



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Programa de Pós – Graduação em Sociologia e Antropologia

**Nem sucesso, nem fracasso:
Uma abordagem etnográfica de uma escola.**

Marisa Santana da Encarnação
Orientadora: Prof^a.Dr^a. Yvonne Maggie

Rio de Janeiro
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Programa de Pós – Graduação em Sociologia e Antropologia

**Nem sucesso, nem fracasso:
Uma abordagem etnográfica de uma escola.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Sociologia com concentração em Antropologia.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Yvonne Maggie.

Rio de Janeiro
Abril de 2007

Ficha Catalográfica

Encarnação, Marisa Santana da,

Nem sucesso, nem fracasso: Uma abordagem etnográfica de uma escola/ Marisa Santana da Encarnação. Rio de Janeiro: UFRJ, IFCS, 2007.

xiv, 159f.:il.

Yvonne Maggie de Leers Costa Ribeiro. Dissertação (mestrado) – UFRJ / IFCS / Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia / 2007. 09 p.

1. Antropologia. 2. Etnografia. 3. Escola. 4. Educação. I. Maggie, Yvonne. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, IFCS, Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia. III. Título

**Nem sucesso, nem fracasso:
Uma abordagem etnográfica de uma escola.**

Marisa Santana da Encarnação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Sociologia com concentração em Antropologia.

Aprovada por:

Presidente, Prof^a. Dr^a. Yvonne Maggie, IFCS/UFRJ (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Lígia de Oliveira Barbosa, IFCS/UFRJ

Prof^o. Dr^o. Jean-François Véran, Universidade de Lille3 , França

Prof^a. Dr^a. Miriam Goldenberg, IFCS/UFRJ (suplente)

Prof^a. Dr^a. Mônica Grin, IFCS/UFRJ (suplente)

Rio de Janeiro

Abril 2007

**Dedico este trabalho a meus pais, pelo
sacrifício que tiveram para que hoje eu estivesse aqui.**

A Caio, pela minha ausência.

E a Valdenir, por todo amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Diversas pessoas, ao longo do caminho de produção desta dissertação, contribuíram enormemente para o êxito deste trabalho. A todos, o meu muito obrigada! No entanto, não posso deixar de citar alguns nomes:

À prof^a. Yvonne Maggie, orientadora e madrinha, meus sinceros agradecimentos pelo carinho a mim dispensado nestes 07 anos de orientação. Pelo seu acompanhamento próximo, que estimulou os meus questionamentos, por compreender minhas falhas e por ter me encorajado até a finalização deste trabalho.

Ao CNPq e a CAPES, pelas bolsas recebidas na graduação e pós-graduação. Ao PPGSA pela oportunidade concedida de me aprofundar em meu objeto de estudo.

Aos professores que estiveram nas bancas de Jornada Interna dos alunos do PPGSA em que apresentei, em especial a professora Gláucia Villas Boas, que me fez repensar o meu objeto ao perguntar: *“Por que eles têm que ir para a universidade?”*

Ao prof^o Peter Fry, por sua antropologia maravilhosa, seu carinho, paciência e compreensão ao longo de minha jornada acadêmica. Peter, eis a raça que você tanto questionou!

À prof^a. Maria Lígia, que no primeiro semestre de 2003, ao ministrar a disciplina *Sociologia Educacional*, me ajudou nos primeiros passos da elaboração deste objeto de estudo.

Até aqui me ajudou o Senhor!

Aos meus pais, em especial, por toda força que me deram ao longo deste caminho – muitas vezes cheio de espinho, pelo sacrifício para que hoje eu pudesse estar aqui, pelo carinho e paciência em meus momentos de crise, pelo colo nos meus momentos de tristeza. Enfim, por estarem ao meu lado em todas as horas em que necessitei. Amo vocês!

A Valdenir, meu amor, por me acalantar e acarinhar. Por seu amor paciente, por compartilhar comigo minhas angústias e meus desesperos. A você amor, que por muitas vezes, recebeu o pior de mim, mas permaneceu ao meu lado com todo o carinho e paciência do mundo, o meu agradecimento especial.

Às minhas irmãs, pelo incentivo e entusiasmo 24 horas por dia. Agradeço especialmente a Sueli e Monica: Sueli pela leitura e revisão deste material e à Monica por ter me dado Caio: minha “paixãozinha 2”. E à Heide pela força e por ter me dado a minha “paixãozinha1”. Aos primos e primas, que muitas vezes sem entender o porquê de tantas leituras, tanta escrita, me entusiasmaram mesmo assim. Aos avós: Terezinha, Juba e Marrom, pelo conforto das orações.

Aos amigos: Adailton, Aline Gonçalves, Aline Jansen, Carla, Ester, Fátima, Lara, Jorge, Jonas, Lidiane, Márcio André, Olívia, Suzana. Valeu pela força.

À Barcellos, por acreditar muito mais em mim do que eu mesma.

Aos coordenadores e professores do PVNC em especial: Andréa, André, Gleice e Ladário: Vocês foram o começo de tudo!

Às gestoras do CDI, pela paciência em meus momentos de crise e pelo conforto em meus momentos de desespero! *“E quem quer saber, a vida é tão rara!”*. Ao pessoal do CDI, em especial, Ana Beatriz por compartilhar comigo o caminho das pedras já traçado por ela.

Ao grupo de pesquisa sobre o “Sucesso Escolar”, pelas tardes intermináveis de discussão.

À Sabrina, amiga-irmã-madrinha, pelas longas conversas ao telefone, sempre provocando reflexões. Obrigada também pela leitura atenciosa e pelas diversas revisões que fez nesta dissertação.

Ao Andrezinho e Aline Martins, pelas intermináveis discussões no Aló que duravam a noite inteira. À Maria Ana pela força e revisão cuidadosa nas primeiras partes deste trabalho.

Ao pessoal da escola Santa Cruz, professores e alunos, que permitiram que eu entrasse em seu universo e por ter me confiado a sua intimidade escolar. Aos professores e alunos que incomodei no fim-de-semana, em especial: Jorgiane, Adriana e Fábio!

Resumo

Nem sucesso, nem fracasso: Uma abordagem etnográfica de uma escola.

Marisa Santana da Encarnação

Resumo da dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia).

Esta dissertação é fruto de um estudo de caso intensivo em uma escola na periferia de um município da Baixada Fluminense/RJ durante os anos 2003/2005. A partir da análise do ambiente da escola como um todo é apresentado um breve panorama da situação educacional no Rio de Janeiro.

Palavras -chave: Antropologia, Etnografia, Escola, Educação

Abstract**Nem sucesso, nem fracasso:
Uma abordagem etnográfica de uma escola.**

Marisa Santana da Encarnação

Abstract da dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia).

This dissertation is the result of a study of intensive case in a school in the periphery of a city of Baixada Fluminense / RJ during years 2003-2005. From the analysis of the environment of the school as a whole a brief panorama of the educational situation in Rio de Janeiro is presented.

Key-Words: Anthropology, Ethnography, School, Education

“Não será que o fracasso escolar é apenas o produto da definição que lhe é dada, da percepção que se tem dele, da predição que é feita a seu respeito? Será que as desigualdades do sucesso escolar, segundo a origem social, são devidas integralmente a fenômenos de representações e preconceitos, a jogos de interpretações?”

Jean Claude Forquin, 1995.

Sumário:

Principais siglas e abreviações utilizadas no texto	xiii
Lista de Ilustrações, Quadros e Tabelas	xiv
I Introdução	15
1.1 O Início	15
1.2 O Objeto de Estudo	17
1.2.1 A Inserção na Escola	18
1.2.2 Uma digressão ou uma antropologia do eu	20
1.3 Metodologia de trabalho	28
1.4 Hipóteses Iniciais	31
1.5 Estrutura dos Capítulos	33
II Um Universo em si mesmo	35
2.1 A Escola Vista por fora	37
2.1.1 O mundo Exterior à Santa Cruz	37
2.1.2 De Volta à Escola	47
2.2 A Escola Vista por dentro	50
2.3 A Guisa de Comparação	55
III A Escola e seus Rituais	58
3.1 A Entrada no Universo	60
3.2 As palestras	63
3.3 As reuniões de professores e o conselho de classe	66

IV A Sala de Aula	81
4.1 A sala de aula enquanto estrutura	84
4.2 Sala de Aula: Um ambiente de tarefa cognitiva ou de organização social?	98
V Políticas públicas de acesso ao ensino superior	104
5.1 A reserva de vagas na UERJ	107
5.2 A implementação do PROUNI	110
5.3 As representações de raça dentro da escola	113
VI Vidas e Trajetórias	120
6.1 Rogério: o sonhador	120
6.2 Fábio: a escola que não serve para nada	123
6.3 Jorgiane: a esperançosa	126
6.4 Adriana: crença de que a escola deve operar mudança de <i>status</i>	128
VII Considerações Finais	132
7.1 Eles não vêm aqui para estudar ou a profecia que se auto-cumpre	133
7.2 Bons índices Significam Boas escolas?	135
Referências Bibliográficas	138
Anexos	147

Principais siglas e abreviações utilizadas no texto:

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETEQ – Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CIDE – Centro de Informações e Dados do Rio
FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PIB – Produto Interno Bruto
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC – Paridade do Poder de Compra
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PVNC – Pré – Vestibular para Negros e Carentes
SEE/ RJ – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SESC – Serviço Social do Comércio
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Lista de Ilustrações, Quadros e Tabelas:

Gráfico 1 - Distribuição da População	38
Gráfico 2 - Distribuição cor /raça da população do município	38
Tabela 1 - IDH/ Posição do Brasil no Ranking Mundial	40
Tabela 2 - IDH / Posição de São João de Meriti no ranking estadual	41
Gráfico 3 - Evolução comparativa do IDH - M de São João de Meriti	41
Gráfico 4 - Distribuição de pessoas por 10 anos ou mais de idade, em classes de rendimento nominal mensal – 2000	42
Tabela 3- Indicadores de Educação dos Municípios do Rio de Janeiro com mais de cem mil habitantes.	44
Gráfico 5 - Distribuição de pessoas de 10 anos ou mais de idade por grupos de anos de estudos do município de São João de Meriti.	45
Gráfico 6 - Anos de estudo por população acima de 10 anos de idade	46
Gráfico 7 - Evolução do percentual da pop. analfabeta acima de 15 anos	46
Gráfico 8 - Concluintes do Ensino Médio	47
Gráfico 9 - Disciplinas que os alunos menos gostam	90
Gráfico 10 - Disciplinas que os alunos mais gostam	90
Ilustração 1 - "Retrato" da sala de aula	98

Introdução:

“Morei no subúrbio, andei de trem atrasado, do trabalho ia para a aula, sem jantar e bem cansado. Mas lá em casa à meia-noite, tinha sempre a me esperar um punhado de problemas e criança para criar. Para criar, só criança para criar¹”. (Martinho da Vila, 1969).

1.1 - O Início:

No final do ano de 2001², a Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou a Lei nº3708 (de 09 de novembro de 2001) que reservava 40% das vagas para negros e pardos nas universidades estaduais. Naquele ano eu pesquisava o “processo de construção da cidadania”, entre os alunos do PVNC³, além de investigar o papel dos coordenadores deste movimento em face da construção da identidade e da cidadania de seus alunos⁴.

Até o ano de 2001, acredito, o PVNC se caracterizava por possuir uma “bandeira de luta” que englobava negros e carentes. Denotando, desta forma, ser contra qualquer política focada apenas nos negros. No dia 22 de abril de 2001, em uma Assembléia Geral⁵ do PVNC, um dos itens de pauta discutidos

¹ Trecho da letra da música “O Pequeno Burguês” de Martinho da Vila.

² Segundo Ramos (2005), o estado do Rio de Janeiro, em 2002, “tornou-se o primeiro estado do país a adotar uma lei de reserva de vagas, tanto para alunos egressos de escolas públicas quanto para candidatos auto-declarados negros e pardos, em suas universidades públicas, respectivamente a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)”. (Ramos, 2005: 14)

³ O Pré - Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) é um movimento de educação popular, laico e apartidário, que atua no campo da educação através da capacitação para o vestibular de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros em particular.

⁴ Ver: Encarnação, Marisa Santana da. “Um Estudo sobre os Coordenadores do Pré – Vestibular para Negros e Carentes”. Rio de Janeiro. Relatório Técnico Científico Referente ao Período de Agosto de 2001 a Março de 2002. CNPq-PIBIC, 2002.

⁵ “O PVNC tem a seguinte estrutura: 1) **A Assembléia Geral**, onde participam todos os membros de todos os núcleos com direito a voz e voto, e onde são debatidos os princípios, as regras e os rumos do movimento; 2) **O Conselho Geral**, composto por dois membros de cada núcleo com direito a voz e voto, que funciona como articulador e executor das propostas aprovadas em Assembléias; 3) **A Secretaria Geral**, que representa o Movimento junto às instituições sociais, coordena as reuniões do Conselho Geral, mantém organizados os documentos e atas, e administra as finanças. Além desses, o PVNC ainda possui outros órgãos: os grupos de reflexão pedagógica e reflexão racial, o jornal do Movimento, as comissões especiais (Negociação de Isenções, Negociação de Bolsas etc.) e os Seminários de Formação. Nos seminários realizam-se conferências, palestras, apresentações de trabalhos e debates, visando o

foi a lei estadual que estabelecia uma cota de 50% nas universidades estaduais, para estudantes que tiveram toda a sua vida escolar em escolas públicas (municipal e estadual). Houve um intenso debate sobre a questão e uma parte dos participantes foi contra a lei. Havia, no entanto, um pequeno número que se posicionava a favor, embora os argumentos mais discutidos tivessem sido os contrários à lei.

Afirmavam que, mesmo que essa lei se propusesse a diminuir a desigualdade que ocorre na hora do vestibular entre alunos de escolas públicas e privadas, ela estaria criando mais desigualdades para alunos carentes em dois aspectos: em primeiro lugar, os alunos pobres da Baixada Fluminense e de outras zonas carentes do Rio de Janeiro freqüentam, com bolsa, em sua maioria, escolas privadas de qualidade inferior às públicas. Eles argumentaram que caso a lei fosse aplicada, esses alunos concorreriam em piores condições, pois estariam fora da cota e competindo com estudantes de escolas particulares mais qualificadas. Isso significaria que tais estudantes, bolsistas do Ensino Médio, teriam suas chances de ingresso diminuídas em 50 %.

Em segundo lugar, os estudantes beneficiados pela cota de 50 % teriam menos possibilidades de acompanhar as aulas, caso as universidades não oferecessem *"programas de adequação curricular para garantir o pleno acompanhamento do curso por todos os alunos"* como estava previsto no projeto original.

Alguns participantes acreditavam que caso esses itens pautados não fossem efetivados, a lei transformaria as universidades em um "escolão" de baixa qualidade e a maioria dos alunos beneficiados com a cota acabariam abandonando o curso. Havia ainda aqueles que eram contra esta lei porque acreditavam que as cotas seriam um estigma que marcaria o estudante beneficiado por toda a sua vida. Os argumentos a favor da lei aceitavam estas

aprofundamento de questões sobre educação, relações raciais, política, sociedade, entre outros. Os Seminários são a tentativa de desenvolver discussões político-ideológicas do Movimento. Como não são instâncias de deliberação, os seminários possuem participação menor que as Assembléias e reuniões do Conselho Geral". (Ramos, 2005: 82).

ponderações, mas sublinhavam que, não havendo outro jeito, dever-se-ia lutar para melhorar a implementação da lei e aceitá-la como um recurso disponível para a melhoria da equidade do acesso ao ensino público superior.

Depois desta assembléia decidi acompanhar os debates em torno dessas políticas e, sobretudo verificar até que ponto os coordenadores dos núcleos⁶ do PVNC influenciavam seus alunos a optarem ou não pelo sistema de reserva de vagas nas universidades estaduais.

Com a entrada em vigor da Lei nº3708 de 09 de novembro de 2001, pouco a pouco a sociedade carioca começou a se posicionar contra ou a favor das cotas. O debate se instalou nos grandes jornais a partir de seus editoriais, em mesas redondas, nas universidades, nas escolas públicas e particulares de renome⁷. Os anos de 2002 e 2003 foram de intensos debates públicos acerca das cotas⁸. Enquanto a sociedade se dividia, não entre negros e brancos, mas em contra ou a favor das cotas para pretos e pardos nas universidades, decidi encaminhar a minha pesquisa para setores afastados dos grandes debates que se davam na imprensa e nos meios mais politizados. Desta forma, direcionei o meu olhar para uma turma de 3ª série do Ensino Médio, em uma escola estadual da Baixada Fluminense, na tentativa de desvendar o impacto destas políticas focais nas camadas sociais que os formadores destas políticas pretendem alcançar.

1.2 – O objeto de estudo:

6 Organizacionalmente o PVNC está estruturado em núcleos (como se fossem filiais do curso). “Para se integrar ao PVNC, o núcleo deve atender a alguns critérios: 1) ter uma coordenação composta por professores, alunos e pessoas da comunidade local. (...)2) ter pelo menos 80% dos professores desenvolvendo o trabalho; 3) ministrar aulas de “Cultura e Cidadania”, com a mesma carga horária das outras disciplinas; (...)6) os alunos devem ser selecionados também segundo os Critérios de Seleção de Alunos por esta Carta; 7) a Coordenação deve escrever uma carta dirigida ao Conselho Geral solicitando assentamento no PVNC”. (Honorato, 2005:98-99)

7 Cabe ressaltar que, como Maggie e Fry (2002) afirmaram, este debate começa a partir da implementação da política de reserva de vagas e não antes.

8 Para maiores informações sobre o debate acerca das ações afirmativas no Rio de Janeiro conferir: <http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/>

Acredito que seja fundamental para o entendimento deste trabalho, tornar explícito o motivo da escolha desta escola: na época em que iniciei a pesquisa, eu morava em um bairro da periferia de um município da Baixada Fluminense, e optei por fazer a pesquisa nas proximidades de minha casa. Além disso, ao optar por estudar a escola em questão, tomei como fator primordial o fato desta escola ser reconhecida no bairro como uma das melhores escolas públicas da redondeza e conhecida pela competência de sua diretora. Havia, no momento inicial da pesquisa, apenas uma turma de 3ª série do Ensino Médio e, por falta de salas vagas durante o dia, as aulas eram ministradas à noite assim como todo o Ensino Médio.

Ao longo da pesquisa, descobri que esta escola não somente era reconhecida como boa pelos moradores do arredor, como também pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ)⁹, pelo seu baixo índice de repetência. A diretora é conhecida, tanto pela comunidade escolar quanto pelos moradores da região onde a escola se encontra, pela sua rigidez disciplinar. Outro fator importante para o seu (re) conhecimento é o fato de estar há anos à frente da direção da escola sendo conhecida pela sua fama de doutrinadora e de “pôr os alunos em ordem”.

1.2.1 – A Inserção na escola:

Iniciei a pesquisa em maio de 2003. Nos primeiros quinze dias da pesquisa fiquei totalmente imersa na direção e na sala dos professores. Tive o privilégio de presenciar um debate sobre cotas em uma das minhas primeiras visitas à escola. Fiquei totalmente surpresa, pois a minha hipótese era que ambientes afastados dos grandes debates que estavam acontecendo, como a Escola Estadual Santa Cruz, estavam à margem das discussões ocorridas. A coordenadora da noite questionava uma aluna que se formara no ano anterior e que não prestara vestibular. Segundo ela, a aluna não “aproveitara” nem a

⁹ Segundo os dados do Programa Nova Escola em 2005, seu índice de reprovação em 2005 era de 1 %. O índice de repetência na coordenadoria onde essa escola se encontra é de 38% e no Estado é de 30%.

reserva de vagas para negros e pardos e nem as cotas para estudantes oriundos de escolas públicas.

Fiquei mais surpresa ainda quando ouvi a resposta da ex - aluna: *“O que eu tenho a ver com essa gente? Ano que vem eu vou para a AFE¹⁰”*. Em outras oportunidades estimei “esse debate”. Em uma ocasião, ao presenciar diversos alunos preenchendo o *“kit de isenção”* da UERJ, questionei alguns deles sobre o que achavam da implementação do sistema de cotas no vestibular da UERJ. Rogério¹¹, que depois passou a ser um dos meus principais informantes, respondeu: *“Minha mãe já disse, se for para passar eu serei pardo, eu descobri que sou pardo quando fui me alistar, pois colocaram pardo no meu certificado de reservista”*. Laura complementou: *“Sou negra e sou da escola pública, eu vou tentar, mas a minha mãe não quer que eu estude longe de casa¹²”*.

Quando iniciei a pesquisa nesta escola informei a Jorgiane, coordenadora da noite, que a pesquisa era sobre as representações que alunos do Ensino Médio em vias de vestibular tinham sobre raça, cotas e acesso ao ensino superior. Jorgiane era uma entusiasta de seus alunos, sempre me dizia que eles desejavam ir para a universidade, me pedia que eu os auxiliasse no pedido de isenção da UERJ. Aos poucos fui percebendo que o discurso da coordenadora da noite se modificava. Se antes parecia radiante com o futuro dos alunos, aos poucos foi se mostrando cética. Um dia, com o rosto abatido, me disse: *“Eu sei o futuro deles, posso te dizer onde vou encontrar cada um daqui alguns anos”*. Perguntei se estava cansada e me respondeu com o rosto triste: *“Estou cansada de trabalhar para os alunos e eles não se interessarem por nada”*. Certa vez, disse-me que seu sonho era que eles trabalhassem, pelo menos, em lojas no Centro do Rio de Janeiro, e que ficaria muito triste aos vê-los na padaria ou nas lojas próximos à escola. *“Eles precisam conhecer outros lugares, entende?”* Acrescentou.

¹⁰ Detalho esse diálogo no cap. 4: Políticas Públicas de Acesso ao Ensino Superior.

¹¹ Os nomes dos alunos e professores e das escolas citadas na dissertação foram modificados para preservar suas identidades.

¹² Esta aluna conseguiu a isenção no vestibular da UERJ, mas não foi fazer a prova porque a mãe não permitiu.

No entanto, o fato de eu ser universitária / mestranda, irmã de uma de suas ex-alunas e moradora dos arredores da escola trouxe-lhe um misto de entusiasmo e esperança; acreditava que a minha presença na escola ajudaria a despertar nestes estudantes o desejo de ir para a universidade. Logo depois que a minha presença foi aprovada pela diretora da escola, Jorgiane disse quem eu era aos alunos, embora eu quisesse no início manter sigilo sobre minha identidade de pesquisadora. Toda vez que ia à sala para falar alguma coisa aos alunos: reclamar, dar conselhos, tentar empolgá-los, ela me usava como exemplo. Chegou a me pedir que eu fizesse um relato sobre minha trajetória até chegar à universidade.

Decidi um dia, em retribuição a Jorgiane por ter me recebido tão bem, e até mesmo, a alguns professores que também haviam me pedido, descrever um pouco, a minha trajetória escolar. Ela queria que eu ressaltasse que o fato de ser moradora da localidade não influenciava negativamente no meu “sucesso escolar”, e acreditava que eu poderia ser um grande exemplo para os seus alunos.

Foi marcado um dia e Jorgiane avisou aos alunos que haveria uma palestrante especial. Além disso, avisou aos professores que eu iria tomar seus tempos de aula para falar aos alunos sobre minha trajetória.

Por quase duas horas falei sobre minha trajetória: minha inserção no PVNC, das duas tentativas de acesso ao ensino superior (a última com êxito em três universidades públicas), da minha inserção dentro do grupo de pesquisa da Prof^a. Yvonne Maggie. Pareceu-me uma aula inaugural do PVNC (Ramos, 2005). No início, apenas ouviam o meu relato, depois começaram a fazer perguntas como: *“Como é a universidade?”*, *“O que é um alojamento?”*, *“É muito difícil se manter na universidade?”*, *“É verdade que na faculdade o professor não passa o ‘dever’ no quadro?”*.

1.2.2 – Digressão ou uma antropologia do eu:

Acredito que aqui cabe uma explicação sobre meu **cursus** escolar e meu interesse particular pelo objeto de pesquisa em questão:

Sou a filha mais velha do segundo casamento de meu pai. Tenho mais três irmãs. Durante 22 anos moramos juntos eu, meus pais e minha irmã caçula¹³, até que em março de 2003 uma prima¹⁴ veio morar conosco. Durante 07 anos¹⁵ fui bolsista em uma escola particular próxima à minha casa. No final de 1991, meus pais receberam a notícia de que a escola onde eu estudava, passaria a ser paga, pois o mantenedor (da escola) havia falido. Na ocasião meu pai trabalhava com “inspetor de disciplina¹⁶” em uma escola particular de um amigo próxima à nossa casa e a coordenadora pedagógica indicou que ele fizesse minha matrícula em uma escola municipal no centro de São João de Meriti. Durante os dois anos (7ª e 8ª séries) em que permaneci na escola, fui uma das melhores alunas com notas excelentes. Cabe ressaltar que as matérias que eu tive em diversas disciplinas na 8ª série da escola municipal, eu havia tido na 6ª série na escola particular.

No início do ano de 1993, a escola onde eu estudava recebeu a visita de um grupo de professores que estavam montando um curso pré – técnico¹⁷ no centro de São João de Meriti. Com a promessa de preços módicos, o curso se iniciou em abril de 1993. Eu, minha prima (que nesta época estudava na Escola Estadual Santa Cruz, mas conheceu o curso por meu intermédio) e mais uns 05 colegas de minha turma decidimos aproveitar a oportunidade e fazer o pré – técnico tendo como principal objetivo estudar no CEFET. Em fins de 1993, o “meu grupinho” começou a fazer as provas para as escolas técnicas mais badaladas do Rio de Janeiro: CEFET, Escola Técnica Federal de Química, Escolas Técnicas Estaduais, etc. Do grupo que era composto por 07 pessoas,

¹³ Minha irmã estudou da 1ª à 8ª série na Escola Estadual Santa Cruz. Fez o Ensino Médio em Técnico em Enfermagem na Escola Técnica Estadual Hilton Gama.

¹⁴ Esta prima foi aprovada, pelo sistema de cotas da UERJ, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) tendo colado grau em fevereiro de 2007.

¹⁵ Estudei de 1ª a 6ª série tendo ficado reprovada um ano.

¹⁶ Meu pai possui apenas o equivalente a quarta série do Ensino Fundamental. No entanto, seu amigo precisava de alguém com “pulso firme” para lidar com os estudantes do horário noturno, em especial o supletivo.

¹⁷ Preparatório para provas das escolas públicas que oferecem Ensino Técnico no Ensino Médio tais como: CEFET, FAETEC, CEFETEQ, etc.

apenas 02 foram aprovadas nas escolas almejadas¹⁸: uma colega de classe que passou para a Escola Técnica Federal de Química e hoje é mestranda do Programa de Pós Graduação de Química na UFRJ e eu para a Escola Técnica Estadual Ferreira Vianna, ambas situadas no bairro Maracanã.

Ingressei no curso técnico em edificações. A experiência de estudar em uma escola bem distante da minha casa foi extraordinária. Lembro-me que quando não havia aula e eu saía cedo, entrava no primeiro ônibus que aparecia no ponto onde eu, como de costume, “pegava” ônibus para ir para casa. Dessa forma, eu podia conhecer melhor aquele mundo ao qual eu não estava habituada. Entrava no ônibus e permanecia até o ponto final. Descia e tornava entrar no mesmo ônibus para voltar ao local onde eu o havia pegado.

Esta foi minha rotina durante os três anos em que estudei nesta escola. Aos poucos fui afazendo-me àquele mundo que inicialmente pareceu-me deveras estranho. Tornou um hábito, incentivado pela professora Zadirva, fazer pesquisas na UERJ, instituição vizinha de minha escola. Era no 5º andar daquela universidade (andar da engenharia), o local costumeiro das minhas pesquisas para a disciplina de materiais de construção.

No último ano de escola, em 1996, fiz, pelo SENAI, um curso de desenhista de arquitetura. Eu adorava fazer os desenhos de plantas baixas e tinha como sonho ser arquiteta. No entanto, optei por não tentar o vestibular no ano em que terminei o segundo grau por estar muito cansada -visto que, neste ano eu havia estudado, feito curso de desenhista de arquitetura e estágio.

Embora tivesse o sonho de ingressar em uma universidade, acreditava que os meus últimos cinco anos letivos não me davam subsídios para ser admitida em um vestibular. Por este motivo, em 1997 ingressei no PVNC, que conheci por intermédio de uma prima. Em março de 1997, eu e minha prima que havia feito pré – técnico comigo em 1993 fomos até a Igreja da Matriz localizada no

¹⁸ Os outros não passaram em nenhum concurso federal e os que fizeram para a rede técnica estadual não foram aprovados nas escolas que optaram, em geral escolas de renome como o próprio Ferreira Vianna entre outros.

Centro de São João de Meriti. Chegando lá, fomos informadas que deveríamos ir até a sala do quilombo¹⁹, pois era lá que funcionava o núcleo coordenado pelo Frei Davi. Lá fomos informadas que não havia mais vagas naquele núcleo, no entanto, nos encaminharam para o núcleo mais próximo: o núcleo da Comunidade São José. Lá fomos recebidas pelas coordenadoras Gleice e Andréia. Elas nos informaram da documentação necessária para o ingresso no PVNC e de toda metodologia de trabalho²⁰.

Durante o ano letivo do PVNC fui gostando do projeto e me envolvendo mais, participava sempre das Assembléias Gerais e das reuniões de conselho. No fim de 1997, eu e um grupo de colegas estávamos totalmente envolvidas com o núcleo. Entretanto nenhuma de nós passou no vestibular no ano de 1997. Na época eu havia prestado vestibular para engenharia na UERJ, UFF e UFRJ, visto que não havia passado no teste de habilidade específica²¹ para Arquitetura.

Durante o ano de 1998, além do grupo citado anteriormente ter se aproximado ainda mais da coordenação do núcleo, também se aprofundou ainda mais nos estudos. Neste ano, visto a minha falta de perspectiva para o vestibular (havia me desapontado com a arquitetura e não gostava de engenharia) a coordenação do núcleo me deu um caderno de orientação vocacional para que eu pudesse escolher a profissão que seguiria. No fim de 1998 enfrentamos novamente o vestibular e desta vez com dois resultados positivos: eu e uma amiga passamos para diversas universidades públicas (eu: UFRJ, UFF e UERJ e Iara: UFRJ, UFF, UERJ e UNI - RIO). Fui a primeira pessoa dentre as famílias de meus pais a ser aprovada em um vestibular de uma universidade pública. No 1º semestre de 1999, Iara ingressou no curso de História da UFRJ e eu ingressei no 2º semestre de 1999 no curso de Ciências Sociais na mesma universidade.

¹⁹ Quilombo era nesta época, a sede dos agentes da pastoral do negro organizada pelo Frei Davi Raimundo dos Santos.

²⁰ Para um melhor entendimento sobre o funcionamento de um núcleo do PVNC conferir: Honorato (2005) e Ramos (2005).

²¹ Alguns cursos de graduação requerem antes do candidato prestar vestibular, um teste de habilidade para ver sua proficiência em relação ao curso que pretende estudar. No caso de Arquitetura e Urbanismo, a prova analisa a criatividade, a percepção de formas e o desenho do candidato.

Lembro-me ainda dos meus primeiros dias de aula na faculdade. Muito assustada, repetia o tempo todo para mim mesma que ali não era o meu lugar. Estranhava o fato dos alunos fumarem em sala de aula, de não chamarem as pessoas mais velhas de senhor ou senhora, ou ainda, de mesmo estando dentro da universidade não irem assistir às aulas para jogar baralho nos corredores, da quantidade de textos que era preciso ler em uma semana. Cabe ressaltar que no período em que ingressei na universidade, vários “companheiros” de PVNC também o conseguiram. Sendo assim, 10% da turma era composta por alunos que eram oriundos de núcleos do PVNC. A configuração da sala, era no mínimo estranha: do lado esquerdo ao fundo sentavam-se os alunos oriundos do PVNC que conseqüentemente em sua maioria eram negros e pobres e em outros espaços os outros alunos. Além disso, no espaço “escolhido” pelos oriundos do PVNC agregaram - se os alunos pobres da turma.

Um outro fator que me incomodava bastante era minha ida e vinda cotidiana de casa à faculdade. Toda manhã caminhava da Central do Brasil (ponto final de meu ônibus) até o Largo São Francisco e toda tarde caminhava do Largo São Francisco à Central do Brasil onde diversas vezes precisei esperar cerca de duas horas pelo ônibus.

Em meados do segundo semestre de 2000 ingressei no grupo de pesquisa “Cor e Educação” coordenado pela professora Yvonne Maggie. A inserção neste grupo me deu uma sensação de pertencimento àquele mundo que eu supunha que não era meu. A minha sensação era: “Já não sou mais uma aluna qualquer, sou orientanda de uma professora da faculdade!”. Sem nenhuma reprovação e/ou trancamento de matrícula terminei minha graduação em 2003. Minha formatura foi motivo de festa para a família, pois “a filha do Alfredo havia terminado a *‘falcudade’*”.

Em 2004 ingressei no mestrado do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ (PPGSA/UFRJ). Mais uma vitória comemorada na

minha família. Tornei-me quase uma “celebridade”, reverenciada por primos, tios e avós, embora poucos soubessem o que era mestrado ou entendessem porque eu continuava estudando mesmo já tendo “terminado os estudos”. Uma questão, entretanto, assolava-me: o fato de minha conquista particular não servir de exemplo para meus primos com idade semelhante à minha e para os mais novos. Apenas eu e minha prima citada no início desta seção, em uma família com 20 jovens, temos um diploma de curso superior.

Há, na literatura, diversas teorias sobre fracasso e sucesso escolar de alunos oriundos de meios populares. Destaco aqui três vertentes importantes para o entendimento desta seção: **a) a vertente do aluno em seu meio familiar:** (Lahire, 2004; Viana, 2005; Zérolou, 1988). **b) a vertente do aluno e sua classe social:** (Bourdieu & Passeron, 1979; Bourdieu, 1999;) e **c) a vertente da escola** (Bastos, 2004; Perrenoud, 2003; Bourdieu, 1999; Rosenthal & Jacobson, 1968; Duru – Bellat, 2005)²².

Em sua dissertação de mestrado, Honorato, a partir da análise de 09 histórias de vida de universitários oriundos de classes populares²³ demonstra que seus percursos sociais foram pouco determinados pelo investimento, práticas e estratégias de classificação social presentes em suas configurações familiares. Para a autora, quase todos os autores que tratam do sucesso escolar de indivíduos oriundos de meios populares, “*evocam a ‘ruptura’*” como a explicação para trajetórias que desafiam as previsões acerca das reais possibilidades de alguns jovens chegarem aonde chegaram. Para a autora, essa ruptura pode ser dada a partir de outros dois conceitos: o de **reflexidade** em Giddens e o de **projeto** em Jean Paul Sartre. Honorato acredita que

“O PROJETO, como experiência crítica de si mesmo em um momento determinado de seu desenvolvimento, partiria da simples

²² Não pretendo aqui fazer uma discussão profunda sobre todas as pesquisas sobre sucesso e fracasso escolar realizadas desde a década de 60, mas sim discutir a literatura pertinente à compreensão desta seção.

²³ Ao longo da dissertação utilizarei três categorias, que no presente texto têm a mesma conotação: **menos favorecidos** (Bourdieu, 1974:94), **classes populares** (Bourdieu, 1974:99) e **meios populares** (Lahire2004).

práxis vivida (do imediato), e passaria por um MOVIMENTO REGRESSIVO, onde se apreende, REFLEXIVAMENTE, a realidade passada e as condições estáticas da possibilidade de uma história, recusada, pelo movimento mesmo que a supera. Para totalizar-se, o projeto se descobriria e se faria mediatizar por um MOVIMENTO PROGRESSIVO em direção ao novo, onde se reorganiza total ou parcialmente o campo prático (...) Pelo PROJETO (sartriano) ou pela REFLEXIVIDADE (de Giddens), o indivíduo poderia se apropriar de seu passado peneirando-o à luz do que antecipa como um futuro (organizado). A cada momento, ou pelo menos a intervalos regulares, o indivíduo seria levado a auto-interrogarse em termos do que está acontecendo, começando com uma série de perguntas feitas conscientemente: “O que estou fazendo?”, “O que estou sentindo?”, “O que está acontecendo agora?”, “O que estou pensando?”, “Como posso usar este momento para mudar?”... Em MODERNIDADE E IDENTIDADE, libertar-se do passado, através de técnicas de libertar-se de hábitos emocionais opressivos, gera múltiplas oportunidades de autodesenvolvimento”. (Honorato, 2005: 40-41 Grifos da autora).

No entanto, o trabalho de Zérolou indica a “*mobilização escolar familiar*” como o fator predominante do sucesso escolar dos sujeitos que investigou. Essa mobilização se materializa, por exemplo, no recurso a cursos particulares, na vigilância do estudo extra-classe, tornando a escola, uma questão de toda a família. Lahire (2004) acredita que essa mobilização é apenas um dos elementos explicativos do sucesso escolar de alunos advindos de meios populares.

Rosenthal & Jacobson, ao analisarem uma experiência em uma escola elementar²⁴, usaram o termo “efeito pigmaleão²⁵” para analisar de que forma

²⁴ Robert Rosenthal e Leonore Jacobson realizaram uma experiência em uma escola elementar (denominada pelos autores Oak School) para testar a hipótese que em toda a sala de aula há uma correlação entre as expectativas dos professores e a realização dos estudantes. Na experiência, Rosenthal e Jacobson deram um teste de inteligência a todos os estudantes da escola no começo do ano escolar. Depois selecionaram aleatoriamente 20% dos estudantes - sem alguma relação aos seus resultados do teste. Informaram aos professores que estes 20% mostravam um “*unusual potential for intellectual growth*” e poderiam esperar o desenvolvimento de seus desempenhos acadêmicos até o fim do ano. Oito

expectativas negativas ou positivas de professores estão relacionadas ao sucesso ou fracasso escolar de seus alunos.

Quando me pergunto: “*Por que eu e não os outros*²⁶?”, percebo que uma série de fatores incidu-se sobre a minha trajetória: a *mobilização escolar familiar* se concretizou através de cursos realizados durante o *cursus* escolar, o cálculo de qual escola matricular após a saída da escola particular. Para Bourdieu, a posição social vai determinar as atitudes das famílias e dos alunos frente à escola, à cultura escolar e ao futuro oferecido pelos estudos. Este autor considera que são necessárias séries contínuas de sucessos excepcionais e conselhos dos professores ou de algum membro da família, para que se criem, nestes alunos, o desejo pelo ensino superior. Embora eu não tenha tido em minha família uma série de sucessos em relação à escola, tive bons professores que me estimularam a “prosseguir os estudos”. Neste ponto há um outro fator bastante relevante para a análise de minha trajetória: o efeito –

meses mais tarde, no fim do ano letivo, voltaram e reexaminaram todos os estudantes. Aqueles rotulados como crianças “inteligentes” mostraram um aumento significativamente maior nos novos testes do que as outras crianças que não foram escolhidas para atenção dos professores. Isto significa que “*the change in the teachers' expectations regarding the intellectual performance of these allegedly 'special' children had led to an actual change in the intellectual performance of these randomly selected children*” (pág. viii). Cabe ressaltar que embora o ensaio de Rosenthal & Jacobson nos diga sobre como as representações de professores acerca de seus alunos são realizadas, o conceito de profecia que “se auto cumpre” foi introduzido no debate sociológico por Merton em 1948.

²⁵ Segundo a Wikipédia: “*Pigmaleão (segundo a mitologia grega) era um escultor e rei de Chipre que se apaixonou por uma estátua que esculpira ao tentar reproduzir a mulher ideal. Na verdade ele havia decidido viver em celibato na Ilha por não concordar com a atitude libertina das mulheres dali, que haviam dado fama à mesma como lugar de cortesãs. A deusa Afrodite, apiedando-se dele e atendendo a um seu pedido, não encontrando na ilha uma mulher que chegasse aos pés daquela que Pigmaleão esculpira, em beleza e pudor, transformou a estátua numa mulher de carne e osso chamada Galatéia, com quem Pigmaleão casou-se e com quem teve um filho chamado Pafos. O mito de Pigmaleão, como outros, traduz um elemento do comportamento humano: a capacidade de determinar seus próprios rumos, concretizando planos e previsões particulares ou coletivas. Em Psicologia deu-se o nome de Efeito Pigmaleão ao efeito de nossas expectativas e percepção da realidade na maneira como nos relacionamos com a mesma, como se realinhássemos a realidade de acordo com as nossas expectativas em relação a ela*”. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pigmale%C3%A3o> acessado em 28 de fevereiro de 2007. Na educação o mito é utilizado como analogia ao poder que o professor dispõe de realizar mudanças no desempenho escolar de seus alunos ao comunicar-lhes expectativas positivas de realização escolar.

²⁶ Souza e Silva (1999) fez uma pergunta parecida ao analisar as trajetórias escolares bem sucedidas de moradores do Complexo da Maré, um dos maiores complexos de favelas do Estado do Rio de Janeiro. O autor mapeou, registrou e interpretou as condições que permitiram que alguns jovens moradores do Complexo da Maré, com características parecidas à dos outros que ali residem, construíssem uma trajetória tão diferenciada no plano escolar. A tese central de seu trabalho é a de que as trajetórias bem sucedidas mostravam graus maiores de ruptura com o mundo da favela, e, graus maiores de identidade entre as práticas e representações afirmadas pelo agente e/ou seu grupo familiar com aquelas que se fazem hegemônicas no cotidiano da unidade escolar.

escola (Barbosa, 2005; Duru-Bellat, 2005; Sá Earp, 2006). O fato de ter estudado em escolas como a Escola Pereira Venâncio (de 1ª a 6ª série) e a Escola Técnica Estadual Ferreira Vianna (Ensino Médio) contribuíram de forma significativa para a minha trajetória escolar.

Acredito que um outro ponto a ressaltar foi minha inserção no PVNC. Honorato considera que este tipo de curso funciona como *“famílias de substituição”*. Nestas famílias se herda um *ethos* de ascensão pela escola; um certo capital cultural necessário ao domínio da comunicação pedagógica, da sociabilidade com estudantes de outras classes sociais, e das escolhas quanto ao curso pretendido. O fato de ser constituído por pessoas de sucesso escolar, a solidariedade grupal que se cria e os conselhos dos professores, contribuíram para que o PVNC criasse em mim, um *“ethos de ascensão pela escola”*.

Ao analisar minha trajetória, tive como objetivo demonstrar ao leitor de que forma o objeto de estudo em questão pareceu-me deveras relevante para o entendimento de não somente como se produz o fracasso ou o sucesso escolar em meios populares, mas também qual a representação que esses estudantes têm desse sucesso ou fracasso escolar. Muito mais do que *“porque eu e não os outros?”*, procuro qualificar que esses outros muitas vezes são oriundos de um tipo de escola em particular.

1.3 – Metodologia de trabalho:

Como todo o Ensino Médio funcionava à noite, concentrei a pesquisa apenas neste turno. As aulas iniciavam às 18h00min e terminavam às 22h15min. Durante os dois anos e meio de pesquisa, eu fui de três a quatro vezes por semana na escola. Durante o tempo decorrido da pesquisa passei a ter a rotina de chegar à escola às 18 horas e sair às 22h15min junto com alunos, ou antes, quando eles saíam mais cedo. Durante o tempo em que permaneci nesta escola, fui, gradativamente, tornando-me uma aluna e sendo aceita pelos

colegas da turma como tal: assistia às aulas²⁷, às palestras, ficava no corredor conversando com os outros alunos, “batia papo” durante as aulas e às vezes até tentava resolver alguns exercícios. No entanto, eu era uma “aluna” com privilégios, pois podia fazer coisas que os alunos não podiam, como: sair da sala a hora que eu quisesse, assistir às reuniões de professores e conselho de classes além de ter acesso livre na sala dos professores.

E assim como eles, eu recebia broncas dos colegas de sala quando chegava atrasada. Os alunos costumavam, dizer que eu freqüentava mais as aulas do que alguns professores. Certo dia ao chegar uma hora atrasada um aluno exclamou: *“Não morre tão cedo! Até que enfim chegou!”* Ao que um outro emendou: *“Tá atrasada hein! Me dá sua carteirinha para carimbar atrasada!”*. Pedi licença ao professor (de geografia) e entrei na sala, já ia me sentando quando o professor pediu para eu me identificar (era a primeira vez que eu assistia à sua aula). Disse-lhe que me chamava Marisa e que era pesquisadora. Voltei a procurar uma cadeira para me sentar e novamente ele perguntou: *“Quem é você mesmo?”* Quando ele me perguntou isso, a turma, ou melhor, boa parte da turma começou a gritar dizendo que ele não me conhecia porque eu freqüentava mais a escola do que ele. Olhei para alguns alunos com olhar de reprovação e quase falei: *“Meninos! Respeitem o professor!”*. Voltei a me identificar: *“Sou Marisa, pesquisadora, estudante de Ciências Sociais da UFRJ”*.

O professor me olhou com uma cara de “pouco caso” e disse *“Ahh... bem, então tá!”*. Os alunos continuaram gritando, dizendo que o professor era um turista e que eu ia mais à escola do que ele. Alguns alunos vieram me pedir desculpas dizendo que eu não deveria ligar para ele, pois era “maluco”. Uma aluna me disse: *“olha, liga não, ele é maluco, ele usa roupa rasgada porque quer!”*. Em um determinado momento Ari disse alguma coisa que o professor não gostou e ele disse: *“Tá de gracinha só porque tem estagiária na sala”*. Todos os alunos olharam para mim. Ari então respondeu: *“Claro, uma gracinha*

²⁷ Achava interessante quando os alunos sentiam minha ausência, quando eu faltava à escola durante três dias seguidos eles vinham me perguntar por que eu não tinha ido.

assim vou perder?” Ao terminar de falar virou para trás, piscou e me mandou um beijo. Achei a cena tão insólita que comecei a rir. Rogério virou e me disse: *“Não cai nessa porque ele não pode”*. Depois, em entrevista, Rogério confessou que disse isso apenas para zombar o colega porque sabia que ele não gostava que insinuassem que ele é homossexual.

Além disso, embora em minha apresentação aos alunos eu tenha dito que estaria em sala de aula para analisar as percepções dos alunos, eles sempre diziam aos professores que ainda não me conheciam que eu estava ali para pesquisar os professores. No primeiro dia de aula de Física fui me apresentar ao professor. Ao dizer-lhe meu nome, que fazia Ciências Sociais e que estava realizando minha pesquisa naquela escola ele me perguntou: *Você é Jornalista?* Respondi-lhe que não e disse novamente que fazia Ciências Sociais, ao que ele perguntou: *“Faz o quê?”*. Já sem paciência, mas com um sorriso no rosto respondi: *Sociologia, Antropologia*, na intenção que ele entendesse o que eu fazia. Os alunos começaram a gritar dizendo que eu estava naquela escola pesquisando os professores. Então ele fez uma careta e respondeu: *“Ahh, Eu sou exato, sou físico, sou normal”*. Alguns alunos prestavam atenção em nosso diálogo. Virei para eles e disse: *“Ele me chamou de anormal”*. O professor respondeu com um sorriso: *“Não, eu não te chamei de anormal. Você tem futuro”*. Despediu-se de mim e dos alunos e foi para outra sala de aula.

Cabe aqui ressaltar que esta pesquisa se focou nos alunos, por acreditar que são eles os principais agentes de construção de seus projetos e reflexividade para o futuro.

O método utilizado foi o clássico da antropologia que é a observação participante. Como estratégia de pesquisa, elegi o fundo da sala para observar a aula. Percebi logo nos primeiros dias que as aulas eram dadas de forma tradicional, ou seja, o professor ficava à frente do quadro, onde passava seus exercícios e os alunos copiavam, parando 15 minutos para dar explicação e retornar ao quadro com exercícios. Eu não percebia nenhum interesse por

parte dos professores para que sua aula ficasse dinâmica ou mais interessante para os alunos. Como também não percebi o interesse por uma grande parte dos alunos para se concentrar nas aulas. E nem ao menos, participar: a maioria das vezes que a professora passava “dever” no quadro, grande parte dos alunos não copiava.

Quando os professores começavam a explicar o exercício ficavam, ou conversando, ou fazendo outras coisas, o que me causava certa angústia. Afinal de contas os professores fingiam que estavam ensinando e os estudantes fingindo que estavam aprendendo. Agiam como se houvesse um trato mudo entre eles, onde o aluno não atrapalhava o professor em sua tarefa, e o professor não atrapalhava o aluno em sua distração. Parecia existir um círculo vicioso: os alunos não eram estimulados pelo professor a se interessarem pelas aulas, que por sua vez, não eram estimulados pelos alunos a darem uma boa aula.

1.4 – Hipóteses Iniciais

Quando iniciei esta pesquisa em 2003, eu buscava saber se políticas de ações afirmativas chegavam até São João de Meriti. Queria saber se o debate chegava até as escolas de periferia e como afetava o cotidiano desses alunos. Após alguns meses de pesquisa etnográfica que consistia na minha ida até a sala de aula e, juntamente com os alunos ficar no horário letivo da escola, deparei-me com o seguinte problema: o debate não apenas estava distante da escola pesquisada, como também a universidade não era objeto de desejo desses alunos.

No fim do ano de 2004, o Governo Federal estabeleceu uma medida provisória, instituindo o Programa Universidade para Todos – PROUNI, na qual regulava a atuação das entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dava outras providências. No início do ano de 2005 foi regulamentada a LEI nº. 11.096 que instituiu o programa citado anteriormente. Durante o ano de 2005,

como sempre fazia ao aparecer novidades que achava relevantes aos alunos, a coordenadora da noite divulgou por diversas vezes o programa incitando os alunos a entrarem nele. Percebi que receberam com “bons olhos” a idéia do PROUNI, e nas duas turmas do 3º ano diversos alunos se inscreveram para o programa. No entanto, apenas 01 aluno da escola ingressou em uma universidade pelo programa.

Inicialmente o conceito da **pedagogia da repetência**, termo cunhado por Costa Ribeiro, tornou-se a hipótese central do meu trabalho. Eu acreditava que estes jovens durante toda a sua vida escolar, foram submetidos a essa pedagogia²⁸. Para este autor, o sistema educacional brasileiro é perverso, pois imputa aos alunos, um fracasso que é definido a priori.

Outro autor que me ajudou a pensar as primeiras hipóteses deste trabalho foi Howard Becker. Em seu trabalho, “Uma Teoria da Ação Coletiva” (1976), ao analisar a forma como marginais e desviantes são “criados”, este autor considera que ao rotular uma pessoa e tratá-lo da maneira que condiz o rótulo, “produz uma profecia que se auto –realiza”. Para o autor, “o *desviante* é *alguém a quem o rótulo foi aplicado com sucesso*”. Portanto, ao tratar um aluno como se ele fosse fracassado, produz-se nesse aluno um fracasso que acaba sendo - lhe imputado durante todo seu *cursus*. Além disso, Becker acredita que estudantes podem evitar o desejo pelo ensino superior pelo simples fato de quererem se desviar de um desapontamento. Então, para não se sentirem frustrados é possível que eles desviem seus desejos.

²⁸ Para Costa Ribeiro tudo indica que haja uma “pedagogia da repetência” na *práxis* pedagógica do sistema educativo brasileiro. É como se esta prática fosse parte integral da própria filosofia de ensino, aceita por todos os agentes como “natural”. A persistência desta prática e da proporção da taxa de repetência nos faz pensar em uma verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. Ribeiro também desconstrói o mito de que a reprovação é boa para ensinar, demonstrando estatisticamente que o aluno repetente no Brasil tem duas vezes mais chance de ser reprovado do que aquele que não é retido.

Embora as teorias de Costa Ribeiro e Becker fossem fundamentais para a análise do presente estudo, a noção de **distância social**²⁹ sempre ficou em minha cabeça, até porque eu residia no bairro onde foi realizado o estudo. A hipótese complementar é que para estes jovens, romper a linha socialmente demarcada, pode se constituir em perigo. Douglas (1976) referiu-se à estrutura social como uma estrutura total que abrange o todo da sociedade contínua e amplamente. Reporta-se a situações particulares nas quais atores individuais estão conscientes de seu pertencimento à sua comunidade (em maior ou menor âmbito). Para esta autora, nessas situações, estes atores se comportam como se se movessem em posições padronizadas em relação aos outros e, como se escolhessem padrões de relações. Seus sentidos de forma fazem exigências a seu comportamento, controlam a avaliação de seus desejos, permite alguns e suprimem outros. Romper com estas barreiras já delimitadas em suas vidas sociais pode constituir em perigo e talvez seja o motivo pelo qual não desejam ingressar no ensino superior.

1.5 Estrutura dos Capítulos:

No primeiro capítulo descreverei como a escola é vista pelas instituições e pessoas que não vivem o cotidiano da escola como a SEE/RJ e moradores do entorno da escola que não têm filhos estudando nesta escola. Descreverei também como ela é vista pelos que vivem o cotidiano da escola, funcionários, professores, alunos e ex-alunos. Além disso, farei uma breve comparação com a Escola Estadual Osvaldo Canela, situada a poucos metros da escola estudada. No segundo capítulo descreverei os vários eventos considerados especiais pela comunidade escolar e que classifico aqui como ritos escolares: a entrada (tanto o ingresso na escola quanto a chegada cotidiana ao estabelecimento escolar), o conselho de classe, as reuniões de professores, as palestras realizadas por convidados pela escola.

²⁹ Entendo como distância social, o espaço social estruturado por relações de dominação entre grupos sociais. Neste sentido, o território é concebido como **espaço social objetivado** (Bourdieu, 1970) onde os agentes ocupam suas posições em função do montante (total) e tipo (econômico, social, político e/ou simbólico) de capital, devido à capacidade diferenciada de apropriação dos recursos nele constituídos.

No terceiro capítulo analiso a sala de aula e as questões concernentes a ela. Utilizo a sala de aula como uma “lente de aumento” para pensar as questões clássicas da sociologia/antropologia da educação. No quarto capítulo analisarei a forma como duas das principais políticas públicas de acesso ao ensino superior, PROUNI e reserva de vagas da UERJ, foram percebidas pelos alunos da escola pesquisada e farei uma breve exposição sobre as representações de raça de alunos e professoras do estabelecimento escolar pesquisado. Finalmente, no quinto capítulo, falarei sobre as trajetórias de 04 personagens da escola: duas professoras e dois alunos.

Capítulo I: Um Universo em si mesmo

“O universo em si mesmo é um ser vital que contém o potencial da vida que se desenvolve de diferentes formas; é, portanto, definido como a entidade de vida mais grandiosa”.
(Greg Martin, 2004)³⁰

A escola é o espaço social responsável pela transmissão das tradições e dos conhecimentos acumulados pela humanidade. A escola também é responsável em garantir a continuidade cultural, o que permite a identificação do indivíduo com o grupo social a que pertence, além de servir como instrumento de controle. De acordo com Durkheim (1922), a educação é um processo de interação e integração feita pela população adulta sobre as gerações que ainda não estão (ou não se encontram) preparadas para a vida social; assim sendo, a escola detém o papel social de integração moral e de socialização dos indivíduos.

Todavia, a escola é também um mecanismo de reprodução social onde as hierarquias são legitimadas por meio do exercício da atividade pedagógica, nas quais valores dominantes são repassados através dos conhecimentos científicos e tecnológicos que fazem parte dos currículos oficiais das escolas, contribuindo, desta forma, com a reprodução das relações de poder. Para Bourdieu (1966), a escola é a base da distinção e da hierarquização social, tem a função tanto de integrar socialmente como a de hierarquizar (e reproduzir) as distinções sociais existentes na sociedade. Segundo este autor, essa reprodução encontra-se subjacente em todos os conteúdos e trabalhos realizados pelos alunos na escola.

Segundo Becker (1977), as escolas exercem um papel importante no drama da mobilidade social, pois a educação, ao mesmo tempo em que é uma insígnia do contraste social existente é também um meio pelo qual uma posição mais

³⁰ Qual foi o Início? Budismo e doutrina Cristã da Criação. Living Buddhism. Edição de julho de 2004. Págs. 4-7

alta pode ser obtida. Neste capítulo descreverei o palco no qual este “drama” se desenvolveu. Para efeito de uma descrição mais minuciosa deste “palco”, o capítulo foi dividido em duas partes: a escola vista por fora e a escola vista por dentro. Descreverei como a escola é vista por fora, ou seja, vista pelas instituições e pessoas que não vivem o cotidiano da escola como SEE/RJ e moradores do entorno da escola que não têm filhos estudando nesta escola. Descreverei também como ela é vista por dentro, ou seja, pelos que vivem o cotidiano da escola, funcionários, professores, alunos e ex-alunos. Além disso, farei uma breve comparação com a Escola Estadual Osvaldo Canela, situada a poucos metros desta escola.

2.1. A Escola vista por fora:

A Escola Estadual Santa Cruz foi criada em 1969 e desde sua criação já atendeu cerca de 20.000 crianças e adolescentes dos bairros de seu entorno. Pertence à Metropolitana XI (São João de Meriti). Está localizada na periferia do município de São João de Meriti em uma estrada que liga seu município a um outro da Baixada Fluminense. O bairro onde está localizada é muito pobre assim como os bairros vizinhos e por estar próximo à fronteira de dois municípios, segundo os moradores da região, é por muitas vezes esquecido pelas autoridades locais.

2.1.1 O Mundo exterior à Santa Cruz:

Neste momento será feita uma parada para contextualizar a escola em meio à estrutura do município de São João de Meriti. Localizado a 34 km do município Rio de Janeiro, faz parte da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. São João de Meriti é o município com a maior densidade demográfica do Brasil³¹. A ocupação desordenada tem como consequência o inchaço populacional, que resultou em 449.476³² moradores nos 34,9 km² de município. Em termos comparativos, São João de Meriti tem uma densidade demográfica maior do que Cingapura na Ásia (5.460 habitantes por km²). A maioria de seus 449.476 moradores mora em uma das mais de 20 favelas existentes no município, nas quais seus moradores sofrem diversas carências entre elas: saneamento e luz.

O quadro abaixo representa a população residente em São João de Meriti, por grupos de idade, em comparação com a região do município e o Estado:

³¹ Fonte: Censo 2000, IBGE.

³² Dados do Censo de 2000

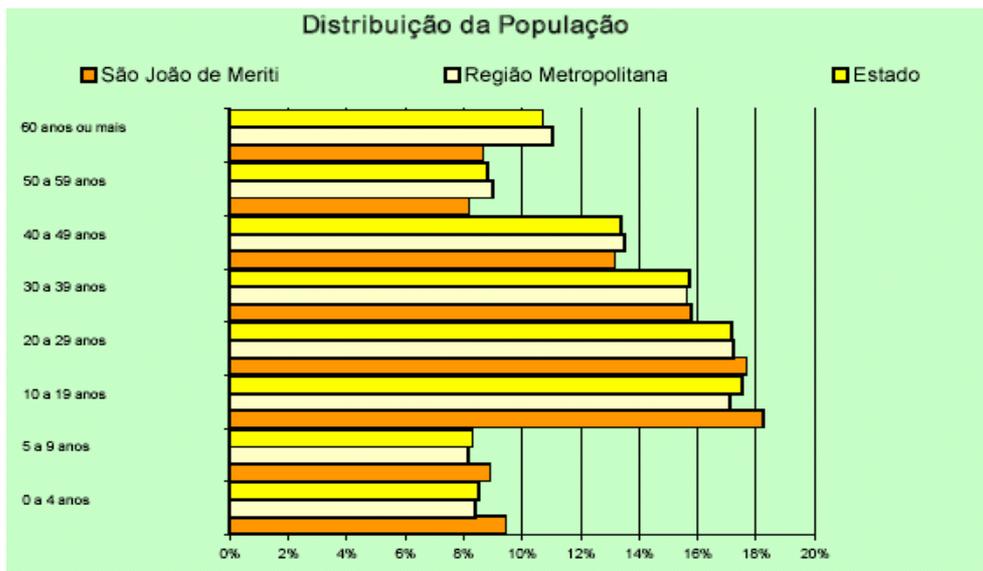


Gráfico 11 - Distribuição da População.

No gráfico dois observa-se a distribuição de cor / raça da população do município:

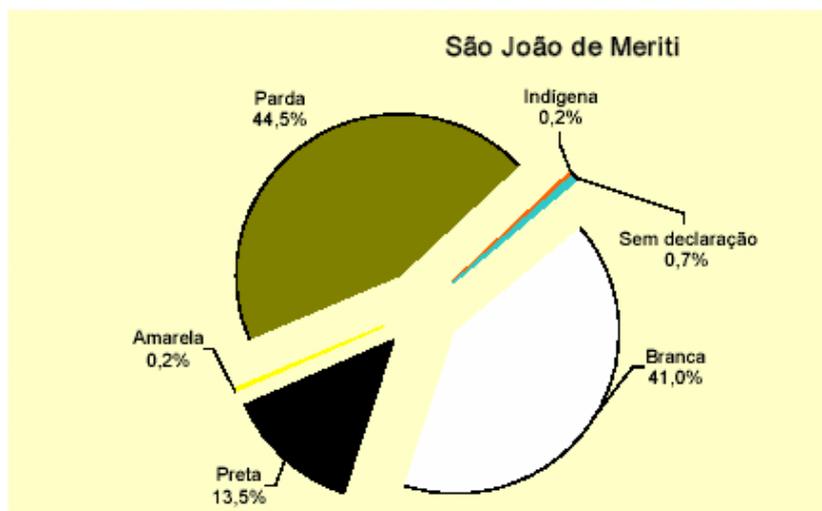


Gráfico 12 - Distribuição cor / raça da população do município

Analisando os gráficos acima notamos que a população meritiense é predominantemente jovem (faixa etária de 10 a 29 anos) e negra (pretos e pardos somam 58% da população total).

Outros dados relevantes sobre São João de Meriti:

- **Abastecimento de água:** Possui noventa e cinco por cento dos domicílios com acesso à rede de distribuição, 2,8% com acesso à água através de poço ou nascente e 1,8% têm outra forma de acesso à água. Não há informações sobre tratamento e volume distribuídos.

- **Coleta de Lixo:** Noventa e oito por cento dos domicílios possuem coleta regular de lixo, outros 1,1% têm seu lixo jogado em terreno baldio ou logradouro, e 0,9% o queimam.

- **Rede de Esgoto:** a rede coletora de esgoto sanitário chega a 67,1% dos domicílios do município; outros 25,3% têm fossa séptica; 1,6% utilizam fossa rudimentar; 3,7% estão ligados a uma vala, e 1,9% são lançados diretamente em um corpo receptor (rio, lagoa ou mar). O esgoto coletado não passa por tratamento e é lançado no rio.

As ruas que dão acesso à estrada esburacada onde a escola se encontra também não possuem saneamento básico. Quando chove, a frente da escola e as ruas vizinhas ficam alagadas. De acordo com os dados do CIDE (Centro de Informações e Dados do Rio), 36 mil famílias vivem no município de São João de Meriti apenas com um salário mínimo e outras 24 mil, com menos ainda. A cidade tem o maior percentual de área urbana ocupada do Estado (12.878,96 habitantes por km²), com 91% de seu território destinado a moradias e vias urbanas. A ocupação alcançou a maioria dos 55 morros e destruiu praticamente todos os remanescentes de mata atlântica³³. O IDH do município de São João de Meriti é 0,774, o que o coloca no 35º lugar no ranking do Estado do Rio de Janeiro.

O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH foi, originalmente, designado para aferir o nível do desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação, longevidade e renda:

³³ Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u28716.shtml>

O **índice de educação** é medido através de uma combinação da taxa de matrícula bruta nos três níveis de ensino com a taxa de alfabetização de adultos.

O **índice longevidade** é apurado pela expectativa de vida da população.

O **índice renda** é avaliado a partir do PIB per capita medido em dólar - PPC (Paridade do Poder de Compra), calculado pelo Banco Mundial.

O IDH varia de zero a um e classifica os países com índices considerados de baixo (0 a 0,5), médio (0,5 a 0,8) ou alto (0,8 a 1) desenvolvimento humano. Quanto mais próximo de 01 for o IDH, maior o nível de desenvolvimento humano apurado. Na tabela abaixo se observa os índices do IDH do Brasil e sua posição no ranking dos 177 países analisados:

INDICADOR	PONTUAÇÃO	POSIÇÃO NO RANKING DOS 177 PAÍSES
Educação	0,88	62º
Longevidade	0,72	111º
Renda	0,73	63º
IDH	0,77	72º

Tabela 4 - IDH/ Posição do Brasil no Ranking Mundial

Recentemente, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, a Fundação João Pinheiro do Governo do Estado de Minas Gerais – FJP/MG e o PNUD divulgaram o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, com dados relativos ao Censo de 2000³⁴.

Apesar dos fenômenos medidos serem os mesmos, os indicadores utilizados na mensuração do IDH Municipal (IDH-M) foram adequados para avaliar as condições de núcleos sociais menores:

No item educação, é avaliada a taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos de idade e a taxa bruta de frequência à escola.

³⁴ www.ipea.gov.br

O **indicador longevidade** é mensurado a partir da esperança de vida ao nascer, compreendendo as condições de saúde e salubridade locais.

Para analisar o índice renda, ao invés do PIB, emprega-se a renda média de cada residente do município, transformada em dólar - PPC utilizando a escala logarítmica para corrigir as distorções nos extremos das curvas de renda. Nessa conceituação, o IDH-M do Brasil alcançou a média 0,764 no ano 2000.

Na tabela 2, observa-se o IDH-M de São João de Meriti e sua posição no *ranking* do estado do Rio de Janeiro, e no gráfico 03 a evolução comparativa do IDH -M de São João de Meriti com o estado e o município de Rio de Janeiro.

INDICADOR	PONTUAÇÃO	POSIÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Educação	0,895	13º
Longevidade	0,744	37º
Renda	0,683	57º
IDH-M	0,774	35º

Tabela 5 - IDH / Posição de São João de Meriti no ranking estadual

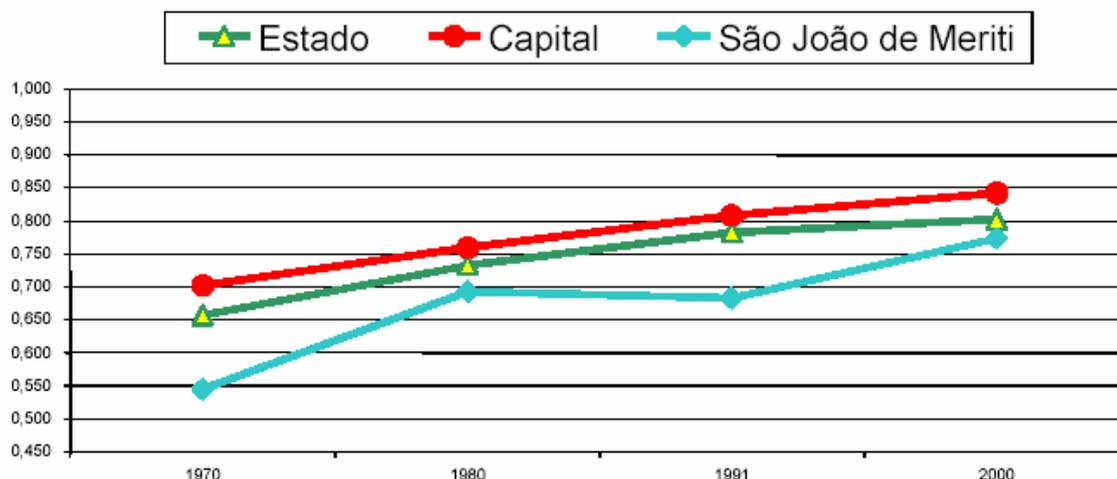


Gráfico 13 - Evolução comparativa do IDH - M de São João de Meriti³⁵

³⁵ Fonte: Estudo Sócio – Econômico 2006 do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RJ)

O gráfico 04 mostra a distribuição em faixa salarial das pessoas com 10 anos ou mais de idade em São João de Meriti. Maior parte da população possui renda até 02 Salários Mínimos (48%) e nenhuma tem rendimentos acima de 20 Salários Mínimos.

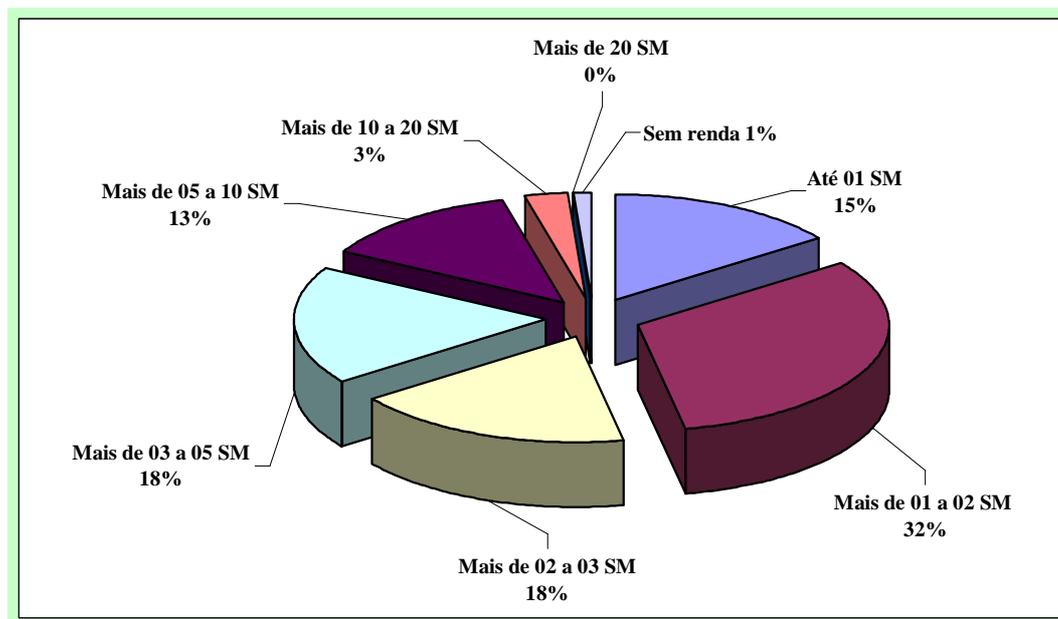


Gráfico 14 - Distribuição de pessoas por 10 anos ou mais de idade, em classes de rendimento nominal mensal - 2000³⁶.

Avaliando a intensidade da pobreza em São João de Meriti usando como linha o percentual de pessoas que possuem renda domiciliar per capita inferior a R\$75,50³⁷ vemos que ela não é tão diferente da capital: enquanto que no Rio de Janeiro é de 60,01%, em São João de Meriti ela fica por volta de 69,49%³⁸. A porcentagem, em 1991, de pessoas com renda insuficiente ficou em torno de 79,34% enquanto que na capital esse valor era de 77,38%.

A porcentagem de renda domiciliar apropriada pelos 80% mais pobres da população de São João de Meriti em 2000 era de 48,5%. No município de Rio de Janeiro esse número ficou em 34,5%.

³⁶ Fonte: IBGE: Censo 2000

³⁷ Equivalente a 1/2 do salário mínimo vigente em 2000.

³⁸ Fonte: www.ipea.gov.br. Dados de 2000.

Município	Renda domiciliar per capita média do 1º quinto mais pobre em R\$	Renda domiciliar per capita média do quinto mais rico em R\$
Rio de Janeiro	R\$58,56	R\$ 1.953,33
São João de Meriti	R\$39,50	R\$600,79

Em linhas gerais, podemos perceber que São João de Meriti é um município pobre. Contudo, não se percebe tanta diferença (comparando - se ao Rio de Janeiro) entre o quinto mais pobre e o quinto mais rico da população. Enquanto que no Rio de Janeiro a renda domiciliar per capita do quinto mais rico é 33 vezes maior do que o quinto mais pobre. No município de São João de Meriti esta diferença gira em torno de quinze vezes mais. Nota-se uma pobreza generalizada resultante da ausência de serviços públicos básicos tais como saúde, educação, habitação e saneamento básico.

Hasenbalg e Silva (2004) sinalizam que vários estudos sobre distribuição de renda no Brasil destacam que a educação é o atributo individual que mais contribui para a desigualdade salarial ou de renda. Apresento abaixo um breve panorama sobre a educação em São João de Meriti.

O município possui segundo o INEP, 46 escolas estaduais, 47 instituições de ensino municipais³⁹, e nenhuma instituição federal. Possui cobertura desde creche a ensino médio, entretanto, não possui nenhuma instituição de ensino superior.

³⁹ Estão incluídas creches, pré-escola e classe de alfabetização.

Na tabela abaixo, apresenta-se o perfil dos indicadores de educação de alguns municípios da Baixada Fluminense e Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO	% ANALF. DE 15 ANOS E MAIS	% DE 07 A 14 ANOS NO ENS. FUND.	% DE 15 A 17 ANOS NO ENS. MÉDIO	% DE 18 A 24 NO ENS. SUPERIOR
Rio de Janeiro	5.807.904	4,4	90,7	47,4	15,7
Nova Iguaçu	920.599	7,2	88,4	31,5	4,3
São Gonçalo	891.119	5,8	89,9	40,1	5,8
Duque de Caxias	775.456	8,0	88,5	30,0	3,9
Niterói	459.451	3,6	92,3	53,5	26,2
São João de Meriti	449.476	5,7	90,4	35,8	3,7
Belford Roxo	434.474	8,0	87,2	25,4	2,2

Tabela 6- - Indicadores de Educação dos Municípios do Rio de Janeiro com mais de cem mil habitantes⁴⁰.

O gráfico abaixo representa a distribuição de pessoas de 10 anos ou mais de idade por grupos de anos de estudos em São João de Meriti.

⁴⁰ Fonte: www.iets.org.br

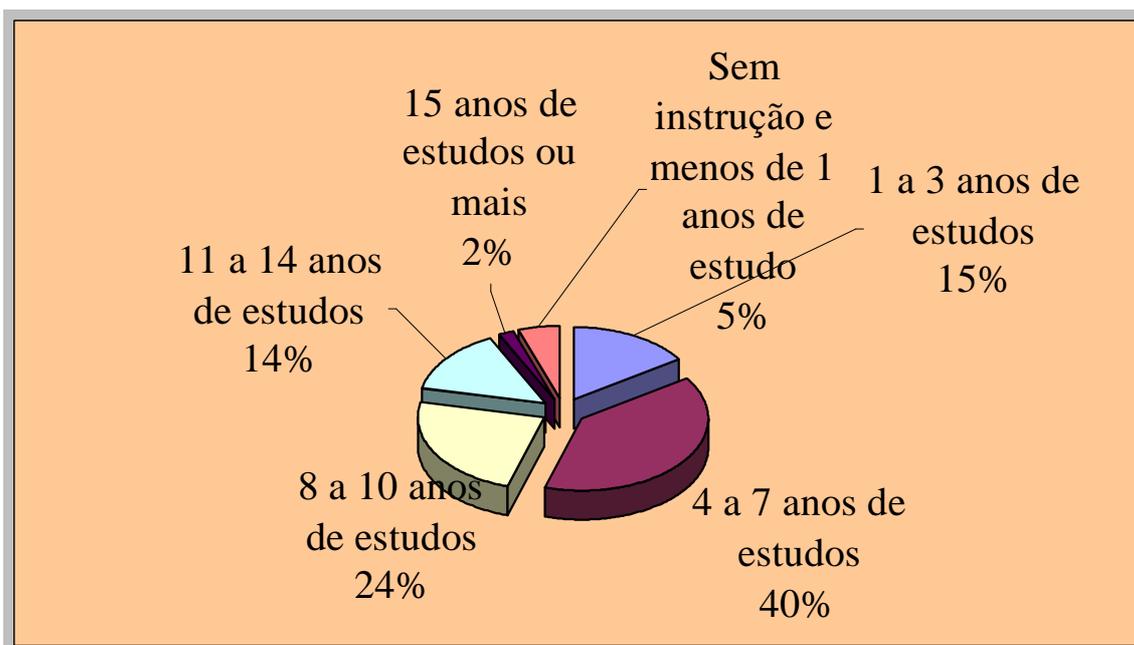


Gráfico 15 - Distribuição de pessoas de 10 anos ou mais de idade por grupos de anos de estudos do município de São João de Meriti.

Observa-se no gráfico 05 que a maior parte da população de pessoas com 10 anos ou mais de idade tem até 07 anos de estudo (60%). A parcela que está no Ensino Médio corresponde a 14% do total e à parcela voltada para o Ensino Superior corresponde a apenas 02% da população total. No gráfico 06 pode-se comparar a distribuição por grupos de anos de estudos entre São João de Meriti em comparação ao Estado do Rio de Janeiro. Enquanto que em São João de Meriti a parcela com 15 anos ou mais fica em 02% no Estado este número chega a 10%.

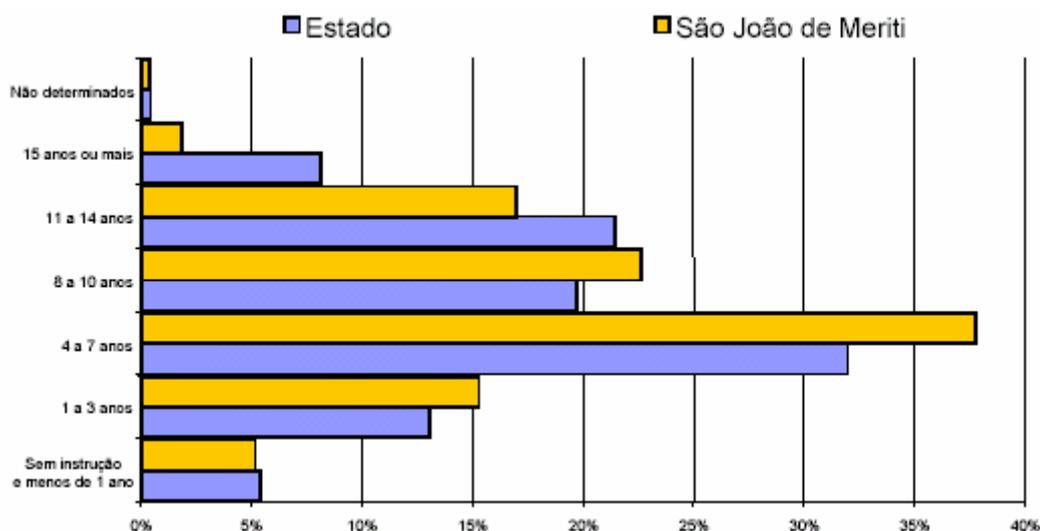


Gráfico 16 - Anos de estudo por população acima de 10 anos de idade⁴¹.

Os dados dos levantamentos censitários das últimas décadas demonstram uma grande redução na taxa de analfabetismo da população brasileira. Em 2000, o país ainda tinha 14% de analfabetos na população com 15 anos ou mais. No Estado do Rio, a média cai para 7% e, em São João de Meriti, apresentou a seguinte evolução:

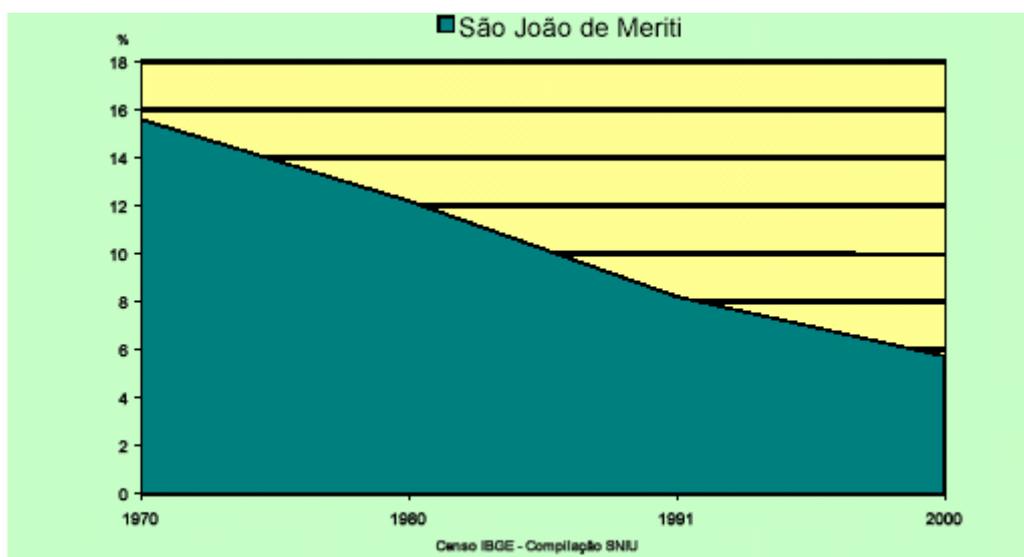


Gráfico 17 - Evolução do percentual da população analfabeta acima de 15 anos.

⁴¹ Fonte: IBGE: CENSO 2000.

O gráfico 08 mostra a evolução de concluintes no Ensino Médio em São João de Meriti.

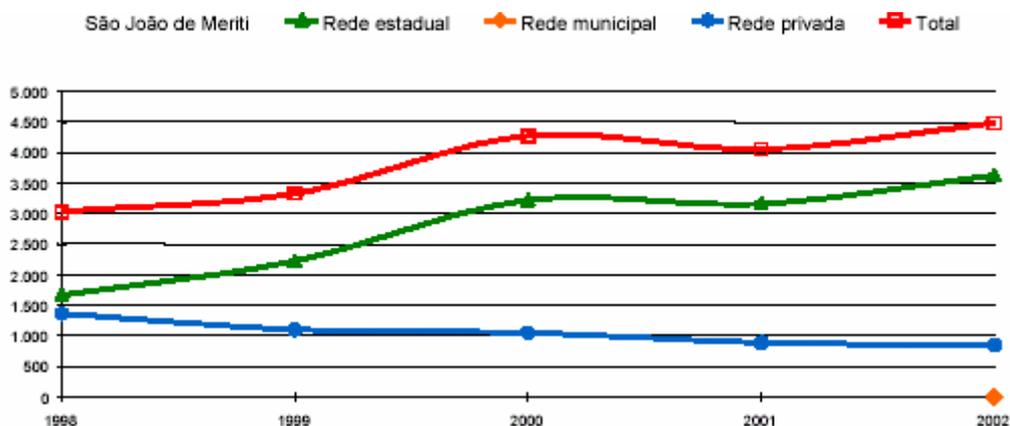


Gráfico 18 - Concluintes do Ensino Médio.

Esta digressão foi um breve panorama para contextualizar o município no qual a escola descrita está inserida. Não foi intenção de fazer uma longa discussão sobre a situação atual do município, apenas situar o leitor em um contexto maior para um melhor entendimento do objeto de estudo.

2.1.2. De volta à escola

A escola dissente completamente do cenário predominante, pela estrada vê-se sua fachada amarela, e como não foi erguida no mesmo nível da rua há uma pequena escada de aproximadamente oito degraus que leva até o portão principal. A calçada da escola é coberta de ladrilhos vermelhos da mesma cor das lajotas que recobrem o muro do jardim. Este jardim possui, aproximadamente, dois metros de altura em relação ao nível da rua. À noite vê-se um belo cenário, pois as lâmpadas localizadas neste jardim são acesas dando um efeito mais bonito ainda à fachada da escola.

A escola situa-se em um bairro calmo da periferia de São João de Meriti. O ponto de ônibus fica próximo à escola e, mesmo à noite, ir embora para casa não constitui perigo algum para os alunos. Ainda assim pude observar que grande parte dos alunos desta escola reside nos bairros adjacentes à escola e

não precisam do auxílio do transporte para sua locomoção à escola. Os que moram mais afastados são os que durante o percurso escolar mudaram de residência. A Escola Estadual Santa Cruz está localizada em uma área estritamente residencial e ao seu redor apenas existem casas, até o comércio local é constituído de bens ou serviços de áreas residenciais⁴².

Esse fato facilita o trabalho tanto da diretora quanto da inspetora de alunos, pois quando os alunos uniformizados fazem algo “de errado”, os moradores vão à escola para reclamar. A diretora é conhecida, tanto pela comunidade escolar quanto pelos moradores da região onde a escola se encontra, pela sua rigidez disciplinar. “*Vou falar com D. Martha*” é uma frase que faz os alunos estremecerem. Outro fator importante para o seu (re) conhecimento é o fato de estar há anos à frente da direção da escola. É conhecida pela sua fama de doutrinadora e de “pôr os alunos em ordem”.

A escola é reconhecida no bairro como uma das melhores escolas públicas da vizinhança, e conhecida pela competência de sua diretora; principalmente quando comparada à Escola Estadual Osvaldo Canela⁴³. Para os moradores da vizinhança dessas duas escolas, a Escola Santa Cruz é “*a escola que presta*” em contraposição à Osvaldo Canela “*que é feita para marginais*”. Há certo rumor por parte dos moradores que a Escola Osvaldo Canela absorve o “resto” da Santa Cruz, ou seja, aqueles estudantes que não conseguiram vaga ou foram expulsos da escola Santa Cruz.

Um morador da região disse-me ao saber da pesquisa na Escola Santa Cruz: “*Para pesquisar de verdade você tem que ir até o Osvaldo Canela, aí sim você vai se surpreender*”. Ao questioná-lo sobre essa afirmação, apenas respondeu: “*Aquilo lá é uma zona. Eles (os alunos) pintam e bordam*”. Ao ser questionado sobre o que achava da Escola Estadual Santa Cruz respondeu: “*É a melhor escola da região. Ela é muito organizada, bem aparelhada, melhor educação, bem administrada. A D. Martha é uma excelente profissional. Ótima*

⁴² Como por exemplo: padarias, cabeleireiros, pequenos armazéns, açougues, lojas de ração, etc.

⁴³ Foi realizada pesquisa de campo nesta escola durante o ano de 2005 para entender as representações de boa e má escola pelos alunos, professores e moradores da região.

administradora. Já tive problemas com ela, mas foram pessoais. Eu é que estava errado.”. Uma mãe de ex - aluna que estudou a uns 10 anos na escola disse: “Ahh, acho essa escola muito boazinha! A dedicação das professoras e da diretora então... Esse colégio⁴⁴ é muito bom... (...) A diretora gosta muito dela (da filha). Os professores sempre tentavam ajudar, mas ela que nunca quis nada⁴⁵. Hoje tá aí...”. Ao ser questionada sobre o que achava do Osvaldo Canela, D. Jorgina apenas respondeu: “O Osvaldo Canela melhorou muito, mas os meninos de lá são muito rebeldes”.

Ao longo da pesquisa, identificamos que esta escola não era apenas reconhecida como boa pelos moradores do arredor, como também pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ), pelo seu baixo índice de repetência. Segundo os dados do Programa Nova Escola em 2005, seu índice de reprovação era de 1 %. O índice de repetência na coordenadoria onde essa escola se encontra é de 38% e no Estado é de 30%. É importante aqui salientar que a Escola Santa Cruz preza pela manutenção e evolução desses índices, para tanto são realizadas reuniões freqüentes entre os professores para se pensar as atividades pedagógicas e também para chamar atenção dos professores que dão notas baixas a seus alunos ao longo do semestre.

Para Oliveira e Schwartzman (2002), em seu livro “A Escola Vista Por Dentro”, (fundamentado em questionários e entrevistas feitas em 148 escolas, com inúmeros professores e pais de alunos em vários municípios do Brasil) no qual proporcionam ao leitor uma avaliação da escola sob diversas perspectivas. A escola brasileira, em especial a pública, deixa muito a desejar quando se observa seus indicadores. Segundo estes autores, o conceito de escola é mal definido no Brasil. Além disso, argumentam que as escolas brasileiras possuem condições precárias tais como: professores com pouca habilidade, com

⁴⁴ Referindo-se à Escola Estadual Santa Cruz.

⁴⁵ A filha de D. Jorgina estudou da 5ª série à 8ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual Santa Cruz. Estudou o 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual em São Cristóvão. Entretanto, saiu da escola no meio do ano por ter ficado grávida. Hoje, com dois filhos, trabalha como acompanhante de uma senhora idosa moradora do Leblon, zona Sul do Rio de Janeiro.

diretores escolhidos sem a verificação mínima de suas habilidades, bibliotecas sem livros, etc.

2.2. A Escola vista por dentro:

A escola Santa Cruz é bem pequena, apelidada por seus alunos de mini - escola. Possui apenas 05 salas de aula. Oferece o 2º segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em quinze turmas divididas em três turnos⁴⁶. O Ensino Médio é ofertado apenas à noite. Em regra, estudantes do turno da noite são aqueles alunos que trabalham durante o dia e/ou não tiveram acesso aos estudos com idade própria, portanto voltaram a estudar, o que gera altos índices de distorção série-idade. Nesta escola, nas turmas estudadas durante os anos 2003 e 2005 observou-se o contrário: a maioria dos alunos não trabalhava e a média de idade ficava em torno dos 17 anos.

No corredor onde ficam as salas (são todas de um lado só, quando uma turma faz muito barulho dificulta o andamento da aula na sala ao lado), há um mural onde D. Martha e Jorgiane põem avisos para os alunos. Há sempre informações sobre eventos promovidos pelo SESC do município, cursos e vestibular. Ao lado do mural há também um grande mapa do município de São João de Meriti.

A Escola Santa Cruz possui quase nenhum aparato que possa garantir maior conforto no aprendizado de seus alunos: não há quadra de esportes (a aula é sempre teórica ou no máximo utilizam o pátio interno para a prática de exercícios) nem laboratórios. Embora haja diversos exemplares da literatura brasileira (incluindo Sergio Buarque de Hollanda, Gilberto Freire entre outros) os alunos não os usufruem, pois a escola não dispõe nem mesmo de uma biblioteca, instalação básica que se encontra na maioria das escolas. Os livros ficam trancados na sala dos professores.

⁴⁶ A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/96) estabelece que os municípios (Art. 11, inciso V) ofereçam a Educação Infantil com prioridade o Ensino Fundamental enquanto o Estado (Art.10, Inciso VI) proporcione o Ensino Fundamental e ofereça com prioridade o Ensino Médio.

A sala dos professores fica logo após a sala da direção, no mesmo corredor em que ficam as salas de aula. Ela é bem pequena: cabe apenas uma mesa redonda e algumas cadeiras, um mural onde é colocado o calendário das atividades da escola e recados para os professores, um pequeno banheiro e uma grande estante onde os livros ficam trancados. Quando algum aluno se interessa por algum livro, é preciso pedir autorização para levá-lo para a casa, pois não há sala de leitura na escola.

A escola também não possui refeitório, mas possui cozinha e a merenda escolar é oferecida em mesas que estão distribuídas pelo pátio escolar. Há duas grandes mesas de madeira e algumas mesas de ferro pintadas de branco em estilo colonial, o que dá um “ar charmoso” à escola. O espaço onde ficam as mesas é coberto em frente à cozinha e os banheiros. A cozinha da escola é composta por um grande refrigerador de duas portas, um freezer, um grande fogão industrial de 06 bocas, pia e armários. Nos armários ficam os pratos de louça, os talheres imitando prata e os copos em forma de taça para a refeição dos alunos; para a diretora estes itens são necessários para que os alunos aprendam a se comportar à mesa⁴⁷. Para os alunos que estudam no turno da noite, a refeição é servida no início da noite, por volta das 18 horas.

Há uma grande árvore na parte descoberta do pátio. As salas, embora pequenas e com pouca circulação entre as cadeiras, são aconchegantes e confortáveis, todas com as portas viradas para o pátio. Em cada sala há duas janelas “gradeadas” e entre elas há sempre um quadro de decoração. As salas são cobertas por telhas e quando chove há pequenas infiltrações. Em três delas há televisão e vídeo, o que facilita a exibição de vídeos didáticos.

A entrada e saída de alunos do turno diurno (manhã e tarde) são feitas pelo portão que fica na lateral da escola. No turno da noite são feitas pela entrada principal da escola. Próximo a esta porta há um banquinho de madeira, onde D. Maria e D. Neném estão sempre sentadas, observando o entra e sai dos

⁴⁷ As refeições são servidas no prato de louça e os alunos devem comer de garfo e faca. O refresco é servido nos copos em forma de taça.

alunos. Além disso, são responsáveis por recolherem as carteirinhas dos alunos para o carimbo de presença. D. Maria é mãe de Jorgiane, a coordenadora responsável pelo turno da noite. Tanto ela quanto D. Neném são muito cuidadosas e tratam os alunos com muito carinho e respeito, mesmo aqueles mais bagunceiros. Já são idosas, possuem uma voz doce e um jeito calmo de falar com os alunos. O maior problema que essas duas senhoras têm no turno da noite é a “tentativa de fuga” desses alunos.

No entanto, essas tentativas são na maior parte das vezes, frustrada, pois, para sair da escola é preciso passar em frente à secretaria, onde Jorgiane permanece durante todo o horário escolar com a porta aberta observando os alunos que entram e saem. Ela conhece o horário de todos os alunos e sabe quando um aluno está tentando “matar⁴⁸” aula. Geralmente conseguem “escapar” quando há troca de aula e a sala fica um longo período sem professores, ou então, quando uma turma “*larga*⁴⁹”. Os alunos geralmente se escondem entre a “multidão” que está saindo e assim “fogem” da escola. Importante ressaltar que, a despeito do trabalho que têm para matar aula, a maior parte vezes eles o fazem para ficar do lado de fora da escola à toa, ou melhor, como eles chamam “de bobeira”, mesmo correndo o risco de serem pegos e terem que voltar para a sala de aula.

O lado de fora da escola é o grande “*point*”. Como dito anteriormente, à noite as luzes do jardim são acesas, e é nesse espaço que namorados, amigos e alunos que já largaram, além dos “fugitivos”, ficam à espera dos alunos que ainda estão dentro da escola. É nesse espaço diversas pessoas ficam conversando, “trocando idéias”, ou apenas “*de bobeira*” enquanto esperam. Alunos das diversas turmas aproveitam este espaço para se integrarem mesmo porque não possuem intervalo durante o tempo das aulas.

Boa parte dos alunos da Escola Estadual Santa Cruz se conhecem desde pequenos, talvez esse entrosamento seja a causa principal para que as aulas

⁴⁸ Deixar de comparecer à aula.

⁴⁹ Quando uma turma é liberada pelos professores, coordenadores de turno ou diretora.

fossem sempre animadíssimas, mais pelos alunos do que pelos professores. Moram próximo uns dos outros, e a maior parte dos alunos que residem longe da escola é porque durante o *cursus* escolar mudaram de residência. D. Martha conhece praticamente todos os pais dos alunos e uma grande parte dos alunos teve ou ainda tem irmãos e/ou primos estudando nesta escola. Este fato somado ainda do fato da escola ser pequena cria um “clima” aconchegante e familiar.

Principalmente a sala em que permaneci durante toda a pesquisa, que é a sala onde os alunos do 3º ano do Ensino Médio assistem às aulas. Ela é pintada de verde abacate claro, com duas enormes janelas gradeadas e o espaço entre elas pintado de verde bem escuro. Neste espaço, há um quadro com um desenho de um vaso de flores multicoloridas. O telhado é aparente em estilo colonial e bem iluminada. Todas as salas de aula são pintadas de cores claras, mas diferentes entre si.

Esta sensação de clima familiar ficou bastante presente em mim, embora não tenha estudado nesta escola. No entanto, minha irmã estudou durante oito anos e a maioria dos professores com quem eu tive contato durante a pesquisa a conhecia muito bem, inclusive Jorgiane que foi sua professora de português, o que acredito foi um facilitador para a liberação da minha estadia na escola.

Os alunos pareciam gostar muito desta escola. Todos os alunos das turmas pesquisadas consideravam Santa Cruz como uma boa escola. Havia um aluno que sempre repetia (para seus colegas) que escola não servia para nada. Disse um dia para o colega de carteira: *“Hei cara, vai embora, vai curtir a vida. Escola não dá futuro não. Vai pra casa, vai andar de moto, vai fazer qualquer coisa”*. Uma outra vez disse a outro colega: *“Não sei por que essas pessoas ficam estudando, estudando, tem que gostar muito. E ainda tem gente que quer fazer faculdade. Tem que gostar muito”*. Ao ser perguntado em uma entrevista sobre este fato, disse que estava brincando e apenas provocando seus colegas, pois considerava que o estudo era fundamental para a vida embora não tivesse o desejo de continuar estudando após o fim do Ensino Médio.

Embora muito integrados entre si e entusiasmados pela escola e seus projetos, o entusiasmo pelos alunos não atinge todo corpo docente. Os alunos são vistos pelos professores a partir de percepções estereotipadas que leva em conta a participação de seus pais em suas vidas escolares, suas famílias, seus locais de moradia e até a falta de casos de “sucesso escolar” dentro do universo da Escola Santa Cruz. Boa parte dos professores tem uma projeção muito negativa de seus alunos, frases como: “eles são muito imaturos”, “eles não querem nada”, “eles não têm jeito” eram sempre utilizadas pelos professores para justificar a bagunça e o desinteresse dos alunos pela continuidade dos estudos. Forquin (1995) sugere que as expectativas ou atitudes de professores em relação aos alunos são influenciadas pela percepção social que esses professores têm do meio familiar destes alunos. Os professores ressaltavam que faltava nestes alunos um capital cultural transmitido pelos seus pais.

Um professor disse certa vez que não tinha “*tesão algum*” em dar aulas para aqueles alunos, uma vez que eram desmotivados e imaturos. Completou dizendo: “*Fico totalmente desanimado por ter que sair da minha casa, deixar a minha filha para dar aulas para estes alunos desta escola*”. Disse que não corrigia mais seus exercícios porque eles não o faziam. Ao ser questionado sobre quais eram os melhores alunos do 3º ano do Ensino Médio respondeu que não havia melhores alunos naquela turma. O que existia era os “menos piores”. O professor de Física, que tive a oportunidade de observar seu primeiro dia de aula nesta escola, tinha uma projeção, *a priori*, tão ruim de seus alunos que chegou a sugerir, logo no primeiro dia de aula, que eles fizessem pós - médio⁵⁰ ao completar seus estudos. Considerava-os imaturos e incapazes de prestar o vestibular.

Havia alguns professores que possuíam uma visão mais amena de seus alunos. Consideravam que a culpa pelo desinteresse desses alunos era a pobreza, a família, a falta de incentivo por parte dos pais, etc. Esse tipo de projeção refletia diretamente nas aulas dadas. Ao longo da pesquisa pude

⁵⁰ Cursos profissionalizantes oferecidos para alunos que já terminaram o Ensino Médio. Geralmente o pós - médio tem a duração de dois anos.

perceber que a projeção que o professor tinha sobre seus alunos estava diretamente ligada ao tipo de aula dada. Assim sendo, os professores que acreditavam que o mau desempenho era causado por fatores externos aos alunos, se esforçavam para que os alunos aprendessem suas matérias. Os outros professores davam suas aulas para meia dúzia de alunos que entendiam suas matérias.

Os professores não reclamavam muito de sua atividade, para alguns, o pior problema que existia naquela escola eram os alunos. Sempre que surge algum tipo de programa para escola, se reúnem e juntos tentam atingir os objetivos. A sensação que tive foi que o êxito nestes projetos⁵¹ era muito mais importante do que dar aula, pois muitas vezes as aulas eram canceladas ou terminadas mais cedo para que estas reuniões fossem realizadas.

A grande exceção em relação às expectativas sobre os alunos é Jorgiane. Sempre muito entusiasmada e dedicada aos seus alunos, percorre as salas de aula toda vez que aparece uma boa oportunidade de cursos, bolsas, estágios, concursos e etc. e depois põe as notícias no mural de avisos. Entristecia-se sempre ao perceber que seus alunos “*não evoluíam*”. Jorgiane possui uma ótima relação com os alunos, são poucos os que não gostam dela. Conhece a vida pessoal de seus alunos e lhes dá vários conselhos. Muitos alunos vêm nesta coordenadora uma amiga para desabafar seus problemas.

2.3 – A Guisa de Comparação:

A Escola Estadual Osvaldo Canela situa-se a aproximadamente cem metros de distância da Escola Estadual Santa Cruz. Seu índice de repetência era, em 2005, por volta de 15%. Ela é mais próxima da praça do bairro, que é o *point* dos jovens da região, o que facilita o “matar aula” dos alunos. Entretanto, ela não é tão pequena quanto a Escola Estadual Santa Cruz: possui sete salas de aula, uma quadra de esporte, refeitório, sala de professores, sala da direção,

⁵¹ Detalho essas reuniões no cap. 2: A escola e seus rituais.

secretaria, refeitório e banheiros. Embora eu tenha permanecido durante o ano de 2005, metade do meu tempo nesta escola e a outra metade na Escola Estadual Santa Cruz, a inserção nesta escola não foi muito boa. Há espaços que para mim ainda são estranhos, parte por aceitação da diretora responsável pela noite e parte pela aceitação de professores e alunos.

Outro fato que vale a pena ressaltar é a entrada para escola. Existem duas entradas: a de alunos e professores e a dos visitantes. Quando um aluno chega, ele passa pelo portão principal, que é de acesso a todos que chegam à escola, e se dirige para uma grade de ferro que está continuamente trancada. Um senhor fica de vigia ao lado dessa grade autorizando, ou não, a entrada de alunos. Para alguém que está visitando a escola pela primeira vez, essa entrada (pela grade) não é permitida, sendo encaminhado então para a esquerda do portão de acesso. No final deste caminho, à esquerda há uma janela toda gradeada, onde visitantes tiram suas dúvidas.

Esta escola possui um estigma na comunidade: o estigma de só aceitar os piores alunos, aqueles que não querem ir, ou não podem, para a Escola Estadual Santa Cruz. No entanto, a relação professor x alunos é muito parecida com a relação estabelecida entre professores e alunos na Escola Santa Cruz, parecendo - me às vezes, até mais amistosa. Os alunos se empenham em fazer algumas atividades, e muitos professores se empenham em suas tarefas cotidianas dentro do ambiente escolar.

No conselho de classe em que estive presente, não notei muitas diferenças sobre as expectativas dos professores em relação aos seus alunos. Embora os moradores dos arredores dessas duas escolas insistam que na Escola Osvaldo Canela a maioria dos alunos esteja à margem dos alunos da Escola Santa Cruz, notei que a maior diferença está na concepção da comunidade sobre a escola, pois até mesmo professores são compartilhados por esta duas escolas. Aqui cabe salientar um ponto. Uma grande diferença que percebi entre os professores da escola Santa Cruz e da Escola Osvaldo Canela foram suas vestimentas. Os professores da escola Santa Cruz estão sempre bem

arrumados com saltos, maquiagens, **roupa de rua** enquanto os professores da Osvaldo Canela estão com **roupa de casa**, vestidos de camisetas e bermudas e algumas vezes de chinelo de dedo.

Questionei, durante o tempo que permaneci na escola alguns alunos do porque da escolha desta escola, muitos alunos me responderam que preferiam o Osvaldo Canela, pois acreditavam que esta escola ensinava “até” mais do que a escola Santa Cruz! (sic)

Os alunos sempre fazem bastante bagunça dentro da sala de aula. Talvez seja o fator que mais aproxima as duas escolas.

Optamos por fazer um breve relato da Escola Estadual Osvaldo Canela para que o leitor pudesse entender a fala dos nativos quando se reportam à mesma. Como disse anteriormente, o trabalho de observação nesta escola foi feito paralelo à observação na Escola Estadual Santa Cruz durante o ano de 2005. Entretanto, a minha inserção na Escola Estadual Osvaldo Canela foi totalmente diferente à da Escola Estadual Santa Cruz. Enquanto que, na primeira eu era apenas uma pesquisadora, na segunda eu fiz o movimento de me tornar aluna.

O que pretendi demonstrar neste capítulo foi a forma como esta escola está inserida dentro do contexto do município de São João de Meriti. Percebemos a partir de gráficos, tabelas e índices analisados que há uma grande precariedade neste município. Desta forma, a escola Santa Cruz parece um “oásis no deserto”. Além de possuir índices baixíssimos de repetência e evasão, a escola é limpa, arrumada e organizada, se a compararmos principalmente à Escola Osvaldo Canela.

Capítulo II: A Escola e seus rituais

“É o mesmo sistema de classificação que continua a funcionar ao longo do cursus escolar, trajetória estranha na qual todo mundo estabelece classificações e todo mundo é classificado, sendo que os melhores classificados tornam-se os melhores classificadores daqueles que entram no circuito (...)”. (Bourdieu, 1975 pág. 213)

O ritual é um tema constantemente debatido nas ciências sociais. Diversas teorias antropológicas sobre esse assunto se desenvolveram ao longo do tempo. Para alguns autores, como Durkheim (1999), o ritual é peça fundamental para compreensão das sociedades. Este autor assegura que o ritual é a forma pelas quais os grupos sociais se reafirmam periodicamente, é o ato no qual a sociedade se forma e existe, e sua eficácia é produzida pela manutenção (criação e recriação) do próprio rito através de operações mentais e materiais, religando, desta forma, o indivíduo à sua cultura.

Mariza Peirano, em seu livro “Ritual Ontem e Hoje” (2003), elucida o que chama de “definição operativa” do ritual. Para a autora, nenhuma definição sobre o ritual deve ser enunciada *a priori*, de maneira implacável, pois *“ela (a definição) precisa ser etnográfica, isto é, aprendida pelo pesquisador em campo junto ao grupo que ele observa”*. Peirano considera que, em princípio, é ritual o que os nossos informantes estabelecem ou vivem como “peculiar, distinto e específico”. Sendo assim, podemos asseverar que todos os grupos sociais têm em si acontecimentos ou eventos que consideram especiais e únicos.

Durante o tempo decorrido da pesquisa pude observar vários eventos considerados especiais pela comunidade escolar e que compreendo aqui como ritos escolares: a entrada (tanto o ingresso na escola quanto a chegada cotidiana ao estabelecimento escolar), o conselho de classe, as reuniões de professores, as palestras realizadas por convidados pela escola. Todos esses

acontecimentos geram expectativas e são considerados como peculiares pela comunidade escolar em maior ou menor grau.

3.1 A Entrada no Universo:

Desde o ano de 2000, no momento em que o Governo do Estado instituiu o sistema de pré-matrícula⁵², não se testemunha a cena que moradores dos bairros vizinhos à Escola Estadual Santa Cruz já estavam habituados a ver: filas intermináveis circundando a escola, pais dormindo na fila à procura de matricular seus filhos na melhor escola da região. Com o sistema atual, os pais vão à escola apenas para efetuar a matrícula, tranquilos por terem conseguido o melhor lugar para seus filhos estudarem.

Já de posse da matrícula que garante o “paraíso” para seus filhos, pais e estudantes assistem à “palestra” da direção da escola onde são informados os “critérios de funcionamento” da escola. Este ritual é muito importante, principalmente para os alunos que estão ingressando na 5ª série de Ensino Fundamental e que não conhecem as regras vigentes. É o momento de celebração da saída desses alunos do universo de suas casas (e por extensão das escolas primárias que estudaram até o ano anterior) e sua entrada no universo da Escola Estadual Santa Cruz.

Em geral esta reunião / palestra é guiada por D. Martha. Ela fala sobre o funcionamento da escola e entrega aos responsáveis um termo de compromisso onde está descrita uma série de proibições tais como: uso de bonés dentro da escola, chamar colegas por apelidos (segundo a diretora “os pais escolheram o nome de cada filho com muito carinho, portanto devemos chamá-los pelo seu nome”), roupas curtas dentro da escola, exibir tatuagens, meninos usarem brincos e/ou cabelos compridos, as adolescentes do turno noturno usarem saias, os meninos usarem anel no dedo mindinho; entre outras. São regras aprovadas pelo corpo docente e seguidas com rigor. Qualquer tipo de transgressão a essas normas acarreta sanções ao transgressor. Quebra-las significa perigo (Douglas, 1976).

⁵² A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ) passou a disponibilizar um sistema de matrículas pela Internet ou pelo sistema 0800. Os alunos são alocados próximos à sua residência a partir da consulta ao CEP de residência do estudante.

Há uma série de sanções para os que ousam transgredir as regras da escola: Em primeiro lugar esse transgressor recebe uma advertência oral, que pode ser dada tanto pelo professor quanto pela coordenadora de turno⁵³. Esta advertência oral pode resultar em apenas um sermão ou em castigos⁵⁴ como, por exemplo, sair no último tempo mesmo que sua turma já tenha ido embora para casa. Havendo reincidência, o aluno recebe uma advertência por escrito e precisará da presença de seus pais ou responsável para entrar na escola. O terceiro passo é a suspensão do aluno infrator. O número de dias da suspensão varia conforme o grau da infração cometida. O último passo é a expulsão do aluno da escola.

É importante ressaltar que as sanções aplicadas não seguem necessariamente a ordem descrita, nas apreciações das sanções entra em jogo: o grau da infração, a quantidade de vezes que este aluno já quebrou as normas da escola, seu relacionamento com a coordenação da escola entre outros. Resumindo: um aluno pode receber uma suspensão mesmo tendo quebrado uma regra pela primeira vez, pois o que entra no cálculo não é apenas a quantidade de infrações, mas sim a soma dos valores descritos anteriormente.

Após a leitura do documento os pais assinam o termo de compromisso responsabilizando-se pela conduta de seus filhos dentro do ambiente escolar. Van Gennep (1978) sinaliza que *os ritos de agregação* servem para integrar indivíduos e situações novas a um menor grau de custo (emocional e/ou psicológico); resguardando, desta forma, o equilíbrio do sistema. Estes ritos, que também são conhecidos como “pós – liminares”, têm como objetivo integrar e garantir que o sistema que já estava em funcionamento antes do acontecimento tido como uma novidade tenha continuidade. A assinatura do termo de compromisso na Escola Santa Cruz tem como objetivo garantir que os novos alunos se adaptem sem traumas às regras estabelecidas.

⁵³ Alguns professores preferem encaminhar os alunos à coordenação para que lá resolvam a “punição” do transgressor, geralmente são os professores que evitam conflitos em sala de aula.

⁵⁴ Os alunos do turno da noite recebem, em geral, mais sermões do que castigos.

A entrada cotidiana dos alunos na Escola Estadual Santa Cruz também é formado por diversos aspectos rituais. Estes ritos escolares são percebidos em pelo menos dois momentos que são classificados como ritos de chegada e ritos de ordem assim como a classificação estabelecida por Rivière⁵⁵ (1997). Estes ritos são desenrolados durante o turno diurno (manhã e tarde)⁵⁶.

No turno da manhã e da tarde, os alunos são recebidos pela diretora ou um coordenador de turno. Eles são responsáveis em pôr os alunos em fila indiana divididos pelas classes que frequentam. Depois que os alunos estão todos enfileirados, prontos para encaminharem-se em direção às suas salas de aulas, o responsável pelo turno coloca uma música. A diretora fez um acordo com os alunos que eles poderiam sugerir músicas se ouvissem com atenção as músicas que ela colocasse. Com isso a seleção musical para a entrada dos estudantes tornou-se variada: do pagode à música clássica. D. Martha disse - nos certa vez que adorava ver os alunos rumando às suas salas ao som de Chopin ou Mozart. Acreditava que com isso os *“introduzia em um mundo que não estavam acostumados”*, considerava que este ato dava aos alunos um pouco mais de civilidade. Para ela todas as regras impostas do termo de compromisso serviam para “socializar” os alunos, concedendo o que *“eles não têm em casa”*⁵⁷.

A entrada dos alunos do turno noturno consiste na entrega da carteirinha⁵⁸ à inspetora de alunos que fica sentada na sala de professores. A carteirinha é

⁵⁵ Rivière examina uma série de ritos que são observados na vida profana. Entre eles destacam-se os ritos escolares que ele classifica em: os ritos de chegada (cumprimentos da professora e despedida dos pais), ritos de ordem (horários sinalizados pelo sinal, espaços organizados por filas, de crianças e classes), ritos de atividades (ir ao quadro, ao pátio, falar e escutar em público).

⁵⁶ Cabe aqui ressaltar que o turno onde a observação se passou foi o noturno. A pesquisadora acompanhou ao saber da existência deste rito.

⁵⁷ Um outro episódio interessante que serve para ilustrar a missão civilizadora da escola na concepção da diretora é, em suas palavras, *o episódio da melancia*. Segundo ela, o pessoal técnico administrativo e as cozinheiras não queriam servir melancia na hora da merenda, pois acreditava - se que a escola iria ficar toda suja, visto que *“os alunos não sabiam se comportar a mesa”*. Disse-nos que teve uma conversa com os alunos e combinou com eles que teriam sempre frutas de sobremesa se *“comessem a melancia direitinha sem cuspir o caroço pela escola inteira”*. Então completou com um ar de vitória: *“E não é que não houve um caroço espalhado pela escola?”*.

⁵⁸ Na “carteira” escolar, denominada de *carteirinha* por alunos e professores, é carimbada a “situação escolar” cotidiana dos alunos: presente (quando foram às aulas), atrasado e faltou (que é carimbado no dia posterior). Em geral marca-se faltou quando não há nenhum tipo de carimbo no dia anterior. A carteira só é entregue no fim da última aula.

também um mecanismo de controle, visto que, ao *fugir* da escola o aluno geralmente não consegue resgatar sua carteirinha. No fim da noite, ao entregar as carteirinhas aos alunos presentes apenas as dos “*fugitivos*” permanecem na escola. A entrada dos alunos da noite é mais informal do que a dos outros turnos. São alunos mais velhos que já interiorizaram as normas da escola. Segundo Foucault (1970), as instituições passam por cima do pensamento individual e adaptam a forma do corpo a suas convenções. Os alunos que estão no Ensino Médio conhecem bem os princípios da escola. Em regra geral, os alunos que estão no Ensino Médio nesta escola, estudam desde a 5ª série, pois a própria coordenação da escola faz a pré-matrícula destes alunos em sua passagem da 8ª Série do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio.

3.2 As palestras:

Outro momento considerado muito importante pela comunidade escolar e que gerava muita expectativa entre os estudantes e professores era a vinda de convidados para palestrar sobre os assuntos, em geral, pertinentes ao Projeto Político Pedagógica do ano letivo. Além dos assuntos relativos à PPP da escola, temas como DST/AIDS, Gravidez na adolescência, sexualidade são sempre debatidos por convidados da escola. O ano de 2003 foi reservado para discutirem sobre a água. Poucos palestrantes foram até à escola e o tema foi desenvolvido mais por trabalhos realizados dentro da sala de aula do que com palestras envolvendo convidados exteriores ao mundo da Escola Santa Cruz.

O tema escolhido para ser trabalhado durante os anos de 2004 a 2006 foi: a formação do povo brasileiro. A proposta era que durante esses três anos se trabalhasse as etnias formadoras do povo brasileiro. Assim sendo a divisão ficou da seguinte forma:

- 2004: Os indígenas (os primeiros habitantes do Brasil)
- 2005: Os negros (que vieram escravizados para o Brasil)
- 2006: Os brancos (os portugueses que colonizaram o Brasil)

As palestras do ano de 2004 não foram observadas⁵⁹ e o corpo docente junto à coordenação decidiu modificar o projeto do ano de 2006, não discutindo mais sobre a formação do povo brasileiro⁶⁰. O corpo docente decidiu trabalhar sobre a Copa do Mundo e quase nenhuma palestra foi realizada. Nesse caso, detenho-me apenas a análise das palestras ocorridas durante o ano de 2005.

As palestras nunca são marcadas no horário que coincide com o horário de entrada dos alunos, a coordenação é rigorosa com a “boa educação dos alunos” e para que não haja atrasos é sempre marcada para uma hora ou mais após a entrada dos estudantes.

As palestras sempre ocorrem na parte coberta do pátio (que é a parte reservada para cerimônias especiais da escola). Como dito anteriormente, a escola não foi construída no mesmo nível do que a rua, e por se localizar em um aclave foi projetada seguindo a inclinação do terreno. Há uma escadaria que leva até a parte do pátio descoberto. Quando há algum evento na escola a escadaria é utilizada como uma arquibancada para os alunos. Uma mesa de professor de alguma sala de aula é utilizada para acomodar o palestrante. A mesa é sempre forrada com uma toalha branca. Em cima desta mesa é colocada uma jarra de água e copos em formato de taças para os palestrantes.

Após o palestrante ser acomodado, o coordenador do turno vai de sala em sala para chamar alunos e professores. Turma após turma sai de sala e se acomoda sem barulho na escadaria. As palestras são cerimônias solenes e devem ser tratadas como tais. Um professor fica em cada lateral da “arquibancada” enquanto os outros circulam entre os alunos exigindo silêncio e atenção. Em geral, os palestrantes ficam surpresos com tamanha concentração dos estudantes. Uma palestrante disse em sua palestra que *“nunca havia tido um público tão atento!”*. Aos alunos é cobrado um resumo da palestra no dia posterior, segundo os professores esta foi o melhor modo de fazer com que prestassem atenção às palestras.

⁵⁹ O ano de 2004 foi o 1º ano do mestrado da pesquisadora que optou por não fazer pesquisa de campo neste ano.

⁶⁰ Deter-me-ei nesta discussão em outro capítulo onde falarei sobre políticas de acesso à universidade.

Mesmo as palestras informais eram tratadas como algum tipo de reverência. Certa vez, uma aula de biologia foi interrompida para a realização de “uma palestra”. A palestrante era uma garota jovem, negra e de trancinhas iguais às que eu usava a época da pesquisa. Ela estava toda de branco, pensei que iria fazer uma palestra sobre DST/AIDS ou gravidez na adolescência ou coisas do tipo. Durante toda a sua apresentação não pareceu muito simpática aos alunos.

Retirou um retroprojektor de uma enorme bolsa azul e o ligou. Apareceu no quadro verde uma imagem que dizia: **Saúde e Vida – Todo ano uma palestra – 10 anos de prevenção**. Ela se apresentou como Márcia, representante do grupo Saúde e Vida dizendo que o grupo era uma associação de prevenção. A palestra do dia era sobre placa bacteriana. A menina começou a falar de uma forma altamente mecânica, parecendo um robô, durante toda a palestra permaneceu bastante séria, mesmo quando tentava ser engraçada. Falou sobre a necessidade de se escovar bem os dentes e usar diversos produtos para a higiene bucal. Alunos riam a cada imagem refletida no quadro e eram imediatamente advertidos pelo professor. A palestrante fez com os alunos um orçamento de quanto sairia a compra de utensílios para a manutenção bucal mais exames com um odontologista. O total deu R\$205,00. No fim da conta o professor que estava ao meu lado disse: *“Saiu mais caro do que na outra turma”*. Após a conta ela vendeu um kit que custava R\$42,90 para manutenção bucal que incluía escova de dente, fio dental, limpador de língua, pasta de dente entre outras coisas. Apenas 03 alunos adquiriram o kit.

Uma característica marcante em todas as palestras realizadas nesta escola era total atenção dos alunos (principalmente quando D. Martha estava presente) em contraposição à suas posturas em sala de aula. Os alunos esforçam-se em representar o papel de alunos disciplinados, estando muitas vezes “convencidos de seus atos” (Goffmam, 1975).

3.3 As reuniões dos professores e o Conselho de Classe:

Reunião de Professores:

Existem dois momentos específicos em que os professores se encontram para decidir os rumos da escola e/ou de alunos: as usuais reuniões de professores e os conselhos de classe. Ao passo que as reuniões de professores podem ser convocadas a qualquer momento sem aviso prévio, os conselhos de classe são estabelecidos no calendário anual da escola⁶¹. Além disso, em um ano letivo pode haver diversas reuniões de professores, mas apenas quatro conselhos de classe, sempre ao fim de cada bimestre.

Embora ritualizadas, as reuniões de professores são mais informais do que os conselhos de classe que possuem um caráter mais solene. Os professores, em geral, se dispersam menos nas reuniões de conselhos que possuem um caráter mais dramático, em que alunos são avaliados por suas notas e por juízos morais dos professores.

Durante a pesquisa de campo foram presenciadas diversas reuniões com os professores. Havia uma impressão de que a escola preocupava-se mais em ganhar prêmios do que aplicar os conteúdos necessários para que seus alunos pudessem se preparar para o vestibular. De modo geral as reuniões tinham sempre a mesma estrutura: sem prévio aviso, com raras exceções; realizadas para discutir algum assunto administrativo ou para informes da SEE/RJ e foram presididas pela coordenadora da noite e realizadas independente do número de professores⁶²; curtas e em geral realizadas no 3º tempo de aula.

Foram observadas reuniões para criar projetos para o concurso do Museu técnico San José, para o Projeto Jovem Cientista do Futuro (que necessitava da orientação dos professores), para a criação da oficina da Geração Futura, para os alunos criarem uma redação do “Livro que mais amei”, e algumas para

⁶¹A partir do ano de 2005 a Secretaria de Educação passou a controlar as datas dos conselhos de classe das escolas estaduais, todas as escolas deveriam realizar seus conselhos em data estabelecida pela SEE/RJ sempre marcada aos sábados para não atrapalhar o ano letivo. Os professores receberam esta orientação indignados. Argumentaram que por trabalharem em diversas escolas teriam que optar apenas por um conselho de classe.

⁶²Essas reuniões são realizadas com os professores que estão naquele momento na escola.

falar de informes do Programa Nova Escola, como por exemplo, o fato de que a partir daquele ano seria contada, na avaliação, a condição física da escola e projetos desenvolvidos pelos professores.

Sempre que necessário há uma reunião com os professores para informar sobre o “*andamento*” da proficiência das classes de cada professor. Qualquer professor que tenha muitas notas baixas em seu diário é advertido pela diretora e convocado a melhorar essa nota para o próximo bimestre, independente de o aluno ter melhorado ou não seu rendimento. Para D. Martha é importante que a escola mantenha um baixo nível de reprovação, já que um dos fatores para a escola ter uma boa nota no Programa Nova Escola é a taxa de repetência escolar. Ela faz este controle a partir de um método político estatístico do índice de repetência.

Para ilustrar a estrutura descrita das reuniões dos professores, segue a descrição de uma Reunião Pedagógica: A reunião foi iniciada com a leitura do poema “Faxina na Alma” de Carlos Drummond de Andrade. Durante algum tempo (mais ou menos 15 minutos) os professores ficaram conversando sobre o poema e sobre o que deveria ou não ser jogado fora, sobre como o poema era interessante, etc.

Como o habitual, a reunião foi presidida por Jorgiane. Após o primeiro momento da leitura e discussão do texto lido, Jorgiane passou aos professores os informes: a supervisora escolar havia olhado os diários e havia dias que deveriam ser lançados mesmo sem ter tido aula para poder cumprir os 200 dias de aula de acordo com a LDB⁶³. Outros informes se seguiram a este: os conteúdos do vestibular da UERJ e a informação de que alguns alunos iriam fazer o vestibular. Houve ainda outro informe sobre o projeto da OAB de Cidadania e Assistência na escola. A diretora solicitou à OAB que o projeto viesse para escola. Depois de todos os informes dados, finalmente o assunto

⁶³ A Lei de Diretrizes e Base (LDB) foi instituída em 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

mais importante daquela reunião foi debatido: o projeto pedagógico que a escola estava desenvolvendo no ano - a água.

Durante algum tempo os professores ficaram discutindo sobre suas impressões pessoais sobre o projeto da água e sobre o Programa Nova Escola: alguns diziam que não gostava do Programa Nova Escola que os obrigava a construir tais projetos, outros pensavam estratégias para executar logo o projeto. Em suas falas havia um tom de jocosidade. Começaram então a idealizar títulos para o projeto tais como: *“Quem não tem água, bebe cachaça”* ou *“A água que o passarinho não bebe”*.

Em um determinado momento, Adriana, a professora de história, disse em tom de desabafo: *“Isso é tão deprimente!”*. Outra professora perguntou o que seria tão deprimente, visto que estavam falando sobre o projeto da água. Adriana mostrou o **programa da UERJ** indicando que **ele** era deprimente, pois os alunos não possuíam os conteúdos solicitados pela UERJ e Jorgiane havia informado que alguns alunos iriam *“tentar o vestibular”*.

A sala estava uma balbúrdia, poder-se-ia se dizer que parecia a sala da turma de 3º ano, objeto desta pesquisa, tal era a vozeria dentro da sala. Duas professoras falavam sobre vestibular de um lado, professores inventavam títulos engraçados para o projeto, outros pensavam como iriam trabalhar em suas aulas um tema sem nenhuma afinidade com suas disciplinas⁶⁴. Em um determinado momento fui introduzida na conversa dos professores: uma professora perguntou-me se estava cansada. Respondi que apenas com sono, mesmo tendo dormido a tarde inteira do dia anterior. Outros professores entraram na conversa e disseram que eu deveria ir ao médico para ver o que estava acontecendo comigo. Agradei a preocupação e disse que era apenas cansaço de fim de período. A partir deste momento os professores ficaram conversando comigo sobre diversos assuntos e até o fato de um professor da Escola Santa Cruz não comer carne veio à tona na discussão.

⁶⁴ O Programa Nova Escola prevê que os assuntos trabalhados nas escolas sejam em regime de interdisciplinaridade, ou seja, deve ser trabalhado em todas as disciplinas.

A reunião fluía entre momentos sérios onde o projeto era pensado estrategicamente e momentos onde a jocosidade reinava. Já terminando a reunião um professor fez alguma ligação entre o projeto água e a música “Cidade Maravilhosa”. Os professores começaram a cantar a música. Logo depois iniciou um debate acerca da cidade de Itaperuna, pois uma professora informou ao grupo que uma familiar que mora lá iria se submeter a uma operação em breve. Já no fim da reunião alguns professores teceram seus comentários acerca do projeto, outros levantaram dizendo que precisavam ir embora. Jorgiane pediu para que cada professor pensasse como seria trabalhado este assunto em suas turmas e encerrou a reunião.

Conselho de Classe:

O Conselho de Classe é também uma reunião de professores, no entanto, o conselho constitui-se em um espaço de reunião onde professores de diversas disciplinas determinam o “destino” escolar dos alunos. Para este fim, fazem uso de vários instrumentos de avaliação tanto objetivos quanto subjetivos. Como dito anteriormente, os conselhos de classe possuem, em regra, um caráter mais formal e solene. É no conselho de classe que os professores, coordenadores e supervisores escolares deliberam sobre a vida escolar de seus alunos.

Contudo, nestas reuniões não há precisamente uma discussão sobre a situação escolar dos alunos ali avaliados: professores por critérios que muitas vezes extrapolam os muros da escola criam e/ ou reforçam a imagem de seus alunos e parecem esperar que seus pares validem a imagem construída. De acordo com Mattos (2005), estas avaliações *“baseadas em comentários e opiniões, assumem dimensões maiores e são decisivos na determinação do futuro dos alunos e das alunas”*. Apesar de no início do ano o professor não conhecer seus alunos o suficiente para juízos morais, avaliações subjetivas sobre o desempenho do aluno são debatidas nestes conselhos. Costa Ribeiro (1991), em seu trabalho questiona se existiria na práxis pedagógica brasileira

uma pedagogia da repetência ou seria apenas consequência da ineficiência do sistema. Para este autor, nosso sistema educacional é perverso imputando ao aluno um fracasso que já é definido *a priori*.

A observação de conselho de classes em outras duas escolas nos faz pensar que há uma estrutura nos conselhos de classes. Frases como: “*Joga na vala*”, “*Ele não tem jeito mesmo*”, “*Passa a régua*” são ditas ao avaliar o destino escolar de alunos que não são avaliados apenas por suas proficiências, mas também pelo seu comportamento e pelas projeções que professores têm destes. Becker (1976) considera que ao rotular uma pessoa e trata-lo da maneira que condiz o rótulo, “*produz uma profecia que se auto - realiza*”. Ou seja, ao tratar um aluno como se ele fosse fracassado produz nesse aluno um fracasso que acaba sendo imputado durante todo seu *cursus*.

Na Escola Estadual Santa Cruz, além do conselho de classe ser um momento deliberativo onde é decidido o destino escolar dos alunos, também é a ocasião, dramática, em que as posições antagônicas sobre o papel da escola e do professor vêm à tona. Além da estrutura comum aos conselhos de classe em geral, a Escola Estadual Santa Cruz possui uma particularidade: a posição da diretora em relação à reprovação. Há uma ordem tácita em que professores são proibidos de reprovar os alunos a não ser em casos extremos. Nem todos os professores estão de acordo com tal ordem e esta discordância produz o tom das reuniões.

De um lado há professores que acreditam que a reprovação é um instrumento de punição do mau aluno e que deve ser utilizado não somente porque um aluno não aprendeu as habilidades necessárias para “passar de ano”, mas também para servir de lição para os maus alunos e para que os bons alunos não enveredem pelo comportamento dos maus alunos. Do outro lado, o posicionamento de professores que compartilham com D. Martha a noção de que a reprovação só serve para perderem pontos no Programa Nova Escola.

Para analisar o ritual do conselho de classe em seus aspectos conflitivos e dramáticos utilizamos-nos do conceito de “drama social” elaborado por Turner. Este autor interpreta os eventos ritualizados conflitivos enquanto “drama social”. Os rituais, nesse caso, favorecem a resolução dos conflitos e servem para diminuir rivalidades existentes no grupo social. Para o autor os dramas sociais possuem uma lógica processual, de acordo com Turner:

“Pode-se algumas vezes ir além da superfície de regularidades sociais e perceber as contradições e conflitos ocultos no sistema social. Os tipos de mecanismos corretivos empregados para lidar o conflito, o padrão de luta faccionalista e fontes de iniciativa para acabar com a crise, todos claramente manifestados no drama social, fornecem pistas valiosas sobre o caráter do sistema social”. (Turner 1964, p. xvii).

O modelo de drama social, que segundo Turner são unidades constitutivas do processo social, é caracterizado por quatro momentos distintos: 1) separação ou ruptura; 2) crise e intensificação da crise; 3) ação remediadora; e 4) reintegração, (desfecho final, que pode ser trágico [levar à cisão social], ou fortalecer a estrutura). O primeiro momento (separação) define-se pela ‘quebra’ de algum relacionamento considerado como muito importante pelo grupo social; a segunda (intensificação da crise) define-se pela fragmentação da unidade social; a terceira (ação remediadora) é definida pela tentativa de harmonização e/ou ajustes entre as pessoas envolvidas; e, finalmente, a quarta etapa consiste na *reintegração* do grupo social ‘ofendido’ ou reconhecimento social de uma *cisão irreparável*.

A condução do conselho de classe é sempre realizada pela coordenadora do turno, ela também possui o papel de mediadora dos conflitos que surgem durante a reunião. Há sempre, nas reuniões de conselho, um número considerável de professores, além disso, é permitida a presença dos representantes de cada turma que será avaliada; no entanto não é praxe a presença deles na Escola Santa Cruz. Embora seja permitida a presença de representantes de turma nas reuniões de conselho, apenas professores e

técnicos dão suas avaliações sobre os alunos. Cabe ao representante repassar à turma as avaliações dos professores.

O comportamento dos professores e técnicos se modifica quando há alunos nos conselhos. A avaliação não é posta à parte, entretanto juízos morais são pouco declarados. Segundo Mattos (2005) são nesses espaços “íntimos” que professores e técnicos se sentem mais livres para revelarem suas avaliações morais sobre seus alunos, e a presença de estranhos faz com técnicos e professores tenham ressalvas ao exporem cruamente suas avaliações.

A reunião de conselho é sempre realizada em alguma sala de aula, em geral a mais confortável. As mesas dos alunos são agrupadas de forma que se crie uma grande mesa de reunião. Cada professor guarda para si o espaço suficiente para acomodar os seus diários de classe, à coordenadora reserva-se o espaço para acomodar todas as fichas dos alunos que serão avaliados durante a reunião do conselho. Ao ser avaliado, o primeiro nome do aluno e sua turma são ditados, e quando algum professor não lembra do aluno a coordenadora mostra a ficha do aluno que contém sua foto. Os professores, em geral, não lembram dos alunos “normais”. Apenas alunos que tiram excelentes notas e alunos muito bagunceiros são lembrados pelos professores.

A dramaticidade tem aumentado a cada reunião de conselho e as posições parecem cada vez mais exacerbadas. Em meados de 2003, no conselho de classe do 3º bimestre, um grupo de professores (alguns novos e outros com pouco tempo na escola) começou a se posicionar em relação à reprovação. Para eles alunos faltosos, bagunceiros, que não “*querem nada*”, indisciplinados e que não tiveram rendimento esperado deveriam ficar reprovados. Jorgiane iniciou a reunião de conselho chamando a atenção dos professores que estavam dando notas aos alunos faltosos. Segundo ela, alunos que não fizeram as provas não deveriam receber notas. Este comentário fez iniciar um debate sobre a situação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Segundo os professores as notas, em geral, eram muito baixas e muitos alunos desta turma “*não queriam nada*”.

Uma professora disse que preferia reprovar os alunos no 2º ano do Ensino Médio do que eles terem dificuldades ao estarem cursando o 3º ano do Ensino Médio. Iniciou um burburinho dentro da sala e um professor disse que achava melhor não reprovar, pois se reprovassem muitos alunos a escola poderia perder pontos na avaliação da SEE/RJ. Adriana, uma das professoras que mais dissente da opinião de D. Martha, discordou do professor e disse que se os alunos “desviantes” não fossem punidos poderiam servir de mau exemplo aos bons alunos e que também não seria justo com os alunos que “andam na linha”, pois *“estes alunos se esforçam e quem são recompensados são os maus alunos”*. O debate não permaneceu durante muito tempo, pois Jorgiane interveio pedindo que os professores dessem suas notas para a turma avaliada, que era a turma onde era feita a observação participante. Ao final do conselho foi servido um lanche para todos com salgadinhos (coxinhas, risoles, empadinhas), torta e bastante refrigerante. Os professores se reuniram em volta da mesa de quitutes para lanchar e conversar sobre suas vidas pessoais, esquecendo completamente do calor da discussão de minutos atrás.

Dois anos depois, ao final de 2005, o conselho de classe do 4º bimestre foi marcado por muita dramaticidade. A reunião foi iniciada um pouco depois da hora marcada. Quase todos os professores estavam presentes, no entanto, preferiram aguardar uma professora que estava sempre presente e que deixava a reunião de conselho de classe mais movimentada. Jorgiane esperou um pouco para começar a reunião, mas ao perceber que Adriana demorava mais do que o habitual decidiu começar. Havia um “clima” bastante tenso no ar. Professores pareciam preocupados, D. Martha, que quase nunca estava nas reuniões do conselho do turno da noite estava na escola e Adriana ainda não havia chegado.

Jorgiane iniciou a reunião falando sobre o 1º ano. Cada professor pegou seu diário de classe e foi ditando a nota para Jorgiane, apenas paravam nos casos que precisavam de julgamento: o aluno que não tem nota para passar, mas é esforçado; o aluno que trabalha muito para ajudar a família por isso estava em recuperação, mas deveria ser passado por que é muito esforçado; o aluno que

fez bagunça na aula de todos os professores e precisa de pontos para passar “direto”. Diferente de muitas outras reuniões de conselho de classe descritas na literatura⁶⁵, na Escola Estadual Santa Cruz, a reunião gira em torno de como fazer para não reprovar o aluno. Como ressaltado anteriormente, nem sempre há concordância sobre o destino do aluno. Jorgiane media o debate até os professores chegarem a um consenso que geralmente é a aprovação do aluno.

Após a discussão das notas do 1º ano do Ensino Médio, Jorgiane passou a falar sobre a turma 2001, a turma do 2º ano do Ensino Médio. Novamente os professores ditaram suas notas para que Jorgiane anotasse em sua tabela parando apenas para falar dos alunos mais “problemáticos”. Professores falavam dos alunos que “não têm jeito”, de quanto eles atrapalham a aula, de quanto mereciam uma punição. Como era o conselho do último bimestre, era a hora também de decidir quem “passaria direto⁶⁶”, quem faria recuperação, etc. Após Jorgiane tomar nota das avaliações dos professores, começou a falar da turma seguinte: a turma 2002⁶⁷. Em tom bastante sério Jorgiane disse aos professores que preferia deixar esta turma para ser discutida por último, pois havia um caso de dois alunos muito problemáticos e que o colegiado deveria resolver. Houve um burburinho e alguns professores disseram que já sabiam do que se tratava. Jorgiane passou então, a falar das turmas de 3º ano. Novamente professores davam suas notas e apenas paravam para comentários nos alunos excepcionais (muito bons, bagunceiros, faltosos, com dificuldades) e pelo fato de estarem na última série e *não queriam nada com a vida*.

Após alguns minutos de discussão sobre a turma 3001, a professora Adriana chegou. Em suas mãos havia um grande buquê de rosas. Os professores começaram a falar, dizendo em tom jocoso que este era o motivo de seu

⁶⁵ Conferir Maggie (2006): http://www.observa.ifcs.ufri.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf

⁶⁶ Ser aprovado sem precisar ir para a recuperação.

⁶⁷ No ano de 2003 o Ensino Médio era composto de: duas turmas de 1ª série, duas de 2ª série e uma de 3ª série. No ano de 2005 a composição era: uma de 1ª série, duas de 2ª série e duas de 3ª série. Há apenas 05 salas de aula na escola por isso as turmas são abertas a partir do número de turma no ano anterior. Por exemplo: as duas turmas de 1ª série de 2003 são as duas turmas de 3ª série de 2005. Isso acontece também porque o índice de reprovação na escola é quase zero.

atraso. Com um sorriso no rosto Adriana respondeu que ela não ganhara aquele buquê, ela o havia comprado porque iria dar de presente para uma pessoa. Após isso se sentou ao meu lado e disse baixinho: *"Preciso de sua ajuda!"*. Um pouco sem graça perguntei que tipo de ajuda eu poderia dar-lhe. Ela respondeu sorrindo que depois me falaria. Só queria saber se eu estava disposta a ajudá-la e se eu poderia ficar um pouco após a reunião de conselho de classe. Respondi que, dependendo da ajuda, poderia fazê-lo.

Chegando ao fim a discussão sobre a turma 3001, começou a discussão sobre a turma 3002, onde era feita a observação participante. Novamente frases onde professores categorizavam alunos e alunas eram ouvidas: *"este não quer nada"*, *"esta não tem jeito"*, *"ihhhh esse aqui? Ahhhh nem falo nada!"*, *"Esse só vem à escola para dormir!"*. Dependendo do rótulo que era criado alguns professores e/ou Jorgiane intervinham. Às vezes a explicação era feita a partir da história de vida do aluno: *"Ele dá um duro, coitado, trabalha muito e ainda vem à noite para estudar"*, *"Ela realmente tem dificuldades de aprender, mas é tão boazinha. Mas também sua família é desestruturada, sua mãe tem mais 04 filhos"*. Os professores permaneceram durante algum tempo discutindo sobre o destino escolar dos alunos, afinal já estavam no terceiro ano e logo sairiam da escola.

Terminada a discussão sobre as turmas de 3º série do Ensino Médio, onde o consenso dos professores foi em aprovar *"direto"* uma boa parcela de alunos, iniciou-se a discussão sobre a turma onde havia dois alunos bem *"problemáticos"*. Um mal estar pairou na sala e se antes, professores e Jorgiane pareciam gostar da discussão sobre os alunos, agora pareciam pouco à vontade para tocar neste assunto. Jorgiane deu um suspiro e começou a narrar o caso para os professores: *"Alguns de vocês já sabem o que está acontecendo, é sobre o Willian e o Wesley"*. Alguns professores suspiraram neste momento. E Jorgiane prosseguiu: *"Como vocês sabem eles já estão dando trabalho à escola há algum tempo, então no fim do 3º bimestre, D. Martha que também já estava de olho neles, decidiu conversar com eles sozinha e fez um trato!"* Mal Jorgiane havia terminado a frase e alguns

professores começaram a protestar dizendo que era “um absurdo” que a diretora tivesse feito isso sem o consentimento dos professores e que deveria tê-los consultado anteriormente.

Jorgiane suspirou novamente e continuou a descrever o caso:

“Ela conversou com eles e disse que estavam quebrando as normas da escola e atrapalhando as aulas e quem estava na escola para aprender, então combinou com eles o seguinte: se eles quisessem sair da escola, eles passariam de ano e ela dava a transferência deles para uma outra escola, caso contrário eles ficariam reprovados e teriam que fazer o 2º ano novamente. Eles decidiram por sair da escola e agora temos que passá-los. O que faremos?”.

Um burburinho se instalou na sala. Professores reclamavam o fato de que D. Martha nunca poderia fazer isso sem o consentimento dos professores, outros falavam que adorariam se ver livres destes alunos “mais problemáticos”, outros reclamavam que a atitude impensada de D. Martha contribuía para que alunos não os respeitassem.

Novamente Jorgiane interveio no burburinho que havia se instalado na sala. Disse que precisavam decidir sobre a situação dos alunos. Carla, a professora de português foi a primeira a falar:

“Eu acho um absurdo isso que D. Martha fez. Esses alunos pintaram e bordaram com a minha cara durante o quarto bimestre porque já sabiam que iam se safar e que não ficariam reprovados. É um absurdo! Dá pena dos alunos esforçados que queriam estudar e eles não deixavam. Por mim eu os reprovaria! Eles nem têm nota. Nem fizeram a prova do quarto bimestre! Além disso, o William nem sabe ler! E o outro quase agrediu a professora de Educação Física!”

Adriana completou:

“Eles gozavam da nossa cara durante as aulas, assistiam a aula quando dava na cabeça, durante a aula faziam bagunça o tempo inteiro, isso não existe, por mim eu reprovo! Os testes do Willian são inteligíveis, ele não sabe formular uma frase. Eu reprovo”.

A sala, neste momento, estava silenciosa. Alguns professores ficaram totalmente quietos enquanto os outros expressavam suas opiniões. Rivaldo, professor de biologia, resolveu falar:

“Olha, se for para eles não perturbarem mais eu os aprovo, eles vão para outra escola e o problema é deles. Eles não vão ficar na escola, não vão aprontar de novo ano que vem. Pelo menos eles não chateiam mais.”

Houve uma pequena discussão sobre o caso. Outros professores deram suas opiniões e Jorgiane perguntou: *“Então? O que faremos?”*. Adriana disse enfática: *“Reprovo, eles não tem nota para passar comigo”*. Carla concordou com Adriana e disse nem que se fizesse recuperação teriam nota. Jorgiane lembrou aos professores que o trato havia sido feito com a diretora geral da escola e que ela havia feito o contato pessoalmente com eles. Após um burburinho os professores entraram em um consenso e decidiram aprovar os dois alunos que deixaram de realizar uma série de provas no 4º bimestre. A orientação dada foi que os professores repetissem a nota do 3º ou do 2º bimestre, se necessário. Rivaldo comemorou o fim da reunião e Jorgiane chamou todos os professores para um lanche.

Adriana sentou ao meu lado e em voz baixa novamente perguntou se eu poderia ajudá-la. Novamente respondi que dependia do tipo de ajuda. Então confessou que iria convocar D. Martha para uma reunião especial e que precisava de uma testemunha. Perguntei por que havia decidido me escolher para participar desta reunião e ela respondeu que como eu era uma pessoa imparcial, poderia assistir a conversa das duas sem problema algum. Respondi que me sentia lisonjeada, mas que não acreditava que D. Martha permitisse minha participação numa reunião “tão especial”, afinal de contas eu era uma

pessoa “de fora” e talvez ela ficasse constrangida. Adriana relutou e disse que a reunião só se realizaria se D. Martha permitisse a minha presença.

Sáímos da sala e fomos para o pátio onde os professores se reuniam em volta de uma de mesa de guloseimas para a confraternização. D. Martha estava próxima a uma sala. Nos aproximamos dela e Adriana lhe entregou o buquê de flores. Percebi que os professores olhavam para a cena meio assustados. D. Martha perguntou-lhe a razão do presente, pois detestava flores e todos sabiam disso, Adriana respondeu-lhe que o presente era para mostrar o quanto ela estava feliz com ela e que D. Martha lhe havia ensinado o que é ser professora. D. Martha respondeu-lhe que não entendia porque ela estava sendo tão irônica e a convidou para conversarem em particular, Adriana lhe respondeu que não conversaria com ela sozinha e que gostaria de ter uma testemunha e, portanto havia decidido me convidar.

D. Martha fez uma cara séria e disse que não conversaria com ela em minha presença, pois eu era alguém externa à escola, ou melhor, eu era “*nada*” para a escola. Disse-lhe ainda que já que Adriana insistia para que houvesse uma testemunha da reunião entre as duas, que ela solicitaria a presença de Ari⁶⁸ que estava na escola. Adriana recusou a oferta enfaticamente. Jorgiane decidiu intervir e disse que mediaría a conversa entre as duas. Adriana se despediu de mim pedindo desculpas dizendo que outro dia me contaria toda “*essa história*” e entrou na sala da direção junto a Jorgiane e D. Martha.

Os professores voltaram à confraternização e me chamaram para comer salgadinhos e beber “coca-cola”. Alguns comentavam sobre a ousadia da Adriana de dar flores para D. Martha, outros comentavam espantados se ela não sabia que a D. Martha detestava flores. Logo depois o assunto mudou e voltaram a falar de si próprios, sobre filhos, casamento, etc. Pouco a pouco professores começaram a ir embora dizendo que tinham outros compromissos e que não podiam ficar. Aguardei um pouco Adriana, mas com a saída dos

⁶⁸ Descrevo mais sobre Ari no capítulo sobre a sala de aula.

professores achei melhor ir para casa. Questionei-a diversas vezes sobre a reunião secreta com D. Martha, mas a resposta sempre foi: *“te conto depois”*.

Um ano e meio depois da reunião de conselho, em uma entrevista, novamente questionei Adriana sobre o que havia acontecido naquela reunião e por qual motivo a diretora solicitara sua presença. Adriana respondeu-me que D. Martha havia lhe convidado para uma reunião onde discutiriam o porquê do percentual de alunos em recuperação estava tão alto em sua turma. Adriana lhe respondeu que apenas cobrava dos alunos os conteúdos que passara em sala de aula. Adriana me contou ainda que, alguns dias depois dessa “reunião”, recebeu uma ligação de D. Martha em sua casa solicitando que saísse da escola, pois era “uma professora muito boa para aquela escola”. Além disso, confessou que o motivo provável para que D. Martha não tenha aceitado seu buquê teria sido o fato de que é considerada “macumbeira” por parte dos professores. Ela acreditava que D. Martha tenha pensado que o buquê estava “enfeitiçado”.

A literatura sinaliza que as reuniões de conselho de classe são espaços importantes para o estudo da repetência, onde também é construído o fracasso escolar de alunos (Sá Earp, 2006; Maggie, 2006; Mattos, 2005). Entretanto, na escola Santa Cruz, a análise do conselho de classe é fundamental para entender as concepções de escola dos diversos atores sociais envolvidos.

A partir das descrições destes dois eventos ritualizados (reunião de professores e conselho de classe) percebemos que as reuniões dos professores têm um caráter informal e são mais informativas do que deliberativas. Os projetos discutidos nem sempre são executados, a não ser que fossem indicados pela SEE/RJ ou ordenados pela diretora. Às vezes parecia que faltava ânimo ou então fôlego para que dessem conta de tantos projetos que eram apresentados. As reuniões de professores apenas apresentam um caráter mais tenso quando a discussão gira em torno das notas

de alunos ou de sua proficiência. Essa tensão, em geral, era transportada para as reuniões de conselho, local do juízo professoral.

Gluckman, no prefácio ao livro de Turner diz que o drama social é uma nova forma de ilustrar como um grupo social *vive* num tempo e num determinado lugar dentro de uma estrutura social e usando seus costumes. (Turner, 1964). Através da noção de drama social, procurei demonstrar como o grupo social que é objeto desta análise se comporta frente suas posições de boa escola.

Os dois conselhos descritos aqui são fundamentais para entender a dinâmica da escola onde foi realizada a pesquisa. É nas reuniões do conselho, que a compreensão do que é uma boa escola vêm à tona e as posições dissidentes em relação à escola, e principalmente, à diretora D. Martha surgem. Para D. Martha, a boa escola é responsável em ensinar aos alunos elementos de civilização e socialização. Para Adriana, a boa escola repassa aos alunos os conteúdos necessários para que ele possa adquirir conhecimentos que são pedidos no vestibular ou em concursos. Para mim, em particular, o último conselho de 2005, foi muito bom para “se pensar”. Foi neste conselho que as posições de professores, coordenação e direção ficaram mais delimitadas e claras. Uma série de desdobramentos ocorreu a partir do momento que o corpo docente da escola optou por aprovar aqueles dois alunos que havia deixado de realizar uma série de provas, como por exemplo, o aumento do índice de reprovação em 2006⁶⁹.

Além disso, podemos perceber que uma característica marca todos os eventos ritualizados na Escola Santa Cruz: a aquisição de um bom comportamento pelo aluno. Segundo Durkheim é através do ato ritual que a sociedade se cria e existe, e que sua eficácia é produzida pela criação e recriação do ato ritual. É através desses eventos ritualizados que alunos e alunas da Escola Santa Cruz interiorizam comportamentos que segundo a diretora, precisam ter na vida. É através do ato ritual que os alunos desta escola são “civilizados”.

⁶⁹ Analiso os desdobramentos do conselho de 2005 nas Considerações Finais.

Capítulo III: A Sala de Aula

“Ubuntu ungamntu nganye abantu”

“Pessoas são pessoas através de outras pessoas”. (Ditado Xhosa – língua materna de Nelson Mandela)

A sala de aula não é apenas o ambiente privilegiado de transmissão do saber, é também o lugar da tarefa social no qual a organização social e acadêmica faz parte de um todo (Erickson, 1982). No entanto, segundo Sirota (1995), a sala de aula, como objeto de pesquisa foi durante muito tempo a “caixa preta” da sociologia da educação, não havendo, aparentemente, em seu interior aspectos interessantes e/ou relevantes de investigação. Em seu artigo *“A Sala de aula: Um conjunto desesperadamente vazio ou desesperadamente cheio?”* a autora questiona como a sala de aula enquanto objeto de estudo pode ter ficado “oculto” por tanto tempo, uma vez que,

“A análise da ‘sala de aula’ pode ser tomada como encarnação e quintessência da análise do processo de escolarização. Com efeito, concentra suas diversas conceitualizações e metodologias, transportando-as para uma arena bem determinada. (...) Assim, tomar a sala de aula como ‘lente de aumento’, permite apreender a evolução das correntes de pesquisa e das problemáticas que, nos últimos vinte anos, têm permeado a sociologia da educação (...)” (Sirota, 1995 pp.257-258).

Contudo, a partir da década de 50 começam a florescer estudos nesta área. Na perspectiva interacionista a sala de aula aparece como o local onde a relação professor/aluno é afetada por variações culturais (Becker, 1957) ou como o espaço onde alunos são socializados e adquirem o papel que lhe é exigido pela sociedade (Parsons, 1959). Para Filloux (1974), a sala de aula é o ambiente de sustentação para o campo pedagógico. Segundo este autor:

“A articulação das condutas de ensino e aprendizagem situa-se em uma escola, o lugar suporte do campo pedagógico é uma sala de aula; refletem-se aí, através da organização da relação com o saber, valores e ideologias característicos de uma sociedade. No campo pedagógico, alguma coisa é comunicada, entre outras coisas, o saber; comunicamos-nos a respeito desse algo; comunicamos-nos de certa maneira uns com os outros; a sala de aula é o instrumento institucionalizado através do qual os parceiros desse processo complexo de comunicação encontram-se diretamente frente a frente e interagem”.(J.C. Filloux apud Sirota pág. 263)

O estudo de Neill Keddie (1982) também nos mostra a relevância da investigação dentro da sala de aula. Sua análise recai ao mesmo tempo sobre os “saberes transmitidos e avaliados dentro de sala de aula” e sobre os conhecimentos que professores têm a respeito de seus alunos. A autora investiga a forma como se constrói a diferenciação dentro de trajetórias escolares que necessariamente não seriam diferenciadas. Segundo a autora, há uma discrepância entre a “prática cotidiana” e as “normas pedagógicas dos professores”, criando, desta forma, percepções estereotipadas dos alunos. O estudo de Viana (2004) sobre a sala de aula buscou, para melhor compreender os comportamentos dos alunos em sala de aula, realizar uma reflexão a respeito das práticas educacionais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Há ainda o estudo de Rosenthal & Jacobson (1968) sobre o “efeito pigmaleão”. Para os autores, expectativas positivas de professores em relação aos alunos cria uma profecia que “se auto cumpre”.

“There are many determinants of a teacher's expectation of her pupils' intellectual ability. Even before a teacher has seen a pupil deal with academic tasks she is likely to have some expectation for his behavior. If she is to teach a 'slow group,' or children of darker skin color, or children whose mothers are 'on welfare,' she will have different expectations for her pupils' performance than if she is to teach a 'fast group,' or children of an upper-middle-class community. Before she has seen a child perform, she may have seen his score

on an achievement or ability test or his last years' grades, or she may have access to the less formal information that constitutes the child's reputation.” (Rosenthal & Jacobson, 1968 p. viii).

No ano de 2004 um grupo de estudantes de graduação e pós-graduação de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ) coordenados pela professora Yvonne Maggie realizou estudos de casos em 21 escolas que oferecem Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivo acompanhar o Programa Sucesso Escolar⁷⁰ implantado nas escolas da rede pública desde agosto de 2004 além de “acompanhar a implantação e os impactos de políticas implementadas pelo governo federal, através do Ministério da Educação - *As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro - Brasileira e Africana*” Maggie (2006). O foco da pesquisa ao acompanhar o Programa Sucesso Escolar foi dirigido à compreensão das representações sobre o que é uma boa escola, e a partir deste foco cada pesquisador refletiu sobre um aspecto do cotidiano escolar que mais vivenciou em sua observação dentro de sala de aula⁷¹.

Sá Earp (2006) em sua tese se questiona de que forma a repetência se produz no âmbito da escola. Segundo esta autora:

“A escola brasileira é (...) excludente, e essa exclusão estaria representada no fenômeno cultural da ‘repetência’. Nos modos de agir, pensar e sentir

⁷⁰ Segundo Maggie (2006): “O Programa Sucesso Escolar tem como objetivo melhorar a proficiência dos alunos e os indicadores de repetência das escolas que tiveram os piores desempenhos nas avaliações do Programa Nova Escola. A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro avalia e hierarquiza as escolas com base em três aspectos considerados importantes para que a escola possa cumprir sua missão: gestão, proficiência e eficiência (repetência).” A pesquisa do Programa Nova Escola é realizada anualmente em todas as escolas da rede e tem como objetivo medir a gestão, a proficiência dos estudantes e a eficiência, ou seja, o índice de repetência de cada escola e do Estado.

⁷¹ A partir de minha inserção no grupo de pesquisa coordenado pela professora Yvonne Maggie tive a oportunidade de fazer trabalho de campo em mais duas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro. A observação nas três escolas totalmente distintas (duas são consideradas boas pela comunidade do entorno e pela SEE/RJ e uma considerada ruim pela comunidade do entorno participante da segunda versão do Programa Sucesso Escolar), no entanto localizadas no mesmo município e duas vizinhas (Escola Santa Cruz e Osvaldo Canela, uma boa e outra ruim) me deu subsídios para melhor entender a escola observada para a pesquisa do mestrado e resultou no artigo: “Bons índices significam boa escola?” in Maggie (2006).

da escola brasileira o aluno que não aprendeu deve ser castigado com a reprovação, que se naturalizou como principal recurso pedagógico dos professores”. (Sá Earp, 2006 a , pág 100).

Para Sá Earp na cultura da escola brasileira, o professor não se vê responsável pelo aprendizado e promoção de seus alunos, como também não consegue conceber o aprendizado/promoção sem a prática da repetência. Além disso, para esta autora, a “cultura” da repetência se manifesta dentro de sala de aula. De acordo com Sá Earp, há uma estrutura na sala de aula que faz com que os alunos se dividam em *centro* e *periferia*, onde professores ensinam para os alunos do centro e não para os da periferia.

Sendo assim, tomar a sala de aula como uma unidade de análise, nos permite pôr uma “lente de aumento” nas questões tão caras à sociologia/antropologia da educação. Olhar a sala de aula da Escola Estadual Santa Cruz, e em especial a sala do 3º ano do Ensino Médio é como dar “um zoom” e ver de mais perto a questões pesquisadas neste estabelecimento escolar.

4-1. A sala de aula enquanto estrutura:

As salas de aula da Escola Estadual Santa Cruz são, em geral, bastante aconchegante pintadas de cores agradáveis⁷². Em todas as salas de aula há duas enormes janelas gradeadas e entre elas há sempre um quadro com belas imagens. Todas as salas são de telhado aparente em estilo colonial.

Assim como em todas as salas, a que eu permaneci durante toda a pesquisa⁷³ não era diferente: é a última do corredor, pequena com aproximadamente 40 cadeiras, praticamente toda ocupada e com pouco espaço de circulação entre elas. É pintada de verde-abacate bem claro com duas enormes janelas

⁷² Cada sala é pintada de cor diferente.

⁷³ A numeração das turmas segue a ordem das salas, sendo assim, a primeira sala é do 1º ano do Ensino Médio, a segunda sala é de uma segunda turma de primeiro ano ou de uma turma de 2º ano do Ensino Médio e assim sucessivamente. Por ter focado a pesquisa nos alunos do 3º ano do Ensino Médio permaneci, em anos diferentes, na mesma sala de aula.

gradeadas (assim como em todas as salas) e o espaço entre elas pintado de verde bem escuro. Neste espaço há também um quadro que retrata um vaso bege de flores multicoloridas. É bem iluminada. Há um grande ventilador próximo à porta. Ao lado do quadro verde em um gira-visão há uma televisão de 29 polegadas com um vídeo cassete.

A mesa da professora fica colada à primeira fileira de carteiras ao lado da porta e sua cadeira é do tipo secretária. A estrutura da sala é diferente de outras salas de aula que vi durante a pesquisa em outras escolas, onde a mesa do professor fica próxima ao quadro no lado oposto ao da porta.

Elegi o fundo da sala para dali observar as aulas. Segundo Durkheim (1922), uma sala de aula é uma pequena sociedade, e nesta posição tive uma visão panorâmica do que ocorria nesta pequena sociedade na qual eu estava me inserindo. Neste lugar privilegiado eu via: alunos que ou conversam com os colegas ou jogavam no celular, deixando, dessa forma, de realizar os exercícios propostos pelos professores; “a fuga” de alguns alunos; professores conversando com outras pessoas ao invés de dar aula; alunos colando⁷⁴ durante testes e provas, etc.

Os alunos sempre faziam muita bagunça durante as aulas e muitas vezes incomodavam os colegas de outras salas como a bagunça de outras salas também incomodava os alunos do 3º ano. Certo dia a turma parou ao ouvir os gritos do professor de matemática na sala ao lado. Ele gritava dizendo para os alunos que os expulsaria da sala caso a bagunça se mantivesse. A turma do 3º ano começou a dar pequenas risadas e a comentar em voz baixa a atitude do professor. A professora de história disse em voz alta: *“Ele está certo! Turma imatura merece isso”*. A turma continuou em alvoroço e Adriana disse em tom mais alto: *“Vocês querem que eu faça isso aqui?”*.

A maior reclamação dos professores sobre os alunos era a bagunça, acreditavam que por fazerem muita bagunça eram imaturos e não *“queriam*

⁷⁴ Copiar clandestinamente do colega em um exame escrito.

nada” e, portanto “*não tinham jeito*”. Os alunos mais velhos⁷⁵ compartilhavam com a opinião dos professores: sempre reclamavam que os alunos mais novos atrapalhavam o andamento das aulas e que por causa deles o professor não dava uma boa aula.

Sá Earp (2006b) em seu estudo categoriza três estruturas de sala de aula:

“1) centro-periferia: aula em que centro e periferia são evidentes e o centro é bem menor em quantidade de alunos do que a periferia. Esse seria o tipo mais comum; 2) centro: aula em que não há periferia e todos alunos da sala estão no centro; 3) periferia: aula em que todos os alunos da sala de aula ficam na periferia do ensino e o centro é praticamente inexistente.” (Sá Earp, 2006b, pág.257)

Segundo autora tais estruturas são tipos ideais sendo mais “indicativas de tendências do que realidades absolutas”.

Nas turmas observadas, nota-se a estrutura ideal (centro – periferia) criada por Sá Earp: pouquíssimos alunos prestam atenção enquanto a grande maioria faz qualquer coisa menos se concentrar nas aulas. Diversas vezes questionei vários alunos se não iam copiar e/ou fazer os exercícios propostos pelos professores. As respostas eram sempre as mesmas: “*vou copiar do fulano amanhã*”. “*Depois eu copio de sicrano*” ou então: “*Ahh essa matéria? Isso eu sei, amanhã eu copio de beltrano*”. Mas também diversas vezes a sala de aula parecia que havia se tornado periferia: todos os alunos ficavam à parte do que o professor “ensinava” em sala de aula tal era a desordem instaurada.

Os alunos pareciam eleger qual o professor e em quais momentos ele seria o “sortudo” de ter sua aula não bagunçada. Esta escolha estava diretamente veiculada à noção de bom professor que possuíam e à maneira que a aula era

⁷⁵ No primeiro ano da pesquisa havia cinco alunos com média de 32 anos na sala do 3º ano. Em geral eram alunos que trabalhavam e que haviam decidido voltar a estudar para “completar os estudos”.

dada. Ao serem questionados⁷⁶ sobre o que seria um bom professor a maioria das respostas se concentrou na seguinte definição: O bom professor é aquele que “*é divertido, mas ensina bem*”, “*sabe respeitar os alunos, compreender e conversar*”, “*é atencioso e dedicado*”. McDermott (1974) acredita que as relações de confiança estabelecidas entre professores e alunos resultam em aprendizagens com êxito. Segundo este autor estas relações não excluem os métodos autoritários de ensino. No entanto, é no ambiente cuja organização é autoritária, e nas quais essas relações de confiança não foram instituídas, que crianças fracassam mais facilmente. Segundo este autor: “*Como resposta á autoridade do professor, as crianças desenvolvem sua própria organização da turma, na qual o objetivo é deixar de trabalhar e perturbar a ação do professor*”. (McDermott, 1977 pág. 206 apud Coulon).

Inclui-se ao objetivo de “*deixar de trabalhar e perturbar a ação do professor*” as constantes tentativas de fuga de sala de aula e o deixar de copiar os exercícios que os professores passavam no quadro. Os professores sempre reclamavam em sala de aula dos alunos que nunca copiavam nada. A coordenadora da noite ia sempre à sala de aula para “alertar” os alunos que faltavam que poderiam ficar reprovados.

Próximo às provas a sala de aula ficava completamente lotada, os alunos faltosos costumavam aparecer nestes períodos. A bagunça duplicava. Após as provas a sala de aula volta a ficar vazia. Os trechos que seguem abaixo foram retirados do caderno de campo. Eles parecem demonstrar o objetivo dos alunos “*de deixar de trabalhar e perturbar a ação do professor*”.

Aula de Biologia:

Na parte detrás poucos alunos copiam o que o professor escreve no quadro. Há um aluno, o Carlos, que quase nunca copia exercícios. Vive brincando no celular. Mesmo estando em recuperação em Biologia não está nem aí para a aula. O professor deu uma bronca nos alunos dizendo que quem não está

⁷⁶ Foi aplicado um questionário para os 40 alunos do 3º ano do Ensino Médio no ano de 2003 com a seguinte pergunta: Como você define um bom professor?

interessado em estudar pode sair de sala. Disse-lhes que os deixava à vontade caso quisessem sair, e que não precisavam ficar dentro de sala se não queriam estudar. Durante a aula o professor ficou regulando quem ia ao banheiro. Depois escreveu no quadro sob protestos de alunos que diziam que já era tarde o tema da aula: evolução onde poucos alunos prestavam atenção à aula.

A aula de física havia precedido a aula de Biologia. O professor de física ainda estava guardando seu material quando Ari e Rogério começaram a discutir. Ari é representante da turma e ficou revoltado quando Rogério disse que avisaria à turma que o professor de biologia estava na escola para que os alunos não fossem embora. Ari começou a gritar dizendo que caso eles saíssem o problema era deles e que não eram mais crianças. Ao ver o ataque do Ari, alguns alunos que estavam sentados na parte detrás começaram a cantar um funk mudando no final o nome para Ari: *“Esse cara é chifrudo e tá querendo se exibiiii, ô Ari, ô Ari.”*. Mesmo sabendo que o professor estava na escola, vários alunos “fugiram” da sala.

Aula de Geografia:

O professor de geografia fica enlouquecido pela bagunça dos alunos. Em meados do 4º bimestre tirou um ponto na média dos alunos, pois já havia solicitado silêncio diversas vezes. Ele havia reunido os alunos em grupo para que eles pudessem debater sobre um trabalho proposto por ele. Os alunos enlouqueceram o professor neste dia, pois faziam qualquer coisa menos debater sobre seus trabalhos.

Aula de História:

A aula era no início de maio. O tema da aula era Revolução Russa. A professora pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa sobre a pesquisa que haviam realizado em casa. Alguns alunos permaneceram conversando e Adriana disse em voz alta:

“Vocês estão só conversando sobre formatura, só pensando em formatura e não estão pensando nas aulas. Primeiros vocês têm que passar de ano para depois se formar”.

Uma aluna que estava sentada ao meu lado disse em voz baixa: *“Eu só penso no vestibular”*⁷⁷.

Após a leitura silenciosa de alguns alunos Adriana disse: *“Não vou escrever nada, só vou falar e vocês sabem que eu falo que nem uma louca.”* E virando para mim disse: *“Vocês não querem ir para a faculdade? Na faculdade o professor não escreve no quadro, só fala! Né Marisa?”.* Fiz um aceno positivo com a cabeça. Adriana então começou a falar sobre a situação da Rússia às vésperas da Revolução Russa.

A aluna ao meu lado escrevia poemas, a do lado lia alguma coisa em seu caderno, outros faziam desenhos em seus cadernos, porém a maior parte da turma olhava em direção à professora. A professora fez uma pergunta em relação ao que haviam pesquisado, mas ninguém respondeu, fez mais algumas. Como ninguém respondia às suas perguntas disse aos alunos: *“Essa pesquisa de vocês é pesquisa chumbinho: comeu, morreu!”* a turma toda riu e Adriana resolveu explicar os tópicos que havia perguntado aos alunos.

No fim de sua aula, os alunos começaram a guardar seus pertences⁷⁸. Como eu não conhecia ainda todos os professores perguntei aos alunos que estavam próximos a mim se havia acabado as aulas. Uma menina que estava sentada ao meu lado respondeu: *“Acabou, agora é a aula do Marcos e ele nunca vem”.* Os alunos começaram a sair de sala quando Marcos chegou. A menina que estava em pé ao meu lado disse revoltada: *“Ahh, vou embora! Tô com fome”.*

Fotografia da sala de aula:

No dia 25 de agosto de 2003 fiz uma anotação no caderno de campo que acredito que se encaixa na discussão presente:

⁷⁷ Essa aula foi no mesmo dia em que eu fui apresentada como pesquisadora em sala de aula para os alunos, quase um mês depois de minha entrada na escola. Para saber mais sobre o ritual de apresentação ver a Introdução desta dissertação.

⁷⁸ A aula de História era no 3º tempo, ainda havia mais duas aulas.

“Se eu tirasse uma foto da sala de aula ela estaria assim: a professora na porta da sala conversando com Jorgiane, um aluno brincando com o celular, muitos alunos conversando, os mais quietos de cabeça baixa e um som de caos total. Enquanto observo os alunos, me pergunto: o que eles vão fazer no ano que vem? Como vão sair do que o ‘destino’ lhes reservou? Será que dessa turma alguém vai romper esta barreira?”.

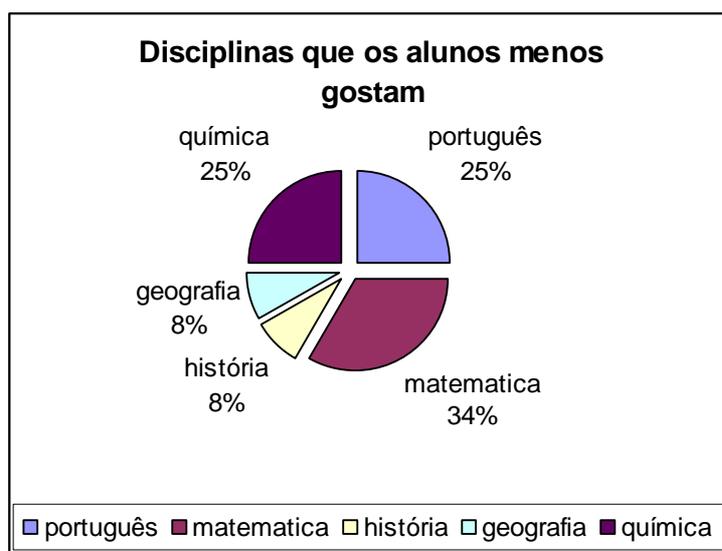


Gráfico 19 - Disciplinas que os alunos menos gostam⁷⁹

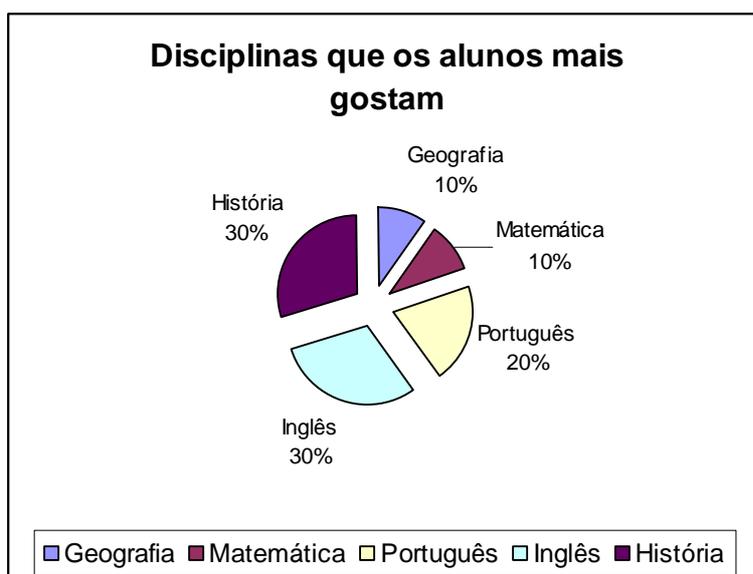


Gráfico 20 - Disciplinas que os alunos mais gostam⁸⁰

⁷⁹ Questionário aplicado em novembro de 2003 na turma 3001. Foram aplicados 35 questionários.

Os gráficos acima representam as disciplinas que alunos entrevistados⁸¹ disseram que mais gostam e as que menos gostam. Percebemos que a bagunça também está diretamente relacionada ao gostar ou não da disciplina que está se tendo aula.

Em certos dias, na aula de história os alunos ficavam em completo silêncio enquanto a professora ditava o exercício, todavia, em outros momentos, Adriana precisava gritar e ameaçar de expulsar alguns alunos de sala para que pudesse dar sua aula. A aula de geografia também era um exemplo de “altos e baixos” de picos de concentração. Em algumas aulas, mesmo os alunos mais bagunceiros participavam e faziam “psiu” para os outros quando achavam que o barulho estava demais. Até Fábio, o aluno mais bagunceiro da sala, que falava o tempo inteiro que escola não servia para nada, participava quase sempre ativamente desta aula.

Já a professora de português parecia não ter tanta “sorte” quanto seus colegas de trabalho, sua aula era freqüentemente alvo das “bagunças” dos alunos. Quando havia intervalo entre uma aula e outra, e a sua era a próxima geralmente algum aluno criava algum tipo de desordem. Os alunos continuam conversando e brincando como se ela não estivesse em sala de aula. Carla sempre chamava atenção dos alunos dizendo que eram imaturos e só se preocupavam com a formatura, mas que se não tivessem boas notas não passariam de ano. Nas aulas de português faziam os exercícios de física. Além de escolher quais professores teriam uma aula tranqüila, parecem também escolher quais professores terão seus exercícios resolvidos.

A aula de química também era a aula que os alunos mais faziam bagunça. Certo dia próximo às provas do 3º bimestre o professor, no dia marcado para o teste, resolveu propor um trabalho em grupo. Ao saberem que ao invés do teste teriam um trabalho em grupo criou-se um alvoroço em sala de aula. Em

⁸⁰ Idem

⁸¹ No mesmo questionário citado na nota 76 perguntamos: Qual a disciplina que você mais gosta? Qual a disciplina que você menos gosta?

meio aos gritos e muita farra a turma começou a se dividir em grupo de 04 alunos, por conta da bagunça que se instalou na sala de aula o professor expulsou um aluno e isso gerou, quando o professor saiu de sala, um grande rebuliço. Alguns alunos ameaçaram, em tom de brincadeira, a protestar quando o professor voltasse pela injustiça cometida ao colega de classe. Quando o professor voltou da secretaria, passou um sermão em seus alunos acusando-os de imaturos, que eles pareciam crianças e apontando em minha direção disse: *“que impressão vocês estão dando à colega ali está”*. Alguns alunos responderam baixinho que talvez eu nunca mais aparecesse por ali.

Em seu livro *“Aprendendo a ser trabalhador”*, Paul Willis (1991) discute a oposição entre o formal e o informal. Para este autor, a escola representa o espaço formal, onde possui uma estrutura clara, com práticas pedagógicas e normas escolares bem delineadas, uma hierarquia de autoridade e com o “braço repressivo do aparato estatal”. Já a “cultura contra-escolar”, é o espaço informal criado pelos estudantes, onde as exigências do formal, ou seja, da escola são questionadas ou, até mesmo, negadas, por meio de discursos e/ou comportamentos de resistência, de não-conformidade com a idéia oficial que é transmitida através de seus programas. Segundo Willis, *“O grupo informal é a unidade básica dessa cultura, a fonte fundamental e elementar de sua existência”*. É a presença do grupo informal que faz a distinção de forma clara entre os “rapazes⁸²” e os “cê-dê-efes”.

Willis salienta que, é no ambiente escolar onde os jovens percebem essas distinções e decidem suas estratégias de ação em relação à escola, que tanto pode ser a baderna quanto a total descrença no sistema escolar. Durante as aulas, percebi que as atitudes jocosas que tinham em relação à matéria dada e aos professores parecem confirmar o argumento de Willis. Fábio, um dos alunos mais bagunceiros da sala repetia freqüentemente que a escola não servia para nada. Rogério, um dos alunos que mais se preocupava com vestibular, em entrevista disse:

⁸² “Rapazes” é a forma pelo qual o grupo estudado por Willis se auto define em contraposição aos cê-dê-efes.

“Não gosto de aulas em que o professor entra na bagunça da turma. O professor bom é aquele que é chato. O professor de matemática⁸³ é bom, mas faz tanta bagunça quanto a gente. O professor Rivaldo é legal, brinca com gente, é maneiro. Aí passa um montão de coisas no quadro e depois lê. Ler eu também sei!”.

Alguns professores pareciam condenados a transformarem suas aulas em um grande “parque de diversões”, onde tudo o que é falado é uma deixa para que os alunos ajam com jocosidade:

Aula de geografia:

O professor de geografia estava ditando um longo texto. A aula era sobre a Mata Atlântica. Em certo momento da aula, Larissa em voz baixa perguntou ao professor como se escrevia jazida. O professor fez uma cara como se estivesse assustado e perguntou em voz alta: *“Tá falando sério? Pensei que você estivesse brincando”*. A turma começou a rir. Os colegas de classe de Larissa começaram a caçoar dela chamando-a de burra. Larissa fez um biquinho como se fosse chorar e começou a rir. Sua amiga resolveu defendê-la e disse em voz alta: *“É isso mesmo Larissa, é melhor ser uma burra assumida do que uma burra burra!”*. A turma começou a rir e uma algazarra se instalou em sala de aula.

Uma das alunas que têm filhos levou sua filha pequena para a escola em meados de outubro. Ela ficou durante a aula sentada ao lado de sua mãe. Márcio, um dos alunos que sentam atrás e fazem bagunça durante toda aula, jogou papel no chão. A menina ao ver esta cena indagou ao professor: *“Professor não é feio jogar papel no chão?”*.

O professor de geografia fez um escândalo em sala de aula. Falou em voz bem alta para todos da sala ouvir: *“Geeentee, olha que bom exemplo o Márcio deu para esta menininha. Ele jogou papel no chão. Aí ela veio e me perguntou se não era feio jogar papel no chão.”*.

⁸³ É o mesmo de física. Rogério já havia reclamado comigo uma vez que em dois tempos de aula o professor havia passado apenas três exercícios e não os havia corrigido.

A turma começou a gritar chamando Márcio de porco. O aluno pareceu ficar envergonhado. Pois ficou sentado de cabeça baixa durante o restante da aula de geografia. Quando o professor terminou de falar, Larissa levantou e disse em voz alta: “Viva ela êêêê!” E começou a bater palmas, o que foi acompanhada pela turma.

Aula de Português:

Professora de português lendo em voz alta o exercício que estava no livro: “Neste dia fomos recebidos e acompanhados na entrada por um **cicerone** que... Turma vocês sabem o que é um cicerone?”

Aluno A gritando: “É uma pizza!”. (toda a turma ri)

Professora ignorando o aluno: “Ein gente, vocês não sabem o que é um cicerone?”

Aluno B: “Ué professora. Não é um tipo de pizza?”

Como não obteve a resposta correta a professora decidiu dizer aos alunos o que era cicerone. Olhou sério para os dois alunos que haviam dito que cicerone era uma pizza e respondeu: “Gente, cicerone é aquela pessoa que nos guia em uma festa, no museu. Essa pessoa está ciceroniando a outra. Entenderam? O que o Fábio disse da pizza é peperone!”. A turma caiu na risada.

Em outra aula, Carla falava aos alunos sobre a importância de se falar certo ao ouvir um aluno falar uma palavra errada:

Carla: “Gente, vocês têm que aprender a falar certo. Vocês já estão no 3º ano do Ensino Médio, já estão completando o Ensino Médio. Expressões como **eu vi ela** ou **eu amo ela** são inteligíveis. Se vocês não começarem a falar direito, todo o tempo que vocês estudaram vai ser um tempo desperdiçado porque vocês não terão aprendido nada.”

Após o seu comentário, Rogério que estava sentado na fileira do meio, nas primeiras cadeiras, virou para o colega de trás e comentou: “É por isso que **eu amo ela**, ela é firme!”

Ao ditar um exercício que tinha a palavra América, Carla lhes disse: “*Gente, América é nome de um continente e se escreve com a letra...*”, alguns alunos responderam rindo: “*Maiúuuuuuuuuuscuuuuuuula!*”.

Aula de Química:

O professor deu uma bronca na turma por conta da algazarra, disse que geralmente as turmas noturnas não têm tanta bagunça, pois são alunos mais velhos e/ou que trabalham, e que os que causavam a desordem da sala atrapalhavam os colegas que queriam estudar. Depois da bronca o professor saiu da sala. Adilson foi até a porta, ao ver que o professor não estava por perto começou a dançar, na porta, obscenamente, ao perceber que eu estava o observando parou meio sem graça e foi sentar, mas antes deu uma palmada no bumbum de um colega.

Aula de Sociologia:

A professora resolveu passar vídeos em sua aula. Passou dois vídeos educativos: Vandalismo e Sozinho Em Casa. Vídeos pedagógicos com duração de 11 minutos da Coronet Filmes/ TV Escola. Achei que o vídeo fosse para faixas etárias de 06 a 12 anos. O Vídeo Sozinho em casa, por exemplo, ensinava as crianças que quando estiver sozinho em casa não se pode mexer no fogão por conta do risco de se queimar, não abrir a porta para quem não conhecem, acertar com os pais quais são as coisas que podem ser mexidas ou não, etc. Quando ia iniciar outro vídeo intitulado “*Cuidado com os estranhos*” a professora parou dizendo que o tempo já estava esgotado e alguns alunos ironicamente disseram: Ahhhh. A professora não gostou do tom de ironia dos alunos e começou a reclamar com um aluno que estava sentado na frente de sua postura.

Esses trechos foram tirados do caderno de campo, mas poderiam ser utilizados como tiradas para a “*Escolinha do Professor Raimundo*⁸⁴”, tão divertidos que

⁸⁴ A Escolinha do Professor Raimundo foi um programa humorístico que foi exibido da Rede Globo de 1990 a 1995 e depois de 1999 a 2001. Ele caricaturava uma sala de aula com personagens que tinham as respostas mais esdrúxulas possíveis aos questionamentos do Professor Raimundo.

são. Willis ainda nos dá outra pista ao discorrer sobre as risadas dentro do ambiente escolar. Para este autor:

“A ‘risada’ é um implemento multifacetado de extraordinária importância na cultura contra – escolar. (...) é também usada em muitos outros contextos: para vencer o tédio e o medo, para enfrentar situações difíceis e problemas – como saída para quase tudo. Sob muitos aspectos a ‘risada’ é o instrumento privilegiado do informal, como a ordem do mando o é do formal”. (Paul Willis, 1991: 45)

Em uma entrevista, ao ser questionado do por que a sala de aula era tão ‘bagunçada’, Rogério confessou: *“Ahh a bagunça... é porque é tão divertido, é divertido. É super divertido”*. Disse ainda que não fazia bagunça com todos os colegas de classe, pois a turma não era tão unida quanto parecia ser.

Em um dia em que a sala de aula estava quase vazia, percebi que esta era composta de grupos que não se integravam, ou seja, embora a bagunça fosse generalizada, ela era organizada por grupos distintos que não se unia. Segundo um dos alunos, a turma era muito unida até a 8ª série. No 1º ano do Ensino Médio, quando ela foi adida à outra turma que os grupos começaram a surgir.

Havia na sala, no mínimo, seis grupos distintos:

- a) O dos **“cê-dê-efes”**, que se sentavam na lateral esquerda da sala de aula e que possuía uns agregados que não eram tão “cê-dê-efes”.
- b) Atrás dele, o grupo dos **alunos mais velhos** – alunos que, em geral, havia uma distorção série – idade muito grande. Trabalhavam e quase sempre chegavam atrasados na aula.
- c) O grupo das **meninas que ficam quietas**, prestando atenção na aula ou de cabeça baixa, mesmo durante a presença do professor

em sala de aula que se localizava na parte posterior da sala no lado direito.

- d) Á frente delas ficava o grupo **das senhoras que voltaram a estudar**. Elas tinham muita dificuldade com as matérias dadas em sala de aula, por isso, sentavam próximo aos professores para eventuais consultas.

O grupo da bagunça era dividido em dois:

- e) O grupo dos que fazia **bagunça na frente** e
- f) O grupo que fazia **bagunça atrás**.

Embora os dois grupos dispusessem da prerrogativa de fazer bagunças, eram grupos distintos que não se misturavam (embora fossem amigos). O grupo da frente fazia bagunças do tipo: implicar com os colegas de sala de aula, dançar dentro de sala de aula, virar para trás enquanto o professor explicava o exercício na frente e jogar bolinhas de papel no grupo de trás. As atitudes peculiares do grupo de trás eram: não copiar o exercício colocado no quadro, brincar no celular durante as aulas, escrever poemas durante as aulas (meninas), desenhar coisas irrelevantes à aula e jogar bolinhas de papel no grupo da frente.

Enquanto estrutura, a sala de aula na escola Santa Cruz não se modificava em relação aos grupos, durante os anos de observação na escola percebi que esta configuração permanecia apenas adaptando-se aos grupos posteriores.

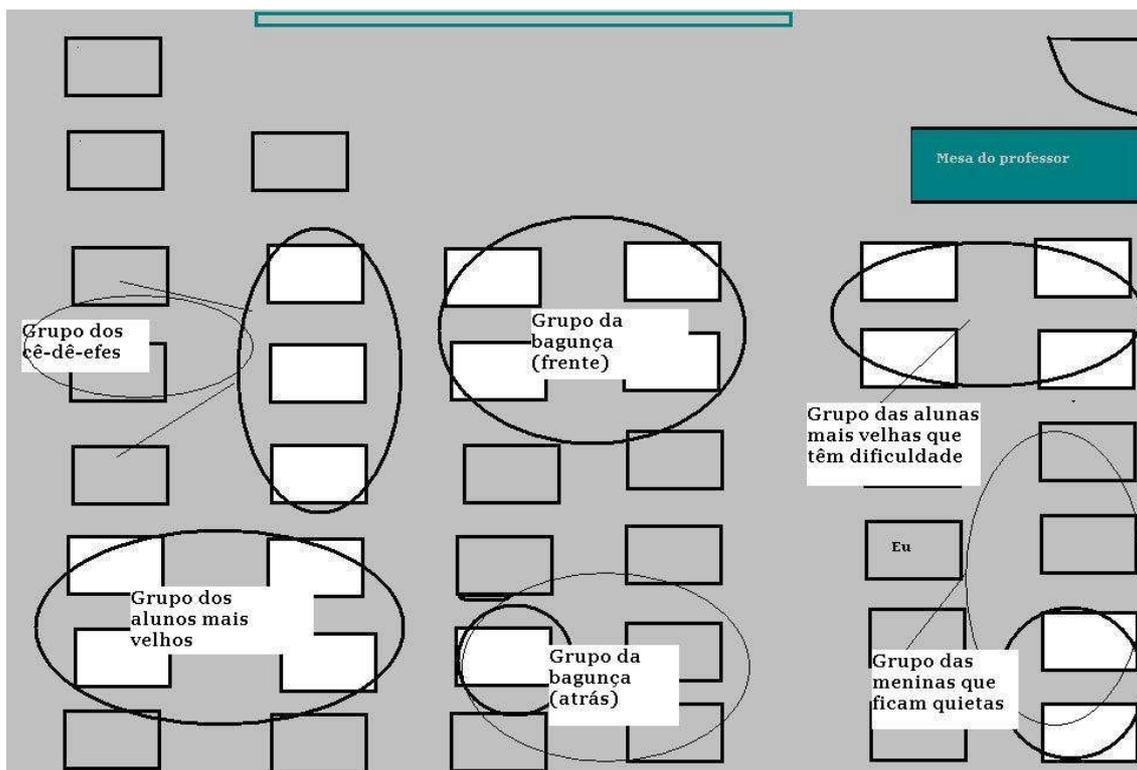


Ilustração 2 - "Retrato" da sala de aula

4.2 – Sala de Aula: ambiente de tarefa cognitiva ou de organização social?

Iniciei este capítulo com a afirmação de Erickson que a sala de aula não é apenas o ambiente da tarefa cognitiva, mas também o da tarefa de organização social. Vamos analisar estes dois conceitos:

- É ambiente de tarefa cognitiva porque é a sala de aula o lugar privilegiado da transmissão do saber, no qual, o currículo que é definido pela escola é passado aos estudantes. É através da tarefa de cognição que o currículo oficial adotado pela escola é transmitido e reproduzido aos alunos.

Para Bourdieu e Passeron (2001), o currículo **formal** está baseado na cultura dominante. Como consequência, faz com que crianças das classes menos favorecidas não dominem os códigos exigidos pela escola. Segundo Bourdieu (1987), os conteúdos curriculares são selecionados em função do

conhecimento, dos valores e dos interesses da classe dominante. Nogueira (2002), contra argumenta essa noção de Bourdieu, pois:

“Na verdade, o raciocínio pode ser até o inverso. Por serem reconhecidos como superiores (por suas qualidades intrínsecas) esses conteúdos passaram a ser socialmente valorizados e foram apropriados pelas camadas dominantes.” (Nogueira, 2002: 33).

No entanto, o currículo predominantemente nos estabelecimentos escolares é o **currículo real**. Por currículo real entende-se o programa que é, na realidade, executado em sala de aula. Segundo Duru - Bellat, o currículo real é o resultado da negociação entre professores e alunos que “obriga” os professores a adaptar o que é proposto em sala de aula a fim de que a situação de sala de aula seja confortável. Para esta autora,

“Tanto no nível da classe quanto no nível do estabelecimento, (...) a instrução proporcionada varia em quantidade e em qualidade, porque os docentes adaptam as práticas pedagógicas em função do suposto nível dos alunos. Em certos casos, a preocupação de adaptação do docente pode traduzir-se por uma diversificação não somente dos meios oferecidos ao aluno para atingir os objetivos, mas também dos próprios objetivos, que são mais modestos em relação aos alunos mais fracos. (...) A preocupação em adaptar-se aos alunos é compreensível e mesmo necessária. Pode, porém, ter efeitos perversos. Os docentes, ao se esforçarem em propor conteúdos adaptados à diversidade de bagagens e interesses culturais dos alunos, muitas vezes reforçam essas desigualdades iniciais”. (Duru – Bellat, 2005: 26)

- A sala de aula é também ambiente de tarefa de organização social por que é dentro da sala de aula, a partir de processos de interação entre alunos x alunos e alunos x professores, que alunos são socializados e preparados para viver em sociedade. Incide sobre esta dimensão de organização social um tipo de currículo: o **currículo oculto** (Jackson, 1968). É nele que normas de

comportamento social, valores, atitudes e orientações contribuem para os aprendizados sociais relevantes. Está relacionado à forma como o professor ensina e sua trajetória de vida. É passado implicitamente para os alunos através das ações pedagógicas.

Em suma: há três currículos que incidem sobre a escola: o currículo formal (ou oficial) que nada mais é do que o programa que deverá ser dado durante o ano letivo. Geralmente este currículo é definido de fora para dentro da escola. O currículo real é o que verdadeiramente é trabalhado dentro de sala de aula. E o currículo oculto que são os aspectos que implicitamente contribuem para aprendizagens sociais relevantes. Giddens, em “As conseqüências da Modernidade” acredita que a influência do currículo oculto é decisiva para os processos de formação de confiança, pois,

“O que é transmitido à criança no ensino da ciência não é apenas o conteúdo das descobertas técnicas, mas, mais importante para as atitudes sociais gerais, uma aura de respeito pelo conhecimento técnico de todos os tipos. Na maioria dos sistemas educacionais modernos, o ensino da ciência começa sempre pelos "princípios primeiros", conhecimento visto como mais ou menos indubitável. Apenas se alguém permanece aprendendo ciência por algum tempo é que poderá ser introduzido a questões contenciosas ou tornar-se plenamente cômico da falibilidade potencial de todas as reivindicações ao conhecimento em ciência”. (Giddens, 1991: 81)

O que pude perceber a partir dos anos de pesquisa na Escola Estadual Santa Cruz é que o currículo oculto (e o que está implícito nele) é mais valorizado do que o currículo tradicional e mesmo pelo currículo real.

Segue abaixo trechos do caderno de campo que demonstram como a disciplina era negociada com os alunos e a valorização de “um currículo oculto”, principalmente as passagens que retratam testes, trabalhos em grupos e conteúdos didáticos dados em sala de aula:

Teste de português:

Antes de começar o teste a professora permaneceu durante 10 minutos explicando a matéria⁸⁵ que iria cair na prova e no teste que seria aplicado logo em seguida. Muitos alunos não prestavam atenção e se ouvia várias conversas paralelas à explicação da professora. A turma sempre fazia muita bagunça durante a aula de português. A matéria da prova do 1º bimestre vai ser a mesma do trabalho que a professora estabeleceu que os alunos fizessem em casa: numeral. Para o teste que seria realizado em alguns minutos a professora solicitou R\$0,10 de cada aluno para o xérox. Momentos antes de começar o teste a professora saiu da sala a fim de providenciar novas cópias para os *“alunos faltosos que não costumam ir à escola”*. A professora entregou o teste a cada aluno. Avisou que se eles olhassem para o teste do colega seus testes seriam retirados (embora as fileiras fossem tão coladas que era quase impossível não fazê-lo), pois esta turma *“não merecia clemência”*. Após o esclarecimento de cada item do teste, a professora passou fileira por fileira recolhendo os R\$0,10. A matéria da prova do 3º bimestre nesta disciplina foi sobre classes gramaticais.

Aula de geografia (último bimestre):

A avaliação do 4º bimestre proposta pelo professor foi a apresentação dos seminários em grupo mais a prova do 4º bimestre. A turma fiou em um alvoroço com os alunos montando seus grupos. Depois de montados os alunos começaram de seus lugares a gritarem os nomes de seus grupos para o seminário. Apenas Vanessa foi até à mesa do professor para dar os nomes do grupo.

Alguns professores eram mais rígidos em suas avaliações e nos conteúdos dados em sala de aula. Estes formavam, no conselho de classe, o grupo que mais defendia a idéia de que uma boa escola deveria ensinar conteúdos que fossem utilizados pelos alunos no vestibular ou em concursos públicos. Percebi

⁸⁵ Utilizo o termo matéria para denotar conteúdo programático.

que embora houvesse chegado à escola no mês de outubro, o professor de física optou em ingressar no grupo “pró – conteúdo”.

Aula de Física (primeira aula):

No início do mês de outubro chegou o professor novo de física. Sua primeira aula foi sobre resistência. O professor parecia bastante agitado, talvez fosse por ser sua 1ª aula nesta escola. No entanto a turma continuou a fazer a bagunça habitual. Ao ver tamanha bagunça o professor disse aos alunos: *“comigo pau é pau, pedra é pedra, se eu disser alguma coisa no conselho de classe é isso e ponto, não tem D. Martha nem nada até porque não foi ela que me colocou aqui. Quem me colocou aqui foi Jesus em primeiro lugar e a Secretaria de Educação em segundo”*.

Este professor interagiu bastante com a turma, mas aos poucos passou a ser alvo de críticas dos alunos que reclamavam que ele passava exercício e não corrigia. Durante suas aulas perguntava coisas da atualidade. Avisou aos alunos logo no primeiro dia, que em suas provas faria o mesmo (perguntar coisas da atualidade) porque *“Física é isso, não é só fórmula”*. Toda aula repetia: *“Vamos sair da dimensão da sala de aula”, “Física não é só fórmula, tem que pensar também”*.

Perguntou aos alunos se sabiam o que havia ocorrido na Itália na semana em que a aula estava ocorrendo e um aluno respondeu. Toda a turma bateu palmas para o colega que sabia o que havia acontecido na Itália. Depois fez outras perguntas e disse aos alunos que não tivessem vergonha de responder. Depois disse aos alunos: *“Olha, caso alguém aí depois de terminar o Ensino Médio queira fazer um curso na FAETEC⁸⁶, algum curso técnico, vocês vão aprender isso... E isso também cai na prova da FAETEC”*. Disse isso a fazer referência ao conteúdo que estava dando em sala de aula. Após uns 40 minutos de aula perguntou aos alunos se a aula estava boa. Alguns alunos que estavam sentados na parte da frente e no meio da sala responderam que a

⁸⁶ A Fundação de Apoio à Escola Técnica é vinculada à SECTI (Secretaria de Estado, de Tecnologia e Inovação) e compreende um dos maiores complexos educacionais profissionais do país atendendo a cerca de 440 mil estudantes por ano.

aula estava ótima. Mesmo assim, os alunos exigiram que a aula terminasse na hora correta, pois queriam ir para casa já que acreditavam que o professor da aula subsequente teria faltado. O professor decidiu terminar a aula no horário.

Para avaliar seus alunos, muitos professores da escola Santa Cruz geralmente recorriam a exercícios em grupos ou para fazerem em casa. A negociação do currículo do que realmente era dado em sala de aula, em geral, era nivelado por muito baixo. Daí decorre a dramaticidade dos conselhos de classe. É cobrado pouco porque se é dado muito pouco. E mesmo com esse pouco não pode haver reprovação. Uma professora disse, em uma entrevista, que há uma ordem tácita de que os professores não precisam dar tantos conteúdos em sala de aula. Segundo ela, a diretora, em uma reunião de professores, exclamou que *“aqueles alunos não estão ali para aprender e sim para pegarem seus ‘diplominhas’ e arranjam um emprego”*.

Volto aqui a discussão iniciada no capítulo sobre o ritual do conselho de classe. Percebi que os conteúdos dados em sala de aula eram diretamente proporcionais à crença do professor da missão da escola. Quanto mais o professor acreditava que a sala de aula era o ambiente da tarefa cognitiva, mais o professor se “esforçava” em passar conteúdos, mesmo com as sanções que poderiam sofrer ao optar por este caminho⁸⁷. O contrário também acontecia, quanto mais o professor acreditava que a sala de aula era o ambiente da tarefa social, mais sua aula era negociada, menos conteúdo era dado e mais bagunça (que considero como descrença no sistema escolar) era feita em sua sala de aula.

⁸⁷ Adriana disse-nos em uma entrevista, que durante algum tempo os alunos que chegavam à 1ª série do Ensino Médio a odiavam por ter a fama de passar “muita matéria” para os alunos. Esta professora acredita que há dentro da escola Santa Cruz, duas escolas: uma que socializa (parte da manhã e da tarde) e outra que ensina (turno da noite). A fala do professor novo de física também é reveladora para pensar as possíveis sanções sofridas por professores que tentam impor um ritmo de conteúdo na escola: *“(...) se eu disser alguma coisa no conselho de classe é isso e ponto. Não tem D. Martha, nem nada. Até porque não foi ela que me colocou aqui”*.

Capítulo IV: Políticas Públicas de Acesso ao Ensino Superior

Segundo Schwartzman (2001), cada vez mais brasileiros recorrem ao ensino superior em busca da melhoria de “suas habilidades e competências”. Ainda segundo este autor, dois fatores, contribuem enormemente para a expansão do ensino superior no Brasil: fatores de ordem cultural e de ordem econômica. Cultural porque a entrada no ensino superior faz parte da cultura juvenil das classes altas e médias e atualmente das classes mais baixas (Schwartzman, 2006) com o aparecimento de pré – vestibulares comunitários (Honorato, 2005; Maggie, 2001; Nascimento, 2002; Ramos, 2005). E também ao nível econômico pela correlação entre “as novas exigências de qualificação profissional e técnica da economia”.

Quando iniciei a pesquisa na Escola Estadual Santa Cruz em maio de 2003, o meu principal objetivo era perceber as representações que estudantes desta escola – por acreditar que estavam em “vias de vestibular”⁸⁸ – tinham sobre a implementação de um sistema de reserva de vagas baseado nas categorias “raça” e “classe” em uma universidade pública⁸⁹. A minha hipótese é que essas representações nos levariam ao entendimento do impacto desta política em camadas para as quais, segundo os formuladores, estariam legislando: pobres e negros.

⁸⁸ Denomino em “vias de vestibular” por três motivos: 1) Por estarem cursando a última série do Ensino Médio, 2) Por estarem na coorte de idade em geralmente jovens prestam vestibular e finalmente 3) Por estarem cursando Formação Geral (não estou aqui dizendo que jovens que cursam o Ensino Médio de Formação geral tenham uma propensão maior em fazer vestibular do que jovens que cursaram o Ensino Técnico. No entanto, a escolha do curso de formação técnica em detrimento ao curso profissionalizante nos faz pensar que esta escolha tenha sido, nas palavras de um aluno entrevistado, “*para aproveitar o vestibular, pois dá uma visão mais geral*”).

⁸⁹ Ramos (2005) em sua dissertação de mestrado aponta para os uso das categorias de “egressos de escola pública” e “negros e pardos”. Para esta autora nas leis de reserva de vagas “*falar em estudantes egressos de escolas públicas ou carentes é falar em classe social. E, em consequência, falar em negros ou pardos é falar em raça, mesmo admitindo que o fato de utilizar estas duas categorias tenha como consequência admitir a flexibilidade das classificações por ‘cor’ no país. Tal situação foi devidamente resolvida, quando a categoria pardo foi retirada da lei, acentuando-se o critério de classificação do tipo racial onde ‘preto é cor e negro é raça’*”. (Ramos, pág. 14)

Ao entrar na Escola Estadual Santa Cruz, informei à Jorgiane, que minha pesquisa era sobre as representações que alunos do Ensino Médio em vias de vestibular tinham sobre raça, cotas e acesso ao ensino superior. Desde o início da observação, Jorgiane sempre se mostrou muito empolgada, dizendo que seus alunos se interessavam muito em ir para a universidade e que, inclusive, um aluno havia passado para a UERJ pelo sistema de cotas no ano anterior. Durante o período em que fiquei imersa na coordenação sempre ouvia falar de vestibular, UERJ e cotas.

Certo dia, ao chegar à escola, Jorgiane estava tão empolgada que levei um susto com tamanho entusiasmo. Recebeu-me com um grande sorriso no rosto e disse: *“Marisa, você chegou na hora certa!”*. Como eu não a havia entendido, a questioneei porque eu havia chegado “na hora certa”. Sua resposta me deixou ainda mais confusa: *“Você vai poder ajudar meus filhinhos!”*. Fiz uma cara de quem não estava entendendo nada e ela me explicou: *“Os meninos e meninas do 3º ano estão lá no pátio preenchendo o kit de isenção do vestibular da UERJ. Bem que você podia ajudá-los!”*. Respondi afirmativamente e fomos para o pátio onde estavam os alunos. Quando chegamos ao pátio, vi os seis ou sete alunos que lá estavam preenchendo o “kit”, Jorgiane disse em voz alta para que todos que estivessem no pátio pudessem ouvi-la: *“Gente, a Marisa vai ajudar vocês a preencher o kit de isenção. Qualquer dúvida é só perguntar a ela”*.

Aproveitei esta oportunidade para incitar “um debate”. Questionei alguns alunos sobre o que achavam da implementação do sistema de cotas no vestibular da UERJ, como se viam racialmente, etc. Rogério⁹⁰ que depois passou a ser um dos meus principais informantes respondeu: *“Minha mãe já disse, se for para passar eu serei pardo, eu descobri que sou pardo quando fui me alistar, pois colocaram pardo no meu certificado de reservista”*. Laura complementou o

⁹⁰ Peço desculpa ao leitor por repetir a fala utilizada na introdução, mas ela é elucidativa para o que pretendo demonstrar.

colega: *“Sou negra e sou da escola pública, eu vou tentar, mas a minha mãe não quer que eu estude longe de casa”⁹¹”*.

Nos primeiros quinze dias de pesquisa fiquei totalmente imersa na direção e na sala dos professores. Tive o privilégio de presenciar “um debate” sobre cotas em uma das minhas primeiras visitas à escola. A coordenadora da noite questionava duas alunas que se formaram no ano anterior e que não haviam prestado vestibular para nenhuma universidade e, principalmente, não haviam “aproveitado” a reserva de vagas para negros e pardos e nem as cotas para estudantes oriundos de escolas públicas. O debate que seguiu foi, no mínimo, curioso:

Coordenadora da noite: *“A reitora da UERJ quer que as vagas para negros e carentes e deficientes diminuam para 40% somando negros e estudantes de escola pública, isso quer dizer que diminuiu a possibilidade de vocês”⁹²”*.

Ex - aluna para a colega: *“Mas essas cotas não têm nada a ver com a gente!”*.

Coordenadora: *“Como não tem nada a ver com vocês? Vocês são ricas?”*.

Ex – aluna: *“Mas eu prefiro pagar uma faculdade particular do que pagar R\$80,00 para fazer vestibular e não passar. Já até vi qual faculdade eu vou fazer. Vou fazer fisioterapia. Ela custa R\$290,00 na AFE”⁹³”*.

Coordenadora: *“Minha filha faz a conta, você vai gastar mais, não acha?”*.

Ex - aluna: *“Ahh, mas é melhor! Sexta – feira eu volto pra pegar o histórico”*.

Esta foi uma das últimas vezes em que ouvi alunos falarem sobre cotas durante a pesquisa, as outras foram estimuladas nas entrevistas realizadas no fim daquele ano. No entanto, a conversa entre aquela aluna já formada e Jorgiane não me saía da cabeça.

O objetivo deste capítulo não é fazer uma discussão sobre a política de reserva de vagas instaurada em algumas universidades brasileiras, acreditamos que já

⁹¹ Esta aluna conseguiu a isenção no vestibular da UERJ, mas não foi fazer a prova porque a mãe não permitiu.

⁹² Referência à lei nº. 4.151/2003.

⁹³ AFE é o nome como, popularmente, a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) é conhecida. Ela é uma universidade particular localizada em Duque de Caxias, que agora tem uma filial no bairro Centro no município do Rio de Janeiro (a 2ª filial é a de Silva Jardim, e a 3ª é a da Lapa). Já foi conhecida como uma das melhores faculdades de odontologia do Rio de Janeiro.

exista uma literatura vasta sobre este assunto (cf. Carvalho 2004; Fry, 2006; Maggie e Fry, 2002; Maggie, 2005; Ramos, 2005;). Nem tão pouco discutir o debate instaurado sobre a eficácia (ou não) do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). O foco deste capítulo é analisar de que forma duas das principais políticas públicas de acesso ao ensino superior, PROUNI e reserva de vagas da UERJ, foram percebidas pelos alunos da escola pesquisada. Escolhemos estas duas políticas por acreditarmos que foram as que mais causaram comoção pública, e que, portanto, tiveram maior visibilidade pelos alunos. Além disso, são programas que segundo Souza (2004), “*estão contribuindo para aumentar a quantidade de afrodescendentes e indígenas nas universidades*”, além de estudantes das camadas ditas menos favorecidas.

Além disso, farei uma breve exposição sobre as representações sobre raça de alunos e professoras do estabelecimento escolar pesquisado. Esta exposição é baseada na observação de sala, de eventos “raciais” e entrevistas com professores e alunos.

5.1. A reserva de vagas na UERJ

No final do ano de 2001, a Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou a Lei nº3708 (de 09 de novembro de 2001) que reservava 40% das vagas para negros e pardos nas universidades estaduais⁹⁴. O debate se instalou nos grandes jornais a partir de seus editoriais, em mesas redondas, nas universidades, nas escolas (públicas e particulares de renome). Os anos de 2002 e 2003 foram de intensos debates públicos acerca das cotas (Ramos, 2005).

Como dito na introdução deste capítulo, ao entrar na escola, principalmente, na coordenação da escola, eu sempre ouvia falar sobre a reserva de vagas na

⁹⁴ Atualmente, o percentual de reserva de vagas na UERJ e UENF é de 45% dos quais 20% são para egressos de escolas públicas, 20% para negros (não mais negros e pardos) e 5% para portadores de deficiências e índios.

UERJ. A sala de professores também era um ambiente propício para essa discussão. Os professores ao saberem que eu ali estava para estudar as **representações dos alunos** sobre o vestibular de cotas da UERJ, sempre manifestavam suas opiniões sobre tal política. Grande parte dos professores que eu tive contato durante os anos de pesquisa na Escola Estadual Santa Cruz, se diziam favoráveis à reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e uma parte se dizia a favor da reserva de vagas para pretos e pardos na UERJ. Ao questioná-los se esse tipo de política beneficiaria seus estudantes daquela escola, os professores eram quase unânimes: *“Eles não”, “Eles não tem jeito”, “Não querem nada”, “Eles são muito imaturos”*.

Por sua vez, muitos alunos, ao serem perguntado sobre a existência da política de reserva de vagas diziam que sabiam da existência de uma “tal de cotas” no vestibular da UERJ, pois Jorgiane havia passado em suas salas para avisar. Entretanto, sempre diziam que não sabia exatamente do que se tratavam essas cotas. Ao ser questionado do porque não havia “aproveitado” as cotas na UERJ Fábio disse: *“Acho que foi preguiça mesmo. Mais de sair de casa cedo. (...) E depois eu poderia perder a Malhação⁹⁵”*.

Para os alunos daquela escola, pouco importava o fato de se tornarem cidadãos racializados, nas entrevistas realizadas, alguns expressaram o desejo de “apenas entrar para a universidade” como pode sugerir a fala de Rogério: *“Minha mãe já disse, se for para passar eu serei pardo, eu descobri que sou pardo quando fui me alistar, pois colocaram pardo no meu certificado de reservista”*. Disse ainda que pouco se importava em ter que usar uma classificação racializada para poder obter uma vaga no Ensino Superior.

Laura que também havia pedido isenção na UERJ não se importava em se autoclassificar racialmente: *“Sou negra⁹⁶ e sou da escola pública, eu vou tentar”*. Sua maior preocupação em relação ao vestibular era que sua mãe a deixasse estudar longe de casa. Laura era uma aluna muito aplicada em sala

⁹⁵ Malhação é uma série da TV Globo exibida de 2ª a 6ªfeira às 17h30 que retrata o cotidiano de estudantes de uma escola de elite no Rio de Janeiro.

⁹⁶ Laura utilizava à época trancinhas no cabelo até à cintura.

de aula⁹⁷, ao descobrir que havia conseguido a isenção ficou bastante animada, comentado o tempo todo com suas colegas mais chegadas. Na semana que precedeu ao vestibular da UERJ questioneei-a sobre como havia se saído na prova e ela me respondeu que não havia ido buscar o material de inscrição. Disse que sua mãe não deixara ir até a UERJ, pois ficava longe de sua casa e tinha que pegar dois ônibus, o que deixava sua mãe bastante assustada, Perguntei então o que ela pretendia fazer no ano seguinte e ela me disse que pagaria um pré – vestibular.

No fim de agosto de 2003 ocorreu um fato inusitado: surgiu a notícia trazida por Carlos e Fábio que um de seus colegas havia passado na UERJ. O fato inusitado é que este aluno parou de ir à escola⁹⁸. Carlos e Fábio passaram uma semana falando sobre o colega que havia passado na UERJ. Seus colegas receberam a notícia em um misto de admiração e felicidade. Admirados porque o colega havia **tirado 30 pontos**, e felizes porque acreditaram que com aquela nota ele havia passado para a segunda fase do vestibular da UERJ.

Carlos veio até a mim e perguntou qual era o mínimo para passar no vestibular desta universidade. Respondi-lhe que era 26, mas que, no entanto, a prova continha 62 questões. Notei que Carlos havia ficado um pouco desapontado com a minha resposta. Perguntei-lhe porque Mauro não estava indo mais à escola, visto que, como havia passado para UERJ precisaria de seu certificado. Sua resposta foi que justamente por ter passado na UERJ ele não estava mais indo para escola. Durante a semana, nas chamadas⁹⁹, toda vez que o nome

⁹⁷ Em entrevista uma de suas professoras disse-me que Laura estava sempre querendo saber além dos conteúdos dados em sala de aula. Certa vez esta aluna me parou no corredor e me questionou: "*Esse livro é bom?*" Quando olhei em suas mãos, Laura exibia um exemplar de **Casa Grande e Senzala** de Gilberto Freyre. Respondi admirada que o livro era muito bom. Questionei-a se iria ler aquele livro todo e por que. A aluna me respondeu com um sorriso no olhar: "*Ahh, eu perguntei à Adriana se tinha um livro bom para eu entender a matéria que ela estava dando (escravidão) e ela me recomendou esse! Disse que tinha aqui na nossa biblioteca, então peguei emprestado para ler em casa*".

⁹⁸ Mauro sempre faltou muito às aulas. Eu pouco o conhecia embora sentasse atrás próximo às cadeiras que eu estava constantemente sentada e embora estivéssemos em fins de agosto. Em Agosto eu já havia gravado o rosto de praticamente todos os alunos da sala de aula em que permaneci.

⁹⁹ A chamada é a verificação do professor para saber quais alunos que estão presentes em sala de aula. Na Escola Estadual Santa Cruz, os professores ora chamavam pelos números relacionados a cada aluno, ora chamavam pelos seus nomes.

Mauro era citado, Fábio e Carlos respondiam: *“Mauro passou na UERJ, ele tirou 30 pontos”*.

Fui então à coordenação para contar o caso para a coordenadora. Perguntei-lhe quem era Mauro e Jorgiane me respondeu que era um aluno que quase nunca ia à escola e que provavelmente estava reprovado por falta. Disse-lhe então que havia um comentário em sala de aula que tal aluno passara para a segunda fase do vestibular da UERJ. Com um sorriso no rosto meio de pesar e meio de deboche, Jorgiane me perguntou: *“E ele não sabe que precisa terminar o Ensino Médio para entrar em uma universidade?”*.

Acho que Mauro não sabia, pois não foi mais à escola. Talvez tenha acreditado que pelo fato de ter passado na 1ª fase do vestibular da UERJ tenha conseguido uma grande vitória. Entretanto, Mauro não conseguiu uma boa nota na 2ª fase desta universidade. Ficou sem universidade e reprovado no 3º do Ensino Médio.

Como dito no início do capítulo, poucas vezes ouvi falar de cotas dentro da Escola Estadual Santa Cruz, tenho pouco material para a análise do objetivo pelo qual eu havia ido para aquela escola em princípios de 2003. Porém, poucas vezes também ouvi falar de vestibular. O aluno que mais se interessava “pelo mundo da universidade” – era Rogério e era considerado pelos professores como um aluno excepcional. No intervalo entre as aulas Rogério¹⁰⁰ sempre vinha falar comigo sobre algum aspecto do vestibular (isenções, prova de habilidade específica, mostrar seus desenhos). Entretanto, acabou não indo para a universidade: em meados de 2004 sua namorada ficou grávida e sua vida tomou rumos diferentes pelos quais segundo suas palavras “havia batalhado durante todo o Ensino Médio”.

5.2. A implementação do PROUNI

¹⁰⁰ Falarei mais sobre este aluno sobre o Capítulo que trata das vidas e trajetórias.

No fim do ano de 2004, o Governo Federal estabeleceu uma medida provisória, instituindo o Programa Universidade para Todos – PROUNI, na qual regulava a atuação das entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, além de oferecer bolsa para alunos carentes em instituições privadas do ensino superior. No início do ano de 2005 foi regulamentada a LEI nº. 11.096 que instituiu o programa citado anteriormente.

Em seu primeiro processo seletivo, segundo o Ministério da Educação (MEC), o programa ofereceu 112 mil vagas (integrais e parciais) em 1.142 instituições de ensino superior em todo país, contra as 122 mil vagas que os vestibulares das universidades federais em média disponibilizam. Para se candidatar ao PROUNI, o estudante deve, necessariamente, ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano em que pleiteia sua vaga e obter a nota mínima divulgada pelo MEC. Os resultados da avaliação do ensino médio são usados como critérios para a distribuição das bolsas de estudos. Desta forma, os que conseguem as maiores notas na prova são os que terão as maiores chances de escolher o curso e a instituição em que estudarão. Ao fazer a inscrição, o candidato poderá assinalar até cinco opções de acordo com suas prioridades, que podem ser em cursos ou instituições diferentes.

O programa ainda reserva parte de suas vagas para negros e indígenas, no mesmo percentual de pessoas negras, pardas e indígenas, por estado, ao percentual constante no Censo do IBGE. Portadores de necessidades especiais e professores da rede pública de educação básica no efetivo exercício e integrantes do quadro permanente da rede também estão aptos para a seleção. No caso dos professores é necessário que estejam procurando vaga em curso de licenciatura ou Pedagogia.

Para disputar o valor integral, os candidatos devem comprovar renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, e de até três salários mínimos *per capita* para concorrerem a parcial, desta parcialidade da bolsa, 25% pode ser financiado pelo Fies (Financiamento Estudantil).

Durante o ano de 2005, como sempre fazia, Jorgiane divulgou por diversas vezes o programa incitando os alunos a entrarem nele. Percebi que alunos, receberam com entusiasmo a idéia de entrar em uma universidade sem fazer o “vestibular”. E nas duas turmas do 3º ano, do ano em questão, diversos alunos se interessaram pelo programa. Entretanto, segundo Jorgiane, “quase nenhum aluno da escola entrou para a universidade por este programa”. A coordenadora da noite teve acesso à apenas um aluno que foi aprovado. Questionei o que havia acontecido, pois pareciam bastante animados com a idéia do PROUNI. Jorgiane argumentou que os alunos da Escola Santa Cruz são muito desinteressados, muitos deixam para pegar suas documentações em cima da hora, ou esquecem dos documentos.

Disse ainda que havia inscrito cada aluno do 3º ano do Ensino Médio no programa e que a escola incitava os alunos a fazerem o ENEM (que está atrelado ao PROUNI). No entanto, o programa embora houvesse despertado o interesse não havia promovido adesão por parte dos alunos. Questionei diversos ex - alunos com quem tive contato em fins de 2006 e início de 2007 se conheciam o PROUNI, todos responderam que sabiam da existência do programa. Ao questioná-los do motivo de não terem se inscritos no programa, a expressão facial que acompanhava a resposta foi sempre a mesma: um sorriso como se estivessem sem graça. E respostas do tipo: *“Ah, esse ano eu tento”* ou *“Eu ainda estou vendo umas coisas aí, mas acho que nesse próximo eu vou me inscrever”* ou ainda *“Estive ocupado sabe? Agora eu vou tentar”*.

Acredito que talvez estes jovens não entenderam muito bem do que se tratava o Programa Universidade Para Todos. Segundo Schettino (2006), o PROUNI contou com uma ampla campanha televisiva durante o processo de inscrição, no entanto, a autora conclui que o *“programa ainda carece de canais institucionais de divulgação, como a elaboração de revistas ou boletins a serem distribuídos durante a realização do Enem ou ainda nas escolas de ensino médio”*. E que a capacitação da equipe técnica do estabelecimento escolar favoreceria no processo de assimilação do programa.

5.3 – A representação da raça na escola

Embora um dos objetivos iniciais deste trabalho fosse analisar as representações de raças dos estudantes desta escola, não consegui durante muito tempo da pesquisa, perceber tais representações desses estudantes. Percebia que pouco se falava em sala de aula sobre este assunto, mesmo quando em atitudes jocosas colegas “sacaneavam” outros.

Ari¹⁰¹ constantemente chamava seus colegas negros de macacos. Um dia em uma aula de geografia, um de seus colegas negros fez uma brincadeira que ele não havia gostado, ele virou para o colega e disse: *“Vou matar os macacos, esses pretos, não gosto de chimpanzé”*. O colega que estava ao seu lado, pardo¹⁰² disse em voz alta: *“Olha o racista”*. Adilson que havia sido chamado de macaco respondeu: *“É o racista, ele é racista, eu também não gosto de boiola”* e deu uma risada. Pareceu-me que Ari não gostou da colocação de seu colega, pois ficou com uma cara bastante séria durante algum tempo. O professor pareceu não perceber (ou fingiu não perceber) toda a movimentação de seus alunos e continuou a sua aula. Em certo momento da aula, Ari perguntou ao professor qual era o sentido de diversidade no termo biodiversidade. O professor começou a explicar e Adilson disse em um tom de voz que Ari pudesse ouvi-lo: *“É por isso que eu vou matar os boiola”*. Ari ficou sério durante o restante da aula enquanto seus colegas negros riam o tempo inteiro de sua cara.

Em uma aula sobre intensidade de corrente elétrica, o professor estava explicando aos alunos porque ao se levar um choque durante o banho pode-se

¹⁰¹ Ari era considerado pelos seus colegas de classe e por alguns professores o “queridinho da direção”. De pais mulatos se auto denomina branco. Em entrevista recente, Ari disse-me que atualmente trabalha na Escola Estadual Santa Cruz coordenando o turno da manhã por indicação de D. Martha. Além disso, também trabalha com turismo, pois sua família *“já mexe com isso há muito tempo”*. Ao ser questionado se estava em uma universidade respondeu que não por falta de oportunidades. Seus colegas de classe “implicavam” frequentemente com ele chamando-o de *“boiola”*. Questionei um de seus colegas e sua resposta foi que Ari era *“insuportável e mimado”*, por isso implicavam constantemente com ele. Disse ainda que Ari havia sido criado com a avó o que justificava o comportamento dele.

¹⁰² Classificação minha

ficar agarrado no chuveiro. Um aluno¹⁰³ disse em voz alta que ao levar choque no chuveiro as pessoas ficariam da “*cor do Adílson*”. O professor virou e respondeu ao aluno. “*Não, fica preto não*”. Os alunos começaram a rir e ele disse: “*Depois eu explico porque não fica preto*”. Depois de mais algumas explicações sobre intensidade de corrente elétrica, ele virou para a turma e disse: “*Vou explicar por que não fica preto*”. Ao ouvir a frase do professor Larissa perguntou: “*Isso é racismo, é?*”. O professor olhou com meio sorriso para a aluna e disse “*Não! Que isso! As melhores são as morenas e as pretas*”. Larissa foi ao êxtase, começou a falar para que toda classe ouvisse: “*Tá vendo, as brancas são piores, são ruins!*”. Um aluno perguntou ao professor quem são as melhores e o professor lhe respondeu: “*É claro que são as mulheres, vai ser o que?*”. Os alunos começaram a rir e o professor continuou sua explicação sobre choque e intensidade de corrente elétrica.

Ao final de 2003 e início de 2004, o corpo docente da noite criou um projeto para ser trabalhado em 03 anos: o projeto faces do Brasil. Segundo uma de suas idealizadoras, em cada ano seria trabalhado um elemento étnico da composição da sociedade brasileira evocando a “*fábula das três raças*”¹⁰⁴ (Da Matta, 1983). Os professores optaram pela seguinte divisão:

- 2004: Os indígenas (os primeiros habitantes do Brasil)
- 2005: Os negros (que vieram escravizados para o Brasil)
- 2006: Os brancos (que colonizaram o Brasil)

O ano 2004 foi direcionado à discussão sobre os indígenas, e como dito anteriormente, e não pude acompanhar o andamento do projeto. Entretanto, professores e ex-alunos entrevistados consideraram-no um sucesso. Para Quésia, uma ex-aluna, o ponto alto foi a culminância, pois “*foi um índio de verdade, pelado. Ele tinha uma coisinha que tampava a parte da frente, e um fio na bunda, mas a bunda ficava toda do lado de fora. Tinha ele e mais outras duas, ficaram lá cantando e dançando. Mas a história do ano foi a bunda*

¹⁰³ O mesmo que havia falado que Ari era racista.

¹⁰⁴ Da Matta (1983) acredita que a “*fábula das três raças*” se constitui “*na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo pensar o país, integrar idealmente sua sociedade e individualizar sua cultura.*” (Da Matta, 1983:69)

daquele cara”. Professores também disseram que foi muito interessante o trabalho sobre populações indígenas.

Alguns professores do corpo docente da noite¹⁰⁵ acreditavam que o 2º ano do projeto seria tão bom quanto o 1ºano. Contudo, segundo alguns professores, o projeto foi tão desastroso que decidiram não ter o 3º ano do projeto onde seria discutido a presença dos portugueses no Brasil. Alguns professores, principalmente Jorgiane e Adriana, acreditam que o fracasso do projeto se deu por conta do preconceito velado que existe dentro da escola onde a maioria dos professores é de evangélicos ou de participantes de comunidades católicas.

Uma professora nos confessou que a derrocada do 2º ano do projeto se deu por conta de que as pessoas não queriam falar sobre a religiosidade do negro. Segundo ela, as *“relações raciais (na escola) são péssimas”*. E que sempre é muito difícil discutir sobre relações raciais. Disse-nos ainda que nesta escola as pessoas negras nunca se assumem como tal. Para a professora foi uma experiência tão desastrosa que no outro ano preferiram abordar a copa do mundo, que não tinha nada a ver com o contexto trabalhado nos últimos dois anos: *“Eu fiquei aborrecida. Mas eu já tinha brigado muito em 2005 e eu não queria brigar mais. Não houve discussão. Só coisas bobinhas. Acho que na escola a gente até pode brincar, mas eles já dançam demais de 5ª a 8ª série¹⁰⁶”*.

Jorgiane acredita que o preconceito racial dentro da escola se situa em diversos níveis: entre alunos, de professores para alunos, de alunos para professores, entre professores e dos pais de alunos para professores e equipe da escola. Disse que já havia sofrido diversas vezes o preconceito na escola, *“mas que tudo era muito mascarado”*.

¹⁰⁵ O projeto Faces do Brasil foi elaborado e executado por professores do turno da noite. O projeto tinha, inicialmente, 03 anos de execução.

¹⁰⁶ Segundo uma professora, é praxe que as avaliações das turmas de 5ª a 8ª série sejam dança ou peças de teatros, além disso, acontece ao longo do ano letivo, para estas turmas, uma série de festas e exposições na escola.

Entretanto, Jorgiane resolve esses conflitos com seu sarcasmo peculiar. Segundo ela, esta foi a forma que aprendeu para lidar com essas manifestações de preconceito cotidiano. Disse-nos que certa vez que chegou à coordenação uma mãe de uma aluna e pediu que ela fosse chamar a coordenadora responsável do turno da noite. Jorgiane com um sorriso disse *“Pois não”* se levantou de sua mesa e foi até a cozinha. Lá chamou a cozinheira (uma moça branca) e disse que achava que tinha uma senhora lá fora que gostaria de falar com ela. Assim que a cozinheira chegou a mãe do aluno deu um sorriso e começou a lhe contar o problema que a afligia e que era o motivo de sua presença na escola. Sem saber o que fazer, a cozinheira informou à mãe do aluno que ela estava enganada por que quem resolvia aquelas coisas *“era a D. Jorgiane”* e apontou para Jorgiane que assistia à cena com graça. A mãe do aluno bastante irritada perguntou à Jorgiane qual era o motivo da brincadeira e Jorgiane lhe respondeu com o sorriso de sempre no rosto: *“Ué, mas você me pediu para ir chamar a coordenadora da noite. Se você tivesse falado que gostaria de falar com a coordenadora da noite eu teria te atendido!”*.

Já Adriana reclama que a direção da escola é discriminadora, acredita que este fato dificulta o seu trabalho e de seus colegas negros e sufoca qualquer tipo de discussão sobre relações raciais mesmo quando acontecem casos que merecessem, no mínimo, um debate em sala de aula. Adriana reclama que por usar colares afros e roupas coloridas, seus colegas a “demonizam”, mas sempre de uma forma muito sutil:

“Teve uma vez que sumiram os diários de classe, e eu sempre tenho muita dificuldade para preencher os diários e todos os diários sumiram. Um professor virou para mim e disse: ‘Esses diários que sumiram, acho que é macumba’ e riu para mim.”

Outra vez em seu aniversário recebeu um cartão de felicitações com frases do tipo: *“Fique com Jesus”*, *“Que Jesus trilhe seus caminhos”*.

Adriana disse ainda que desde 2004 alguns professores vêm tentando fazer um trabalho parecido com o “FACES do Brasil”. Ela havia montado um projeto que se baseava no livro de Alencastro “Trato dos Viventes” seguindo a tese de que o Brasil começava na África e que não foi à frente porque não conseguiu apoio da direção da escola. Entretanto afirmou diversas vezes que embora não conseguisse o apoio da direção, acreditava que “as coisas só não eram piores” pela presença de Jorgiane no turno da noite.

Não era apenas Adriana que achava difícil a “questão racial” na Escola Estadual Santa Cruz. Marcos¹⁰⁷, professor de química, também achava essa questão muito complicada. Era favorável às cotas para negros nas universidades estaduais e acreditava que os alunos da Escola Santa Cruz não se interessavam por essas cotas porque “essas coisas não eram faladas”.

Oracy Nogueira em seu estudo “*Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem*” sugere um quadro de referência com doze itens para a interpretação das relações raciais no Brasil. Embora tenha sido escrito na década de 50, o artigo permanece atual ao categorizar a forma como se manifesta o preconceito racial no Brasil. Para melhor compreender a obra deste autor faz-se necessário contrastar a forma como o preconceito racial se revela tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Para tanto, Nogueira criou duas categorias: **preconceito de marca** e **preconceito de origem**. Segundo o autor,

“Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem”. (Nogueira, 1985 [1955]: 284)

Desta forma, o preconceito racial no Brasil pode ser considerado como de marca, enquanto o preconceito racial nos Estados Unidos pode ser

¹⁰⁷ Professor branco em minha classificação.

considerado de origem. Segundo Nogueira, onde o preconceito racial é de marca, a preterição é exercida em indivíduos que tenham traços marcadamente negróides. Além disso, permite que pessoas mestiças possuam uma extensa variedade de classificações podendo flutuar entre **discriminado** e **discriminador**.

Nogueira argumenta ainda que, onde o preconceito racial é de marca, não há impedimento de relações amistosas entre grupos étnicos e mesmo uma pessoa declaradamente preconceituosa não deixaria de ter relação afetiva (em termos de amizade, solidariedade ou simpatia) a indivíduos negros. O preconceito racial de marca traz em si uma ideologia de assimilacionismo. Para Nogueira, “onde o preconceito é de marca, o dogma da cultura prevalece sobre o de raça (...)” (Nogueira, 1985:85). Há ainda, no preconceito racial de marca, uma série de etiquetas em relação às pessoas com traços fortemente negróides. Sendo assim, as pessoas de pele mais claras, deveriam evitar constranger as pessoas de pele mais escuras, procurando não lhes lembrar sua cor, nem falar de sua cor na frente delas ou ainda, sem motivos, agredi-las com palavras que remetessem às suas aparências raciais.

Uma outra característica do preconceito racial de marca é em relação ao seu efeito em relação ao grupo discriminado que tende ser intermitente, desta forma, uma pessoa com traços negróides pode passar longos períodos, ou mesmo toda a sua vida, sem se envolver em uma situação abertamente discriminatória. Segundo Nogueira,

“Em geral, o homem de cor, no Brasil, toma consciência aguda da própria cor, nos momentos de conflito, quando o adversário procura humilhá-lo, lembrando-lhe a aparência racial, ou por ocasião do contato com pessoas estranhas, podendo passar longos períodos sem se envolver em qualquer situação humilhante, relacionada com a identificação racial.” (Nogueira, 1955:293)

Quanto à reação do grupo discriminado, onde o preconceito racial é de marca, esta reação tende a ser individual.

O estudo de Oracy Nogueira nos ajuda a pensar as relações raciais na escola Santa Cruz. Iniciei esta seção informando o leitor que demorei a encontrar episódios que me ajudassem a interpretar as representações de raça dos alunos e professores. Durante o ano de 2003, pouco ouvir falar sobre cor ou raça na escola a não ser nas brincadeiras de Adilson que costumeiramente classificava seus colegas de cor (ele tá muito preto hoje, neguinho) e que era alvo das brincadeiras de Ari, o que ele revidava chamando-o de boiola. No princípio acreditei que fossem apenas atitudes jocosas de dois colegas que se “xingavam” mutuamente.

A partir do ano de 2004, quando foi introduzido o debate da “fábula das três raças” o corpo docente, e em especial Adriana e Jorgiane, ficaram mais sensíveis à questão racial. A derrocada do projeto “FACES DO BRASIL – ano 02” contribuiu para, segundo alguns professores, desvendar a questão racial na escola. Frente a toda situação enfrentada na escola em relação ao debate sobre o estudo as relações raciais no Brasil, Adriana considera que a Lei que promulga o ensino da história da África na escola veio lhe salvar, pois estando salvaguardada pela lei, acredita que não sofrerá mais sanções e boicotes à sua aula. Acredita ainda que o projeto “FACES DO BRASIL” será reeditado:

“A lei foi um alívio. Porque não dá. Foi um zelador de santo para dar uma palestra de teologia iorubá. Antes dele chegar foi um alvoroço, mas quando ele chegou a reação foi totalmente diferente. As pessoas diziam: ‘Olha ele é branco’. A reação dos alunos foi ótima. Ele é branco, médico, oficial da polícia militar. Foi a palestra que mais tempo durou. Ele falou por quase três horas. Os alunos saíram da escola quase onze e meia da noite, mas quando a Maria da Fé foi na escola, foi diferente do zelador, ficou aquele zunzum. Ela é negra. Mas quando ela falou eles calaram. Ela falou sobre o povo negro na bíblia, e falou com muita propriedade”.

Capítulo V: Vidas e trajetórias:

Este capítulo apresenta as trajetórias de quatro personagens: dois alunos e duas professoras. Rogério, Fábio, Jorgiane e Adriana. O motivo da escolha de Rogério e Fábio se deu pelo fato de possuírem representações diversas sobre o papel da escola e aspirações quanto ao futuro. Fábio foi entrevistado duas vezes: ao fim do 3º ano do Ensino Médio e no início de 2007.

Já a escolha das duas professoras se deu por duas razões: a crença que tinham em seus alunos e suas representações do que seria uma boa escola. As entrevistas foram realizadas tanto na Escola Estadual Santa Cruz quanto na casa dos entrevistados.

Rogério: o sonhador

Rogério foi um dos meus principais informantes do cotidiano da turma 3001/2003 da Escola Estadual Santa Cruz. Para ele havia dois motivos principais para sua ida à escola: *“Venho à escola primeiramente para aprender e depois pela bagunça”*. Sempre vinha conversar comigo durante os intervalos de aula e o assunto era sempre o mesmo - carreira universitária: *“Eu achei que fazer Ensino Médio tipo esse da Escola Santa Cruz era preparatório para o vestibular. Um técnico não tem essas matérias todas. A minha meta sempre foi o vestibular, desde o primeiro ano. Vou prestar para arquitetura e engenharia civil”*.

Na época em que permaneci em sua turma tinha 18 anos. Mora com sua mãe, uma irmã de 08 anos (que cuidava, enquanto a mãe trabalhava, durante o dia) e padrasto. Quando conseguiu a isenção para o vestibular da UERJ/2004, veio falar comigo no intervalo da aula. Estava bastante animado, pois iria tentar as cotas e achava que seria mais fácil entrar para universidade. Dizia que havia se descoberto pardo: por ter se alistado e em seu certificado ter aparecido pardo como classificação de sua cor e também porque depois que começou a se

interessar pelo vestibular *“que fui vendo as matérias falando sobre (classificação racial) e as descrições que deram para cada cor, para cada raça. Se não tivessem essas descrições eu seria branco. Uma porque eu não sabia que existia pardo, então eu me sentia branco. Porque negro eu não sou”*.

Embora contente por ter conseguido a isenção, disse que na verdade estava ansioso pelo resultado da UFRJ, onde poderia fazer arquitetura que era o sonho de sua vida.

Em meados de agosto, no intervalo de uma aula, como de costume, veio até a mim para falar sobre o resultado da prova da UERJ. Disse que havia feito 20 pontos na prova, e, portanto, não havia passado para a 2ª fase. No momento fiquei sem saber o que falar, afinal de contas Rogério sempre pareceu muito entusiasmado com o fato de fazer vestibular. Ao perceber que eu havia ficado constrangida com sua notícia comentou: *“Mas eu não ligo por não ter passado para UERJ. Eu nem queria estudar engenharia mesmo! O que eu quero mesmo é fazer Arquitetura na UFRJ. Eu também não consegui isenção para UNI-RIO, mas também não tem nenhum curso lá que me interessa!”*.

No dia 16 de outubro de 2003, Rogério me deu a notícia de que não havia passado no teste de habilidade específica da UFRJ. Aproveitou a pausa do professor, virou para trás (ele se sentava no local determinado para os cê-dê-efes e eu próximo à turma da bagunça de trás) e disse com um olhar triste: *“Marisa, não passei!”*. Por ter acompanhado o entusiasmo de Rogério desde as suas primeiras movimentações para o vestibular daquele ano¹⁰⁸, senti uma grande aflição. Ele, inclusive, havia levado seus desenhos para que eu pudesse ver e atestar que desenhava bem (e realmente desenhava). Perguntei se havia visto sua nota, mas quando ia me responder o professor voltou à explicação.

Ele virou para frente e eu fiquei no meu lugar pensativa, triste por perceber que Rogério parecia muito ressentido com a não aprovação. Quando o professor

¹⁰⁸ Eu o ajudei a preencher o kit de isenção da UERJ no início do ano.

acabou de ditar o texto, Rogério saiu de seu lugar e sentou próximo a mim. Perguntei novamente sobre sua nota e ele respondeu-me que não sabia, pois ao ligar para a UFRJ apenas disseram-lhe que não havia passado. Disse-lhe que não desanimasse. Enquanto conversávamos o professor de geografia escrevia, no quadro, os exercícios para os alunos fazerem. Questionei-o se não iria copiar os exercícios. Com uma expressão facial que demonstrava uma grande pesar, respondeu-me que não. Depois de algum tempo conversando comigo voltou ao seu lugar cabisbaixo.

Rogério se achava um bom aluno, mesmo se considerando “bagunceiro”. Disse que evitava tirar notas altas porque não queria ter o estigma de ser cê-dê-efe, pois os colegas de classe *“tinham preconceito dos alunos que tiravam notas altas!”*. A professora de História o considerava *“um desperdício naquela escola”*, pois fazia perguntas interessantes e prestava muita atenção nas aulas. Dois meses depois do resultado do vestibular, o entrevistei para saber um pouco mais de sua trajetória escolar e suas expectativas quanto ao futuro. Disse que estava fazendo pré – vestibular comunitário e que se não conseguisse ingressar em uma universidade, iria cursar uma escola técnica no ano seguinte.

Ao questioná-lo porque se diferenciava tanto dos colegas em relação ao fato de querer ir para uma universidade respondeu:

“Eles pensam muito em bagunça, eles acham que daqui para frente vai ser a mesma coisa do que é hoje na nossa sala de aula. Aquela brincadeira, aquela bagunça, desordem. Esse é o motivo principal de não quererem ir para a universidade. Eu me acho muito diferente de muitas pessoas da minha idade. Muita coisa me aconteceu e que não vem ao caso agora falar que me fez pensar mais em meu futuro. Eu sou mais maduro do que eles”.

Encontrei com diversos colegas de classe de Rogério no início de 2007, questionei-os se sabiam como ele estava. Informaram-me que ele havia se tornado pai em meados de 2004, e que não sabiam mais o que havia acontecido com ele. Ao questionar a coordenadora da noite sobre que rumos a

vida de Rogério havia tomado ao final de seu Ensino Médio, ela me respondeu: *“Rogério agora é pai! Mas isso não o impossibilitou de nada. Seus pais e os pais da menina seguraram a barra. Eles nem vivem juntos. Rogério era um sonhador. Vivia falando que queria ir para a universidade. Mas ao fim, só tinha vontade, não agia”*.

Fábio: a escola que não serve para nada

Fábio também possuía 18 anos à época da primeira entrevista em 2003. Em sua residência morava apenas ele e a mãe. Na época em que foi entrevistado pela primeira vez, somente estudava. O fato que mais me chamou atenção em Fábio era sua constante afirmação de que a escola “não servia para nada”. Ao ser questionado porque dizia que escola não servia para nada, respondeu:

“Na verdade eu estava apenas brincando com os colegas. Acho que através dos estudos adquirimos conhecimento. Gosto da escola. Não deixaria de frequentar mesmo se pudesse. Minha mãe pega no pé, de vez em quando, mas gosto da escola. Eu tenho mania de falar que escola não dá futuro. Mas eu acho que ela dá, se eu não achasse isso eu não estaria estudando. Estudando a gente adquire conhecimento que pode nos levar a um emprego melhor”.

Atualmente Fábio está desempregado¹⁰⁹, mas diz que continua acreditar que a escola dá futuro, pois *“todo emprego que conseguiu foi porque tinha o Ensino Médio concluído”*. Em 2003, dizia pensar em prestar o vestibular, mas não se sentia preparado e com “vontade” de fazer universidade naquele momento. Não sabia para qual carreira prestaria o vestibular. Em 2007, já tinha sua carreira escolhida: Engenharia de Sistemas. No entanto, ainda se considera despreparado, e *“preguiçoso para fazer o vestibular para uma universidade pública”*.

¹⁰⁹ Mantenho conversas constantes com Fábio via mensagem instantânea (msn). Em nossa última conversa questionou-me se não poderia arranjar um trabalho para ele. Seu último trabalho foi no supermercado Extra do Shopping Grande Rio.

Questionei-o se conhecia e se interessava em concorrer a uma bolsa do PRO UNI, já que “andava preguiçoso e despreparado para um vestibular” de uma universidade pública. Disse-me que iria tentar, mas primeiro teria *“que passar na prova do ESA (Escola de Sargento de Armas) para resolver a vida”*. Dizia saber *“tudo o que acontecia sobre as cotas, pois a Jorgiane entrou em contato com a gente para falar o que acontecia”*, disse que “até tentaria” o vestibular pelas cotas, visto que, “se considera preto, porque é a sua cor”. Entretanto, acabou não indo pedir isenção para o Vestibular da UERJ, pois estava com preguiça de sair cedo de casa ou poderia perder o programa de televisão malhação se fosse à tarde.

É evidente que, para o “menino” que costumava falar para os colegas de classe que “escola não servia para nada”, ingressar em uma universidade não é uma prioridade. Em entrevista, comentou que após terminar o Ensino Médio, pretendia fazer provas para a Marinha do Brasil e se não fosse aprovado e nem “servisse no quartel”, ficaria em casa “à - toa”. Na época da escola tinha como lazer ou tocar violão, ficar no computador ou *“curtir com os amigos em point de rock”*. Hoje, seu lazer é tocar teclado em uma banda (que criou com amigos) que toca músicas católicas.

Não morava próximo à escola Santa Cruz, mas optou por cursar o Ensino Médio nela porque, além de estudar na escola Santa Cruz desde a quinta série, próximo à sua casa apenas existia um “brizolão”: *“Não gosto de ‘brizolão’, eu estudei um ano e meio lá e não gostei. Eu procurei outras escolas para o segundo grau técnico, mas não achei. Preferi ficar aqui (na escola Santa Cruz). Eu já faço curso de informática mesmo”*.

Fabio não se considerava um bom aluno, embora nunca tenha ficado reprovado. Segundo ele,

“Não me acho um bom aluno, porque nunca passo nos bimestres com nota acima da média, sempre ‘fico’ de recuperação. Mas meu comportamento é bom, nem faço muita bagunça”.

A matéria que mais gostava na época do Ensino Médio era Geografia e a que menos gostava era matemática. Suas melhores notas eram em geografia e história e as piores em matemática e química. Embora não se achasse um bom aluno em 2003, hoje, Fábio acredita que é uma pessoa que obteve um sucesso escolar, pois terminou o Ensino Médio.

Pedi que Fábio me descrevesse o que seria uma pessoa de sucesso e exemplificasse denominando-a:

“Uma pessoa de sucesso é uma pessoa realizada em todos os sentidos: financeiramente, afetivamente e espiritualmente. Pra mim, uma pessoa de sucesso é o Dalvimar Galo, da banda Anjos de Resgate. Uma banda que é conhecida no Brasil todo e que canta músicas católicas.”.

Uma pesquisa recentemente lançada pela FGV revela que, no estado do Rio de Janeiro, o índice de jovens em idade escolar fora das salas de aula é de 21,15%, dos quais 1% precisa trabalhar; 3% têm dificuldade de acesso à escola e 7,43% – ou seja, a maioria – não estuda porque não quer. A pesquisa aponta ainda que, o principal motivo para a desistência de jovens de até 17 anos, é a falta de atrativos na escola. Para o economista Marcelo Néri, coordenador da pesquisa,

“Falta ao pai de família e ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do poder transformador da educação em suas vidas, como os altos impactos em empregabilidade e salário observado no contexto brasileiro. Precisamos que acima de tudo se eduque a população sobre a importância da educação”. (Néri: 11)

Ainda segundo o economista, é necessário convencer os jovens de que a escola é a melhor oportunidade para obter um emprego e conseguir salários mais altos, *“quando o jovem passa do Ensino Médio para o Ensino Superior, a taxa de empregabilidade sobe de 68% para 78%. Ele tem um aumento de quase R\$1.000,00 no salário¹¹⁰”.* A partir das análises das trajetórias acima,

¹¹⁰ Entrevista ao Globo. <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/04/03/295204347.asp> acessado em 05 de abril de 2007.

dentre outras que estão implícitas no presente texto, acredito que os jovens têm ciência de que “*estudando a gente adquire conhecimento que pode nos levar a um emprego melhor*”. Considero que é necessário que escolas e profissionais atuantes nela, não apenas pais e alunos, estejam cientes do poder “transformador” da educação. As duas trajetórias analisadas abaixo mostram como essa concepção está diretamente relacionada ao comportamento do professor em sala de aula.

Jorgiane: a esperançosa

Durante o período em que permaneci fazendo observação na Escola Estadual Santa Cruz, Jorgiane foi a pessoa do corpo docente de quem mais me aproximei. Os motivos foram diversos: por ela ter sido professora de minha irmã e ter se afeiçoado por ela, por eu admirá-la por seu entusiasmo pelos alunos, por ela me admirar pelo fato de ser uma universitária/mestranda e ter saído do bairro onde a escola está situada. O fato é que Jorgiane passou a ser minha principal informante em relação à estrutura e ao funcionamento da Escola Estadual Santa Cruz. Jorgiane tem 24 anos de magistério e 22 anos de Escola Estadual Santa Cruz.

O fato que mais me chamou atenção em Jorgiane era que sempre estimulava e orientava os alunos sobre a importância “dos estudos” e à escolarização pós saída da escola Santa Cruz. Reclamava muito com os alunos ao perceber suas notas baixas. Em entrevista disse que não conseguia entender o fato de um aluno tirar notas baixas e ser reprovado.

“Nunca fiquei reprovada em minha vida. Por isso acho um absurdo um aluno ficar reprovado. Eu sempre gostei de estudar. Sempre fiquei como primeira na minha classe. E olha que na época em que eu estudava não tinha ninguém para me avisar das coisas por isso faço questão de avisar aos alunos todas as boas oportunidades que surgem. Minha família não tinha esse tipo de experiência (de escolarização) então apanhei muito”.

Seus pais só têm o 1º grau completo, mas sempre estimularam Jorgiane e seu irmão a estudarem. Seu pai era funcionário público e sua mãe dona-de-casa. Jorgiane se formou em letras: português-literatura e seu irmão geografia: *“Fiz faculdade em uma autarquia (FAUP) que não existe mais. Pagava um valor quase simbólico”*.

Segundo Jorgiane, sua ida para a universidade foi, praticamente, automática. Estudou, durante todo Ensino Fundamental, em uma escola particular. No segundo grau ingressou na rede pública estadual: *“fui estudar no Roberto Silveira (Instituto de Educação Roberto Silveira – Formação de Professores), que embora não seja uma escola particular, é uma escola de elite”*. Mas Jorgiane ressaltou que, embora estudando em uma escola de elite, seus professores não falavam sobre universidade e carreiras dentro de sala de aula. Entretanto, segundo Jorgiane, *“praticamente todas as colegas que estudaram comigo no segundo grau, hoje tem curso superior e uma grande parte na área do magistério”*.

Ressaltou que teve diversos professores bons, mas não foi em nenhum deles que se “espelhou” para continuar sua escolarização. Além disso, não havia nenhum familiar seu no Ensino Superior. Questionei-a, então, se houve alguém que a incentivasse em seu processo de escolarização. Respondeu-me, que o desejo de se escolarizar sempre esteve com ela, pois sempre gostou muito de estudar. Disse que houve uma amiga que “zelou” por ela desde seu nascimento, esta amiga:

“Era motivada pelo desejo de liberdade, ela é muito severa, até hoje. Rita achava que tudo tinha que dar certo, inclusive comigo. As pessoas acham que nós somos da mesma família, mas não somos. Ela sempre zelou por mim, desde que eu nasci!”.

O incentivo que Rita passou a Jorgiane, é o mesmo que Jorgiane passa aos seus alunos. Sempre os exortando a ter boas notas, sempre os estimulando a prosseguir em seus estudos. Hoje, após a escola ter reprovado diversos alunos

no ano de 2006, diz não acreditar mais em seus alunos, segundo ela: cansou de se entusiasmar e ser enganada por eles.

Adriana: crença de que a escola deve operar mudança de status

Adriana é professora de história da escola estadual Santa Cruz. O motivo da escolha de torná-la uma personagem foi o fato de acreditar que a escola deve ser um mecanismo de mudança de status para o aluno. Filha de metalúrgico e uma doméstica, seus pais estudaram até o equivalente à 5ª série do Ensino Fundamental. É a mais velha de uma família de três irmãs. Sua mãe ficou cega “do nada” aos 24 anos. Ela gravou o trajeto da escola das filhas para que elas não deixassem de estudar.

Foi a primeira na família a entrar para uma universidade. Estudou toda sua vida em escolas públicas. Nunca ficou reprovada. Ao ser questionada porque a escolarização era tão importante para ela respondeu:

“Eu não sou ‘gênia’. O que eu sempre tive foi desespero. Sempre ganhei roupas dos outros, minha casa era muito pequena. Morava de favor na casa da minha avó. Minha mãe sempre me dizia que a gente tinha que estudar. Quando eu tinha uns quinze anos a minha mãe já via um pouco. Ela sempre me levava até a metade da rua. Eu morava em um bairro industrial e só tinha a minha casa na rua. A educação tem que operar mudança de status. Eu fui para o mestrado por uma questão pessoal. Eu acho muito importante a escolarização.”

No segundo grau cursou em uma escola pública estadual de elite, na área de formação de professores em Duque de Caxias. Disse que começou a trabalhar aos 14 anos na escola em que havia estudado no primeiro grau.

Segundo ela sempre teve bons professores. Foi a quinta colocada no vestibular da UERJ. Quando terminou o segundo grau fez o concurso de seleção de professores para as escolas estaduais, mesmo sendo aprovada não foi aceita, pois só tinha 17 anos. Mas segundo ela, seu sonho sempre foi ir para

universidade. Por esse motivo seu pai resolveu fazer serão¹¹¹, além de trabalhar como vigia aos domingos para pagar um pré-vestibular para ela. *“Fiz 06 meses de vestibular na Equipe Rio. Só aos sábados. Das 7 da manhã a 7 da noite. Mas fiz apenas 06 meses porque não podia pagar”*.

Passou para a UERJ para o curso de História no horário da manhã. Quando terminou a faculdade de história fez novamente concurso para professores do Estado. Adriana é professora da rede estadual do Rio de Janeiro há 09 anos.

Acredita que entrou na Escola Estadual Santa Cruz por um lapso da de D. Martha.

“Cheguei lá e disse que era professora. Tive uma colocação legal. Perguntei se havia vaga e ela disse que tinha. Virou para a coordenadora que estava próxima a ela e disse: ‘olha como ela é bonitinha’. Depois eu soube que tinha ido uma outra professora e que D. Martha não quis ficar porque, a professora era ‘negra e tinha cara de macumbeira.”

Em relação às suas altercações com D. Martha argumentou que surgiram quando deixou de entregar alguns documentos para a escola. Segundo Adriana, D. Martha botou três impontualidades¹¹² no seu ponto e Adriana foi descontada. Disse que foi conversar com D. Martha e ela lhe disse que essa era a forma de punição aos professores em diversos eventos. Adriana foi para a coordenadoria reclamar da injustiça o que culminou com a retificação de seu ponto. Segundo Adriana, seu antagonismo com D. Martha surgiu daí.

¹¹¹ Trabalho após o expediente normal do trabalho que acarreta um acréscimo no salário base.

¹¹² Impontualidade é usada quando o professor chega atrasado na escola. Ela incide na perda de um terço do vencimento e vantagens do dia correspondente. A impontualidade é registrada quando o servidor:

- * Comparecer ao serviço dentro dos 60 (sessenta) minutos seguintes a hora inicial do expediente;
- * Se ausentar, sem autorização, por período inferior a 60 (sessenta) minutos durante o expediente;
- * Se retirar, sem autorização, dentro dos 60 (sessenta) minutos finais do expediente. ART.145, INCISO V, DECRETO 2479/79. Três impontualidades equivalem a uma falta.

O antagonismo entre as duas professoras foi aumentando. A queixa de D. Martha a respeito dela, atualmente, é a de que ela tem uma “mania absurda” de conteúdos. Adriana argumenta que essa é sua função: dar conteúdos aos alunos. Segundo Adriana, D. Martha sempre diz que ela não é uma boa professora. Porque segundo ela, “o bom professor é aquele que não se esforça”.

Em relação à bagunça em sua aula, Adriana acha que em suas aulas eles até fazem bagunça, mas uma bagunça diferente:

“Tem aluno que não consegue entender o que eu estou falando. Então para eles é como se fosse: ‘não to entendendo, então vou fazer bagunça’. Os alunos são mal preparados no Ensino Fundamental. No meu caso acontece o seguinte: uma aluna pediu uma reunião comigo porque os alunos da turma não entendiam minha aula. Eles disseram que foram até à D. Martha e ela apoiou. Jorgiane disse a eles que não era ético falarem com D. Martha antes de falarem comigo. Eu odiava aquela turma: eles não faziam o dever, falavam palavrões. Eu não queria aquela reunião. Na reunião falei que era importante dialogar, eu não achava nada. Anotei todas as questões. Depois fui ponderando cada ponto. Depois que eu falei só uma aluna falou. Me disseram que todos alunos queriam reclamar, mas depois que eu falei só uma aluna falou. A Jorgiane foi fundamental porque ela sabia que eles tinham consciência de sua postura em sala de aula, da minha postura enquanto professora e da atuação da direção.”

Ao ser questionada em relação à crença que tinha em seus alunos, argumentou:

“A maior parte dos professores acha que eles não são capazes de ir para a faculdade. A escola Santa cruz esvazia isso dos alunos. As minhas escolas, em comparação à escola Santa Cruz eram horríveis, mas sempre tive bons professores. Toda vez que eu olho para aqueles alunos e os vejo parecidos comigo, aí eu olho e acho que vão longe. Eu tive professores muito legais. Uma professora de História certa vez disse que eu percebi o que ninguém percebeu. Era

sobre a crise de 1929. Nunca ninguém havia dito que eu percebia as coisas”.

O conflito entre D. Martha e Adriana revela duas concepções sobre escola convivendo no dia a dia. D. Martha diz que os alunos não estão **naquela** escola para aprender os conteúdos curriculares determinados pela SEE/RJ, por isso a escola tem o papel de civilizá-los, “*dar o que eles não têm em suas casas*”. Já a professora Adriana acredita que só ministrando “conteúdos” a escola terá sentido, pois para esta professora, a escola, em primeiro lugar, deve operar mudança de *status* na vida dos alunos.

As trajetórias descritas acima apontam para o fato de que as famílias dos estudantes, e das professoras – que já foram estudantes, parecem acreditar no poder da escola. No entanto, a escola, seus dirigentes e professores parecem não acreditar nisso. Se por um lado, há professores que acreditam no poder revolucionário da escola, como Jorgiane e Adriana¹¹³, pelo outro, há professores que persistem em aplicar o trabalho de jornal aos seus alunos¹¹⁴. Atualmente, duas concepções de escola e de ensino convivem na escola Santa Cruz. Estas concepções parecem estar em numa gangorra dificultando a construção de uma noção de educação que valorize o indivíduo, o conhecimento e o aprendizado.

¹¹³ Percebi, a partir das observações em campo, que parte dos professores que são mais recentes na escola comunga com a concepção de boa escola de Adriana: a escola que passa conteúdos aos alunos e os “cobra” ao fim de cada bimestre. Durante o tempo decorrido de pesquisa, vários professores “passaram” pela escola. Percebi que tentavam se impor em suas turmas, a despeito de D. Martha. O professor de física em sua primeira aula, em outubro de 2003, disse aos alunos: “*Comigo pau é pau e pedra é pedra. Se eu disser alguma coisa no conselho de classe é isso e ponto. Não tem D. Martha nem nada*”. O professor de Geografia costumava chamar D. Martha de Deus: “*Deus quer assim*”, costumava dizer na sala de professores assim que recebia as ordens de D. Martha. Mas se por um lado, professores mais novos se rebelam com a atitude de D. Martha, pelo outro, percebi que professores mais antigos, como o professor de biologia, o de matemática, o de sociologia, aceitavam sem maiores brigas as ordens de D. Martha.

¹¹⁴ Segundo a professora de História, trabalho de jornal “*é o seguinte: o aluno não tem nota para passar, e aí você passa um trabalho para ele retirar do Jornal duas notícias e comentar, e geralmente essa é a avaliação dele*”.

Considerações Finais:

“Penso, aliás, como vocês, que o que deve, sobretudo solicitar nossa atenção são os grandes problemas do mundo e da ciência. Mas, muitas vezes, de nada serve formular o simples projeto de dedicar-se à investigação desse ou daquele grande problema, pois nem sempre sabemos para onde devemos orientar os passos. É sempre mais racional, em um trabalho científico, mergulhar naquilo que temos diante de nós, nos objetos que se oferecem por si mesmos à nossa pesquisa. Se o fizermos com seriedade, sem idéias preconcebidas, sem expectativas exageradas, e se tivermos sorte, pode acontecer que, graças aos elos que ligam tudo a tudo, o pequeno ao grande, o trabalho que começamos sem nenhuma pretensão abra caminho ao estudo de grandes problemas” (Sigmund Freud, **Introduction à la psychanalyse**, p.17apud Lahire 2004:10)

Segundo Schwartzman a *“principal limitação ao acesso ao ensino superior hoje não é a falta de vagas, nem a falta de dinheiro, e muito menos algum tipo de discriminação social que possa haver nos sistemas de seleção”*. (Schwartzman, 2006:4). Para o autor o grande gargalo está no Ensino Médio, que ainda não forma pessoas em quantidade satisfatória para engendrar a expansão do Ensino Superior no Brasil. Diversos autores (Maggie, 2006; Sá Earp, 2006; Henriques, 2002; Fogaça, 1998; Gomes, 1997; Schwartzman, 2005; Barbosa, 2005) salientam a repetência como o principal fator de impedimento do acesso e da universalização do ensino no país, submetendo, desta forma, ao aumento da ineficiência do sistema educacional brasileiro e à redução do rendimento dos estudantes.

O ensino no Brasil apresenta altos índices de retenção e de repetência bem como baixos níveis de desempenho e de proficiência dos alunos. Indicadores nacionais de avaliação como Saeb, ENEM bem como testes internacionais como Unesco/Orealc e OECD (Pisa) já demonstraram que o sistema de educação não está provendo ensino de qualidade para todos, como a constituição brasileira determina.

No entanto, o estudo de caso intensivo na escola Santa Cruz nos mostrou que os baixos índices de repetência na escola não produziram o aumento da eficiência (em termos de proficiência dos alunos) e nem tampouco a auto estima dos alunos. Talvez até tenha acontecido o contrário. É possível, por total descrença no sistema escolar (já que todos são aprovados mesmo aqueles que não fizeram provas¹¹⁵), que estes alunos não vislumbrem a possibilidade de ir para uma universidade. A frase de uma ex – aluna, em uma entrevista já em Janeiro de 2007, foi elucidativa. Ao ser questionada sobre o que achava da Escola Santa Cruz e se matricularia seu filho nela, respondeu:

“Acho o Santa Cruz uma boa escola, ela tem um bom funcionamento, ela é limpa, os professores são bem legais, gostei muito de estudar lá. Não matricularia meu filho lá. Deus me livre! Ela não tem um bom ensino. Tem um bom funcionamento, mas o ensino é ruim. Hoje não estou numa faculdade pública graças a ela.”

Lahire (2004) citando Durkheim argumenta que a *“educação é organizada, de maneira a poder produzir o efeito **durável** e **profundo** que esperávamos dela¹¹⁶”*. (Lahire: 35). Pelas entrevistas feitas a ex – alunos parece-me que a escola Santa Cruz deixou incutida em seus alunos o efeito durável e profundo de sua ação pedagógica.

6.2 Eles não vêm aqui para estudar ou a profecia que se auto – cumpre

“Quando o sociólogo pretende indagar sobre o que está no principio do “sucesso” ou do “fracasso” escolar, não pode contentar-se com relacionar os critérios de “sucesso” e de “fracasso” com outras variáveis familiares, ambientais...Não é papel do sociólogo dizer o que é “fracasso” e o que é “sucesso” escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria

¹¹⁵ Referência ao Conselho de Classe de 2005.

¹¹⁶ É. Durkheim, L' évolution pédagogique..., 1990, p.139. Grifos do autor.

instituição escolar. O sociólogo que interviesse nas discussões para a definição do sentido para estas palavras estaria entrando em uma competição semântica, dando a última palavra. Ele deve analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. O fracasso e o sucesso variam historicamente.”
(Lahire, 1997: 53-54)

Para Bourdieu, com o acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso, os grupos sociais constroem um conhecimento prático (não totalmente consciente) referente ao que é possível ou não ser alcançado por seus membros dentro da realidade social concreta e quais as formas mais adequadas de alcançá-lo. Relacionando essa teoria à educação, podemos concluir que a partir dos exemplos considerados por eles de “sucesso” e “fracasso” escolar, estudantes criam uma estimativa de suas chances objetivas dentro do sistema escolar e passam a ajustar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances.

Willis argumenta que uma descrença no sistema escolar cria nos estudantes mecanismos de resistência à escolarização. Após 04 anos de início da pesquisa na escola Santa Cruz, voltei a entrar em contato com 08 estudantes que completaram o Ensino Médio em 2003. Fazendo um “resgate” sobre as trajetórias deles e de colegas, apenas 01 deles está cursando o ensino superior na Unigranrio¹¹⁷, fazendo o curso de Administração. Rogério hoje é “pai de família” e trabalha em uma loja, Larissa trabalha na loja C&A do Shopping Grande Rio, Fábio trabalhava no supermercado Extra do Shopping Grande Rio, Cleonice continua dona de casa, Ari trabalha na coordenação do turno da tarde da Escola Santa Cruz. Mesmo os alunos que manifestavam o desejo de ingressar em um curso universitário, hoje são ‘pessoas comuns’. No entanto, acredito que não se sintam fracassados por não estarem em um curso superior. Mostraram-se bastante empolgados em suas tarefas cotidianas. Willis salienta ainda que, “*é possível ser bem sucedido num emprego convencionalmente tido*

¹¹⁷ Universidade que a estudante que debateu sobre as cotas se referiu.

como de baixo status se ele exige, utiliza ou permite a expressão das capacidades que não as convencionais” (Willis, 1991: 163).

Em “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica”, Bourdieu e Passeron argumentam que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica tanto como imposição, quanto por um poder arbitrário de dimensão cultural. Na escola Santa Cruz, a dimensão valorizada e determinada pela direção é a apreensão por parte dos alunos dos códigos necessários para que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. O que é valorizado por D. Martha e compartilhado por uma grande parte dos professores é que esses estudantes tenham *“um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar”*, além disso, esperam que, além disso, sejam interessados e disciplinados.

Bourdieu acredita que a posse dessas aptidões (capital cultural) favoreceria o êxito escolar principalmente de alunos oriundos de camadas populares, pois nos processos formais e informais de avaliação, muito mais do que a verificação do processo de aprendizagem é realizado um “verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos”. Segundo Bourdieu, tais aptidões só podem ser inteiramente atendidas por quem foi previamente (isto é, na família) socializados com esses valores. Mas o que fazer *quando é a escola responsável em passar tais aptidões em detrimento aos conteúdos cognitivos?* O que é cobrado na Escola Santa Cruz é uma socialização imposta pela diretora. Os alunos não podem usar brincos, cabelos que a diretora considere estranho, meninos não podem usar anel no dedo mínimo, pois se caracteriza como “cafajestagem”. São regras assinadas por todos no início das atividades escolares. O bom aluno é aquele que segue as regras. A escola não está tão preocupada com a apreensão de conteúdos e sim com a interiorização de um *savoir faire*.

6.2 – Bons índices significam Boas escolas?

A partir da minha inserção no grupo de pesquisa coordenado pela professora Yvonne Maggie, que retratou o cotidiano de diversas escolas estaduais do Rio

de Janeiro, tive a oportunidade de durante os anos de 2004 e 2005 de estar em 03 escolas da rede estadual no município de São João de Meriti. A observação na escola Santa Cruz, na Osvaldo Canela e na escola Colombo me deram subsídios para pensar um problema que se coloca na educação brasileira: bons índices significam boas escolas? Das três escolas apenas a Osvaldo Canela (“a escola para marginais”) participava do Programa Sucesso Escolar¹¹⁸. Havia no grupo de escolas classificadas como ruins pela SEE/RJ, pelo menos duas que além de bons índices de aprovação em universidades públicas, eram as que mais protestavam da classificação imposta pela Secretaria de Educação (Galeno, 2006). Então o que é uma boa escola?

Segundo Perrenoud, a idéia do sucesso escolar hoje é definida de duas formas:

- *de modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos;*
- *com a moda das escolas efetivas e a publicação das “listas de classificação das escolas”, o “sucesso escolar” acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros”.*
(Perrenoud, 2003:10)

O mesmo autor se pergunta se há alguma relação entre esses dois níveis, ele próprio responde que sim. Ou pelo menos deveria ser assim. Perrenoud argumenta que é inimaginável um estabelecimento escolar obtenha êxito enquanto a maioria de seus alunos fracasse. No início de março de 2007 fui novamente à escola Santa Cruz, para “ver as coisas”. Fui recebida com um sorriso por Jorgiane que me interrogou: “Adivinha?”. Sem saber sorri para ela e fiz um meneio com os ombros. Ela me respondeu: *Reprovamos vários alunos ano passado (2006)*. Arregalei os olhos e lhe perguntei: Jura? E D. Martha? O

¹¹⁸ Para um melhor entendimento do Programa Sucesso Escolar, conferir Maggie 2006.

que achou disso? Com o sorriso que me acompanhou durante todo o trabalho de observação respondeu:

“Gostar ela não gostou. Mas fazer o que? A situação estava insustentável! Os alunos não respeitavam mais os professores, tá vendo aquelas meninas ali? Vinham para a escola, entravam e não iam para a sala de aula! D. Martha não gostou, mas os professores do turno da noite assim decidiram. Depois que vi a nossa nota no ENEM, vi que estávamos certos em reprovar. Ela caiu de 7º para 12º”.

Questionei se havia caído sua colocação no estado. Jorgiane deu uma gargalhada e me respondeu: *“Não minha filha, no município! Nem tenho coragem de ver nossa pontuação no estado”.* Lembrei-me da colocação de Adriana: *“Hoje existem duas escolas no Santa Cruz: a subordinada da manhã e tarde e a insubordinada da noite. Os professores do diurno seguem um currículo básico, os alunos chegam à noite com uma concepção diferente de escola”.*

Em “Desigualdades Sociais e a formação de expectativas familiares e de professores” (2004), Barbosa argumenta que o que parece essencial, a partir dos dados analisados em sua pesquisa, *“é que se invista na escolarização de todos de forma a possibilitar que a escola venha a ser um instrumento efetivo de luta contra as desigualdades sociais”.* (Barbosa, 2004:308)

Para reflexão: Apenas 3,7%¹¹⁹ dos jovens meritienses de 18 a 24 anos estão nas universidades. A escola referida na pesquisa possuía, em 2003¹²⁰, um índice de aprovação de 99,5%. Os jovens destas escolas não deixam de entrar nas universidades por que estão retidos nas séries, nem mesmo por que existe um funil na entrada do vestibular. Eles sequer tentam.

¹¹⁹ Censo 2000.

¹²⁰ Com o as repetências ocorridas em 2006, a escola atualmente está com índice de 90% de aprovação.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, Maria Lígia. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro, IPEA, 2005.

_____. Desempenho escolar e desigualdades sociais: resultados preliminares de pesquisa. Preal Debates, n.6, 2000.

_____ e RANDALL, Laura. Desigualdades Sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. Cadernos CRH. Salvador, v.17 n.41 pp.299-308, 2004.

BASTOS, Ana Paula, B. de L. Herdeiros ou Sobreviventes: Mobilidade Social no Ensino Superior do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. UFRJ, IFCS, Rio de Janeiro, 2004.

BECKER, Howard. Social-Class Variations in the Teacher-pupil Relationship. Journal of Educational Sociology. Abril, 1957.

_____. UMA TEORIA DA AÇÃO COLETIVA. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BOURDIEU, Pierre. A ECONOMIA DAS TROCAS SIMBÓLICAS. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____ (1966). A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ (1974). Futuro de Classe e Causalidade do Provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O PODER SIMBÓLICO. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. SOBRE A TELEVISÃO. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

_____ e PASSERON, Jean Claude. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. In: BOURDIEU, P e PASSERON, J.C. LA REPRODUCCIÓN. ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA. Libro 01, Editorial Popular, España, 2001 pp.15-85.

CARVALHO, José J.de. As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. Brasília: UnB, Departamento de Antropologia (Série Antropologia, 358), 2004.

CENSO DEMOGRÁFICO 2000 – CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO E DOS DOMICÍLIOS. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

COSTA RIBEIRO, Sérgio. A Pedagogia da Repetência. Estudos Avançados, São Paulo, v.5, n.12, pp. 07-21, Ago./1991.

COULON, Alain. Etnometodologia e Educação. In : FORQUIN, Jean-Claude (org.). SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DEZ ANOS DE PESQUISA. Petrópolis: Vozes, 1995.

DA MATTA, Roberto. RELATIVIZANDO: UMA INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA SOCIAL. Petrópolis: Vozes, 1983.

DOUGLAS, Mary. PUREZA E PERIGO. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

DURKHEIM, Émile. EDUCATION ET SOCIOLOGIE. Paris: PUF, 1922

DURU-BELLAT, Marie. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 13 - 30 Jan./Abr. 2005.

ENCARNAÇÃO, Marisa S. "Bons Índices Significam Boa Escola?" In: MAGGIE, Yvonne. A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos - Relatório parcial de pesquisa, Rio de Janeiro, Jun.2006.

_____ "Um Estudo sobre os Coordenadores do Pré – Vestibular para Negros e Carentes". Rio de Janeiro. Relatório Técnico Científico Referente ao Período de Agosto de 2001 a Março de 2002. CNPq- PIBIC, 2002

ERICKSON, Frederick. O discurso em sala de aula como improvisação. Traduzido por Carmem Lúcia Guimarães de Mattos. In, ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO: TEXTOS DE FREDERICK ERICKSON. Disponível em: www.carmendemattos.pro.br , 2004 acessado em 18 de janeiro de 2007. Título Original: Classroom Discourse as Improvisation: Relationship between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons. In L.C. Wilkinson (Ed.) Communicating in the classroom. NY: Academic Press. Pp. 153-181, 1982.

ESTUDOS SÓCIO ECONÔMICO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – 2006

FILLOUX, Jean. "Psychologie des groupes et étude de la classe. In: DEBESSE, M. e MIALARET, G. TRAITÉ DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES. Tomo 6, Paris, PUF, 1974.

FOCAULT, Michel. THE ORDER OF THE THINGS: AN ARCHEOLOGY OF THE HUMAN SCIENCES. New York: Pantheon Books, 1970.

FOGAÇA, Azuete. Educação, Qualificação e Pobreza, In BOMENY, Helena. (Org.) ENSINO BÁSICO NA AMÉRICA LATINA: EXPERIÊNCIAS, REFORMAS, CAMINHOS. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998. Pp.11- 37

FORQUIN, Jean-Claude (org.). SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DEZ ANOS DE PESQUISA. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ Curriculum: between relativism and universalism. Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

FRY, Peter. Quem aprova as cotas? A Dança dos números. Trabalho em Andamento. Rio de Janeiro, maio/2006. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/trabalhosemandamento/> .Acessado em 03 de janeiro de 2007.

GALENO, Sabrina. Representações sobre “boa escola” dentro e fora do ambiente escolar. In: MAGGIE, Yvonne. A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos - Relatório parcial de pesquisa, Rio de Janeiro, Jun.2006.

GIDDENS, Anthony. AS CONSEQÜÊNCIAS DA MODERNIDADE. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOFFMAN, Erving. A REPRESENTAÇÃO DO EU NA VIDA COTIDIANA. Petrópolis: Vozes, 1975

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens Urbanos Pobres – Anotações sobre escolaridade e emprego. Revista Brasileira de Educação.n.06, 1997.

HENRIQUES, Ricardo. RAÇA E GÊNERO NO SISTEMA DE ENSINO: OS LIMITES DAS POLÍTICAS UNIVERSALISTAS NA EDUCAÇÃO. Brasília: UNESCO, 2002

HONORATO, Gabriela. Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária: *Status*, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos. Dissertação de Mestrado. UFRJ, IFCS, Rio de Janeiro, 2005.

KEDDIE, Neill. O saber na sala de aulas. In: GRÁCIO, Sergio, STOER, Stephen. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II – ANTOLOGIA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS. Lisboa: Horizonte, 1982.

LAHIRE, Bernard. Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n.84, set.de 2003.

_____. SUCESSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: AS RAZÕES DO IMPROVÁVEL. São Paulo: Ática, 1997.

MAGGIE, Yvonne. A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos - Relatório parcial de pesquisa, Rio de Janeiro, Jun.2006. Disponível em: http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf. Acessado em 03 de janeiro de 2007.

_____. Os Novos Bacharéis. Novos Estudos. São Paulo: Cebrap, Abril/2001.

_____ & FRY, Peter. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. Enfoques On-Line, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2002.

_____. Políticas de Cotas e o Vestibular da UNB ou a Marca que cria Sociedades Divididas. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 11, nº. 23. Pp.286 – 291, Jan./Jun. 2005.

MATTOS, Carmem L. G. O Conselho de Classe e a Construção do Fracasso Escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31 n. 2, 2005.

McDERMOTT, Ray. Social Relations as Contexts for Learning in School. In: Harvard Educational Review, 47, 2 (maio), p.198-213, 1977

MERTON, Robert. The self-fulfilling prophecy. Antioch Review, pp. 193-210, 1948.

NASCIMENTO, Alexandre do. Universidade e Cidadania: Os Cursos Pré – Vestibulares Populares. Revista Lugar Comum. N.17. 2002.

NÉRI, Marcelo. Equidade e Eficiência na Educação: Motivações e Metas. Centro de Políticas Sociais- CPS- FGV. Rio de Janeiro: Abril/2007. Site: <http://www4.fgv.br/cps/simulador/site%5Fcps%5Feducacao/> Acessado em: 04 de abril de 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.78, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, João Batista Araújo & SCHWARTZMAN, Simon. A ESCOLA VISTA POR DENTRO. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.

PARSONS, Talcott. The School Class as a Social System: Some of its functions in American Society. Harvard Educational Review. Harvard, v.19, 4, 1959.

PEIRANO, Mariza. RITUAIS ONTEM E HOJE, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____.Temas ou Teorias? O Estatuto das Noções de Ritual e de Performance. Série Antropologia, Brasília, nº398, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na Escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº119, p.9-27, Julho/ 2003.

RAMOS, Carla. Nem tão pobres, nem tão negros. Um estudo de caso sobre os alunos indeferidos no Vestibular 2004 da UERJ. Dissertação de Mestrado. UFRJ, IFCS, Rio de Janeiro, 2005.

RIVIÈRE, Claude. OS RITOS PROFANOS. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSENTHAL, Robert, & JACOBSON, Leonore. PYGMALION IN THE CLASSROOM. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas – Tese de Doutorado – UFRJ, IFCS, Rio de Janeiro, Dezembro de 2006.

_____. Centro e Periferia: Um Estudo sobre a sala de aula In: MAGGIE, Yvonne. A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos - Relatório parcial de pesquisa, Rio de Janeiro, Jun.2006.

SCHETTINO, Thaís S. Inclusão Social e “Assimetria de Informação” no Sistema de Ensino Superior Brasileiro: Uma análise comparativa. Dissertação de Mestrado. UFRJ, IFCS, Rio de Janeiro, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon & ARAÚJO E OLIVEIRA, João Batista. A ESCOLA VISTA POR DENTRO. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.

_____. A Educação no Rio de Janeiro. In: ANÁLISE DO RIO DE JANEIRO A PARTIR DO ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro, 2004. (Disponível em www.iets.org.br, acessado em 18 de junho de 2005).

_____. A Questão da Inclusão na Social na Universidade Brasileira. Rio de Janeiro, 2006. (Disponível em www.iets.org.br, acessado em 20 de janeiro de 2007).

_____. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. In: DURHAM, Eunice e SAMPAIO, Helena. O ENSINO SUPERIOR EM TRANSFORMAÇÃO. São Paulo: NUPES, 2001.

_____. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SIROTA Régine. A Sala de aula: um conjunto desesperadamente vazio ou desesperadamente cheio? In: FORQUIN, Jean-Claude (org.). SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DEZ ANOS DE PESQUISA. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Graziella Moraes. Sociologia e Educação: Um debate teórico e empírico sobre a modernidade. Enfoques Online v.1 nº1 pp.66-117. Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Nelson do Valle e Carlos Hasenbalg (orgs.). ORIGENS E DESTINOS: DESIGUALDADES SOCIAIS AO LONGO DA VIDA. Rio de Janeiro: Top Books/IUPERJ/UCAM / FAPERJ, 2004.

SOUZA, Rogério J. Prouni: A Polêmica Inclusão de Negros e Indígenas nas Universidades Privadas. Tema em debate: Prouni - Democratização do acesso? Observatório Latino-americano de Políticas Educativas / Programa Políticas da Cor/ Laboratório de Políticas Públicas OLPEd / LPP, 2004. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped> acessado em 28 de fevereiro de 2007.

SOUZA E SILVA, Jaílson. “Por que Uns e Não Outros?”: Caminhada de Estudantes da Maré para a Universidade. Tese de Doutorado – FE, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1999.

VIANA, Lucy. A Escola e a Resistência. Fórum Crítico da Educação – Revista do ISEP – v. 2 – n. 2, abril/2004.

VIANA, Maria José Braga. As Práticas Socializadoras Familiares como *locus* de Constituição de Disposições Facilitadoras de Longevidade Escolar em Meios Populares. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.90, 2005.

VAN GENNEP, Arnold. OS RITOS DE PASSAGEM, Petrópolis: Vozes, 1978.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. Educação & Sociedade, Campinas, v.24, n.83, 2003.

WILLIS, Paul. APRENDENDO A SER TRABALHADOR: ESCOLA, RESISTÊNCIA E REPRODUÇÃO CULTURAL. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

Sites da Internet:

Jornais: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u28716.shtml>

Wikipédia: http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal

PVNC: <http://pvnc.sites.uol.com.br/index.htm>

Reportagem O Globo sobre a pesquisa da FGV:

<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/04/03/295202427.asp> 15h35m

<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/04/03/295204347.asp> 16h12m

Institutos de Pesquisa:

IPEA: www.ipea.gov.br

IETS: <http://www.iets.org.br>

OLPEd: <http://www.lpp-uerj.net/olped/>

OBSERVA: www.observa.ifcs.ufrj.br

FGV/CPS: <http://www.fgv.br/cps/>

ANEXO I:

Lei nº 3.708/2001

Autor: Deputado José Amorim

Art.1º - Fica estabelecida a cota mínima de 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF.

Parágrafo Único – Nesta cota mínima ficam incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei nº. 3.524/2000.

Art.2º - O poder Executivo regulamentará a presente lei no prazo de 30 (trinta) dias de sua publicação.

Art.3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

2.2 - Decreto de regulamentação da Lei nº 3.708/2001

“Decreto n.º30.766

De 04 de março de 2002

Disciplina o sistema de cotas para negros e pardos no acesso à universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense e dá outras providências. O Governador do Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 1º, caput e parágrafo único, da Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, e tendo em vista o que consta do Processo E-26/059/2002,

Decreta:

Art. 1º - Ficam reservadas, para os negros e pardos, 40% das vagas relativas aos cursos de graduação oferecidas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Parágrafo Único – Para os fins deste Decreto, não se faz distinção entre pessoas negra e pardas.

Art.2º - Caberá às universidades envolvidas definir os critérios mínimos de qualificação para o acesso às vagas reservadas aos alunos negros e pardos.

Art.3º - No preenchimento de suas vagas, deverão as universidades observar, sucessivamente, o seguinte:

I – verificar os candidatos qualificados de acordo com os critérios tratados na Lei nº 3524/2000, selecionando-as para ingresso até o limite das vagas destinadas a tal fim;

II – identificar, dentre os alunos selecionados para ingresso na instituição na forma do inciso anterior, o percentual que se declarou negro ou pardo, em relação ao número total de vagas oferecidas, por curso e turno;

III – deduzir, da cota de 40%o percentual de candidatos selecionados na instituição, declarados negros ou pardos, que foram beneficiados pela Lei nº 3524/2000 (art.1º, parágrafo único, da Lei nº 3.708/2001);

IV – preencher as vagas restantes, da cota de 40%, com os demais candidatos declarados negros ou pardos que tenham sido qualificados para ingresso na instituição, independentemente da origem escolar, raça ou origem social do candidato qualificado;

Art.4º - caso não sejam preenchidas todas as vagas reservadas aos beneficiários deste Decreto, poderão ser elas aproveitadas pelos demais estudantes.

Art.5º - A identificação dos alunos negros e pardos se fará através de declaração firmada, sob as penas da lei, pelo próprio candidato à vaga na universidade.

1º A auto-declaração é facultativa, ficando o candidato submetido às regras gerais de seleção, caso opte por não a firmar.

2º Os candidatos beneficiados pelo regime de reserva de vagas tratado na Lei nº 3.524/00 poderão firmar a declaração prevista neste artigo.

Art 6º - Fica instituído, sem aumento de despesa, o Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negra e Parda – COPEPNEP, com os seguintes objetivos:

I – manter a memória de dados capaz de permitir o acompanhamento do perfil de desempenho dos estudantes negros e pardos nos exames seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior em funcionamento no Estado do Rio de Janeiro.

II – propor medidas que visem estimular a aplicação do sistema de cotas estabelecido neste Decreto a outras instituições de ensino superior;

III – propor medidas que visem o aprimoramento da legislação que trata do acesso dos negros e pardos ao ensino superior; e

IV – propor medidas que visem divulgar e orientar a sociedade da importância das ações afirmativas adotadas pro força deste Decreto, com vistas à promoção da igualdade de oportunidades entre os diversos grupos étnicos e o combate à discriminação.

Art 7º - O Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negra e Parda – COPEPNEP, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, é composto dos seguintes membros:

I – um representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;

II – um representante da Secretaria de Estado de Educação;

III – um representante do Conselho Estadual do Negro;

IV – um representante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

V – um representante da Universidade Estadual do Norte Fluminense; e

1º Será convidado para participar do COPEPNEP um representante do movimento estudantil negro organizado, indicado pela Organização Nacional de Entidades Negras – CONEN, dentre estudantes do ensino médio.

2º - O COPEPNEP será presidido pelo representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, contando com voto qualificado, em caso de empate nas votações.

3º - O exercício das funções de Presidente ou membro do Conselho não será remunerado, a qualquer título, sendo considerado de relevante interesse público.

Art 8º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos para ingresso nas universidades a partir de 2003, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO II:

Lei nº. 4.151/2003

Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências.

Art. 1º - Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:

I - oriundos da rede pública de ensino;

II - negros;

II - pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas.

§ 1º - Por estudante carente entende-se como sendo aquele assim definido pela universidade pública estadual, que deverá levar em consideração o nível sócio-econômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores sócio-econômicos utilizados por órgãos públicos oficiais.

§ 2º - Por aluno oriundo da rede pública de ensino entende-se como sendo aquele que tenha cursado integralmente todas as séries do 2º ciclo do ensino fundamental em escolas públicas de todo território nacional e, ainda, todas as séries do ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou federais situadas no Estado do Rio de Janeiro.

§ 3º - O edital do processo de seleção, atendido o princípio da igualdade, estabelecerá as minorias étnicas e as pessoas com deficiência beneficiadas pelo sistema de cotas, admitida a adoção do sistema de auto-declaração para negros e pessoas integrantes de minorias étnicas, cabendo à Universidade criar mecanismos de combate à fraude.

§ 4º - O candidato no ato da inscrição deverá optar por qual reserva de vagas estabelecidas nos incisos I, II e III do presente artigo irá concorrer.

Art. 2º - Cabe às universidades públicas estaduais definir e fazer constar dos editais dos processos seletivos a forma como se dará o preenchimento das vagas reservadas por força desta Lei, inclusive quanto ao quantitativo oferecido e aos critérios mínimos para a qualificação do estudante, observado o disposto no seu art. 5º e, ainda, os seguintes princípios e regras:

I - autonomia universitária;

II - universalidade do sistema de cotas quanto a todos os cursos e turnos oferecidos;

III - unidade do processo seletivo; e

IV – em caso de vagas reservadas não preenchidas por determinado grupo deverão as mesmas ser, prioritariamente, ocupadas por candidatos classificados dos demais grupos da reserva (art. 1º, I a III) seguindo a ordem de classificação.

Parágrafo único - Os critérios mínimos de qualificação para acesso às vagas oferecidas deverão ser uniformes para todos os concorrentes, independentemente de sua origem, admitida, porém, a adoção de critérios diferenciados de qualificação por curso e turno.

Art. 3º - Deverão as Universidades Públicas Estaduais constituir Comissão Permanente de Avaliação com a finalidade de:

I - orientar o processo decisório de fixação do quantitativo de vagas reservadas aos beneficiários desta Lei, levando sempre em consideração seu objetivo maior de estimular a redução de desigualdades sociais e econômicas;

II - avaliar os resultados decorrentes da aplicação do sistema de cotas na respectiva instituição; e

III - elaborar relatório anual sobre suas atividades, encaminhando-o ao colegiado universitário superior para exame e opinamento e posterior encaminhamento à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Art. 4º - O Estado proverá os recursos financeiros necessários à implementação imediata, pelas universidades públicas estaduais, de programa de apoio visando obter resultados satisfatórios nas atividades acadêmicas de graduação dos estudantes beneficiados por esta Lei, bem como sua permanência na instituição.

Art. 5º - Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma:

I - 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino;

II - 20% (vinte por cento) para negros; e

III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas.

Art. 6º - Para fins de aplicação da ação afirmativa instituída nesta Lei, os órgãos de direção pedagógica superior das universidades, para assegurar a excelência acadêmica, adotarão critérios definidores de verificação de suficiência mínima de conhecimentos, os quais deverão ser publicados no edital de vestibular ou exames similares, sob pena de nulidade.

Art. 7º- Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente as Leis nºs 3.524, de 28 de dezembro de 2000, 3.708, de 09 de novembro de 2001 e 4.061, de 02 de janeiro de 2003.

Rio de Janeiro, 04 de setembro de 2003.

Projeto de Lei nº. 506-A/2003

Autor: Poder Executivo

Mensagem nº. 25/2003

Aprovado o Substitutivo da Comissão de Constituição e Justiça de comum acordo com a Comissão de Ciência e Tecnologia.

ANEXO III:

DECRETO Nº. 5.493, DE 18 DE JULHO DE 2005.

Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005,

DECRETA:

Art. 1º O Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a [Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005](#), destina-se à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento ou de vinte e cinco por cento, para estudantes de cursos de graduação ou seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, que tenham aderido ao PROUNI nos termos da legislação aplicável e do disposto neste Decreto.

Parágrafo único. O termo de adesão não poderá abranger, para fins de gozo de benefícios fiscais, cursos que exijam formação prévia em nível superior como requisito para a matrícula.

Art. 2º O PROUNI será implementado por intermédio da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 1º A instituição de ensino superior interessada em aderir ao PROUNI firmará, em ato de sua mantenedora, termo de adesão junto ao Ministério da Educação.

§ 2º As bolsas de estudo poderão ser canceladas, a qualquer tempo, em caso de constatação de inidoneidade de documento apresentado ou falsidade de informação prestada pelo bolsista.

§ 3º É vedada a acumulação de bolsas de estudo vinculadas ao PROUNI, bem como a concessão de bolsa de estudo a ele vinculada para estudante matriculado em instituição pública e gratuita de ensino superior.

§ 4º O Ministério da Educação disporá sobre os procedimentos operacionais para a adesão ao PROUNI e seleção dos bolsistas, especialmente quanto à definição de nota de corte e aos métodos para preenchimento de vagas eventualmente remanescentes, inclusive aquelas oriundas do percentual legal destinado a políticas afirmativas de acesso de portadores de deficiência ou de autodeclarados negros e indígenas.

Art. 3º O professor beneficiário de bolsa integral ou parcial, vinculada ao PROUNI, deverá estar no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública.

Art. 4º A pré-seleção dos estudantes a serem beneficiados pelo PROUNI terá como base o resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo do PROUNI para ingresso em curso de graduação ou seqüencial de formação específica.

Art. 5º Para fins de cálculo do número de bolsas a serem oferecidas pelas instituições que aderirem ao PROUNI ou por entidades beneficentes de assistência social que atuem no ensino superior, são considerados estudantes regularmente pagantes aqueles que tenham firmado contrato a título oneroso com instituição de ensino superior com base na [Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999](#), não beneficiários de bolsas integrais do PROUNI ou da própria instituição, excluídos os inadimplentes por período superior a noventa dias, cujas matrículas tenham sido recusadas no período letivo imediatamente subsequente ao inadimplemento, nos termos dos arts. 5º e 6º daquela Lei.

Parágrafo único. Para efeitos de apuração do número de bolsas integrais a serem concedidas pelas instituições de ensino, os beneficiários de bolsas parciais de cinquenta por cento ou vinte e cinco por cento são considerados estudantes regularmente pagantes, sem prejuízo do disposto no caput.

Art. 6º As instituições de ensino superior que aderirem ao PROUNI nos termos da regra prevista no § 4º do art. 5º da Lei nº 11.096, de 2005, poderão oferecer bolsas integrais em montante superior ao mínimo legal, desde que o conjunto de bolsas integrais e parciais perfaça proporção equivalente a oito inteiros e cinco décimos por cento da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do PROUNI, efetivamente recebida nos termos da [Lei nº 9.870, de 1999](#).

Art. 7º As instituições de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, inclusive beneficentes de assistência social, poderão converter até dez por cento das bolsas parciais de cinquenta por cento vinculadas ao PROUNI em bolsas parciais de vinte e cinco por cento, à razão de duas bolsas parciais de vinte e cinco por cento para cada bolsa parcial de cinquenta por cento, em cursos de graduação ou seqüenciais de formação específica, cuja parcela da anualidade ou da semestralidade efetivamente cobrada, com base na [Lei nº 9.870, de 1999](#), não exceda, individualmente, o valor de R\$ 200,00 (duzentos reais).

Art. 8º As instituições de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, inclusive beneficentes de assistência social, poderão oferecer bolsas integrais e parciais de cinquenta por cento adicionais àquelas previstas em seus respectivos termos de adesão, destinadas exclusivamente a novos estudantes ingressantes.

Parágrafo único. As bolsas a que se refere o caput serão contabilizadas como bolsas do PROUNI e poderão ser compensadas nos períodos letivos subseqüentes, a critério da instituição de ensino superior, desde que cumprida a proporção mínima legalmente exigida, por curso e turno, nos períodos letivos que já têm bolsistas do PROUNI.

Art. 9º A soma dos benefícios concedidos pela instituição de ensino superior será calculada considerando a média aritmética das anualidades ou semestralidades efetivamente cobradas dos alunos regularmente pagantes, nos termos deste Decreto, excluídos os alunos beneficiários de bolsas parciais, inclusive os beneficiários das bolsas adicionais referidas no art. 8º.

Art. 10. A permuta de bolsas entre cursos e turnos, quando prevista no termo de adesão, é restrita a um quinto das bolsas oferecidas para cada curso e turno, e o número de bolsas resultantes da permuta não pode ser superior ou inferior a este limite, para cada curso ou turno.

Art. 11. As instituições de ensino superior que não gozam de autonomia ficam autorizadas, a partir da assinatura do termo de adesão ao PROUNI, a ampliar o número de vagas em seus cursos, respeitadas as seguintes condições:

I - em observância estrita ao número de bolsas integrais efetivamente oferecidas pela instituição de ensino superior, após eventuais permutas de bolsas entre cursos e turnos, observadas as regras pertinentes; e

II - excepcionalmente, para recompor a proporção entre bolsas integrais e parciais originalmente ajustada no termo de adesão, única e exclusivamente para compensar a evasão escolar por parte de estudantes bolsistas integrais ou parciais vinculados ao PROUNI.

Art. 12. Havendo indícios de descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão, será instaurado procedimento administrativo para aferir a responsabilidade da instituição de ensino superior envolvida, aplicando-se, se for o caso, as penalidades previstas.

§ 1º Aplica-se ao processo administrativo previsto no caput, no que couber, o disposto na [Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999](#), observando-se o contraditório e a ampla defesa.

§ 2º Para os fins deste Decreto, considera-se falta grave:

I - o descumprimento reincidente da infração prevista no [inciso I do art. 9º da Lei nº 11.096, de 2005](#), apurado em prévio processo administrativo;

II - instituir tratamento discriminatório entre alunos pagantes e bolsistas beneficiários do PROUNI;

III - falsear as informações prestadas no termo de adesão, de modo a reduzir indevidamente o número de bolsas integrais e parciais a serem oferecidas; e

IV - falsear as informações prestadas no termo de adesão, de modo a ampliar indevidamente o escopo dos benefícios fiscais previstos no PROUNI.

§ 3º Da decisão que concluir pela imposição de penalidade caberá recurso ao Ministro de Estado da Educação.

Art. 13. Para o cálculo da aplicação em gratuidade de que trata o [art. 10 da Lei nº 11.096, de 2005](#), serão contabilizadas bolsas integrais, bolsas parciais de cinquenta por cento ou de vinte e cinco por cento e assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa, quando se referir às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instalados a partir do primeiro processo seletivo posterior à publicação da referida Lei.

Parágrafo único. Para o cálculo previsto no caput, relativo às turmas iniciadas antes de 13 de setembro de 2004, poderão ser contabilizados os benefícios concedidos aos alunos nos termos da legislação então aplicável.

Art. 14. A instituição de ensino superior que aderir ao PROUNI apresentará ao Ministério da Educação, semestralmente, de acordo com o respectivo regime curricular acadêmico:

I - o controle de frequência mínima obrigatória dos bolsistas, correspondente a setenta e cinco por cento da carga horária do curso;

II - o aproveitamento dos bolsistas no curso, considerando-se, especialmente, o desempenho acadêmico; e

III - a evasão de alunos por curso e turno, bem como o total de alunos matriculados, relacionando-se os estudantes vinculados ao PROUNI.

§ 1º A entidade beneficente de assistência social que atue no ensino superior e aderir ao PROUNI encaminhará ao Ministério da Educação relatório de atividades e gastos em assistência social, até sessenta dias após o encerramento do exercício fiscal.

§ 2º Considera-se assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa o desenvolvimento de programas de assistência social em conformidade com o disposto na [Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993](#), que não integrem o currículo obrigatório de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica.

§ 3º O Ministério da Educação estabelecerá os requisitos de desempenho acadêmico a serem cumpridos pelo estudante vinculado ao PROUNI, para fins de manutenção das bolsas.

Art. 15. As bolsas reservadas aos trabalhadores da instituição de ensino superior e seus dependentes decorrentes de convenção coletiva ou acordo trabalhista, nos termos da lei, serão ocupadas em observância aos procedimentos operacionais fixados pelo Ministério da Educação, especialmente quanto à definição de nota de corte para seleção de bolsistas e aos métodos para o aproveitamento de vagas

eventualmente remanescentes, sem prejuízo da pré-seleção, conforme os resultados do ENEM.

Parágrafo único. A instituição de ensino superior interessada em conceder bolsas de estudo vinculadas ao PROUNI, nos termos do caput, deverá informar previamente ao Ministério da Educação e encaminhar cópia autenticada dos atos jurídicos que formalizam convenção coletiva ou acordo trabalhista, com as respectivas alterações posteriores.

Art. 16. As mantenedoras de instituições de ensino superior que optarem por transformar sua natureza jurídica em sociedade de fins econômicos, nos termos do [art. 7º-A da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995](#), deverão assegurar a continuidade das bolsas concedidas às turmas iniciadas antes de 13 de setembro de 2004, nos cinco anos previstos para a transformação do regime jurídico.

Art. 17. O acompanhamento e o controle social dos procedimentos de concessão de bolsas, no âmbito do PROUNI, serão exercidos:

I - por comissão nacional, com função preponderantemente consultiva sobre as diretrizes nacionais de implementação;

II - por comissões de acompanhamento, em âmbito local, com função preponderante de acompanhamento, averiguação e fiscalização da implementação local.

Parágrafo único. O Ministério da Educação definirá as atribuições e os critérios para a composição da comissão nacional e das comissões de acompanhamento.

Art. 18. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 19. Fica revogado o [Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004](#).

Brasília, 18 de julho de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.7.2005

ANEXO IV:

LEI No 10.639, DE 09 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro- Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 09 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)