

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Maria Paula Gennari Guimarães Twiaschor

O significado e os sentidos que alunos do ensino fundamental atribuem à  
escola

MESTRADO  
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO  
2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Maria Paula Gennari Guimarães Twiaschor

O significado e os sentidos que alunos do ensino fundamental atribuem à  
escola

MESTRADO  
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Profa Dra Alda Junqueira Marin.

SÃO PAULO  
2008

Comissão Julgadora

---

---

---

## Resumo

O presente trabalho partiu do questionamento sobre diferenças de desempenho entre alunos com mesmo nível sócio-econômico e teve como objetivo investigar as relações entre o significado e os sentidos atribuídos à escola por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental I, e seus desempenhos escolares. O trabalho foi realizado em uma escola pública estadual, localizada em um bairro da Zona Oeste da cidade de São Paulo, ao longo do ano de 2007. A hipótese era a de que o significado e os sentidos que as crianças atribuem à escola são diferentes e se relacionam tanto com o desempenho escolar – sentidos atribuídos em função do bom ou mau desempenho – quanto com as práticas docentes em sala de aula – atribuição de sentidos positivos ou negativos em função delas. A análise dos dados foi feita à luz de referencial teórico de autores das Ciências Sociais, principalmente Bourdieu e colaboradores. Como procedimento de coleta de dados foram utilizados questionários respondidos pelos pais dos alunos com o objetivo de caracterizar melhor a população do ponto de vista econômico e cultural, e questionários e roteiros de entrevistas que visaram a identificar o significado e os sentidos que cada aluno conferia à escola. Foram realizadas observações em salas de aula e análise do material escolar dos alunos, como cadernos e lições, em busca de relações entre dados colhidos e o teor dos diferentes depoimentos das entrevistas. Também foram realizadas entrevistas com os professores, com o intuito de saber como atribuíam os conceitos relativos ao desempenho escolar dos alunos, que critérios levavam em consideração e como avaliavam o “bom” e o “mau” desempenho. Os resultados apontaram que, de modo geral, a escola significa o futuro, a possibilidade de uma vida melhor e ascensão social. Essa perspectiva foi abordada por Pierre Bourdieu, quando explicou que o acesso à escolarização para determinada parcela da população significava a possibilidade de alcançar posições consideradas hierarquicamente superiores. Observaram-se também dois eixos de sentidos. O primeiro deles, o da escola que ensina: ensina a ler e escrever; ensina educação, disciplina e respeito; ensina a conviver; e o segundo eixo, o da escola que tira das ruas. Foi possível estabelecer relações entre esses dois eixos e o desempenho escolar obtido pelas crianças, bem como com as experiências por elas vividas dentro da escola. Observou-se também que as professoras que participaram do estudo tinham esquemas de avaliação bem diversos; havia avaliações pautadas nas condutas e nas características pessoais e não no desempenho escolar. A análise demonstrou relações com condições de origem dos alunos.

Palavras chave: Significado de Escola, Rendimento Escolar, Ensino Fundamental, Avaliação.

## **Abstract**

This study was developed from questions about different performance among students of the same social and economic level and aimed at investigating the relationship between the meaning and senses ascribed to the school by students of the 5<sup>th</sup> grade of Primary School, and their school performance. The study was conducted in a State public school located in a district of the Western Area of the City of São Paulo throughout the year of 2007. The assumption was that the meaning and the senses the children ascribe to the school are different and related to both their school performance – senses ascribed by virtue of good or poor performance – and the educational practices in class – positive and negative senses ascribed to them. The analysis of data was made in light of theoretical referential of Social Sciences authors, primarily Bourdieu and collaborators. To collect the data, we have used questionnaires answered by parents of students aiming at better characterizing the population from an economic and cultural standpoint, and questionnaires and interview guides aiming at identifying the meaning and senses each student assigned to the school. We have conducted class observation and analyzed students' school materials, such as copybooks and lessons searching for the relationship between the data collected and the content of the different testimonies in the interviews. We have further conducted interviews with teachers aiming at identifying how they have graded the school performance of the students, the criteria taken into account and how they assessed a “good” and a “poor” performance. Results indicated that, overall, school means the future, the possibility of a better life and social ascension. This perspective was addressed by Pierre Bourdieu while explaining that access to school for certain portion of the population meant the possibility of reaching positions viewed as hierarchically higher. We have also observed two axes of senses. The first one - the school that teaches: it teaches how to read and write; it teaches education, discipline and respect; it teaches how to live with others; and the second axis - the school that removes from streets. It was possible to establish relations between these two axes and the children's school performance, as well as with their experience inside the school. We have further noticed that teachers who participated in this study had very different evaluation systems; some evaluations were based on personal conduct and characteristics, rather than on school performance. The analysis has demonstrated they are related to the students' origin conditions.

Key words: Meaning of School; School Performance; Primary School; Evaluation.

## **Agradecimentos**

À Profa Dra Alda Junqueira Marin, que me orientou colocando-me questões precisas e que me traziam de volta aos trilhos.

À Banca Examinadora, composta pela Profa Dra Marieta Gouvêa de Oliveira Penna e pelo Prof Dr Carlos Antonio Giovinazzo Junior, pelas ricas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, especialmente Prof Dr José Geraldo Silveira Bueno, pela formação.

Aos professores, direção, demais funcionários e principalmente às crianças da escola investigada, que possibilitaram a realização deste trabalho.

Ao CNPQ, pelo financiamento da pesquisa.

À Elizabete Adania, sempre muito paciente e solícita.

À amiga Maria Angélica Pedra Minhoto, pelo incentivo e apoio emocional e logístico.

Às companheiras de percurso Márcia Barcellos Ferri e Tania Marsiglia, pelos momentos de descontração.

Aos meus pais e irmãos, sempre presentes.

À minha família, Bruno, Isabela, Marcos e Marina, por estarem ao meu lado e por terem sido compreensivos nessa jornada.

# Sumário

Introdução.....	1
1. Conceitos.....	10
2. Definição do tema e do problema.....	16
3. Objetivos.....	17
4. Hipótese.....	17
5. Procedimento de Pesquisa.....	18
6. Estrutura do trabalho.....	20
Capítulo 1. A escola e seus agentes.....	22
1. Aproximando-me do objeto.....	22
1.1. Conhecendo o distrito.....	24
1.2. O perfil das famílias.....	27
1.3. Conhecendo a escola.....	39
1.3.1. A aproximação.....	42
1.3.2. Recreio e almoço.....	43
1.3.3. A sala de aula.....	44
1.3.3.1 Outras salas.....	45
1.4. Os sujeitos da pesquisa.....	46
1.5. A avaliação na escola.....	48
Capítulo 2. Escola: significa o futuro.....	51
2.1. A escola que ensina.....	54
2.1.1. Escola que ensina a ler e escrever.....	56
2.1.2. Escola que ensina educação, disciplina, respeito.....	58
2.1.3. Escola que ensina a conviver – brincar, encontrar amigos....	59
2.1.4. A escola que não ensina.....	60
2.2. A escola que tira da rua.....	62
Capítulo 3. A prática e sua relação com o desempenho.....	66
3.1. A prática e o desempenho dos alunos da 4ª série A.....	67
3.1.1. Joana.....	68
3.1.2. Mário.....	71
3.1.3. Giovana.....	75
3.1.4. Tatiana.....	79



3.2. A prática e o desempenho dos alunos da 4ª série B.....	82
3.2.1. Brás.....	83
3.2.3. Élio.....	88
3.2.3. Lauro.....	91
3.2.4. Luis Antonio.....	94
3.3. A continuidade das práticas.....	96
Considerações Finais.....	102
Referências Bibliográficas.....	115
Anexos.....	120

## Lista de Quadros e Tabelas

Tabela 1:	Caracterização da população.....	25
Tabela 2:	Domicílios.....	25
Tabela 3:	Favelas.....	26
Tabela 4:	Rendimentos.....	26
Tabela 5:	Tempo de escolaridade dos chefes de família.....	27
Tabela 6:	Taxa de analfabetismo.....	27
Tabela 7:	Escolaridade dos pais.....	28
Tabela 8:	Ocupações declaradas pelos responsáveis.....	30
Tabela 9:	Características das moradias.....	33
Tabela 10:	Bens de consumo.....	36
Tabela 12:	Tipos de acompanhamento da vida escolar dos filhos.....	38
Quadro 1:	Renda familiar mensal.....	34
Quadro 2:	Quadro de funcionários da escola.....	41

*(...)Foi aí que nasci: Nasci na sala do 3º ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então, era analfabeto e desprezioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Pólo Norte.(...)*  
(Carlos Drummond de Andrade)

## Introdução

O objeto deste estudo é o significado atribuído à escola e sua relação com o desempenho escolar de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental I (no ensino de nove anos, 3º ano).

A questão inicial da qual partiu esse interesse foi a observação da diferença entre os desempenhos escolares obtidos por alunos com nível sócio-econômico similar.

As crianças chegam à escola com saberes diferentes e pertencem a núcleos familiares também diversos, mas, parte-se do princípio de que dentro de uma sala de aula encontramos crianças com níveis econômico e cultural similares – por exemplo, perceptíveis pelo local de moradia e o tipo de trabalho dos pais. O fato de tais alunos apresentarem desempenhos díspares – muitos deles chegando a 4ª série do Ensino Fundamental<sup>1</sup> I sem sequer terem habilidade para ler e escrever textos comuns, enquanto outros, ao contrário, têm sucesso e chegam bem ao EFII – suscitou uma indagação: o que interfere para a existência dessas diferenças de resultado obtido por essas crianças?

Há sobre o tema do fracasso escolar uma vasta bibliografia e uma produção acadêmica igualmente rica. Parte dos trabalhos investiga o fracasso relacionando-o principalmente às práticas dos professores em sala. Mesmo o sucesso, que também ocorre, embora ofuscado pela ênfase dada ao fracasso, quando investigado também é apontado como fruto das práticas dos professores “bem sucedidos”, conforme os estudos de Silva&Batista (2005), Lunardi (2005) e Trento (1999) entre outros. A partir dessas constatações, outras questões foram levantadas: e o que a criança pensa sobre a escola interfere no seu destino escolar? Ou então, sua trajetória de sucesso ou fracasso se relaciona com o que pensa sobre a escola?

Buscou-se então por trabalhos que se ocuparam da temática voltada a tais questões. Foram localizados os trabalhos de Cruz (1997), Moura (2004), Meyrelles (2004), Castro (2002) e Giovinazzo Jr (2003).

Em um estudo exploratório desenvolvido na periferia de Fortaleza com crianças em situação de extrema pobreza, intitulado *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora*, Cruz (1997) buscou identificar as percepções da escola para essas crianças, em três momentos: antes do ingresso na primeira série do Ensino

---

<sup>1</sup> Doravante EFI.

Fundamental, na metade do ano e ao final dele. Sua hipótese era a de que a natureza das primeiras relações vividas pelas crianças é crucial para a disposição para a aprendizagem, ou seja, as representações que as crianças têm a respeito da escola, antes de seu ingresso na instituição e logo no seu início, determinam de forma significativa seu desempenho futuro.

A pesquisadora observou mudança das expectativas das crianças ao longo do ano acerca da escola. Antes do ingresso dessas crianças as representações associavam-se a expectativas positivas: possibilidade de melhorar de vida; lazer, isto é, encontrar e fazer amigos, brincar; corresponder à expectativa dos pais, que esperavam que fossem à escola e nela tivessem sucesso. Os relatos revelam que aparece para essas crianças a idéia do castigo como forma de punição por não corresponderem à expectativa dos professores. Além disso, torna-se presente a questão da violência, física e moral. Aos poucos a escola vai se associando aos significados negativos, ou seja, as crianças, como não conseguem dominar o código estabelecido pela escola – padrões de comportamento esperado –, são punidas e a instituição vai perdendo a aura de lugar que dá oportunidade de decifração desse código, o que leva as crianças a pensarem que esse código não é para elas, que não conseguem dominá-lo.

Em função da característica econômica da população estudada, a escola também vincula-se à questão da alimentação: escola como lugar onde a criança pode alimentar-se, uma preocupação a menos para a família. Aparece então outro significado de escola: ela passa a ter um caráter assistencialista.

Diversamente de Cruz, Moura (2004) procurou abordar as representações sociais de escola construídas por alunos EFI e II e Ensino Médio, em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Os resultados obtidos pela autora revelam que as representações sociais de escola foram relacionadas especialmente à escola como espaço para brincar, para aprender e para “crescer na vida”, questões que foram comuns a todos os grupos. Comparando-se as representações sociais entre os ciclos de formação (EFI, EFII e EM), observou-se tendência de que os alunos mais jovens associem a escola ao espaço de aprender, ficando o brincar em segundo plano, representação que vai se transformando à medida que os alunos crescem. Na pré-adolescência, além de brincar e aprender surge a noção de escola como espaço de relacionamento e, para os adolescentes a escola representada como espaço que proporciona a melhoria de vida. Esses resultados, segundo a autora, revelam que as representações sociais conectam-se com a vida cotidiana e com os fatores preponderantes em cada idade.

Meyrelles (2004) investigou os sentidos e significados da escola para adolescentes de 14 anos de escolas particulares de bairros de classe média alta de São Paulo.

A autora procurou mostrar como as pesquisas sobre a adolescência caracterizam-na como um período de crise *per se*, “não considerando o processo singular de construção do modo de agir, pensar e sentir de cada adolescente” (p.12). Também procurou mostrar que a escola é fruto das transformações da nossa sociedade e o lugar que essa instituição ocupa dentro dela.

Meyrelles verificou que os adolescentes compartilham significados sociais a respeito da escola, mas sentidos pessoais diferentes. Para esses adolescentes, a escola representa algo necessário para a vida futura, para a escolha de uma profissão e de um emprego – ela tem um significado social. Porém, segundo a autora, a preocupação com a profissão relaciona-se com aspectos distintos da vida de cada um – um trabalho bem remunerado ou um conhecimento sólido para a vida futura, por exemplo. O caráter de espaço social, preparando-os para o convívio social, ou seja, o meio que proporciona amizades, também foi destacado pela autora. Neste grupo, a escola é um espaço que propicia esses encontros, bem como serve para ampliar o círculo de relações e exercer a sociabilidade. Nessa medida, apresenta sentidos individuais diversos.

Esse também foi o foco de pesquisa de Castro (2002) investigando os sentidos e os significados atribuídos pelo aluno à escola, mas estabelecendo relações com os saberes escolares, objetivando relacioná-los a seus projetos de vida e expectativas educacionais. Sua hipótese era que a posição social e as experiências familiares, as expectativas educacionais e profissionais desses jovens e a influência de amigos e de grupos de pares têm implicações para a atribuição de sentido que esses alunos dão a sua trajetória escolar. Buscou assim, conhecer as razões que levaram as famílias dos adolescentes pesquisados escolherem o estabelecimento de ensino que frequentam, e as práticas socioculturais dos jovens investigados e de seus familiares, tendo em vista as relações entre esses aspectos e a vida escolar dos adolescentes.

Os sujeitos da pesquisa eram alunos com idades entre 13 e 16 anos, estudantes do 4º ciclo de Formação Humana da Escola Fundamental, o que corresponde a estudantes de 7ª e 8ª séries de Escolas de organização seriada. Os alunos deveriam pertencer a grupos sociais ou a frações de grupos sociais diferentes considerando-se a escolaridade dos pais, a ocupação dos familiares, os estilos de vida, a renda mensal da família e as práticas socioculturais mais comuns entre eles.

Castro afirma ter partido do pressuposto de que a relação dos jovens com a escola e com a cultura e a importância dada à educação e ao êxito escolar se desenvolvem no ambiente familiar, a partir do valor que o grupo familiar transmite ao aluno ao longo da convivência na infância e na adolescência. Considera que as influências do ambiente doméstico, aliadas a outros fatores, contribuem para a constituição de um *habitus* favorável ao desempenho escolar e para a aceitação do *ethos* escolar.

O estudo revelou, de acordo com Castro, que o jovem valoriza a escola, principalmente pela oportunidade de aprendizagem de novos saberes e como um espaço privilegiado de interações sociais. Ao aluno interessa aprender o que a escola tem para lhe ensinar, desde que haja sentido nessa aprendizagem. Esse interesse, no entanto, revela uma ambigüidade: ao mesmo tempo em que o aluno interessa-se mais por aprender aquilo que faz sentido para ele, também almeja dominar todos os conteúdos, acreditando que tudo o que a escola ensina é, ou ainda será, importante para a sua vida.

Interesse paralelo moveu Giovinazzo Jr. (2003) ao realizar estudo que visava a busca de relação que os adolescentes mantêm com a escola a partir de suas experiências nessa instituição e dos significados atribuídos por eles a essas experiências. O autor buscou também levantar as necessidades, expectativas e aspirações dos adolescentes no intuito de estabelecer relações entre o indivíduo, à instituição escolar e a sociedade, relacionando as experiências dos sujeitos investigados com a estrutura geral da sociedade.

A hipótese de Giovinazzo Jr. era a de que a educação oferecida pelas instituições escolares visa à adaptação do aluno à sociedade – adequação aos padrões culturais – e às exigências do mercado de trabalho. Dessa maneira, a escola constitui-se em mais um obstáculo à autonomia dos alunos, relegando-se a formação ao segundo plano, uma vez que essa instituição, pertencendo a uma sociedade industrial de base tecnológica, impede o florescimento de possibilidades de superação da ordem estabelecida.

Um dos pontos revelados pelo estudo é o de que a escolarização continua sendo fundamental para os indivíduos. Para Giovinazzo Jr., embora outros estudos apontem a existência, hoje em dia, de outros espaços socializadores, “*a escola ainda parece ser uma instituição que exerce influência sobre os alunos e suas famílias*” (p. 207). Segundo o autor, a instituição não trabalha com conteúdos culturais significativos para os alunos e exerce a função de *controle social*, ensinando a viver em uma sociedade de classes, hierárquica. A escola é vista pelos sujeitos como espaço de preparação para

inserção no mundo adulto, mas inserção entendida como *enquadramento*. No entanto, o autor não deixou de considerar a escola como espaço de produção cultural, criado pelos próprios alunos, que transformam sua passagem pela escola em uma experiência significativa.

O discurso dos adolescentes permitiu ao autor apontar que essa experiência significativa é marcada pelos relacionamentos que se desenvolvem entre os diferentes grupos, desconsiderando a relação de cada qual com o conhecimento. Segundo o autor, no intuito de transformar a escola em um lugar mais interessante e prazeroso, seus agentes preocupam-se mais com o desenvolvimento de competências e habilidades para preparar o aluno para o mercado de trabalho, deixando de lado a transmissão da cultura propriamente dita. Desse modo, reproduzem aspirações e expectativas que não são suas, mas externas, limitando assim a autonomia individual e social.

Nos trabalhos apresentados é possível perceber que a escola é uma instituição socialmente valorizada e que as expectativas em relação ao seu papel são as de possibilidade de uma vida melhor, seja de ascensão social, seja de um trabalho bem remunerado ou mesmo de melhores oportunidades no mercado de trabalho. A escola também aparece como espaço socializador, que possibilita o exercício das relações sociais, além de ser um lugar para brincar.

Mas também é possível perceber-se algumas diferenças entre os significados atribuídos à escola quando comparamos os diferentes grupos. O trabalho de Cruz aponta para expectativas que não são correspondidas. As crianças investigadas buscavam corresponder ao que esperavam delas, no entanto, não dominavam o padrão de comportamento exigido e a maneira como eram avaliadas apontava a elas essa não correspondência. Para a autora, a escola reproduziria as relações desiguais presentes na sociedade.

O trabalho de Giovinazzo Jr. põe foco na escola como espaço que molda os indivíduos, ensinando-os a viver em sociedade. Para o autor, a escola não privilegiaria a transmissão de conteúdos socialmente significativos. No trabalho de Meyrelles essa questão aparece de maneira diversa: alguns alunos valorizam a escola por ser um espaço de transmissão da cultura. Contribui para essa discussão o trabalho de Castro, pois, de acordo com a perspectiva adotada pela autora, a posição social ocupada pelos indivíduos deve ser levada em consideração quando se discute a transmissão do conhecimento.



Outros dois autores que refletiram sobre as funções sociais da escola, o valor por ela adquirido e seu papel na reprodução das desigualdades sociais, contribuindo para o aprofundamento dessas questões, foram Pereira (1969) e Weber (1976), desde décadas anteriores.

Pereira (1969), em *A escola secundária numa sociedade em mudança*<sup>2</sup>, enfoca um momento histórico diferente do que aqui se pretende investigar, no entanto sua revisão ganha importância uma vez incide sobre uma época de profundas mudanças no sistema de ensino, cujos reflexos podem ser sentidos até hoje, e traz considerações acerca dos significados de escola e que, portanto, refletem aquele momento.

A população dessa pesquisa foi composta por alunos matriculados em um estabelecimento de ensino de um bairro da periferia de São Paulo habitado por operários de baixa renda, seus familiares, professores e funcionários.

Com a expansão do ensino secundário, este tornou-se o caminho obrigatório para quem pretendia chegar ao ensino superior, donde se pode compreender a importância que ele alcançava.

Essa *democratização do ensino* – Pereira utiliza-se da forma como Bourdieu e Champagne se referiram ao ocorrido na França, na década de 1950 para referir-se ao fenômeno observado aqui -, criou novas escolas na capital e no interior, levando para dentro dos estabelecimentos de ensino uma clientela diversa tanto econômica quanto culturalmente e até então excluída da escola, e trouxe consigo a queda da qualidade de ensino, segundo o autor, em função da substituição das preocupações pedagógicas pelas burocráticas, interferindo na dinâmica escolar e resultando num distanciamento entre a escola-ideal e a escola-real (cf Pereira, 1969, p.36 e 37). Criou-se uma tensão entre a escola e sua clientela e os órgãos governamentais.

Nesse contexto, Pereira (1969) apurou que, para a maioria da população estudantil a escola representava possibilidade de ascensão social, já que o acesso “... começa a dar prestígio ao indivíduo e ao seu grupo familiar a partir do instante em que ele se torna ginásiano.” (p.107). Essa ascensão traduzia-se na possibilidade de conquista de melhor emprego que, segundo Pereira, dava-se em função da insatisfação com suas condições econômicas ou com o próprio trabalho. Essas demandas estavam ligadas ao

---

<sup>2</sup> O objetivo principal de sua pesquisa foi o de analisar o período em que se discutia o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), período em que, segundo o autor, houve expansão do ensino médio, principalmente no Estado de São Paulo, bem como do número de ginásios. O trabalho evidencia a realidade educacional daquela época, que a citada lei pretendia alterar, e mapeia as expectativas dos alunos em relação à escola para atingir o seu objetivo.

desejo de um estilo de vida tido como superior e a possibilidade de conseguir empregos considerados de maior prestígio, mais valorizados socialmente. Analisando-se as posições ocupadas pelos alunos entrevistados e as por eles idealizadas, é possível perceber, e o autor discute isto, que no quadro de valores que orienta as suas preferências, era clara a substituição do trabalho manual pelo não manual - desprestígio presente na sociedade contemporânea.

Os próprios pais enxergavam na escola uma possibilidade de mudança de vida para seu filho. O desejo de uma vida melhor acabava por provocar um choque entre culturas, já que grande parte da comunidade de alunos era migrante de outras regiões do país, colocando os jovens em conflito com suas famílias, e o desprestígio das ocupações sócio-profissionais mais simples associava-se ao desprestígio sentido em relação à família, que as exercia.

Pereira verificou um descompasso entre expectativa ocupacional, fruto do estudo, e as posições alcançadas pelos ginásianos, o que gerava uma frustração em ascender nas atividades profissionais almejadas. A justificativa para esse fracasso, segundo Pereira, se realizava por meio de explicações “paternalistas” (Pereira, 1969, p. 114), principalmente a “falta de proteção” – o que explica a busca, principalmente dos pais dos alunos, pela figura do diretor da escola, com pedidos de recomendações para melhores empregos para seus filhos.

Pereira aponta a escola como “agência estimuladora deste processo” (Pereira, p.118), principalmente pelo fato de a instituição não ter se dado conta da entrada dessa nova parcela da população e continuar agindo como se atendesse a mesma clientela – mudança do discurso não é acompanhada pela mudança nas práticas.

A busca pela certificação como passaporte para pertencer a uma classe tida como “superior” e detentora dos padrões socialmente aceitos e tão almejados fica bastante explícita no trabalho de Pereira, na medida em que a escola passava a representar a via de acesso a este mundo tão valorizado, mesmo que esse acesso não se concretizasse, como o autor mostrou. Segundo o que o próprio autor aponta, a escola não dava conta das mudanças que aconteciam no seu interior e continuava operando da mesma maneira, ou seja, deixando de atender à nova demanda, não a incorporando efetivamente.

O trabalho de Pereira traz a questão do prestígio social da escola, principalmente como via de acesso a melhores empregos e conseqüentemente, melhores ganhos, ascensão social e possibilidade de uma vida melhor. Porém, a frustração por não se

atingir essas expectativas estava presente no discurso dos estudantes pesquisados – a escola não cumprindo o que prometia.

Essa discussão está presente nas reflexões de Bourdieu quando discute essas questões e aponta para o fato de que, uma vez que a oportunidade foi oferecida, o fracasso passa a ser referido ao indivíduo.

Weber (1976), em estudo que visava a compreender as imagens, representações e significados da educação e seu papel nas transformações sociais entre pais de alunos pertencentes a diferentes grupos econômico-sociais, afirma que a maioria das análises de estudiosos do tema educação realizadas à época partia do fato de que a origem social ainda era o principal determinante dos destinos dos alunos. A autora aponta dois tipos de proposições presentes nos trabalhos analisados: os que viram a educação como instrumento de ascensão social e advogavam sua melhoria no próprio quadro de ensino e outra que propunha a mudança de conteúdos para acompanhar as mudanças tecnológicas da sociedade. Segunda ela, apesar de visões diferentes, essas análises viam o acesso à educação como solução do problema das desigualdades sociais – ou seja, atribuíam um elevado valor à educação.

Em seu trabalho, Weber aponta que a expansão do ensino escolar atingiu apenas uma pequena parcela da população – poucos conseguiam ir além do curso primário<sup>3</sup>. A promoção automática aumentou o tempo de permanência das crianças na escola, eliminando o problema da repetência, mas não conseguiu resolver o problema da seletividade do ensino, já que os alunos esbarravam no exame de admissão – apenas metade dos alunos era aprovada no exame. A solução foi unir o primário ao nível médio – ensino de primeiro e segundo graus. Weber mostra em sua pesquisa que houve um aumento do número de matrículas, mas efetivamente, quem chegava ao final da escolaridade eram, em sua maioria, os estudantes da classe dominante – classificados como de nível superior e médio.

A hipótese de sua pesquisa era de que os indivíduos se propunham atingir objetivos por meio da educação definidos a partir das imagens e representações de indivíduos ou grupos que eles tomavam por referência, principalmente das classes dominantes.

---

<sup>3</sup> O censo escolar realizado em 1964 revelou que 66,2% das crianças de 7 a 11 anos estavam na escola, sendo que a maioria dessas crianças encontrava-se na faixa dos 9 aos 11 anos, ou seja, havia um número significativo de crianças de 7 e 8 anos que não estava na escola. A taxa de evasão escolar também era alta, assim como a reprovação, o que explicava, segundo Weber, o fato de apenas 20% de uma geração concluir o curso primário.

Por meio de entrevistas Weber chega à imagem que os pais faziam de uma pessoa educada: essa imagem corresponde a de uma pessoa que é bem recebida e responde às expectativas sociais; são capazes de resolver problemas; são pessoas mais “confiáveis” – são reconhecidas, consideradas –; sabem viver em sociedade, inserir-se socialmente; são pessoas que têm instrução. Todos viam a educação como instrumento de adaptação social, mas os do meio A<sup>4</sup> eram os que mais vinculavam a imagem de pessoa educada à instrução, enquanto as camadas média e superior davam menos importância explícita a ela – segundo Weber por disporem de mais recursos para educar os filhos.

A autora relata que os sujeitos, independentemente da camada a qual pertenciam, relacionavam educação e instrução com o ensino transmitido pela escola. Segundo ela, a maneira como percebiam a educação relacionava-se com as informações que circulavam na sociedade em que estavam inseridos e com suas experiências pessoais.

Outra vertente presente nos discursos era a da educação como atividade que prepara as pessoas para *vencerem na vida* e como complementação da educação dos pais – socialização da família com o objetivo de ensinar as normas da sociedade.

Por intermédio da apreensão da relação entre os termos educação e instrução, Weber observa que os entrevistados desconheciam a instrução como possibilidade de aquisição de um saber necessário ao desenvolvimento da sociedade, assim como não questionavam a divisão social que ela realizava, reforçando as representações que vinculavam a aquisição de um saber à obtenção de status.

Na visão de Weber, associando-se educação a idéia de instrumento de ascensão social e atribuindo as diferenças entre as classes à falta de educação – como acontecia na maioria das análises da época -, acontece a não tomada de consciência dos reais motivos que levam às condições em que vivem as classes desfavorecidas. Weber defende que essas análises devem considerar as aspirações de um determinado momento histórico como aspirações da classe dominante e que, portanto o conceito de classe como relação conflitiva não deve ser desprezado: “se as aspirações são engendradas dentro e por uma determinada sociedade, serão elas fator de mudança ou mecanismo de reforço do modelo de sociedade existente?” (p.34).

---

<sup>4</sup> Weber categoriza de acordo com o nível de renda, local de moradia, escolaridade:  
Classe A – baixa  
Classe B – média      Classe C - alta

A pesquisa, segundo Weber, confirmou suas hipóteses de que as camadas mais populares viam a educação como instrumento para o êxito material – ascensão social – e demonstra a origem das representações do papel da educação na reprodução das relações de produção da divisão técnica e social do trabalho.

O trabalho dessa autora aponta também para a valorização da escola como possibilidade de uma vida melhor. A educação representa para os indivíduos respeito, valorização pessoal, mas é importante destacar que a questão do conhecimento socialmente valorizado não era o que estava em primeiro plano, o que nos remete novamente a função social da escola.

A análise desses estudos trouxe à tona a questão das múltiplas funções sociais da escola, isto é, a escola como espaço de interações sociais, de transmissão de saberes, de controle e reprodução social, mas também espaços de possibilidades de criação. Aponta também para a importância de observar-se a posição dos indivíduos na sociedade, uma vez que ela determina as relações que se estabelecem com a escola e com os conteúdos por ela transmitidos. A análise permitiu, ainda, a percepção do enquadramento das questões iniciais desta pesquisa em cenário mais amplo, qual seja, o das funções da escola na atualidade.

## **1. Conceitos**

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento (...) (Leontiev, apud Basso, 1998, p. 24).

Este trabalho teve por objetivo específico apreender os significados que crianças da 4ª série do EF atribuem à escola. Buscar os significados atribuídos a essa instituição nos permite saber como os alunos se situam na escola, que relações estabelecem dentro dela, informações que podem contribuir para a compreensão do percurso escolar dos mesmos, refletindo sobre o papel da escola como instituição transmissora do saber e para a análise de razões que levam ao fracasso e ao sucesso escolar das crianças.

De acordo com Basso (1998), o conceito de significado, na perspectiva histórico-social, diferencia atividade e ação. A autora explica que as reflexões de Alexei Leontiev apontam que a atividade humana constitui-se a partir de um conjunto de ações e que é somente por meio da relação entre o todo das ações, com o resultado – a atividade – que esse todo ganha coerência. Ao longo de toda experiência social o

homem acumula formas de realizar as atividades e de compreender a realidade, de se expressar, criando modos de sentir, pensar, agir e de se comunicar, que se transformam com o tempo. O significado seria a forma de entender a realidade, as formas de agir, pensar, a generalização e a fixação da prática social humana – o significado é social. Já o sentido é pessoal e não necessariamente corresponde ao significado – dissociação presente na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão de classes e onde há relações sociais de dominação. Relaciona-se com o que motiva os indivíduos a realizar a atividade. No caso dos alunos, o sentido se relaciona com as práticas dos professores, as práticas familiares, à escola que frequenta, ao desempenho escolar que a criança apresenta.

Assim, faz-se necessário investigar o significado e os diferentes sentidos que diferentes crianças, pertencentes a diferentes grupos, atribuem à escola. Ao instituir como foco a busca pelo significado e sentidos atribuídos à escola e suas relações com o desempenho escolar e com as práticas em sala de aula, foram realizadas algumas leituras de autores que têm investigado essa questão de forma sistemática: Bourdieu e colaboradores (1998,), Charlot (1996), Lahire (1995), Patto (1999), Gimeno Sacristán (2000), Pérez Gómez (2000), em busca de aprofundar as questões postas nesse trabalho.

Bourdieu e Champagne (1998), quando se referem ao processo de “democratização” do ensino, ocorrido na década de 1950, na França, possibilitando o acesso à escola de estratos sociais até então excluídos, apontam que tal acesso não bastou para seus beneficiários, pois mesmo com o ingresso desses indivíduos nas instituições de ensino secundário, a estrutura de exclusão se manteve, tanto no que se refere à distância entre os grupos, como dos benefícios sociais que a educação traria segundo o imaginário dessas pessoas.

Segundo os autores, o acesso ao secundário dessa nova parcela da população contribuiu para a mudança da mentalidade em relação à escola. A idéia que passou a informar o pensamento educacional era a de que havia uma relação direta entre estratos sociais e o êxito e o fracasso escolar. O discurso dominante, que antes se apoiava nos dons e méritos para justificar a escolarização (ou a falta dela), incorporou a concepção de que o fracasso não se deve unicamente a causas pessoais ou de deficiências naturais de alguns indivíduos, aderindo ao discurso da responsabilidade coletiva. Segundo eles:

(...) as causas da aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela

Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar (Bourdieu e Champagne, 1998, p. 220).

A expansão do ensino deu uma aparência de homogeneidade de oportunidades, porém perpetuando a exclusão a que estes indivíduos estavam submetidos. Alguns conceitos de Bourdieu são muito importantes de serem retidos nesta pesquisa para a compreensão da exclusão e reprodução das desigualdades sociais que permanecem no Brasil, apesar da ampliação do acesso às instituições de ensino.

De acordo com o autor, cada família transmite a seus filhos, de forma indireta e não totalmente consciente, um *ethos*, isto é, um sistema de valores – formas de sentir, pensar e agir -, que contribui para definir as atitudes dos indivíduos frente ao capital cultural e à instituição escolar (Bourdieu, 1998a).

Sem se modificar, a escola passou a receber uma população diferente da que até então recebia, no entanto conservando suas formas de apreciação e classificação. Segundo Bourdieu e Saint-Martin,

...o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática. (1998, p. 187).

Os alunos seriam avaliados e classificados por seus professores a partir desse sistema de apreciação, pautado em valores da classe dominante, arbitrariamente definidos como hegemônicos e que reproduzem as classificações sociais. Esse julgamento guardaria relações com a posição ocupada pelos indivíduos na sociedade: julgamento feito a partir das formas de se comportar, de se vestir, de falar.

De acordo com o autor, os mecanismos de eliminação/seleção dos indivíduos continuaram agindo ao longo de toda a escolaridade uma vez que apenas prolongou-se o tempo de permanência deles na instituição. Não é transmitido a todos aquilo que se exige deles, considerando-se como natural o que em verdade era herdado socialmente pelos grupos privilegiados que anteriormente freqüentavam a escola. O acesso à escolarização deu, então, uma aparência de igualdade de oportunidades e passou-se a atribuir aos indivíduos a responsabilidade pelo fracasso, verificável sobretudo nos processos de avaliação dos professores sobre os alunos.

Charlot (1996) é outro autor que se preocupa com o fracasso escolar, não o tratando como um conceito, mas como diferenças de posição, ou seja, qual posição é ocupada pelo aluno no espaço escolar. Ele realizou um estudo em escolas secundárias

na França<sup>5</sup>, procurando investigar duas questões: que significados os adolescentes dos meios populares franceses atribuíam ao fato de ir à escola e aprender coisas e qual a sua relação com o saber e com a escola.

Este autor, observando os “casos marginais”, ou seja, de crianças que, ao contrário do que se espera, obtém êxito, aponta para a importância de levar-se em consideração a história singular dos alunos, para se compreender essas diferenças. Segundo Charlot, as teorias da reprodução, que atribuem o fracasso escolar à permanência das diferenças entre as classes mesmo com o acesso dos menos favorecidos ao sistema de ensino, não conseguem explicar os casos de sucesso que emergem dentro da escola, pois não consideram a singularidade dos indivíduos.

Charlot propõe que a análise da escola englobe o saber e sua transmissão, que não descarte a relação entre a origem social e o sucesso ou o fracasso, mas que busque a origem dessa correlação, pensando as histórias escolares como histórias singulares. Essa singularidade significa enxergar o indivíduo inserido num meio social, mas não somente como encarnação do grupo ao qual pertence: “As relações sociais *estruturam* a relação com o saber, mas não a *determinam*” (Charlot, p.62, grifos do autor).

O autor propõe uma “leitura positiva” da realidade, baseada na atribuição de significados e que procure identificar o que acontece nela, não enxergá-la como inevitável ou pré-determinada.

Para esta pesquisa importa reter o que Charlot afirma: para se compreender o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos é preciso se interrogar sobre o que realmente faz sentido no fato de ir à escola e aprender coisas para esses alunos, propondo que o significado preceda a questão da competência. O autor define a relação com o saber “como uma relação de sentido e, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (p. 49).

A análise de Charlot sobre o sucesso e o fracasso considera:

- 1) a importância da instituição escolar como transmissora de saberes aos jovens;
- 2) que os estabelecimentos escolares têm práticas e políticas pedagógicas que devem ser questionadas;
- 3) que existem relações dentro dessas instituições: relação dos alunos com as práticas, com os professores, com os seus pares;

---

<sup>5</sup> Pesquisa realizada em duas escolas secundárias da periferia parisiense, com duração de três anos, a partir de 1992.



4) que as histórias singulares dos alunos se desenvolvem dentro das instituições escolares.

Lahire (2004) é outro autor que traz considerações acerca das questões levantadas nesta pesquisa. Ele desenvolveu uma pesquisa com crianças da 2ª série do 1º grau de grupos escolares situados em Zonas de Educação Prioritárias (ZEP)<sup>6</sup> na periferia de Lion, em situação de fracasso e sucesso escolar, definidos a partir de alguns critérios<sup>7</sup>. A questão que moveu sua pesquisa foi compreender as diferenças secundárias – diferenças internas entre os grupos, que não as condições econômicas e sociais – entre famílias dos meios populares com crianças com níveis de adaptação escolar diferentes. Para essa investigação ele levantou as seguintes questões:

(...) como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar diferentes? Quais as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças? O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? (Lahire, 2004, p. 12)

Para responder a essas perguntas, o autor buscou uma correspondência entre as configurações familiares e o desempenho e comportamento escolar de crianças de 8 anos. Importa atentar, para a pesquisa aqui relatada a idéia central de Lahire, ao dizer que quando o foco da observação são os casos particulares e suas configurações familiares, dá-se conta de que os processos que levam ao fracasso ou ao sucesso escolar não são tão simples, devendo ser consideradas as práticas e as formas de relações sociais que conduzem a esse processo, ou seja, a complexidade da situação e a necessidade relacional de análise.

Ao observar os casos singulares, o autor verifica que as hipóteses que tentam explicar o sucesso escolar nos meios improváveis não se sustentam, ou seja, hipóteses tais como o projeto escolar, superinvestimento na escola, investimento da família que aumenta o interesse cultural, capital cultural adquirido ou conquistado pela família, pois centram a interpretação das situações de êxito improváveis sobre um único fator explicativo, ignorando a interdependência dos fatores, desconsiderando que o sucesso ou fracasso escolar são categorias produzidas pela própria instituição escolar e que são

---

<sup>6</sup> Escolas de regiões de população de baixa renda, com grande incidência de imigrantes, com problemas de ordem social, escolar, comportamental. (Lahire, 2004, p.69, N.T.)

<sup>7</sup> Para detalhamento dos critérios de escolha consultar Lahire, 2004, p.47-53.

noções que variam histórica e socialmente - o que representa sucesso escolar numa dada época, não é a mesma coisa em outra, ou o que é considerado fracasso num meio social, não é em outro.

No Brasil, Patto (1999) também se debruçou sobre a questão do fracasso escolar, sob a perspectiva das falhas na formação dos professores e no próprio sistema de ensino. É relevante o seu estudo pelos conceitos que traz de rótulo e estigma. Em um estudo realizado em 1983 sobre a história de fracasso de algumas crianças de meios populares na periferia de São Paulo, a autora aponta que o rótulo e o estigma atingem a criança que fracassa desde muito cedo e que muitas são as formas de explicá-lo: preconceito em relação à determinada população, qualidade das atividades de preparação para a alfabetização (no caso de crianças que fracassam logo na 1ª série), exercícios de repetição sem sentido, assim como o estigma atribuído pelas próprias professoras de que as crianças são “fracas”. O fracasso seria, então, *produzido* pelo próprio sistema de ensino, pelas práticas pedagógicas e por uma visão de crianças pobres e portadoras de muitas deficiências que permearia as relações professor-aluno, pais-escola e aluno-pais.

Considerando-se que a vivência escolar dos alunos ganha peso na atribuição de significado e de sentidos, as questões relativas à prática de sala de aula são pensadas nesta pesquisa com a perspectiva de Gimeno Sacristán (2000). Esse autor discute a importância de se analisar a prática uma vez que é na nela que o projeto pedagógico – o currículo - se constitui de verdade. De acordo com o autor, o processo educativo não deve desconsiderar a interação entre alunos e professores e o significado que os conteúdos culturais adquirem, ou não, em uma situação de ensino.

A análise do ensino, então, não pode focalizar apenas as técnicas utilizadas para a condução da prática, mas deve atentar para a interação entre os agentes, em como ela se dá, e em como se relacionam com o que é transmitido – quais os valores envolvidos. O modo como as tarefas se organizam e o significado que elas ganham dentro de uma sala de aula determinam a relação que será estabelecida com o conteúdo de aprendizagem e com os padrões de comportamentos esperados, tanto de alunos como dos professores.

Complementando essa discussão, Pérez Gómez (2000a) põe foco nas funções sociais da escola. Para o autor, a escola deveria ter uma função educativa que proporcionasse a diminuição das desigualdades entre os alunos, preparando os indivíduos para concorrerem em condições mais próximas, promovendo aos alunos a

construção de conhecimento crítica e reflexiva. No entanto, Pérez Gómez pondera que a prática, tal como se encontra hoje, promove apenas a reprodução das desigualdades.

Esses autores se preocuparam em compreender o fracasso escolar, entendendo-o sob a perspectiva da reprodução das desigualdades sociais, uma vez que a escola não cumpriria sua função principal: a de transmitir os conteúdos socialmente valorizados e que são por ela exigidos. Também colocam foco na avaliação realizada pela escola, que reforçaria as desigualdades presentes na sociedade, já que é feita a partir da posição social ocupada pelos indivíduos.

Faz-se necessário investigar, então, como, dentro de uma sala de aula, esses mecanismos se apresentam.

## **2. Definição do tema e do problema**

O grande tema em que este trabalho se insere é o da função social da escola e suas relações com o desempenho escolar de alunos. Esse tema recebeu um recorte para problematizar essa função por meio da busca da relação entre o significado, os sentidos e o desempenho desigual apresentado por crianças com aspectos de vida similar e também as relações com as práticas docentes em sala de aula.

Considerando-se que essas crianças pertenciam a grupos classe de aulas diferentes, cada qual com uma professora, com dinâmicas e práticas de sala de aula bastante díspares, a questão central que orientou a pesquisa foi:

- Qual a relação entre o significado e os sentidos atribuídos à escola por crianças da 4<sup>a</sup> série do EFI, com seus desempenhos escolares?

Esta questão desdobra-se em outras, que a pesquisa buscou responder:

- Qual o significado e quais os sentidos que as crianças atribuem à escola?
- Há relação entre o desempenho que apresentam na escola e o significado que atribuem a ela, com as práticas dos professores em sala de aula?

### 3. Objetivos

Este trabalho visou a:

- conhecer o significado e os sentidos que crianças das 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental I (EF I) atribuem à escola;
- verificar se há relação entre o significado e os sentidos, com o desempenho que obtêm na instituição e caracterizar a natureza dessa relação;
- investigar se existe relação entre o significado e os sentidos atribuídos à escola por estas crianças, com as práticas de sala de aula;
- contribuir para a reflexão sobre o papel da escola como lugar de instituição transmissora do saber e para a análise que se faz dos fatores que levam ao fracasso e ao sucesso escolar das crianças.

### 4. Hipótese

A hipótese que se levantou foi a da existência de relação entre o significado e sentidos que as crianças atribuem à escola, com seus desempenhos escolares; a atribuição de significado e sentidos positivos, vincular-se-ia aos desempenhos considerados satisfatórios, assim como a atribuição de significado e sentidos negativos à escola poderia explicar os desempenhos abaixo do esperado. Por outro lado, a atribuição de significado e sentidos negativos em relação à escola pode se dar em função de um desempenho insatisfatório.

Uma outra hipótese levantada foi a de que, considerando-se que os sujeitos investigados pertencem a grupos diferentes e, conseqüentemente, têm professoras diferentes, com práticas bastante diversas, o significado e sentidos atribuídos relacionar-se-iam também com as práticas de sala de aula e com a maneira como são avaliados.

## 5. Procedimento de pesquisa

A pesquisa realizou-se com crianças da 4ª série do EF de uma escola pública estadual localizada em um bairro classe média da Zona Oeste da cidade de São Paulo.

Os instrumentos utilizados para coleta de informações e posterior análise foram os seguintes:

- questionário sócio-econômico a ser respondido pelos pais (Anexo 1);
- entrevistas semi-estruturadas individuais com as crianças e os professores (Anexo 2)
- entrevistas semi-estruturadas – grupos focais com crianças de cada um dos grupos observados (Anexo 3);
- observações em sala de aula e recreio, além de exame de material dos alunos, como cadernos e avaliações;
- consultas aos prontuários das crianças;
- leituras do projeto político pedagógico da instituição.

O questionário sócio-econômico foi testado em uma outra escola, localizada nas redondezas e que atende crianças com perfil próximo ao das crianças atendidas nessa escola.

A pauta estabelecida para a observação em sala de aula tinha como objetivo conhecer alguns aspectos do funcionamento dos grupos:

- organização da sala: disposição das carteiras dos alunos e da mesa da professora, limpeza, organização dos armários e outros objetos;
- dinâmica dos alunos: como os alunos se comportavam – se ficavam sentados todo o tempo, se levantavam a mão para falar, se realizavam as tarefas;
- dinâmica da professora: se planejava a aula com antecedência, se corrigia e verificava se realizaram as tarefas, como se dava o encaminhamento das atividades;
- avaliação: como era feita, que instrumentos utilizavam, o que era verificado e que era trabalhado;
- relação entre professor e aluno e entre alunos – como a professora reagia diante dos alunos, como se dirigia a eles, como os auxiliava.

Pretendeu-se realizar observação direta em cada uma das salas de aula, nas quais minha presença dar-se-ia unicamente para fins de coleta de informações. Segundo Schawartz e Schawartz (apud Haguette, 1987), um pesquisador que coleta informações em relação direta com os observados passa a fazer parte desse contexto social, modificando-o e sendo também modificado por ele, pois essa interferência é inevitável. De acordo com esses autores, procurou-se então assumir uma postura de observação informal e passiva, ou seja, interagindo o mínimo possível com o ambiente e sem a intenção de nele intervir, mas com um papel explícito perante o grupo: o de coletar informações sobre as situações observadas.

O objetivo das entrevistas era o de apreender o significado social – construído socialmente, único – e os sentidos pessoais – ligados às experiências de cada um. Portanto, pretendeu-se conhecer os significados e sentidos atribuídos à escola por crianças que freqüentavam esta escola – observando-se a importância da descrição da escola e da observação das salas –, localizada neste distrito – por isso a caracterização do distrito.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras, com o objetivo de saber como elas avaliavam seus alunos, que instrumentos utilizavam, quais aspectos levavam em consideração, o que era importante para cada uma delas na hora de avaliar um aluno e qual o significado de escola para elas. Essas informações puderam ser confrontadas com a observação em sala e com o depoimento dos alunos.

As entrevistas foram pré-testadas com os alunos e a professora substituta da 4ª série C, sala que foi desconsiderada como fonte de coleta de dados em função da saída da professora no meio do semestre letivo.

Em cada grupo – 4ª série A e 4ª série B – foram selecionados quatro alunos, totalizando oito meninos e meninas, escolhidos de acordo com os seguintes critérios:

- Uma criança com bom desempenho no boletim escolar e escolaridade dos pais alta – conforme critério estabelecido<sup>8</sup>;
- Uma criança com desempenho escolar considerado abaixo da média e escolaridade dos pais alta;
- Uma criança com bom desempenho escolar e pais com escolaridade básica;

---

<sup>8</sup> Considerou-se a escolaridade dos pais da seguinte forma: escolaridade alta quem atingiu o ensino superior, completo ou incompleto; escolaridade média quem atingiu o ensino médio completo ou incompleto; escolaridade básica quem atingiu apenas o ensino fundamental I e II, completo ou incompleto. Mais detalhes no próximo capítulo.

- Uma criança com desempenho abaixo da média e pais com escolaridade básica.

Para tal, era necessário que os responsáveis pelo aluno tivessem respondido ao questionário sócio-econômico enviado no final do primeiro semestre, pois era fundamental conhecer-se a escolaridade dos pais, bem como suas condições econômicas e práticas culturais.

As informações obtidas nessas entrevistas foram correlacionadas com as informações colhidas nesses questionários e com o desempenho apresentado pelos alunos ao longo do ano. Considerou-se também a observação realizada na sala de aula por eles freqüentada – de suas atitudes e relações com colegas e professores –, bem como informações colhidas nos conselhos de professores.

Os demais alunos compuseram grupos que também deram depoimentos e que seguiram a metodologia do grupo focal, conforme a descrita por Gatti (2005). Segundo a autora, essa dinâmica prevê um problema de pesquisa claro; um roteiro de entrevista que oriente a discussão e que seja flexível; participantes que guardem homogeneidades e heterogeneidades, para que a discussão possa fluir; um moderador neutro no grupo. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. Essas informações puderam ser relacionadas com as experiências escolares vividas em cada uma das classes.

Embora sempre houvesse uma aparente disponibilidade da escola em relação às solicitações, as entrevistas, mais por problemas de organização da escola do que por falta de espaço, aconteceram em locais variados. Algumas se realizaram na biblioteca – em uma delas fomos interrompidos por uma psicóloga de uma entidade que desenvolve um trabalho com algumas crianças –, em outras ocasiões aconteceram na sala da coordenadora, onde constantemente entrava alguém. Essas interrupções não chegaram a atrapalhar o andamento da entrevista, mas devem ser mencionadas, pois caracterizam também a organização e dinâmica da escola.

## **6. Estrutura do trabalho**

Este trabalho está organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo é feita uma descrição do distrito onde a escola está localizada, uma apresentação do perfil das famílias das crianças que freqüentavam a

escola, bem como da própria escola e de como ela se organizava. Descreve-se também a aproximação às salas de aula e os sujeitos selecionados para a pesquisa.

No segundo capítulo o significado e os sentidos atribuídos à escola pelos alunos e familiares, apreendidos por meio das entrevistas, são categorizados e discutidos à luz do referencial teórico escolhido: Pierre Bourdieu e Pérez Gómez, articulando-se essa discussão com as leituras realizadas anteriormente.

No terceiro capítulo procura-se estabelecer uma relação entre: a avaliação que os professores fazem dos alunos, o que mencionaram nas entrevistas alunos e professores, o que se observou da prática em sala de aula; e o desempenho escolar dos alunos. São utilizados para tal as manifestações de professores e alunos em sala e nas entrevistas, os textos produzidos pelos sujeitos selecionados e os dados colhidos no questionário sócio-econômico. Para aprofundar a análise utilizou-se o referencial de Pierre Bourdieu e Gimeno Sacristán.



## **Capítulo 1. A ESCOLA E SEUS AGENTES**

Neste capítulo apresento os caminhos que me levaram a definir a escola e as crianças selecionadas para este estudo. Apresento também as características do distrito onde a escola está situada, da população desse distrito e da própria escola. Para tal, descrevo sua organização tanto no que se refere à parte administrativa quanto pedagógica, bem como o perfil das famílias por ela atendidas. De acordo com Bueno (s/d), “se a cultura de origem dos alunos pode ser fator importante para se entender suas trajetórias de escolarização, o que ocorre no interior da escola deve também ter significado na qualidade dos diferentes percursos escolares” (p. 8). Essa afirmação, ainda segundo Bueno, justifica mais estudos que investiguem o que acontece dentro da escola.

### **1. Aproximando-me do objeto**

Buscar os significados atribuídos à escola nos permite saber como os alunos se situam na escola, que relações estabelecem dentro dela, informações que podem contribuir para a compreensão do percurso escolar dos alunos e sobre a escola atual.

O objetivo inicial deste trabalho era o de buscar os significados que crianças do EF atribuem à escola e quais as relações entre o significado atribuído por elas e o desempenho escolar.

A hipótese inicial era a de que os significados atribuídos pelas crianças relacionam-se com o desempenho – bom desempenho relacionado com significados positivos e desempenho ruim relacionado a significados negativos.

Com a leitura dos trabalhos discutidos na Introdução, outros elementos vieram à tona, mostrando que tanto o significado quanto o desempenho escolar mantêm outras relações – quais sejam, com o grupo social ao qual pertencem, a escolaridade dos pais, as práticas domésticas, as relações que estabelecem com o conteúdo escolar, as práticas de ensino que vivenciam, entre outros pontos.

Paralelamente a isso, o levantamento bibliográfico dos trabalhos que buscaram também os significados de escola trouxe, além dos significados apreendidos, metodologias e leituras teóricas diversas.

A partir daí, defini a faixa de escolaridade com a qual iria trabalhar – 4ª série, já que nesta idade os alunos já têm uma experiência escolar e estão às portas do EFII, momento em que se modificam as expectativas em relação à escolaridade e há um aumento da evasão escolar e da defasagem de idade em relação à série cursada – basta verificar os índices apontados em diversas pesquisas<sup>9</sup>. Também definido o tipo de escola – pública, em função dos motivos mencionados na Introdução desse trabalho – e que um dos instrumentos de coleta de dados seria a observação da sala de aula, bem como dos demais espaços da escola – era preciso “entrar na escola”.

A escolha da escola seguiu alguns critérios:

- uma escola pública;
- que atendesse crianças das camadas médias/ média/baixa – que não se caracterizassem por extrema pobreza.

Selecionei então bairros da zona oeste da cidade de São Paulo, partindo do pressuposto de que essa região abrange uma população com as características acima mencionadas. Procurei pelas escolas públicas da região. Depois de algumas visitas a essas escolas – algumas colocaram maior empecilho para o desenvolvimento do trabalho, pedindo que eu aguardasse uma resposta – escolhi uma escola municipal que logo aceitou minha entrada, fornecendo todas as informações que solicitei.

À medida que fui conhecendo a escola e sua dinâmica, fui vendo que em função de sua localização e das várias parcerias que a escola estabeleceu com ONGs da região, muitas eram as variáveis que atuavam nessa escola, tornando-a pouco representativa do regular, e poderiam interferir na análise dos dados coletados.

Depois de muito refletir, decidi então buscar uma outra escola, mantendo a escolha do distrito. Visitei mais quatro escolas e duas delas, estaduais, se manifestaram a favor de que eu realizasse o trabalho, argumentando que isso poderia contribuir para o próprio trabalho da escola, já que possibilitaria que conhecessem melhor a população com a qual trabalham.

Passei a frequentar as duas unidades selecionadas, fazendo depois a escolha por uma delas, também segundo alguns critérios:

- a escola escolhida tinha três classes de 4ª série, sendo cada uma delas com dinâmicas diametralmente opostas;

---

<sup>9</sup> Ver, por exemplo, os estudos de Ferraro (1999) e de Zago (2000).

- a escola preterida era muito pequena, com apenas uma classe de 4ª série, o que poderia representar mais uma variável a interferir na coleta de dados.

Paralelamente à seleção das escolas, fiz um pequeno estudo do distrito escolhido – utilizando dados da prefeitura de São Paulo<sup>10</sup> e o estudo de Sposati (1996, 2000)<sup>11</sup>, com o objetivo de conhecer melhor as características da região onde a escola se localiza para posteriormente me aproximar da população por ela atendida.

### 1.1. Conhecendo o distrito

Segundo estudo coordenado por Sposati (1996), o Índice de Exclusão Social de São Paulo<sup>12</sup> (IexSP) é definido a partir dos Índices de Discrepância Interdistrital (Idi) e de Exclusão Social Interdistrital (Iexi), utilizando fontes estatísticas que mostram a exclusão social e sua distribuição na cidade. A partir desses índices o estudo estabeleceu a discrepância ou distância entre os distritos com melhor condição de inclusão e os de pior condição de exclusão. O Idi do distrito ao qual a escola estudada pertence é 1,32 no quesito *Chefes de família sem rendimentos* e 188,0 no *chefes de família com mais de 20 salários mínimos*, o que indica que o distrito em questão concentra famílias com alto poder aquisitivo.

Com relação ao Índice de Exclusão Social Interdistrital, o distrito apresenta índice igual a 0,30, sendo que os distritos considerados com grau extremo de exclusão apresentam índices negativos, ou seja, o índice apresentado pelo distrito representa baixa exclusão.

Ainda segundo o mesmo estudo, o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano – é igual a 0,66<sup>13</sup>, variando essa escala entre -1 e +1. Por esses índices pode-se constatar que o distrito onde a escola se localiza apresenta uma excelente qualidade de vida. A

---

<sup>10</sup> A Prefeitura de São Paulo está organizada em subprefeituras que são responsáveis por alguns distritos aos quais pertencem os diversos bairros. Os dados sobre a subprefeitura ao qual o distrito estudado pertence estão disponíveis on-line, no sítio [http://ww2.prefeitura.sp.gov.br//arquivos/secretarias/governo/sumario\\_dados/ZO\\_PINHEIROS\\_Caderno\\_31.pdf](http://ww2.prefeitura.sp.gov.br//arquivos/secretarias/governo/sumario_dados/ZO_PINHEIROS_Caderno_31.pdf).

<sup>11</sup> O estudo de Sposati procura estabelecer relações entre diferentes dados relativos à cidade de São Paulo, construindo-se índices de Exclusão Social Interdistrital e índices de Discrepância Interdistrital, estabelecendo patamares mínimos de autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade, o que permite mostrar a cidade não apenas por seus números, mas também por suas diferenças intra-urbanas. (Sposati, 1996)

<sup>12</sup> Entendendo-se exclusão social a situação de privação coletiva da autonomia, do desenvolvimento humano, da qualidade de vida e da equidade. (Sposati, 1996)

<sup>13</sup> Compreende-se Desenvolvimento Humano a possibilidade de todo cidadão desenvolver sua capacidade por meio do acesso à saúde, educação, cultura, gerando oportunidades econômicas e sociais para o indivíduo e para a sociedade. (Sposati, 1996)

escolha desta escola decorreu em função dessas características citadas – uma escola pública localizada em um distrito como o descrito.

De acordo com dados da prefeitura de São Paulo, a subprefeitura ao qual o distrito pertence tem uma população de 272.572 habitantes, sendo a densidade demográfica de 8.598,5 hab/km<sup>2</sup>. A taxa de crescimento populacional entre 1996 e 2000 é negativa (-2,41%). A taxa de urbanização é de 100%, sendo as ruas todas pavimentadas, com serviço de água (em 98,92% dos domicílios) e esgoto (99,99% dos domicílios) (Tabela 1 e 2). Esses mesmos dados apontam que mais da metade do orçamento da subprefeitura ao qual o distrito pertence é gasto com manutenção e infraestrutura, enquanto que a média de gastos nesse quesito nas demais subprefeituras é de 23,18% do total dos gastos.

Tabela 1: Caracterização da população

População Total	272.574
Densidade Demográfica (Hab/Km <sup>2</sup> )	8.598,5
Taxa de Crescimento 1991-2000 (%)	-2,41
Taxa de Urbanização (%)	100
População em Idade Ativa	197.682

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico 1991 e 2000; Lei Municipal 10.932 de 15 de janeiro de 1991

Vizinhos à escola estão residências, comércio e escolas particulares. Os domicílios são 100.945, sendo a média de moradores em cada um de 2,70, abaixo da média do município (Tabela 2).

Tabela 2: Domicílios

	Distrito Pesquisado	MSP <sup>14</sup>
Número de Domicílios	100.945	3.039.104
Número de Moradores por Domicílio	2,70	3,43
Percentual de Domicílios com Rede de Água	99,88	98,62
Percentual de Domicílios com Rede de Esgoto	98,92	87,23
Percentual de Domicílios com Lixo Coletado	99,99	99,20

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico 2000

Embora não haja no domínio dessa subprefeitura nenhum terminal de ônibus, a região é servida por muitas linhas de ônibus para diversos pontos da cidade, além de

<sup>14</sup> Município de São Paulo.

três estações de Metrô. Em função de sua localização, o acesso a cinemas, teatros, museus e parques é muito fácil.

Ainda segundo esses dados, existem nessa subprefeitura quatro favelas, sendo sua população composta por 552 pessoas, correspondendo a 0,20% da população total (Tabela 3).

Tabela 3: Favelas

	Distrito Pesquisado	MSP
Número de Favelas	4	2.018
População Favelada	552	1.160.590

Fonte: Secretaria da Habitação e Desenvolvimento Urbano/PMSP e Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo (PRODAM), Base Cartográfica Digital das Favelas do Município de São Paulo, 2000

O rendimento médio mensal dos chefes de família é de R\$4.402,84/mês, muito mais alto que a média do município (R\$ 1.325,43). Porém, 4,34% dos chefes de família não têm rendimentos, 11,56% ganham até 5 salários mínimos/mês, 39,45% ganham de 5 a 20 salários mínimos/mês e 44,66% ganham mais de 20 salários mínimos/mês (Tabela 4).

Tabela 4: Rendimentos

Rendimento Chefes de Família	% Distrito Pesquisado	% MSP
Sem Rendimento	4,34	10,43
Até 5 Salários Mínimos	11,56	47,55
Mais de 5 a 20 Salários Mínimos	39,45	32,58
Mais que 20 Salários Mínimos	44,66	9,44
Rendimento Médio dos Chefes de Família (R\$)	4.402,84	1.325,43

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico 2000

O trabalho aponta ainda que, em relação à escolaridade, no Município de São Paulo 49,69% dos chefes de família completou o Ensino Fundamental e 33,68% o Ensino Médio, enquanto que no distrito em tela as taxas são de 79,40 no Ensino Fundamental e 71,48 no Ensino Médio. No mesmo distrito a média de anos de estudo é de 12,67 e no Município de São Paulo de 7,67. Essas informações, aliadas aos dados apresentados no estudo de Sposati são um espelho das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade (ver também Tabelas 5 e 6).

Tabela 5: Tempo de escolaridade dos chefes de família

Tempo de escolaridade	%
15 anos de estudo	31,4
De 11 a 15 anos	48
De 6 a 10 anos	10,9
De 1 a 5 anos	9,1
Não tem instrução ou tem menos de um ano de instrução	0,6

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico 2000

Tabela 6: Taxa de analfabetismo

	Distrito pesquisado	MSP
Taxa de Analfabetismo (%)	0,94	4,88
Taxa de Evasão Escolar do Ensino Fundamental da Rede Municipal (%)	1,11	1,13

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico 2000; \*Secretaria Municipal de Educação/PMSP, 2003

Também segundo dados do estudo de Sposati, há um superávit de vagas nas escolas públicas em relação à demanda do bairro.

## 1.2. O perfil das famílias

Pretendia-se conhecer o perfil das famílias das crianças atendidas nessa escola e que participariam da pesquisa, por entender que os significados e sentidos também são construídos e veiculados a partir das relações familiares estabelecidas e das práticas culturais que vivenciam. O questionário construído visava então a conhecer o local de moradia, a escolaridade dos pais e demais moradores das casas, suas profissões ou ocupações, renda mensal, bens de consumo, atividades de lazer, práticas culturais, bem como o acompanhamento da vida escolar dos filhos e o próprio significado de escola para os pais.

Havia 92 alunos matriculados nas três 4<sup>a</sup> séries da escola. Desses, apenas 83 receberam o questionário – pois alguns alunos faltaram dias seguidos, estavam freqüentando outras séries ou haviam sido transferidos. O retorno foi de 65 questionários.

Os dados obtidos com a análise possibilitaram afirmar que 41 das famílias entrevistadas residiam no próprio distrito. Isto conflita com o depoimento da coordenadora da escola de que a escola atendia uma maioria que vem de outros

distritos, já que o número de crianças que não residiam nas proximidades era menor do que os que moram nas redondezas.

Em relação à procedência das famílias dessas crianças, verificou-se que, das 46 mães que responderam essa questão, 20 vieram de outros estados e 26 da própria capital ou do interior do estado. Em relação aos pais, apenas 15 responderam à questão, sendo que sete vieram de outro estado e oito de São Paulo e região. Em relação aos pais que migraram de outros estados, os que mais aparecem nas respostas são os estados do Nordeste.

A maioria dos pais declarou-se casado/vive junto<sup>15</sup> – 44 pais –, oito declararam-se solteiros, oito divorciados/separados e apenas um viúvo – o que indica que mais da metade dessas famílias apresenta uma configuração convencional – família composta por pai, mãe e filhos.

Os dados relativos à escolaridade dos pais encontram-se organizados na Tabela 7.

Tabela 7: Escolaridade dos pais

Escolaridade <sup>16</sup>	Mãe	Pai
EF I	17	12
EF II	21	16
EM	17	10
S	5	6
Total	60	44

Fonte: Dados da autora.

Pela tabela 7 é possível perceber que o número de respostas em relação à escolaridade é maior na coluna Mães, já que a maioria dos questionários foi respondida pelas mães e nem todas preencheram uma questão posterior que pedia informação sobre o nível de escolaridade dos demais membros da família. Outra informação importante

<sup>15</sup> Optou-se por criar uma única categoria para casado e vive junto, assim como para separado e divorciado, uma vez que muitos pais preenchiam os campos casado e vive junto por assim acreditarem estar descrevendo melhor a situação em que se encontram. Outro motivo é que ambas as situações permitem diagnosticar se a criança vive ou não com o pai, talvez o que mais interesse neste tipo de questão.

<sup>16</sup> EFI – Ensino Fundamental I, de 1ª a 4ª séries.

EFII - Ensino Fundamental II, de 5ª a 8ª séries.

EM – Ensino Médio.

S – Ensino Superior.

refere-se ao fato de que nem sempre o respondente informou se completou ou não o ciclo ao qual se referia. Em função disto, optou-se por colocar na mesma categoria a escolaridade completa e incompleta, dando assim uma visão de quantos indivíduos atingiram determinado nível de ensino, independentemente se o completou ou não. Ainda segundo essa tabela é possível perceber que a maioria dos pais/mães não atingiu o EM ou superior – 38 das mães e 38 dos pais fizeram apenas o ensino fundamental, sendo que muitos nem chegaram a concluí-lo.

Em relação aos demais membros das famílias e agregados – a pergunta 6 pedia que se preenchesse um quadro com nome, idade, grau de parentesco, escolaridade e ocupação de todos os moradores da casa – optou-se, para facilitar a leitura, em definir as seguintes categorias:

- Escolaridade alta – famílias que tenham membros que atingiram o ensino superior, mesmo que incompleto;
- Escolaridade média – famílias com membros que atingiram o ensino médio – mesmo que incompleto;
- Escolaridade básica – famílias cujos membros atingiram apenas o ensino Fundamental, enquanto suas idades sugerem a possibilidade de maior escolaridade.

Seguindo-se essa categorização, percebe-se que 32 famílias apresentavam escolaridade básica, 21 atingiram escolaridade classificada como média e apenas 10 do total de 63 famílias atingiram escolaridade alta.

Esses dados contrastam com os índices de escolaridade apresentados sobre o distrito no qual a escola está inserida. Comparando-se a escolaridade dos pais com a escolaridade dos moradores do distrito, já descrito, vê-se que os primeiros são representantes da minoria descrita no levantamento da prefeitura, já que, segundo esses dados anteriormente apresentados, 48% dos moradores do distrito têm de 11 a 15 anos de estudo e 31,4% têm mais de 15 anos de estudo (Tabela 5). Isto permite que se levante a hipótese de que essa escola, embora atenda a clientela predominantemente do distrito, se destina às famílias de escolaridade mais baixa, provavelmente também de renda mais baixa. Outros dados mais adiante irão comprovar essa hipótese.

Ainda de acordo com as informações obtidas na questão 6 – ocupação dos demais moradores da residência -, cruzadas com as respostas da questão 5 sobre



ocupação do entrevistado, as ocupações<sup>17</sup> declaradas pelos responsáveis pelas crianças estão expostas na Tabelas 8:

Tabela 8: Ocupações declaradas pelos responsáveis

<i>Ocupação</i>	<i>Número de respostas declaradas pelos pais</i>	<i>Número de respostas declaradas pelas mães</i>
Profissionais das Ciências e das Artes	7	3
Técnicos de nível médio	-	4
Trabalhadores de serviços administrativos	-	9
Trabalhadores de serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	26	27
Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	5	3
Funcionário Público	1	1
Desempregado	1	1
Dona de casa	-	4
Não trabalha	-	3

Fonte: Dados da autora.

A CBO do Ministério do Trabalho agrega as ocupações por nível de competência e similaridade nas atividades executadas, não sendo o nível de escolaridade o principal quesito considerado. No entanto, faz uma classificação interna quanto ao conhecimento específico necessário – “nível de competência” – e à experiência exigida.

Segundo essa classificação, a primeira categoria mencionada na Tabela 8

compreende as ocupações cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos profissionais de alto nível e experiência em matéria de ciências físicas, biológicas, sociais e humanas. Também está incluído neste grande grupo pessoal das artes e desportos, cujo exercício profissional requer alto nível de competência como, por exemplo maestros, músicos, dentre outros. Suas atividades consistem em ampliar o acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas; aplicar conceitos e teorias para solução de problemas ou por meio da educação, assegurar a difusão sistemática desses conhecimentos. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competências nível quatro<sup>18</sup> da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações (CBO Ministério do Trabalho).

<sup>17</sup> As ocupações foram classificadas de acordo com a CBO – Classificação Brasileira de Ocupações – do Ministério do Trabalho, disponível on-line no sítio [www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br).

<sup>18</sup> Nível superior.

Nessa categoria o nível mais elevado reúne profissionais de nível superior, mas a classificação tem ainda outros subgrupos que também hierarquizam essas competências. Essa categoria abrange pesquisadores e profissionais policientíficos; profissionais das ciências exatas, físicas e da engenharia; profissionais das ciências biológicas, da saúde e afins; profissionais do ensino; profissionais das ciências jurídicas; profissionais das ciências sociais e humanas; comunicadores, artistas e religiosos. De acordo com as informações relatadas no questionário, apenas três familiares afirmaram desempenhar ocupações que se inserem nesse grupo, sendo eles: um tecnólogo, uma nutricionista e um arquiteto. Esses sujeitos não mencionaram o tipo de função que exercem nem o local onde trabalham, mas foram agregados nessa categoria por mencionarem ocupações que exigem formação em nível superior, que condiz com o nível de ensino que atingiram e por manifestarem ocupações que condizem com as descritas nessa categoria. Mas, ainda segundo essa classificação, não se enquadram nos “níveis de competência” mais elevados nem tampouco atingem altos ganhos em termos de salário, basta verificar a renda familiar por eles declarada, não atingindo a faixa 5 (Quadro 1 mais adiante).

A maior parte dos responsáveis, 53 pais e mães, encontram-se na categoria *Trabalhadores de serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados* e desempenham atividades que não exigem alto grau de escolaridade. Segundo a definição da categoria

Este grande grupo compreende as ocupações cujas tarefas principais requerem para seu desempenho os conhecimentos e a experiência necessários para as prestações de serviços às pessoas, serviços de proteção e segurança ou a venda de mercadorias em comércio e mercados. Tais atividades consistem em serviços relacionados a viagens, trabalhos domésticos, restaurantes e cuidados pessoais, proteção às pessoas e bens e a manutenção da ordem pública, venda de mercadorias em comércio e mercados. A maioria das ocupações deste grande grupo requer competências de nível 2<sup>19</sup> da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações. (CBO Ministério do Trabalho)

Essa categoria contempla ocupações como de porteiros, zeladores, domésticas, diaristas e babás. A coordenadora pedagógica havia afirmado que a escola atende uma população que trabalha nas residências da redondeza e as respostas apresentadas nos questionários confirmam essa afirmação. Nessa categoria encontram-se também ocupações como chaveiro, maitre, manicure, ambulante, embora entre a população total desse grupo essas ocupações sejam a minoria.

---

<sup>19</sup> Não exige nível superior.

É interessante observar que entre as ocupações declaradas pelas mães, nove afirmaram exercer profissões administrativas, quer de atendimento ao público, quer de serviços internos em escritórios, o que não se observa entre as respostas declaradas pelos pais. Observa-se, também, entre as mães, quatro que desempenhavam atividade categorizada como *Funções de nível médio* que requerem educação de nível médio, ou seja, que tenham o Ensino Médio completo, tais como de secretária.

Entre as mães havia também as que se declararam "*donas de casa*", as que declararam que "*não trabalham*" e ainda uma que se declarou "*desempregada*", o que denota uma diferença. A categoria *dona de casa* pode ser considerada como uma ocupação, embora não remunerada e pouco reconhecida como tal. Porém tem um status diferente de *desempregado*, que não é uma atividade, mas uma situação. Entre essas declarações há outra diferença, de status, pois muitas vezes ser *dona de casa* significa não trabalhar fora ou não precisar trabalhar fora para complementar a renda familiar. Nessa perspectiva, pode-se considerar as duas declarações – *dona de casa* e *não trabalha* – como categorias similares. Um pai e uma mãe declararam-se apenas "*Funcionário Público*", o que provavelmente também representa certo status social para essas pessoas.

Duas das questões – 7 e 8 – referem-se ao tempo de moradia e ao bairro em que moravam anteriormente, antes da mudança para o atual local de moradia. Esses dados permitem que se afirme que as famílias guardam certa estabilidade, uma vez que 34 questionários apontam que a família vivia há mais de cinco anos no mesmo local, 15 viviam entre dois e cinco anos, assim como metade das 59 famílias que responderam à questão oito, quando se mudou, mudou para dentro do mesmo bairro.

Em relação às características das moradias, os dados podem ser observados na tabela 9 a seguir.

Estes dados permitem observar que essas famílias residiam em domicílios com rede de saneamento básico (água, luz, esgoto), em ruas asfaltadas e em casa de alvenaria – quem respondeu que mora em casa de madeira deu duas respostas: madeira e alvenaria. 51 tinham banheiro interno e 13 banheiro externo – alguns questionários apontavam a existência dos dois tipos de banheiro e nenhum declarou apenas o banheiro externo. O elevado número de residências cedidas provavelmente deve-se em função do número alto de zeladores, que geralmente habitam um apartamento cedido pelo prédio.

Tabela 9: Características das moradias

Casa	34
Apartamento	26
Própria	16
Alugada	22
Cedida	20
Alvenaria	32
Madeira	1
Rua asfaltada	54
Água encanada	54
Eletricidade	53
Rede de esgoto	51
Banheiro interno	51
Banheiro externo	13
Um quarto	23
Dois quartos	25
Mais de dois quartos	14

Fonte: Dados da autora.

Também pela análise das informações colhidas no quadro anteriormente citado, em 50 residências habitavam até quatro pessoas – algumas dessas compostas também por indivíduos que não apresentavam nenhum grau de parentesco, ou seja, amigos.

Os dados referentes ao número de quartos e número de habitantes por residência levantam uma outra questão: a ocupação do espaço. Voltando aos questionários foi possível perceber que 23 famílias habitavam residências com apenas um quarto, sendo que nesse grupo, sete famílias eram formadas por três pessoas, nove famílias formadas por quatro pessoas e duas famílias compostas por cinco indivíduos, que dividiam o espaço entre si. Havia também 25 famílias que habitavam residências com dois dormitórios, sendo elas compostas em sua maioria por quatro ou cinco moradores – uma média de dois a três moradores por quarto. A média de habitantes por domicílio no distrito era de 2,70, sendo que as residências vizinhas à escola, bem como boa parte das moradias do distrito, tinham entre três e quatro dormitórios, o que permite apontar que em grande parte delas a ocupação era de, em média, um indivíduo por quarto. Esse é mais um dado que revela o contraste do distrito em relação à população estudada.

No que se refere à renda mensal dessas famílias optou-se, para facilitar a leitura dos dados, distribuí-las por faixas salariais usando o valor do salário mínimo como referência (R\$380,00) apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Renda familiar mensal

Faixa salarial	Renda familiar	Nº de famílias
Faixa 1	menos de R\$380,00	3
Faixa 2	entre R\$380,00 e R\$760,00	19
Faixa 3	entre R\$761 e R\$1.900,00	31
Faixa 4	entre R\$1.901,00 e R\$3.800,00	7
Faixa 5	mais de R\$3.801,00	0

Fonte: Dados da autora.

Observa-se que três famílias se declararam na faixa 1, 19 na faixa 2, 31 na faixa 3, sete na faixa 4 e nenhuma família se declarou na faixa 5. Isto pontua que a maioria das famílias – mais da metade das que responderam – têm renda entre dois e cinco salários mínimos. Esse dado coloca essas famílias entre a minoria do distrito no que se refere aos rendimentos, já que segundo os dados apresentados sobre o distrito, o rendimento médio mensal dos chefes de família é de R\$4.402,84/mês, confirmando o que já foi levantado anteriormente de que esta escola atende às famílias menos favorecidas economicamente.

Dentre essas famílias, 20 que declararam rendimentos entre as faixas um e dois são compostas por três ou mais indivíduos, ou seja, menos de um salário mínimo por pessoa. Se relacionarmos os rendimentos médios com o número médio de habitantes por residência, também contrasta com o perfil do distrito.

Em relação aos bens de consumo, organizados na Tabela 10, observa-se que a totalidade das famílias (63) informou ter aparelho de TV. A maioria possuía DVD ou vídeo cassete, sendo que alguns possuíam os dois. 34 famílias afirmaram possuir computador e 22 declararam ter acesso à Internet. Apenas três famílias declararam não ter telefone celular. 32 famílias possuíam automóvel. Comparando-se o número declarado de televisões com o número de quartos em cada residência, nota-se que em 14 residências havia uma ou mais televisões por cômodo (computando-se como cômodo a sala e o quarto).

De acordo com Bourdieu (2005), a posição que cada indivíduo ocupa dentro de uma estrutura social historicamente definida é dada não só por uma dimensão material,

mas também por uma dimensão simbólica. Essa concepção auxilia na compreensão do valor que a posse desses bens adquire na nossa sociedade. Segundo Almeida (2007a)

Uma determinada língua, uma crença específica, um estilo ou modo de expressão artística, assim como formas de organização do conhecimento, entre outros, se tornam dominantes como resultado de uma luta que mobiliza os diferentes grupos sociais em disputa pela imposição de princípios legítimos de percepção do mundo...Os sistemas simbólicos (cultura) *dominantes* ou *legítimos* numa dada configuração social são aqueles construídos e operados pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante (p. 46, grifos da autora).

Ainda de acordo com essa autora, a integração simbólica da sociedade brasileira foi acelerada com o processo de industrialização e urbanização que “impulsionou a construção de um mercado produtor de bens simbólicos (música, arte, televisão, moda, literatura, etc) sustentado por um mercado consumidor de amplitude nacional” (p. 49). Os bens anteriormente citados são, na atual sociedade consumista, socialmente valorizados porque fazem parte do repertório desses grupos considerados *dominantes*, além de serem hoje em dia de mais fácil acesso. A posse desses bens, então, pode indicar uma aparente igualdade ou pertença a esses grupos considerados hierarquicamente superiores, que têm suas práticas e cultura socialmente valorizados e que os detém. Sua posse ganha símbolo de status mais elevado, adquirindo significado de diferenciação entre as famílias.

Por outro lado, esses bens também possibilitam acesso à cultura e lazer. Essa questão fica bastante explícita quando se discute o lazer dessas famílias. A totalidade da população respondeu positivamente quando questionada se assiste televisão nos finais de semana. Assistir DVD ou vídeo, ouvir música, são as atividades que mais apresentaram respostas positivas, o que pode indicar lazer voltado para atividades realizadas dentro de casa, e a posse desses bens possibilitaria isso.

Arrumar a casa e lavar a roupa também apareceram com alta frequência entre as respostas quando questionados sobre as atividades de final de semana, o que indica o uso do tempo também destinado ao cumprimento de tarefas. Atividades externas, como “*ir a parques, ir a shoppings e ir ao cinema*” foram as respostas menos presentes. 14 famílias afirmaram nunca ir ao cinema. Isso pode ser reflexo, além das dificuldades do dia a dia de locomoção e financeira, do pouco tempo livre disponível, já que esse é dividido com o lazer doméstico e com o cumprimento de tarefas. Apenas o item “*visitar amigos ou parentes*” apresentou um índice parecido com os anteriormente citados – assistir vídeo e arrumar a casa.

Tabela 10: Bens de consumo

	Não tem	Tem um ou mais
Televisão	0	63
Videocassete	13	32
DVD	9	47
Radio	1	59
Microcomputador	14	34
Acesso a Internet	24	22
Telefone Fixo	11	42
Telefone celular	3	56
Televisão por assinatura	30	21
Geladeira	1	62
Freezer	27	17
Máquina de lavar roupa	5	50
Aspirador de pó	24	21
Automóvel	21	32

Fonte: Dados da autora.

Quando questionados sobre os programas televisivos preferidos, os de maior audiência foram as novelas, os desenhos e os filmes, seguidos dos noticiários e programas de esporte. Mesmo os programas menos vistos eram assistidos por ao menos metade da população, quais sejam: minissérie, seriados e programas políticos. Outro ponto perceptível é que os programas mais vistos foram aqueles veiculados pela televisão aberta.

Nesta questão, embora no questionário esteja expressa a frequência com que assistiam a determinados programas, a tabulação foi feita em relação a assistir ou não, uma vez que muitos destes questionários traziam duas respostas para o mesmo programa – ou por expressarem a frequência de mais um morador ou por expressarem frequências diferentes durante a semana e no final de semana.

No que se refere à leitura, aproximadamente 42 entrevistados afirmaram ler algum tipo de revista – figurando entre as mais citadas as revistas *Veja* e *Isto é*, seguidas por *Caras* e *Contigo*. Um número menor de pessoas afirmou ler jornais – aproximadamente 25 – sendo os mais citados a *Folha* e o *Estado de São Paulo*, seguidos por jornais como *Metronews* e *Destak* – distribuídos nos semáforos. Dos livros

mencionados por aproximadamente 28 famílias, estavam os livros religiosos, os de auto-ajuda, os infantis e os de *estudo*.

Em relação à audiência de rádio, 53 famílias costumavam ouvi-lo, sendo que a preferência foi por música variada – nenhum gênero específico. Os programas de notícias também figuraram em segundo lugar na preferência, com 25 famílias.

Essas informações, aliadas às informações anteriormente citadas, sobre os programas de TV que mais assistiam e os programas de final de semana, possibilitam que se afirme que é uma população que prioriza práticas de lazer e cultura mais domésticas, principalmente da cultura imposta pela sociedade capitalista em que vivemos. Almeida (2007a) chama atenção para a necessidade de se desenvolver, no Brasil, estudos que investiguem a estratificação das práticas culturais dos *grupos dominantes*, o que contribuiria para se precisar o conteúdo da *cultura dominante* – a dimensão simbólica –, arbitrariamente definida, confrontando-a com o que é transmitido pelas famílias, utilizando assim, de modo adequado à nossa realidade, o uso do conceito de *capital cultural* empreendido por Bourdieu. De qualquer forma, poucas são as famílias que apontaram os hábitos de leitura como fazendo parte de suas práticas. Segundo Lahire (2004), a familiaridade com as práticas de leitura e escrita relaciona-se com o sucesso ou com o fracasso escolar dos alunos, uma vez que o fato de verem “os pais lendo jornais, revistas, livros, pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles...” (p. 20). Há que se mencionar também uma correlação positiva entre as famílias que afirmaram hábitos de leitura como pertencentes aos grupos classificados como de média e alta escolaridade, de acordo com classificação descrita anteriormente.

As questões relativas à escola informaram que os pais escolheram essa escola principalmente em função da localização, pois 36 entrevistados revelaram que a escolheram por estar localizada perto de casa e 25 em função do local de trabalho. Apenas 8 a escolheram por indicação de conhecidos e 13 pela qualidade de ensino. Isso pode estar relacionado também com as dificuldades do dia a dia, já que é mais prático para os pais terem seus filhos em uma escola próxima da sua casa ou de seu trabalho. Três pessoas manifestaram a escolha em função de não poderem pagar uma escola particular. Este é um ponto a ser abordado nas análises, quando aparecem os dados sobre o significado de escola para os pais, indicando insatisfação com a escola pública.

Estavam matriculadas desde a 1ª série na escola 41 crianças, 13 entraram na 2ª ou 3ª séries e sete este ano, na 4ª série. Algumas crianças saíram no meio do ano letivo,



dado que pode ser observado na descrição de cada uma das classes. Dos 63 questionários, duas crianças migraram da escola particular no meio do curso fundamental e duas da pré-escola particular.

Em relação à frequência com que os pais acompanhavam a vida escolar do filho, o que se observa está descrito na tabela 12.

Tabela 12: Tipos de acompanhamento da vida escolar dos filhos

	Nunca	Às vezes	Sempre
Verifica se estudou as lições	1	16	45
Vai à escola	0	19	43
Verifica os cadernos	3	18	42
Conversa sobre o que aconteceu na escola	1	13	48
Conversa com a professora	2	43	18

Fonte: Dados da autora.

A análise da tabela permite informar que a maior parte dos pais afirmou que costuma acompanhar a vida escolar do filho com assiduidade, com exceção feita às conversas com a professora, declarada pela maioria como acontecendo “às vezes”. Isto pode dever-se ao fato de que a professora nem sempre estava disponível – estava dando aula, estava atrasada – restringindo-se esse contato apenas aos momentos de reunião de pais, momento em que as professoras, em geral, falam com os pais de modo coletivo e depois atendem individualmente os pais de “*alunos problema*”. Houve também aqueles pais que manifestaram nunca acompanhar a vida escolar do filho, um número baixo, mas que não pode ser desprezado. Ninguém declarou que nunca vai à escola, mesmo os que não acompanhavam a vida escolar dos filhos, talvez porque em algum momento ele chegou à porta da escola, mesmo que seja apenas para levá-los ou buscá-los.

As respostas sobre a importância da escola na vida do filho e nos dias de hoje foram muito variadas, mas procurou-se criar algumas categorias. Essas serão discutidas juntamente com os significados e sentidos atribuídos pelos alunos.

Observou-se com este levantamento, que essa é uma escola localizada em um bairro rico, conforme descrição anterior, com bom índice de desenvolvimento, mas que atende à população menos favorecida, residente no entorno, bem como aos filhos de

funcionários da classe mais favorecida residente neste mesmo entorno e que vêm diariamente de outras regiões, acompanhando seus pais. O aspecto *menos favorecida* pode ser observado pelo rendimento mensal – que é baixo –, pela baixa escolaridade, bem como pela pouca diversidade em relação às práticas culturais e de lazer relatadas por essas famílias.

### 1.3. Conhecendo a escola

A escola é vizinha de prédios de apartamento de luxo que estão ocupando o bairro recentemente, mudando a paisagem, que antes contava com casas antigas. Apesar da rua ser muito bonita e tranqüila e de haver uma árvore maravilhosa, enorme, com um largo tronco e exuberante copa, no meio do pátio, a escola, por dentro de seus corredores, tem um aspecto pouco agradável, com grades por todos os lados.

Da rua entramos por um portão – que estava constantemente aberto –, depois por um pequeno caminho para chegar a outro portão, que nos horários de recreio e almoço permanecia trancado. Logo ao entrarmos por esse segundo portão havia um banco de madeira, provavelmente para as pessoas aguardarem quando iam à escola para falar com alguém, embora nunca tenha visto ninguém lá. Pode-se pensar que é um espaço morto, sem utilidade. Logo depois, a secretaria. Só era possível falar com as pessoas que lá trabalhavam através de um vidro que fechava todo o balcão de atendimento, bastante impessoal. Ao lado da secretaria havia um corredor bem iluminado, onde ficavam as salas da direção, vice-direção e sala de recursos – nessa escola era o nome que recebia a aula de reforço, oferecida no mesmo período em que as aulas regulares aconteciam<sup>20</sup>. Em frente à secretaria estava a sala dos professores, com uma mesa com seis cadeiras em volta, um banco onde podiam sentar-se duas pessoas, uma TV, além de uma pequena geladeira. Quando estavam presentes todos os professores, sempre alguém ficava em pé. Nessa sala havia duas portas: uma que permaneceu todo o tempo fechada por ser o depósito de material que serve as oficinas, como de Artes Plásticas, e a outra dando para a área dos banheiros de professores e funcionários. Sem nenhuma separação, essa área dos banheiros ficava defronte à sala da coordenação, onde havia uma grande mesa, de jantar, com oito cadeiras. Era nessa sala que aconteciam as reuniões de

---

<sup>20</sup> De acordo com o regimento escolar, Capítulo V, § 2º, *A sala de recurso destina-se a alunos provenientes de classe especial e que foram inclusos em classe comum, bem como alunos com dificuldades específicas de aprendizagem e que necessitam de atendimento diferenciado.* (sic) Sobre as diferentes nomenclaturas, bem como diferentes usos que essa sala recebe conferir Silva (2003).

HTPC<sup>21</sup> e os professores precisavam colocar outras cadeiras encostadas na parede para que todos pudessem se acomodar.

Do outro lado da secretaria ficava o pátio. Nesse pátio, apesar da existência da árvore já mencionada, o chão era todo cimentado. Em volta da árvore também havia uma mureta de cimento. Entrando no pátio, do lado esquerdo, havia uma quadra poli esportiva não coberta. Ao lado da quadra existia um refeitório, pois a escola era de período integral e as crianças almoçavam lá. Ao lado do refeitório havia um pequeno pátio coberto e um palco. Nesse pátio coberto havia várias portas de enrolar, de aço, e parte delas permanecia fechada, o que dificultava a circulação das crianças. Desse pátio, atravessando uma porta – que muitas vezes também permanecia trancada e a chave ficava em poder de uma única funcionária – passávamos para um corredor escuro, com piso de cerâmica vermelha e paredes azuis que levava a duas salas de aula: a 4ª série A e a 4ª série B, salas nas quais centrei minhas observações. Ao lado das salas uma escada levava ao segundo andar da escola onde ficavam as demais salas de aula, a biblioteca, a sala de informática e os banheiros das crianças. Importante observar que também a biblioteca ficava sempre trancada – no período da manhã não havia nenhum funcionário responsável – e geralmente as professoras usavam-na para assistir a vídeos de desenho animado. Todos os corredores, embora não fossem tão estreitos, eram escuros em função da pintura azul e do chão vermelho. Além da escada mencionada, havia outra, ao lado dos banheiros dos alunos, que também ligava o segundo andar ao pátio. Quando acontecia o recreio de uma sala – não eram todos ao mesmo tempo – geralmente as portas permaneciam trancadas, pois as crianças tinham o costume de correr por todos os corredores, atrapalhando as salas que estavam em aula. Isso obrigava as crianças da 4ª A e da 4ª B, assim como suas professoras, a darem uma enorme volta se quisessem deixar a sala de aula quando as 1ª séries estavam no recreio. Precisavam subir uma escada, andar pelo longo corredor e descer a outra escada para então chegar ao pátio. A sensação é de que estavam trancados.

Nas paredes do prédio viam-se algumas pichações e muitos vidros quebrados. A pintura também não era tão recente. Esse conjunto dava um aspecto ruim, embora eu saiba que há escolas com prédios em condições muito piores. Seu aspecto contrastava com as várias escolas particulares da região.

---

<sup>21</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, desenvolvida na unidade escolar pelos professores e Coordenador Pedagógico.

A escola tinha apenas o EFI - quatro classes de 1ª série, quatro de 2ª, três de 3ª e três de 4ª, além de uma classe especial. Quando perguntei por que inicialmente, nas duas primeiras séries, eram quatro classes, diminuindo para três, a coordenadora me respondeu que precisou transferir uma classe para outra escola, pois a outra corria o risco de fechar por falta de alunos. O total de alunos atendidos pela escola era 391, incluindo a classe especial com 8 alunos.

O quadro de funcionários, segundo informações da Diretora da escola, estava constituído conforme o Quadro 2.

Os professores PEB<sup>22</sup> I eram concursados e trabalhavam no período da manhã, como professores de classe. Os PEB II eram os professores de Educação Física, Artes, Inglês, Informática, Leitura. Os OFA<sup>23</sup> eram professores não concursados e que no início de cada ano aguardavam da diretoria de ensino a designação para uma escola. A escolha era feita em função do número de pontos<sup>24</sup> que o professor tinha (foi o caso da Professora Beatriz). É interessante observar que nessa escola havia mais professores contratados do que efetivos. Os agentes de serviços escolares eram os responsáveis pelas crianças nos horários de recreio e almoço, duas funcionárias muito citadas nas entrevistas. Os funcionários cooperados eram os responsáveis pela limpeza, cozinha e inspeção de alunos contratados pela empresa *Copertec*.

Quadro 2: Quadro de funcionários da escola

Direção	Professores <sup>25</sup>	Administrativo	Serviços gerais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretor</li> <li>• Vice-diretor</li> <li>• Coordenador pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seis PEB I – efetivos</li> <li>• Sete PEB II – efetivos</li> <li>• Oito PEB I – OFA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas professoras readaptadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dois agentes de serviços escolares – concursados</li> <li>• Oito cooperadas – inspetor de alunos, limpeza, cozinha</li> </ul>

<sup>22</sup> PEB I e II – Professor de Educação Básica do EF I e II.

<sup>23</sup> OFA – Ocupante de Função Atividade.

<sup>24</sup> São atribuídos pontos de acordo com os anos de magistério e cursos que participam.

<sup>25</sup> Importante ressaltar que, sendo uma escola de período integral, este quadro contempla todos os professores.

### 1.3.1. A aproximação

Em minha primeira visita à escola, um grupo de crianças fazia aula de Educação Física no pátio coberto, com um professor que gritava muito, fazendo muito eco. A coordenadora pedagógica – segundo me informaram, a diretora encontrava-se em férias – não pôde me receber, marcando um horário para a semana seguinte.

Quando retornei, ela me atendeu em sua sala, que se encontrava bastante desorganizada. Não se recordava de ter agendado comigo, mas me atendeu. Disse-me que estava mudando de sala e que eu desculpassemos a bagunça. Enquanto mudava a bagunça de lugar – de um lado para outro da mesa – falava com uma funcionária, que relatava “*problemas*” acontecidos durante sua ausência. Parece que uma outra funcionária havia desistido de trabalhar lá por causa de uma terceira. A coordenadora encerrou o assunto dizendo que “*vão-se os bons, ficam os ruins*”.

Conversamos, eu expliquei minha intenção na escola, ela disse que esse tipo de trabalho é sempre bem-vindo e que gostaria de ter acesso aos resultados. Falou-me de uma 4ª série C – mais adiante explicarei a composição da escola -, da qual a professora “*é bem mais disposta para esses trabalhos, lhe dará toda a atenção*”. Falei que num primeiro momento gostaria apenas de observar as classes e o recreio, até definir quem seriam meus sujeitos. Era uma escola de período integral<sup>26</sup> e segundo a coordenadora, era uma escola de passagem, “*um depósito*” enquanto os pais trabalham. Explicou-me que a escola funciona das 7h às 16h10, sendo que no período da manhã as aulas são regulares do currículo obrigatório, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes - as duas últimas com professores especialistas – e à tarde acontecem as oficinas de Hora da Leitura, Matemática, Saúde e Qualidade de vida, Informática, Inglês, Artes e Educação Física.

Conforme o regimento escolar da escola

...esta é uma escola de ensino fundamental, de acordo com os currículos constantes no plano gestão, com duração de quatro anos, que será em regime de progressão continuada e organizado em um único ciclo, denominado ciclo I – 1ª a 4ª série. Artigo 51º - A escola ministra educação especial para portadores de necessidades especiais de aprendizagem a ser ministrada a partir de princípios da educação inclusiva e em turmas específicas, quando for o caso. (Capítulo II, Artigo 50º, do Regimento Escolar).

---

<sup>26</sup> Consta também no regimento escolar, Capítulo III, Artigo 5º, § 2º, *A escola funcionará em dois turnos diurnos*, nada constando sobre o funcionamento da escola em período integral, embora, ainda segundo a coordenadora, algumas escolas estaduais da região funcionam em período integral, em caráter experimental.

### 1.3.2. Recreio e almoço

Logo na primeira ida à escola, quando bateu o sinal do recreio, um aluno avisou-me: “*Cuidado para não se machucar!*”.

O sinal batia – uma campainha parecida com uma sirene de fábrica – avisando da entrada às 7h; o horário do recreio das 9h30 até 10h; às 11h15 para avisar que faltam 15 minutos e novamente às 11h30, encerrando-se o período da manhã. As crianças tinham uma hora de almoço e às 12h30 iniciava-se o período da tarde.

O recreio acontecia no pátio da escola com as turmas divididas: 3ª e 4ª séries num horário, 1ª e 2ª em outro. As crianças não podiam usar a quadra poli esportiva para jogar durante esse período. Tampouco recebiam bola ou sequer outra atividade era sugerida. Não havia bancos onde pudessem tomar lanche ou conversar. Via de regra era uma grande correria no pátio, onde chutavam garrafinhas PET no lugar de bolas, brigavam pelo chão, trombavam uns com os outros. Duas agentes de serviço observavam esse momento. Quando chovia ficavam todos aglomerados no pátio coberto. Algumas vezes dividiam esse pequeno espaço com alguma aula de Educação Física, já que esses alunos também não podiam usar a quadra quando chovia – a quadra era utilizada apenas pelo professor de Educação Física. Mas o que mais acontecia era, no horário do recreio, a quadra ficar vazia. Informei-me com as professoras por que as crianças não jogavam na hora do recreio ao que estas responderam que não sabiam, que nunca foi diferente.

Na hora do almoço, intervalo entre os dois turnos, as crianças utilizavam o refeitório, pequeno para o número de alunos. As mesas, logo após os primeiros deixarem-nas para que outros se sentassem, ficavam sujas de restos de comida. Em uma das visitas voavam cascas de banana, atiradas de um lado a outro da sala – sobremesa do dia. No primeiro semestre a maioria levava comida ou lanche de casa, pois a comida era muito ruim segundo o que informaram professores e alunos. Os depoimentos de algumas professoras ilustram esta afirmação:

*Ah, a comida é muito ruim. A maioria traz de casa e pede para esquentar aqui. Eles não gostam desta comida.* (Professora Beatriz)

*O governo gasta o maior dinheiro com os presos e nada com a escola. O marmitex que eles recebem é muito melhor do que esta aqui.* (Professora Carla)

No segundo semestre uma criança relatou:

*Agora a gente não traz mais a marmita, ninguém mais esquentam, só esquentam de alguns, sei lá porquê...A gente tem que comer aqui mesmo.*

Muitos, então, não comiam, traziam um pequeno lanche ou comiam apenas o arroz, o que contribuía para aumentar a balburdia desse horário.

A cena de correria do recreio repetia-se no almoço e sempre aconteciam casos de alunos que se machucavam nesses horários.

### **1.3.3. A sala de aula**

Já no primeiro contato percebi que as três classes tinham dinâmicas muito diferentes em relação a diversos aspectos:

Havia uma sala – 4ª série A – onde a aula nunca acontecia. Ana, a professora, passava as quatro horas reclamando, gritando e brigando com os alunos; não planejava nenhuma atividade, tudo era decidido na hora, sem objetivos claros; muitas crianças não realizavam a tarefa e também não eram questionadas; não havia correção das atividades, tampouco devolução do que realizaram; a sala estava sempre suja e desorganizada com carteiras literalmente jogadas pela sala. Na maioria das vezes uma única atividade ocupava a manhã toda, quase ninguém ouvia suas explicações que geralmente não eram claras. A avaliação da professora parecia bastante pautada na atitude que a criança tem na sala e ela expressava o juízo formado sobre a criança na frente de todos. Nessa classe havia 31 alunos na lista de presença, porém um freqüentava uma sala da 2ª série, três saíram no meio do ano e dois chegaram no segundo semestre, ou seja, efetivamente havia, durante o período de observação, 27 alunos nessa sala de aula.

Na sala ao lado – 4ª série B – Beatriz era a professora que planejava sua semana, colocava as atividades que aconteceriam ao longo da manhã na lousa, variando as áreas a serem trabalhadas; as carteiras eram organizadas ora em fileiras, ora em duplas, ora em grupos; os alunos ouviam o que ela dizia, bem como ela ouvia seus alunos; os alunos com maior dificuldade sentavam-se perto dela – claro que às vezes ela dava seus gritos. Na lista de presença havia 30 alunos matriculados, um freqüentava as aulas em uma sala de 2ª série e outro foi transferido no primeiro semestre, somando 28 alunos na classe.

Havia também uma terceira professora - 4ª série C, Carla, cuja sala localizava-se no andar de cima, era considerada com muita “fama de boa” na escola, mas oscilava bastante, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento de suas aulas: ora

improvisava, ora trazia já pronto. Oscilava também em relação ao próprio humor, com momentos de explosão repentinos. Logo no início do semestre ela saiu de licença-prêmio, voltando apenas em outubro. Em função dessa saída, decidi não trabalhar com os dados desses alunos, fazendo o pré-teste do questionário de alunos nessa classe. Na lista de presença havia 31 alunos matriculados, mas dois foram transferidos no primeiro semestre, somando 28 alunos na sala.

A partir das observações e das leituras realizadas, levantei outra hipótese: a diferença entre as dinâmicas – as diferentes experiências escolares – interfere nos significados atribuídos à escola.

Também acompanhei reuniões de pais interessada na pauta, ou seja, o que os agentes da escola discutiam com os pais, assim como verificar de que modo se dava a relação pai-professor-escola. Outras situações de escola foram observadas, tais como o HTPC, para verificar o que era discutido por professores e coordenadores, como organizavam o trabalho, também o conselho de classe no que tange ao modo pelo qual avaliavam os alunos; foram observados os recreios de alunos e professores – espaços mais informais, identificando como brincavam os alunos e o que conversam os professores.

### **1.3.3.1. Outras aulas**

Durante o período da manhã as crianças tinham aulas de Educação Física duas vezes por semana e aulas de Artes, também duas vezes por semana, além das aulas regulares com as professoras polivalentes de classe.

As aulas de Educação Física normalmente aconteciam na quadra poli esportiva. As crianças jogavam, mas a participação não era obrigatória; assim, não era raro ver algumas crianças sentadas ao redor da quadra, conversando. Também aconteciam jogos em que os times eram escolhidos e quem não fosse escolhido ficava de fora. Em outras ocasiões o professor usava essas aulas para que as crianças jogassem xadrez.

Houve dias em que as aulas foram suspensas, pois os alunos eram chamados de dentro da sala de aula para que o professor realizasse campeonatos esportivos entre as classes.

As aulas de Artes aconteciam ora na sala de aula, ora no pátio. O professor era bastante severo com as crianças, ameaçando-as ao menor movimento – ele realmente ameaçava, dizendo que iria *“dar uma esculhambação que a criança não conseguirá*



*nem contar ao pai o que houve, de tanto que irá chorar*". Mas não havia nenhum tom de brincadeira nessa fala. Seus gritos deixavam todos de olhos arregalados. Ele falava sem parar de movimentos artísticos, pedindo vez por outra que os alunos respondessem algo sobre o que provavelmente explicara na aula anterior e havia certo ar inquisidor. Durante o horário do recreio algumas professoras relataram essa postura tanto à coordenadora, quanto à diretora, mas ambas simplesmente ignoraram o que estava sendo dito, falando imediatamente de outro assunto. Como a aula às vezes acontecia no pátio, em frente às suas janelas, provavelmente elas já haviam observado o que as professoras relataram.

Há que se destacar as aulas da professora Laura, de Hora da Leitura, que aconteciam no período vespertino. Essa professora foi citada por praticamente todas as crianças entrevistadas como sendo "*a melhor professora*", ou "*a mais legal*" ou ainda "*a aula mais legal*". Não assisti a muitas de suas aulas, já que inicialmente pretendia observar apenas as atividades matutinas, do currículo obrigatório, mas como ela fôra muito citada, resolvi conhecer o trabalho que realizava.

Suas aulas pareciam seguir um planejamento. Os alunos desenvolveram ao longo do ano alguns "*projetos*": horta, livro de receitas, livro sobre a preservação do meio ambiente, e para esses projetos, realizaram pesquisas, conversaram, escreveram e concluíram cada um deles com um produto final. Sua aula, à primeira vista, parecia desorganizada, as crianças sentavam-se livremente, já que podiam trocar com os colegas a confecção do livro de receita que iriam presentear as mães no final do ano. Mas ela seguiu, ao longo dos dias letivos, uma organização que possibilitou que chegassem à confecção do tal livro.

Ela falava alto, circulava pela sala, parecia gritar com os alunos, chamando-os de "*infeliz*", mas apesar disso os alunos pareciam gostar muito dela e estavam envolvidos no trabalho. Nas entrevistas as crianças disseram que ela era muito brincalhona e que esse era o jeito dela brincar.

Laura participava ativamente das reuniões de HTPC e dos conselhos de classe, demonstrando conhecer as dificuldades ou os avanços dos alunos discutidos.

#### **1.4 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- Uma criança com bom desempenho no boletim escolar e escolaridade alta dos pais – conforme critério estabelecido e mencionado anteriormente;
- Uma criança com desempenho escolar considerado abaixo da média e escolaridade alta dos pais;
- Uma criança com bom desempenho escolar e pais com escolaridade básica;
- Uma criança com desempenho abaixo da média e pais com escolaridade básica.

Em cada classe foram selecionadas quatro crianças, totalizando oito meninos e meninas. Outro critério de seleção foi pelo fato de os pais terem respondido ao questionário sócio-econômico.

Os sujeitos selecionados foram:

- Joana<sup>27</sup>, 10 anos, aluna da 4ª série A, participava muito pouco das aulas e praticamente não realizou nenhuma atividade proposta. A professora queixava-se muito dela, dizendo que a menina não estava alfabetizada e que era uma candidata a retenção. Morava distante da escola com sua mãe e vários irmãos menores.
- Márcio, 10 anos, 4ª série A, mais brincava em sala do que trabalhava. Sua professora também se queixava muito dele. Em seu boletim tinha notas insuficientes para passar de ano. Morava com sua mãe em outro distrito.
- Giovana, 10 anos, 4ª série A, tinha boas notas em seu boletim. Sua professora a elogiava muito e ela era caprichosa e responsável com suas lições. Morava em um apartamento perto das escolas, com seus pais e uma amiga deles.
- Tatiana, 11 anos, 4ª série A, tinha também boas notas em seu boletim e era muito elogiada por sua professora. Era caprichosa e responsável. Morava próximo à escola, pois seu pai era zelador em um prédio da região, com seus pais.
- Élio, 10 anos, aluno da 4ª série B. Era considerado um bom aluno, com boas notas no boletim, participava das discussões propostas em sala e era responsável com seus deveres. Morava próximo à escola, em um prédio de apartamentos com seus pais e um irmão.
- Brás, 11 anos, aluno da 4ª série B, apresentava muita dificuldade tanto do ponto de vista pedagógico quanto da atitude. Já havia sido retido e suas notas indicavam outra retenção. Trabalhava muito pouco em sala de aula, esperando a ajuda da professora. Morava distante da escola, com sua avó e vários irmãos.

---

<sup>27</sup> Os nomes dos alunos, assim como das professoras, são fictícios.

- Lauro, 11 anos, aluno da 4ª série B, era um ótimo aluno, responsável e caprichoso. Sempre muito elogiado por seus professores, participava das discussões e auxiliava os companheiros. Morava distante da escola, com seus pais.
- Luis Antonio, 12 anos, aluno da 4ª série B, havia repetido o ano anterior. Suas notas atingiam apenas a média necessária para passar de ano, mas apresentava problemas de escrita. Morava próximo à escola com seus pais e dois irmãos mais velhos.

### 1.5. A avaliação na escola

Não havia na escola um sistema de avaliação regular, cada professora utilizava os instrumentos que achava conveniente – segundo depoimento da coordenadora, das próprias professoras e do que observei, objeto de apresentação no próximo capítulo.

As crianças eram avaliadas bimestralmente, sendo esta avaliação feita, segundo relato das professoras, por meio de atividades realizadas ao longo do bimestre, além da atitude – realização das atividades em sala, caderno, tarefas para casa – que tinham em classe.

Observou-se essa falta de padronização também na forma de avaliar. No primeiro bimestre, por exemplo, as notas apareceram de maneira diferente entre as classes ou mesmo de um bimestre para outro na mesma classe com uso de escala numérica de 0 a 10 ou então com menções expressas por letras – A, B etc.

Além das notas ou menções que cada criança recebeu ao final do período, havia uma ficha que as professoras preenchiam e que os pais recebiam por ocasião da reunião de pais. Funcionava como um boletim, mas não era levado para casa, isto é, se o pai não comparecesse à reunião, não tomava conhecimento do desempenho apresentado pelo filho.

Essa ficha possuía uma lista de habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, diante das quais o professor marcava um X na coluna equivalente ao desempenho apresentado pelo aluno em cada um dos bimestres. Esses desempenhos eram classificados em três categorias: *Realiza*, *Realiza parcialmente*, *Não realiza*. A ficha não foi elaborada pelo grupo de professores. Eles afirmaram não saber quem a elaborou, disseram que ela existe há muito tempo e que tampouco foi elaborada pela direção.

A ficha era cópia por xerox com problemas de visualização clara e em todos os objetivos-habilidades da primeira página, que corresponde à área de Língua Portuguesa,

falta a primeira letra. Algumas dessas lacunas foram completadas, outras não. É importante mencionar que nessas fichas em que as frases foram completadas a caneta, o complemento estava errado, não fazendo sentido na frase, ou então estavam com erros de ortografia.

As habilidades de Língua Portuguesa que apareciam na ficha, habilidades esperadas para as crianças da 4ª série, eram:

- Demonstra conhecimento da base alfabética
- Escreve com correspondência sonora alfabética
- Escreve alfabeticamente com ortografia regular
- Produz textos atendendo a proposta (tema/assunto e tipo de texto)
- Estrutura/texto narrativo: narrador, personagem, foco narrativo, caracterização de tempo e espaço, enredo, além de introdução, meio-conflito, desfecho (sic)
- Mecanismos lingüísticos da narrativa: organiza o texto de forma lógica e produtiva/coesão e coerência textuais (continuidade de sentido, título adequado, marcadores temporais, discurso lógico)
- Forma padrão: Demonstra conhecimento da norma padrão, utilizando criação lingüística do tipo solicitado, com pouca ou nenhuma adequação gramatical e ortográfica (sic)
- Produz textos nas diferentes linguagens (verbal, visual, corporal e sonora)
- ? oralmente atribuindo sentido e com autonomia
- Localiza informações explícitas em um texto
- Focaliza informações implícitas em um texto (sic)
- Percebe efeitos de ironia e ou humor de um texto
- ?poe oralmente suas idéias de forma adequada

É interessante observar que os três primeiros objetivos eram habilidades que já deveriam estar consolidadas na 4ª série e algumas crianças, segundo a avaliação das professoras, ainda não alcançaram, uma vez que receberam menção *Não realiza*.

Conforme o regimento escolar, Capítulo III, Da Avaliação de ensino e da aprendizagem, que regulamenta a avaliação na escola, lê-se que

Artigo 45º - Os alunos serão avaliados bimestralmente, através de provas escritas, trabalhos, pesquisas e observação direta.

§ 1º - Na avaliação do desempenho do aluno, os aspectos qualitativos prevalecerão sobre os quantitativos.

Artigo 46º - Os resultados das avaliações serão registrados por meio de síntese bimestrais e finais, através das menções ABC, expressando rendimento satisfatório, e D e E, rendimento insatisfatório. (sic)

Parágrafo único – Além dos conceitos o professor poderá emitir pareceres em complementação ao processo avaliatório. (sic)

A maneira como as professoras argumentaram realizar a avaliação dos alunos está respaldada pelo regimento interno da escola. É importante ponderar, no entanto, qual discussão foi realizada entre professores, coordenação e direção sobre esses processos – e se ela aconteceu – para que a leitura não caia numa interpretação individual do regimento escolar.

Ao final do semestre a diretora informou-me que recebera um comunicado da diretoria de ensino alterando o sistema de avaliação de conceitos para notas e que os pais passariam a receber um boletim bimestral com o rendimento dos filhos, porém ainda não havia passado esse informe para os professores.

Como indicador do desempenho escolar dos alunos, utilizei, além das notas bimestrais, os pareceres que os professores fizeram de cada um deles das habilidades na área de Língua Portuguesa e o texto que produziram no *Sarespinho*.

O *Sarespinho* foi uma atividade preparatória para o SARESP<sup>28</sup> – que aconteceria em novembro. A direção da escola decidiu copiar por xerox a prova do SARESP de 2005 para toda a escola. No dia marcado – no mês de setembro –, as classes foram todas arrumadas, carteiras organizadas em fila e as professoras trocaram de classe – para que não auxiliassem seus alunos. As provas de Língua Portuguesa e de Matemática foram aplicadas no mesmo dia, a fim de que “*os alunos espertinhos não copiassem o que não fizeram num dia, no dia seguinte*”. O texto – havia o início de uma história para que continuassem – também foi realizado no mesmo dia, sendo que muitas crianças não conseguiram concluir todas as atividades. Algumas crianças depois afirmaram ter “*colado*<sup>29</sup>” o resultado – já que a prova era de múltipla escolha -, o que mascara o desempenho – se é que essa avaliação consegue realmente ser adequada para medir o desempenho das crianças. A professora da 4ª série B declarou que basearia sua avaliação também no desempenho apresentado por seus alunos no *Sarespinho*.

O texto produzido pelas crianças serviu como parâmetro para que eu soubesse o que realmente cada uma das crianças conseguia produzir – não me preendi tanto ao conteúdo, mas à condição de conseguirem se comunicar por meio da escrita. Todas as crianças selecionadas para análise do material realizaram a produção escrita.

---

<sup>28</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Mais informações no sitio [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)

<sup>29</sup> De acordo com o dicionário Aurélio, colar é copiar clandestinamente, num exame escrito.

## Capítulo 2. ESCOLA: *significa o futuro*

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 1998a, p.41).

...enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, *a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres* (Bourdieu, 1998a, p. 62, grifos meus).

Pensar no significado que se atribui à escola implica em pensar na sua função social e em como ela é entendida por seus agentes.

A partir das entrevistas realizadas e da escuta atenta, repetidas vezes, o que salta aos olhos é que a escola ainda tem um significado social de possibilidade de um futuro melhor, de ascensão social e de uma profissão.

Já na Introdução deste trabalho foram apontados os achados de Pereira (1969) e Weber (1976) em suas pesquisas: o valor atribuído à escola e à educação é alto. Pereira afirma que, à época, o acesso ao ginásio e a possibilidade de continuidade da escolarização dava prestígio ao indivíduo e suas famílias e significava a possibilidade de ascensão social.

Os caminhos percorridos por meio das pesquisas aqui apresentadas apontam nessa mesma perspectiva: o da escola como possibilidade de um futuro melhor, *de ser alguém na vida*.

De acordo com Zago (2000), o processo de industrialização e urbanização no Brasil ocasionou um aumento na demanda da população pela educação. Segundo a autora, a partir da segunda metade do século XX houve, gradativamente, uma elevação da exigência no nível de escolaridade para se ocupar as vagas disponíveis no mercado de trabalho, tendência que se acentuou

quando a inserção no mercado de trabalho é dificultada pela crise de desemprego e aumento da demanda pela qualificação da força de trabalho para enfrentar mudanças impostas pelo capital econômico e o sistema produtivo...a forte demanda da população pela escolaridade representa uma necessidade de responder a essas mudanças (p. 23).

Bourdieu e Champagne (1998) explicam essa tendência quando discutem que a “explosão escolar” nos anos de 1950, na França, ocasionou a inflação de diplomas e conseqüente desvalorização do mesmo. O aumento do número de diplomas no mercado levou também ao aumento da exigência do próprio mercado, ou seja, ocupações que até então não exigiam diplomas passaram a exigí-lo. O aumento da exigência acabou por gerar uma demanda maior pela escolarização.

De acordo com Thin (2006), entre as famílias populares o sentido da escolarização reside exatamente na viabilização de possibilidades em termos de futuros profissionais ou de conhecimentos que permitam que os sujeitos *se virem* na vida cotidiana (p. 221). A esse fenômeno o autor chamou de *lógica da eficácia*, isto é, a escola, na visão das famílias populares, teria a função de ensinar aquilo que, na perspectiva delas, pode levar aos resultados almejados: boas notas, vida escolar prolongada e mudança de posição social.

Essas colocações permitem que entendamos o valor atribuído à escola e porque a idéia da escola que possibilita o futuro melhor faz-se presente nos trabalhos apresentados.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1975), a escola e a família transmitem às crianças os conteúdos: os modos de pensar, sentir e agir (a cultura), sendo privilegiados determinados modos, inculcados por meio da comunicação pedagógica, primeiro da família, depois da escola, formando o *habitus*. Essa escolha do que é privilegiado é arbitrária (arbitrário cultural). Esse arbitrário é interiorizado e se perpetua, sendo o instrumento fundamental da continuidade histórica. A cultura a ser transmitida responde aos interesses da classe dominante, mas em função da legitimidade que lhe é concedida, não é percebida enquanto tal.

Esses aspectos podem ser melhor compreendidos quando Almeida (2007b) afirma que os valores “são o fundamento moral dos comportamentos e das atitudes. Eles correspondem a visões de mundo, dando significado aos objetos, aos comportamentos, às interações” (p.46). Valores são construções sociais, passíveis de classificação e Almeida argumenta que, na visão de Bourdieu, essa classificação é objeto de uma luta entre os diferentes grupos sociais, que ocupam posições diferentes, num espaço que é hierarquizado. O grupo considerado hierarquicamente superior determina os valores que serão considerados legítimos. Daí os valores serem instrumentos de dominação, uma vez que os valores de uma determinada classe serão considerados, arbitrariamente, os valores legítimos, dissimulando as relações de opressão e exploração.

O valor que a escola recebe pode ser entendido a partir daí, é um valor atribuído pelos grupos que ocupam posições dominantes, que sempre se beneficiaram do que a escola pode oferecer e que passa a ser percebido como “importante ou necessário” pelos grupos dominados, como possibilidade de ascensão e, portanto, de igualdade. Passa-se com a escola o mesmo que foi discutido no capítulo anterior com relação aos bens de consumo.

A escola significa para as famílias populares a entrada em outro universo cultural e social e por isso a possibilidade de uma vida melhor e mudança de status social. Isso implica a desvalorização de sua própria cultura. De acordo com Weber (1976), o valor que atribuem à educação se dá por crer-se que o acesso a ela seria a solução do problema das desigualdades sociais. Para a autora, se a relação é apenas de educação como possibilidade de ascensão, não se toma realmente consciência dos reais motivos que levam à desigualdade social.

Bourdieu (1998b) explica que, apesar da escola não trazer os benefícios esperados, para alguns indivíduos ainda persiste o alto valor atribuído à escola em função do “efeito da histerese do *habitus*” (p. 160), que faz com que muitos indivíduos demorem a tomar conhecimento da desvalorização dos títulos escolares e continuem investindo na escolarização. Ainda segundo o autor, outros continuam investindo na escola na esperança de alcançarem o sucesso atingido por alguns indivíduos que fazem parte de suas relações. O sucesso desses dá uma aparência de legitimidade à seleção que a escola faz.

Zago (2000), em seu estudo sobre os processos de escolarização nas classes populares brasileiras, faz uma análise acerca do significado que as famílias atribuem à escola e aponta em direção a duas vertentes: uma prática, ou seja, “domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho” (p.24), e outra ligada à escola como espaço de socialização e do cuidado – afasta da rua e dos perigos.

Como já mencionado, de acordo com A. Leontiev (apud Basso, 1998), os significados são sociais e os sentidos pessoais. As respostas apresentadas pelos indivíduos na presente pesquisa convergem para um significado social: a escola continua a ser a instituição valorizada como possibilidade de futuro e ascensão social, porém com sentidos diferentes, esses relacionados às histórias de cada um: a família à qual pertencem e a experiência escolar que vivenciam. É possível perceber-se também



um hibridismo em relação a essa atribuição de sentidos: os indivíduos apontam mais de um sentido para a escola.

Os sujeitos entrevistados nesta pesquisa, em sua maioria, atribuíam à escola um alto valor, por si só. O simples fato de estar na escola foi valorizado pelos indivíduos. E esse valor foi dado principalmente em função do que a escola possibilita no futuro. O significado da escola não está no presente, mas no futuro:

*É muito importante no futuro do aluno para emprego e outros. (Pai de aluno)*

*Futuro, educação, formação e sucesso. (Pai de aluno)*

*A escola representa educação, aprendizado, afinal tudo futuro sem escola você não chega a lugar nenhum. (Pai de aluno)*

*É para que quando eu crescer eu ter um futuro melhor. É...minha mãe fala que se, para arrumar um bom trabalho tem que ir para a escola. (Lauro)*

*As crianças sabem que ali as informações são corretas. (Pai de aluno)*

Considerando o que se apontou sobre a legitimidade social que a escola ganhou em nossa sociedade e como essa legitimidade escamoteia as desigualdades sociais, a análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa apontou para dois sentidos: a escola que ensina e a escola que tira das ruas. Neste capítulo apresento esses sentidos apreendidos, permitindo compor um quadro de referências da realidade da escola pública.

## **2.1. A ESCOLA QUE ENSINA**

Para que os indivíduos não incorporem a cultura de forma “arbitrária, memorialística, superficial ou fragmentária” (Pérez Gómez, 2000b, p. 68), o que tornaria o conhecimento não aplicável na prática, há que se desenvolver habilidades contextualizadas que possibilitem que o conhecimento seja significativo. Os sujeitos estariam então em constante transformação de crenças e pensamento. Segundo o autor, o ensino é o

processo que facilita essa transformação do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos/as, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade (p. 70).

A escola cumpriria então a função de atenuar as desigualdades existentes e preparar os indivíduos para concorrer em condições mais igualitárias, facilitando a

reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta assimilados pelos alunos dentro e fora da escola, desenvolvendo uma atitude mais crítica:

O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a *participação ativa e crítica* dos alunos/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem (Pérez Gómez, 2000a, p. 26, grifos do autor).

Para Pérez Gómez na sociedade moderna a escola acaba cumprindo a função de preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública por meio da canalização do processo de socialização. O processo de socialização garantiria a aquisição das conquistas sociais, necessárias à manutenção da própria sociedade. Essa função reprodutora delegada à escola inculca, por meio de seus conteúdos, as idéias, os conhecimentos, os modos de conduta esperados pelo mundo adulto. São os modos de sentir, pensar e agir a que se referiam Bourdieu e Passeron (1975), que são totalmente arbitrários e excludentes: quem não corresponde ao que é esperado, está fora. Para esses autores, a escola é a reprodução da realidade social.

Giovinazzo Jr (2003) aponta em seu trabalho que a escolarização significa a busca pela adaptação e participação na vida social, isto é, agir de acordo com os padrões estabelecidos. Segundo o autor, embora existam outros espaços socializadores, a escola ensina a viver em uma sociedade hierárquica, em conformidade com seus padrões.

É possível perceber em todos os trabalhos citados anteriormente uma preocupação de que passar pela escola tem a ver com fazer parte, enquadrar-se. Para alguns sujeitos “*a escola é boa para quem quer aprender*”. Nessa perspectiva, o fracasso ou o sucesso é do indivíduo, já que lhe é oferecida a oportunidade. O discurso dominante está bem incorporado.

A educação como forma de reconhecimento social também é um aspecto valorizado nos trabalhos que foram apresentados, o que indica que para boa parte dos sujeitos a educação e a instrução possibilitam, além de ascensão social, reconhecimento perante a sociedade. No presente trabalho esse aspecto também se faz presente:

*C- Se você chegar numa loja os outros podem gozar de você porque você não sabe. Dá vergonha!*

*P – Outros? Quem?*

*C – Ah, os ricos. (Aluno)*

Weber (1976) destaca em sua pesquisa que, entre a população de menor renda, a imagem que se tem de uma pessoa educada é a imagem de alguém que é mais bem reconhecido perante a sociedade e conseqüentemente, mais respeitado. Segundo a autora, os indivíduos relacionam educação e instrução com o ensino transmitido pela escola.

Essa valorização social do que a escola ensina também está presente no trabalho de Castro (2002). A autora afirma que os alunos se interessam em aprender o que a escola tem para ensinar, desde que haja sentido nessa aprendizagem e esse sentido é dado a partir do momento em que o sujeito percebe essa aprendizagem relacionada a algo que usará futuramente. Essa idéia está presente em várias manifestações dos sujeitos aqui apresentados: *“Lá na frente a gente vai usar o que aprende aqui”*.

As manifestações dos sujeitos acerca do significado de escola como lugar que ensina se aproximam dessas outras pesquisas e revelam que para grande parte dessas pessoas a instituição ensina:

- A ler e escrever;
- A ter educação, disciplina, respeito;
- A conviver.

Importante destacar que alguns indivíduos também se manifestaram de maneira negativa em relação à escola: a escola que não ensina, não cumpre seu papel e por isso pode significar um entrave ao sucesso esperado. Entretanto, pela negativa, estão apontando que ela deveria fazê-lo para não interferir negativamente nos seus projetos de vida.

### **2.1.1. Escola que ensina a ler e escrever**

“Saber ler é entrar no mundo da escrita” (Chartier, Clesse e Hebrard, 1996, p. 25). Na nossa sociedade a escrita faz-se presente em todos os lugares e não dominá-la coloca o indivíduo à parte dela. O ensino da leitura e da escrita é delegado à escola. No entanto, os autores chamam a atenção para a aprendizagem significativa da escrita e principalmente da leitura, em que haja atribuição de sentido e não apenas decifração do código. Isso diz respeito à função social da escrita.

A importância do desenvolvimento de habilidades contextualizadas e significativas para que esse aprendizado não seja apenas reprodutor foi apontado por Pérez Gómez (2000a). O ensino possibilitaria ferramentas para os sujeitos terem

condições de solucionar problemas, refletir e serem críticos. A análise das manifestações revela que essa perspectiva não aparece entre a maioria dos sujeitos participantes do presente estudo, e será preocupação do próximo capítulo discutir os pontos que mostram que a própria dinâmica docente não proporciona isso.

As manifestações revelaram que, para esses sujeitos, o papel da escola como lugar de aprender a ler e a escrever está atrelado à possibilidade de um futuro melhor:

*C - Não só a gente aprende a lê e a escrevê, a gente vai na frente. Por exemplo, se eu tivé um sonho, lá na frente, na faculdade, eu vô podê realizá esse sonho”*

*P – Como você vai poder realizar seu sonho?*

*C - ...*

*P – Por que fazendo uma faculdade você terá possibilidade de realizar seu sonho?*

*C – “Porque é tipo um curso que a gente faz pra podê entrar no trabalho, né? A gente vai passando, vai passando de ano e a gente vai aprendendo. Por exemplo, o meu sonho é ser atriz, lá na frente a gente vai tê que aprendê a decorá e a gente vai tê que lê para sabê, aí vai tê a Língua Portuguesa.(Grupo Focal 1, 4ª série B)*

*...O aprendizado é muito bom, sair da escola aprendendo a ler e escrever, e ter um futuro muito bom pela frente. (Pai de aluno)*

Percebe-se, nessas manifestações, que o aprendizado da leitura e da escrita tem uma função prática – Thin (2006) se refere ao *saber prático*, isto é, o saber atrelado aos objetivos que pretendem com a escolarização. No entanto, há diferenças entre as crianças quando comparadas em relação ao desempenho escolar.

Para as crianças melhor avaliadas pelos professores a escola ensina a ler e a escrever para que no futuro possam ter uma profissão – saber prático:

*G – Porque eu não quero ficá burra, eu quero aprendê a lê, a escrevê.*

*P – Por que é importante aprender a ler e escrever?*

*G – Porque se a gente fô trabalhá em algum lugar e nosso chefe mandá a gente lê a gente não sabe lê, nem escrevê. (Giovana)*

Já entre as crianças com desempenho abaixo do esperado, ou mal avaliadas pelos professores, as respostas sobre a importância de aprender a ler e escrever se referiam mais a decifrar o código:

*Br - Pra estudá, pra mim lê, escrevê...se eu não sabe lê escreve não vô sabê nem onde que eu vô tá notro dia que eu se perdê, eu não vô sabê nem como que é o número.*

*P – Então é por isso que é importante aprender a ler e escrever? Pra que mais é importante aprender a ler e escrever?*

*Br – Pra lê as coisas, ah...só.*

*P – E por que é importante ler as coisas?*

*Br – Por que tem várias letras que a gente não conhece e acaba conhecendo. (Brás)*

A atribuição do sentido – ou nesse último caso, não atribuição – ao que se aprende na escola, isto é, a funcionalidade do que se aprende, parece ser uma questão importante a ser considerada. Essas diferenças podem estar relacionadas com as expectativas que essas crianças têm em relação ao futuro e serão ser melhor discutidas no próximo capítulo.

### **2.1.2. Escola que ensina educação, disciplina, respeito.**

Presente em muitos depoimentos de alunos, a escola que ensina educação, disciplina e o respeito pode ser o reflexo do que as crianças vivenciavam na escola. As observações em sala de aula possibilitaram que se observasse a preocupação das professoras em relação a esses aspectos e as manifestações de algumas crianças revelaram isso:

*C – “Educação”*

*P – Educação? Que tipo de educação a escola traz?*

*C – “Respeito...”*

*P – Vocês aprendem a ter respeito...*

*C – “Educação”*

*“A se comportar. Comportamento”*

*“Não batê nos colegas” (Grupo Focal 4ª série B)*

Como observado por Pérez Gómez (2000a), a escola contribui para a interiorização de idéias, valores e normas de maneira que, gradativamente, o controle deixe de ser externo para ser interno – autocontrole – de forma que o indivíduo possa viver na sociedade, reproduzindo-a. É parte da função socializadora da escola. A professora Beatriz, ao longo do tempo em que a sala foi observada, demonstrou a importância que dava ao ensino de uma “*boa postura*”, colando cartazes nas paredes com as “regras”, ensinando aos alunos como se portarem em sala: não bater, não falar fora de hora, não chegar atrasado. Ou seja, o *não* como proibição, o que *não* deve ser feito que, pelo lado positivo, demonstra o que deve ser.

Esse papel da escola que ensina atitudes também foi atribuído pelos pais: papel cada vez mais delegado à escola, principalmente nos dias de hoje, pais que trabalham fora e, nessa escola de período integral, em que os alunos passam o dia todo.

*Educação, respeito, conscientização, dignidade. A escola é importante pra disciplina. (Pai de aluno)*

Outro ponto a ser considerado é o que Weber (1976) já trazia em seu trabalho: a idéia de que a pessoa bem educada é bem recebida pela sociedade, sabe se comportar, “sabem viver em sociedade, inserir-se socialmente”. Esse é mais um aspecto da valorização da escola uma vez é esperado que a escola ensine essas atitudes, o que é perceptível nas manifestações dos alunos e dos pais. Nas entrevistas realizadas com as professoras essa também foi uma preocupação manifestada por elas. No entanto, uma diferença pode ser apontada e será melhor discutida no próximo capítulo: para a professora Ana as crianças não tinham educação, “*não são mais como as crianças que eu tinha em outros anos*”. Já para a professora Beatriz, as crianças não tinham educação, mas ela se preocupa em ensinar-lhes. Ambas pautam a avaliação dos alunos nesse aspecto dos bons costumes.

Cruz (1997) também aponta que as crianças trazem, antes de entrar na escola, a expectativa de comportar-se bem para serem bem avaliadas, expectativa que deveria ser também a de seus pais.

A importância que algumas famílias deram ao *bom comportamento* e ao respeito, principalmente em relação à figura do professor é discutida por Lahire (2004) quando ele trata das configurações familiares. Essa importância visa à *respeitabilidade familiar*, sendo os filhos os representantes da família perante a escola, portanto, eles devem se comportar bem, submetendo-se à autoridade escolar. Entre as manifestações familiares percebeu-se também aqueles que se preocupavam “*com o respeito pelos professores e a educação*”.

Verifica-se a relevância dessa instituição no que tange à sua função na manutenção da civilidade e o importante trabalho dos professores nessa função social da escola.

### **2.1.3. Escola que ensina conviver – brincar, encontrar amigos**

Muitos pais e crianças revelaram que a escola também é um espaço para conviver com amigos, brincar e aprender a se relacionar.

*Para mim é a segunda casa, pois é o lugar onde fica para estudar e se relacionar.* (Pai de aluno)

*Muitas coisas. Estuda. Brinca, conversa com os amigos.* (Pai de aluno)

*...para aprender a respeitar a todos.* (Pai de aluno)

*Gosto de encontrar meus amigos, de brincar, de estudar... (Tatiana)*

Nas entrevistas com as crianças, os momentos de brincadeira foram considerados os melhores dentro da escola: as brincadeiras, as festas, os campeonatos.

Há que se considerar que são crianças e brincar faz parte do desenvolvimento infantil, sendo a escola um espaço que oportuniza que as crianças encontrem amigos e exerçam sua sociabilidade.

Thin (2006), quando se refere a lógica da eficácia, considera que as algumas famílias populares dão pouca importância às atividades que não são consideradas “escolares ou transmissoras de conteúdo”, como os jogos, por exemplo. No entanto, é interessante notar que alguns pais tenham destacado que a escola também desempenha esse papel, talvez pelo fato de as crianças passarem todo ali o dia.

É possível também estabelecer uma relação entre as crianças que destacam a importância da brincadeira dentro da escola em detrimento das outras atividades que realizam atividades “transmissoras de conteúdo”, com o desempenho escolar apresentado, ou seja, crianças pior avaliadas pelos professores atribuem um grande peso à brincadeira na escola. O próprio espaço do grupo foi utilizado por algumas crianças para brincar.

#### **2.1.4. A escola que não ensina**

Alguns sujeitos manifestaram a preocupação com o que a escola “*não ensina*”. Embora possa ser observado que esta foi uma preocupação maior entre alguns pais, observa-se também a existência de alunos que questionaram a qualidade da educação transmitida pela escola que frequentavam. Foram, na sua maioria, pais que tinham escolaridade maior e crianças que apresentavam bom desempenho escolar. Essas manifestações estavam relacionadas com insatisfação com a escola pública e preocupação com o que isso pode refletir no futuro:

*Com a qualidade do ensino, o aluno não terá muitas oportunidades para uma faculdade esperamos que mude para melhor. (Pai de aluno)*

*Deveria haver muito mais escolas, com o estudo mais forte, com professores bem remunerados, igualdade nas escolas e faculdades, sem privilégios, escola é fundamental. (Pai de aluno)*

*É..., só tem uma coisinha que, eu estudei na particular e na pública, tem uma coisinha no ensino que eu esqueci de te dizer. É...na outra escola, nessa escola na 4ª série eu tô aprendendo coisa que na outra eu aprendi na segunda série, terceira série, entendeu, e era particular. E aí eu não sei se é porque a professora tá passando pros alunos lembrarem ou se aqui é matéria de 4ª série, num sei. (Élio)*

Parece que para esses sujeitos a não obtenção dos benefícios prometidos pela escolarização e pela obtenção de títulos menos valorizados, traduzida por Bourdieu como *desilusão coletiva* “que resulta da defasagem estrutural entre as aspirações e as oportunidades, entre a identidade social que o sistema de ensino parece prometer ou aquela que propõe a título provisório...” (1998b, p. 162), aparece aqui sob a forma de uma insatisfação com a escola à qual tinham acesso. É o que esse autor chamou de “engodo” (Bourdieu e Champagne, 1998, p. 221), percebido pelas famílias e pelos alunos do que representa a instituição escolar quando aqueles, manifestando a decepção coletiva, percebem que o que fôra prometido não será cumprido. Muitas atitudes dos alunos, observadas ao longo de minha permanência na escola e nos grupos focais, revelavam essa descrença na escola, percebida por meio das manifestações dos alunos: a escola que era feia, a comida que era ruim, professores chatos, alunos que não ficavam dentro da sala de aula.

De acordo com a *lógica da eficácia* de Thin (2006), o que os alunos fazem na escola “constituem-se em exercícios para a obtenção de resultados que se traduzem em notas, na passagem de uma classe para outra, naquilo que eles permitem conquistar socialmente” (p. 221). As tarefas só têm sentido para as famílias se se associarem aos objetivos sociais que atribuíam à escolarização dos filhos:

*Deveria representar a base para um sólido conhecimento sobre a vida, mas atualmente representa o ensino do uso exclusivo do cérebro, apenas com ensinamentos superficiais. (Pai de aluno)*

*Acho que as escolas públicas preocupam-se demais em trabalhar o lúdico, deixando a desejar em matéria de ensino. (Pai de aluno)*

*A escola atualmente, dois anos para cá, para mim, ela precisava dar mais. O conteúdo dado, para mim, não tem sido suficiente para o grau em que ela está....para que futuramente não fizesse falta ao aluno. (Pai de aluno)*



Essa descrença ou frustração com relação à escola, talvez em função de perceberem que a escola não corresponde às expectativas foi apontado já por Pereira (1969): ela não estaria cumprindo o papel que é esperado, qual seja, a de possibilidade de um futuro melhor. Nessa perspectiva, o fracasso deixa de ser do indivíduo e é atribuído à escola. A instituição não vem atendendo às condições de concorrerem em posição de igualdade.

Outros aspectos negativos também foram apontados em relação à escola: a escola para alguns alunos é também sinônimo de perigos. Brás relatou os problemas que “*conhece*” do uso de drogas dentro da escola e dos perigos “*de morte*” que ele corre freqüentando-a.

Na escola também aprendem coisas “ruins”, como a bater, a brigar a quebrar as coisas, aspectos muito destacados nos grupos focais.

Muitas crianças utilizaram o espaço das entrevistas para reclamar. Para essas crianças a escola era um lugar ruim de estar, ela era feia, suja, os banheiros estavam sempre sujos, a comida servida é muito ruim. Perceberam como deveria ser a escola; o que gostariam de encontrar: um lugar agradável de estar. Novamente se percebe o descrédito em relação à escola pública que freqüentavam, e como havia desvantagem:

*Escola particular é cem vezes melhor. (Aluno)*

## **2.2. A ESCOLA QUE TIRA DA RUA**

Logo na minha primeira visita à escola a coordenadora manifestou-se sobre a escola dizendo ser um “*depósito de crianças*”, o lugar onde as crianças passavam o dia enquanto seus pais trabalhavam.

Outra vertente observada no presente trabalho, sobre a atribuição de sentido à escola, revela que para muitos a escola era também o lugar onde as crianças passavam o dia, o lugar onde a criança ficava enquanto os pais trabalhavam. Essa vertente se relaciona ao significado social atribuído por eles à escola: escola para o futuro, uma vez que para esses sujeitos estar na escola significa estar guardando as crianças dos perigos da rua para que no futuro elas não “*virem lixeiro, mendigo, drogado*”:

*A escola é de suma importância, ela “tira” crianças da rua e mostra a elas outras opções. (Pai de aluno)*

*A escola é o futuro e nos dias de hoje é a casa dele porque ele vive mais tempo na escola.*(Pai de aluno)

*Importantíssima, pois eles ficam a maior parte do tempo em contato com professores e alunos pois estudam num período integral.*(Pai de aluno)

*Não quero ser um mindinho na rua, fumando as coisa* [quando questionado por que vai a escola].(Aluno Grupo Focal 4ª série A)

O primeiro aspecto que pode ser observado a partir dessas respostas é que entre os pais há uma manifestação mais direta da escola como o lugar que tira das ruas. Para eles, a escola era mesmo o lugar onde os filhos ficavam enquanto trabalhavam, haja vista que um número significativo de famílias afirmou que mora em bairros distantes e escolheu a escola por ela estar localizada perto do trabalho. Outro fator que pesava bastante é o fato da escola ser de período integral. Vê-se que a implantação desse período extra acabou ganhando outra função, não só de “*oferecer atividades importantes às crianças, informática, leitura*”, mas de “*guardar*” as crianças por um período maior – um caráter assistencialista.

A escola ganhou então outra função social: para os pais, a escola guardava as crianças, as alimentava e “cuidava” delas, enquanto trabalhavam. A questão do futuro fica evidente na medida em que estando na escola estão “*em contato com professores*”, longe do contato dos perigos da rua, tal qual também apontou Zago (2000).

Entre os alunos, essas respostas ganharam outra tradução: era a escola onde ele ficava e lá “*brinca, come, briga*”. Não se deve desconsiderar o fato de que são crianças e como já foi dito brincar faz parte do desenvolvimento infantil.

Moura (2004), em sua pesquisa, chegou às representações sociais de escola em diferentes faixas etárias e concluiu que essas se conectam com a vida cotidiana e com os fatores preponderantes de cada idade. Porém, percebe-se que para algumas crianças o que faziam na escola era, principalmente, ficar e então brincar, comer, brigar. Algumas crianças revelaram que “*é melhor vir à escola do que ficar em casa, sem o que fazer*”. Isso implica perceber que uma das funções da escola é mesmo receber e cuidar das crianças, mas o que se discute aqui é o fato de essa passar a ser, para determinados indivíduos, sua função principal.

Em muitas respostas a questão do aprendizado não aparece no rol das coisas que faziam na escola:

“A escola é tudo”  
 “A escola é boa, mas só pra quem sabe aproveitá”  
 “Ihhh!”  
 P – Olha, ele disse que a escola é que nem os pais...  
 “Pra mim é parede e cimento”  
 P – Você disse que a escola é que nem os pais.  
 “É. E ele disse que é cimento, telhado.  
 “E tem lousa”  
 “Não, a escola é boa, só que a gente não sabe aproveitá”  
 (todos falam ao mesmo tempo)  
 P – Por que você acha que não sabe aproveitar?  
 “Porque causa que a gente tá tendo a oportunidade agora...”  
 “A gente bagunça...”  
 “A gente briga!”  
 “A escola a única coisa que estraga a escola é a comida...”  
 “E a tia Lívia”  
 “...e o banheiro” (Grupo Focal 4ª série A)

Outro ponto observável é que essas respostas também podem ser atribuídas em grande parte às crianças pertencentes ao grupo da professora Ana, o que pode indicar um reflexo da dinâmica vivenciada em sala. Essa professora também se manifestou em sua entrevista como vendo na escola “*um depósito de crianças*”, e evidenciava a todo o momento em sala de aula que “*não sabia o que alguns tinham ido fazer na escola*” ou que era muito bom para eles ficar lá o dia todo, pois estavam longe da rua.

Um terceiro ponto é a relação entre esse tipo de resposta e o desempenho escolar apresentado pelos alunos. As crianças que vêm na escola “*um lugar para ficar*”, em geral, apresentam um desempenho abaixo do esperado. É bastante evidente, entre as crianças que eram mal avaliadas pelos professores, a dificuldade em falar do que aprendem na escola, relatando apenas o que faziam: brincavam, comiam, jogavam, não atribuindo qualquer sentido cognitivo escolar às atividades que lá desenvolvem, além do fato de passarem o dia lá.

Percebe-se que a escola tinha diferentes sentidos para os sujeitos e esses sentidos se relacionavam com a função social que atribuíam à escola. Para algumas das crianças a escola não tinha significado no presente, ou seja, essas crianças não conseguiram se expressar sobre as experiências que viviam dentro da escola: “*escola é cimento, parede, tijolo, lousa*”.

Mas não se deve desconsiderar também que, apesar da escola cumprir aqui uma outra função social, o valor atribuído a ela continua alto: ela é a instituição capacitada para guardar as crianças dos perigos da rua.

A escola como “*lugar que tira da rua, onde passam o dia*” pode ser compreendida como faceta da exclusão *na* escola, na perspectiva de Ferraro (1999): esses indivíduos estão na escola, vão à escola, mas a questão da aprendizagem não está em primeiro plano. Como dito anteriormente, a escola reconfigura e mantém sua outra função social histórica: a de guardar as crianças, retirá-las da rua.

Essas considerações podem ser discutidas a partir da compreensão que tem Bourdieu acerca das atitudes frente à escola de famílias que enxergam poucas chances objetivas em obter êxito na vida escolar, isto é, famílias que pela própria experiência ou por experiências próximas vivem derrotas ou fracassos em relação a essa instituição.

Outro aspecto que não deve ser desconsiderado são as experiências escolares que viviam essas crianças e que muitos desses adultos também viveram, que a todo o momento evocam esse fracasso. Nas palavras do autor:

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares (1998a, p. 47).

Bourdieu se refere aí à atitude dos pais das classes populares em não enviar seus filhos a instituições de maior prestígio na França ou de prosseguir nos estudos. No caso da presente pesquisa essa atitude diante da escola, de uma relação menos significativa com os saberes escolares, pode ser compreendida também a partir dessa perspectiva.

Essa questão é importante, pois reforça a relevância de se observar as práticas docentes e as disposições da família frente à escola, relacionando-as com as esperanças e atitudes das crianças em relação a essa instituição com seu desempenho escolar.

No próximo capítulo serão analisados os sujeitos entrevistados nesta pesquisa, aproximando os sentidos atribuídos à escola e relacionando esses sentidos com os aspectos acima mencionados: desempenho escolar, disposições familiares e práticas docentes.

## Capítulo 3. A PRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO

“A prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, idéias, valores e usos pedagógicos” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 202).

Examinar a prática não é algo simples. Porém, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), isso se faz necessário uma vez que é na prática que todo projeto se torna realidade, isto é, é a partir da ação que o proposto inicialmente ganha significado. O ensino está além da interação entre alunos e professores e há que considerar-se que essa relação carrega em si conteúdos culturais e significados e os efeitos educativos dependem da interação desses aspectos, presentes em uma situação de ensino.

Segundo essa perspectiva as tarefas desempenhadas dentro de uma sala de aula constituem-se em uma boa medida de análise do alcance do projeto de educação. É a partir dessas tarefas que preenchem o tempo escolar e da relação entre cada uma delas que se pode compreender o significado da prática. Essas tarefas englobam diferentes processos cognitivos: memorização, procedimento, compreensão, opinião (Gimeno Sacristán, 2000, p. 223 e 224), sendo que um pode se sobrepor a outro. Cada uma das tarefas, de acordo com os processos cognitivos que desencadeiam nos alunos, supõe diferentes aprendizagens. À medida que essas tarefas fazem-se constantes na sala de aula, reforçam-se os padrões que sugerem aos alunos as atitudes que são esperadas no ambiente escolar, como devem realizar o trabalho e que rendimento é valorizado ou esperado.

No capítulo anterior discutiu-se acerca do processo de socialização que transmite valores para as novas gerações e de como esses valores são arbitrários e promovem a manutenção do *status quo*. As tarefas escolares também socializam e acabam por conformar os alunos, estabelecendo padrões de comportamento e de pensamento. É a tomada de consciência dessa relação que possibilita que se compreenda a prática para assim pensar em transformá-la.

Neste capítulo serão apresentados os sujeitos da pesquisa, procurando estabelecer relações entre suas características e a avaliação que as professoras fazem deles – seus desempenhos escolares -, com o contexto vivenciado em sala de aula.

### 3.1. A prática e o desempenho dos alunos da 4ª série A

Manter a dinâmica de trabalho significa muitas coisas: clareza do que vai se realizar, obtenção de algum interesse por concluir a atividade, continuidade na transição entre diferentes tipos de tarefas, adequação do grau de dificuldade para o aluno, manejo ordenado dos materiais, organização do comportamento dentro da classe, atenção aos alunos que se mostram lentos ou adiantados em relação ao ritmo médio de progressão; ou seja, se requer, em suma, uma estratégia para enfrentar as diferenças, proporcionar pautas para que os alunos saibam se progredem adequadamente ou não para a meta das tarefas que realizam, etc. Tudo isso faz parte da “ordem do trabalho” (Gimeno Sacristán, 2000, p.258).

Ao longo de todo o tempo em que acompanhei a 4ª A, a sala se encontrava constantemente desorganizada e suja: muitos papéis jogados pelo chão, carteiras geralmente fora de ordem. Cada criança sentava-se onde queria: sozinha, em duplas, trios ou grupos maiores e se movimentavam livremente pela sala ao longo do dia. Nas paredes estavam colados cartazes de personagens Disney que não se relacionavam com o conteúdo escolar.

Ana reclamava a todo o momento, falando para os alunos - e para mim também - que era por isso que iria deixar o Estado, que os alunos não se interessavam mais e que o que se observava na sala era a realidade de hoje:

*Eu nunca tive uma classe assim! Em outros anos eu tinha uns alunos maravilhosos, olha só o caderno desta menina, hoje tá na 6ª série, olha que maravilha, isto é que é aluno!...*

*Olha que horror! O Estado tá muito ruim, antigamente era muito melhor para trabalhar.*

*Vê bem, é assim hoje, aluno não quer mais nada! Isto aqui é um depósito de criança!*

Essas manifestações revelavam seu cansaço e a perda de sentido em sua prática – ela enaltecia um tempo em que, para ela, ainda havia sentido ensinar.

A falta de planejamento de aula era evidente. Algumas vezes fui *convidada* a confeccionar o material que ela utilizaria em aula, enquanto os alunos faziam alguma outra atividade, esperando.

Percebia-se também em Ana uma postura de responsabilizar os alunos por suas “faltas”. Ela explicou assim aos alunos o motivo de não terem ganho a Olimpíada de Matemática:

*“Não passamos na gincana e o que estragou foi aquelas crianças boas que faltaram nos últimos dias de prova. Por que os melhores alunos que eu tenho são (fala o nome de sete), mas não adianta, é por grupo e o grupo perdeu por*

*causa destes outros componentes do grupo, que não foram bem e atrapalharam tudo.”(sic)*

Várias situações em sala de aula – vivenciadas pelos sujeitos – refletiram essa falta de organização e planejamento, a atitude de preconceitos e desvalorização em relação à população com a qual trabalhava, o não cumprimento de seu papel para colocar os limites ou auxiliar os alunos, assim como a falta de critérios para avaliá-los.

### 3.1.1. Joana

Joana era negra, muito magrinha, quando falava tinha a voz muito baixa, praticamente não mantendo contato visual com quem conversava, preferindo olhar para o chão. Vestia-se geralmente com camiseta branca e moletom.

Ela morava com sua mãe e irmãos. Sua mãe era artesã e cursou o ensino médio completo. Moravam distante da escola, em uma casa alugada. Seu lazer se restringia a ouvir música, visitar parentes e ir a parques e shoppings vez por outra. Nunca foram ao cinema. Não possuíam computador e a mãe relatou ler jornais, principalmente Metronews.

Durante o período de aula Joana praticamente não produziu nada, mantendo-se quieta em seu lugar, alheia a toda a confusão que acontecia em sua sala. Vez por outra, copiava da lousa a lição que a professora passava. Joana teve nota 4 no boletim em todos os períodos e Ana avaliou-a como *Não realiza* em todos os objetivos da série. Ao lado do parecer Ana escreveu: “*Não está alfabetizada, só realiza com ajuda*”.

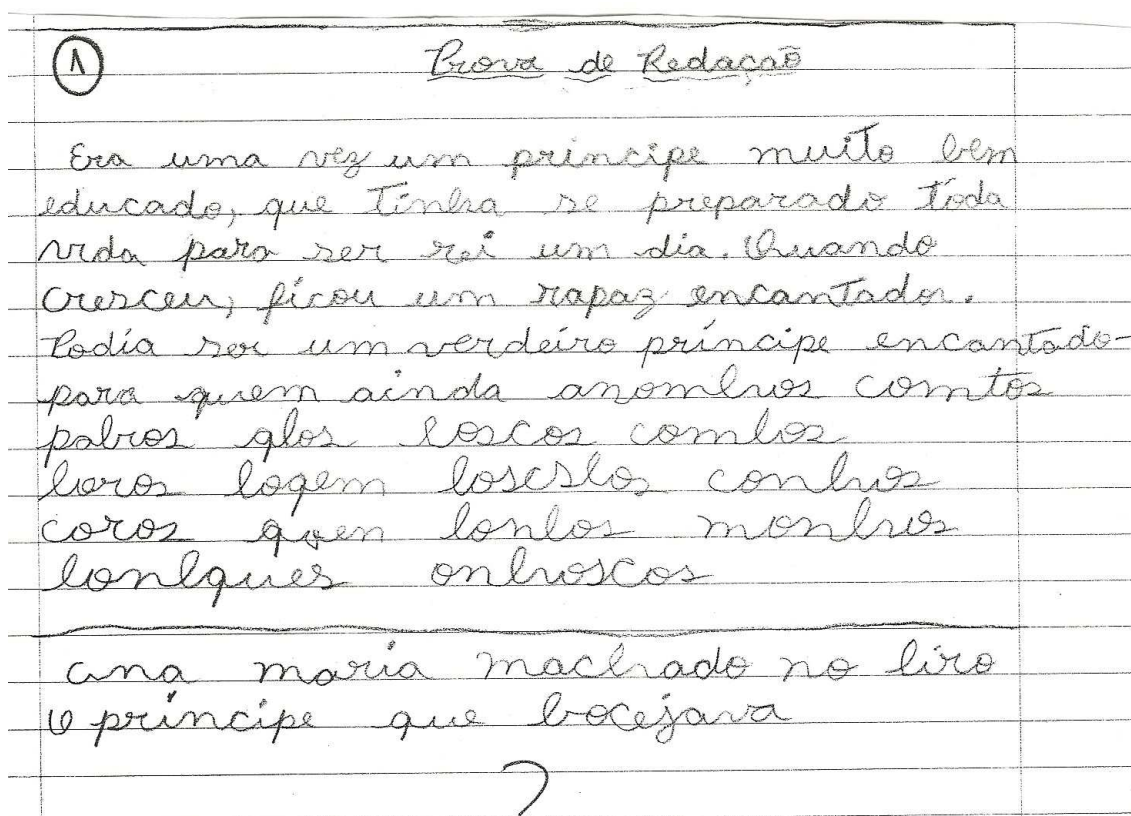
Quando pedi para Ana as lições da menina, a resposta foi: “*Essa é nota zero*”. Todas as atividades que vi ao final do ano comprovaram que ela apenas copiava da lousa, com uma ótima letra cursiva, ou entregava tudo em branco. Joana tampouco tinha caderno. Não havia nenhuma observação da professora nas atividades da menina.

Em uma ocasião Ana pediu que a menina sentasse ao meu lado para que eu a auxiliasse. Joana sentou-se ao meu lado e escreveu: “*eu dei um colar para luana porque ela é*”, apenas confirmando comigo as letras que deveria usar. Ana, na seqüência, sequer

perguntou-me como foi a produção da menina e escreveu na folha “*Com ajuda*”. Não confiava na capacidade da menina e também nada fazia para que a menina avançasse. É como se não houvesse possibilidade de mudança.

Ana nunca chegou perto de Joana para incentivá-la a trabalhar e a menina, excetuando-se o momento em que estive perto dela e ela produziu aquela frase, também nunca procurou mostrar o que sabia fazer. A professora da sala de recursos – Joana freqüentava suas aulas – também não via nenhum avanço da garota em relação à escrita ou à leitura.

Em sua produção de texto para o *Sarespinho*, Joana copiou muito bem o que havia sido passado na lousa e continuou o texto desenhando letras como se fossem palavras, mas que não faziam qualquer sentido e não tinham a menor correspondência sonora com qualquer palavra, utilizando uma variedade pequena de letras.



Ana se irritava com facilidade com Joana, reclamando “*como uma menina assim poderia ir pra 5ª série?*”. Às vezes a menina estava apenas em pé e a classe estava em uma grande balburdia, com alunos gritando, e era com Joana que Ana gritava. Podia ser por causa de sua postura alheia – Joana realmente não demonstrava se incomodar com o



que a professora bradava contra ela ou contra os demais –, ou talvez por não se dobrar as exigências daquela professora, o fato é que com Joana percebia-se o estigma criado “*de que não daria para nada*”.

A relação de Ana era bastante difícil com aqueles que ela considerava “*alunos-problema*” – alunos com maiores dificuldades pedagógicas. A todo o momento ela evidenciava as dificuldades dessas crianças, no entanto não tinha nenhuma ação no sentido de modificar a situação. Era comum ouvir Ana se referindo a Joana em voz alta, principalmente quando a menina permanecia desenhando em seu caderno enquanto ela ditava uma lição:

*Essa aí não faz nada mesmo e ainda quer ir para a 5ª série.*

*Tá vendo aquela ali, credo, viu, nunca faz nada.*

Em várias ocasiões Ana lia em voz alta a produção das crianças, expondo-as perante a classe:

*Tem umas crianças que têm cada idéia, faça-me o favor, viu! Ninguém merece.*

*Olha o que esse escreveu! Ái, nossa, não tem nada a ver!*

*Você escreveu tudo errado. Nossa! Não vou nem ler!*

Talvez em função disso, e também pelo fato de que não se esperava nada dela, é que Joana optasse por não trabalhar em classe.

Joana foi mais de uma vez solicitada por Ana para limpar e organizar seu armário, o que fazia com muito cuidado, sentindo-se orgulhosa do resultado. Era a única ocasião em que era elogiada pela professora.

Joana foi reprovada – retida, como era o termo utilizado na escola – e sua retenção foi decidida por votação – a diretora sugeriu esse “*método*” para vários casos que foram discutidos no conselho. Ana parecia não querer se comprometer com a decisão sobre a retenção ou aprovação dos casos que levou para o conselho – “*Ah, eu não sei, tô tão indecisa*” – e todos votaram, inclusive professores que não trabalhavam com a menina. Todos falaram das dificuldades em despertar o interesse de Joana. Apenas a professora de informática discordou: “*lá ela é muito interessada*”.

Em sua entrevista, Joana também se mostrou apática, relatando que ia a escola porque poderia brincar nos finais de semana de escolinha com seus primos menores. A única aula à qual referiu gostar era a de informática.

Ana não esperava nada de Joana, a não ser que soubesse limpar bem seu armário. Joana, por sua vez, aceitava essa tarefa, correspondendo ao que era esperado.

Nessa classe, a professora passava atividades para serem feitas, cumprindo os horários da escola, e os alunos – Joana é um exemplo – fingiam que trabalhavam. Ana não se comprometia com a aprendizagem deles – aprender dependia deles, frase muito repetida pelos alunos na entrevista – e tampouco se comprometia com a retenção ou aprovação de Joana.

### 3.1.2. Márcio

Márcio era bastante brincalhão, até um pouco imaturo para sua idade. Talvez também por isso assumisse uma postura de pouco compromisso com as atividades em sala.

Sua mãe era empregada doméstica e não concluiu o Ensino Fundamental I. Eles moravam distante da escola, em uma casa própria, e afirmaram possuir alguns bens de consumo, inclusive computador. Não havia diversidade nos programas que declararam assistir na TV e o lazer também era mais voltado para atividades realizadas dentro de casa – nunca iam a parques ou cinema. Também não manifestaram hábitos de leitura. Márcio era branco, baixinho e vestia-se mais à maneira dos meninos do que dos pré-adolescentes: moletons e camisetas de personagens.

Ao longo do período em que acompanhei essa classe, Márcio teve uma produção pouco constante. Ele copiava o que estava na lousa – quando a lição era passada na lousa – ou começava a escrever quando era ditado. Mas logo parava, pois seu ritmo não acompanhava o da professora. Algumas vezes ele pedia que Ana repetisse o que havia ditado, mas ela não o fazia, reclamando bastante dos “*atrasados*”. Márcio então desistia e ficava observando a sala, deitado sobre sua carteira ou conversando com algum colega também perdido.

A falta de planejamento e a confusão nos encaminhamentos de Ana atrapalhavam muito os alunos, principalmente os com maiores dificuldades, como era o

caso de Márcio. Certa vez Ana resolveu dar uma cruzadinha<sup>30</sup>, mas não trouxe a atividade impressa, ditando as letras para os alunos. Como ela não se preparou com antecedência, tinha que pensar na hora do ditado qual palavra estaria escondida. Também não havia nenhuma questão a ser respondida. Dá para imaginar a confusão que se estabeleceu na sala, pois os alunos não ouviam as letras ou não sabiam onde deveriam escrevê-las. Ela não se levantou nenhuma vez para ilustrar na lousa para os alunos o que estava propondo. Márcio foi um dos alunos que desistiu da atividade.

Essa confusão em função de seus encaminhamentos acontecia em muitos momentos. Ana percebia então que o controle sobre o grupo escapava-lhe das mãos, e tinha pronto um discurso que em geral não variava muito, mas que evidenciava a desvalorização de algumas atividades realizadas por parte da população ao qual pertencem os alunos e conseqüentemente dos próprios alunos:

*Ainda bem que eu estudei, não precisei ficar limpando banheiro, credo, porque tem uns que não estudam, vai sobrar isso para fazer.*

*Márcio, que biólogo nada, cala a boca. Tem que ter bagagem, você não tem conteúdo nenhum. Você acha que se fizer um teste vai passar?*

*Olha que horror esta classe, ainda bem que eu não sou contratada para limpar esta sujeira, ainda bem que eu estudei.*

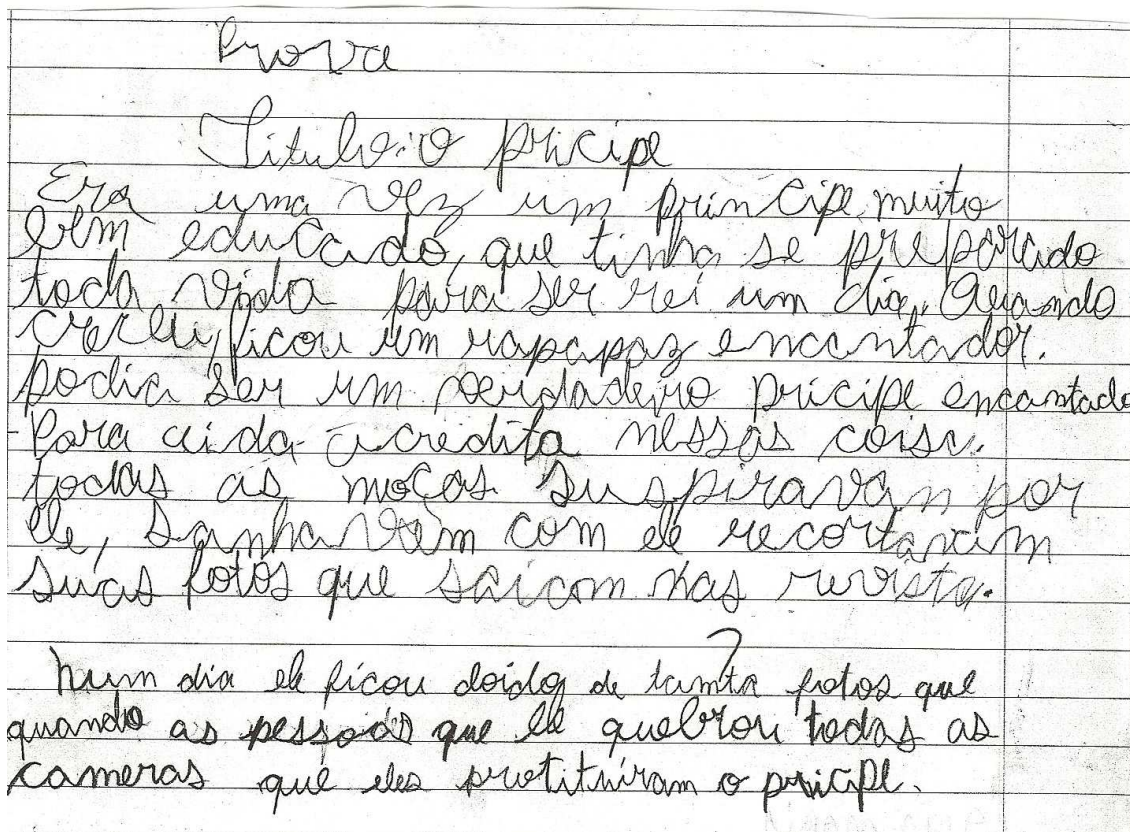
*Não estuda, depois tem que ficar limpando banheiro. Eu valorizo por que tem que limpar o banheiro que vocês usam, mas faz porque não tem outra coisa pra fazer, não estudou.*

Essa maneira de Ana se referir às crianças – e indiretamente às suas famílias - aconteciam talvez numa tentativa dela recuperar sua autoridade, como se com essa agressão o controle pudesse voltar às suas mãos e as crianças ficassem quietas. Gimeno Sacristán (2000) explica que a inadequação das tarefas e a conseqüente falta de interesse que acabam gerando nos alunos, impede que alguns deles saibam o que é esperado, tanto atitudinalmente quanto em termos do produto final que a tarefa exige, reforçando a necessidade de um controle docente que busque a explicitação do poder e de sua autoridade, ou a retomada do controle sobre a classe. Essas atitudes acabam sendo incorporadas pelas próprias crianças. Em sua entrevista, Márcio afirmou que quem não aprende na escola “*vai ser burro*”.

---

<sup>30</sup> Atividade em que as letras estão organizadas em fileiras, desordenadamente, e escondem algumas palavras que geralmente respondem a algumas questões. O objetivo é encontrar as palavras dentro desse emaranhado de letras.

Márcio estava alfabetizado. Cometia muitos erros ortográficos. Seu texto era tão resumido que se tornava sem sentido. Parece que ele tinha a idéia, mas não a desenvolvia. O que ele copiou da lousa estava incompleto, talvez por não ter dado tempo de copiar tudo.



Em seu boletim, Márcio foi avaliado com a nota 5 em todos os períodos e Ana escreveu ao lado de seu parecer: “falta de estudo, não termina atividade”, com a menção *Realiza Parcialmente* em todos os objetivos da série. Ana atribuiu notas 5 e até 6 para outras crianças, escrevendo no boletim que a criança “Não realizava” todos os objetivos da série. Essas crianças sequer foram discutidas no conselho de classe, fato que se deu com Márcio, o que evidencia a existência de outros critérios de avaliação que não o que de fato cada um realizava em termos do conteúdo trabalhado.

Outra divergência em relação à avaliação diz respeito ao avanço apresentado pelas crianças ao longo do ano: algumas, pela avaliação da professora, melhoraram, atingindo mais menções *Realiza parcialmente* ou *Realiza* ao longo dos períodos; no entanto, a nota do bimestre não sinalizou este avanço. Em outros casos, a criança piorou, mas recebeu uma nota maior. Uma aluna, por exemplo, tirou nota 4 no primeiro

bimestre e 5 nos demais, porém no parecer passou de *Realiza parcialmente* em todos os itens do primeiro período para *Realiza parcialmente/Não realiza* nos demais, isto é, a criança, segundo a avaliação da professora não mostrou avanços nas habilidades esperadas para a série; ao contrário, piorou, mas recebeu uma nota maior.

Uma questão que se coloca também é esse novo modelo de avaliação, proposto para contemplar os avanços das crianças nos diferentes conteúdos trabalhados em cada disciplina, mas que é pouco discutido e mal apropriado pelas escolas. Knoblauch (2004) observa em seu trabalho que a avaliação das professoras muitas vezes se baseia na observação informal de sala de aula, utilizando critérios como o tempo que as crianças levam para concluir uma atividade e o seu grau de interesse na realização das tarefas. De acordo com a autora, sua observação evidenciou que em muitas situações a demora do aluno em concluir uma atividade era interpretada pelas professoras como *falta de interesse e vontade de aprender* (p.155).

Segundo o relato de Ana, ela avaliava a produção dos alunos, o que realizavam – ou não realizavam –, em sua agenda – era realmente uma agenda. Nela ela anotava algumas coisas de maneira nada organizada. Quando precisava localizar alguma anotação, folheava-a até encontrar o que procurava. Essas anotações referiam-se geralmente a atitudes dos alunos – se conversaram, se trouxeram o trabalho, se realizaram a atividade de classe.

As produções eram devolvidas para as crianças ao final de cada período, e deveriam ser organizadas em pastas. Sempre foi muito complicado para a professora localizar as atividades no armário, logo os alunos não recebiam de volta todas as produções. A falta de organização era tanta que no último período Ana não conseguiu encontrar as produções de Márcio, que ela já havia separado. Depois de procurar um pouco ela disse: “*O menino nem recebeu e já perdeu*”, o que evidenciava o descaso que tinha em relação ao menino.

Tampouco as produções que ela devolveu estavam corrigidas. Não receberam nem uma nota. Os cadernos também não eram recolhidos para serem apreciados. Os cadernos de Márcio apresentavam-se bem incompletos e desorganizados. Muitas crianças nem tinham caderno, ou esses eram muito desorganizados, com anotações em diversas partes, sem critério algum. Não presenciei situação em que Ana orientasse seus alunos quanto ao uso do caderno.

Como Ana usualmente não corrigia a produção dos seus alunos, pedi que explicasse melhor os critérios que utilizava para diferenciar alunos que atingiam os objetivos esperados dos que não conseguiam. Ela mostrou-se confusa:

*...bom é assim: tem criança que sabe se expressar muito bem, numa leitura, vai. Cê dá um texto, a criança lê perfeitamente, sem gaguejar, obedecendo os parágrafos, pontuação. E aí você, pra essa mesma criança, às vezes, você dá um trabalho escrito. Então aí ela apresenta dificuldade, ou vice versa. Entendeu? É assim: nem todas as crianças que lêem bem se saem bem na escrita.*

Essas situações evidenciavam que Ana não apostava na possibilidade de uma mudança. Nada poderia ser feito – por isso nada era feito – para mudar a condição dessas crianças.

No conselho de classe, Ana foi a pessoa que menos se manifestou sobre Márcio. A professora Laura referiu-se a ele como uma “incógnita”. Segundo Ana, ele “*lê e interpreta textos, tem uma ortografia horrível e é lento*”. A conclusão do conselho foi: “*Se a Marcela passou, o Márcio também passa, ele tem só um problema de fono. Que tristeza, passam Marta, Carlos, Paulo...*” Os problemas do menino foram resumidos a problemas de fono. A manifestação das professoras revela também que muitas crianças estavam passando para a série seguinte com dificuldades. Em geral, todos os professores pouco esperavam de Márcio. Expressavam suas baixas expectativas e Márcio parecia incorporá-las: atuava de acordo com elas.

### 3.1.3. Giovana

Giovanna era mulata, vestia-se como uma adolescente: roupas “da moda”, batom, cabelo arrumado.

Sua mãe era secretária e concluiu o Ensino Médio. Seu pai referiu ser “funcionário público” e disse ter feito o Ensino Superior, embora não o tenha concluído. Além deles, morava na mesma casa uma amiga, também secretária e com o Ensino Superior incompleto. Moravam em um apartamento próximo a escola e declararam possuir diversos bens de consumo, inclusive computador com acesso à internet. Afirmaram ter um lazer bem diversificado, além do hábito de ler jornais e revistas informativas. Sua mãe disse que a menina estava matriculada nessa escola por falta de condições de pagar uma escola particular, achando essa escola pouco exigente.

Ao longo do ano suas notas foram 8, 9, 9 e 9. Ana não havia decidido qual sua nota final, mas anotou em seu parecer “*excelente aluna*”. Giovana era uma aluna muito caprichosa e que apresentou boas produções de texto, com alguns problemas formais, mas que não comprometiam o sentido do texto. Seus cadernos, embora caprichados, eram um pouco desorganizados, não havendo uma divisão entre as disciplinas – havia lições de Língua Portuguesa em várias partes. Talvez sequer tenha visto isso, já que tanto o caderno, quanto as lições que a menina lhe entregou, em sua maioria, não estavam corrigidos. Sua professora também não orientou os alunos quanto à organização dos cadernos ou a execução das atividades. Mas Giovana era uma aluna que se preocupava em desenvolver as atividades propostas e que demonstrava interesse pelo trabalho escolar.

Ana geralmente ditava a lição que deveriam realizar ou pedia que os alunos copiassem a lição no caderno. Nesse último caso, quando utilizava a lousa, algum aluno era escolhido para escrever para ela, enquanto os demais copiavam. Como não realizava a correção coletiva, só quem queria é que levava o caderno até a mesa de Ana para que ela desse o visto.

Giovanna sentava-se perto da professora e costumava levar seu caderno para ela, o que podia ser observado nas poucas lições “corrigidas”. Também era uma das escolhidas para escrever na lousa para a professora. Quando escrevia ortograficamente errado, a professora sequer via, ou fingia não ver, pois não corrigia. Então, a lição ficava escrita na lousa com erros, para que todos copiassem.

Ana afirmou que avaliava seus alunos diariamente, mas tinha critérios pouco claros. É o que ficou evidente em um trecho de sua entrevista:

*Dia a dia eles são avaliados. Nas atividades da classe, coletiva, individual, em avaliações que você planeja com a criançada, um trabalho em grupo, tudo é avaliado. Não é mais como antigamente: ai, nós vamos fazer prova. Não, não tem essa. A criança ela deve ser avaliada diariamente, em tudo que ela faz. Até numa, você chama a criança na lousa, você vai ver um caderno, uma atividade que você deu...tudo, tudo é uma avaliação.*

O que se pode supor é que Ana avaliava bem aqueles alunos que ela via de sua mesa que realizavam as atividades, que levantavam a mão para escrever na lousa ou responder oralmente às suas questões.

Essa falta de preocupação de Ana com o conteúdo ensinado era evidente. Em uma ocasião, Ana estava trabalhando os tempos verbais e ela mesma cometeu um erro, trocando o pretérito perfeito com o futuro do pretérito. Ela não se deu conta do erro,

mas como não sabia como conjugar o Vós no pretérito perfeito, perguntou-me lá da frente como era. Sugeriu então que ela procurasse no dicionário – assim talvez ela pudesse perceber e corrigir seu erro. Ela pediu então que eu procurasse para ela. Desse modo não pude deixar de apontar-lhe seu engano. Ela não se mostrou muito preocupada, apenas disse para todos: “Gente, tem um erro, apaga e copia de novo”. Giovanna, sempre atenta, foi uma das poucas alunas que se preocupou em corrigir o caderno. Muitos nem haviam copiado.

O texto produzido por Giovanna no *Sarespinho* revelou alguns pequenos problemas de ortografia, problemas de pontuação e de coesão e coerência. Foi avaliado por Ana com a nota 3. Mas Ana não fez nenhum comentário sobre o texto, nem oralmente, nem por escrito. Tampouco promoveu uma revisão, o que impossibilitava que se soubesse que aspectos ela considerou positivos e quais estavam abaixo de sua expectativa, ou seja, o que a menina deveria melhorar. Também se supõe que ela levou bastante em consideração o aspecto *organização do texto*, já que o texto estava bastante legível, “bonitinho”.

Prova de Redação

Título: O príncipe senhador

Era uma vez um príncipe muito bem educado, que tinha se preparado toda vida para ser rei um dia. Quando cresceu, ficou um rapaz encantador. Podia ser um verdadeiro príncipe encantado - para quem ainda acredita nessas coisas. Todas as moças suspiravam por ele, senhavam com ele, recortavam suas fotos que estavam nas revistas. Mas um dia ele encontrou uma bruxa. Que o transforma em uma pessoa normal, e feliz. As moças da



Cidade não sabia pensar que ele  
 era um rapaz qualquer, um "homem"  
 qualquer. Mas não ele era um prin-  
 cipe e dos mais bonitos; mais não  
 era noente, ele era legal só queria  
 ser bonito de novo. Certo dia o pai  
 dele voltou e transformou ele num  
 príncipe de novo. Mas ele ficou  
 tão feliz mais tão feliz que até  
 festejaram e o príncipe escolheu  
 a menina mais humilde da festa.  
 Ele se casou com a moça e  
 tiveram um monte de filhinhos e  
 viveram felizes para sempre.

Como Maria Machado no livro  
 O príncipe que beijava

Bourdieu e Saint-Martin (1998) explicam que o julgamento do professor não se apóia em critérios explicitados ou padronizados, mas sim em critérios difusos que se relacionam com a posição social do indivíduo. Para o autor, os critérios externos, implícitos, como a maneira dos indivíduos se comportarem, têm um peso importante na avaliação do professor. E aponta esses critérios como: aparência física (características físicas) e a maneira como a pessoa se veste (as roupas, os adereços, a conduta).

Giovanna correspondia ao ideal de aluno esperado por Ana: uma aluna caprichosa, que apresentava um caderno bonito, embora desorganizado. Também se apresentava de maneira adequada e comportava-se bem em sala. Mandava bilhetinhos, declarando seu carinho pela professora e também, às vezes, recebia presentinhos de Ana – borracha, pirulito. Ela fazia isso com alguns alunos, o que causava desconforto entre

os demais, assim como a escolha de uns e não de outros para escrever na lousa. Giovana era avaliada positivamente, sendo o exemplo de uma boa aluna para Ana.

#### 3.1.4. Tatiana

Tatiana era mulata, vaidosa, parecia se preocupar com a aparência; vestia-se com roupas “da moda”, batom, cabelo arrumado. Diferia de Giovana por ser mais desenvolvida, aparentando mais idade. Morava com seus pais e uma tia e nenhum deles completou o Ensino Fundamental II. Seu pai era zelador e sua mãe empregada doméstica. Moravam próximo à escola, num apartamento cedido pelo condomínio onde seu pai trabalhava. Afirmaram ter muitos bens de consumo, inclusive computador e acesso à internet. Declararam que tinham diversas atividades de lazer, mas não possuíam hábitos de leitura.

Tatiana era uma aluna com atitudes valorizadas por Ana: caprichosa, cadernos completos. Suas notas ao longo do ano foram 8, 10, 10, 10 e 10 de média final. Ana também deixou uma menção de que Tatiana era uma *excelente aluna*. Sua produção de textos em geral era boa, com poucos erros ortográficos e bem pontuados. No texto que produziu para o *Sarespinho* percebe-se que a professora apontou-lhe a necessidade de correções e a menina corrigiu-o. Ana não fez isso com o texto de todos. Seu material estava muito caprichado, porém não havia nenhuma atividade corrigida pela professora, ou com nota – os alunos não tinham parâmetros sobre seu desempenho.

Os critérios utilizados por Ana para avaliar Tatiana, assim como os demais alunos, não eram claros. Um grupo de três alunos foi avaliado por Ana com “*Realiza*” em todos os objetivos dos 4 bimestres letivos, mas suas notas foram diferentes: apenas um garoto teve nota 10 em tudo, inclusive na média final. Os três receberam a mesma menção da professora no parecer: *aluno excelente*. Não fica claro porque tiveram notas diferentes.

## Título: "O encanto"

"Era uma vez um príncipe muito bem educado, que tinha se preparado toda a vida para ser rei um dia. Quando cresceu, ficou um rapaz encantador. Podia ser um verdadeiro príncipe encantado - para quem ainda acredita nessas coisas. Todas as moças suspiraram por ele, sonharam com ele, recitaram suas histórias que saíam nas revistas." Até que um dia, quando ele se levantou pela manhã e príncipe se levantou para ver a sua bela cara no espelho! Mas desta vez foi diferente, quando ele se viu no espelho ~~espantou-se~~ espantou-se com sua cara de sapo, sem saber o porquê. Então ele passou semana chorando pela sua cara feia.

Um dia ele resolveu ir ao rio, ele ficou horas conversando sozinho apenas ele e o rio. Então ele ouviu uma voz chamando ~~de~~ para dentro do rio. E ele começou a seguir aquela voz, e príncipe de nada começou se afogar, mais nesse meio tempo que ele estava se afogando ele estava ouvindo sapo de corpo todo.

A voz que ele ouviu era apenas seu anjinho da guarda e ajudando a ele ser feliz. Assim pelo menos como sapo de esta feliz, só que ele não era mais príncipe pelo menos era sapo.

Uma Maria Machado no livro o príncipe que baseara

Na produção escrita para o *Sarespinho*, o texto de um desses alunos não apresentava problemas, ele o desenvolveu e finalizou-o com coerência. No entanto recebeu nota 3, pior avaliado do que Tatiana, que recebeu nota 4 e mesma nota que recebeu uma outra criança que produziu um texto bastante lacunado e com problemas ortográficos. Como o texto de Tatiana foi revisado pela professora ficou difícil compará-lo com os demais textos. Mas há que se notar que Ana avaliou-a muito bem.

Ana, como dito anteriormente, pautava sua avaliação na atitude dos alunos em sala:

*Eu acho que na atenção, quando você tá explicando alguma matéria, alguma atividade assim nova, que nunca viu, eu acho que tem que havê atenção. E a criança que fica atenta ela vai se sair bem depois numa avaliação, numa provinha, até num dever de casa. Porque ela precisa da orientação do professor. Eu acho que em tudo que ela vai fazê, tem que haver a orientação do professor.*

Quando questionada sobre as provas, como ela as elaborava, como dava as notas, se havia alguma pasta, Ana respondeu:

*Não tem semana de avaliação. É assim, ó, eu passo a lição, dou atividade, e dou a nota. Vou anotando na minha agenda de quem fez, quem não fez esta lição. Eu dei uma pesquisa do nome do Dom Pedro e tem gente que não fez. Fica sem nota. Aí eu sei de quem eu abaixo a nota, de que eu vou aumentar. Eu dou a redação e digo: é pra nota. Tem gente que nem se preocupa em fazer. Mesmo quando eu falo que é pra nota, tem gente que não entrega! Se eu for contar, tem gente me devendo nota, mesmo que tirar cem vai me dever e vai ficar com zero.*

É importante mencionar que sendo a escola de período integral, as crianças entram à 7h e saem às 16h10, portanto é “proibido” levar lição para fazer em casa, segundo informaram os professores, ou o professor que resolvesse pedi-la não deveria dar nota ou nela basear sua avaliação. Isso acaba colocando os alunos em situação desigual, já que ficava a cargo das famílias o auxílio ou incentivo na execução das tarefas. No caso de Tatiana, aluna “organizada e responsável”, com uma família que atribuía grande importância ao trabalho da escola, a avaliação era positiva.

Embora a dinâmica instaurada em sala fosse bastante conturbada, alguns alunos, como é o caso de Tatiana e de Giovana, pareciam bastante envolvidos, insistiam em continuar trabalhando, perguntavam muito quando perdiam uma palavra, tinham cadernos caprichados. A atitude de Ana era diferente com esses que ela considerava bons alunos: eram chamados sempre os mesmos para responder às questões que ela formulava ou para escrever o que ela ditava na lousa e esses mesmos é que estavam

sentados à sua frente. Esses recebiam, vez por outra, algum elogio, embora isso não acontecesse com frequência. Talvez eles não se comparassem aos seus “*antigos alunos que faziam tudo caprichado*”. Talvez ela sentisse falta de um tempo em que sua profissão tinha mais prestígio social, uma vez que as modificações sofridas em relação a clientela atendida pelas escolas foi acompanhada por modificações na própria escola e no quadro docente, mudando conseqüentemente a imagem da profissão.

### 3.2. A prática e o desempenho dos alunos da 4ª série B

A sala de aula de Beatriz estava sempre organizada e limpa. No início do período ela escrevia na lousa as atividades que aconteceriam ao longo da manhã. Nas paredes da sala eram colados cartazes de pesquisas que realizaram ao longo do ano e de combinados, que vez por outra eram trocados.

Beatriz planejava suas aulas semanalmente. Dentro dos conteúdos que deveriam ser trabalhados ao longo do ano ela organizava o que abordaria em cada bimestre e em cada semana, de acordo com a necessidade dos alunos. Ela contava que acabava trabalhando no final de semana, tanto para organizar a semana, quanto para corrigir as produções dos alunos e que por isso era “*motivo de chacota*” das outras professoras: “*Todo mundo ri de mim*”.

Beatriz não atribuía apenas aos alunos a responsabilidade pelas dificuldades que apresentavam:

*Aqui a coordenação ajuda muito pouco. Eles tão mais interessados nos números. Se não repetir tem mais bônus. Eu não acho isso certo. Como vou passar um aluno pra 5ª série se ele não sabe nada?*

*Os pais também são muito ausentes. A gente manda bilhete falando que o aluno não tá fazendo, chama aqui na escola, mas eles nem aparecem. Depois leva um susto quando o aluno repete, não sabe por quê.*

Ela se queixava bastante do conselho de classe<sup>31</sup>. Dizia que sempre separava material dos alunos – cadernos, provas, atividades realizadas em sala – para mostrar seus avanços ou dificuldades, mas ninguém olhava nada. Segundo ela, o horário era sempre mal aproveitado:

---

<sup>31</sup> Reunião entre os professores da classe em que discutiam alguns casos de alunos.

*Minha classe sempre fica por último, todo mundo se cansa e nem querem me ouvir. Todo mundo me chama de boba porque eu levo material dos alunos pra corrigir em casa. Todo mundo fica falando: vai logo, acaba logo. Tô falando com a professora do recurso e os outros, que também são professores dos meus alunos nem ouvem. Esse tempo é sempre muito mal aproveitado.*

Beatriz fazia com esse comentário uma crítica em relação ao papel exercido pela coordenação e à maneira como o trabalho era desenvolvido, ou não, pela equipe.

### 3.2.1. Brás

Brás era franzino, mulato, frequentemente vestido com roupas já bem gastas.

Tinha uma história um tanto complicada. Morava com sua avó – que muitas vezes chamava de mãe. As próprias pessoas da escola às vezes se referiam a ela como mãe, às vezes como avó. Ela era funcionária da escola, encarregada da limpeza, e seus papéis de avó/mãe/funcionária muitas vezes se confundiam dentro da escola. Beatriz relatou que no início do ano ela invadia a sala para dar bronca no menino, na frente de todos. Outras vezes, ela o protegia, não colocando limites.

No questionário sócio-econômico a avó de Brás declarou-se sem estudo – o questionário foi preenchido por outra funcionária. A família morava muito distante da escola e relataram possuir poucos bens de consumo – apenas uma TV, dois telefones celulares e uma geladeira. Também suas atividades de lazer eram pouco diversificadas – assistir TV e visitar parentes.

Certa vez, em uma conversa, Beatriz se referiu ao Brás: *ele é chato, sempre sujo, não quer nada.*

Durante as aulas Brás trabalhou muito pouco. Muitas vezes ele fingia que estava trabalhando. No começo do ano ele recebia muita ajuda de Beatriz, mas era totalmente dependente dessa ajuda. Ela tinha-o sentado à sua frente e ele esperava que Beatriz falasse cada uma das palavras que deveria ler ou escrever. Quando Beatriz se afastava, ele não fazia mais nada. Aos poucos essa ajuda foi deixando de acontecer e Brás foi sentando-se cada vez mais para o fundo. Vez por outra chorava, reclamando de algum colega ou mesmo cutucando seu nariz até sangrar, chamando a atenção de todos – inclusive da professora. Foi nessa época, já no final do ano, que Beatriz fez o

comentário apresentado no início. Apesar de uma postura de acompanhar os alunos com dificuldade, Beatriz passou a demonstrar cada vez mais irritação e falta de paciência com o menino. Ele terminou o ano sentado lá no fundo e numa das últimas aulas ela se referia a ele como “*um aluno chato, preguiçoso, que sempre chega na escola sujo e só bate em todo mundo. Deve ser assim em casa.*” Parecia ter desistido dele.

Suas notas ao longo do ano foram: d, 4, 4, 5 e média final 5, sendo avaliado por Beatriz como *Não realiza* os itens esperados. No último bimestre recebeu alguns *Realiza parcialmente*. Brás já havia sido retido anteriormente, por isso a escola não poderia retê-lo mais um ano. No conselho de classe Beatriz pediu que fosse mencionado em seu boletim que Brás fôra “*aprovado pela lei*”. Segundo ela, ele estava indo para a 5ª série sem estar alfabetizado e o fazia em função da progressão continuada, que segundo ela, impede que o aluno seja retido novamente.

Todos no conselho se queixaram bastante do menino: “*é preguiçoso*”, “*não quer nada*”, “*sempre encostado*”, “*quer que façam por ele*”, “*quer que tenham pena dele, usa isso*”. Brás realmente esperava que o ajudassem e quando recebia ajuda deixava de fazer para que fizessem por ele. Estava sempre sujo e desarrumado e provavelmente essa aparência fazia também parte da maneira como era julgado pelos professores.

Brás tinha ao final do ano um caderno, que não era o usado pela professora Beatriz, mas ele não se lembrava a qual disciplina pertencia, que parecia um caderno novo. Os outros estavam sujos, rasgados, incompletos. Suas produções eram desorganizadas, quase tudo que fez – ou não fez – tinha a anotação da professora “*copiou, não fez*” – era o que mais aparecia. A única produção escrita à qual tive acesso – talvez a única que tenha feito – foi a do *Sarespinho*, mas o texto estava bastante ilegível, não apenas pelo desenho da letra, que era ruim, mas também pela escrita. Algumas palavras eram possíveis decifrar: pincipe (escreve assim várias vezes, embora estivesse escrito corretamente em cima), vicou (ficou), mas não dava para compreender o que escreveu.

Beatriz fixou dois cartazes na sala, que lá permaneceram ao longo do ano. Um deles continha os combinados da classe, geralmente o que não podiam fazer na sala de aula. O outro trazia regras de higiene. Algumas crianças mencionaram que na escola aprendiam a ser bem educados, a não xingar e não bater, frases que faziam parte de um dos cartazes. Havia uma preocupação em ensinar a essas crianças atitudes que, na visão da própria professora, eles não conheciam por não receberem em casa – embora seja

também papel da escola trabalhar esses aspectos. Daí que se manifestaram sobre essa função já relatada no capítulo anterior.

Essa preocupação em ensinar aos alunos as “boas atitudes”, isto é, como se comportar, supõe uma avaliação. Pautava-se principalmente nas atitudes dos alunos e foi justamente o que ela explicou:

*Eu vô pela participação, pela freqüência, porque se ela tá na sala óbvio que ele vai tá...pelo conteúdo mesmo, o que que ele tá fazendo... Eu avalio dessa forma, eu uso vários instrumentos. Participação, organização, é... o... o relacionamento no grupo, tudo isso é avaliado. O que menos importa pra mim é a nota da prova, que eu até eu falo pra eles que não sou eu quem dô a nota, quem dá a nota são eles mesmos, eles é que estudam, eles que tem que tirá. Eu dô nota, eu falo pra eles, eu dô nota de participação, dô nota de organização, dô nota no caderno, mas a nota da prova são vocês que tiram.*

Beatriz informou que pautava sua avaliação na observação que fazia de seus alunos em sala, passando a avaliação formal a ter pouco valor. Mas, como observou Knoblauch (2004), a abolição da avaliação formal ou nesse caso, a menor relevância da nota da prova em detrimento da observação das atitudes em sala, não significa que a professora tenha deixado de lado a intenção seletiva da avaliação formal. Ela continua realizando uma avaliação classificatória.

Percebe-se isso na avaliação de Beatriz. Ao longo do ano ninguém tirou nota dez. Segundo o que relatou:

*Meus alunos já sabem, o A era para quem tirasse dez, tirá dez é acertá tudo, é sê o perfeito. Aí Língua Portuguesa é complica falá assim: eu vô tirá dez porque eu sô perfeito, porque língua Portuguesa tem sempre um errinho, uma pontuação, uma palavrinha que escreve errado, então é muito raro. Agora quando é nota eu já expliquei pra eles que o dez é só pra quem acerta tudo mesmo e o caderno perfeito, com toda a matéria no caderno, tem uma boa participação, então tudo isso é, é muito relativo, que nem eu falá, é relativo, é esquisito dá nota de participação ce dá dez, por que o que é o dez numa participação? Né?*

Beatriz tinha um ideal de perfeição, o aluno absolutamente correto, o modelo ideal, que para ela mesma era inatingível. Brás distanciava-se muito desse modelo.

As expectativas docentes em relação a Brás eram muito baixas. Mesmo no início do ano, quando Beatriz ajudava-o em suas tarefas, ela pouco acreditava em sua capacidade. Em uma ocasião, chegou a comentar em voz alta comigo – o que não era costume de Beatriz - que ele conseguia produzir muito pouco. É possível pensar que a professora desistira de Brás ao longo do ano, mas essa desistência provavelmente se relacionava com o próprio desinteresse do menino. Uma vez que as expectativas em



relação a ele eram muito baixas, tornava-se difícil desempenhar um papel diferente daquele que era esperado.

Também não pode ser desconsiderado o fato de que Brás era um menino visto com pena pelo corpo docente. Era um misto de pena com irritação. Os comentários sempre evidenciavam esses aspectos: ao mesmo tempo em que compreendiam a situação em que vivia, “*tendo que agüentar aquela avó*”, eles se irritavam com sua presença, com a maneira com que se apresentava, tanto fisicamente, quanto atitudinalmente. E provavelmente a avaliação estava pautada nesses aspectos.

Beatriz reagia de modo diferente frente aos alunos e às dificuldades por eles apresentadas. Era o que podia ser observado com Daniel, um menino de 12 anos que ainda não estava alfabetizado. Ela procurava auxiliá-lo, indo até sua carteira – ele sentava-se próximo a ela –, perguntando-lhe “*E agora, o que vem?*”, apoiando-o na sua tarefa. Quando ele conseguia terminar a atividade, ela elogiava:

*Vou chamar a coordenadora para ver que você tá trabalhando e fazendo direitinho!*

*É muito bom aprender né? Muito bem, você viu que consegue?*

Beatriz, em muitas situações, procurava encorajá-lo, apontando seus avanços, mesmo que lentos, ao mesmo tempo em que se sentia realizada:

*Esse ano que ele começou a trabalhar. Ele chegou aqui e não fazia nada, só bagunçava. Todo mundo quer se livrar dele, mandando ele para outra escola, mas eu falo pra diretora: se ele tá começando a trabalhar agora e tem uma chance de ficar aqui mais um ano, por que não damos isso pra ele?*

Daniel, assim como Brás, apresentava dificuldades pedagógicas, mas com Beatriz tinha uma atitude de “agradecimento” e em função disso não recebia dela os mesmos comentários que recebia Brás. Daniel para muitos professores mostrava-se um pouco agressivo, mas com Beatriz era outra criança. Ela orgulhava-se dessa mudança de postura e então incentivava seu “bom comportamento”. Sua aparência também era diferente da de Brás

A produção de Brás apresentou-se muito comprometida. Era difícil ler o que ele escrevia, mesmo a parte que foi copiada da lousa. Ele começava a escrever, mas logo cansava e sua letra ia se tornando cada vez mais ilegível. O texto que produziu no

Sarespinho, continuando a história, não pareceu coerente, embora fosse difícil ler o que escreveu. Seu texto parecia refletir a confusão em que vivia. Também não recebia ajuda de sua professora. Foi avaliado como insuficiente, mas foi aprovado para a 5ª série.

<p>Nome completo:</p>	<p>BRÁS</p>	<p>(1) Insuficiente</p>
<p>Prova de Redação</p>		
<p>Era uma vez um príncipe muito bom e rico que tinha se preparado para a vida passando um dia quando nasceu ficou um rapaz bonito e podia ser considerado um verdadeiro príncipe. Tudo para quem ainda acredita nisso. Mas só os olhos os olhos supuro por ele sentiam um certo encanto com suas feições que estavam nas mãos MACHADO O que mais o surpreendeu que gostava de jogar futebol. Gostava de</p>		
<p>Essa é a história de uma história contada por um menino machado de nome Jéssica que explicou que um príncipe rico para desentender suas mãos contou os dedos que são 5 e não 10. E aqui do lado ficou para você aqueles dedos de que você pode provar.</p>		

### 3.2.2. Élio

Élio era um menino muito falante, que sempre apresentou uma boa participação em sala. Era rápido em suas tarefas, finalizando-as em menos tempo que a maioria de seus colegas de classe, passando então a conversar com os que estavam a sua volta – Beatriz chamava-lhe atenção com frequência, mas nunca de modo exasperado. Menino claro, de alhos azuis, vestia-se sempre com camisetas e bermudas, à moda surfista. Relacionava-se bem com os colegas e tocava em uma banda de “*samba rock*” e orgulhava-se muito disso.

Élio relatou que morava próximo à escola, segundo ele em um “*prédio com piscina*”. Seu pai não concluiu o ensino superior e era músico. Sua mãe completou o ensino médio e era telefonista – mas fez questão de ressaltar no questionário que era funcionária pública, o que certamente lhe dava maior status social. Élio tinha um irmão mais velho que cursava o ensino fundamental II.

No questionário foi possível constatar que, além de boas condições de vida em relação aos demais colegas – em função do local de moradia, da renda familiar e da escolaridade dos pais,- sua família tinha acesso a diversos bens de consumo, inclusive computador e internet. Seus pais, segundo suas informações, liam jornal e revistas informativas.

Élio apresentou, ao longo no ano, um bom desempenho escolar, com notas b, 9, 9, 7 e média final 8. Segundo o parecer a respeito dele, realizou todos os itens de habilidades, o que não evidenciava o porque dessa nota sete no último período. Talvez pelo fato de Élio ser “*conversador*”. É importante notar que algumas crianças foram avaliadas de maneira idêntica, recebendo no parecer a mesma menção da professora, porém, em relação à nota, observa-se uma discrepância. Um exemplo é o caso de outros dois alunos que tiraram notas piores que as de Élio e, no entanto, no boletim, constou menção *Realiza* em todos os itens para os três. Nos textos produzidos por eles no *Sarespinho* foi possível perceber diferenças significativas entre os três, porém a menção da professora não revelou essas diferenças.

Outro aspecto que levanta dúvidas acerca dos critérios de avaliação da professora foi o fato de alguns alunos receberem a mesma nota, porém com produção de texto com diferenças significativas. Esses mesmos textos receberam a mesma avaliação – nota 2, razoável.

Esses fatos evidenciavam uma avaliação também sem critérios claros, pautada talvez na atitude dos alunos em classe.

Os cadernos de Élio, embora pouco caprichados, eram completos e apresentavam correções e vistos feitos pela professora. Suas atividades também estavam por ela corrigidas, muitas delas com nota – e ele se orgulhava das notas que tirou. Sua produção de textos também era boa, com histórias adequadas ao contexto, coesas e coerentes. Nelas, cometeu alguns erros de ortografia: escreveu palavras com erros ortográficos como “uzava” e “ospeda” ou iniciava a frase com letra minúscula.

O texto que Élio produziu no *Sarespinho*, embora sua solução para a trama tenha sido apresentada rápido demais, demonstrou adequação a proposta e domínio da escrita e de seus aspectos formais. Beatriz avaliou-o com a nota máxima.

Ao longo do ano a relação de Beatriz e Élio foi tranqüila, apesar de que, vez por outra, ela chamava-lhe a atenção, pedindo que ele parasse de conversar, pois estava “*atrapalhando os colegas*”.

Em relação ao desempenho de Élio, sua produção, sua atitude em sala, observava-se que ele correspondia ao que era esperado de um bom aluno, isto é, ele se comportava adequadamente em sala, sem perturbar em demasia a turma, realizava as atividades solicitadas pela professora, sem necessitar do auxílio dela. Era o aluno que não dava trabalho, ou seja, que se enquadrava. Nessa medida, foi bem avaliado pela professora. Provavelmente, não recebia a nota máxima por dois motivos. O primeiro já foi mencionado pela própria professora: ela nunca dava dez, pois “*não existe perfeição*”. O outro era que apesar de Élio ser esse bom aluno, ele vez por outra se mostrava “*rebelde*”. Ele era crítico, tinha opinião própria, o que se evidenciou durante as observações realizadas em classe: Élio argumentava com sua professora, perguntava por que deveria realizar suas tarefas, mostrava descontentamento quando ela lhe chamava a atenção. Beatriz, sendo uma professora que mantinha o controle da classe, chocava-se com ele justamente nos momentos em que ele demonstrava autonomia, por exemplo, terminando a atividade antes dos demais e usando o tempo livre em pequenas conversas. Isso aponta para uma incongruência: ao mesmo tempo em que a autonomia é uma atitude esperada, ela também pode ser interpretada como desobediência.

## Brara de Redação

4. Muito bom!

"Era uma vez um príncipe muito bem educado, que tinha se preparado toda a vida para ser rei um dia. Quando cresceu, ficou um rapaz encantador. Podia ser considerado um verdadeiro príncipe encantado para quem ainda acredita nessas coisas. Todas as moças suspiravam por ele, dançavam com ele, recostavam suas cabeças que não iam mais resistir

MACHADO, Ana Maria. O príncipe que beijava  
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

Esse é o início de uma história contada por Ana Maria Machado no livro O príncipe que beijava. Imagine a continuação dessa história contando o que aconteceu com o príncipe.

→ Continuação: O príncipe que Beijava,  
e colocam nos seus armários.

O sonho de todas as mulheres eram conhecer o príncipe.

Um dia o príncipe foi para a cidade onde ele fazia sucesso com as mulheres, quando as mulheres saíram, todas ficaram loucas, elas descobriram onde o príncipe estava escondido, e todas as mulheres combinaram de invadir a casa dele.

No dia seguinte todas as mulheres se encontraram em um lugar, e invadiram a casa do príncipe, as mulheres começaram a agarrar o príncipe e ele começou a beijar, beijar, beijar, todas as mulheres ficaram quietas ouvindo ele beijar.

As mulheres desistiram do sonho delas e viraram que aquele príncipe não valia nada.

Apesar das questões apontadas anteriormente, Beatriz reforçava as atitudes “positivas” de Élio pedindo que ele lesse em voz alta – era sempre um dos escolhidos – e ele ficava muito orgulhoso disso.

### 3.2.3. Lauro

Lauro era um menino muito sorridente e seus dentes brancos contrastavam com sua negritude. Era considerado pelos professores um excelente aluno. Ele morava longe da escola, em outro distrito. Sua mãe era diarista e estudou até o segundo grau. Seu pai era mestre de obras e não completou o primeiro grau. A família morava em uma casa cedida e afirmou ter muitos bens de consumo, inclusive computador e acesso a internet. A renda familiar encontrava-se na faixa 3 e, segundo o que relataram, tinham um lazer diversificado, algumas vezes saindo de casa para parques, shoppings e cinemas. A mãe afirmou também que a leitura de livros fazia parte de suas práticas – “romances, literatura” – e o menino lia gibis. Segundo a mãe, Lauro estudava todos os dias, no quarto.

Suas notas foram b, 9, 9, 9 e 9 de média final. Em seu parecer Beatriz apontou que ele realizava todos os itens das habilidades esperadas. Seus cadernos eram muito caprichados – ele até usava canetinhas de cores diferentes – e a professora Beatriz escreveu-lhe vários elogios. As notas que recebeu nas atividades entregues também foram muito boas – 9,5 e dez. Sua produção de texto era igualmente boa. Lauro praticamente não cometia erros de ortografia, sendo seu texto adequado às propostas e bastante coerentes. Ele participava das aulas e vez por outra era solicitado para auxiliar seus colegas com maiores dificuldades. Além da organização do material, Lauro preocupava-se também com a organização pessoal: estava sempre vestido com moletons e camisetas limpos e em bom estado.

Beatriz reforçava as “boas atitudes” de Lauro na classe. Ela pedia a ele que ajudasse seus colegas, o que era motivo de orgulho para o menino. Também mostrava seu caderno ou alguma lição para os demais como modelo de uma boa lição. A professora de Oficina, Laura, também sempre pedia sua ajuda, já que ele terminava as atividades mais cedo. E falava assim: “*agora ajuda aquele estrupício*”. Ficava evidente

a diferença que faziam entre os alunos. Mas é preciso ressaltar uma contradição: no caso de Lauro, terminar a atividade antes era um bom sinal, avaliado positivamente.

## Prova de Redações

↳ Muito Bom

"Era uma vez um príncipe muito bem educado que tinha se preparado toda a vida para ser rei um dia. Quando cresceu, ficou um rapaz encantador. Podia ser considerado um verdadeiro príncipe encantado para quem ainda acredita nisso. Todas as moças suspiravam por ele, sonhavam com ele, exibiam suas fotos que saíam nas revistas."

MACHADO, Lina Maria. O príncipe que beijou a  
Ria de Janeiro: Nova Fronteira, 2004

Este é o início de uma história contada por Lina Maria Machado no livro O príncipe que beijou. Imagine a continuação dessa história, contando o que aconteceu com o príncipe

### O príncipe que beijou

Mas para ele virar rei ele tem que se casar,

O príncipe teve uma ideia;

- Que tal eu fazer um concurso na cidade, e a moça que ganhar será minha esposa e a rainha.

E foi isso que o príncipe fez, bestou cartazes em toda a cidade. As moças da cidade ficaram ansiosas esperando o dia do concurso.

Quando o dia do concurso chegou, havia milhares de moças lindas em frente ao castelo.

O único que não estava nada contente

era o príncipe que estava tão desanimado com o  
 concurso porque cada vez que entrava uma concu-  
 rente, saía desanimado pensando:  
 - Será que o príncipe não gostou de mim?  
 Quando o concurso estava quase acabando, entrou  
 uma moça linda, e viu o estado do príncipe perguntou:  
 - O que foi príncipe?  
 - Eu estou sentado aqui a horas e não encontrei  
 uma pretendente.  
 - Mas você não pode desistir.  
 - E! eu gostei de você, quer fazer amigo?  
 - É claro, aliás, eu vim pra isso.  
 E no dia seguinte eles se casaram, viraram rei e  
 rainha, e viveram felizes para sempre.

Lauro era exatamente, ou quase, o que Beatriz considerava um aluno exemplar. Sempre muito educado, solícito, bem arrumado, com pais que apostavam na escola como possibilidade de mudança de status. A avaliação que sua professora fazia dele refletia que ele cumpria o papel que era esperado dele.

A produção de texto de Lauro mostrou que o menino foi bastante adequado à proposta, utilizando um bom vocabulário, conhecimento dos aspectos formais, embora tenha resolvido o conflito de maneira muito rápida. Mas ele cumpriu com o que era esperado, isto é, continuar a história de forma organizada, finalizando-a coerentemente. Foi muito bem avaliado pela professora.

A organização de Beatriz era o que ela esperava dos alunos e Lauro correspondia a ela. Essa avaliação evidencia que “a oportunidade é oferecida, quem quiser, aprende”, que muitas vezes foi repetida por vários alunos durante as entrevistas.



### 3.2.4. Luis Antonio

Luis era branco, mais alto que a maioria dos meninos da classe e vestia-se à moda dos adolescentes: camisetas e bermudões, calça jeans, tênis. Também se preocupava com o penteado, usando gel que modelava seu cabelo. Sua família morava próximo à escola, num apartamento cedido. Seu pai, embora tenha concluído o ensino superior, era zelador e sua mãe, que concluiu o ensino fundamental I, babá. Luis Antonio tinha uma irmã de 17 anos que cursava o segundo ano do ensino médio. A família tinha muitos bens de consumo – Tv, aparelhos de som, celulares -, mas não tinham computador. O lazer da família era mais voltado para atividades externas e afirmaram ler jornal – Estadão – e revista Caras.

As notas de Luis Antonio, ao longo do ano, foram c, 6, 6, 5 e média final 6. Embora sua nota tenha sido mais baixa no último bimestre, sua professora avaliou-o melhor no parecer, informando que ele passou a realizar todos os itens das habilidades esperadas, mais um sinal de uma avaliação pautada em critérios pouco claros.

Na classe Luis apresentava-se irrequieto. Levantava-se muitas vezes, provocava os outros meninos, e talvez por ser um pouco mais velho e também mais desenvolvido fisicamente, impunha-se perante os demais – em uma situação forçou um garoto a trocar figurinhas com ele. Mas Beatriz não chamava muito sua atenção. Suas atitudes dentro da sala não a incomodavam tanto quanto as de Brás. Luis também se mostrava também um tanto maroto. Ele sabia os momentos em que deveria mostrar mais interesse na aula ou manter-se mais quieto, deixando as provocações aos colegas para os momentos em que Beatriz permitia que as crianças brincassem – ao final da aula, por exemplo.

Beatriz contou que sua atitude já fôra pior e que naquele ano o menino estava mais tranqüilo, tanto no relacionamento com os colegas, quanto com os professores.

Suas atividades, devidamente corrigidas pela professora, apontavam um pequeno avanço ao longo do ano, mas Luis foi aprovado para a 5ª série com muitos problemas na escrita. Seus textos eram pouco coesos e ele cometia muitos erros ortográficos e troca de letras. Muitas vezes era difícil compreender o que escreveu. Ele foi avaliado pela professora com a nota *Razoável*. Uma outra garota recebeu de Beatriz a mesma nota, produzindo um texto articulado com o início proposto e formalmente correto. Porém, a

menina não conseguiu concluí-lo. Pode-se supor que a nota também se baseou no critério *conclusão da tarefa*, mais do que na qualidade dela.

## Prova de redações

É uma vez um príncipe muito bem educado que tinha se preparado todo a vida para ser rei um dia. Quando cresceu ficou um rapaz encantador. Podia ser considerado um verdadeiro príncipe encantado, pois quem ainda acredita nessas coisas. Todas as moças suspiravam por ele, sonhavam com ele, sonhavam com ele, recortavam suas fotos que saíam nos revistas.

MACHADO, Ana Maria. O príncipe que becejava Ris de Janeiro: Nova Fronteira 2009.

Esse é o início de uma história contada Ana Maria Machado no livro O príncipe que becejava. Imagine as continuções dessa história.

Recortaram jornal etc. O príncipe era um cor que poria becejava puto de mulher. Estava de ele no mundo até que um dia ele se apaixonou de por de laçava por um mulher. duas espai dela queria amar uma mulher que chegue. Não becejava mas fizera muito mais moça mas sim ele fez isso com princesa ele tivera 1.வில்லு ela assa etc etc um fim feliz.

— ela falou queria por de por oas  
— que quer fazer com do do bebê  
— talis

— fim

Ele não foi um caso discutido em conselho, pois já fôra retido anteriormente, portanto não poderia sê-lo novamente, e Beatriz avaliou que ele avançou. “*Se ele lê, não é caso de retenção*” comentou uma das professoras no conselho.

Luis, embora fosse um menino que algumas vezes apresentasse alguns problemas “atitudinais”, como envolver-se em pequenas confusões com seus colegas, provocando-os, apresentava-se como o esperado: um pré-adolescente, algumas vezes “*rebelde*”, mas que se portava adequadamente nos momentos certos. Sua preocupação em passar de ano “*para não ficar chato*”, como mencionou várias vezes em sua entrevista, revela uma preocupação com a aparência – o que os outros iriam pensar? Foi bem avaliado por sua professora provavelmente por representar adequadamente o papel de aluno.

### 3.3. A continuidade das práticas

Toda socialização bem-sucedida tende a obter dos agentes que eles se façam cúmplices de seu destino (Bourdieu e Saint-Martin, 1998, p. 205).

...o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática. Produzidos pela prática de gerações sucessivas, num tipo determinado de condições de existência, esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação que são adquiridos pela prática e empregados no estado prático, sem ter acesso à representação explícita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são o produto tendem a se reproduzir nas práticas (Bourdieu e Saint-Martin, 1998, p. 187).

Por que considerar a prática? Podem-se observar diferentes estilos didáticos que se concretizam em tarefas e que geram diferentes processos de aprendizagem. Apesar dos estilos pessoais que se possa dar às tarefas, elas são planejadas coletivamente, aprendidas e reproduzidas, isto é, “as práticas se geram como padrões de comportamento” (Gimeno Sacristán, 2000, p.210). O sistema escolar carrega em si tradições didáticas que são reforçadas e reconfiguradas pela própria instituição. Segundo o autor, a continuidade se faz a partir da homogeneidade das tarefas – atuação dos professores e alunos, avaliação, meios utilizados:

...o papel reprodutor do sistema educativo reside, em boa medida, na constância de uma série de padrões de comportamento, no quão estável são as situações de trabalho para professores e alunos; condições que contribuem para configurar atividades, formas de pensar e atitudes (p. 216).

Diferenças significativas entre as duas professoras podem ser apontadas em relação à organização da sala, ao planejamento ou mesmo em relação à condução do trabalho. Porém, em relação a avaliação dos alunos, a maneira de enfrentar suas dificuldades ou mesmo a maneira de se relacionar com eles, apresentam muitas semelhanças.

As atitudes da professora Beatriz podiam ser consideradas mais positivas – ela buscava, com os encaminhamentos feitos em sala de aula, o avanço de seus alunos, fazendo o que Charlot (1996) chamou de leitura positiva da realidade. Foi o que se observou com relação ao menino Daniel, por exemplo, ou mesmo com Luis Antonio. Naquele ano Luis estava mais “enquadrado”, respeitava e cumpria com suas tarefas, desempenhando o papel de um “aluno interessado”. Suas atitudes foram valorizadas por Beatriz. Talvez em função disso tenha sido melhor avaliado por ela, mesmo apresentando problemas na escrita e progredindo pouco ao longo do ano.

Mas se analisarmos sua relação com Brás, vemos que sua atitude era diferente, inclusive do próprio discurso que fazia em defesa das crianças com dificuldades. Beatriz, ao longo do ano, foi se afastando dele, tão distante ele se achava de seu ideal de aluno.

A professora Ana agia da mesma forma com Joana, Márcio e com os demais “alunos problema”. A todo o momento evidenciava o lado o negativo, o que seus alunos não sabiam ou não conseguiam realizar e as atitudes que ela considerava “erradas” – na correção do *Sarespinho*, por exemplo, ela deu nota pelo número de erros cometidos, enquanto que os demais professores contaram o que seus alunos acertaram.

A professora Ana também aparentemente se distinguiu de Beatriz no que se refere à atribuição de responsabilidade pelo fracasso escolar observado. Ana responsabilizava os meninos por todos os problemas que apresentavam. Ressentia-se da falta de um tempo em que tinha “*bons alunos*”. Não lhes ensinava o que esperava deles, o que efetivamente cobrava em sua avaliação. Tatiana e Giovana eram bem avaliadas, pois provavelmente correspondiam a suas expectativas, diferente de Márcio e Joana. Às duas primeiras ela presenteava com lembrancinhas, reforçando suas atitudes. Com Márcio e Joana, não havia esperanças.

Esse sentimento em relação à população que hoje ela atende, “*que já não é mais a mesma*”, foi explicado por Bourdieu (1998a, p. 57), quando se referiu a “crise de queda de nível” experimentada pela escola massificada, quando recebeu uma população

diversa da que recebia anteriormente, sem, no entanto, se modificar. Considerava como inato algo que seria sua função transmitir e depositava no indivíduo a responsabilidade pela não apropriação e pelo fracasso.

Já Beatriz distribuía essa responsabilidade também com as famílias e com a própria instituição escolar, além de preocupar-se em ensinar-lhes “*o que não recebiam em casa*”.

Ana manifestava claramente que a oportunidade era oferecida às crianças; esses, porém, não a aproveitam de modo satisfatório. Passava-se o mesmo com Beatriz em relação ao Brás, embora de maneira mais dissimulada. O destino escolar vincula-se também às expectativas que se têm em relação aos indivíduos, expectativas que vão sendo interiorizadas e acabam sendo naturalizadas. Os destinos dessas crianças já estavam traçados; a eles restavam apenas as funções menos valorizadas socialmente. “As cartas são jogadas muito cedo” (Bourdieu, 1998a, p.52). Sorte de quem “*aprende*”, que “*não precisará limpar banheiros*”.

A irritação de Ana, a maneira como se referia às crianças, as reclamações que proferia a todo o momento em sala, da mesma forma que a irritação de Beatriz para com Brás, deveriam contribuir para a “auto-descrença” que essas crianças manifestaram em seus depoimentos. As esperanças manifestas em relação ao futuro delas eram muito baixas, o que influencia suas trajetórias possíveis, seu sucesso ou fracasso.

Penna (2007) discute em seu trabalho que a distinção que os professores fazem em relação aos alunos e suas famílias se relaciona com o exercício de sua função e com o poder que simbolicamente está embutido nela. Segundo a autora, o fato de terem uma formação maior, além desse poder simbólico que a profissão carrega, dá aos professores um sentimento de superioridade em relação aos alunos e suas famílias no tocante aos aspectos morais e culturais. No caso de Joana e Brás, assim como com Márcio, esse sentimento ficou evidente. Sentindo-se superiores, podiam tecer julgamentos morais sobre eles. Essa mesma percepção de que as famílias com pouco capital cultural são mais desvalorizadas pelas professoras também foi apontada por Patto (1999) em sua pesquisa apresentada na Introdução.

Brás e Joana, assim como suas famílias, apresentavam maneiras de falar, de se vestir, de se comportar, as quais Bourdieu e Saint-Martin chamaram de *hexis corporal* (1998, p. 193), que diferem do padrão considerado pelo corpo docente como detentor de cultura e respeito. Eram julgados em relação a esses aspectos e a avaliação das

professoras se pautava neles. Esse julgamento determina o que é sucesso e fracasso, o que é um bom ou um mau aluno.

Apple (1982) denomina *processo de rotulação* a essa maneira de avaliar os alunos. Segundo explica o autor, a rotulação é, na realidade, um processo de juízo de valor de um grupo em relação a outro. Os alunos são classificados de acordo com categorias pré-estabelecidas e dificilmente são reclassificados. Esse rótulo que as crianças carregam faz com que adquiram, frente aos demais, um status diferente e determinam diferentes estilos de tratamento, bem como os padrões de ação do próprio indivíduo. Apple explica que a concepção docente acerca de um bom desempenho ou de competência discente não são aleatórias, isto é, são determinadas pelas condições ambientais escolares e também pelas condições econômicas e sociais externas.

Ana chamava seus alunos de “*meninos*”. Para ela, eles não se diferenciavam. A todo o momento julgava-os, reclamava, demonstrava seu descontentamento. Beatriz tinha uma atitude que parecia indicar maior proximidade e compreensão em relação aos problemas enfrentados. No entanto, ambas faziam uma avaliação pautada na maneira como eles se portavam dentro da sala, na maneira pela qual se apresentavam ou ainda na maneira como julgavam suas famílias. A forma como desconsideravam aqueles que se apresentavam de maneira diversa da que elas esperavam, tanto na aparência, quanto na maneira de falar, reflete um julgamento feito a partir de uma “lógica dominante”, que elas tinham como padrão. Esse sistema de apreciação e percepção, aparentemente natural, pois não é percebido é, em realidade, produto da reprodução das práticas. E, de acordo com Bourdieu e Saint-Martin, a apreciação e percepção do professor podem ser correlacionadas com a origem social dos alunos:

...as taxonomias, que as fórmulas rituais dos considerandos do julgamento professoral (“as apreciações”) revelam e que se pode supor estruturam o julgamento professoral na medida em que o exprimem, podem ser colocadas em relação com a sanção numerada (nota) e com a origem social dos alunos que fazem o objeto dessas duas formas de avaliação (Bourdieu e Saint-Martin, 1998, p. 188).

A relação que tanto Beatriz quanto Ana mantinham com os alunos é a expressão de que as apreciações dos professores, sobre os alunos, não são produto de uma vontade pessoal. Assim como a prática docente reforça e reproduz nos alunos padrões de comportamento e formas de pensar e agir, sua própria prática está impregnada de padrões de comportamento e valores que são inculcados nos alunos.

Penna (2007) aponta também em sua pesquisa que as professoras preocupavam-se em interferir para reverter o quadro em que as crianças se encontravam. Aqui se observa essa preocupação em Beatriz em alguns casos. Para Ana provavelmente já não havia mais o que fazer, também em alguns casos. Como dito anteriormente, seus destinos já estavam selados.

Talvez os mais bem sucedidos recebessem mais atenção das professoras e isso os impulsionasse a continuar estimulados e progredindo (Rosenthal e Jacobson, 1981) – era o caso de Élio, Lauro, Tatiana e Giovanna. Esses meninos apresentavam um bom desempenho, poderiam até caminhar sozinhos, já que não necessitavam do auxílio da professora, tinham famílias que se mostravam envolvidas com seus processos escolares e que valorizavam a instituição. Por aproximarem-se ao padrão considerado como esperado, eram melhor avaliados por elas. Eles correspondiam à suas expectativas.

Essas crianças que aprendem, que as professoras ouvem e valorizam e que obtêm sucesso, confirmam para os demais que são eles mesmos responsáveis por seu fracasso. É isso que dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, reforçando a idéia de sucesso associada ao trabalho e aos dons inatos.

O fato de Beatriz ser um pouco mais organizada e de planejar suas atividades beneficiava sem dúvida algumas crianças – principalmente aquelas que se encontravam na tênue linha que delimita o sucesso do fracasso. Talvez Luis fosse um caso desses.

Embora Beatriz parecesse demonstrar um pouco mais de ânimo em relação ao trabalho em função de sua preocupação com a organização e com o planejamento, os sinais de cansaço se evidenciavam, principalmente em relação aos alunos que não correspondiam ao que ela esperava.

Esse sinal de cansaço pode estar relacionado ao fato de Beatriz ter investido em sua formação, fazendo o curso de Pedagogia e uma Pós-Graduação, porém não conseguindo nenhum prestígio na profissão. Mesmo dentro da escola seu trabalho era desvalorizado. Estava decepcionada, pois não obteve os benefícios prometidos com a educação (Bourdieu e Champagne, 1998).

Ana também se mostrava cansada. Não esperava muito de seus alunos e por isso talvez não houvesse mais o que fazer.

Embora o valor da escola seja o de instituição que possibilita a mudança de status, a ascensão social, uma vida melhor, alguns indivíduos percebem, mesmo que inconscientemente, a instituição escolar como um engodo – como já apontado no capítulo anterior. Bourdieu e Champagne explicam esse fenômeno em termos de

“exclusão branda” (1998, p.222), isto é, ela não é claramente percebida pelos indivíduos, o que os mantém dentro da escola, prolongando uma escolaridade que poucos resultados trarão. As discussões feitas até aqui apontam como as práticas contribuem para isso. Essa é a contradição que se percebe em relação à escola. O descrédito em relação à instituição escolar não é explícito, mas pode ser percebido quando se examinam as relações que se estabelecem dentro dos muros da escola.



## Considerações finais

No, las clases sociales no existen (...). Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias en el cual las clases existen de algún modo virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse (Bourdieu, 2003, p. 38).

...com a chegada de novas clientelas [no sistema escolar], a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias. Todavia, com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma (Bourdieu e Champagne, 1998, p. 221).

Sendo o objetivo deste trabalho conhecer os significados atribuídos à escola pelas crianças que freqüentam a 4ª série do ensino fundamental e as relações com o desempenho escolar por elas apresentado, e tendo em vista a base teórico-metodológica do estudo, tem-se até aqui levado em consideração, nessa relação, a importância da família e dos significados por ela atribuídos e as experiências escolares que vivenciam.

As discussões sustentadas anteriormente apontam para uma escola que guarda um elevado valor, mas que por meio de suas práticas acaba reproduzindo a seletividade social, mais do que promovendo acesso aos bens culturais e inserção social. Essa é a contradição apontada no capítulo anterior.

Na atualidade, a seletividade e classificação a que me refiro se caracterizam principalmente pela não aprendizagem e por uma prática docente e avaliação realizadas na sala de aula que acabam por reforçar e reproduzir essa seletividade. Os autores arrolados para este estudo discutiram a questão do fracasso procurando explicá-lo nessa mesma linha da reprodução dos processos de dominação.

Percebe-se que se prolongou o tempo de permanência dos indivíduos na escola, o que certamente sinaliza que eles continuam mantendo expectativa alta em relação aos possíveis benefícios que ela traz, mas ao final, não sendo recompensados, a frustração que sentem indica que se auto responsabilizam pelo insucesso, uma vez que tiveram a oportunidade.

- **Posição, julgamento e destino**

Bourdieu (1998a) quando discute as desigualdades percebidas diante da escola, aponta que um sistema de valores, que ele chama de *ethos*, não percebidos, mas interiorizados pelos indivíduos ao longo da socialização, transmitido às crianças por suas famílias de maneira não completamente consciente, de alguma forma determina as atitudes dos indivíduos frente à escola, seu desempenho e o significado atribuído à instituição. O autor afirma que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase sempre exclusivamente cultural” (p.42). Isso significa que, mais do que a escolaridade dos pais, destaca-se o nível cultural global familiar no êxito escolar dos filhos, entendendo-se capital cultural global pelas práticas culturais e pelo *ethos* familiar, ou seja, disposições para a cultura escolar.

É importante lembrar que Bourdieu estava falando da sociedade francesa e da transmissão de práticas e cultura valorizadas naquela sociedade. Almeida (2007a) ponderou sobre a necessidade de investigar-se as práticas valorizadas em nossa sociedade, uma vez que, de acordo com o modelo relacional proposto por Bourdieu, as práticas adquirem sentido numa dada época, num determinado espaço social, numa dada situação, que são definidas em relação umas com as outras. No entanto, o lugar que a escola ocupa na família e a importância relegada a ela não podem ser desconsiderados, bem como as práticas familiares que se relacionam com o saber escolar.

De fato considera-se importante a posição que os indivíduos ocupam no espaço, tanto social quanto simbolicamente. Isso se torna relevante uma vez que dentro de cada uma das posições a escola toma um lugar. Conseqüentemente o lugar que ela ocupa relaciona-se com o desempenho e com o significado atribuído à escola e ao que se aprende nela. Daí que é imprescindível considerar-se a singularidade dos indivíduos.

Além disso, o trabalho que efetivamente acontece na sala de aula, ao qual os alunos são submetidos e que “tem a ver” com a função social da escola, bem como a avaliação que os professores realizam acerca dos alunos, levando em consideração a posição ocupada pelos alunos e suas famílias e a posição ocupada pelos docentes, também se relacionam com o fracasso, com a seletividade do ensino e com as desigualdades sociais atuais e futuras.

Assim, os dados relatados no início do trabalho apontaram que as crianças que freqüentavam a escola não pertenciam ao grupo maior representativo do distrito no qual a escola está localizada, caracterizando-se por pertencerem a uma população com renda

mais baixa e que por isso podem ser consideradas como pertencentes aos estratos médios/baixos, com escolaridade também não muito elevada e que ocupam funções de pouco prestígio social. Apesar disso, há que se observar diferenças dentro dela.

Algumas famílias revelaram hábitos de leitura, o que, segundo Lahire (2004), dá aos indivíduos um status diferente em relação a essa prática; detêm bens de consumo que também possibilitam acesso ao mundo “globalizado”, tais como computadores com acesso à internet, fato que mostra certa distinção econômica e cultural; reservam aos seus filhos um lugar para o estudo – tanto físico quanto temporal–, o que revela uma organização familiar que também foi discutida por Lahire; ou mesmo tem um tipo diferenciado de lazer – como ir ao cinema. Esses aspectos indicam diferenças entre as famílias, que se refletem na avaliação e no desempenho escolar, uma vez que possibilitam maior facilidade ou proximidade com a cultura valorizada pela escola.

É o caso de Lauro, por exemplo. Seus pais apresentavam uma escolaridade classificada como básica, desempenhavam funções de pouco prestígio social, no entanto, os aspectos mencionados anteriormente – a escola, os estudos, o lazer - são, de acordo com o relato de seus pais, priorizados em sua família. Apesar de morarem longe da escola e de ser bastante cansativo freqüentá-la – o que foi mencionado por Lauro durante sua entrevista –, o menino vinha todos os dias e se preocupava com o que aprenderia lá. Lauro era bem avaliado por sua professora e em sua entrevista revelou atribuir importância a essa instituição, considerando-a um passaporte para um futuro melhor, lugar onde iria “*aprender a ler e escrever para ser alguém na vida*”, o que certamente reproduzia a expectativa de seus pais.

Brás e Joana podiam ser considerados o caso oposto. As dificuldades da família certamente impossibilitavam que a escola tivesse um lugar maior dentro dela. Ela pouco fazia parte de suas conversas. Eram mal avaliados pelas professoras e tampouco essas crianças conseguiam manifestar-se sobre o lugar da escola – era o lugar onde passavam o dia, onde ficavam enquanto seus familiares trabalhavam.

Não se pode deixar de mencionar aqui o caso de Luis Antonio, cujo pai, embora tenha conseguido chegar ao ensino superior, não conseguiu concluí-lo e tampouco conseguiu uma posição de maior destaque, ou seja, prolongou-se a escolarização, porém os benefícios não foram colhidos. A frustração e a desilusão em relação à escola interferem no significado atribuído à instituição. Para Luis, freqüentar a escola e ter êxito nela é uma questão de status perante os outros: “*O que vão pensar se eu*

*repeto?(sic)*”, muito mais relevante do que a transmissão de um saber ou mesmo a possibilidade de um futuro, de uma profissão.

Bourdieu aponta a importância de se considerar as diferentes variáveis que podem interferir no destino escolar, chamando atenção inclusive para a constituição familiar – número de filhos, por exemplo. Lauro era filho único de uma família do tipo nuclear, Brás e Joana pertenciam a famílias numerosas e com outras conformações.

Ainda de acordo com o autor, a presença na família de um indivíduo que tenha alcançado o ensino superior acaba atuando como uma forma de distinção, o que pode também resultar em uma atribuição de significados positivos em relação à escola, aumentando as esperanças depositadas nela, o que certamente interfere no destino escolar. Era o caso de Tatiana e Giovana.

Para Bourdieu (2005), o valor que a escola adquire como instituição que possibilita o acesso ao mundo valorizado e ascensão social é um valor da classe média - classificação feita em função dos valores e das práticas –, “uma educação prática, capaz de propiciar um treinamento na futura profissão...” (p.9). As famílias que têm um *ethos* mais próximo ao *ethos* burguês – de organização, de práticas, de valores – possibilitam que seus filhos sejam melhor avaliados pelos professores e obtenham um sucesso maior na escola. Pereira e Catani (2002) explicam que para Bourdieu as práticas são “mediadas pelo *habitus*, conjunto de disposições ativas que constituem a incorporação das estruturas sociais”. Pode-se supor que algumas famílias, pela força do *habitus*, ainda enxergam a educação escolar como uma educação prática que levaria a ascensão social.

Em todos os casos analisados estabelece-se, ainda, aqui, a relação entre as características de posição dos alunos, o julgamento pelas professoras com suas expectativas positivas e negativas e o destino observado ao longo do ano conforme apontam Rosenthal e Jacobson (1981), cumprindo-se as profecias de seus “destinos”.

- **Escola e seletividade social**

Além dos pontos abordados anteriormente, há que se considerar o papel da própria instituição de ensino na perpetuação das desigualdades sociais. Novamente é Bourdieu quem explica que a escola trata de maneira igual agentes que são diferentes, padronizando a prática pedagógica, considerando como natural o que seria seu papel transmitir – a escola exige de todos que possuam conhecimentos e habilidades que, no

entanto, são transmitidos de forma desigual entre os diferentes grupos –, o que mascara as diferenças e desigualdades em relação a cultura exigida.

Como já mencionado anteriormente, para Pérez Gómez (2000a) a escola deveria ter uma função educativa que atenuasse as desigualdades, preparando os indivíduos para concorrerem em condições mais próximas, por meio da atenção e ao respeito às diferenças e promover a reconstrução crítica dos conhecimentos e atitudes assimilados pelos alunos.

Mas, examinando-se a prática percebe-se que ela não promove nos alunos nada além da reprodução das desigualdades.

Pérez Gómez (2000b) baseado em artigo de Scardamalia e Bereiter<sup>32</sup> aponta quatro modelos de ensino que orientam a prática dos professores.

O ensino como transmissão cultural é o primeiro modelo; apóia-se na premissa de que o conhecimento é acumulado e transmitido às novas gerações, sendo função da escola e da prática docente transmitir essa cultura. Esse modelo centra-se mais nos conteúdos do que nas habilidades e interesses que favoreceriam seu uso prático.

O segundo modelo é o ensino como treinamento de habilidades prioriza o desenvolvimento e treinamento de habilidades como leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas, avaliação; no entanto, os conteúdos são muitas vezes descontextualizados, não havendo atribuição de significado para as tarefas.

O ensino como fomento do desenvolvimento natural caracteriza-se por dar relevância às disposições naturais dos indivíduos para a aprendizagem, respeitando o desenvolvimento espontâneo da criança. No caso das crianças pertencentes às classes menos favorecidas, as desvantagens seriam exacerbadas.

Por último, o ensino como produção de mudanças conceituais concebe a aprendizagem como um processo de transformação, sendo o aluno um processador de informação que assimila e o professor um instigador do processo de transformação do pensamento. Dá-se um peso grande nesse modelo ao pensamento e a capacidade e interesse dos alunos.

As análises acerca da prática das professoras neste trabalho revelaram que existe pouco espaço na sala de aula reservado a transmissão de conteúdos, principalmente na sala de Ana. Nesta sala, as atividades muitas vezes não eram concluídas e tudo ficava tão confuso que as crianças não conseguiam apreender qual era o produto esperado.

---

<sup>32</sup> Trata-se do artigo *Conceptions of teaching and approaches to care problem*, En: MAYNARD, C. Reynolds, Oxford: Pergamon Press, 1989.

Na sala de Beatriz observou-se uma grande preocupação com o ensino de atitudes, porém seu planejamento também contemplava os conteúdos selecionados para a série. Mas as atividades que planejava baseavam-se principalmente em informar um novo conteúdo, treinar e repetir, sem qualquer reflexão ou tentativa de relação com a prática.

As novas teorias de ensino-aprendizagem que chegaram à escola foram mal discutidas e mal apropriadas pelos professores, que apenas aplicam as novas tarefas, desconhecendo seus objetivos. Em suma: não há transmissão de cultura nas atividades propostas em sala de aula. Na prática de sala de aula das professoras observadas, não apenas não havia espaço para a transmissão de conhecimento, como não se favorecia a crítica e a reflexão. Eram tarefas mecânicas, voltadas ao mínimo do uso da leitura e escrita.

Isso pode ser percebido em muitos depoimentos de crianças, que apontaram o significado de escola como lugar que ensina; no entanto, quando explicavam o que ela ensina, referiam-se a um aprendizado prático: *“Aprender a ler e escrever para arrumar um emprego...saber escrever para ler a placa do ônibus”*.

Bourdieu discute a função da escola sob a perspectiva de ser a instituição responsável por desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais consideradas legítimas. No entanto, observa-se que, em vez de transmitir a cultura legítima de maneira igual para todos os indivíduos, o que a escola faz é julgar seus agentes em função dessa cultura, da posse ou não dela. O autor aponta que o sistema escolar opera com um sistema de classificação inteiramente relacionado com as classificações sociais. O julgamento dos professores em relação às crianças relaciona-se com a percepção e com o julgamento que fazem dos alunos e de suas famílias. Esse julgamento pode ser percebido não apenas pela nota atribuída, mas principalmente pelas manifestações docentes em relação aos alunos, bem como pela avaliação pautada em critérios difusos, isto é, não explícitos, baseados no *hexis corporal*: maneira de falar, de se portar na sala, de se vestir, de falar da avó.

Os conteúdos mencionados no boletim e que deveriam ser utilizados para avaliar os alunos – aquisição da escrita, leitura, compreensão e interpretação de textos etc – correspondem a uma pequena parte do que é considerado relevante para os professores. Os relatos colhidos ao longo do período de observação e nas entrevistas atestam que a avaliação que realizavam pautava-se principalmente nas atitudes que os alunos tinham em sala de aula – fazer ou não a lição no tempo esperado, ou obedecer prontamente às

suas ordens, por exemplo. Bourdieu e Saint-Martin apontam que não apenas a aparência física é socialmente relevante, mas o “corpo socialmente tratado” (1998, p. 193), isto é, sua roupa, o cuidado pessoal e a maneira de se portar, padrões socialmente construídos e vistos como sinal de qualidade na pessoa e que funcionam como se fosse o julgamento das qualidades intelectuais dela: “*Essa não dá para nada mesmo!*” era o que dizia Ana sobre Joana. A menina e Brás eram classificados a partir desses juízos.

Segundo os autores, esse processo, não percebido por todos os agentes envolvidos, “assegura uma correspondência muito estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída *sem jamais conhecer nem reconhecer (oficialmente) os princípios e os critérios de classificação social*” (1998, p. 195, grifos do autor). Além de não se perceber que os critérios sociais tomam o lugar dos critérios escolares, destaca-se também que existe uma permanência na maneira como os indivíduos são classificados: não há possibilidade de mudança. Isso também delimita as trajetórias e as esperanças futuras.

O juízo que os professores faziam das atitudes dos alunos, observados por meio do acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala, é um juízo de classe, juízo feito a partir de esquemas de apreciação que lhe foram inculcados – valores de classe média, relacionados às atitudes diante da educação e da cultura –, e se se aproximam ou não do que é esperado. Nessa concepção, a avaliação que o professor faz dos alunos tem relação com a posição por eles ocupada e com as relações de poder envolvidas. Pereira e Catani (2002) assim explicam o pensamento de Bourdieu acerca dessa relação de poder presente na relação entre os diferentes agentes:

Os agentes alocados nas posições dominantes no espaço social são possuidores de uma espécie de capital, o capital simbólico, geralmente reconhecido como prestígio, fama e aceito como legítimo pelos outros, e, por conseguinte, na qualidade de proprietários de capital simbólico, possuem o poder de impor as visões do mundo social (p.114).

Esse julgamento dos professores determina as chances de êxito ou fracasso dos alunos.

Apple (1982) utiliza o conceito de rotulação que, de acordo com o autor, seria uma forma de controle social já que funcionaria como um mecanismo que busca homogeneizar a realidade, reforçando a cultura dominante como legítima e natural e negando a diversidade. Os indivíduos seriam avaliados a partir dessa percepção dominante. O processo de rotulação estaria por trás das práticas de avaliação e classificação da competência ou da cultura dos alunos, sendo também socialmente

determinado. Discutiu-se anteriormente, no caso de Joana e de Brás, que esses rótulos são permanentes e que raras vezes os indivíduos conseguem ser reclassificados. Apenas um caso foi bem marcado de alteração dessa rotulação: o caso de Luis. Além disso, o rótulo determina o tipo de relação que se estabelecerá entre os agentes.

Nessa perspectiva, Rosenthal e Jacobson (1981) apontam a importância de se considerar a atuação do professor na sala de aula, atento aos efeitos que suas atitudes e valores podem ter sobre as expectativas dos alunos. Segundo as autoras, “as expectativas dos professores sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se auto-realiza” (p. 258). É a mesma questão trazida por Apple em relação ao rótulo. As esperanças dos professores influenciam o desempenho dos alunos. As pesquisas por elas citadas sugerem a existência de relação entre a percepção que os professores têm das crianças, o tratamento dispensado a elas e seus desempenhos. Outro ponto abordado pelas autoras é o fato de que as crianças, cuja expectativa dos professores é maior, são também percebidas de maneira diferente por eles. Isso certamente ocorreu verificando-se que o desempenho das crianças não se relacionou apenas com a maneira como ela se comporta ou resolve suas tarefas, mas também como o professor vê essas atitudes e como praticamente levava a que fizessem e tivessem as atitudes observadas. Essas observações, aliadas à discussão aqui trazida, alertam para a importância da qualidade da interação do professor no processo ensino-aprendizagem e o cuidado com os comentários estimuladores, ou não, de certas condutas.

- **Inclusão e exclusão**

Diante do que foi exposto até o momento vê-se que a distinção entre os indivíduos é definida a partir da posição que eles ocupam na estrutura social, de suas práticas e de seu *ethos* – capital simbólico – definidos a partir de valores dos grupos dominantes por possuírem capital cultural global considerado legítimo. Essa distinção determina quem está dentro e quem está fora – os incluídos e os excluídos - e aumenta a desigualdade e, conseqüentemente, a seleção que a escola faz, determinando o destino dos indivíduos: as esperanças ou desesperanças em relação ao futuro. É o que foi traduzido por Bourdieu como a “interiorização do destino objetivamente determinado” (1998a, p. 47), determinando as atitudes dos alunos e de suas famílias em relação à escola.



As crianças encontram-se presas ao significado veiculado socialmente de que a escola possibilitará a mudança de vida – para muitos dos sujeitos entrevistados o simples fato de pertencer à escola já tem esse poder – e em muitos casos presas também a uma trajetória longa que na realidade poucos frutos trará – pois a própria experiência já demonstrou isso, uma vez que os pais ou não obtiveram o diploma ou quando o obtiveram, ele não tinha valor para provocar uma real mudança. Bourdieu e Champagne (1998, p. 221) apontam que a responsabilidade pelo fracasso no indivíduo que teve acesso à escola é ainda mais estigmatizante: esses indivíduos tiveram sua chance e não conseguiram aproveitá-la – isso foi dito muitas vezes pelas professoras aos alunos e pelos próprios alunos e seus familiares – assim como a definição da identidade social é dada cada vez mais pela escola – Luis falava explicitamente isso. Outra questão exposta pelos autores é o fato de o mercado de trabalho exigir cada vez mais o certificado escolar, o que também colocaria esses indivíduos que não conseguem avançar na escolaridade em desvantagem ainda maior.

Quando Bourdieu e Champagne (1998) se referem à “exclusão branda” estão falando nessa perspectiva: os indivíduos, em função desse valor adquirido pela escola e dos mecanismos de seleção que agem ao longo do tempo, prolongam a escolaridade, permanecem na escola, mas essa permanência não traz os benefícios esperados.

A análise de todo o material colhido neste trabalho – observações do dia a dia da escola e as entrevistas – possibilita que se observe que parte dos indivíduos não aprende, não lhes é transmitido o conhecimento valorizado, a escola tem significado para eles, pois eles permanecem lá, no entanto, para eles, a escola é o lugar “*onde ficam, onde passam o dia*”.

Outra parte também permanece na escola e reproduzem o discurso dos benefícios oferecidos pela instituição, “*quem quiser aproveita*”. Eles ainda têm esperanças de que a escola mude seu futuro, mas também são vítimas, ainda inconscientes, de permanência das distâncias entre os grupos.

Verificou-se, ainda, descompassos entre o que a equipe fala a respeito da escola: é uma escola que se desconhece e quer assim permanecer. A manutenção da desigualdade na escola segue a desigualdade social, econômica e cultural; há flagrantes de desrespeito à pessoa humana (sujeira da escola, sua feiúra e qualidade da comida); há práticas que confirmam o significado de depósito, desde o depoimento inicial da coordenadora; percebe-se um trabalho que não é inclusivo em diferentes aspectos, mas

sobretudo evidências do percurso escolar dessas crianças em diferentes formas de exclusão.

Este trabalho buscou as relações entre o significado e sentidos atribuídos à escola por crianças de 4ª série do EFI, e seu desempenho escolar. Considerar significado, sentidos e desempenho implica conhecer a vivência escolar à qual estão expostos os alunos e como são avaliados por seus professores. O conhecimento da maneira como o aluno vê a escola – o significado e sentidos que ele atribui a ela – contribui para a reflexão sobre a função social da escola, seu papel de instituição transmissora do saber e para a compreensão do que leva ao fracasso e ao sucesso escolar das crianças.

Na realização deste trabalho partiu-se do pressuposto de que significado, sentidos, desempenho escolar e a vivência em sala de aula estavam relacionados, ou seja, havia uma correspondência entre a maneira como os alunos viam a escola, o desempenho que apresentavam – se vivenciavam experiências de sucesso ou fracasso – e as práticas docentes – o que lhes era transmitido e como eram avaliados.

Tendo em vista o levantamento bibliográfico realizado e a base teórica adotada, considerou-se relevante conhecer a população com a qual a pesquisa se realizaria, qual a posição ocupada por seus membros no espaço social, suas práticas e relações com a cultura escolarmente valorizada; como se davam as práticas em sala de aula: o que aprendiam, como se relacionavam com professores e colegas, que desempenho escolar apresentavam, como eram avaliados pelo professor; e qual a função da escola para pais, alunos, professores.

Verificou-se que os alunos que freqüentavam a escola não eram representativos da maioria da população do distrito no qual ela está localizada. Suas famílias, em geral, apresentavam escolaridade média, não atingindo o ensino superior, ou básica (atingiram apenas o EF). Desempenhavam profissões que não exigiam especialização e recebiam salários inferiores a 10 salários mínimos. Quase metade da população pesquisada residia em distritos distantes da escola.

A análise do material – questionário sócio-econômico e entrevistas com crianças e professores – revelou que a escola tinha um significado social: instituição que prepara para o futuro, possibilita uma vida melhor e ascensão social. Esse significado, segundo a concepção sócio-histórica de Leontiev (apud Basso, 1998), seria a forma de entender a realidade, as formas de agir, pensar, a generalização e a fixação da prática social

humana, sendo essa generalização tomada a partir de um referencial que se tem como ideal.

Observa-se em nossa sociedade que a certificação cada vez mais é a via de entrada para o mercado de trabalho e para as profissões não manuais que gozariam de maior prestígio social. Fazer parte da escola seria a forma que garantiria o acesso a esse mundo valorizado. Daí o valor que a escola adquire em nossa sociedade – o que é perceptível pelas análises realizadas em todos os trabalhos levantados – e esse valor reflete os valores de uma determinada classe, a classe dominante: suas aspirações, seu *ethos*, seus valores são almejados e incorporados como ideais.

Esse valor é transmitido entre gerações, dos pais aos filhos e também dos professores aos alunos, sistema de disposições incorporadas, o *habitus*. Está presente no discurso dos pais e também no dos professores: “*a escola é a possibilidade de um futuro melhor*”. Os alunos trouxeram em seu discurso as marcas dessa incorporação: *eu quero estudar para não ser lixeiro*.

A concepção de Leontiev pondera também que os indivíduos atribuem sentidos, sendo esses ligados ao que os motiva à realização do que se propuseram, às condições subjetivas e também às condições objetivas para a realização da ação. Esse sentido é pessoal e em uma sociedade de classes, onde a desigualdade faz-se presente, ele está dissociado do significado atribuído. Isso porque, sendo o significado atribuído socialmente, determinado muitas vezes pelos valores das classes dominantes, as condições objetivas que se colocam não favorecem que haja coincidência entre eles.

Os sentidos apreendidos neste trabalho são dois: a escola que ensina e a escola que tira da rua. A escola que ensina, ensina conhecimentos práticos: ensina a ler e escrever, ensina a se comportar e ensina a se relacionar. De acordo com os sujeitos, a escola é importante para ensinar coisas para terem um futuro melhor: aprende-se a ler, escrever e a se comportar para ter um emprego *bom* quando crescer e ser alguém na vida. Mas aprendem valores, comportamentos, respeito, ao lado da convivência, da brincadeira, também da briga e da auto-defesa.

Há que se destacar uma vertente para quem a escola não ensina. Embora fique evidenciado que, para esses indivíduos, seja também esse o papel da instituição, ela não cumpriria seu papel, por deficiência do próprio sistema de ensino: os professores são ruins, ganham mal, não ensinam o que é importante. Para alguns indivíduos a escola representaria um *engodo* uma vez que o prolongamento do tempo de permanência

destes na escola, efetivamente, poucos frutos trará: as condições objetivas descortinam o que estava idealizado.

A escola que tira da rua também se associa à possibilidade de um futuro melhor, pois, estando na escola, as crianças não entrariam em contato com “*o mundo das drogas e dos perigos*”. Mas nessa perspectiva a escola é apenas o lugar onde as crianças ficam: brincam, passam o dia, se alimentam, encontram amigos. Foi mencionado tanto pelo corpo discente, como por alunos e seus responsáveis que a escola é um *depósito de crianças*. As crianças simplesmente reproduzem o que é esperado delas.

Essas dimensões que a escola atinge nos remetem a pensar em sua função social: a escola como lugar de transmissão de saber não existe. Ela teria a função de guardar as crianças, alimentá-las, ensinar-lhes a ler e escrever “*para arrumarem um emprego ou pegar um ônibus*”. A transmissão de conteúdos socialmente valorizados, que seria a função primordial da escola, não se faz presente.

Sendo o objetivo do trabalho verificar a relação entre o significado e os sentidos atribuídos à escola, com o desempenho escolar apresentado pelos alunos, verificou-se que as crianças que recebem em seus boletins considerações satisfatórias de seus professores são, em geral, as crianças que afirmam ser a escola a instituição responsável por ensinar: ensinar a ler e escrever, ensinar a se comportar, ensinar a conviver com os amigos; consideram que aprendem como necessário para “*um futuro melhor, para ser alguém na vida*”. Um futuro melhor significa um emprego, de preferência que exija nível superior. Enxerga-se aí a intencionalidade da prolongação dos estudos *até uma faculdade*. Suas famílias também têm essa aspiração, o que revela que há uma correspondência entre o que é valorizado pelo aluno e o que é valorizado pela família à qual ele pertence. Sendo essas crianças aquelas que apresentam um bom desempenho escolar e examinando as práticas familiares em relação aos hábitos de lazer, de leitura e o lugar da instituição de ensino dentro da família, observa-se uma correspondência positiva, o que confirma que as disposições familiares são determinantes no desempenho escolar dos filhos e no significado e sentidos atribuídos à instituição escolar.

As crianças melhor avaliadas por suas professoras recebem menções positivas e são mais frequentemente elogiadas – as professoras se manifestam positivamente em relação a elas. Isso se evidenciou a todo o momento nas observações em sala e nos depoimentos das professoras. Essa avaliação relaciona-se com os padrões socialmente valorizados, também incorporados pelas professoras – correspondência com o ideal de

aluno. São as crianças que melhor se comportam na escola, têm os cadernos e lições mais caprichadas e realizam as tarefas no tempo previsto pelas professoras.

A avaliação que as professoras fazem dos alunos relaciona-se com a *hexis corporal* dessas crianças – maneira de se vestir, de se portar, de falar – e com o *ethos* familiar, isto é, com os valores incorporados pelas famílias, que são avaliados a partir dos próprios valores das professoras. Dessa forma, evidencia-se que a posição ocupada no espaço social pelos indivíduos determina a maneira como ele será avaliado, bem como as relações que ele estabelecerá com o conhecimento escolarmente valorizado.

De outra forma, as crianças com desempenho escolar considerado abaixo do esperado e que são constantemente mal avaliadas por suas professoras são aquelas que mais freqüentemente relacionam a escola ao lugar onde passam o dia, onde ficam. Essas crianças são aquelas que constantemente ouviam de suas professoras que *elas não dariam para nada, o futuro delas seria limpar o chão*.

A imagem da escola como lugar que toma conta das crianças – lembrando que é uma escola de período integral e que muitos pais trabalham no mesmo período –, foi referida também pelos pais. Houve aqueles que se manifestaram em relação a escola como sendo um lugar confiável, “*onde os filhos passam o dia na companhia de professores*”, e aqueles que acreditavam que na escola teriam um lugar para se alimentar, brincar, “*longe das ruas e das drogas*”. Essas famílias são também as que enfrentam maiores dificuldades econômicas e têm garantido dentro dela pouco espaço para a escola, devido às suas condições de vida e pela própria desestrutura que apresentam. A escola cumpre então um outro papel: ela cuida. São também as que referiram pouca diversidade de práticas de lazer e hábitos de leitura, indicando uma distância maior com a cultura escolar.

Sendo a escola a instituição que deveria se responsabilizar por transmitir conhecimentos socialmente valorizados e que colocaria os indivíduos para concorrerem em situação menos desigual, não se deve deixar de considerar a transmissão dos conteúdos em sala de aula. Observou-se que a preocupação das professoras com a transmissão do conteúdo não era da mesma natureza. A professora Beatriz preocupava-se a todo o momento em ensinar-lhes a se comportar, a ser um bom aluno do ponto de vista atitudinal e avaliava-os em relação a isso. Transmitia-lhes conteúdos escolares, mas que não promoviam nos alunos a construção de conhecimento crítica e a reflexão. Já a professora Ana cobrava dos alunos atitudes que ela não ensinava, assim como os

demais conteúdos não tinham espaço em sua sala, apontando-lhes que “*não dariam para nada*”.

Essas análises reforçam as conclusões dos teóricos discutidos nesta pesquisa quando afirmam que a escola reproduz as desigualdades na medida em que as práticas desconsideram a singularidade e as diferenças, apenas acentuando-as – quem é bom e quem não é de acordo com padrões estabelecidos, não ensinam o que exigem e avaliam de acordo com esses padrões. A observação mostrou que o trabalho desenvolvido em sala não proporciona a diminuição das desigualdades, possibilitando que os indivíduos possam concorrer em condições, no mínimo, mais próximas. O fracasso é evocado a todo o momento, lembrando aos alunos que não estão talhados para o sucesso: “*você não vai dar para nada mesmo!*”.

As práticas acabam gerando padrões de comportamentos, tanto docente quanto discente, contribuindo para a “auto-descrença”: não há mesmo o que fazer, as expectativas são baixas. Evidencia-se uma contradição: ao mesmo tempo em que a escola guarda um grande valor, ela contribui para a seletividade de forma dissimulada. São crianças que, embora incluídas dentro do sistema de ensino, estão excluídas dos benefícios que ela deveria trazer. Essa exclusão não é consciente para todos.

As conclusões tomadas aqui confirmam as hipóteses levantadas no início desta pesquisa. Os sentidos atribuídos à escola guardam relações com o desempenho escolar dos alunos: as crianças que são avaliadas satisfatoriamente por suas professoras são aquelas que apresentam expectativas positivas em relação à escola, afirmando ser a instituição lugar de aprender. De modo diverso, as crianças que são avaliadas negativamente pela professoras são aquelas para quem a escola é o lugar onde ficam, desvinculando-a da questão da aprendizagem. Constatou-se também que as práticas vivenciadas dentro da escola reforçam o significado que lhe é atribuído e se relacionam com os sentidos e com o desempenho apresentado, e a avaliação tem uma dimensão considerável nesses últimos aspectos.

Visto que o objetivo central deste trabalho era buscar as relações entre significado, sentidos e desempenho escolar, e diante das constatações a que este levou, faz-se importante a realização de mais trabalhos que adentrem as salas de aula e aprofundem as análises sobre as práticas que lá se desenvolvem.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, A.M. F. 2007a. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P. e ZAGO, N. (orgs.). *Sociologia da Educação: Pesquisa e Realidade Brasileira*. SP: Vozes.

\_\_\_\_\_. 2007b. Valores e luta simbólica. *Revista Educação Especial: Bourdieu*, nº 5. SP: Segmento.

APPLE, M. W. 1982. *Ideologia e Currículo*. As categorias do senso comum e a política de rotulação. SP: Brasiliense.

BASSO, I. S. 1998. Significado e sentido do trabalho docente. *O Professor e o Ensino: novos olhares. Cadernos CEDES*, ano XIX, nº 44.

BUENO, J. G. S. s/d. *Inclusão/Exclusão escolar e desigualdades sociais*. PUC/SP.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. 1975. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOURDIEU, P. 1998a. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. 1998b. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P. 1998. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. e SAINT-MARTIN, M. 1998. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. 2003. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_. 2005. Condição de classe e posição de classe. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução: MICELI, S. SP: Perspectiva.

CASTRO, R. M. P. C. 2002. *Os sentidos de escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. PUC/MG. Disponível em <http://www.capes.gov.br>.

CHARLOT, B. 1996. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARTIER, A. CLESSE, C. HÉBRARD, J. 1996. *Ler e escrever entrando no mundo da escrita*. Tradução: VALDUGA, C. Porto Alegre: Artes Médicas.

CRUZ, S.H.V. 1997. *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora*. Disponível em <http://www.scielo.com.br>.

FERRARO, A. R. 1999. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12.

GATTI, B. A. 2005. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora.

GIMENO SACRISTÁN, J. 2000. O currículo na ação: a arquitetura da prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. SP: Artmed.

GIOVINAZZO Jr, C. A. 2003. *A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos*. Tese de Doutorado. PUC/SP.

HAGUETTE, T. M. F. 1987. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 9ª edição. Petrópolis: Vozes.



KNOBLAUCH, A. 2004. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: O que a prática escolar nos revela*. Araraquara: JM Editora.

LAHIRE, B. 2004. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. SP: Ática.

LUNARDI, G. 2005. *Nem todos aprendem tudo na mesma hora*. As práticas de sala de aula diante das diferenças dos alunos. Anais do ENDIPE. Disponível em CD-ROM.

MEYRELLES, K.V. 2004. *Os sentidos e os significados da escola para o adolescente*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.

MOURA, N. A. 2004. *Escola – que lugar é esse? A representação social de alunos sobre a escola no percurso do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. PUC/MG. Disponível em <http://www.capes.gov.br>.

PATTO, M. H. S. 1999. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. SP: Casa do Psicólogo.

PENNA, M.G. O. 2007. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo*. Tese de Doutorado. PUC/SP.

PEREIRA, J. B. B. 1969. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. SP: Livraria Pioneira Editora.

PEREIRA, G. R. de M. e CATANI, A. M. 2002. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, v.20, n. Especial. Florianópolis: Perspectiva.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2000a. A função social da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In. PÉREZ GÓMEZ, A. I. e GIMENO SACRITÁN, J. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. 2000b. Ensino para compreender. In. PÉREZ GÓMEZ, A. I. e GIMENO SACRITÁN, J. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

ROSENTHAL R. e JACOBSON L. 1981. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (org.) *Introdução à psicologia escolar*. SP:T. A. Queiroz.

SELLTIZ, C. e outros. 1960. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução: LEITE, D. M. SP: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

SILVA, F. C. T. 2003. *As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar*. Tese de doutorado. PUC/SP.

SILVA, E.C. e BATISTA A.A.G. 2005. *O professor bem sucedido: quem é? o que faz?*. Anais Anpedinha. Disponível em CD-ROM.

SPOSATI, A (coord.) 1996. *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo*. SP: EDUC.

\_\_\_\_\_. 2000. *Mapa da exclusão/inclusão da Cidade de São Paulo*. SP: Polis: INPE: PUC/SP. Disponível em CD-ROM.

THIN, D. 2006. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução: MACHADO, A. C. da M. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.32.

TRENTO, D.S. 1999. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J.G. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus.

WEBER, S. 1976. *Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante*. Petrópolis: Vozes.

ZAGO, N. 2000. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. In: NOGUEIRA, M. A. ROMANELLI, G. ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares *As contradições da obrigatoriedade escolar*. Petrópolis: Vozes.

## ANEXO 1

Eu, Maria Paula, estou realizando uma pesquisa sobre os significados atribuídos à escola pelos alunos da 4ª série. Para a realização deste trabalho, é preciso conhecer um pouco mais sobre os alunos da escola e suas famílias. Para tanto, peço que um adulto – pai, mãe ou outro responsável pelo aluno(a) – responda a este questionário, lembrando que no trabalho que será elaborado, os alunos e suas famílias não serão identificados.

Muito obrigada

Maria Paula

Grau de parentesco com o aluno: \_\_\_\_\_

1) Endereço onde mora o aluno.

Rua \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_

2) Em que cidade você nasceu?

\_\_\_\_\_

3) Você é:

Solteiro	( )
Casado	( )
Vive junto	( )
Divorciado	( )
Separado	( )
Viúvo	( )
Outros	( )
Especifique _____	

4) Qual a sua escolaridade?

Não estudou ( )

Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª série ( ) Completo ( ) Incompleto

Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série ( ) Completo ( ) Incompleto

Ensino Médio – 1º ao 3º ano ( ) Completo ( ) Incompleto

Ensino Superior ( ) Completo ( ) Incompleto

Qual? \_\_\_\_\_

5) Você trabalha? O que faz?

\_\_\_\_\_

6) Quantas pessoas moram na casa, junto com o aluno? Escreva o nome de todos.

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Grau de parentesco com o aluno</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Ocupação atual</b>

7) Há quanto tempo você mora neste endereço?

( ) Um ano

( ) Entre dois e cinco anos

( ) Mais de cinco anos

8) Em que bairro ou cidade você morava antes?

\_\_\_\_\_

9) Assinale as alternativas que descrevem a moradia atual do aluno? Você pode responder mais de um item.

<b>Moradia atual</b>	
Casa	
Apartamento	
Própria	
Alugada	
Cedida	
De alvenaria	
De madeira	
Rua asfaltada	
Água encanada	
Eletricidade	
Rede de esgoto	
<b>Dependências</b>	
Banheiro interno	
Banheiro externo ou coletivo	
Um quarto	
Dois quartos	
Mais de dois quartos	

10) Quais dos itens abaixo existem na casa do aluno atualmente?

	<b>Não tem</b>	<b>Tem um</b>	<b>Tem dois</b>	<b>Tem mais de dois</b>
Televisão				
Videocassete				
DVD				
Radio				
Microcomputador				
Acesso a Internet				
Telefone Fixo				
Telefone celular				

	<b>Não tem</b>	<b>Tem um</b>	<b>Tem dois</b>	<b>Tem mais de dois</b>
Televisão por assinatura				
Geladeira				
Freezer				
Máquina de lavar roupa				
Aspirador de pó				
Automóvel				

11) A renda média da casa onde reside o aluno é (incluindo todos que trabalham):

- ( ) Menos de R\$380,00  
 ( ) Entre R\$380,00 e R\$760,00  
 ( ) Entre R\$761,00 e R\$1.900,00  
 ( ) Entre R\$1.901,00 e R\$3.800,00  
 ( ) Mais de R\$3.801,00

12) Caso a moradia do aluno tenha aparelho de TV, que programas vocês costumam assistir? Você pode marcar mais de um item.

<b>Programa</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>
Esporte			
Filme			
Novela			
Minissérie			
Seriado			
Noticiário			
Documentário			
Programas de entrevista, de opinião e debates			
Programas políticos			
Desenho animado			
Entretenimento			
Humorístico			
Reality Show (Exemplo: Big Brother )			

13) Vocês costumam ouvir rádio?

- ( ) Música Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) Notícia de esportes
- ( ) Notícias em geral
- ( ) Programas religiosos Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) Outros Quais? \_\_\_\_\_

14) O que vocês costumam fazer nos finais de semana ou nos dias de folga? Você pode responder mais de um item.

	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>
Assistir televisão			
Assistir DVD ou vídeo			
Ouvir música			
Visitar amigos ou parentes			
Ir à parques			
Ir à shoppings			
Arrumar a casa			
Lavar a roupa			
Ir ao cinema			

15) O que você costuma ler?

- ( ) Jornal Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) Livros Que tipo? \_\_\_\_\_
- ( ) Revistas Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) Outros
- Especifique: \_\_\_\_\_



16) O que as pessoas que moram com o aluno lêem? Você pode marcar mais de um item.

Jornal Qual? \_\_\_\_\_

Livros Que tipo? \_\_\_\_\_

Revistas Qual? \_\_\_\_\_

Outros

Especifique: \_\_\_\_\_

17) Em que local da casa o aluno(a) costuma estudar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18) O aluno está matriculado nesta escola pois:

Está localizada perto de sua casa

Está localizada perto do seu trabalho

Indicação de algum conhecido

Qualidade do ensino

Outros

Explique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19) Há quanto tempo o aluno(a) estuda nesta escola?

Desde a 1ª série

Entrou na 2ª ou na 3ª série

Entrou neste ano

20) Se ele veio de outra escola, onde estudava antes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21) Qual a frequência com que acompanha a vida escolar do seu filho/aluno(a)?

	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>
Verifica se estudou as lições			
Vai à escola			
Verifica os cadernos			
Conversa sobre o que aconteceu na escola			
Conversa com a professora			

22) Na sua opinião, o que representa a escola na vida do seu filho/aluno(a)?

---

---

---

---

23) Na sua opinião, qual a importância da escola nos dias de hoje?

---

---

---

---

## ANEXO 2

### **Roteiro de entrevista em grupo com alunos**

- 1) O que é escola para vocês?
- 2) O que vocês fazem na escola?
- 3) O que vocês acham que tem de bom na escola?
- 4) O que vocês acham que tem de ruim na escola?
- 5) É importante vir à escola? Por quê?

### **Roteiro de entrevista individual com alunos**

Nome, classe

- 1) O que você mais gosta de fazer na escola? O que você menos gosta?
- 2) Conte-me um pouco como é a sua escola. Por que você acha que vem para a escola?
- 3) É importante você vir à escola? Por quê?
- 4) O que você aprende na escola? Qual é a importância do que você aprende aqui?
- 5) O que você acha das crianças que não vão à escola? Você conhece alguma?
- 6) Você sabe se seus pais foram à escola quando eram pequenos? O que eles contam sobre a escola deles? E seu(s) irmão(s)?
- 7) Conte-me algum momento bem legal que aconteceu na escola.
- 8) Já aconteceu algo aqui que tenha lhe deixado chateado? Conte-me.
- 9) O que você pretende fazer quando sair desta escola? E depois? O que quer ser quando crescer?

**ANEXO 3****Roteiro entrevista individual com professor**

- 1) Nome, formação, há quanto tempo você trabalha nesta escola? Você trabalha em alguma outra escola?
- 2) Há quanto tempo você é professora? Como foi sua decisão por exercer esta profissão?
- 3) Como você planeja as atividades que realiza em classe?
- 4) Quais recursos a escola oferece que viabilizam o seu trabalho?
- 5) Quais as maiores dificuldades que você encontra?
- 6) Que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos? Como dá as notas – o que é um 10, um cinco, uma nota vermelha?
- 7) Quais aspectos você leva em consideração na hora de avaliar seus alunos?
- 8) Qual o papel da coordenação no planejamento e elaboração dos instrumentos de avaliação?
- 9) Em sua opinião, qual o papel da escola na vida dos seus alunos?
- 10) E na sua vida, qual a importância da escola?
- 11) O que você costuma fazer quando não está na escola?

# 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](#)