como a creche da UFMG. A frequência à escola infantil, quando esse nível de escolarização ainda não era obrigatório, pode também ser considerada como estratégia familiar para garantir o sucesso escolar dos filhos. A adaptação ao CP, no entanto, não aconteceu de forma semelhante para os sujeitos dessa investigação. Os alunos deste estudo pertencentes às frações mais favorecidas socialmente declararam não terem encontrado problemas em adaptar-se à escola, embora reconhecessem a existência de diferenças entre o ambiente da Escola Infantil em que estudavam e o CP. De acordo com alguns desses alunos, a experiência da escola infantil contribuiu positivamente para a rápida adaptação ao Centro Pedagógico e às normas da instituição.

Quando eu entrei aqui, assim... você fica com medo porque você sabe que você vai ter prova e antes você nunca tinha prova, aí você fica meio assustado, com um

pouco de medo. Mas assim da escola era quase a mesma coisa, porque é na UFMG mesmo! A maioria das coisas era igual. (Eustáquio - C)

Outros comentaram que pela natureza lúdica do trabalho de educação infantil não houve uma interferência direta da pré-escola no seu percurso escolar no CP ou em outra instituição.

Eu estudei numa escola particular, lá no meu bairro que ficava perto de onde a gente morava. Mas como toda escola de pré-escolar eu não levei assim, muito em conta, porque não tinha muito ensino, era muita brincadeira. (José - A)

Eu estudava no Balão Mágico, uma escolinha assim infantil, lá do bairro mesmo, particular. Então quando eu entrei aqui na 1ª série, eu vim do jardim e não teve muita diferença do jardim pra cá, não, porque jardim é assim aquela coisa mais de brincar, divertir, montar, descobrir as coisas... (Line - C)

Os dois alunos que encontraram problemas de adaptação ao CP, seja às suas normas, seja à própria ambiência da escola, pertencem às frações sociais menos favorecidas do conjunto de investigados. Eles falaram sobre as diferenças percebidas, desde a chegada à escola, em relação à linguagem das pessoas, à maneira como elas se relacionam, etc, revelando pouca intimidade com aquele espaço e com o modo como ele estava organizado. Esses jovens, diferentemente dos outros colegas investigados, sentiram-se pouco à vontade no CP, junto aos novos colegas e aos funcionários da instituição. Uma dessas alunas comenta sobre as diferenças encontradas ao ingressar no CP:

Ah... assim eu chorava muito... eu não adaptei logo de cara, não. Eu estranhei... é diferente, né, os colegas, as pessoas daqui são diferentes, falam diferente... eu também era muito tímida, custava a ficar com outras pessoas... lá no jardim eu tinha coleguinhas.. e aqui conhecendo outras pessoas era muito diferente... (Dani - D)

Esse depoimento revela algumas diferenças encontradas pela estudante na adaptação à escola e aos colegas com traços socioculturais muito diferentes dos dela. Na opinião da jovem, tais diferenças dificultaram ou mesmo retardaram a sua integração ao meio escolar, trazendo-lhe problemas de aprendizagem, indicando haver uma distância cultural entre o mundo da escola e o mundo dessa jovem. Segundo Bourdieu (1998), a escola, com a sua cultura aristocrática,



exige dos iniciantes uma postura e uma conduta já previamente estabelecida e conhecida, sobretudo, dos indivíduos pertencentes às classes sociais mais favorecidas, dada a proximidade da cultura da elite da cultura escolar (*ibid.*). A incorporação dessa cultura pelos indivíduos pertencentes a meios sociais desfavorecidos pode se dar, porém, de forma bastante penosa, uma vez que,

O estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a cultura dessa classe (BOURDIEU, 1998, p. 55).

De acordo com a adolescente, sua adaptação à escola, até hoje, não foi total. Mantém um grupo restrito de colegas e tem sérios problemas de relacionamento com outros colegas e também com alguns professores que não “a compreendem”. Assim, seria esperado que essa discente desejasse mudar de colégio. Entretanto, apenas por uma vez, ela manifestou desejo de sair do CP, o que não foi permitido pelos seus pais. Atualmente, mesmo convivendo com a situação de pouca adaptação, não pretende deixar a escola, reconhecendo nela uma instituição de ensino de qualidade e também a possibilidade de continuidade dos estudos.

Dessa maneira, a partir dos depoimentos da maioria dos alunos, duas razões para se estudar no CP podem ser apreendidas: a continuidade dos estudos e a garantia de vaga no COLTEC, instituição que, como mostrou a pesquisa, apresenta ótimo desempenho no vestibular da UFMG, através dos resultados dos seus alunos. Percebe-se que essas razões coincidem com os motivos dos familiares em matricularem seus filhos no Centro Pedagógico.

No capítulo seguinte, alguns traços familiares e práticas sociais e culturais dos sujeitos investigados e de seus familiares serão identificados e analisados a partir das implicações desse conjunto de elementos na vida escolar dos jovens.

## CAPÍTULO II

### OS ALUNOS DO CENTRO PEDAGÓGICO E SEUS FAMILIARES: PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Neste capítulo descrevemos e examinamos alguns traços familiares e práticas socioculturais dos alunos estudados, buscando a apreensão de relações entre as condições de existência e as condições de coexistência desses jovens. Nesse sentido, identificamos, inicialmente, a composição familiar, o lugar de moradia, as ocupações, a renda e a escolaridade dos familiares dos alunos, bem como o acesso a bens culturais e práticas culturais dos próprios sujeitos desta investigação, analisando as implicações desse conjunto de elementos na sua vida escolar. Tais elementos não constituem, por si mesmos, aspectos determinantes da conduta estudantil dos jovens investigados, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos, que, através de redes de convivência e de interdependência, irão construir a relação desses jovens com o mundo social, com seus pares e com a escola. Segundo Lahire (1997), esse conjunto de elementos compõe, então, um quadro complexo de fatores em interdependência, e “*não um somatório de elementos tomados isoladamente*” (ZAGO, 2000, p. 35) que determinam as práticas e as condutas dos alunos e de seus familiares no tocante à escola.

Assim, partimos do pressuposto de que a relação desses jovens com a escola e com a cultura e a importância dada à educação e ao êxito escolar se desenvolvem, desde muito cedo, no ambiente familiar a partir do valor que o grupo familiar nuclear e constelação de pessoas da família transmitem ao aluno ao longo da convivência na infância e na adolescência. As

famílias dos investigados, nesse estudo, pertencem às camadas sociais médias e adotam comportamentos de participação e envolvimento com a vida escolar dos seus filhos que se configuram como estratégias de investimento escolar (BOURDIEU, 1974, NOGUEIRA, 1991), tendo em vista o sucesso estudantil desses jovens sustentado numa relação harmoniosa com a escola e com o conhecimento.

A relação família - escola não é, no entanto, o objeto de estudo desta investigação. Entretanto, na busca de apreensão do significado da escola e do conhecimento escolar na percepção do aluno, os valores familiares em relação à instituição escolar e as suas influências na formação e nas condutas escolares dos alunos são aqui tratados, constituindo-se em elementos de análise dos processos de transmissão desses valores e da sua incorporação pelos discentes. A hipótese sustentada neste capítulo é de que a transmissão dos valores familiares em relação à escola pode acontecer de forma direta e indireta, respectivamente, através do acompanhamento sistemático das atividades escolares dos filhos e através das práticas socioculturais adotadas e/ou consumidas pelos familiares e pelos sujeitos investigados. Dessa maneira, torna-se de grande relevância a análise das condições de existência desses jovens e do conjunto de práticas culturais adotadas pelos alunos entrevistados, como indicadores de uma possível incorporação dos valores familiares relacionados à escola. Não se tem a ingenuidade de imaginar que a convivência doméstica constitua a única fonte de aprendizado do valor da escola, pois, de acordo com Zago (2000, p. 21), “ *os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às influências do ambiente doméstico*”, mas, aliados a outros fatores, contribuem para a constituição de um *habitus*<sup>2</sup> favorável ao desempenho escolar e para a aceitação do ethos escolar.

---

<sup>2</sup> De acordo com Bourdieu (1983), o *habitus* constitui um sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto.

Portanto, neste capítulo, a centralidade é colocada no aluno concreto que, paralelo às vivências escolares, tem sua vida cotidiana no ambiente doméstico e/ou social, cujas experiências podem incidir sobre o valor, o significado e a maneira como este aluno se relaciona com a escola e o conhecimento escolar.

## **2.1 - A composição familiar e traços socioculturais dos alunos**

Os adolescentes sujeitos desta investigação, no âmbito geral, pertencem a famílias situadas entre as camadas sociais médias da população de Belo Horizonte. A inclusão desses sujeitos nas classes médias da sociedade não significa, no entanto, que a condição socioeconômica deles seja semelhante ou tenha se dado em função, exclusivamente, do fator econômico. Pelo contrário, a inclusão dos estudantes em diferentes estratos se deu a partir da análise de um conjunto de propriedades objetivas, de disposições incorporadas e significados atribuídos à experiência escolar que parecem estruturar a existência e o comportamento desses estudantes. Nesse sentido, procuramos conhecer a localização da moradia dos alunos, a composição familiar, o nível de escolarização dos pais e de alguns familiares, as ocupações que eles desempenham no mundo do trabalho, as rendas mensais recebidas, bem como as práticas socioculturais dos alunos e os estilos de vida de seus familiares. Nenhuma dessas características, porém, explica, por si mesma, a posição social e o conjunto de experiências que estes jovens viveram no seu cotidiano, enquanto membros de um grupo social particular. Bourdieu (1974), a partir da concepção weberiana de classe social, afirma que a definição de uma classe não pode ser inferida considerando-se apenas os aspectos econômicos ou os bens materiais de um determinado grupo social. Esse autor chama a atenção para dois elementos que, segundo ele, constituem marcos distintivos entre as pessoas na hierarquia da estrutura

social: a situação e a posição social. A situação social de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos relaciona-se com seu poder aquisitivo, com ter, de modo que a posse e a não posse de bens configuram-se como categorias fundamentais para a definição da situação dos indivíduos na estrutura social. A posição social também relaciona-se com os bens materiais de um determinado grupo social, contudo, está além de sua posse, pois refere-se à maneira como se consome e se usufrui dos bens possuídos, ou seja, à estilização da posse. Assim, indivíduos pertencentes a uma mesma classe social podem se situar em escalas diferenciadas, em frações de classe da estrutura social com tendência à ascensão, à permanência ou ao declínio de posição social.

Nesta investigação, as camadas médias podem ser consideradas a referência de pertencimento social dos sujeitos pesquisados, havendo, portanto, diferenças em relação às condições de existência e à posição deles na estrutura social, o que se reflete na sua forma e no seu estilo de vida e nas ações e relações intrafamiliares que vivenciam.

Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU, 1983, p. 82).

Diante da problemática teórica de demarcação das diferentes classes sociais, os pesquisadores defendem a necessidade de se identificar um conjunto de fatores que se interrelacionam do ponto de vista social, ou seja, aspectos econômicos, sociais e culturais das relações estabelecidas entre os grupos de pessoas, a fim de demarcar as classes e as frações de classe. Autores como Quadros (1990 citado por NOGUEIRA, 1994, p. 134), adotam como critério de definição das classes médias a ocupação dos indivíduos, “ *considerando os rendimentos como um resultado do qual se utiliza apenas para ordenar as ocupações de classe média*”. (NOGUEIRA, 1994, p. 134)

Romanelli (1986 citado por NOGUEIRA, 1994, p. 134), em consonância com pesquisadores da classe média, separa os trabalhadores em manuais e não manuais, alocando estes últimos nas camadas sociais médias, independente de serem empregados e assalariados ou não. Agrega às condições de produção dessa classe as condições de consumo e alerta que as condições materiais não são as únicas referências para o consumo de uma determinada classe. Segundo este autor, os modelos culturais também influenciam esse consumo, “*seja no nível do lazer, da alimentação e da indumentária*”. Bourdieu (1974) chama a atenção, ainda, para as diferenciações entre as classes sociais resultantes da comparação entre um ambiente urbano mais desenvolvido e outro característico de cidade interiorana. De acordo com ele, as características da elite de uma determinada cidade pequena assemelham-se às das classes médias de uma cidade de grande porte, relativizando, portanto, os critérios adotados na definição de classes sociais.

O sistema de critérios utilizado para definirmos esta ou aquela classe social numa pequena comunidade, uma vez aplicado a uma cidade grande ou à sociedade global, determinará uma categoria estruturalmente bem diferente (BOURDIEU, 1974 p. 5).

Assim, definir as linhas de demarcação entre as classes sociais não é tarefa fácil, pois vários aspectos se conjugam nessa definição, podendo um mesmo comportamento permear os diferentes níveis hierárquicos da estrutura social. Por exemplo, as elites não detêm apenas capital econômico, vivem um estilo de vida e agem de forma tal que a conduta mais usual e simples transforma-se em diferencial e passa a dar identidade à sua classe. A partir do momento em que esse estilo é apropriado ou imitado por outro grupo social, essas pessoas procuram outras formas de distinção, tendo em vista a manutenção do caráter de singularidade e de especificidade, que é o marco diferencial das classes. Portanto, as posições sociais, que estão relacionadas ao valor simbólico dos bens materiais, têm um caráter mutante e transitório. Entretanto, tal caráter caminha sempre na direção da distinção entre as classes, à

medida que, nas relações sociais, as diferentes classes vão se apropriando dos estilos umas das outras, em busca da distinção ou da diferenciação simbólica, com a tendência, principalmente das camadas médias e das elites, distinguindo-se, tanto quanto possível, na hierarquia social, adotando comportamentos cada vez mais singulares para demarcarem a situação e a posição na estrutura social no seu nível mais elevado.

... a tentativa de traçar – no interior da estrutura social – linhas de demarcação entre as camadas médias, de um lado, e as elites e classes populares, de outro, é problemática e cheia de riscos. (NOGUEIRA, 1994, p. 135).

Desse modo, os sujeitos desta investigação podem ser incluídos em diferentes frações das camadas sociais médias, considerando-se a escolaridade dos pais, a ocupação dos familiares, os estilos de vida, a renda mensal da família e as práticas socioculturais mais comuns entre eles.

Por não formarem um todo homogêneo, a necessidade do plural se impõe para distinguir os diversos segmentos da classe média que abrangem pequenos proprietários e artesãos, profissionais liberais, funcionários públicos e quadros médios do setor privado (NOGUEIRA, 1994: 135).

Outros aspectos, como local de domicílio, número de membros familiares, valor dado à escolarização no ambiente familiar traduzido em acompanhamento e interesse pelas atividades escolares dos filhos, participação em reuniões e outros eventos promovidos pela instituição de ensino são, também, referenciais importantes na potencialização do desempenho escolar, marcando diferenças entre as famílias dos alunos investigados.

Esses aspectos serão identificados e analisados isolados e também interrelacionados, compondo, assim, um quadro amplo que permite traçar as configurações familiares e socioculturais diferenciadas entre os alunos.

## **A localização domiciliar e a composição familiar dos jovens**

Os alunos investigados moram em residências localizadas em bairros situados em regiões geográficas mais ao norte e ao noroeste da cidade de Belo Horizonte, que, do ponto de vista social, agregam grupos familiares das camadas médias. Predominam dentre eles as famílias compostas por pai, mãe e filhos. Alguns alunos vivenciam, no entanto, uma estrutura familiar diferenciada devido ao falecimento de um dos pais e a situações onde a mulher assume, junto a outros familiares, a administração da casa. Com exceção de uma aluna que tem seis irmãos, por causa do segundo casamento dos pais, todos os outros sujeitos desta investigação ou são filhos únicos ou têm, no máximo, dois irmãos. Percebe-se que o número reduzido de filhos nessas famílias constitui uma estratégia de ascensão social e, segundo Bourdieu (1974), característica das camadas médias, que, ao limitarem o número de filhos, têm a intenção de minimizar os gastos familiares, uma vez que a perspectiva de grandes aumentos da renda familiar tem-se mostrado praticamente inexistente.

A figura do avô ou da avó morando na família, ou perto dela surge como uma constante nos depoimentos dos entrevistados, revelando a influência deles no meio familiar, na maneira de educar os filhos e na forma de organizar a vida da casa. Os alunos expressam, ainda, a importância dada à visita aos avós nos fins de semana como algo natural às suas vidas. Alguns ressaltam, ainda, as mudanças realizadas em casa após a transferência dos avós para as suas residências. Em alguns depoimentos, os discentes fazem referência ao interesse dos avós na vida escolar dos netos, manifestado através de apoio às tarefas de casa, de histórias contadas lembrando a dificuldade de estudo no passado e ressaltando as facilidades de hoje, além do desejo manifesto de ver seus netos formados em curso superior a fim de alcançarem posições sociais mais altas que as deles e as de seus filhos, no caso, pais dos sujeitos



investigados. Essa valorização e incentivo à escolarização dos jovens é também um aspecto que diferencia os sujeitos desta investigação e os acomoda nas camadas médias da sociedade, pois os interesses intelectuais das classes médias na sociedade tendem, segundo Bourdieu (1974, p. 9), “...à crença no valor da educação como instrumento de ascensão social, como meio de curar os males sociais, de produzir felicidade e tornar a humanidade mais sábia, mais rica e mais piedosa.”

### Ocupação, Escolarização dos pais e Renda familiar

Os treze alunos entrevistados foram separados em quatro grupos diferenciados a partir dessas características familiares, descritas no quadro 1.

#### *Ocupação, Escolaridade e Renda Familiar entre grupos de alunos*

*Quadro 1*

Grupo	Alunos inquiridos	Ocupação dos pais no mundo do trabalho	Nível de escolaridade dos pais	Renda familiar mensal (aproximada)
A	3	Profissionais liberais, professores do ensino médio, empregados de escalão alto de bancos	Especialização Lato Sensu, Curso Superior completo e Superior em andamento	25 a 50 salários mínimos*
B	3	Funcionários públicos de carreira, empregados do comércio, representantes comerciais	Superior completo e Ensino Médio completo	15 a 25 salários mínimos
C	3	Pequenos comerciantes, motoristas de táxi, enfermeira, oficial do	Superior completo, Ensino médio e ensino fundamental	6 a 12 salários mínimos

\* O salário mínimo vigente nessa data era de \$180,00.

		Exército Brasileiro	completos e incompletos	
D	4	Motorista particular, empregado do comércio, vendedora ambulante, auxiliar geral administrativo de escola	Ensino médio incompleto, ensino fundamental completo e incompleto	2 a 5 salários mínimos

Observa-se no quadro apresentado que os pais dos alunos cujas ocupações estão situadas no grupo A são aqueles que também detêm os níveis de renda mais elevados e reúnem um alto capital cultural objetivado sob a forma de diplomas de cursos superiores e de cursos de educação continuada. Os grupos B e C congregam pais de alunos que ocupam cargos ou exercem funções pouco especializadas no mundo do trabalho e compatíveis com níveis completos e incompletos de escolaridade, ou seja, têm níveis de escolarização menos rentáveis socialmente do que o grupo anterior. Alguns deles concluíram o curso superior, outros não chegaram ao término do ensino fundamental, e suas rendas médias variam entre 6 e 25 salários mínimos. Os pais incluídos no grupo D desempenham funções que exigem pouca ou nenhuma escolaridade, sendo, ainda, detentores das rendas mensais mais baixas e uma escolarização circunscrita aos níveis mais baixos e incompletos da carreira escolar.

## **2.2 - Práticas socioculturais dos jovens e de seus familiares: suas relações com a escolarização dos inquiridos**

As diversas atividades que se constituem em práticas culturais dos indivíduos e as práticas escolares reúnem alguns dos componentes do capital cultural dos alunos aqui inquiridos. Ao mesmo tempo que a dimensão escolar é parte do capital cultural, segundo Bourdieu (1998), o seu maior volume tem potencializado condutas estudantis que favorecem o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre o aluno e o ambiente escolar. Acredita-se, assim, que, quanto mais experiências e acesso o aluno tiver aos bens culturais, no sentido erudito da

palavra, incluindo visita a museus, teatros, concertos, exposições, prática da leitura de livros, viagens, crescem as suas chances de êxito escolar por estar mais próximo da cultura valorizada e praticada pela escola (BOURDIEU,1998, NOGUEIRA,1991).

O acesso a esses bens se dá, sobretudo, nas práticas culturais que as famílias desenvolvem na sua convivência diária e no consumo de bens simbólicos através da participação da vida social e cultural, sendo também complementado pela participação das atividades socioculturais promovidas pela escola. Em geral, as práticas culturais que apresentam maiores propriedades de rentabilidade do capital escolar do aluno são as realizadas desde muito cedo no meio familiar. Elas se configuram como um dos elementos constitutivos do ethos social das classes, ao mesmo tempo que são o reflexo dele, além de se constituírem como marcos de distinção entre as classes sociais.

Em nossas sociedades, as práticas culturais apresentam um elevado rendimento simbólico por serem o meio de expressão por excelência da busca da diferença pela diferença (BOURDIEU, 1974, p. 20).

Ainda segundo Bourdieu (1983), as práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência, o estilo de vida das diferentes classes e frações de classe. Assim sendo, revelam, entre outras coisas, o valor atribuído aos bens disponíveis com eles, além da composição do capital cultural desses indivíduos.

Das narrativas dos sujeitos desta investigação foi possível extrair um conjunto amplo de práticas culturais que foram agrupadas nos quadros que se seguem e distribuídas, deste modo:

- práticas de lazer;
- práticas de leitura;
- estudo de língua estrangeira;
- posse de computador, acesso à Internet e aos diferentes canais de TV;
- gosto musical;

- práticas desportivas.

Essas práticas foram distribuídas entre os grupos de alunos a partir dos critérios de ocupação, escolaridade e renda aproximada da família, descritas no item 2.2.

### *Práticas de Lazer*

#### *Quadro II*

GRUPO	Alunos inquiridos	Programação de final de semana															Programação de férias						
		Shopping com os pais	Shopping com amigos	Clube	Feira de artesanato	Almoço em restaurantes	Palácio das Artes	Museu da Pampulha e de	Cafés	Pizzaria	Viagem a cidades vizinhas	Visita aos avós	Almoço em família	Permanência em casa	Shows de rock e boate	Quermesse de igreja	Viagens a cidade histórica	Praias do NE	Praias do ES	Sul do Brasil	Fazenda da família	Cidade histórica de Minas	Sítio de amigo
A	3	3	3	3	1	3	2	2	1	0	2	2	1	0	0	3	3	3	2	1	3	1	0
B	3	3	3	1	1	1	0	0	0	2	1	3	3	1	0	1	2	3	1	0	1	2	0
C	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2	1	0	1	2	0	0	0	1	2
D	4	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	4	4	4	0	1	0	4	0	1	0	0	4

Na distribuição descrita, percebe-se que a programação, tanto de férias, quanto dos finais de semana, diversifica bastante entre os quatro grupos de alunos. Os alunos pertencentes a famílias de frações sociais mais favorecidas adotam formas de lazer, práticas sociais e culturais que requerem não somente melhores condições econômicas, como também afinidade com conhecimentos específicos que os direcionam para tipos de atividades como exposições em museus, teatro, visitas a cidades históricas, viagens a locais turisticamente valorizados em âmbito nacional, etc. Segundo Bourdieu, as práticas de lazer diferenciam e hierarquizam os grupos sociais e mantêm também estreita relação com o capital cultural das famílias, refletindo a sua posse e, ao mesmo tempo, potencializando-o.

A frequência aos museus e o nível de competência em pintura, traços que têm todos forte correlação entre si, são estreitamente função do capital cultural e hierarquizam brutalmente as diferentes classes e frações de classe (BOURDIEU, 1983, p. 92).

Um aluno comenta o seguinte:

A gente viaja muito pra locais de praia que eu acho que é uma procura assim muito grande, principalmente pro pessoal de Minas onde não se tem a praia, né, então a gente tem procurado sempre isso, ou locais onde busca uma cultura e um modo diferente, como viajar aqui por essa parte histórica de Minas Gerais: Ouro Preto, Diamantina, Tiradentes. (José - A)

A visita a cidades históricas mineiras é uma prática cultuada por alunos dos grupos A e B. O valor atribuído a esse tipo de programação parece se relacionar com o conhecimento que esses sujeitos têm da formação histórica do nosso povo, da influência das artes na cultura mineira, do peso da colonização estrangeira em nosso meio, enfim, o domínio de conhecimentos sistematizados e valorizados pela escola e que compõem o capital cultural de grupos sociais culturalmente mais favorecidos. Tanto no ambiente escolar, quanto fora dele, esse capital, objetivado em obras de artes ou como passado histórico preservado, tem propriedades de rentabilidade, ou seja, no âmbito das exigências escolares, potencializa vantagens para esses grupos sociais e, no âmbito social, amplia as relações entre as pessoas, favorecendo maior rentabilidade do capital social.

Outro aluno comenta:

Minha mãe sempre quis viajar pro exterior, mas eu falei com ela quando eu era menor que eu queria, antes de viajar pro exterior, conhecer o Nordeste inteiro, então a gente foi pro Nordeste nos últimos anos. Meu pai paga um Plano chamado Banco Brás, pra facilitar as nossas viagens nas férias. (Alberto - B)

A compreensão do valor desse tipo de prática, (viajar em família pelo Brasil) mobiliza esse grupo de pais a se organizarem financeira e administrativamente o ano inteiro (para que todos tenham férias no período escolar do filho), revelando a importância dada ao lazer no seio da família. De acordo com Establet (1987 citado por NOGUEIRA, 1994, p. 142), os lazeres culturais são fortemente valorizados pelos quadros superiores que investem seriamente nos

lazer dos seus filhos. Na verdade, as famílias pertencentes às camadas médias, além de manterem o gosto pelo desfrute do lazer, têm conhecimento dos seus benefícios, tanto para os filhos no âmbito escolar, quanto para o estabelecimento de relações sociais com um grupo homogêneo de pessoas. Isto é, munidos do “ethos ascético”, os pais das camadas médias fazem do lazer um instrumento de rentabilidade do capital cultural e do capital social.

Outro aluno diz:

Meu pai e minha mãe saem muito, eles vão muito é ao teatro. A minha irmã sai mais com minha mãe, mas elas vão para uns lugares chatos e eu não gosto muito não. Meu pai e minha mãe saem muito para exposição no Palácio das Artes, no Museu da Pampulha quando tem coisa lá, que não é sempre. Aí nesses lugares eu vou com eles. (João - A)

O uso que os sujeitos de diferentes camadas sociais fazem do seu tempo livre nas férias e nos finais de semana tem se revelado como fator de distinção entre eles. Para os alunos do CP das frações sociais mais favorecidas, “ficar em casa” é perda de tempo. Portanto, são estimulados pelos pais a saírem juntos, em família ou com colegas. Os próprios pais, dificilmente, deixam de participar de alguma atividade cultural simplesmente para ficarem em casa, embora reconheçam também o prazer do ócio em alguns momentos na vida, dada a sua importância para o bem-estar físico e mental.

Eis alguns depoimentos de alunos:

Nos finais de semana eu gosto de sair com meus pais de carro, que eu sou louco com carro. A gente vai ao Shopping, em cidades próximas tipo Nova Lima e Sete Lagoas, tem a Feira de Artesanato, negócio de olhar as coisas pra casa, que a minha mãe adora e eu acabo gostando também...de vez em quando a gente fica em casa só curtindo, minha mãe faz pizza, a gente fica comendo e assistindo alguma fita que ela aluga. Ou então se tem sol a gente vai pro clube e se tá chovendo meu pai adora sair assim sem rumo e descobrir uns cantos legais, tipo Macacos<sup>3</sup>, numas cachoeiras que quase ninguém vai... (Antônio - B)

---

<sup>3</sup> Macacos é um pequeno distrito nos arredores de Belo Horizonte, com belezas naturais, como cachoeiras de águas cristalinas, e um ambiente interiorano bastante acolhedor.

No sábado ou no domingo se tem uma peça boa e todo mundo tem tempo, minha mãe chama e a gente vai ao teatro. No Domingo, sempre a gente almoça fora, ou no restaurante vegetariano, lá no Santo Antônio, ou a gente vai pro Minas (clube, em geral, freqüentado pela classe média alta de Belo Horizonte) e almoça por lá. (João - A)

No final de semana quando eu saio com meus pais a gente vai pro shopping, mas eu odeio sair com meus pais. Se bem que meu pai me lota de dinheiro, aí é legal, eu posso gastar até. Então eles falam pra eu ir com meus amigos. Aí é melhor, a gente vai ao cinema, conversa, diverte... não que eu não divirta quando vou sem eles, mas com eles é melhor. O que não dá é ficar dentro de casa parado sem fazer nada. (Gladstone - B)

Os alunos do CP de frações sociais menos favorecidas (C e D) declaram não sair muito em família nos finais de semana, pois os pais estão cansados, e é o momento de descansar. Quando saem, é para visitar os familiares, ou comemorar um batizado ou aniversário, geralmente, em uma Pizzaria ou em sítios de amigos ou parentes próximos.

Raramente meu pai e minha mãe saem juntos. E eu quando eu saio, que é muito pouco, eu vou com minha mãe na casa da minha vó, ou com minhas colegas no shopping e no cinema. (Dani - D)

Quando a gente sai, vai pro sitio de amigos. Aí lá a gente faz churrasco e joga baralho (Eustáquio - C)

Percebe-se, nessas famílias, que os tipos de trabalho exercidos estabelecem limites nas suas práticas de lazer, diferentemente do que se percebe nas outras, pertencentes a frações sociais mais elevadas do grupo de aluno estudado. As funções exercidas naquele grupo familiar exigem um dispêndio mais elevado de horas de serviço, ou um esforço físico maior, gerando um comprometimento da energia física e do tempo disponível para o lazer familiar.

A gente no final de semana fica em casa mesmo, porque meu pai trabalha ou sábado ou domingo, e minha mãe trabalha a semana toda. No domingo ela só quer descansar e é chato sair sem meu pai. Só quando tem quermesse da igreja, ou teatro do grupo de jovens é que eu vou. (Line - C)

Percebe-se que as diferenças na disponibilidade das famílias e dos alunos em relação a certas práticas socioculturais têm na condição econômica um fator limitante. Entretanto, outros

aspectos se conjugam às condições econômicas para explicar o consumo pouco expressivo das classes menos favorecidas de atividades culturais, sociais, ou a pouca curiosidade para buscar informações sobre diversas atividades culturais promovidas, inclusive a custo zero, pela Secretaria de Cultura de Belo Horizonte

A reduzida participação nas práticas sociais pelos grupos menos favorecidos pode estar, ainda, relacionada a dificuldades encontradas para a compreensão da importância social de determinadas manifestações culturais, principalmente as mais eruditas. O gosto e o desejo manifesto por tais práticas são adquiridos no convívio com a família e no valor a elas atribuídos no seio familiar. Segundo Bourdieu (1983), não é somente a falta de competência técnica a razão da distância entre as pessoas de origem social mais baixa e os bens culturais legítimos, mas, principalmente, a adesão a um conjunto de valores que correspondem ao gosto do público popular, manifestado pelo *“ethos da festa, da franca diversão, riso livre que libera colocando o mundo social de cabeça para baixo, invertendo as convenções e as conveniências”*. (BOURDIEU, 1983, p. 91)

Algumas atividades de lazer pertencem ao universo de todos os alunos. A ida ao shopping com os colegas é um tipo de lazer muito citado e percebido como importante para os alunos dessa idade, independente da posição social da família, especialmente porque está sempre vinculada a uma atividade programada entre os grupos, tais como assistir a um filme, fazer um lanche no “Mc Donalds” e dar uma olhada nas vitrines das lojas. Para eles, é mais um momento de estar junto à turma de amigos e consolidar aquela amizade através de novas descobertas sobre o outro, quando a socialização está livre do olhar dos pais e dos professores. Outra prática social comum a todos os alunos investigados é a visita aos familiares nos fins de semana e o estar sempre juntos quando das festas de fim de ano, aniversários e outras comemorações familiares. Aliás, característica bem mineira!



As práticas culturais que os alunos buscam são, assim, expressões de uma formação familiar e social recebidas, produtos de uma socialização passada, fixadas, progressivamente, na vida dos alunos e mobilizadas nas suas relações sociais atuais. O capital cultural transforma-se, assim, em elemento de diferenciação social, na medida em que respondem a aspirações que esses sujeitos buscam satisfazer, de forma mais ou menos intensa no cotidiano e nas experiências que vivenciam.

No que diz respeito à escola, as experiências socioculturais dos alunos, principalmente as adquiridas através do consumo da cultura legítima, parecem ampliar a visão de mundo dos alunos e potencializar sua capacidade de interpretação e de comunicação, tornando-as mais próximas do ideal de aluno esperado pela escola.

### *Práticas de Leitura*

#### *Quadro III*

Grupo	Alunos inquiridos	Prática de Leitura								
		Documentário histórico e político	Clássicos da Literatura Brasileira	Literatura Estrangeira	Literatura Nacional	Jornais	Revistas VEJA e/ou Isto É	Revistas em Quadrinho	Revistas astrológicas	Revistas Científicas
A	3	1	2	2	2	3	3	2	0	3
B	3	1	1	2	1	3	3	3	1	3
C	3	0	0	0	1	1	1	2	0	0
D	4	0	0	0	2	3	3	2	1	1

A prática da leitura apresenta um quadro bem diversificado de gosto literário entre os grupos de alunos. Entre os estudantes pertencentes às esferas mais favorecidas, predomina a leitura

de textos literários, científicos, históricos e/ou informativos políticos e culturais. Os de meios menos favorecidos buscam mais a leitura de jornais ( caderno de esportes, resumo de novelas e horóscopo), revistas informativas e culturais e revistas em quadrinhos. Esses jovens declaram também o gosto de seus familiares por esse tipo de leitura, o que reforça a crença e a esperança desses sujeitos na transformação de suas vidas por meio de soluções externas às suas condições material e social. Nos jornais, a sessão de horóscopo é lida diariamente por esses alunos e familiares, sendo assim, reveladora da importância que o conhecimento do senso comum possui no seu cotidiano e no de suas vidas.

O hábito da leitura dos alunos parece ser muito influenciado pelo hábito de leitura dos pais. Nas famílias em que há uma prática de leitura de textos diversos e em que a leitura é exercida cotidianamente no trabalho, como é o caso dos professores, ou em casas em que a leitura faz parte do hábito familiar, os filhos acabam adquirindo o gosto por ela mesmo declarando que não são amantes de todos os tipos de textos e/ou livros.

Um aluno diz que ler é uma prática em sua casa:

....meu pai lê muito. Quando meu pai começa a ler, o mundo pode desabar que ele não pára. (Arnaldo - A)

O valor dessa prática é, no entanto, transmitido mais pelo exemplo, do que pela imposição a ela. Os estudantes comentam livros recebidos de presente dos familiares quando ainda pequenos ou a ida a Livrarias e Feira de Livros com os pais, além dos livros ou artigos lidos pelos membros das famílias. Nogueira (1994) fala do desenvolvimento do gosto pela leitura como uma herança transmitida pela família, reforçando o termo “transmitir”, pois ... *é de uma verdadeira transmissão que se trata, dado que esses pais já possuem eles próprios o hábito de ler e de comprar livros.* (NOGUEIRA, 1994, p. 143)

Os depoimentos de alguns alunos ilustram esse assunto:

Ih, lá em casa é todo mundo lendo. Minha vó gosta de ler a Bíblia, meu pai e eu gostamos de ler livros assim, tipo... o último que eu li foi “ O homem que matou Getúlio Vargas”. Ou então revista em quadrinho que eu assino e eu e meu pai gostamos de ler também. Inclusive no dia que a gente foi na Feira dos Livros ele comprou um montão de livros: O Povo Brasileiro e uns lá pra mim que eu ainda tenho de ler. Minha mãe adora ler as revistas que ela assina: Casa e Jardim, outra de Turismo, a Isto É e a VEJA. (Alberto - B)

Meu pai tá muito ligado agora nas coisas lá de geologia, minha irmã só lê quando a escola manda e a minha mãe gosta de ler Poesia. Eu gosto de documentário ou livro sobre política, em geral, atividades políticas que contam fatos históricos. Assim contos eu não gosto muito, não. Outro dia eu terminei de ler Dom Casmurro de Machado de Assis, mas não gostei muito, não. (João - A)

A internet parece contribuir também para o desenvolvimento do hábito de leitura dos alunos, uma vez que cansados dos livros, debruçam-se sobre o computador em busca de artigos e/ou reportagens que os interessam. Essa situação revela outro diferencial entre alunos de diferentes grupos sociais. Entre os que têm acesso à internet, em casa, além da comodidade para se obter informações em tempo virtual, esse meio acentua outra vantagem, que é o reforço do hábito de leitura.

Eu não sou muito de ler, não, mas eu reservo um ou dois dias na semana para eu ler a VEJA e a Isto É que meu pai assina. A escola da minha irmã manda um livro todo final de semana, então ela tem que ler. Meu pai e minha mãe lêem jornal e meu pai gosta mais de livros do que ela. Eu gosto mais assim de reportagem, sabe, e eu acho que eu pratico a leitura. Às vezes também na hora que eu não tô a fim de ler, eu consulto a Internet. (Gladstone - B)

### ***Estudo de Língua Estrangeira***

#### ***Quadro IV***

<b>Grupo</b>	<b>Alunos inquiridos</b>	<b>Inglês</b>	<b>Alemão</b>
A	3	3	1
B	3	3	0
C	3	1	0
D	4	2	0

O quadro revela que a língua inglesa é a mais procurada pelos alunos quando se trata do estudo de língua estrangeira. A partir dos depoimentos dos alunos, foi possível perceber que o estudo de língua estrangeira se configura como algo importante para eles, muito embora nem todos estejam matriculados em cursos fora da escola. A valorização dessa atividade ultrapassa os limites do grupo social do aluno, mobilizando os pais a buscarem todas as formas possíveis para o filho frequentar um curso de língua. A questão financeira é um fator dificultador dessa aspiração, mas não impossibilita aqueles que se interessam por esse estudo de realizá-lo. Uma das alunas pertencente à fração menos favorecida desse conjunto de estudantes diz o seguinte:

Eu gosto bastante de inglês, sabe. Na aula eu desenvolvo muito, eu acho que é porque eu faço curso fora, no Garden House que meu pai sua pra pagar. Mas eu adoro...o inglês é assim diferente... outra língua... você aprende coisas novas, ouve música internacional. (Dani - D)

Outra afirma:

Minha mãe ficou sabendo que a Escola aqui de Letras dá curso de Inglês pras pessoas. Então ela me inscreveu, mas não deu por causa do horário, eu ia ter que vir sozinha, mas no ano que vem eu vou fazer. (Line - C)

O domínio, ainda que básico, de uma língua estrangeira, além de se configurar como uma atividade que demarca o uso do tempo extra-escolar desses alunos, é escolarmente rentável e compõe ainda um conjunto de habilidades advogadas socialmente como facilitadoras no momento de inserção no mercado de trabalho. Assim sendo, mais do que investimento escolar, o estudo de língua, principalmente para os alunos provenientes de frações socialmente menos favorecidas, representa, nos tempos atuais, um quesito a mais de qualificação profissional. Em geral, os cursos de língua e de informática são as únicas atividades extra-escolares desenvolvidas por esses grupos de alunos. Em contraposição, os provenientes das camadas médias mais bem situadas na esfera social frequentam, além dos cursos de línguas, atividades desportivas, aulas de música, além de participarem de

movimentos sociais promovidos por clubes ou organizações sociais das quais fazem parte, como, por exemplo, o Lions.

## *Posse de computador, acesso à TV*

### *Quadro V*

Grupo	Alunos inquiridos	Posse de Computador Acesso à Internet e a Tipos de TV			
		Têm computador em casa	Têm computador e acesso à internet em casa	Têm TV por assinatura em casa	Têm TV fechada em casa
A	3	3	3	3	3
B	3	3	3	3	3
C	3	2	1	1	2
D	4	1	0	1	4

A leitura do quadro mostra que a posse de TV e de computador pelos alunos inquiridos, bem como o seu acesso à internet e à TV a cabo os dividem em dois grupos distintos: os que têm computador e acesso à internet e TV por assinatura e os que não o têm. A TV fechada é o meio mais democratizado entre todos os grupos.

O quadro indica que apenas parte dos alunos investigados tem computador. Entretanto, nas rodas de colegas da escola, o computador é tema de presença constante, e as conversas giram em torno dos vírus no computador, das possibilidades de se livrar deles, de endereços e programas na internet, de amizades estabelecidas através do computador, entre outras. Os que não têm computador em seus lares isolam-se, ou são isolados pelas próprias circunstâncias, ainda que dominem o manuseio da máquina, como é o caso dos alunos desta pesquisa. A falta de um computador doméstico parece limitar o contato desses sujeitos com outras experiências diferentes das oportunizadas pela escola.

O quadro revela também que, embora a TV seja um bem mais acessível a todos os entrevistados, o acesso à internet e à TV por assinatura não constitui uma propriedade comum a todos os entrevistados. No que diz respeito à programação de TV, dois tipos de situação

preponderam entre esses jovens: os que têm TV por assinatura e os que têm apenas a TV fechada. Essa diferença marca, distintamente, o consumo da TV entre eles, embora haja uma certa homogeneidade nas escolhas de alguns programas.

Os depoimentos de alguns estudantes ilustram a afirmativa.

Quando eu vejo televisão, que não é sempre, eu assisto é assim Multishow, Canal Brasil, Discovery, gosto daquele People in art, na GNT, à noite, às vezes tem muito documentário legal. (João - A)

...eu assisto telejornal, às vezes eu assisto filme, assisto desenho, eu gosto de desenho, acho muito legal, mas não é todo tipo de desenho que eu gosto não, assisto documentários da Discovery Channel, esses canais que mostram assim: animais, tecnologia... eu gosto de assistir é esse tipo de coisa. (Gladstone - B)

... eu gosto de ver é MTV que é programa de música ou então eu... não gosto de novela (risos...), mas agora eu tô assistindo Laços de Família. (Spice - D)

As diferenças são mais marcantes em relação aos alunos que não têm TV por assinatura, pois eles declaram gostar de novelas, filmes e canais de esporte, este último por alunos do sexo masculino, sobretudo.

...ah, lá em casa a gente assiste televisão todo mundo junto... a maioria das vezes é novela, eu meu pai e minhas irmãs é novela, aí quando acaba novela e tem jogo é só eu e meu pai. (Juca - D)

Todos os alunos revelaram rejeição por programas de apresentações dramáticas, de exposição dos problemas pessoais, ainda que em suas casas sejam vistos por familiares. Na opinião deles, televisão não é lugar de “baixaria”.

Sobre as preferências das famílias, os depoimentos dos alunos revelaram que os pais detentores de um nível mais elevado de escolaridade dão preferência a programas mais informativos, de natureza política, intelectual e cultural, em geral transmitidos pelos canais das TV Senado, Câmara, MTV, CNN, GloboNews, Discovery, Canal Rural, Telecine. No

caso, do sexo masculino, há, igualmente preferência por programas esportivos, principalmente os de futebol. Esses últimos são favoritos dos familiares de todos os alunos investigados, independente da escolaridade ou da ocupação. As novelas também se constituem em uma programação vista por indivíduos de todos os grupos sociais. Entretanto, as famílias, cujos alunos declararam rejeição a elas, pertencem às frações socialmente mais favorecidas. Programas como “Domingão do Faustão” e “Domingo Legal” foram citados por alunos das frações mais baixas da classe média, cuja atração do final de semana “é mesmo ficar em casa, sem fazer nada”.

Segundo Bourdieu (1983), as oposições entre as classes se exprimem também nas práticas e nas preferências musicais, televisivas, enfim, no uso e no consumo dos diferentes bens culturais que se materializam em diversos produtos a que têm acesso e buscam consumir. Revelam estilos de vida diferenciados em que estão presentes visões de mundo também diferenciadas.

...as frações menos ricas em capital cultural das classes médias recusam sistematicamente a sofisticação propriamente estética quando a encontram em espetáculos que lhes são familiares, em particular os programas televisionados. [...] o público popular, gosta das intrigas lógicas e cronologicamente orientadas para um *happy end* e se encontra melhor nas situações e nas personagens simplesmente desenhadas do que nas histórias ambíguas e simbólicas, agenciadas sem ordem aparente e reenviando a experiências e a problemas totalmente estranhos à experiência ordinária (BOURDIEU, 1983, p. 90).

O computador e a televisão são recursos tecnológicos que, como meios de comunicação, promovem a difusão de informações dos mais variados tipos. Por conseguinte, o acesso a esses recursos, expandido, particularmente a partir das duas últimas décadas, coloca o indivíduo em contato com programações e informações do Brasil e do mundo, amplia as chances de compreensão dos fatos num espaço de tempo quase simultâneo aos acontecimentos e configura, assim, novos tipos de relação entre as pessoas e “*novos tipos de integração entre nações, territórios e indivíduos*” (AGUIAR, 2002 ).



Esses recursos relativizam as distâncias físicas, sobretudo após a explosão da internet, e implantam uma nova ordem no panorama das comunicações e das relações econômicas, sociais e culturais entre os países dos mais diversos continentes.

O encurtamento ou até mesmo a eliminação das distâncias físicas de tempo e espaço que compunham o trâmite de comunicações entre locais, possibilitados por tais inovações, parecem redimensionar as relações em termos micro e macrosociais. Uma invasão de informações e sua produção contínua, assim como possibilidades instantâneas de comunicação passam a fazer parte do cotidiano de uma parcela da população mundial (AGUIAR, 2002).

Essas inovações, no entanto, não são universais, ou seja, elas não estendem as chances de participação nessa nova ordem, como também não ampliam as possibilidades de melhoria das condições de vida para todas as pessoas, embora estejam sob a égide da globalização. As inovações tecnológicas, pensadas inicialmente como instrumentos de minimização das diferenças e como elementos homogeneizadores da condição humana (BAUMAN, 1999), apresentam, dessa forma, sua face obscura, uma vez que podem aprofundar o abismo entre os incluídos e os excluídos e intensificam os processos de marginalização de uma quantidade expressiva da população do mundo.

A emergência das novas tecnologias vem, de certa forma, aprofundar as desigualdades entre as classes sociais, regiões, gênero, “raças”. E mesmo que o domínio das novas tecnologias não garanta trabalho e emprego, aumenta as probabilidades de exclusão e marginalização (SILVA, 1999, p. 82).

Assim, o domínio da ferramenta tecnológica e a posse dos recursos tecnológicos disponíveis no mercado configuram-se, também, como marcos de diferenciação social.

Nesta investigação, os alunos expressam suas preferências e seus domínios nesse campo de conhecimento, revelando a importância da escola como agente propulsor de igualdade, à medida que instrumentaliza todos os discentes, pelo menos, para o domínio básico dos recursos tecnológicos, em especial do computador, a partir da inclusão no currículo oficial escolar dos conhecimentos e das habilidades mínimas requeridas pela informática.

## *Gosto Musical*

### *Quadro VI*

Grupo	Alunos inquiridos	Gosto Musical			
		Pop Rock Internacional	Pop Rock Nacional	Pagode	Rock Pesado
A	3	3	3	0	0
B	3	3	3	0	0
C	3	2	3	0	1
D	4	4	4	1	0

O quadro VI revela que a preferência musical guarda forte semelhança entre os grupos de jovens. O Pop Rock nacional e/ou internacional é um estilo musical preferido por todos os alunos. Em geral, a influência desses grupos de rock, ou bandas, sobre esses jovens se dá através da mídia e da própria convivência entre os pares, diferindo totalmente dos gostos familiares.

A preferência musical pelo pagode vem de um aluno que convive em um meio familiar e social onde todos admiram esse estilo musical. A influência do meio familiar e dos grupos de pares, nesse caso, é marcante.

O aluno, cuja preferência musical é o Rock pesado, apresenta muitas características diferentes das dos alunos entrevistados. Considera a escola uma instituição sem muito valor, sendo útil, apenas, para a aquisição da base alfabética e do raciocínio lógico-matemático. Ele rejeita os colegas da escola e a própria escola. Durante as entrevistas com os outros sujeitos desta investigação e em momentos de inserção no campo, ficou explícita a rejeição a esse aluno por parte dos colegas e o distanciamento da própria escola em relação às suas expectativas e interesses educacionais. Estuda pouco e é acompanhado pelo Conselho Tutelar devido a

problemas com pichação de prédios. Em geral, o estilo musical de rock pesado está associado a movimentos de contestação à ordem social vigente, o que pode, em parte, explicar a afinidade desse aluno com esse estilo de música.

Tratando-se do gosto musical dos familiares notam-se também semelhanças entre os grupos de alunos. Jovens dos grupos A, B e C declaram que, em suas casas, ouve-se música clássica, MPB, música lenta e internacional e música mais instrumental. Alguns deles identificam nomes de cantores e compositores preferidos dos pais.

Meu pai gosta mais de MPB que é uma música mais antiga: de Chico Buarque, Paulinho da Viola, MPB4, gosta o mesmo que minha mãe gosta. Só que ela gosta também de forró, que meu pai não gosta muito, gosta um pouco de jovem guarda e gosta também de MPB e Moraes Moreira, esse tipo de coisa, mais antigo mesmo. (Arnaldo - A)

Outro diz o seguinte:

... eles( os pais) gostam assim... eu falo que o gosto deles é pré-histórico porque eles gostam só de música mais antiga, entende? Você já ouviu a Antena 1? ( rádio que privilegia um estilo clássico - romântico) Pois é, é aquele tipo de música pré-histórica. (Gladstone - B)

O que os pais gostam em termos musicais é antigo e sem valor para os garotos. A noção do que é antigo ganha novos significados: o que não pertence àquela geração torna-se antigo, obsoleto. (Senti-me enquadrada na geração da pré-história...). Há referências também a outros tipos de músicas, como sertaneja, forró, axé, MPB e pagode, predominantemente nos grupos C e D.

Percebe-se, portanto, que, em relação às programações musicais e televisivas, o adolescente das camadas médias adere menos aos gostos da família do que às preferências do grupo de pares. Há uma semelhança entre o que os colegas, principalmente, “os mais chegados”, consideram como qualidade de música e de programações, revelando predileção pelos mesmos conjuntos de rock, bandas, apresentadores, etc. A diferença entre os gostos do aluno

e o gosto dos familiares é, em alguns casos, motivo de desacordo no ambiente doméstico, o que parece configurar-se como um dos sinais do início de afirmação da personalidade dos jovens.

### ***Práticas Desportivas***

#### *Quadro VII*

<b>Grupo</b>	<b>Alunos inquiridos</b>	<b>Atividades físicas e/ou desportivas</b>						
		Natação	Futebol	Musculação	Dança do Ventre	Caminhada	Tae-Kwon-Do	Tênis
A	3	2	2	1	0	0	0	1
B	3	1	2	0	0	0	1	0
C	3	0	1	0	1	0	0	0
D	4	1	0	0	1	1	0	0

O quadro VII apresenta os diferentes tipos de atividades físicas e/ou desportivas e as práticas desportivas dos alunos entrevistados, mostrando grande envolvimento do jovem com práticas físicas e/ou desportivas, entre os seis alunos dos grupos A e B e reduzida prática desportiva entre os dos grupos C e D.

Dos sujeitos investigados, todos praticam, pelo menos, uma atividade física ou desportiva, e alguns, até mais de uma. Alguns o fazem por imposição dos pais, outros por livre e espontânea vontade a partir do incentivo constante daqueles.

Eis alguns relatos de alunos:

Eu faço natação lá no Minas, meio que obrigado, sabe, mas eu faço parte da equipe de natação do clube, então eu tenho treino todo dia. O que eu gosto mesmo é de vir aqui pro CEU<sup>4</sup>, eu mato aula e até treino só pra vir pra cá. (João - A)

Eu jogo futebol terça e quinta-feira na Escola do Clube do América. Segunda e sexta eu vou pra Academia, malho um pouco e tal e terça e sexta eu faço tênis, à noite. (Alberto - B)

Eu adoro natação e nado 3 vezes por semana na Academia. Também faço Dança do Ventre que é minha paixão. (Priscila - D)

As práticas desportivas relacionam-se à maneira como os sujeitos compreendem e fazem uso do seu tempo livre, ou seja, o tempo extratrabalho e, no caso dos estudantes, o tempo extraescola. Os sujeitos tendem a usufruir desse tempo de maneiras diversas de acordo com o estilo de vida de cada um, lembrando o postulado de Bourdieu (1983, p. 82) de que “às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida”. Assim sendo, o uso que os indivíduos fazem do seu tempo livre é também revelador de diferenças entre os grupos sociais.

Os padrões de criação dos filhos também diferem, particularmente quanto às atividades incentivadas no tempo livre. Em Coulon (nome fictício da escola pesquisada cuja clientela provinha das classes populares), as atividades das crianças depois da escola eram informais: andar de bicicleta, “snake hunting”, ver televisão, e ajudar os pais com os irmãos mais novos. Já as crianças de Prescott estavam envolvidas em atividades de socialização formais incluindo aulas de natação, futebol, trabalhos manuais e artísticos, aulas de Karatê e ginástica (LAREAU, 1987 citado por NOGUEIRA, 1994, p. 142)

Segundo Coulon (1995), o incentivo e até mesmo a imposição dos pais em relação à prática esportiva está relacionada às vantagens que essa prática pode trazer em termos de aprendizagem e formação de hábitos, como assiduidade, pontualidade, respeito às regras, perseverança, entre outros. Tais aspectos constituem, para o autor, elementos potenciais de socialização e de êxito escolar, posto que coincidem com os valores preconizados pela instituição de ensino.

---

<sup>4</sup> CEU é o Centro de Esportes da UFMG o qual todos os alunos e funcionários têm direito de frequentar.

As atividades esportivas são particularmente eficazes como meio de controle social dos adolescentes pela escola: inculcam-lhes determinados valores, ensinam-lhes a respeitar certos rituais e, sobretudo, chamam sua atenção para o que é socialmente desejável; enfim permitem regular as tensões que surgem entre os grupos de adolescentes de modo que sua ausência, em determinados períodos do ano, implica, inevitavelmente, problemas de disciplina. (WALLER, 1932 citado por COULON, 1995, p. 65)

Nesse sentido, os pais incentivam as práticas desportivas dos seus filhos e investem nelas, pois, além de preencherem o tempo ocioso, fazem-no com atividades “ *cujo conteúdo pode ser escolarmente rentável* ”. (ESTABLET, 1987, citado por NOGUEIRA, 1994)

No sentido durkheimiano, a prática regular de atividades físicas está, igualmente, relacionada com o disciplinamento do corpo humano, ou seja, a disciplina como instrumento de regulação e de normalização do comportamento das pessoas. De acordo com Durkheim (2001, p. 117),

Toda a disciplina tem um duplo objetivo: conseguir uma certa regularidade na conduta dos indivíduos, e destinar-lhes os fins determinados que, ao mesmo tempo, limitam o seu horizonte. A disciplina transmite hábitos à vontade, e impõe-lhe freios. Ela regulariza e contém.

Os alunos que não praticam nenhuma atividade esportiva apresentam razões diferentes para isso. Um deles deixou as atividades para se dedicar mais aos estudos, já que, para seus pais, o sucesso na escola é fundamental.

Pratiquei handball e futebol profissional, mas aí tive que largar. Foi tanto decisão minha quanto dos meus pais, que eles acharam que eu não tava tendo tempo pra conviver tanto com escola quanto com o esporte e esses últimos anos da escola, eles são muito importantes para o meu futuro, assim para o 1º e para o 2º ano do 2º grau, então eles acharam melhor eu dar um tempo e depois retornar para o esporte. (José - A)

Nesse caso, uma atividade considerada escolarmente rentável (ESTABLET, 1987 citado por NOGUEIRA, 1994), é abandonada, em função de outra, em comum acordo com os pais. Ou seja, abandona-se um investimento, para se investir em outro cujos “lucros escolares” são vistos pelos pais como mais importantes.

Já os outros alunos que, por questões financeiras, ou trabalho, ou ainda por não gostarem desse tipo de prática, não fazem nenhuma atividade, são também pouco estimulados pelos pais, no sentido de lhes proporcionar oportunidades para tal.

Os traços familiares e as práticas socioculturais dos sujeitos investigados e de entes familiares identificados neste capítulo revelam, de certa forma, a relação que, segundo Bourdieu (1974), os indivíduos pertencentes às camadas médias da sociedade estabelecem com a escola. De acordo com esse autor, as expectativas desse grupo social em relação ao futuro são sustentadas pelo desejo de manutenção ou de superação da condição social presente entendida como a entrada ou o pertencimento às elites, fazendo da instituição escolar um canal, por excelência, para se atingir tal meta. Para isso, Bourdieu (1974) destaca três comportamentos inerentes a esse grupo social com vistas ao alcance do objetivo: ascetismo, malthusianismo e boa vontade cultural. Essas condutas, que tendem a potencializar o processo de escolarização dos indivíduos, foram identificadas no conjunto de práticas adotadas pelos sujeitos investigados e seus familiares: o apoio, a exigência e o acompanhamento aos estudos dos filhos, o número reduzido da prole, a participação e a frequência a atividades culturais, bem como os diversos tipos de lazer consumidos, entre outras. Ao mesmo tempo que essas práticas se constituem em estratégias de investimento escolar, elas são também demarcadoras do estilo de vida desses sujeitos e revelam o volume de capital, sobretudo o capital cultural, possuído por esses sujeitos e seus familiares, cuja incidência na vida escolar desses alunos favorece a maior ou a menor proximidade deles em relação aos processos escolares de ensino-aprendizagem. Foi possível perceber, portanto, que as experiências e práticas sociais e culturais dos sujeitos fora do âmbito escolar têm influência sobre a maneira como o discente se relaciona com a escola, e a maior riqueza dessas experiências e práticas tende a aproximar cada vez mais o aluno e o ambiente escolar.

No capítulo seguinte, o CP e o seu ambiente escolar serão analisados a partir do olhar do aluno, que atribui significados vários aos processos e experiências vividas nesse ambiente e acabam por revelar as suas disposições em relação à escola, fruto das interrelações familiares e escolares.



## **CAPÍTULO III**

### **A POLISSEMIA DA ESCOLA: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E DE INTERAÇÕES SOCIAIS**

Neste capítulo, a partir das narrativas dos sujeitos investigados, analisamos as disposições e os diferentes significados atribuídos por eles ao ambiente escolar e ao conhecimento veiculado na escola, partindo do pressuposto de que tais significados podem variar de acordo com as vivências, os valores, as oportunidades, as aprendizagens, enfim, com as construções feitas pelo aluno ao longo de sua vida nas suas experiências intra e extra- escolares.

As disposições dos alunos em relação à escola, desenvolvidas desde muito cedo no ambiente familiar, serão analisadas também a partir de outros componentes adquiridos no convívio social e, em especial, no convívio com os diferentes atores presentes no espaço escolar. Além disso, acredita-se que tais disposições estão, ainda, relacionadas aos vereditos e resultados escolares dos jovens que, por sua vez, relacionam-se ao desenvolvimento de expectativas mais ou menos favoráveis ao desempenho pedagógico desses discentes. Nesse entendimento, as disposições em relação à escola não são consideradas apenas do ponto de vista da herança familiar. Elas são também adquiridas no processo mesmo de escolarização que envolve, entre outras coisas, o confronto entre culturas diferenciadas. Dessa maneira, o aluno é também sujeito do seu processo escolar, à medida que constrói, cotidianamente, na interação consigo mesmo, com o mundo social e com o mundo da escola, os significados para a sua experiência estudantil e pode apresentar motivos vários para dar continuidade aos seus estudos.

Assim, este capítulo resgata o aluno, sujeito ao qual se destina o trabalho escolar, tendo em vista a análise das suas perspectivas no que tange aos diversos elementos que compõem a experiência escolar: metodologias e práticas docentes, conhecimento e interação escolar, entre outros.

### **3.1 - As disposições em relação à escola na vivência familiar e na experiência escolar**

Nogueira C. e Nogueira, M. A. (2002) ao discutirem os limites e as contribuições de Pierre Bourdieu para o campo da educação, explicam que, a partir da formação inicial recebida em um ambiente social e familiar e que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições (um *habitus* familiar ou de classe) que os conduzem ao longo de suas vidas e nos mais variados ambientes de ação. Essas disposições, resultantes dos processos de socialização na família e no ambiente social, não os conduzem porém, de forma mecânica, pois não seriam normas rígidas de ação, mas princípios de orientação que precisam ser adaptados pelos sujeitos face às circunstâncias de ação. Há, assim, uma relação dinâmica entre o sistema de disposições originais e as condições nas quais seriam aplicadas.

Nesse sentido, as expectativas do aluno em relação à sua escolaridade estão associadas, mas não condicionadas, ao valor que seus familiares atribuem à escola e ao seu próprio processo de escolarização, cujo significado vai, aos poucos, sendo construído a partir do legado familiar em relação à escola e das experiências que a instituição lhe proporciona.

As disposições dos alunos em relação à escola associam-se, assim, à formação de um *habitus*, como produto da interiorização dos princípios de um *arbitrário cultural* (BOURDIEU,1975) tanto familiar quanto escolar, que se perpetua ao longo da trajetória de vida desses alunos.

Assim, a família e a escola, como instituições sociais nas quais o indivíduo permanece sob suas ações durante um bom tempo de sua existência, exercem um poder de inculcação de princípios sociais na formação desse indivíduo.

A família é considerada não só instância de reprodução de valores, de condutas e normas sociais que regem a convivência entre as pessoas, como também instância de reprodução de representações e de formas de ver e de viver a vida. Para Bourdieu (1996), a família, enquanto instituição social,

... tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais (BOURDIEU, 2001, p. 131).

No processo de reprodução social pela família, segundo Romanelli (2000), a transmissão da herança familiar se dá por meio de tipos diversos de capital: econômico, social, cultural, etc. Dentre esses, o que exerce maior influência no desempenho escolar dos indivíduos é o capital cultural. (NOGUEIRA,1995), cuja aquisição se dá mais pelas condições e disposições intelectuais do que pelas condições econômicas dos sujeitos. Assim, a posse desse capital é tanto maior quanto maior for o nível de escolaridade de quem o possui, conferindo à escola o poder de institucionalizar esse capital cultural através da certificação de diplomas, os quais, por sua vez, conferem legitimidade social aos conhecimentos e à formação adquirida nessa instituição. Cientes dessa relação, os detentores do capital cultural, em sua maioria pertencentes às camadas médias e superiores da sociedade, fazem rentabilizar esse capital através do investimento na escola e da transmissão aos familiares da valorização à escola. Tais condutas se traduzem em ações contínuas, em estratégias adotadas por parte das famílias que interferem nos destinos escolares dos membros que as constituem. Embora nem sempre essa relação aconteça de forma linear, ou seja, os interesses das famílias podem não coincidir

com os interesses dos seus membros<sup>5</sup>, desde muito cedo, as crianças percebem, no ambiente familiar, o lugar destinado e a importância dada à escola e ao processo de escolarização. Nesse sentido, a aprendizagem de valores que podem ser adotados, ou não, pelos filhos, a partir do investimento e do desejo do sucesso escolar existente no seio da família, reflete nas expectativas dos pais em relação ao comportamento escolar de seus filhos.

Alguns depoimentos dos alunos ilustram essas preocupações:

Se eu faço uma coisa errada lá na escola, meu pai vai e corta o futebol, ou então vai lá corta a televisão. Ele faz assim qualquer coisa, qualquer coisa ele faz pra mim: me leva nos lugares, me leva no esporte, ele não trabalha à tarde, né, então ele me busca aqui, ali, mas ele falou assim: ele faz qualquer coisa, mas eu tenho que ter obrigação com a escola. (Alberto - B)

Minha família é assim: meu pai não aceita que eu tiro nota baixa, minha mãe também não aceita e assim eles me dão tudo....se eu falar: eu quero isso, aí eles falam: então tá, eu vou te dar, mas você tem que estudar. Aí eu estudo tipo pra agradar o meu pai. (Gladstone - B)

Muito embora “*pesquisas no Brasil e no estrangeiro mostram a existência de tipos de famílias que se diferenciam segundo a forma e o conteúdo*”(ZAGO, 1994, p. 147), pode-se afirmar que a família, na sua relação com o processo de escolarização de seus filhos, transmite a seus filhos o valor dado à educação no ambiente doméstico. Essa transmissão se dá no bojo de uma série de ações que, consciente ou inconscientemente, visam a manutenção ou a superação da condição social presente, através do êxito escolar dos descendentes, principalmente quando se trata de famílias das camadas médias, relativamente detentoras de baixos capitais econômico e social, “*mas possuidoras de uma fervorosa aspiração à ascensão social*” (NOGUEIRA, 1991, p. 101). Segundo esta autora, “*a escola servirá como o canal por excelência utilizado nessa empreitada de promoção social*”( Ibid., p. 97)

---

<sup>5</sup> Bourdieu (1996) explica que duas forças agem na família originando comportamentos ora convergentes, ora divergentes. As forças que convergem para os interesses coletivos da família são denominadas fusão; as que refletem o interesse de apenas um membro ou de parte dessa instituição denominam-se fissão.

... as classes médias dão provas de uma intensa adesão aos valores escolares, e fazem da escolaridade dos filhos o elemento central de seus projetos (NOGUEIRA, 1994, p. 139).

As camadas médias vislumbram, assim, uma vida escolar longa com a aquisição da graduação em curso superior como destino natural.

Nesta investigação, esse é o desejo comum a todos os familiares, pois há um interesse explícito numa vida estudantil de sucesso para seus filhos. Todos os alunos, sem exceção, comentam a importância dada à escola no ambiente doméstico no sentido de que essa instituição possa garantir-lhes um futuro promissor, entendido, aqui, como a graduação em um curso superior reconhecido socialmente e que proporcione ao filho uma profissão que lhe traga uma estabilidade financeira.

Com a expansão de Instituições de Ensino que oferecem o curso superior no Brasil, a partir da década de 60, e com a sua intensificação nos anos 90, advinda, principalmente, do setor privado, os estratos médios da população ampliam, ainda mais, as suas oportunidades de ingresso na universidade, uma vez que o público desse tipo de instituição era constituído, até então, em sua maioria, pelas camadas superiores da sociedade. Outro aspecto que aumenta a demanda por esse grau de ensino é a concorrência existente no mercado de trabalho por uma qualificação mensurada pelo grau de instrução que, cada vez mais, requer a formação no nível superior de ensino. Obter um diploma de curso superior constitui, para essas famílias, investimento financeiro e de tempo, cujos frutos poderão ser colhidos mediante a colocação no mercado de trabalho dentro da área de interesse.

Romannelli (2000) explica, ainda, que a posse de um diploma de nível superior para um número cada vez maior de jovens torna-se importante devido à capacitação formal para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho que esse título favorece. Segundo o autor, a

qualificação adquirida na universidade é secundária à possibilidade de alocação no mundo do labor.

Na visão dos alunos desta investigação, a graduação em curso superior é realmente o melhor caminho para se obter uma boa colocação no mundo do trabalho, trazendo ao graduando maior autonomia e independência em sua atividade profissional. Em parte, essa visão é reforçada por seus pais cujas experiências exemplificam a situação.

Um dos alunos, cuja mãe é empresária e o pai é professor do ensino médio comenta as vantagens de ser um profissional autônomo:

Minha mãe ela tá sempre tendo esses negócios tipo assim de congressos, seminários e tal e ela faz parte do Conselho da profissão dela, aí ela tá sempre viajando. Outro dia ela foi para o Rio Grande do Sul, Mato Grosso... sempre que tem um congresso ela gosta de ir. E ela trabalha na empresa que é dela mesmo, né, aí dá pra ela fazer o que ela quiser. (João - A)

Para eles, além de conferir autonomia e independência, o curso superior confere também reconhecimento social, o que se pode apreender do depoimento do aluno que tem o pai formado em curso médio:

mas meu pai você não fala que ele não tem o 3º grau. Ele é muito culto, conversa numa linguagem diferente, qualquer informação que você pedir pra ele, ele sabe te dar a informação. Ele até fala pra mim assim ó: se você tiver dificuldade na matéria você me pergunta porque eu sei. (Gladstone - B)

Esse comentário revela o significado simbólico associado ao curso superior no Brasil: cultura, conhecimento, capacidade de se comunicar com fluência, enfim prestígio social. Além disso, a aquisição de um diploma universitário transmite a idéia de maior autonomia ao trabalhador que, munido de um instrumento revelador de sua formação intelectual e reconhecido socialmente, considera-se na condição de exigir e buscar melhores oportunidades de trabalho.

Um dos alunos diz o seguinte:

Meu pai e minha mãe trabalham no banco, mas eles ficam muito presos lá, sabe, não podem tirar férias quando querem, e tal, então eles decidiram fazer faculdade para eles terem mais independência no trabalho. (José - A)

Ao escrever sobre a relação existente entre o sistema de ensino e o sistema econômico na produção de diplomas, Bourdieu (1998) explica o fenômeno da universalização do trabalhador através da aquisição do diploma universitário, uma vez que ele confere maior valorização material e simbólica à competência do indivíduo, que nem sempre é comprovada na prática, transformando-o em um trabalhador mais livre e autônomo.

A partir dos depoimentos dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às frações superiores, percebe-se que a graduação em curso superior faz parte de um processo natural de formação acadêmica em suas famílias, instituída como uma expectativa e um valor cultural. Nogueira (2000, p.132) a partir de sua pesquisa realizada com “estudantes universitários pertencentes a famílias das camadas médias intelectualizadas de Belo Horizonte”, afirma que *“mais que uma decisão, a ida para a universidade aparece, nessas trajetórias, com a força de uma quase evidência [...] a chegada à universidade é inevitável e está inscrita em seu destino escolar”*. A convivência com um grupo familiar escolarizado torna-se, pois, uma experiência fértil na vida dos alunos, geradora de expectativas futuras em relação à continuidade nos estudos. Em geral, esses estudantes têm os tios, tias, primos, primas, padrinhos e madrinhas, enfim parentes diretos e indiretos, graduados no 3º grau nas mais diferentes áreas de conhecimento: Direito, Engenharia, Jornalismo, Pedagogia, Medicina, Psicologia, Letras, Administração, Matemática, etc; o que contribui para impelir esses alunos a pensarem no futuro incluindo a aprovação no vestibular, a graduação em nível superior e a inserção imediata no mercado de trabalho.

Alguns depoimentos apontam nesse sentido:

Quando eu for fazer vestibular pra entrar na universidade, eu não pretendo fazer Cursinho, porque eu acho que o que eu preciso saber pra entrar na universidade quem tem que me ensinar é a escola. (Alberto - B)

Eu ainda não tenho assim muito certo se eu quero mesmo é fazer enfermagem ou veterinária, mas, com certeza, vai ser um desses dois, porque tipo assim, eu adoro bicho e gosto também de cuidar de pessoas que estão doentes: assim, dar remédio, cuidar, sabe? (Line - C)

Eu ainda estou indeciso se vou pro ramo das Exatas ou das Biológicas. O meu irmão que tá terminando o 2º ano do COLTEC vai fazer Mecatrônica na UNB. Eu também gosto muito de Mecatrônica! Eu ainda tenho tempo de pensar. Igual minha mãe fala, agora eu tenho é só que estudar muito e me preparar. (Antônio - A)

Nesse sentido, a convivência com o grupo familiar que é permeada por afetividade, conflitos, renúncias, encontros e desencontros se configura como modelo para as pessoas e contribui para a formação de um conjunto de valores e representações com os quais os indivíduos lidam cotidianamente em suas vidas. Forquin (1995), ao comentar os resultados da pesquisa de Mrs. Fraser sobre alunos das escolas secundárias de Aberdeen, fala em encorajamento como principal ação da família sobre os filhos para promover o seu sucesso escolar, mais do que nível de instrução, ocupação, renda e tamanho da família. Assim, no ambiente escolar, os encorajamentos e os valores familiares se materializam nas condutas dos alunos do infantil até a idade adulta e incluem desde a organização e o cuidado com o material didático ao empenho, à boa vontade com os estudos e ao desejo do êxito escolar.

### **3.2 – “Tudo que a escola ensina é importante para o nosso futuro”**

A concepção de que as aprendizagens escolares são importantes para o futuro dos indivíduos



está bastante incorporada nas narrativas dos sujeitos desta investigação. Segundo eles, aprender os conhecimentos veiculados pela escola é fundamental para, no futuro, se conseguir “alguma coisa na vida”. Portanto, o que os alunos esperam da escola é a aprendizagem dos conteúdos ensinados pelos professores. Porém, ressaltam, também, a oportunidade de uma convivência saudável entre os colegas e os docentes, convivência que se configura como aprendizagem e base para o estabelecimento de relações de nível mais amplo na sociedade. Eles expressam o desejo de aprenderem o que a escola ensina para terem um futuro profissional garantido e de sucesso.

Eu espero que a escola, além do aprendizado escolar, né, que é aprender para me dar um futuro profissional, mostre pra gente o que é importante para conviver com outras pessoas. (José - A)

Eu quero que a escola ensine o conteúdo e as coisas que você aprende fora da sala na convivência com os alunos. (Arnaldo - A)

A minha expectativa é sempre estar buscando novos conhecimentos para quando eu chegar lá na frente... tipo assim meu pai fica me incentivando a aprender sabe e eu acho que a escola contribui pra gente ir tocando a vida pra frente. A escola é tipo a primeira fase que a gente tem de uma vida inteira de escravização, e é bem assim, a escola tá pra te ensinar, pra te informar, pra te educar, entende, no meio social, no meio escolar, porque daqui pra frente a gente vai estudar mais, a gente vai ter que trabalhar, que estar preparado pro mercado de trabalho. (Gladstone - B)

Eu acho que é necessário estudar muito, porque assim, eu penso no meu futuro, porque se eu não aprender agora o que a escola tá ensinando eu não vou ter nada. (Antônio - B)

A escola, como instituição social, permanece respeitada e valorizada pelos alunos que enxergam nela um veículo de preparação para a vida e de promoção social. Todos reconhecem a sua função de transmissão de conhecimentos sistematizados e a valorizam por isso, pois almejam dominar esses conhecimentos, ainda que identifiquem problemas no processo de sua aquisição. Aprender o que a escola ensina e obter êxito na instituição escolar constituem prerrogativas fundamentais para os alunos, uma vez que ter o domínio dos

conhecimentos transmitidos pela escola é sinônimo de capacidade intelectual, cultura, de garantia de êxito no vestibular, enfim, de pertencimento a um grupo social de prestígio.

Pra falar a verdade, aprender o conteúdo das aulas me dá um sentimento de grandeza, me engrandece, porque eu escolhi isso, mas se alguém vier pra falar sobre isso eu também sei conversar com ele... eu sou formado nisso, mas eu também sei falar sobre aquilo, sobre o que for, entendeu? Aí, pô a gente olha com outros olhos, você é formado no que for, mas sabe de outra coisa que não tem nada a ver com a sua área... pô... pera aí... conhece...sei lá... te engrandece... te deixa assim com uma moral! (Juca - D)

Eu acho assim: eu tô aqui dentro da escola pra aprender, pra adquirir novos conhecimentos e utilizar... eu acho que a escola é o presente e também o futuro. É o que a gente vai fazer ainda, ela tá te mostrando um caminho, talvez um túnel com a luz no fim... ela te ensina aquele caminho pra você seguir e também crescer dentro dele. A escola te ajuda no presente que é a sua vida atual onde você vai adquirir novos conhecimentos pra utilizar agora e também no futuro quando você tiver no mercado de trabalho. Creio que a escola atua nesse sentido: presente e futuro. (Gladstone - B)

Em pesquisa realizada com alunos pertencentes às classes populares, Zago (1994) afirma que expressões como “*deixar a gente com mais confiança, ter mais conhecimento*” empregadas como sinônimo de benefícios oferecidos pelo estudo revelam muito mais do que o reconhecimento do valor do diploma e da aquisição de saberes. Na opinião da autora, tais expressões são reveladoras do espaço escolar como um lugar que “*inclui diferentes desejos e subjetividades*”. Embora os sujeitos desta investigação pertençam às camadas médias da sociedade, seus depoimentos denotam a polissemia de significados dados ao espaço da escola. Além de ser o locus privilegiado de aprendizagem dos conteúdos curriculares, a escola é também o lugar de encontro com os amigos, de convivência com o diferente, de crescimento pessoal, de preparação para o mercado de trabalho, entre outros.

Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 1996, p. 144).

A escola significa um lugar de encontro: encontro com pessoas diferentes com as quais serão estabelecidas relações também diferenciadas; encontro com o conhecimento sistematizado, e encontro consigo mesmo à medida que o aluno vai descobrindo o mundo de forma sistemática e se conhecendo mais através das interações travadas no interior do espaço escolar. Esses encontros, muitas vezes, acontecem sob a forma de desencontros, uma vez que nesse espaço estão envolvidos diferentes atores sociais marcados por histórias e projetos de vida também diferentes.

Todavia, para os sujeitos desta investigação, a escola é parte de seus universos, de modo que eles percebem a escolarização como uma etapa natural de suas vidas.

Eu acho assim que a escola significa muita coisa porque ela é a base da vida, sem a escola não dá pra gente trabalhar, não dá pra gente se tornar independente, mesmo com tudo... com todas as falhas que a gente traz, né, a vida toda... mas a escola ajuda bastante, é a base de tudo. (Spice - D)

Ah, a escola é parte da minha vida. É fundamental, é o meu mundo, o que eu faço, o que eu tô acostumado a fazer. É a escola e o futebol, falou nisso eu tô ligado, é o meu habitat natural. (Juca - D)

Esses depoimentos revelam, também, a conformidade dos alunos em relação aos produtos escolares como alicerces sólidos e indispensáveis para a formação na vida e conseqüente ascensão social. A escola é a base da vida, e os seus produtos são atestados da competência necessária para se colocar diante da estrutura social em uma posição diferenciada. Os alunos apresentam, assim, uma boa vontade cultural (BOURDIEU, 1983) em relação à escolarização, no sentido de uma troca, ou seja, por reconhecerem o potencial de rentabilidade das aquisições escolares, os alunos concebem a escola e o conhecimento escolar como instituições positivas e benignas e adotam posturas que reforçam as orientações da escola.

A correspondência entre saberes hierarquizados e títulos por si mesmo hierarquizados faz com que a posse de, por exemplo, um título escolar mais elevado seja vista como garantia por implicações, da posse de todos os conhecimentos que garantem os títulos de nível inferior[...] Daí a competência

certificada pelos títulos mais elevados ser a única que confere garantia de acesso às condições verdadeiras ( as famosas “bases”) que , tal como um primeiro motor, fundam todos os saberes de nível inferior (BOURDIEU,1983, p. 113 e 114).

A relação que os alunos estabelecem entre escola e conhecimento passa, portanto, pelo reconhecimento dos conhecimentos veiculados nesse espaço como legítimos de serem apreendidos e pela escola como a instituição encarregada da transmissão desses conhecimentos. Isto é, a escola, na opinião dos alunos, tem total legitimidade na transmissão dos conhecimentos científicos. Os alunos dizem o seguinte:

Eu não me lembro de nada que a escola tá ensinando e que não precisaria ensinar, porque senão a escola não estaria ensinando, ela simplesmente estaria fazendo a gente perder tempo. (Priscila - D)

Eu acho que tudo que eles ensinam é de certa forma vantajoso pro aluno, uai. Tudo é importante! (Eustáquio - C)

Eu acho que a escola é completa, eu acho que não tem coisas que eles não ensinam pra gente, não. Assim, eu acho que a escola é completa, que eles ensinam tudo que a gente precisa. (Gladstone - B)

A crença obstinada no conhecimento transmitido pela escola se relaciona com o uso que a nossa sociedade faz do conhecimento científico e a sua valorização no ambiente social. Em geral, os cargos e as profissões mais valorizadas são titulados por pessoas com alto nível de conhecimento. Os concursos, os vestibulares, enfim, os meios de seleção de pessoas para o mundo do trabalho e para o mundo acadêmico se dão através da verificação da posse e do domínio de conhecimentos socialmente sistematizados que essas pessoas detêm e da posse das credenciais legitimadas pelo capital cultural institucionalizado socialmente pela escola. Além disso, o valor social atribuído às pessoas cujo domínio de conhecimento é reconhecido gera credibilidade e prestígio para essas pessoas. Sobre isso, uma aluna diz o seguinte:

Eu acho assim que quando a gente passa pela escola, comparando com as pessoas que não passam, a gente é bem melhor, sabe. Porque a gente tem conhecimento de tudo que acontece ao nosso redor, sabe se expressar melhor, enquanto que algumas pessoas não sabem nem que têm direitos! (Dani - D)

A importância dada ao conhecimento veiculado na escola está, igualmente, relacionada com o futuro, de acordo com os depoimentos dos alunos. Com algumas exceções, as narrativas discentes estão impregnadas de dois sentimentos: um deles é de que os conhecimentos que se aprende no presente serão importantes para o futuro, e o outro é de que o conhecimento é algo que se aprende para ser utilizado, para ser colocado em prática ao longo da vida.

Eu acho que tudo que a escola ensina é importante para o nosso futuro. Olha, tudo que a escola ensina é importante. Por quê? Ah, se um dia você tiver de saber alguma coisa, aí pra frente na vida se você precisar, você já sabe. (João - A)

As matérias que eu acho importantes da gente aprender na escola são aquelas que a gente aplica na vida, entende, e não pra gente esquecer. Igual meu pai ele estudou e aí foi passando o tempo e hoje eu pergunto pra ele sobre isso e aquilo e ele vira pra mim e fala: “Ah, esqueci!” Isso não dá! (Juca - D)

Os discentes apresentam, assim, uma visão bastante positiva da escola e do conhecimento ensinado e aprendido na instituição. Por outro lado, alguns deles dão maior reconhecimento aos conhecimentos de natureza aplicativa, ou seja, aqueles conhecimentos diretamente relacionados ao cotidiano a partir dos quais chega-se à resolução de alguns problemas, ou mesmo à compreensão de situações complexas, permanecendo na memória do indivíduo por um longo tempo, quiçá, por toda a vida. Esse tipo de saber transfigura-se em uma moeda ou em um passaporte de chegada ao futuro. Segundo Perrenoud (1995), o percurso escolar parece ter sido transformado em uma estratégia de acesso a uma almejada condição social à medida que os produtos da escolarização, como diplomas e os diferentes graus de formação, podem ser convertidos em garantia desse acesso. Talvez a própria dinâmica da escola e, em especial, da aula, contribuam para o aluno pensar dessa maneira, pois o professor e mesmo as famílias, diante da pergunta de um aluno a respeito do porque aprender um determinado conteúdo, a resposta não varia: “é para o seu bem, no futuro você vai me agradecer!”

A importância da experiência escolar de um aluno, cujo percurso no CP tem sido marcado por dificuldades de aprendizagem, por problemas de entrosamento e de adaptação aos colegas e à própria instituição, não difere das explicitadas pelos demais, mas, ao reconhecer a legitimidade da escola na transmissão dos conhecimentos, considera essa função como a única relevante na sua trajetória escolar. Ele diz o seguinte:

Eu acho assim que você tá ali dentro da sala de aula pra você aprender alguma coisa nova, um conhecimento que todo mundo já viveu, que tá vindo de geração por geração, que teve há muitos anos e veio acontecendo. Eu acho que a única coisa importante que você tá ali dentro da escola é por causa disso. (Alexandre - C)

Das narrativas dos alunos investigados pode-se apreender o valor dado ao CP como uma escola que amplia as aprendizagens para além dos conteúdos previstos no currículo da instituição. A formação humana adquirida na escola é um aspecto altamente valorizado pelos discentes, o que a credencia como uma instituição voltada para o encaminhamento das pessoas ao caminho do bem, da correção, da honestidade, etc.

A gente aprende muita coisa aqui nessa escola, sabe, em relação ao social, à discriminação, à diferença de culturas, ao respeito ao outro, a conviver com quem é menos culto que a gente e também com quem é mais culto... a escola prepara a gente pra vida mesmo, sabe. Tanto nesse sentido social, quanto no que a gente vai ter que enfrentar agora até o final dos estudos, no sentido de aprender... aprender... mas também tem o sentido social. Essa escola não preocupa muito com o que você tá aprendendo hoje, preocupa também com isso, lógico, mas preocupa com a vida em si, com a formação de cada pessoa, como pessoa, não só como aluno. (José - A)

A escola ajuda a saber também coisas que já aconteceram, conhecer gente, saber assim... ser alguém na vida, a se tornar um cidadão, saber seus direitos. (Juca - D)

Na minha opinião, a gente aprende na escola pra tentar fazer o certo na nossa vida, pra quando o negócio for sério mesmo, a gente já saber o que fazer. (Arnaldo - A)

Esses depoimentos indicam, assim, que os alunos reconhecem o valor social da escola enquanto instituição que atua na inserção cultural e na difusão de valores democráticos.

### **3.3 - O ambiente escolar e o aprendizado do “ofício do aluno”**

Das narrativas dos alunos foi possível perceber que o ambiente escolar é considerado um espaço que exerce grande influência sobre o desempenho, bom ou ruim, dos discentes durante o período de escolaridade. Para eles, esse ambiente é composto tanto pela materialidade da escola, incluídos salas de aula, espaços físicos alternativos, materiais didático-pedagógicos, corpo docente, projeto pedagógico e sua prática, como também por aspectos não mensuráveis, como as relações estabelecidas entre os diversos atores sociais presentes no interior da escola ao longo da escolarização do aluno.

Na opinião dos alunos, a sala de aula, como componente do ambiente escolar, compreende dois espaços diferenciados: o espaço físico e o espaço de aprendizagens escolares. Do ponto de vista físico, a sala de aula, para eles, deve ser grande, clara, arejada, com ventiladores e carteiras confortáveis. A disposição destas, se enfileiradas ou em círculo, etc, tem, para eles, pouca influência sobre a dinâmica da aula, uma vez que a metodologia adotada pelo professor é o que importa. Porém, na percepção desses jovens, o aspecto que mais altera o ambiente físico da sala de aula é a temperatura elevada na época do verão, o que torna insuportável a permanência em algumas salas de aula, havendo necessidade de mudança de ambiente durante o dia letivo.

Ao longo da história da instituição escolar, as características de uma sala de aula enquanto espaço físico refletem a cultura escolar e o processo ensino – aprendizagem que prevalece em diferentes momentos históricos no mundo contemporâneo. Pode-se afirmar que ela é o elemento que simboliza, no imaginário social, a escola, ou seja, ao se pensar/idealizar uma escola é impossível percebê-la sem as salas de aula com carteira, cadeiras, lousa e painéis.

Entretanto, nem sempre foi assim. Se voltarmos na história da educação, veremos que as primeiras aulas dadas remontam à Antigüidade em que o mestre ensinava as lições ao seu discípulo, às vezes, ao ar livre, ou em suas próprias casas, sem lugares fixos para que essa atividade se realizasse. Ensinar e aprender as letras, os números, etc fazia parte do processo sistemático de formação das pessoas pertencentes à classe social mais favorecida da época. O restante da população não tinha acesso a esse espaço escolar e a esses conhecimentos.

A existência da sala de aula coincide, pois, com o aparecimento da escola como a instituição social responsável pela veiculação dos conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade e destinados à apropriação pelos diferentes grupos sociais. A partir do momento em que a sociedade reconhece no conhecimento um instrumento de emancipação dos indivíduos e de transformação social, cresce a demanda pela sua posse, e a escola consagra-se como o meio privilegiado de propagação desse conhecimento. Assim sendo, multiplicam-se as salas de aula cujo desenho geométrico e arquitetônico torna-se padrão para a maioria das instituições escolares. O modelo sala de aula, portanto, já está tão incorporado no cotidiano das pessoas, principalmente no dos alunos, que eles estabelecem pouca relação entre o espaço físico e o espaço de aprendizagens escolares. Esses espaços são percebidos isoladamente de maneira que as interrogações sobre a sala de aula recaem, na maioria das vezes, na sua especificidade pedagógica, e não na física. Há, por parte dos alunos, certa conformidade em relação ao formato da sala de aula e nenhum deles levantou a possibilidade de ela ter um desenho diferente ou ainda, que alguma alteração no processo ensino-aprendizagem possa acontecer em função de uma eventual alteração em sua forma física.

Eu acho legal o espaço físico daqui, as salas de aula são boas... o problema mais concreto é mais com os alunos: é o estado de conservação. E acho que as salas aqui são muito quentes, eles até colocaram ventilador, mas não adiantou muita coisa. Então eu acho que as salas aqui são normais. (Alberto - B)



As salas de aula daqui são comuns mesmo. Tem muita sala diferente igual a sala de Informática que tem computador, a sala de ciências tem o laboratório e são mesinhas, a sala de matemática já é uma mesinha dupla, sentam duas pessoas, então quanto às carteiras e à organização física da sala, a gente já tá acostumado, a gente nem observa mais essas coisas assim, não. A gente já acostumou. (Dani - D)

Olha, as salas de aula daqui, deixa eu ver... não tem muita diferença, não. Só assim que a gente senta diferente. A sala de matemática nós sentamos em dupla, na aula de história nós sentamos em fileira. Isso pra mim não influencia em nada, não. É a mesma coisa. (Line - C)

Do ponto de vista das aprendizagens escolares, a sala de aula tem sido percebida como espaço de interações escolares e de relações pedagógicas mediadas pelo conhecimento escolar. De acordo com Sirota (1994, p. 17), *tomar a sala de aula como encarnação do processo de escolarização é considerá-la ao mesmo tempo como organização social, resultando daí o estudo dos processos interacionais e como lugar privilegiado de transmissão do saber*. Os alunos reconhecem a sala de aula como um rico espaço de interações entre pares de modo que as salas-ambiente, criadas no CP em 1995, com o objetivo de promover um espaço adequado para o desenvolvimento das aulas de cada disciplina e de seus conteúdos curriculares, representam para eles, muito mais uma oportunidade de interação entre os colegas, no intervalo entre uma aula e outra. Cada disciplina tem sala específica para o desenvolvimento dos seus trabalhos. Os alunos é que mudam de sala de acordo com o horário das aulas no dia. Com exceção da sala do laboratório de Ciências, da de Informática e da Sala de Artes, as outras salas-ambiente são desprovidas de quaisquer objetos e/ou materiais que as caracterizem como tal, ou seja, como salas de determinada disciplina curricular. São salas iguais às de uma escola comum, com quadro de giz, armários, painéis e carteiras dispostas diferenciadamente por disciplina. Constatam-se, porém, diferenças na distribuição dos alunos nessas salas de aula: na sala de Matemática, por exemplo, os alunos assentam-se em dupla; na sala de História, assentam-se individualmente; na de Português, assentam-se de acordo com os trabalhos realizados: ora em grupo, ora individualmente, ora em círculo. Este fato, porém,

parece não alterar a relação estabelecida entre os jovens e o conhecimento escolar. Ou seja, a mudança de sala não alterou, radicalmente, a relação do professor com o conhecimento e com os alunos em sala de aula. Entre os alunos, a sala ambiente é apontada como um espaço facilitador de informações e esclarecimentos entre os colegas:

Na sala de matemática nós sentamos em dupla, na aula de História, só sentamos em fileira. Isso pra mim não influencia em nada, não. É a mesma coisa, só quando assim na aula de matemática, a professora dá um trabalho e a gente tem dúvida, dá pra perguntar a dupla e ajudar a fazer, porque tá mais perto, mas também não atrapalha nada, não, porque se aqui ( era a sala de História em que os alunos sentam em fila indiana) eu tiver uma dúvida eu posso perguntar também e não tem nada a ver... baixinho assim... tudo bem! (Alexandre - C)

De acordo com os alunos, essa metodologia de trabalho é, igualmente, interessante porque são os alunos que trocam de sala, e não os professores, o que cria a oportunidade para beber água, para bater um papinho com os colegas da sala ou mesmo com os colegas de outra sala, enfim interagir com o outro. Na representação dos alunos, a sala ambiente amplia a possibilidade de maior interação com os colegas. O que é ressaltado, com ênfase, é o encontro com os colegas pelos corredores quando há sempre um tempo para se contar ou se ouvir uma piada, um caso, ou coisa assim.

A sala-ambiente é bom, porque você tem intervalo, né. Na troca de aula você tem intervalo pra ir ao banheiro, pra beber água, a gente tem isso como intervalo. É momento assim da gente encontrar com os amigos de outra sala também. (Alexandre - C)

Eu gosto muito desse jeito que é da gente ficar mudando de sala. Porque aí você não fica enjoando de ver aquela mesma coisa toda hora, você muda, dá tempo de beber água, de conversar um pouco e livra de ficar sentado 3 ou 4 horas no mesmo lugar. (Gldstone - B)

Nenhum deles relaciona a sala-ambiente a um trabalho pedagógico qualitativamente melhor ou diferente. Pelo contrário, os estudantes avaliam que as aulas permaneceram como eram

antes: algumas mais dialogadas, com participação efetiva dos alunos e integração entre professor e aluno, outras o contrário, dependendo do professor da disciplina.

A implantação das salas-ambiente no CP se deu há sete anos. Todavia, o significado e o impacto desse processo sobre a aprendizagem dos alunos não foram, ainda, avaliados pela escola, nem houve discussão a respeito com os discentes. Ao considerar a importância e o significado das mudanças e dos processos como algo construído, não dado a priori, acreditamos que a ótica do aluno sobre o que se passa na escola necessita ser reconhecida se se quer promover e ampliar os processos de democratização no seu interior. Nesse sentido, o aluno, enquanto sujeito destinatário do trabalho escolar, parece ter no CP, ainda, poucas oportunidades para revelar as suas impressões e para participar mais efetivamente do seu próprio processo de aprendizagem. As indagações que os alunos fazem relacionadas ao conhecimento escolar recaem sobre o seu processo de aquisição, ou seja, sobre a forma como ele é transmitido pela escola, e não sobre a sua legitimidade.

Além de promover interações, a sala de aula é também espaço de aprendizagens escolares específicas. Isso não quer dizer que, ao interagir, o aluno também não esteja aprendendo. Pelo contrário, a interação é fonte de conhecimento para os sujeitos nela envolvidos, cuja natureza foge à sistematicidade e organização do conhecimento científico transmitido pela instituição escolar. São aprendizagens e saberes adquiridos a partir das interações estabelecidas entre colegas e com outros atores que convivem juntos por muito tempo, partilhando o mesmo ambiente escolar. Um dos alunos diz o seguinte:

Parte do que acontece na sala de aula foge assim do interesse de uma única pessoa, pois desde o momento que acontece um problema na escola com uma pessoa, é problema da sala e isso eu acho interessante porque a sala tem que se reunir para ajudar quem precisa. Um relacionamento de 7 anos tem que servir pra isso, às vezes nem são dificuldades escolares, com matéria, são os familiares, com os pais e a gente tenta solucionar. (José - A)

Ao se referirem à sala de aula como espaço de aprendizagens escolares, os alunos ampliam o conceito de sala de aula para além das quatro paredes. A “Matinha do CP”, onde é feita a coleta de materiais para estudo durante as aulas de Geografia e Ciências, assim como a Serra do Cipó<sup>6</sup>, aonde eles foram algumas vezes em estudo, são locais descritos como apropriados para a aprendizagem. Sem conseguirem se expressar com muita clareza sobre isso, eles declaram que os conteúdos escolares podem também ser trabalhados em outros locais além da sala de aula, atribuindo a esses espaços um valor especial no sentido de que eles tornam a aprendizagem mais significativa, pois os jovens têm a oportunidade de participar de várias etapas do processo que envolve a construção do conhecimento. Além disso, para eles, a mudança de ambiente e das estratégias de ensino estimulam a criatividade e promovem a participação de um grupo mais amplo de alunos, comparativamente, à participação predominante em sala de aula tradicional, já que nessa, são sempre as mesmas pessoas que mais dialogam com o professor. Eis alguns depoimentos:

A gente já teve muita aula legal aqui, sabe. Aula assim que sai da sala de aula, igual quando a gente foi pra Serra do Cipó, fez trabalho de campo, todo mundo participou pra valer, deu pra aprender bastante também, foi super legal! (João - A)

Eu acho que aula boa é aquela que não cansa o aluno. Que o professor varia, uma aula ele dá de um jeito, na outra ele muda, passa experiência, passa vídeo, faz excursão com você, te leva pra, tipo numa matinha que tem aqui, que a gente vai pra coletar material, assim você sai da sala de aula, mas você tá aprendendo do mesmo jeito, ou até mais, entendeu? (Gladstone - B)

Das narrativas dos alunos, é possível apreender que as aprendizagens adquiridas na escola têm significados e naturezas diferenciadas e que os discentes valorizam não somente o ensino de conteúdos curriculares, como também outros saberes provenientes do convívio entre pessoas em um ambiente multicultural. De certo modo, a sala de aula é espaço onde convivem,

---

<sup>6</sup> Distante a, aproximadamente, 150 km de BH, a Serra do Cipó é um complexo de recursos naturais, rico por sua vegetação e relevo de grande beleza estética, além de contar com Pousadas e Hotéis charmosos e pitorescos.

diariamente, pessoas diferentes, que, ao longo do ano letivo, tornam-se, também, socialmente, mais homogêneos, pois incorporam em suas ações e relações, um ambiente socialmente organizado, com regras, deveres e direitos a serem observados. Segundo Perrenoud (1995), a escola e, conseqüentemente a sala de aula, é uma organização social como todas as outras que contam com pessoas e cargos, bem como com seus usuários: os alunos e seus familiares de forma indireta. Esse autor afirma:

A organização escolar atribui aulas aos professores e aos alunos, concede-lhes um espaço e recursos materiais, dá-lhes direitos e obrigações, impõe-lhes regras de conduta, modelos de referência, métodos de trabalho, normas de avaliação, horários. (PERRENOUD, 1995, p. 32)

Como toda vivência em organização social requer o aprendizado das normas que a regem, a sala de aula é espaço do aprender um ofício bastante específico: o ofício de aluno. Tomo emprestada a expressão de Perrenoud, pois, embora o aluno, ao chegar à escola, traga consigo aprendizagens já adquiridas em outros espaços sociais, como família, igreja, clubes, etc, ele necessita aprender a conviver em um espaço já instituído socialmente, cujas normas de conduta preexistem à sua chegada àquele ambiente. São essas aprendizagens, esse assimilar e esse adequar-se ao instituído que constituem o ofício de aluno.

... ao longo dos meses, depois dos anos, o estudante adquire os saberes e o saber fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito “indígena” da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo (PERRENOUD, 1995, p. 61-62).

De acordo com Silva (1992), a aprendizagem do que vem a ser estudante é um dos efeitos socializadores da escola, independente de qualquer processo direto de inculcação ou socialização. O próprio espaço escolar, com suas normas e regras socialmente reconhecidas, gera implicações de categorização no ambiente da escola.

Independentemente daquilo que lhe foi ensinado ou aprendeu, um estudante pensa e age como um estudante deve pensar e agir. É como se a definição da categoria carregasse consigo a pessoa assim categorizada. (SILVA,1992, p. 82)

O reconhecimento e o cumprimento das normas nem sempre significa concordância com elas por parte dos alunos. Algumas são até analisadas pelos discentes com muito rigor crítico e educativo. É o caso por exemplo, de um adolescente das camadas sociais favorecidas, cuja trajetória escolar no CP é permeada por questionamentos, insatisfações, tentativa de organização de movimentos estudantis, participação de conselhos, etc. Esse aluno foi suspenso por causa de um incidente ocorrido na escola, o que, na sua opinião, foi exagero da escola. Diante da suspensão, ele tece o seguinte comentário:

Eu acho assim que a suspensão aqui é tipo que mérito porque igual no seu trabalho, trabalha pra caramba, é mesma coisa que receber umas férias, uma semana de folga. Porque realmente não acontece nada com você, é só uma suspensão. Eu acho que se o pensamento da escola é formar alunos, cidadãos e bons alunos, ela não devia tirar o aluno da sala de aula. Eu acho que a suspensão é a forma mais burra de educar na escola. O aluno vai perder a matéria também. Aí, além de ser suspenso ele vai ser retido também. (João - A)

Desde as séries iniciais, a criança aprende a proceder no espaço escolar e, em especial, na sala de aula. Como falar, quando falar, com quem falar, o que falar, onde e como sentar, entre outras, são aprendizagens específicas desse ambiente, práticas que não são aprendidas em outros espaços sociais. Assim, o aluno chega à escola munido de aprendizagens e da noção do que é aprender, mas precisa assimilar o seu “ofício” e ampliar as suas aprendizagens a partir do trabalho específico da escola cuja natureza educativa inclui aprendizagens de bases cognitiva, motora, atitudinal, entre outras.

Outro aspecto importante que faz parte das aprendizagens do ofício do aluno, segundo Perrenoud (1995), é a utilização do tempo na escola. Um dos alunos comenta o seguinte:

Aqui na escola o negócio é o seguinte, tem sido, né, o professor chega com tudo pronto, os mesmos exercícios que eles deram no ano passado pra outras turmas. Eles não têm assim um projeto, assim tipo uma pasta pra ser estudada e cumprida o ano inteiro. O professor chega já impõe o que ele vai dar, aí eles chegam e vão te atolando de exercício, texto pra ler, questões pra responder, sem dar um tempo pra você pensar no que está fazendo e tal. (João - A)

Embora todo o trabalho escolar se destine ao aluno, ele tem pouca autonomia no interior do processo de ensino-aprendizagem. Ao professor cabem as definições sobre quais atividades realizar, como quando começar e terminar. Ao aluno é reservada a tarefa de aprender utilizar o tempo que lhe é dado para realização das atividades propostas. Segundo Perrenoud (1995, p. 175),

A estruturação social do tempo é uma dimensão de toda e qualquer experiência escolar(...) O aluno aprende na escola que nunca se tem tempo e que, simultaneamente, há sempre tempo: o tempo de se esperar que os outros acabem que os outros lhe dêem a palavra, que os outros o queiram escutar, logo, uma relação no tempo bastante paradoxal e uma comunicação feita de uma mistura de precipitação e de impaciência...

O espaço da sala de aula, locus privilegiado da transmissão do conhecimento, tem entretanto, outros significados, uma vez que, na heterogeneidade intrínseca e na sua organização, convivem sujeitos, cujos valores, crenças, hábitos são aprendidos a priori, na convivência familiar. Esses saberes interferem na organização do espaço da sala de aula, de modo a fazer dele, um local onde, continuamente, cria-se o novo, vivem-se experiências diferenciadas, aprende-se o inesperado e se tem a possibilidade de significar as coisas também diferenciadamente. Nesse sentido, o aprender em sala de aula requer também o aprendizado de normas de convivência democrática e de socialização, aprendizagens que se aprofundam na escola.

Ao serem indagados sobre que aprendizagens adquiriram na escola, os depoimentos dos alunos traduzem a pluralidade inerente a esse conceito: destacam o trabalho com o conhecimento que ocorre no âmbito da sala de aula e as aprendizagens que resultam das

interações travadas no cotidiano da escola, as quais são úteis para a vida em geral. As primeiras apresentam maior visibilidade no espaço escolar, devido ao trabalho sistematizado realizado pelos professores com a intenção explícita do seu ensinamento. Um dos alunos comenta:

Olha, eu acho que na escola a gente aprende assim um tanto de coisa, não só pra vida, né, pro meu convívio mas também pra usar por exemplo, se eu tô precisando de escrever uma carta eu vou precisar do português, se eu vou fazer uma compra eu vou precisar da matemática, se eu tô andando pela rua e me sinto assim diferente eu vou ver mais ou menos o que está acontecendo, se eu tô mal eu vou procurar pela ciência e ver o que está acontecendo comigo. (José - A)

Aqui na escola a gente aprende a ser educado, sabe. Lá no Clube onde eu jogo todo mundo me elogia falando que eu sou educado, que eu sei conversar com as pessoas. Aí eu acho que além disso, a escola me ensina as matérias entendeu, que eu vou precisar depois. E essas matérias todas têm uma relação uma com a outra. Principalmente em Matemática e em Ciências, você aprende uma coisa pra tentar aprender as outras que vão vir posteriormente. Igual em matemática agora a gente tá aprendendo radicais, mas pra aprender radicais você tem que saber tudo sobre potenciação. (Juca - D)

Zabala (1998) diferencia as aprendizagens segundo o seu conteúdo e alerta para a necessidade de se conceber a aprendizagem escolar para além do domínio cognitivo. De acordo com esse autor, o conceito de aprender abrange capacidades cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, todas com igual importância do ponto de vista da aquisição da aprendizagem. No cotidiano da escola, os alunos revelam, em parte, o entendimento dessa diferenciação. A pergunta de uma aluna diante de uma das questões da entrevista ilustra essa diferenciação:

Você quer que eu fale o que eu tenho aprendido aqui na escola de matéria de aula mesmo ou assim de coisas da vida? (Dani - D)

Entendendo-se matérias de aula como os conteúdos definidos previamente no currículo e trabalhados de forma sistematizada pelos professores e coisas da vida como as aprendizagens



que se dão ao longo de toda a vida, a jovem não considera as coisas da vida como matérias de aula, mas reconhece o mundo da escola como lugar propício à aprendizagem sobre a vida.

Como os conteúdos científicos utilizados em testes, provas ou quaisquer processos seletivos de natureza cognitiva/científica estão situados hierarquicamente em relação a outros que integram o conhecimento humano, eles se apresentam como os mais importantes de serem adquiridos na escola. Na verdade, a própria instituição escolar também contribui para legitimar e disseminar essa importância, uma vez que, no desenvolvimento das propostas de trabalho pedagógico, seja na distribuição do tempo, das atividades e dos espaços escolares, seja na natureza do trabalho realizado, a ênfase maior recai sobre a aprendizagem dos conteúdos de natureza conceitual - formal.

Uma das alunas do último ano do 4º ciclo comenta a preocupação dos professores em concluir o programa de ensino previsto para aquele ano, já que, no ano seguinte, iriam para o ensino médio, nível de ensino que exige muitos conhecimentos dos alunos. Para ela, essa apreensão impediu que eles realizassem propostas de trabalho diferenciadas.

Esse ano, os professores só de vez em quando eles deram umas coisa novas, criativas...inventavam alguma coisa, mas igual eu te falei, esse ano a gente tava mais preocupado em estudar muito e os professores também querendo acabar com as matérias, pra estar preparado pro ano que vem, então tipo que a gente não tava tendo muito tempo pra sair, pra fazer brincadeiras, atividades assim diferentes que levam tempo por exemplo, né! Então nesse ano principalmente a gente tava mais preocupado em ser rápido. (Priscila - D)

A questão do sentido do conhecimento escolar e do que se aprende na escola está também presente nas narrativas dos alunos à medida que expressam o desejo de que as aprendizagens tenham mais relação com a realidade deles. Ao mesmo tempo que apresentam certa resignação com os conteúdos ensinados, os jovens revelam interesse de aquisição desses conteúdos, a partir do momento em que o seu sentido se faz mais presente no cotidiano da vida escolar. Para Perrenoud (1995), o fato de que se vai à escola para aprender e que o

sentido do trabalho escolar é indissociável do sentido dos saberes escolares é algo bastante inteligível do ponto de vista do adulto. Entretanto, para o aluno, é importante compreender o sentido dos conteúdos escolares no momento em que eles são apresentados como algo a ser aprendido e assimilado em um determinado espaço de tempo.

No espírito dos alunos, as coisas são menos claras. Claro que, à força de se ouvir dizer que é preciso trabalhar para aprender, aprender para saber, saber para ter sucesso na escola e na vida, a conexão destas opiniões não lhes é inteiramente estranha. Mas, no dia-a-dia, essa conexão é esquecida. O que lhes interessa é o sentido da relação, o sentido da tarefa, da situação, do momento presente. (PERRENOUD, 1995, p. 210).

O jovem desta investigação, então, revela compreender a sala de aula como espaço de aprendizagens múltiplas, não restringindo o aprender na escola a uma mera acumulação de conhecimentos científicos, mas reconhecendo também que, na escola, os saberes estão distribuídos e valorizados de forma diferenciada e que os conteúdos formais ocupam nela um lugar de distinção.

Charlot (2001) divide em três categorias as aprendizagens adquiridas ao longo da vida citadas pelos sujeitos de sua pesquisa realizada com jovens do Brasil, França e República Tcheca. São elas “*aprendizagens ligadas à vida cotidiana; aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com forte conotação ética e moral; aprendizagens intelectuais e escolares*”. Charlot (2001, p. 145) ainda ressalta a predisposição à aprendizagem revelada pelos discentes, salientando a importância do aprender na vida desses jovens.

### **3.4 - O professor e o ensino na percepção do aluno**

Os professores e suas metodologias são objetos de observação constante por parte dos alunos. Os sujeitos desta investigação revelam discernimento ao comentarem sobre seus professores. Para eles, há professores bons e ruins no CP. De modo geral, o bom professor é aquele que

ensina a matéria e mantém um relacionamento amigável e sincero com os alunos. Alguns depoimentos dizem o seguinte:

Ah, eu acho que os professores aqui dessa escola são muito bons. Eles preocupam com a gente, querem que a gente vá pro lado certo, sabe. Se a gente tá fazendo alguma coisa errada, eles chamam a gente e falam: “não faz isso não e tal...” eles sempre conversam com a gente. E dão matéria também. Mas tem uns que não tá nem aí pra gente. (Alexandre - C)

Eu vejo que tem uns professores que são muito bons. São mais interessados na vida do aluno, não se prendem só no estudo e criam um laço de amizade com o aluno. Aí se cria confiança e se aprende de uma forma a qual eu acho que favorece mais ao aluno do que o professor que só mostra a matéria dele e só quer saber do aluno aprender, ter notas boas no final do ano. (José - A)

No entanto, não consideram bom professor aquele que facilita tudo, que cede, enfim, que sempre dá um “jeitinho” de colaborar com o estudante, mas reconhecem-no como aquele profissional que exige do discente uma conduta de responsabilidade e seriedade para com a atividade escolar e, ao mesmo tempo, interessa-se pelo seu desenvolvimento e aprendizagem. Para o discente, esse professor é aquele que passa o “Para Casa” e exige a sua realização diária, que mantém disciplina em sala, que prepara suas aulas, que ensina bem a matéria e empenha-se para que seus alunos aprendam mais a cada dia. Alguns alunos dizem o seguinte:

A gente tem uma professora que eu gosto muito, que fica no pé, que ensina bem, que passa muito Para Casa, mas corrige, se a gente não faz ela não deixa ir pro recreio, manda bilhete pra mãe e a gente acaba aprendendo que é importante fazer. (Alberto - B)

Eu gosto de professor igual que a gente tem sabe, que dá a matéria, mas preocupa se o aluno tá mal nisso ou naquilo. Aí ele vai ver que talvez o aluno não aprende é porque ele não pode aprender, ele tá com problemas em casa, ele tá sem concentração por causa disso. (José - A)

Na opinião dos discentes, ensinar a matéria significa mais do que transmitir o conteúdo, é transmiti-lo de modo que aquele conteúdo faça sentido para o aluno. A questão do sentido das aprendizagens escolares descortina-se como uma situação desafiadora para os profissionais da

educação, pois está relacionada com a diversidade em que está presente o ambiente da escola e, em particular, o da sala de aula. A diversidade sociocultural, cognitiva, vivencial se apresenta naturalmente no espaço escolar a partir do momento em que ali se reúnem os diversos atores sociais, cada um deles trazendo consigo desejos, sonhos e expectativas relacionadas às experiências vividas e valores adquiridos em outros grupos sociais dos quais fazem parte. A diversidade pressupõe, portanto, ao mesmo tempo, o singular e o plural, o comum e o diferente à medida que o diferente é reconhecido por não ser igual aos outros. Isso implica reconhecer a diferença como um valor, um aspecto enriquecedor do processo ensino-aprendizagem. Em um ambiente marcado pela tendência à homogeneidade, como o é a escola, reconhecer, respeitar e lidar com a diferença, ainda mais como um valor, não são posturas fáceis. Entretanto, o discente espera tal postura da escola e almeja aprender o que a escola tem para lhe ensinar, desde que haja sentido em aprender. Partindo-se do pressuposto de que o sentido é construído e não dado *a priori* (PERRENOUD, 1995), a noção de processo se impõe sobre o trabalho escolar, de modo que o ensinar não pode ser concebido independente do aprender. Ensinar e aprender são, assim, processos diferentes, mas interrelacionados e intermediados pelas múltiplas possibilidades de construção de sentido para aquilo que está sendo ensinado.

Dessa maneira, a produção de sentido para os saberes escolares envolve, além de aspectos culturais, ações docente e discente e a interrelação entre ambos, num processo contínuo de concordâncias, discordâncias, descobertas, partilha, criatividade, cumplicidade, autoridade, esforço individual e capacidade cognitiva. Ensinar e aprender são processos que exigem dos professores e dos alunos reconhecimento da legitimidade daquilo que é ensinado, bem como de quem ensina. A produção de sentido para a coisa ensinada relaciona-se também com o grau de sua validade para quem ensina, ou seja, é tarefa essencial do docente reconhecer o valor do

que ele ensina, a sua pertinência, consistência, utilidade e valor cultural. De acordo com Forquin (1993), uma pedagogia de natureza formadora pressupõe compreender que, *“ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos.”*

Os depoimentos dos alunos apontam para o fato de que o professor que ensina bem não tenta impor um sentido único para o conhecimento trabalhado, e, sim, dá espaço para a construção do sentido no decorrer do processo de ensino, reconhecendo a multiplicidade de significados possíveis a serem atribuídos aos conteúdos.

Igual eu te falei, eu acho que a gente tem professores assim que têm alguns defeitos, mas todo mundo tem defeito né. Só que aqui na escola tem uns professores muito bons também. Pra mim, eu não gosto daquele professor que tenta impor e mudar a sua opinião. Por isso que eu gosto da aula de História. O professor fala, a gente fala, dá opinião, pergunta, ele faz a gente pensar, sabe! (João - A)

Reconhecer que a um determinado conhecimento podem ser atribuídos vários significados por parte dos discentes não significa retirar daquele conhecimento o valor teórico intrínseco a ele. Pelo contrário, significa reconhecer que a produção dos conhecimentos é um processo humano e, enquanto tal, reflete uma situação sócio-histórica e cultural, possuindo, portanto, uma dimensão única, mas, ao mesmo tempo, múltipla do ponto de vista das demandas a que esse conhecimento corresponde.

Por outro lado, os discentes também avaliam o desempenho de alguns professores como ruim e tecem comentários a respeito.

Ih! Tem uma professora que a aula dela é muito chata, que tudo assim que você vai falar ela vem toda holística, começa a falar uns negócios que não tem nada a ver e você tem que aceitar. Se você tá falando de uma coisa que tá acontecendo ela começa a falar que o governo federal é isso, é aquilo, não sei o que lá mais. A gente quase não tem aula é só falação... é insuportável, ruim mesmo! (João - A)

Olha, tem uns professores meio esquisitos! Tem um que nunca foi meu professor e tomara que não seja, porque o comentário geral é que ele é enrolado, não prepara aula, solta mais cedo porque não tem o que dar. Tem uma, a de Geografia, cobra demais e passa de menos, fica falando com meu colega que ele tem que voltar para a

4ª, só que ela fala tudo errado, ela fala” pobrema”, “cidadões” e fala umas coisas que nem a ver com Geografia tem e a gente não pode falar nada. (Alberto - B)

De um modo geral, os alunos revelam pouca simpatia por professores que adotam a postura de único ou maior sabedor em sala de aula, dando pouca oportunidade à participação discente no processo de aprendizagem. A participação do aluno é interpretada como inferiorização da capacidade discente e transmite a mensagem de que ao aluno cabe ouvir e aceitar o que o professor tem a dizer sobre os temas propostos. O domínio do tempo de fala pelo professor no ambiente da sala de aula traduz a concepção dominante no sistema educacional de que se ensina à medida que se fala ao outro, repetindo quantas vezes se fizerem necessárias, até à memorização. Perrenoud (1995) explica que, para além de transmitir mensagem através do discurso magistral, ensinar implica uma ação conjunta entre professor e aluno na construção dos saberes escolares. Segundo esse autor,

Ensinar, na escola, não é apenas limitar-se a falar aos alunos. É organizar um conjunto de actividades e de tarefas em princípio para favorecer as aprendizagens escolares, mas também para tornar possível a vida em comum, para manter a ordem, para dar a cada aluno o sentimento de pertencimento ao grupo, para gerir o tempo, o espaço, as actividades. (PERRENOUD, 1995, p. 50)

Outro aluno diz o seguinte:

Uma aula que não me agrada é a que todo mundo chama de aula expositiva, né, que o professor expõe o que ele tem a falar, e os alunos escrevem e aprendem com isso; é assim uma aula que mostra que o aluno só tem que aprender o que está sendo mostrado ali, o aluno não tem a opinião. (Antônio - B)

Essa declaração revela que o aluno deseja participar mais do processo de ensino-aprendizagem. Ele quer dar sua opinião sobre o conteúdo estudado e não se satisfaz com o papel de espectador, ao qual, muitas vezes, é relegado durante as aulas. Concebe o ensino como um processo de mão dupla do qual professor e aluno são co-responsáveis. Uma aula em

que só o professor fala e o aluno escuta é considerada cansativa para os alunos, e, por mais que o professor esteja ensinando coisas importantes, eles não se envolvem muito.

Vários alunos fazem declarações semelhantes.

Pra mim aquela aula parada, todo mundo morto na sala, parádo assim igual múmia, que ninguém faz nada com ninguém, não discute os temas que a professora tá ali ensinando pra gente, não tem sentido, não. (Gladstone - B)

Matemática é aquela aula assim que você faz o Para Casa, corrige, faz uns exercícios, vai embora, faz a prova e tal... é aquela aula assim tudo igual, não tem o que discutir. (João - A)

Eu gosto de aula prática, que você faz a experiência, que você pode assim, igual a de Ciências, ela fala uma fórmula pra você e aí você pode provar se aquela fórmula funciona daquele jeito mesmo, se transforma em alguma coisa....(João - A)

Eu gosto mais da aula que a professora não escreve muito, que ela conversa mais com você, dialoga, porque aquele negócio todo escrito que ela passa ali, você lê, lê, lê e não entende nada (Alexandre - C)

Dialogar, participar, dar opinião, discutir temas, realizar experiências são expressões presentes nas narrativas dos alunos para definir a expectativa deles em relação à dinâmica de uma aula. Tais expressões enunciam ações que não se relacionam com atitudes passivas e/ou de quem espera receber tudo pronto do outro, como acontece na relação professor/aluno. Uma aula, em geral, caracteriza-se por um conjunto de atividades previstas pelo professor a serem realizadas pelos alunos, não exigindo deles mais habilidades do que ler, escrever, copiar, responder questionários e ouvir o que o professor tem a ensinar. Segundo os entrevistados, essas aulas são cansativas e o seu efeito sobre eles é descrito da seguinte maneira:

O que eu acho que toda aula chata faz com a gente, aquela aula cansativa, que só fica naquilo, eu acho que causa sono no aluno. Qualquer um assim fica cansado da aula, entende. A professora fica ali: faz isso, faz aquilo, a gente só lendo texto, só lendo texto; só no quadro, só no quadro, só copiando matéria, eu acho que o aluno fica cansado... aquela aula é estressante... tipo se ficar dois horários num tipo de aula desse assim, acho que o aluno, primeiro não consegue aprender porque ele não presta atenção na aula, fica ali, conversa com um aqui, conversa com outro ali, aí ele deita assim, né, dorme um pouco, dá um cochilinho ... eu acho que é isso que a aula cansativa faz. (Gladstone - B)

É bem verdade que, em uma aula, o tempo maior de fala é do professor, indicando que é ele quem tem algo importante para ensinar a outrem. Bourdieu (1975) usa a expressão autoridade pedagógica para explicar o monopólio da fala do docente em uma sala de aula, relacionando autoridade pedagógica e autoridade de linguagem. Ainda segundo ele, a própria instituição escolar é que dota os professores desse poder, através da oferta de condições materiais e simbólicas para exercer o seu ofício. E, ainda que o professor se recusasse a por em prática sua autoridade, seria coagido pelos discentes, que esperam essa conduta professoral. De acordo com Perrenoud (1995), na escola, os professores têm o monopólio da palavra legítima. Para ele, esse é talvez o único sítio, além da Igreja, do Exército e dos Tribunais – outras instituições igualmente fortes - em que alguém pode usar da palavra durante uma hora ou mais sem que mais ninguém “abra o bico”, ou só o faça clandestinamente, sabendo que se arrisca a ser chamado à ordem se “passar das marcas”.

Entretanto, percebe-se, no depoimento do aluno, que ele questiona a concepção, simbolicamente incorporada na cultura escolar, de que, na relação professor-aluno, o primeiro ensina ao segundo e que isso acontece com o primeiro falando para o segundo. Partindo dessa concepção, o professor acredita que, quanto mais falar sobre um determinado conteúdo para os alunos, mais eles aprendem, o que, do ponto de vista metodológico, resulta em uma prática de ensino que requer dos alunos a habilidade de ouvir, desconsiderando, assim, outras habilidades tão ou mais importantes do que o ouvir em sala de aula: as habilidades de pensar, de raciocinar, de refletir criticamente sobre o que está sendo exposto. Ao monopolizar o tempo do ensino com a sua fala, o professor acaba escutando pouco os seus alunos, o que, segundo Paulo Freire, (1997) é uma habilidade que o professor precisa adquirir. De acordo com ele



não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.[...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 1997, p. 127-128)

Outro aspecto recorrente nas narrativas discentes refere-se à relação que o professor estabelece, em sala de aula, com o aluno. Os jovens revelam pouca simpatia por professores que adotam posturas de ironia, de vítimas ou mesmo de autoritarismo diante deles, chegando até a “marcar os alunos”, para usar uma expressão bem deles. Tais comportamentos parecem criar barreiras entre esses dois atores, impedindo que os alunos atuem em sala de aula de maneira espontânea e passem, assim, a adotar condutas defensivas de acanhamento, desafiadoras e apáticas, entre outras. Alguns alunos assim se expressam:

Tem uma professora, sabe que ela tem mania de tentar mudar a opinião da gente. Aí quando a gente não concorda com o que ela tá falando ela chega assim pra você e começa a berrar com você e falar que você tá errado...e eu não concordo porque eu tenho direito de ter a minha opinião. (Gladstone - B)

Tem professor que é assim muito grosso com a gente. Outro dia, uma professora só porque a gente chegou atrasado na aula dela 10 minutos, porque teve Ed. Física lá no pátio de cima e a gente até chegar, ir no banheiro tirar o suor, beber água e tal, ela virou e falou que ia soltar a gente atrasado pro recreio. Eu virei pra ela no mesmo tom e falei que a gente então ia ter o recreio a partir da hora que ela soltasse a gente. É claro que a gente nunca vai ter esse poder, ela tem porque é professora então ela pode prender a gente, mas a gente não ia poder passar do tempo! (Arnaldo - A)

As expressões “soltar a gente” e “prender a gente” referentes à postura do professor, tão naturalmente ditas na narrativa do jovem, remetem-nos novamente à questão da autoridade pedagógica explicitada por Bourdieu (1975). Ao professor é dado o direito e é até mesmo exigido que mantenha a ordem e a disciplina em sala de aula. Os depoimentos revelam a conformação do discente em relação ao poder do professor de prender os alunos, legitimando, assim, esse poder. Na verdade, não há autoridade sem o seu reconhecimento. Entretanto, o

discurso dos alunos não é marcado por unanimidade. As suas opiniões divergem ao atribuírem significados diferentes para as práticas de ensino e para a metodologia adotada por muitos professores. O que, para alguns, é positivo e estimulante, para outros é descaso docente.

Aqui alguns professores têm um modo de ensinar assim por exemplo se o aluno não quer aprender ele que vá atrás, não fica tão no pé, não faz tanta pressão na gente. Eu acho dessa forma até melhor porque depois que eu passei pra esse tipo de ensino que se quiser vai atrás, eu dei mais importância pra matéria, entendeu? Porque antes, não, antes eu, na maioria das vezes que eu fazia os deveres era por nó! Se eu não fizer isso vai acontecer isso e isso, meu pai vai endoidar... Agora não, eu faço dever, sei lá, pra aprender mesmo, por vontade de fazer aquilo, é diferente. (Juca - D)

O método de ensino dos professores daqui eu acho que é meio fraco. Eles ensinam só o que eles têm de ensinar, falam pra você e não tá nem aí se você aprendeu ou não. E o método que explica pra você é meio difícil pra você entender. Aí você pergunta e eles explicam a mesma coisa, do mesmo jeito. Aí se você não entendeu de novo, você que tem que correr atrás. (Eustáquio - C)

Percebe-se, pois, que o sentido atribuído à didática do professor está relacionado também com a expectativa dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem e à sua concepção de ensino. Essas são influenciadas pelos valores adquiridos, pelas experiências vividas no ambiente familiar, ou em outros grupos sociais e pelos resultados escolares obtidos ao longo da experiência escolar. No primeiro depoimento, o aluno coloca-se como sujeito da sua aprendizagem, de modo que a sua postura vai além de mero receptor de informações e/ou de espectador. Ele se envolve com metodologias docentes que valorizam e objetivam a autonomia de ação, a liberdade de pensamento, a criatividade no discente e gosta delas. Já o segundo parece adotar o comportamento do tipo de aluno que tudo espera do professor, contribuindo pouco com as propostas de trabalho em sala e revelando dificuldade em aceitar, ou mesmo em agir, conforme o grau de autonomia requerido por determinadas metodologias docentes.

### **3.5 - As interações escolares: os vínculos duradouros da experiência escolar**

A oportunidade de conhecer pessoas diferentes através do ambiente escolar e com elas estabelecer laços de amizade, de respeito, de confiança transforma-se em uma experiência importante na vida estudantil dos alunos, reforçando o papel da escola como uma instituição não só de ensino e aprendizagem de conteúdos previamente definidos pelos programas curriculares, como também como uma instituição de interação e de convivência entre grupos de pares e de amigos. Essas experiências configuram-se como momentos ricos de aprendizagem em que o aluno sente-se pertencente a um grupo social diferente do da família, que se torna referência para ele e com o qual passa a compartilhar sentimentos, valores, sucessos, fracassos, alegrias e pesares.

Nesse sentido, a dimensão socializadora das interações escolares ganha centralidade no processo educacional, uma vez que, na convivência com o diferente, o aluno aprende mais sobre si mesmo e sobre a vida, amplia seus canais de comunicação e de compreensão da realidade e vai, aos poucos, tecendo complexas redes de relações sociais que são as bases do seu processo de construção de identidade. Daí a importância da instituição escolar no processo de formação de indivíduos, ou seja, a escola, através das suas funções de socialização, de produção e de transmissão de conhecimentos, tem responsabilidade na transformação do aluno em um sujeito social e cultural. Não o sujeito racional e unificado da filosofia moderna, mas aquele sujeito *“descentrado, despojado de uma identidade fixa, essencial ou permanente”* (COSTA, 2000, p. 31), que, na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo constrói diferentes identidades sociais para a noção de sujeito. Segundo Foucault (1995, p. 8), *“as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento.”*

O processo de interação social compreendido como uma dimensão de construção da vida social fundamenta a teoria do interacionismo simbólico, que tem em G. H. Mead seu principal representante. Nessa abordagem, *“a interação é estudada por si mesma, e não somente como a manifestação das estruturas sociais profundas da sociedade”*(COULON, 1995, p. 61), realçando o papel do indivíduo nesse processo, como alguém que compreende o mundo social à sua volta e se conduz a partir dos seus interesses. A interação social é, portanto, *“um processo de construção e não uma mera resposta a fatores que estão em jogo na pessoa, como os fatores de personalidade, os impulsos psicológicos, as normas sociais ou os determinantes estruturais ou culturais.”* (WOODS, 1999, p. 48).

Waller (1932, citado por COULON, 1995, p. 63) um dos pioneiros da abordagem interacionista no campo da educação, argumentava ser fundamental apreender *“empiricamente, a vida cotidiana na escola e as interações sociais que aí se desenrolam”*. O interesse do autor era tentar *“identificar os mecanismos que são a causa das interações humanas tendo como quadro a instituição escolar”*(ibid p.63), compreendendo-a em sua *“concretude, como realmente ela é, e não a escola que deveria ser”*(MAFRA, 2000). O ambiente escolar é reconhecido como um espaço privilegiado de interação social em cujo interior convivem pessoas de culturas e origens diferentes que estabelecem complexas relações pessoais e sociais e dão significados diferenciados às vivências neste ambiente.

Autores contemporâneos também reconhecem a escola como um rico espaço de interação entre pares. Ao estudar sobre a interação entre a juventude e a escola, Spósito (1999) realça o espaço de sociabilidade oferecido pela vida na instituição aos diferentes grupos de alunos, como uma experiência importante e rica proveniente dessa vivência. Perrenoud (1995, p. 30) afirma que *“ a escola é um meio de vida social tão rico , complexo, ativo como a maior parte*

*dos meios profissionais*”, cuja experiência cotidiana oportuniza a vivência de comportamentos e sentimentos característicos das diversas situações da vida humana.

A dimensão educativa das interações escolares ocupa um lugar secundário nas análises e discussões educacionais, bem como nas propostas pedagógicas das instituições de ensino. Partindo de uma tradição cognitivista e racionalista, a escola volta-se, em primeiro lugar, para os aspectos cognitivos que envolvem os processos de seleção, produção e transmissão do conhecimento, desconhecendo o espaço escolar como propício de construção de relações sociais, que irrompem o novo e o descontínuo. Porém, o aluno volta o seu olhar para as interações escolares, talvez por identificarem, nesses momentos, oportunidades singulares de se sentirem sujeitos dentro do processo escolar.

As pesquisas interacionistas e fenomenológicas deixaram contribuições importantes sobre a relevância das interações no ambiente escolar, com vistas a não se tomar como dado aquilo que se apresenta superficialmente, considerando a construção social da realidade como um processo aberto a novos significados e perspectivas diferenciadas.

Assim, para os sujeitos desta investigação, além das razões anteriores referentes às aspirações educacionais dos adolescentes, há outras relacionadas ao presente desses jovens que mobilizam o desejo de permanecerem no CP: a importância do grupo de amigos e dos laços criados entre eles. De acordo com as narrativas dos alunos, a interação entre os pares e a possibilidade de se estabelecerem vínculos mais efetivos e duradouros com as pessoas é também um fator importante para a permanência em um determinado estabelecimento de ensino.

Ah, o que me faz freqüentar essa escola são os amigos, algumas meninas(risos) ... ah, sei lá... o ambiente assim, ficar junto com meninos... eu gosto muito e a aula também é muito boa. (Juca - D)

O que eu acho legal dessa escola são as atividades que tem nas aulas, você faz vários tipos de atividades. E também eu acho que existe um entrosamento entre os colegas

que é muito importante pra gente. Na nossa sala existe um entrosamento muito bom entre nós e eu acho isso um fator positivo que existe nessa escola. (Antônio - B)

Teve uma época que eu não tinha vontade de vir a aula. Era na época que eu era mais tímido e eu era mais difícil de encontrar amigos, de conversar...aí você fica isolado e aí é ruim. Depois fui conhecendo os colegas e hoje todo mundo é amigo. Aí você fica doído pra chegar na escola e encontrar com os colegas. (Eustáquio - C)

Vir pra escola é muito legal. A gente aprende muito, conhece e faz muitas amizades e ainda tem oportunidade de arrumar namoradinho. Eu adoro vir pra escola! (Priscila - D)

O presente vivido na interação com os colegas de escola é um aspecto fundamental para a experiência de escolarização na vida desses jovens. A interação envolve um processo recíproco de compartilhamento de idéias, valores, condutas, sentimentos através do qual também se dá a construção cotidiana da vida, dos seus significados e de suas organizações e instituições. Segundo Becker (1961, citaado por COULON, 1995, p. 71), *“toda organização, seja qual for sua finalidade, é feita a partir da interação dos homens, de suas idéias, vontades, energias, mentes e objetivos.”*

No ambiente escolar, esse processo é vivido com mais intensidade pelos indivíduos, pois a natureza do trabalho da escola é social, o que proporciona, a todo momento, interações entre atores de segmentos diferentes, como por exemplo, entre professores e alunos, ou entre segmentos comuns, como é o caso dos alunos, etc. Essas interações, todas elas mediadas pelo conhecimento, configuram-se como oportunidades de produção de novos significados para o cotidiano, ao mesmo tempo que são produzidas por ele, evidenciando o papel de sujeito dos atores envolvidos nessa interação. O indivíduo, ao interagir com o outro no ambiente escolar, revela a realidade do seu ser da maneira como é constituído, realçando, entre outras coisas, a compreensão que tem do mundo e o status que goza no meio educativo relacionado com sua conduta em sala de aula, suas aprendizagens, suas expectativas futuras, suas experiências externas, enfim, com tudo aquilo que constitui o indivíduo e dá a ele condições de revelar-se

como sujeito sociocultural. A dimensão passiva da natureza humana encontra, pois, pouco espaço nas interações escolares. Nessas situações, o sujeito precisa mostrar-se a si mesmo, pode criticar e ser criticado, deseja ser aceito pelos outros, é convocado a dizer o que pensa e age não apenas reproduzindo uma ordem social, mas também produzindo uma diferente, baseada em novas relações, novos significados, aprendizagens, idéias, adquirindo, enfim, autonomia de pensamento e de conduta.

O não compartilhamento de idéias e valores, e diferenças socioculturais marcantes podem, no entanto, gerar problemas nas interações escolares. Dos alunos investigados, dois apresentam problemas de relacionamento com colegas e com professores, e, baixo desempenho escolar. Mesmo assim, permanecem no CP.

Como eu tive muita dificuldade aqui para entrosar com os colegas, até hoje eu tenho, entrei em muitas aulas de reforço e tal, eu já quis sair uma vez. Mas meus pais não deixaram e hoje eu concordo com eles, porque igual se eu for pra outra e escola, como eu sou muito tímida, eu vou ter os mesmos problemas para enturmar com os colegas e para aprender as matérias. Então eu entendi isso e o comecei a me enturmar mais, a melhorar nos reforços e tal. (Dani - D)

Esses alunos atribuem as causas desses problemas à falta de interação com os colegas ou mesmo com a escola, identificando-se como “muito diferentes” das pessoas do CP. De acordo com o grupo com o qual se relaciona, com as normas da instituição e as possibilidades de ressignificá-las, o sujeito sente-se mais ou menos aceito e adota determinados padrões de comportamento que podem afastá-lo da convivência com a maioria dos membros desse grupo. Muitas vezes, torna-se hostil às propostas de trabalho dos professores, ao próprio ambiente escolar e aos colegas que também passam a rejeitá-lo ou mesmo ignorá-lo. Segundo Coulon (1995) as interações na sala de aula são, muitas vezes, uma batalha (opondo professores e alunos que desejam impor, cada qual, sua cultura à cultura do outro, revelando pouca habilidade para negociar o conflito e lidar com ele. Para Woods (1983, citado por COULON,

1995, p. 77), “a vida escolar é uma negociação permanente entre interesses diferentes, entre relações pessoais conflitantes.”

Percebe-se, a partir das narrativas dos alunos, que as interações entre os colegas configuram-se como razões individuais deles, independentes das influências familiares, para a continuidade dos estudos nessa escola. Diante de situações em que era desejo da família mudar os filhos de colégio, como, por exemplo, em épocas de paralisações ou greves ocorridas durante o período letivo, provocando insatisfação e preocupação dos pais com a aprendizagem dos filhos, ainda assim, os jovens manifestaram desejo de continuarem na escola.

Assim, eu não gostei de sair da minha outra escola porque eu já tinha amigos lá, mas aí depois que eu entrei aqui, enturmei e tal, hoje eu não quero é sair daqui. Inclusive minha mãe, na greve, queria me tirar daqui, mas aí eu falei: não, eu não quero sair porque todo mundo que eu gosto estuda aqui e meu pai também gosta muito da escola, conhece todo mundo. (Alberto - B)

A greve é percebida como negação da expectativa de conhecimento, e a ruptura no processo de ensino-aprendizagem escolar originada pelo período de paralisação gera o descontentamento em relação ao descumprimento do currículo na sua totalidade, ou com o seu cumprimento de forma abreviada.

Minha mãe quis que eu saísse depois, porque durante esses 6 anos houve duas greves e isso comprometeu muito o meu aprendizado, então ela queria me tirar, mas se eu convivi com essas pessoas até quatro anos direto e no quarto eu vou sair, então eu acho que era melhor eu continuar do que sair. Aí daqui uns dias eu vou estar com outras pessoas, conhecer outras pessoas, é bom porque você vai conhecer muitas pessoas, mas eu acho que é mais válido você conhecer poucas pessoas e conhecer bem do que conhecer muito. (José - A)

Meu pai na época da greve deu a sugestão de me tirar daqui, ele encheu o saco pra me tirar, porque depois eu ia ter que ver a matéria toda corrida e tal!. Minha mãe, não. Mas aí eu falei: não, pai, eu não quero sair da escola, porque aqui eu acho que eu consigo aprender, gosto do ambiente da escola, dos meus amigos, acho que é um ambiente agradável pra poder estudar, sabe, a aula é meio descontraída... eu acho que são esses fatores que me levam a estudar aqui até hoje. (Gladstone - B)



Portanto, a interação que o espaço escolar propicia aos estudantes é, assim, percebida como um aspecto muito positivo. Todos os alunos, sem exceção, afirmam que gostam da escola, também, por causa das amizades construídas ao longo do período de frequência nesta instituição ou mesmo pela possibilidade de se conhecerem pessoas diferentes da sua vivência familiar, além das razões de ordem pedagógica, relacionadas à aprendizagem.

As amizades conquistadas e construídas, muitas vezes, iniciam-se logo nos primeiros dias de aula e se mantêm durante todo o tempo em que os alunos estudam na mesma classe e/ou escola, podendo também permanecer mesmo que algum deles deixe a escola.

Eu acho que pra mim vai acabar o mundo se eu ficar longe desses meninos aqui da escola. Eu gosto muito deles... nossa demais mesmo! (Juca - D)

Eu adoro vir pra escola por causa dos meus amigos, porque a maioria de meus amigos estão aqui na escola. Então eu adoro vir pra escola principalmente quando tem aula de Educação Física ou então alguma coisa especial assim como os jogos de integração. (Alberto - B)

A partir das narrativas dos alunos investigados, percebe-se que a escola e os processos escolares a ela relacionados apresentam significados diferenciados entre os discentes, confirmando a perspectiva de Dayrell (1996) sobre a polissemia do espaço da escola. Entretanto, alguns aspectos se fizeram comuns nas narrativas desses jovens. Em primeiro lugar, a escola, enquanto instituição social destinada à veiculação do conhecimento científico, permanece valorizada e reconhecida como tal. Outro aspecto presente nos depoimentos dos alunos é o valor dado ao conhecimento transmitido pela escola como aquele legítimo de ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Os jovens questionam, no entanto, algumas metodologias docentes pautadas, apenas, na transmissão do conteúdo em detrimento de um trabalho voltado para a atribuição de sentido a esses conhecimentos por parte dos alunos.

Os jovens investigados reconhecem a escola como um rico espaço de interações sociais, no qual são conquistadas e consolidadas grandes e importantes amizades. Revelam também a crença no caráter benigno da instituição de ensino, no sentido de que ela encaminha as pessoas para o bem, aqui entendido como adoção de bom comportamento, consciência de cidadania, aprovação no vestibular, boa colocação no mercado de trabalho, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo se propôs a investigar o significado da escola e do conhecimento escolar para alunos dos ciclos/séries finais do ensino fundamental. Buscou-se conhecer as contribuições e os significados da escola para a vida desses alunos, as expectativas em relação ao futuro profissional e social a partir das aprendizagens na escola, e os sentidos atribuídos pelos jovens ao conhecimento escolar.

A instituição de ensino escolhida como locus da pesquisa foi a Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, em Belo Horizonte, devido ao fato da mesma ser uma escola pública e agregar em seu quadro discente alunos de diferentes origens sociais. Partia-se da hipótese de que jovens de camadas sociais diferentes estabelecem com a escola e com o conhecimento escolar relações também diferenciadas, que poderiam ser apreendidas e analisadas a partir do universo de alunos daquela instituição. Entretanto, durante a coleta e análise dos dados, pôde-se perceber que, embora os alunos investigados pertencessem a diferentes frações das camadas médias, essa diferenciação não foi suficiente para demarcar distinções nas imagens e expectativas que estes jovens expressam com relação à escola e ao conhecimento escolar. Este fato emergiu a partir da análise de diversos aspectos referentes à vida pessoal dos discentes e de seus familiares, como por exemplo local domiciliar, profissão/ocupação dos pais, práticas sociais e culturais familiares e, principalmente, valor dado à escola e à educação escolar nas narrativas dos alunos.

Três conclusões básicas podem ser evidenciadas neste estudo. Primeiramente, a escolha desse estabelecimento de ensino pelas famílias é feita com base no projeto de vida escolar futura dos filhos, principalmente, considerando a continuidade dos estudos no ensino médio e no

ensino superior. Em segundo lugar, é possível afirmar que as práticas socioculturais dos alunos, mesmo diversas, tendem a potencializar a vida escolar destes. Por último, percebe-se que os alunos valorizam a escola pela oportunidade de aprendizagem de novos conhecimentos e pelo espaço de convivência social que ela oferece cotidianamente. Esses três eixos conclusivos serão melhor explicados, a seguir.

### **A escolha do estabelecimento de ensino: o vislumbrar do futuro**

A escolha do estabelecimento de ensino constitui prerrogativa familiar, uma vez que a criança é, primeiramente, encaminhada para a escola pela família que, por sua vez, escolhe a instituição conforme princípios e critérios próprios.

A partir dessa investigação, pode-se concluir que as famílias dos alunos investigados procuram escolher para os seus filhos, desde muito cedo, instituições de ensino que ofereçam condições de continuidade de estudos e que gozam de bom conceito na sociedade. Entende-se por bom conceito um conjunto de critérios, como por exemplo: a escola adotar uma proposta pedagógica diferenciada, porém que privilegie também o ensino do conhecimento previamente estabelecido pelos órgãos oficiais da Educação; ter bons índices de aprovação no vestibular, principalmente para as Universidades Federais; possuir um corpo docente qualificado, um corpo discente composto por alunos pertencentes a camadas sociais mais próximas entre si; apresentar uma estrutura física adequada para a realização de atividades intra e extra sala de aula.

A escolha da instituição de ensino não é, portanto, uma decisão familiar aleatória e/ou neutra. Ela se dá em função do interesse que os familiares têm no projeto escolar dos seus filhos, aliado às suas possibilidades e ao seu conhecimento a respeito dos trâmites e funcionamento

do sistema educacional, vislumbrando um futuro de sucesso que inclui a graduação em curso superior e conseqüente colocação no mundo do trabalho. Assim sendo, essa escolha tem relação com o grupo social de origem daquele que faz a escolha, uma vez que há implicações sociais, culturais e econômicas envolvidas nesse processo.

Para os familiares dos sujeitos investigados a escolha do estabelecimento de ensino compromete a vida escolar dos seus filhos merecendo, portanto, cuidadosa atenção por parte deles, o que pode ser percebido, especialmente, a partir do comportamento destes familiares diante do sorteio, critério de ingresso dos alunos à Escola Fundamental do Centro Pedagógico. O sorteio foi adotado pelos profissionais da escola no início da década de 90 para ampliar o processo de democratização escolar, acreditando que ele oferecia as mesmas oportunidades de ingresso a todos aqueles que se candidatassem a uma vaga, independente das diferenças que pudessem existir entre esses sujeitos no momento que antecede o ingresso à escola. Os pais aceitam, sem questionamentos, esse critério acreditando, simbolicamente, ser este uma demonstração a mais da qualidade do ensino ministrado na instituição. No relato dos alunos, esse processo tem contribuído para a adoção de posturas, até mesmo, espúrias, entre os familiares, para garantir a inscrição dos filhos. Pedagogicamente, o sorteio tem também gerado atrasos na vida escolar, pois há casos em que os pais preferem a repetência no histórico escolar dos seus filhos a perder a vaga no Centro Pedagógico. Para essas famílias o processo de ingresso no Centro Pedagógico assemelha-se ao jogo da Loteria, cujo prêmio é a conquista da vaga, não importando muito as estratégias adotadas para consegui-la.

Dessa maneira, pode-se indagar se a política de democratização adotada pela escola ao desconhecer ou negar as diferenças no momento da entrada dos estudantes no ambiente escolar estaria contribuindo para que outras diferenças sejam produzidas e mesmo ampliadas neste ambiente. Segundo Forquin (1995), seria ilusório pretender igualizar as condições

sociais dando a todos oportunidades iguais no início da escolarização porque as desigualdades não são principalmente transmitidas ou reproduzidas, mas incessantemente recriadas e modificadas nas escolas e na sociedade.

Pode-se afirmar dentre os critérios adotados por esses familiares na escolha do CP, que a representação social construída sobre a instituição de ensino tem uma importância fundamental, pois acreditam que os objetivos traçados em relação à escolarização de seus filhos serão melhor alcançados nessa escola pelo que oferece, futuramente, em termos educacionais.

Isto significa que não basta a essas famílias, a instituição possuir uma boa estrutura física e recursos humanos para o seu funcionamento. A elas interessa também conhecer e compreender como, no cotidiano escolar, a instituição relaciona estrutura física, os recursos humanos e pedagógicos e como organiza o trabalho escolar, ou seja, como estes reforçam a imagem de que a escolarização naquele estabelecimento promete ser um bom investimento para o futuro dos seus filhos.

### **As práticas socioculturais como elementos de potencialização da experiência escolar**

O espaço escolar é cenário de manifestações culturais e sociais diversas, pois ali se reúnem, diariamente, indivíduos plurais do ponto de vista sociocultural e escolar. Esses indivíduos, como portadores de uma cultura, vivenciam em seu cotidiano experiências diversas junto aos seus familiares, amigos e outros agentes sociais. Deparam também com uma estrutura escolar sólida, possuidora de normas, regras, princípios e valores a serem apreendidos ao longo de toda a trajetória escolar.

O que se verifica nesse estudo é que a apreensão desses elementos por parte dos discentes está também relacionada às suas experiências socioculturais que, quanto mais diversificadas quantitativa e qualitativamente, mais os instrumentalizam para a vida na escola. Isto é, a experiência adquirida a partir das práticas socioculturais dos indivíduos estudados potencializa a vida escolar deles, uma vez que possibilita a vivência de situações variadas que promovem o desenvolvimento de habilidades e percepções que parecem auxiliá-los a lidar positivamente com as exigências pedagógicas demandadas pela escola.

Assim, pode-se dizer que as práticas socioculturais desses jovens tendem a aproximar o mundo do aluno do mundo da escola, fazendo da experiência escolar, algo o mais natural possível, uma continuidade da própria vida cotidiana. Dessa maneira, o consumo sociocultural desses alunos, quando este se dá em larga e variada escala, revela-se como um meio que rentabiliza a experiência escolar. Nesse sentido, as famílias dos alunos investem de forma contínua e dentro de suas possibilidades econômicas na participação dos seus filhos em atividades socioculturais.

### **A escola e os saberes escolares na percepção do aluno**

A instituição escolar tem sido analisada por diversos autores que procuram, entre outras coisas, explicar de maneira mais clara as relações que ela estabelece com a vida social. Percebe-se, porém, que nesses estudos o professor tem sido seu principal interlocutor, reservando-se um lugar secundário ao aluno e às suas experiências. Este, muitas vezes, é objeto de investigações a partir de categorias específicas como o aluno trabalhador, o aluno de curso noturno, aluno em processo de alfabetização, aluno com insucesso escolar, objetivando muito mais analisar os processos pedagógicos subjacentes a essas situações

escolares do que conhecer este aluno ou os significados que atribui à escola e os motivos que o levam a permanecer na instituição de ensino.

Diante disso, esse estudo privilegiou como objeto o aluno, cujo percurso escolar perfaz, no mínimo, um total de seis anos sem interrupções, pressupondo que esse tempo de escolarização seja suficiente, o bastante, para o discente imprimir um sentido à sua experiência escolar, expressando-se, simultaneamente, como um ator social e como alguém que vivencia a aprendizagem do ofício de se tornar um aluno.

Para o sujeito dessa investigação, a escola é considerada um espaço privilegiado de aquisição de novos saberes como também de interações sociais. O ambiente escolar é carregado de um certo encanto o qual desperta nas pessoas o desejo de pertencimento a este ambiente, que embora não destituído de entraves, representa um espaço social virtuoso, propulsor de mudanças positivas e vantajosas para as pessoas que o frequentam. Fazer parte do grupo de amigos da escola, estar incluído nas propostas escolares, ser acolhido na instituição e pelos professores, dominar os conhecimentos que a escola transmite, tudo isso é sinônimo de tornar-se um ser humano culturalmente integrado ao seu tempo e à sociedade.

Do ponto de vista das interações escolares, o aluno revela prazer em frequentar essa instituição de ensino devido as amizades ali construídas e que se aprofundam ao longo de todo percurso escolar. Essas relações marcam a formação da identidade destes jovens, à medida que compartilham idéias, valores, sentimentos, como também vivenciam conflitos entre si cujas soluções se configuram como aspectos de amadurecimento destes jovens. O espaço escolar é, assim, percebido por esses discentes como agente de socialização, pois ali se reúnem sujeitos com experiências e expectativas diversas cujo convívio diário propicia a construção e a reconstrução de suas subjetividades.



Do ponto de vista dos saberes escolares, ao aluno interessa aprender o que a escola tem para lhe ensinar, desde que a aprendizagem faça sentido para ele. Isto significa que este aluno não se considera um espectador do processo de ensino-aprendizagem, pois o significado que atribui às aprendizagens escolares revela, entre outras coisas, que o discente deseja participar mais desse processo, incorporando neste, suas histórias e experiências de vida. Como sujeito sociocultural, o aluno é portador de um projeto de vida, fruto das suas condições, oportunidades, vivências e expectativas que influenciam a atribuição de significados às diferentes situações vividas e, conseqüentemente, sobre aquilo que a escola tem para ensinar. Entretanto, a relação que o discente investigado do Centro Pedagógico estabelece com os saberes escolares revela certa ambigüidade, à medida que ele, mesmo não reconhecendo sentido em determinados conteúdos veiculados pela escola, almeja dominá-los. Essas dificuldades se expressam a partir das expectativas escolares dos próprios alunos e de seus familiares em relação ao futuro estudantil, por pertencerem às camadas médias. A garantia de continuidade de estudos, como também o interesse no sucesso escolar, incluindo, principalmente, o ingresso no curso superior, requerem o domínio de todos os conhecimentos ensinados pela escola, ainda que não apresentem, de imediato, uma razão de ser para os alunos.

Outro aspecto que pode explicar o desejo dos alunos em dominar os saberes escolares e que os faz valorizar ainda mais a escola onde estudam, é o fato de que os discentes mostram ter consciência do poder do conhecimento na sociedade, acreditando que ele possibilitará a melhoria de status a quem o detém, pois seu domínio diferencia as pessoas culturalmente.

Dessa maneira, a escolarização é um processo importante para esses discentes, pois eleva sua auto-estima à medida que, socialmente, a imagem do ser escolarizado coincide com aquela de alguém bem sucedido intelectualmente. A escolarização, então, é para eles, um processo que

confere prestígio e credibilidade às pessoas, principalmente, àquelas cuja trajetória escolar é longa e de sucesso.

O que se percebe nesse estudo é que as narrativas e disposições dos alunos em relação ao Centro Pedagógico expressam o engendramento de um conjunto de ações, estratégias, expectativas que favorecem ao domínio dos códigos culturais que facilitam a aceitação e conseqüente incorporação dos valores e saberes escolares, sem grandes questionamentos. Essa assertiva se apóia no fato de que os sujeitos desta investigação, ainda que originados de frações diferenciadas das camadas médias, vêem a escolarização como um meio de ascensão social, acreditando não ser favorável, portanto, rebelar-se contra ela. Submetem-se, pois, com “docilidade” à vida escolar e se deixam “governar” por ela na expectativa de ganhos futuros em termos sociais, econômicos e pessoais.

### **Limites da investigação**

Embora esse estudo tenha sido de grande importância para a minha trajetória profissional, algumas dificuldades se impuseram no decorrer da investigação que, acredito, seja relevante explicitar para melhor compreensão do processo geral da pesquisa.

A escolha dos sujeitos da investigação por um lado foi extremamente positiva, por outro deixou a desejar, pois era objetivo inicial desse estudo confrontar expectativas e revelações de alunos pertencentes a camadas sociais diferenciadas. O fato da escolha ter se dado a partir da indicação de profissionais da escola, cientes deste critério de seleção, dificultou a escolha de um grupo mais heterogêneo de alunos do ponto de vista sociocultural. Assim, as narrativas dos alunos aproximaram-se bastante, devido não apenas à condição social, mas também à semelhança existente em suas expectativas escolares.

Outra restrição na realização desse estudo é o fato de que, devido ao limite de tempo imposto para a pesquisa, não foi possível a observação, em sala de aula, do comportamento dos alunos em relação aos trabalhos e atividades escolares. O fator tempo limita a possibilidade de realização de um estudo etnográfico em profundidade. Todavia, ainda que este estudo seja de cunho qualitativo, não foi possível fazer uma imersão mais abrangente e densa na realidade escolar. Esse fato, porém, não impediu a análise e comparação das narrativas discentes em relação às questões principais propostas nas entrevistas.

De forma semelhante, optou-se por não realizar o aprofundamento de aspectos relacionados ao histórico da Escola Fundamental do Centro Pedagógico acreditando que essa temática possa configurar-se como objeto de estudos posteriores.

Nesse sentido, três questões ficam em aberto:

- Qual o futuro de escolas, como a do Centro Pedagógico da UFMG que, permanecem no âmbito da Universidade, ainda que a legislação educacional vigente no país transfere o ensino infantil e fundamental para a responsabilidade dos Municípios e o ensino médio para a responsabilidade dos Estados? Como está se dando esse debate em outras Universidades Federais?
- No âmbito das Universidades Federais, que alternativas têm sido buscadas para fugir ou não às prescrições legais acima referidas?
- Como, ao longo do processo de escolarização, o saber escolar modifica os projetos, a identidade e a visão destes alunos?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Andréa Moura de Souza. *A relação de professoras do ensino fundamental com o conhecimento e a informação: das orientações familiares aos investimentos atuais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação*. Belo Horizonte, out. 1994.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994. 336 p.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.) *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998b, Cap. VII, p. 145-183.

\_\_\_\_\_. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.) *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998d, Cap. X, p. 229-237.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974. 361 p.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.) *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998a, Cap. II, p. 39-64.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.) *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998c, Cap. IX, p. 217-227.

\_\_\_\_\_. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. *O Poder simbólico*. 4. ed. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel. Schooling and inequality from generations to generation. *Journal of Political Economy*, Chicago, v. 80 n. 3, p. 219-51, May/June, 1972 apud MAFRA, Leila de Alvarenga. Divisão social e técnica do trabalho, escolarização e a escolha profissional. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 8, p. 19-25, dez. 88.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Schooling in capitalist American; educational reforma and the contradictions of economic life. *Basic Books*, 1976. p. 133 apud MAFRA, Leila de Alvarenga. Divisão social e técnica do trabalho, escolarização e a escolha profissional. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 8, p. 19-25, dez. 88.

BOWMAN, Mary-Jean. Education and Opportunity: some economic perspectives. *Review of Education*, Oxford, n. 1, p.73-89 apud FORQUIN, Jean Claude. (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHARLOT Bernard. (org.). *Os Jovens e o Saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU Vera. (org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural In: \_\_\_\_\_. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.

DUBET, François. L'expérience sociale et l'action. In: \_\_\_\_\_. MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996, Cap. 3.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1973.

\_\_\_\_\_. *Sociologia, Educação e Moral*. 2. ed. Portugal: Res, 2001. 320 p.

EDWARDS, Richard. Context terrain: the transformation of the work place in the twentieth century. *Basic Books*, New York, 1979 apud MAFRA, Leila de Alvarenga. Divisão social e técnica do trabalho, escolarização e a escolha profissional. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 8, p. 19-25, dez. 88.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. 350 p.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. Michel. *Foucault, uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, Licínio C. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João. (org.) *O Estudo da Escola*. Portugal: Porto, 1996.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar: Caderno temático n. 3 – Relação com o conhecimento*. Belo Horizonte, maio/2000. p. 25-40.

LOPES, João Teixeira. *Tristes Escolas: Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Portugal: Afrontamento, 1996.

MAFRA, Leila de Alvarenga. Divisão social e técnica do trabalho, escolarização e a escolha profissional. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 8, p. 19-25, dez.1988.

\_\_\_\_\_. A Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: \_\_\_\_\_. *Itinerários de pesquisa – Abordagem Qualitativa. Quartet., 2002.* (no prelo)

McLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Políticas públicas e o Ensino Médio: diagnóstico e perspectivas*. Belo Horizonte, abr. 1996. Documento Preliminar.

MUSGRAVE, P. W. *Sociologia da Educação*. Lisboa, 1979.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classe médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação Sociedade & Cultura*, n. 7, p. 109-130, maio 1997.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma discussão da relação classes médias/escola. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 131-145, 1994.

\_\_\_\_\_. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 7, jan./abr., 1998.

\_\_\_\_\_. Família de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*, n. 20, jan/jun, 1995.

\_\_\_\_\_. et.al. *Família & Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. 183 p.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 3, 1991.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu. *Educação & Sociedade*, Revista trimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 78, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. apud NOGUEIRA, Maria Alice. Elementos para uma discussão da relação classes médias/escola. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

QUADROS, Valdir. *Classes Médias no desenvolvimento brasileiro recente*. Palestra proferida no Centro de Estudos de Cultura e do Consumo (CECC) EAESP/FGV. São Paulo, 1990 apud NOGUEIRA, Maria Alice. Elementos para uma discussão da relação classes médias/escola. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar: Caderno Temático n. 3 – Relação com o conhecimento*. Belo Horizonte, maio/2000. p. 25- 40.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tadeu Tomaz da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C. J. et al (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p.82

\_\_\_\_\_. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIROTA, Régine. *A Escola Primária no Cotidiano.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, José Francisco et al. O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000. *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, n. 24, jul./dez. 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. In: PERALVA, Angelina Teixeira. 1999.

\_\_\_\_\_. Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 5, p. 37-52, maio/ago. 1997. Edição especial.

\_\_\_\_\_. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: \_\_\_\_\_. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice et.al. *Família & Escola.* Petrópolis: Vozes, 2000.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar.* Porto: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. Sociology and the school. In: COULON, Alain. *Etnometodologia e educação.* Petrópolis: Vozes, 1995.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar.* Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Relação escola – família: elementos de reflexão para um objeto de estudo em construção. *Revista Brasileira de Educação,* ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, p.146-156, 1994.



