



Juliana e Silva Pereira

**A experiência escolar para jovens de camadas
populares**

Um estudo em escola da Baixada Fluminense

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Rio de Janeiro

Junho de 2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Juliana e Silva Pereira

**A experiência escolar para jovens de camadas
populares**

Um estudo em escola da Baixada Fluminense

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis
Orientadora
Departamento de Educação - Puc-Rio

Prof^a. Zaia Brandão
Departamento de Educação - Puc-Rio

Prof^a. Hustana Maria Vargas
UFF

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
Puc-Rio

Rio de Janeiro, 24 de junho de 2010

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Juliana e Silva Pereira

Graduou-se em História – Bacharelado e Licenciatura – no ano de 2006, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio. Especializou-se em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense – UFF - em 2008. Atualmente atua como professora do Ensino Fundamental e Médio, da rede pública e privada do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Pereira, Juliana e Silva

A experiência escolar para jovens de camadas populares: um estudo em escola da Baixada Fluminense / Juliana e Silva Pereira ; orientadora: Isabel Lelis. – 2010.

92 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2010.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Jovem. 3. Experiência escolar. 4. Futuro. 5. Sociabilidade. I. Lelis, Isabel. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Aos meus pais, por darem sentido aos meus dias.
Pelo incentivo, apoio e por me transformarem no que sou.

Agradecimentos

Antes de tudo, a **Deus**, ser supremo, fiel escudeiro e amigo.

À minha professora Isabel Lelis, por todo incentivo, amizade e confiança. Você é um exemplo a seguir. Às agências financiadoras CNPq e FAPERJ, que me deram a oportunidade de me entregar por inteiro aos estudos. À Professora Zaia Brandão, por ceder o questionário do SOCED, material indispensável para a realização deste trabalho. Aos professores da banca examinadora. A todos os professores que tive durante minha vida que, de diversas formas, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Aos meus pais, Marta e Antônio, pelo amor incondicional. Ao meu companheiro, Samuel, pela paciência e por acreditar em mim mais do que eu mesma acredito. À minha irmã querida, Mariana, pela companhia e amizade de toda uma vida.

Aos primos, tios e amigos, pela compreensão por todos os momentos de ausência que o compromisso com o estudo exigia. À prima e amiga Lidiane, pela companhia e sorriso aconchegante que me fazem lembrar a infância.

À amiga especial Adailda Gomes, que acompanhou toda minha trajetória no Mestrado e muito contribui para meu crescimento. Amizade rara e verdadeira. À amiga Erica Singui, pelas trocas de experiências, vivências e confidências. Aprendo com você a cada dia. À amiga Daniele da Anunciação, que tanto me ajudou a encontrar o ponto de equilíbrio, muitas vezes perdido. Amo você irmã.

Aos amigos da turma de Mestrado. Como aprendemos juntos! Aos amigos do GEPPE, pelas tardes alegres e troca de conhecimentos. A todos que, mesmo não sendo citados aqui, contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Obrigada!

Resumo

Pereira, Juliana e Silva. Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A experiência escolar para jovens de camadas populares: um estudo em escola da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro, 2010. 92 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Muito se fala sobre a crise da educação. Jornais, revistas, a mídia de forma geral vêm expondo os problemas pelos quais o sistema educacional vem passando. A quantidade de pesquisas envolvendo o tema é extensa, com estudiosos questionando a todo instante os motivos que levaram à crise, sua natureza, como superá-la. O processo de massificação e democratização da escola delinea-se como o ponto de viragem que marca o rompimento com o equilíbrio anteriormente estabelecido. Nesse processo, a escola passa a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos e, com eles, ambigüidades e paradoxos, permeados por uma diversidade de questões que desestabilizam a época das certezas. Sujeitos inseridos no contexto da crise da escola, professores e alunos não poderiam deixar de ser afetados por essas transformações. Autores como Bernard Charlot e Rui Canário afirmam que gradualmente foi ocorrendo um desencanto em relação à escola, que já não conseguia dar conta do prometido futuro profissional. Para os professores, os conflitos decorrentes dessa crise refletem-se diretamente em sala de aula, alterando suas condições de trabalho. Indisciplina, violência, dispersão seriam, certamente, sinais do desgaste, tanto para o professor quanto para os alunos. Diante desse contexto, o presente estudo buscou compreender qual seria o sentido da experiência escolar para jovens das camadas populares: qual a importância, qual papel a escola ocupa na vida desses jovens? Qual o significado da escola para seu futuro? Será que a escola ainda é percebida por esses jovens como esperança de mobilidade social? O que esses jovens esperam da escola? O objetivo maior dessa pesquisa foi justamente ouvir esses jovens, analisando quais seriam suas expectativas e angústias em relação à escola. Através de um estudo de inspiração etnográfica, de abordagem qualitativa

- o trabalho de campo foi realizado em uma escola da Baixada Fluminense, periferia do Rio de Janeiro e baseou-se na observação das aulas, dos recreios e passeio pedagógico. Além disso, foi aplicado um questionário (buscando traçar um perfil socioeconômico dos jovens), e duas oficinas, em que os jovens relatavam e escreviam sua opinião sobre a experiência escolar – a presente pesquisa evidenciou que, mesmo diante de uma perda de legitimidade, a escola ainda representa para esses jovens oportunidade de ascensão social. A conquista de um diploma é o sentido da escola para eles. E é pensando no que esse diploma pode lhes proporcionar que vão à escola todos os dias. Para esses jovens a escola delinea-se como principal alternativa capaz de proporcionar uma sonhada mudança de vida. Dessa forma, o sentido da escola está associado ao futuro. No presente, o que mobiliza esses jovens a irem a escola seria a sociabilidade: o fazer amigos, o diálogo, as vivências. A escola seria o local de relacionamento com o outro, com a diversidade, lugar que possibilita troca de experiências, construção de identidade.

Palavras-chave

Jovem; experiência escolar; futuro; sociabilidade.

Abstract

Pereira, Juliana e Silva. Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro (advisor). **The school-experience of lower-class students: a research at a school in Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro, 2010. 92 p. Msc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The education crisis has been an increasingly discussed current theme. Newspapers, magazines, all media, roughly speaking, has been exposing problems, which the education system has been going through. The amount of research on the topic is extensive - scholars have been incessantly questioning this crisis motives and its nature as well as possibilities to overpower it. The process of popularizing and democratizing school can be defined as the turning point, in which the rupture with the formerly established equilibrium is characterised. It has been throughout this process that school started to admit a heterogeneous magnitude of students and, along with them, ambiguities and paradoxes loaded with a variety of issues that unsettled the age of certainties (reason). The ones inserted in the school crisis settings, for example teachers and students, are as a matter of course directly affected by such changes. According to authors like Bernard Charlot and Rui Canário, there has been a general gradual disenchantment concerning school - considering it does not account for the promise of “future professional success” any longer. From the teacher’s perspective, crisis-resulting conflicts are instantaneously reproduced in the classroom, thus altering their working condition. Presumably are indiscipline, violence and lack of concentration, signs of weariness from both teacher and student. Regarding the above depicted scenario, the present research implicates an attempt to the understanding of that what would be the meaning of school-experience to lower-class students. Namely, the answering of the following questions: Why does school matter? Which role does school play in these students lives? What does school mean to their futures? Do the students still perceive school as hope for social mobility? What do these students expect from school? The research main target involves listening to these students and then analysing their angst and expectations towards school. Inspired on ethnographics and with a qualitative approach, the fieldwork took place at a school located in

one of the suburbs of Rio de Janeiro called Baixada Fluminense, where lessons, recreation as well as school excursions were attentively observed. In addition, the students have received an inquiry (for the drawing out of social-economic profile from the students) and took part in two workshops, where they were given the chance to write down and report their opinions on their own experiencing of school. The results evidence that, despite a certain loss of legitimacy, school still represents an opportunity of social assension to the students. Earning a school leaving certificate was revealed to be the meaning of school and it is with their thoughts on what this certificate could provide them in the future that they go to school everyday. All in all, school is portrayed as the major opportunity to reach a so desired “changing of life”. Therefore, the meaning of school is associated with the future. Presently, it is sociability that motivates students to keep going to school: making friends, conversations, experiences. Accordingly, school turns out to be the place where contact with others, with diversity - in other words, relationship - happens; the place where experiences are exchanged and identity constructed.

Keywords

Youth-school; experiencing-school; future; sociability.

Sumário

1.	Introdução	13
1.1.	Experiências de uma pesquisadora iniciante	13
1.2.	Localizando a questão	15
2.	Fundamentação teórico-metodológica	21
2.1.	Estudos sobre a escola – o aluno como ator	21
2.2.	Caminhos da pesquisa	25
3.	Conhecendo – explorando o universo pesquisado	30
3.1.	O Colégio Tupinambá – breve história da escola	30
3.2.	Estrutura física	32
3.3.	Organização	35
4.	A entrada na escola	38
4.1.	Estagiária	38
4.2.	Vigia	39
4.3.	Professora	41
4.4.	Os sujeitos	42
5.	O sentido da experiência escolar	46
5.1.	Quem são eles, afinal?	46
5.2.	Onde tudo começa	48
5.3.	Um futuro “sonhado”	51
5.4.	Um presente “vivido”	65
6.	Considerações finais	71
6.1.	Entre o presente vivido e o futuro sonhado	71
	Referências bibliográficas	77
	Anexos	81

Lista de tabelas e gráficos

Gráfico 1	43
Gráfico 2	44
Tabela 1	53
Tabela 2	56
Tabela 3	61
Tabela 4	63

A escola é vida, uma parte da vida.
Philippe Perrenoud

1

Introdução

Este estudo apresenta-se como dissertação de Mestrado em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e está vinculado ao GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino – coordenado pela Professora Doutora Isabel Lelis.

1.1

Experiências de uma pesquisadora iniciante

Muitas foram as motivações que me impulsionaram a entrar em um curso de Mestrado em Educação. Por ter frequentado o curso Normal, paralelamente ao Ensino Médio, percebi que várias questões relacionadas a área de Educação provocavam em mim uma grande inquietude. A principal delas referia-se às condições de trabalho do professor no Brasil atualmente. Por isso, meu trabalho de final de curso naquela época consistiu em elaborar uma pesquisa sobre as trajetórias profissionais dos professores, buscando compreender os motivos que os levaram a permanecer nessa profissão, mesmo diante de tantos problemas que os afligiam constantemente na realidade da Educação em nosso país. Com todas as ressalvas feitas a uma pesquisa elaborada por uma aluna do curso Normal sem qualquer preocupação ou compromisso com metodologias científicas, acadêmicas, esse estudo serviu para despertar o gosto pelo mundo da pesquisa. Posteriormente a graduação em História – com as pesquisas de iniciação científica - acabou por confirmar meu interesse e vontade de me transformar em uma pesquisadora.

O choque de realidade chegou então quando, pela primeira vez, entrei em uma sala de aula. Senti ali, na pele, muitos dos problemas aos quais eu tinha lido em textos e ouvido de alguns professores, na pesquisa do curso Normal. Essa mistura de sensações que senti como professora - angústia, aflição e orgulho, vontade de provocar mudanças - era o que me empurrava a cada dia para novos estudos e leituras que me ajudassem a compreender melhor a realidade da

Educação. Por isso decidi tentar o Mestrado e pesquisar sobre o mal-estar docente, o que, nada mais era, um reflexo das experiências pelas quais eu tinha passado.

Ao entrar no Mestrado e frequentar as disciplinas do curso, ficava mais encantada e motivada a cada dia. Cada texto lido e cada aula assistida mostravam-se como oportunidade de penetrar e conhecer um pouco mais sobre o trabalho docente no Brasil. Foi por isso que decidi ingressar no GEPPE. As discussões lá estabelecidas, levaram-me a ler e pesquisar ainda mais sobre a profissão docente, buscando compreender, através da literatura sobre o tema em questão, quais eram os fatores responsáveis por esse mal-estar, essa angústia que envolve o trabalho diário do professor atualmente e quais os efeitos que tais fatores podem exercer sobre a saúde desse professor.

Nesses estudos a indisciplina foi apontada como um dos principais fatores causadores desse mal-estar docente. Muitos professores relataram que, algumas vezes, não conseguem lidar com os alunos. Para esses professores os alunos não se interessam pela escola. A conversa em sala de aula, as brincadeiras, o desinteresse, segundo esses professores, causa uma dispersão, tornando complicado atrair esses jovens. Esse processo, em que o professor afirma precisar repreender o aluno, falar um pouco mais alto, chamar a atenção, leva a um desgaste desse profissional – desgaste tanto físico quanto emocional -, que sente-se cada vez mais estressado e cansado. Analisando tais questões, Juarez Dayrell e Marília Pontes Sposito¹ - apontaram para a necessidade de investigar o aluno, sujeito ativo pertencente a esse universo, capaz de expressar opinião sobre o que pensa do ambiente escolar. Tais estudiosos sugeriam que se pudessemos ouvir o aluno, compreender suas necessidades, aflições, motivações, talvez estivéssemos construindo uma ponte que possibilitaria um diálogo, uma troca entre o aluno e o professor, capaz de aproximar esses dois universos. Diante disso percebi que ouvir esse aluno seria fundamental. Nascia, então, minha questão a ser pesquisada: *Qual o sentido da experiência escolar para os alunos?*

¹ DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 136-161.
SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. Texto disponível em www.iea.usp.br/observatorios/educacao. Sem data.

O presente estudo encontra-se dividido em 5 capítulos. Num primeiro momento são evidenciadas as questões motivadoras da pesquisa, os passos que foram dados até que questão fosse definida. Nessa etapa, o tema trabalhado é localizado dentro da literatura e apresentado, juntamente com os objetivos e justificativas que fundamentam a pesquisa. No segundo capítulo, ainda com propósito introdutório, são apresentados os referenciais teóricos nos quais o estudo se apóia, os sujeitos selecionados para a investigação, assim como os caminhos da pesquisa, com descrição do trabalho de investigação realizado e a metodologia de análise dos registros da investigação. No capítulo que se segue são apresentadas as características do ambiente pesquisado, história e filosofia da escola, estrutura física, clima. Já no capítulo 4 é traçado um perfil sócio-econômico dos sujeitos envolvidos. Nas seções seguintes é discutido sobre o sentido da experiência escolar em si, com conclusão das análises empreendidas. Por fim, no último capítulo, são retomadas algumas questões iniciais, apoiadas por uma literatura que ajuda a refletir sobre as conclusões alcançadas.

1.2.

Localizando a questão

Não é de hoje que ouvimos falar em crise da educação. Jornais, revistas, televisão, a mídia, de forma geral, vem explorando tal questão. A quantidade de pesquisas envolvendo o tema é extensa e os pesquisadores questionam a todo instante os motivos que levaram à crise, a sua natureza, como superá-la. Esses debates sobre a escola têm sido muito freqüentes e o sentimento de insatisfação e frustração em relação a escola é evidente .

A literatura afirma que tal problema não é novo. Fala-se em crise mundial da educação desde o final dos anos de 1960. De uma forma geral, diversos estudiosos da área apontam para o processo de democratização e massificação da escola como o ponto de viragem que marca o rompimento com o equilíbrio que marcava a *escola das certezas*². No início dos anos 1970, o

² Expressão usada por Canário em “A escola como construção histórica”. In: CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar sociológico”**. Porto: Porto Editora, 2005, p. 85.

diagnóstico de uma educação em crise traz à tona a verificação da falência das promessas da escola. Nesse momento a investigação sociológica encarregou-se de mostrar a incoerência na relação entre oportunidades educativas e oportunidades sociais, como se a democratização do ensino fosse garantia de mobilidade social ascendente. Bourdieu, com a sociologia da “reprodução”, evidenciou o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais desempenhado pelo sistema escolar. Na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e esta deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto³.

Segundo Canário, há uma dupla perda de coerência da escola, marcada essencialmente pelas transformações ocorridas na sociedade. Por um lado, uma perda de coerência externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir – o mundo ao qual a escola pertence hoje já não é o mesmo da sociedade moderna. Por outro lado há, também, uma perda de coerência interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada, nem com a diversidade de “missões” que lhes são atribuídas atualmente. O mundo de fora mudou e afeta o mundo de dentro da escola.

Para Bernard Charlot, trata-se de um problema estrutural, comum a todos os países industrializados, intimamente ligado ao processo de massificação da escola, que passa a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos. Segundo Charlot a escola aparece simbolicamente desarmada perante a massificação, sem outra ideologia legitimadora que não seja o prometido destino profissional dos alunos, estando, portanto, diante de uma profunda crise de legitimidade. Bernard Charlot, no entanto, afirma que não deveríamos usar o conceito de crise. Segundo o autor seria mais adequado usarmos o conceito de “mutação”, que ao invés de refletir sobre problemas de natureza conjuntural, remete para mudanças e problemas de caráter estrutural.

Dubet e Martucelli afirmam que o aspecto central da mutação sofrida pela escola reside justamente em sua abertura a novos públicos e na mudança

³ CANÁRIO, Rui. *Op. cit.*; p. 80.

operada nos modos de seleção – de uma seleção restrita aos “melhores”, filhos das elites, na *escola das certezas*, passou-se para um processo seletivo meritocrático, com exclusão dos “piores”.

De qualquer forma, a escola mudou e já não é a mesma do princípio do século, passando por constantes mutações que produzem as diversas ambigüidades e paradoxos em que hoje se encontra. Se antes os problemas com indisciplina, dispersão eram escassos, hoje as pesquisas apontam o contrário. São problemas típicos de uma sociedade contemporânea globalizada, envolvida pela alta tecnologia, num mundo onde os processos de socialização se dão de forma completamente diferenciada. A escola está inserida em uma sociedade de transformações aceleradas, onde o jovem tem acesso a um mundo repleto de informações que vão além de seu universo mais próximo. Os universos de referência se multiplicam. Se antes a família e a escola eram as principais instâncias socializadoras, hoje esse jovem pode receber influências de um mundo inteiro. Diante desse contexto, a escola não detém mais o monopólio da transmissão de conhecimentos, não é a única fonte do saber e institucionalização de valores junto às crianças e jovens. Sendo assim, vive numa contradição, enfrentando tensões e desafios constantes, pois ao mesmo tempo em que recebe novos alunos, fruto de uma sociedade em transformação, encontra-se presa a antigos modelos. A escola não se transformou no mesmo ritmo que a sociedade e, ainda hoje, privilegia uma concepção de aluno gestada aos moldes da sociedade moderna – o aluno que sabe calar, obedecer, respeitar, reproduzir.

O desencanto em relação à escola foi se ampliando e trouxe o *tempo das incertezas*⁴. As mudanças nos setores econômico, político e social afetaram profundamente a juventude, principalmente a sua relação com a escola e com o mercado de trabalho: se antes a escola mostrava-se como garantia de um bom futuro, hoje o futuro é incerto, mesmo se o jovem vai à escola, o que demonstra uma perda de coerência e sentido dessa instituição.

Sujeitos inseridos no contexto da crise da escola, professores e alunos foram bastante afetados por essas transformações. Para os professores, os

⁴ Expressão usada por Canário em “A escola como construção histórica”. In: CANÁRIO, Rui. *Op. cit.*; p. 85.

conflitos decorrentes dessa crise refletem-se diretamente na sala de aula, alterando suas condições de trabalho. Com isso, o fenômeno designado como mal-estar docente⁵ - expressão das ambigüidades e contradições que passaram a afetar a rotina desses profissionais - entra em pauta como mais um reflexo desse processo de mudanças.

Para Canário o fenômeno do mal-estar docente corresponde a um processo de crise de identidade dos professores, conseqüência de diferentes fatores: progressivo desencantamento relativo à escola, logo, ao professor; construção da escola de massas, com o crescimento exponencial da população escolar e do número de professores, repercutindo na desvalorização do estatuto social dessa profissão; tendência a proletarização do ofício do professor, a quem escapa o controle sobre o exercício do seu próprio trabalho e democratização do processo de ensino com heterogeneidade do público escolar, colocando aos professores novos alunos, com problemas novos, exigentes de soluções que muitas vezes não correspondem à formação desse professor. Segundo Sposito, as relações existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a sentir-se sob ameaça permanente, tendo que conquistar e reconquistar a todo o momento sua legitimidade em sala de aula.

De acordo com as pesquisas de Sposito, a indisciplina, classificada pela autora como uma forma de violência escolar, é um dos principais fatores causadores desse mal-estar docente. Os alunos de hoje já não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia. Por isso, os professores já não dão conta de diversas questões dentro de sua própria sala de aula. Com tentativas de manter a disciplina e por não conseguirem alcançar tal objetivo, ficam nervosos, culpam o aluno, sentem-se irritados e também culpados.

⁵ Sobre mal-estar docente ver: GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

Com isso, a relação professor-aluno torna-se cada vez mais desgastada, com professores desmotivados e alunos desinteressados. Diante disso, Sposito sugere analisar o próprio sentido da escola no mundo contemporâneo.

Segundo Sposito, a concepção sobre a escola como mecanismo de ascensão social mudou e os alunos já não encontram sentido em estudar. As atuais possibilidades de “melhorarem de vida” através do estudo são mais reduzidas e os alunos já não confiam mais nessa afirmação. A autora declara que estudos recentes evidenciam que o aumento dos níveis de escolaridade da população não significa, de imediato, melhores condições de absorção pelo mercado de trabalho que possui mecanismos próprios de produção da desigualdade e da exclusão. Se esse conjunto de significados atribuídos ao papel da escolaridade como um todo em nossa sociedade ainda não está esgotado, certamente esta forte representação passa por um processo pelo qual a autora chama de processo de erosão.

Atualmente a sociedade percebe que as trajetórias escolares são condições necessárias de inserção e sobrevivência no mercado de trabalho, mas não constituem condições suficientes para abarcar todo o conjunto de expectativas da população, anteriormente atribuídas ao sistema escolar. Os alunos não encontram outra alternativa para justificarem o valor da escola, a não ser na crença de mobilidade social, garantia de futuro. No entanto, essa crença já não está dando conta de abarcar a realidade complexa de um mercado de trabalho marcado pelo desemprego. Há uma inexistência de referências capazes de estruturar novos sentidos para a busca desses alunos pela educação sistemática. Dessa forma, a violência, a indisciplina, seriam apenas condutas mais visíveis de recusa dos alunos ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades. No geral, podemos afirmar que se configura uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de potencial para concorrer a um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que esses alunos encontram na presença da escola em suas vidas, no presente. Segundo Canário o problema central da escola é, essencialmente, um problema de déficit de legitimidade, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado.

Para Charlot o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele. Isso significa, como diz Charlot, que não há aprendizagem se não há sentido na relação com o saber. Se há uma crise do ensino, não é porque a escola abandonou a transmissão dos saberes, mas por haver uma crise de sentido em relação aos saberes, em relação à escola em si. A sociedade colocou o domínio dos saberes no centro do seu sistema de valores, mas não conseguiu dar-lhe outro sentido que não fosse utilizá-lo como estratégia na corrida para o sucesso social. Dessa forma, a escola estaria vazia de sentido real para os jovens. Coloca-se então, a seguinte pergunta: os jovens vão à escola, trabalham, uns mais, outros menos, mas, para a maior parte deles, qual seria o sentido desse trabalho e dos saberes? Analisar o sentido da escola na vida dos jovens seria uma porta de acesso à percepção do que esses jovens pensam e sentem em relação à instituição escolar. Por isso, diante desse contexto, torna-se pertinente interrogarmo-nos sobre o sentido da experiência escolar para os jovens: *Em meio a essa crise de legitimidade da escola, diante da crise dos professores, da crise da educação de maneira mais ampla, qual seria o sentido que nossos alunos atribuem à escola? Segundo esses alunos, qual a importância e significado da escola para seu futuro, para a sua vida? Será que essa escola ainda é vista por esses alunos como esperança de mobilidade social? O que esses alunos esperam da escola?* O objetivo maior dessa pesquisa foi justamente ouvir esses alunos buscando compreender quais seriam suas expectativas e angústias em relação à escola, em relação ao sentido que atribuem à experiência escolar. O presente estudo pretende penetrar na realidade de uma escola da Baixada Fluminense, periferia do Rio de Janeiro, que atende às camadas populares.

Este trabalho justifica-se justamente pela carência de estudos que dêem um enfoque na visão que o jovem tem da escola. As pesquisas, na maioria das vezes, enfatizam a visão dos professores sobre a escola, dos gestores, da administração de forma geral, mas são poucas aquelas que dão voz ao aluno, buscando compreender o que esse aluno pensa sobre o sistema escolar, sobre o ir a escola todos os dias, sobre o aprender na escola. E ouvir esse aluno torna-se fundamental, afinal, é para ele que a educação é construída.

2

Fundamentação teórico-metodológica

2.1

Estudos sobre a escola - O aluno como ator

Alguns autores colocaram-se como referência para o embasamento da pesquisa, interlocutores essenciais no desenvolvimento do trabalho. Rui Canário em seu livro *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*⁶, analisa o processo de “descoberta da escola”, afirmando que o reconhecimento da especificidade organizacional do estabelecimento de ensino, de sua identidade, dos efeitos que esse estabelecimento pode causar nas aprendizagens do aluno, começa a esboçar-se somente na década de 1970. O autor analisa essa quebra de paradigmas sobre o estudo da escola, apontando para uma crise do modelo de investigação empírica dominante até essa época, que priorizava a realização de relatórios extensivos orientados para a procura de relações estatísticas entre as características do ensino e os resultados obtidos pelos alunos. Esse modelo, por não conseguir dar respostas às novas questões impostas que vinham sendo colocadas, acaba se transformando, saindo do quantitativo para o etnológico, construindo novos objetos, baseando-se numa abordagem etnográfica da vida interna dos estabelecimentos de ensino, que não é estático e é único em suas especificidades, deixando de lado as análises macro do sistema.

Leila Alvarenga Mafra⁷, ao estudar a Sociologia dos estabelecimentos escolares afirma que esse campo do conhecimento surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, no final dos anos 1960, em decorrência da necessidade de se aprofundar o entendimento das relações entre as desigualdades na sociedade e os processos de ensino-aprendizagem que ocorriam no interior das escolas entre alunos de diferentes origens socioculturais. As metodologias quantitativas

⁶ Especificamente o capítulo 4, Escola e sociologia da educação. In: CANÁRIO, Rui. *Op. cit.*, p. 51-88.

⁷ Sobre a Sociologia dos estabelecimentos escolares ver: MAFRA, Leila Alvarenga. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (*orgs.*). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

orientaram inicialmente os estudos, mas desde os anos 1970 as abordagens etnometodológicas, interacionista e etnográficas competiam entre si por maior espaço neste campo de pesquisa. Com esses estudos foi possível constatar que os estabelecimentos de ensino construíram uma identidade própria, sendo capazes de absorver elementos emanados do exterior, trabalhá-los internamente, reformulando-os por meio de uma dinâmica especial – a dinâmica da escola – que estava por ser melhor investigada e decifrada.

Somente nos anos 1980 este campo de estudo ganhou novo impulso, com a intensificação do uso de abordagens etnográficas e etnológicas na pesquisa educacional. Enquanto as pesquisas quantitativas sugeriam que a vida escolar produzia pouca diferença na vida dos estudantes e de seus professores, os estudos etnográficos mais voltados para as experiências vividas, as representações, significados e percepções dos alunos revelavam que a vivência escolar era extremamente importante para aqueles. A partir dessa década, os estudos sobre os estabelecimentos de ensino passaram a agregar um número maior de pesquisadores em diferentes países, ampliando-se as suas perspectivas de análise. Reconhece-se, então, a necessidade de se aprofundarem os processos socioculturais na constituição histórica da identidade desses estabelecimentos, como condição para se colocarem corretamente o seu significado social, sua importância na vida pessoal e profissional de alunos e professores.

Sendo assim, segundo Canário, o estabelecimento de ensino emerge como novo objeto científico através de um alargamento do campo de investigação, possibilitando novas perspectivas de “ler” a escola e interpretar os fenômenos escolares: percepção de que a ação dos professores não é resultante simples e direta das políticas estabelecidas a nível macro, o estabelecimento de ensino passa a ser enxergado enquanto organização social dotado de autonomia e características próprias, os procedimentos metodológicos passam a adequar-se aos objetivos e especificidades da ação educativa, com valorização de abordagens qualitativas de natureza etnográfica.

De uma forma geral, Canário aponta para o surgimento de uma nova concepção de escola, que deixa de ser entendida como unidade administrativa que prolongava a administração central, para ser encarada como organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura

próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados. O estabelecimento de ensino emerge como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a ação e interação dos diferentes atores sociais. Essa nova abordagem, que se traduz num novo olhar sobre a escola, permite verificar que as suas fronteiras não têm o caráter rígido, definitivo, mas possuem movimentos próprios que variam de acordo com as particularidades de cada instituição e seus atores. Essa “descoberta da escola”, com mudanças de abordagens, olhares, metodologias, paradigmas, acabou por dar um enfoque maior aos atores, nos sujeitos pertencentes a esse universo. Sendo assim, surgiram brechas à “descoberta do aluno”, evidenciando que os alunos desempenham um papel decisivo na sua própria socialização e aprendizagem na escola. Segundo Canário,

com verificação da incapacidade do antigo modelo de dar respostas às novas questões que começam a ser colocadas, surge uma pressão para ir do quantitativo para o etnológico, e construir novos objetos que correspondam a essa nova abordagem: as relações sociais na sala de aula, a organização do estabelecimento, as relações entre a escola e comunidade. Busca-se uma análise etnográfica da vida interna dos estabelecimentos de ensino, na qual os próprios atores são chamados a participar ativamente.⁸

Juarez Dayrell, trazendo a discussão para uma análise mais recente, reforça as idéias de Canário. Dayrell afirma que analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Segundo o autor, o reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, com o privilégio para as ações dos sujeitos na relação com as estruturas sociais. Dayrell aponta para a questão de apreender a escola como construção social. Isso significa compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas sujeitos

⁸ CANÁRIO, Rui. *Op. cit.*, p. 52.

passivos diante da estrutura. E esse cotidiano escolar deve ser percebido como fortemente marcado por uma trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos. A escola não é estática e passiva, submissa “ao de fora”, mas produz relações próprias, produz uma cultura peculiar, que é construída a partir das ações dos atores envolvidos.

O que aparece como novidade não é o interesse da sociologia pela criança e pelo aluno, afinal, esse é um tema bastante explorado por esse campo. O que ocorre é uma ruptura com a perspectiva de encarar a criança ou o aluno como um mero objeto pedagógico. Segundo Perrenoud, o que passa a estar em pauta não é apenas saber como os adultos socializam a criança, mas saber como a criança apreende essa prática socializadora advinda do mundo adulto. Usando o conceito de ofício de aluno, que o autor define como

a relação estratégica que o aluno estabelece com a organização escolar, traduzida pela sua capacidade de utilizar as regras e, ao mesmo tempo, agir sobre elas, construindo diferentes tipos de estratégias, com graus variáveis de eficácia, com a finalidade de proteger os seus interesses, a sua tranquilidade e a sua liberdade contra as exigências dos adultos e, em particular, dos professores,⁹

Perrenoud afirma que, na maioria dos casos, para os alunos o essencial é sobreviver na escola, criando mecanismos que permitam essa sobrevivência. Há alunos que precisam se esforçar mais, outros menos, mas todos percebem que precisam dar conta de seu ofício. Para o autor, a lógica da maioria dos alunos é sobreviver a cada período escolar, e não aprender por prazer ou por curiosidade, respondendo as necessidades pessoais. Dessa forma, Perrenoud evoca a questão do sentido dos saberes quando enfatiza que, na nossa sociedade, os jovens têm uma identidade principal, a de aluno, cujo ofício é o de aprender. Porém, se não aprendem com a facilidade, rapidez e agilidade que os adultos gostariam, se não se integram à escola como os adultos acham que deveria ser, não é porque não estão dispostos ou renunciado a isso, mas por, talvez, não encontrarem sentido suficientemente convincente nesses saberes, a ponto de se mobilizarem. Por isso, a construção de sentido é vital para a aprendizagem do aluno, essencial para o sucesso ou insucesso escolar.

⁹ PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 61.

Charlot, seguindo essa mesma linha de pensamento, afirma que a criança só pode obter sucesso na escola, aprender de fato, se estudar. No entanto, ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve, portanto, preceder a da competência. O autor, então, interroga-se: que sentido tem para a criança o fato de ir para a escola e aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar, o que significa aprender para essa criança?

É diante desses referenciais que o presente trabalho apóia sua problemática quando questiona sobre o sentido da experiência escolar para os alunos. Rui Canário, Phillipe Perrenoud e Bernard Charlot são, então, os interlocutores-chaves para a pesquisa.

2.2

Caminhos da pesquisa

Baseando-se nas idéias de Canário sobre a “descoberta da escola”, com todas as reformulações e quebras de paradigmas já mencionadas, a presente pesquisa realiza um estudo de inspiração etnográfica, de abordagem qualitativa, justamente por essa metodologia permitir ao pesquisador um envolvimento mais direto com o ambiente social que intenta investigar. A etnografia configura-se como uma abordagem da pesquisa antropológica desenvolvida para estudar a cultura e a sociedade. Amplamente utilizada por diversas áreas do conhecimento, essa abordagem delinea-se como rico instrumento capaz de proporcionar uma maior aproximação do pesquisador com o objeto investigado. Com isso, favorece a percepção dos significados do cotidiano, permitindo ao pesquisador compreender o contexto e o comportamento a partir do ponto de vista dos atores. Por permitir essa maior aproximação com o universo pesquisado é que a etnografia mostra-se como a abordagem que mais se adéqua a presente pesquisa. Foi inspirada em seus eixos de análise que esse estudo fundamentou seus instrumentos de coleta e interpretação de dados.

Na tentativa de compreender o sentido que os jovens atribuem à experiência escolar, a investigação na escola tornou-se inevitável. Era necessário entrar em contato com esses jovens, ouvi-los, analisá-los. Foi preciso, como

afirma Vera Candau, pisar no chão da escola! Com isso, o primeiro passo para a coleta de dados foi a pesquisa de campo, com a entrada na escola para, primeiramente, observar o cotidiano desses alunos no ambiente escolar. A observação direta permite ao pesquisador que penetre na perspectiva dos sujeitos, tentando perceber suas visões de mundo e os significados que atribuem às suas experiências diárias, às suas ações cotidianas, ao contexto no qual se encontram inseridos. Permite ainda que o pesquisador perceba novos aspectos desse cotidiano que, muitas vezes, não eram perceptíveis fora do campo, possibilitando, então, novas perspectivas de análise.

A instituição de ensino selecionada para a realização da pesquisa foi uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, localizada em uma grande cidade da Baixada Fluminense. A escolha do local está fundamentada na carência de pesquisas que analisem essa região, pois, na maioria das vezes, as pesquisas concentram sua atenção nas zonas norte, sul e oeste da cidade. A Baixada Fluminense torna-se, então, um local muitas vezes esquecido por parte dos pesquisadores, por isso, tão carente de pesquisas.

Os jovens escolhidos para a realização da pesquisa foram os que se encontravam no 9º ano do Ensino Fundamental (antiga 8ª série), turno da tarde. Tal escolha baseou-se no pressuposto de que, nessa faixa etária (13, 14, 15 anos), o jovem já teria maturidade suficiente, sendo capaz de perceber, analisar, refletir sobre o sentido, importância, espaço que a escola ocupa em sua vida. O total de alunos existente na turma pesquisada era de 34 alunos.

O primeiro passo da investigação estabeleceu-se através da observação. Segundo Van Velsen, o observador deve registrar as rotinas, os fenômenos corriqueiros, assim como o inesperado, o esporádico¹⁰. Nesse sentido, o diário de campo torna-se o principal instrumento do pesquisador para o registro das informações e posterior análise. Dessa forma, cada aula observada, cada fala, cada fato considerado relevante era cuidadosamente registrado em um diário. Havia um roteiro de observação que deveria ser seguido a cada aula observada. Existiam critérios comuns a serem observados em cada aula: horário de início e

¹⁰ VAN VELSEN, J. A análise situacional e o método de estudo detalhado. In: FELDMAN-BIANCO, B. (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. Global Universitária, p. 360.

término da aula, características gerais do professor (idade aproximada, roupas, tom de voz, organização pessoal, relação com os alunos, controle de turma, metodologia de aula, prioridades) aproveitamento do tempo, postura da turma em relação à aula e ao professor (“respeitam” ou não o professor, parecem gostar da aula, mostram-se interessados pelo assunto proposto, cumprem as tarefas, participam dando opiniões e interagindo, há espaço para dispersão ou conversas paralelas?) organização das carteiras, limpeza da sala. Além disso, havia os registros das falas e comentários ouvidos pelo pesquisador (tanto dos professores quanto dos alunos) e das impressões que o ambiente transmitia.

As observações eram feitas dentro da sala de aula, com autorização prévia da direção da escola e dos professores. As aulas observadas foram de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes¹¹, no período de setembro a dezembro do ano de 2009. Além das observações das aulas, foram observadas a hora de entrada e saída dos alunos da escola, a hora do recreio, um passeio pedagógico e uma apresentação teatral elaborada pelos alunos na própria escola – parte da avaliação final da disciplina de Língua Portuguesa.

Com o objetivo de penetrar ainda mais no universo pesquisado, foi aplicado aos alunos um questionário¹². Nesse questionário existiam perguntas direcionadas a um reconhecimento do perfil sócio-econômico do grupo de alunos selecionados para a pesquisa. Além dos dados sócio-econômicos, o questionário continha perguntas direcionadas ao objetivo maior da pesquisa, que era compreender o sentido da experiência escolar para os alunos.

No início, quando a pesquisa foi pensada em termos de projeto, como principal instrumento estavam os inventários do saber, utilizados por Bernard Charlot¹³ em sua pesquisa realizada com escolas da periferia parisiense, entre 1992 e 1994, sobre o significado que os adolescentes dos meios populares

¹¹ As disciplinas de Inglês e Ensino Religioso não puderam ser observadas pela incompatibilidade de horários.

¹² Questionário elaborado pelo SOCED - Grupo de pesquisas em Sociologia da Educação - desenvolvido no Programa de Pós-graduação da PUC-Rio - e adaptado para o presente estudo. Sua reprodução foi gentilmente autorizada pela Professora Doutora Zaia Brandão, coordenadora do grupo de pesquisa.

¹³ CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, maio 1996, p. 48.

atribuíam ao fato de irem à escola e aprenderem coisas. Esse inventário consistia em pequenas “redações”, elaborada pelos alunos, em que estes escreveriam sobre o que aprendiam, o que pensavam a respeito da escola, relatando sobre sua experiência escolar. No entanto, após algumas reuniões de orientação, chegou-se a conclusão que a aplicação de um questionário que investigasse, além dos dados sócio-econômicos, questões diretas da pesquisa, seria muito útil, pois poderia reunir uma quantidade rica de dados, possibilitando uma visão geral, um pouco mais concreta e direta da realidade investigada, o que facilitaria muito a análise, principalmente se tratando de uma pesquisa de mestrado, com um pesquisador ainda pouco experiente. A preocupação maior era que um banco de dados fosse formado, pois se basear na análise de textos escritos pelos alunos, apenas com questões abertas, poderia trazer uma infinidade de variáveis muito amplas, deixando escapar o foco principal da pesquisa. Era uma forma de centrar mais a análise, facilitando uma posterior interpretação dos dados.

O questionário¹⁴ encontrava-se dividido em blocos (1- Trajetória escolar, 2-Avaliação da escola, 3- Sala de aula, 4- Professores, 5- Uso do tempo, 6- Cultura, 7- Sua família e sua casa, 8- Sobre você). Sua aplicação foi realizada durante uma aula, com autorização da professora, que parecia bastante interessada pela pesquisa. Essa professora mostrou-se bastante solícita, sempre disposta a colaborar com o andamento da pesquisa. Ela também parecia bastante curiosa em compreender o que os alunos pensavam sobre a escola. No total foram aplicados 34 questionários. Após uma conversa prévia sobre a pesquisa com os alunos, em que ficaram esclarecidos os motivos que levaram ao pesquisador a estar pesquisando tal questão, todos aceitaram livremente responder ao questionário sem nenhuma resistência. Todos devolveram o questionário assim que acabaram de responder, antes do reinício da aula.

Além dos questionários foram realizadas duas oficinas – a primeira aplicada em outubro e a segunda em novembro. Essas oficinas consistiam em um bate papo introdutório com os alunos, onde estes declaravam o que pensavam

¹⁴ Os questionários e oficinas realizadas com os alunos encontram-se em anexo.

sobre a escola, sobre a experiência escolar, sobre irem à escola todos os dias. A turma era dividida em dois grupos (de 17 alunos cada) para facilitar o diálogo e possibilitar a captação das vozes pelo gravador. Após essa conversa, com os alunos mais a vontade, sentindo-se mais livres para expressarem suas opiniões, eles respondiam algumas questões por escrito que revelavam o que pensavam sobre a escola, sobre o lugar da escola em suas vidas. Na realidade essas atividades seguiam os parâmetros dos inventários do saber de Bernard Charlot, no entanto, eram mais abertas, pois davam espaço ao diálogo. Como já havia sido aplicado o questionário, nas questões das oficinas os alunos respondiam livremente, sem qualquer intervenção do pesquisador, falando sobre o que pensavam, o que gostavam ou não na escola.

A segunda oficina foi mais produtiva do que a primeira. Nesse segundo momento os alunos estavam menos tímidos para expressarem suas opiniões. Talvez essa mudança de atitude dos alunos esteja ligada ao tempo do pesquisador em campo. Na primeira oficina, o contato entre pesquisador e alunos era bastante formal. Apesar de o pesquisador ter explicado sobre a pesquisa aos alunos, parece que a primeira oficina serviu para “quebrar o gelo”. A aplicação do questionário não foi suficiente para que os alunos se sentissem completamente a vontade com o pesquisador. Após a primeira oficina os alunos mudaram de atitude e até se aproximavam do pesquisador para conversar, dar opiniões sobre a escola – mesmo quando não solicitadas – falar sobre o que pensavam em relação a determinados professores ou fatos ocorridos durante a aula. Por isso, na segunda oficina, estavam mais a vontade para dizerem o que realmente pensavam, mesmo quando suas opiniões eram consideradas ruins ou negativas em relação ao ambiente escolar – um julgamento estabelecido por eles próprios.

3

Conhecendo – explorando o universo pesquisado

3.1

O Colégio Tupinambá - breve história da escola

O Colégio Tupinambá¹⁵ pertence à Rede Estadual de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. Situado numa grande cidade da Baixada Fluminense, a escola foi fundada no ano de 1976 e possui hoje 34 anos. Segundo a história registrada nos arquivos encontrados na secretaria da instituição, a escola foi fundada por um vereador da época e construída em um terreno cedido pela prefeitura da cidade, num bairro considerado muito carente. No início não havia funcionários concursados, por isso muitos moradores trabalhavam como voluntários – principalmente mães de alunos. As primeiras turmas formadas foram as do antigo primário (1ª à 4ª série – hoje 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Em 1980 a escola passou a atender da classe de alfabetização (hoje 1º ano do Ensino Fundamental) ao antigo ginásio (atualmente Ensino Médio). Nesse mesmo período a escola ampliou sua grade também para o horário noturno, passando a funcionar nos turnos da manhã, tarde e noite – a noite funcionava o curso Normal, de formação de professores, que existe até hoje na escola e é considerado de bastante qualidade pelos moradores do bairro onde a escola se localiza.

Atualmente a escola possui cerca de 1200 alunos¹⁶. Pela manhã atende ao curso Normal, além de um tele-curso de Ensino Fundamental. A tarde atende a todo o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), mais uma turma de 5º ano que, segundo a diretora só funciona por pedido dos pais e da direção da escola à rede estadual¹⁷. No turno da noite a escola possui turmas de 9º ano e Ensino Médio, além de um tele-curso de Ensino Médio.

¹⁵ Nome fictício escolhido, pois, na época da fundação da escola, todas as ruas do bairro possuíam nomes de tribos indígenas.

¹⁶ Os dados referentes à quantidade de alunos, organização das turmas e segmentos foram citados pela vice-diretora do estabelecimento durante uma breve entrevista. Não tive acesso aos arquivos da secretaria, pois a escola estava em obras e, por isso, os documentos estavam encaixotados.

¹⁷ De acordo com a Resolução n.º 1663/02 publicada no DOE em 20/06/02, o Ensino Fundamental I deverá ser gradualmente extinto das escolas Estaduais, passando a ser de responsabilidade da rede municipal de ensino. No Colégio Tupinambá já foram extintas as turmas de Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental até o 4º ano. A turma de 4º ano permaneceu em

Hoje, o bairro em que o Colégio Tupinambá encontra-se localizado evoluiu bastante. É um bairro residencial – com muitas casas e alguns prédios - vizinho ao centro da cidade, por isso, possui boa infra-estrutura, com rede de esgoto, asfalto, água encanada, fluxo de ônibus municipais e intermunicipais. Possui algum comércio (lojas de material de construção, locadoras, uma grande academia de ginástica bem conceituada em toda a cidade, um grande clube – com campo de futebol, quadras de vôlei, piscina, academia, biblioteca – uma franquia de restaurante bem conceituado em todo o Estado, padarias, açougue, farmácia e pequenas lanchonetes). Possui duas escolas públicas – uma pertencente à rede municipal e outra pertencente à rede estadual de ensino e nenhuma escola particular – as grandes escolas particulares, em sua maioria, concentram-se no centro da cidade, que fica a poucos minutos do bairro. Um grande campus de uma Universidade Federal vem sendo construído no bairro e estima disponibilizar cerca de duas mil vagas (graças a um convênio entre a prefeitura da cidade com o Ministério da Educação, que pretende construir um campus avançado da *Universidade da Baixada*, buscando atender aos moradores dessa região). Enquanto o campus está sendo construído, os cursos de graduação em Administração, Ciências Econômicas, Direito, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Turismo funcionam num prédio no centro da cidade.

Ao caminhar pelas ruas do bairro, nota-se que há uma pluralidade de perfis de residências. Coexiste a presença de casas com boa infra-estrutura, até luxuosas, com casas mais humildes, bem pequenas, muitas em processos de construção inacabados. Quando chove muito, algumas casas sofrem com enchentes, pois estão abaixo do nível da rua. Há um rio que corta o bairro e passa pela rua da escola. Ele transborda em épocas de chuvas de verão e até a escola é invadida por suas águas. Não há lixeiras nas ruas. Muitas pessoas jogam lixo no rio, apesar de haver serviço de coleta três vezes por semana.

2010, pois, no ano seguinte, já estará no 5º ano. Segundo a vice-diretora tal decisão foi tomada para que os alunos não precisassem mudar de escola no quarto ano para depois retornarem ao Colégio Tupinambá no sexto. Sendo assim, no ano de 2011 a escola atenderá apenas ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio.

3.2

Estrutura física

A escola mantém hoje a mesma estrutura da época de sua fundação, com dois prédios – um com auditório, biblioteca e uma sala de aula e outro com treze salas de aula, secretaria, sala dos professores, sala da orientação pedagógica, refeitório, cantina, banheiros de alunos e professores. Existem três portões de acesso – um pequeno e um grande (para entrada e saída de alunos) e outro, maior, que leva ao estacionamento da escola. Há um pátio coberto, que é o térreo do prédio principal, e outro a céu aberto, com algumas árvores que proporcionam sombra.

A situação do pátio é bastante precária. Não há muitas lixeiras – apenas duas para um pátio bem grande. Há muito lixo pelo chão, folhas de árvores, papel, como se o ambiente nunca fosse limpo. O local onde deveria ser uma quadra está com o chão bastante esburacado, rachado, o que demonstra que não há nenhuma manutenção. Não há traves para gol, redes, cestas, nada que proporcione o mínimo de condições para uma boa aula de Educação Física. Além disso, a área não é coberta e quando há alguma atividade esportiva nesse espaço, os alunos ficam no sol. Ao serem questionados sobre a quadra de esportes, muitos alunos afirmaram que isso é uma demonstração do descaso da direção que, segundo eles, promete que irá construir uma quadra nova desde a época em que seus pais eram alunos – a diretora já está na escola há 23 anos.

No que se refere às salas de aula, existem algumas bastante conservadas e outras em estado precário. A escola passou por uma pintura recentemente e todas as salas de aula estão pintadas. Mas alguns quadros de giz estão quebrados, não há espaços reservados para murais em muitas delas e as carteiras também são bem antigas. Há ainda uma desorganização em relação às carteiras, pois todos os dias na hora da entrada os alunos precisavam ir a outras salas, que não fossem as suas, para buscar carteiras para sentar – a quantidade que estava em suas salas não era suficiente para todos. Tal fato atrasava o início das aulas do primeiro horário, que eram prejudicadas em relação ao tempo. Havia ainda o problema da indisciplina, pois nesse momento os alunos brincavam muito, gritavam, reclamavam, ficavam bastante agitados. Muitos professores pareciam incomodados com esse problema, mas não percebi nenhum tipo de comunicação à

direção sobre o assunto. Todos encaravam o fato como comum ao dia a dia daquele ambiente. Havia ainda o problema do sol, pois como não havia cortinas nas salas, nas aulas da tarde os alunos precisam mudar de posição, ficando todos espremidos no canto da sala, pois o sol batia diretamente sobre eles.

Assim como o pátio, as salas de aula pareciam também não serem limpas. A impressão que se tem é que não havia limpeza entre os turnos e a sujeira que ficava de uma turma para outra permanecia. Os banheiros também não eram bem conservados. Havia muita sujeira e mau cheiro. As torneiras eram bem antigas e vazava água, o que deixava o chão ainda mais sujo. Não havia papel higiênico. Os bebedouros ficavam em frente ao banheiro. Era sujo e a água era quente.

Nos corredores, ao contrário das salas de aula, havia muitos murais. No entanto, via-se que esses murais tinham sido elaborados pelos professores e não pelos alunos – ou pelas normalistas do turno da noite. Em sua maioria eram referentes às datas comemorativas. O único mural que havia sido feito pelos alunos do Ensino Fundamental era um que ficava localizado no térreo, em frente ao pátio, e falava sobre o cigarro. Havia neles imagens de pessoas que fumavam, acabavam doentes e morriam. Esse mural permaneceu na escola por todo o segundo semestre, fixo. Os restantes, que se referiam as datas comemorativas, iam sendo alterados de acordo com a época do ano. Havia ainda no hall de entrada da escola, um mural para cada turno, com os informes, horários de aula, avaliações e reuniões. Esse mural era constantemente atualizado.

A secretaria é bem grande e cheia de funcionários. É o único local onde há computadores (são três no total). É um ambiente limpo, com ar condicionado, bem conservado, com muitas mesas e arquivos. Há um grande vidro separando o balcão de atendimento, do interior da sala. Lá as pessoas parecem estar sempre trabalhando e ocupadas, apesar de a vice-diretora ter reclamado sobre a *má vontade dos funcionários da secretaria*¹⁸. Nesse dia a vice-diretora parecia estar nervosa pelo fato de um pai de aluno ter ido até a escola solicitar um documento e a secretaria ter afirmado ser impossível entregar ao pai

¹⁸ Comentário da vice-diretora sobre os funcionários da secretaria, em uma conversa informal com a pesquisadora, ao levá-la para conhecer a escola.

aquele documento naquele momento. O pai ficou nervoso, pois era um dia de bastante calor e ele afirmou ter andado por muito tempo no sol até chegar a escola. A vice-diretora, então, afirmou que os funcionários negavam-se a pegar o documento, pois, como a escola estava passando por obras, o documento estava em uma caixa de difícil acesso. Por isso, foi ela mesma atrás do documento para entregar ao pai do aluno. Nesse momento ela afirmou que se colocava no lugar desses pais e que, por isso, não conseguia negar esse favor que, em suas palavras, na verdade era uma obrigação da escola.

Na sala da coordenação há uma grande pilha de livros, alguns armários e uma mesa antiga. Nessa mesa ficam alguns objetos, mas não é uma mesa em que a coordenadora senta para fazer suas atividades – não há um local específico para isso. A sala é muito mal conservada, com as paredes descascando, chão sujo e móveis empoeirados. Na sala há uma porta quebrada, que dá para um pequeno quarto, repleto de móveis quebrados, carteiras antigas, pedaços de madeira, todos empilhados um sobre o outro, de qualquer maneira. A coordenadora, que é vice-diretora em uma grande escola particular da cidade, mostrou-se extremamente incomodada com o ambiente. Segundo ela, todos mexem em suas coisas, nada tem lugar certo para ser guardado, tudo é muito sujo e desorganizado. A coordenadora mostrou seu armário, bastante limpo e organizado, com pastas catalogadas e alguns documentos – Projeto Político Pedagógico, Planejamentos de Curso, atas de reuniões – todos separados ano a ano. Segundo a coordenadora, o problema de toda a desorganização é da diretora, *que é uma pessoa muito boa de coração, muito dedicada, mas muito difícil de trabalhar junto.*¹⁹ Nesse momento de apresentação da sala ela afirmou estar nervosa, pois o ventilador que havia trazido de casa para deixar na escola, em sua sala, havia sumido.

A sala da direção não é diferente. Havia muitas caixas empilhadas, uma sobre a outra, com os condicionadores de ar enviados pelo Estado, que devem ser colocados nas salas de aula – parte da obra realizada na escola ocorre justamente devido a instalação desses aparelhos. Além disso, há livros por todos

¹⁹ Comentário da coordenadora em uma conversa informal com a pesquisadora, ao apresentar sua sala.

os lados, papéis fora de ordem, impressoras desconectadas dos computadores – não há computador na sala da direção. O mobiliário era novo, mas a sala estava suja. Havia vários troféus conquistados pelos alunos em atividades esportivas – a diretora é formada em Educação Física e, segundo a equipe da escola, estimula os alunos a participarem de competições –, caixa de som com microfone – utilizada para a organização da entrada dos alunos -, telefone, rádio, dois ventiladores e um home theater. As paredes estavam sujas e úmidas. Esta sala é dividida coma vice-diretora.

Em relação aos recursos didáticos, a escola parece estar bem equipada. Possui muitos mapas, material esportivo, data show, retroprojektor, recursos de som e microfone para os professores.

Apesar de a escola possuir muitos problemas em relação à organização, com salas de aula sujas, coordenação e direção desorganizadas, o prédio da escola, olhado de fora, é bonito e bem conservado. Até por dentro, com a reforma que está sendo feita, o ambiente está mais limpo. Não ficou evidente um descaso da equipe de direção e coordenação em relação aos problemas, mas transpareceu, realmente, uma grande desorganização. A diretora, como já é de idade, parece não conseguir dar conta dos problemas, o que sobrecarrega a vice-diretora, que tem a aparência cansada, agitada e, apesar de demonstrar boa vontade, nunca tem tempo para desenvolver atividades que vão além da rotina diária.

3.3

Organização

Ao procurar sobre a filosofia da escola em seus arquivos, registros e documentação, não havia nada bem claro sobre a linha que a escola seguia. Em uma pasta com documentação do ano de 2008, em um rascunho de Projeto Político Pedagógico, havia escrito que a escola Tupinambá oferece uma educação que visa o crescimento e o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, preparando o seu aluno para um processo de educação permanente²⁰. No entanto,

²⁰ Citação extraída de um rascunho do que seria um Projeto Político Pedagógico, localizado nas pastas de documentação da escola Tupinambá, ano de 2008.

não havia maiores detalhes sobre objetivos a serem alcançados, metas da escola, seu embasamento filosófico. Nas pastas cedidas pela coordenadora referentes aos anos de 2007, 2008 e 2009, havia vários papéis com informações sobre estagiários, professores, planos de curso, história da escola, atas de reuniões, mas não havia um Projeto Político Pedagógico acabado. Havia uma pauta de reunião com os tópicos a serem desenvolvidos no Projeto, além de uma pesquisa em busca de dados sócio econômicos dos alunos. Nela estava escrito “Pesquisa rascunho para acertar em equipe PPP”. Além disso, existia um cronograma de atividades, calendário de aulas, horários, mas não o Projeto Político Pedagógico definido. Ao perguntar a coordenadora sobre o projeto, que não havia sido encontrado, ela respondeu que os documentos oficiais finalizados eram todos enviados para a Coordenadoria de Educação do Estado e que, por isso, não ficavam na escola.

Na realidade a escola parecia bem desorganizada. A coordenadora guardava alguns documentos, mas reclamava bastante afirmando que *nada para no lugar*. A diretora da escola já ocupa o cargo há bastante tempo – há aproximadamente 20 anos – e ainda hoje, segundo a vice-diretora do turno da noite, não se adaptou às novas formas de gerir a escola, o que favorece a desorganização. Segundo essa vice-diretora, a diretora não tem hábito de acessar a internet, não verifica e-mails enviados pela Secretaria de Educação e não comparece às reuniões. A diretora – que foi professora de Educação Física da escola - apresenta alguns problemas de saúde relacionados à obesidade e mal consegue caminhar pela escola. A coordenadora afirma que a diretora já fez muito pela escola. Por possuir muitas amizades, sempre conseguia verbas para compra de material extra, realização de eventos esportivos, festas, mas atualmente não tem conseguido nem mesmo realizar as tarefas típicas da direção. Isso parece sobrecarregar as vice-diretoras, que estão sempre agitadas. Diante disso, a escola, os funcionários, parecem sempre estar sem alguém que organize as tarefas. Todos mexem e fazem o que querem, como se não houvesse uma voz de comando. A escola perdeu sua representatividade e isso afeta todo o seu funcionamento. Os alunos reclamam, afirmando que a diretora só promete e nada cumpre. Os pais também reclamam, pois raramente encontram a diretora na escola – ela sempre se ausenta antes do final do horário do expediente. Os funcionários, com exceção das vice-diretoras e coordenadora - que acabam gerindo a escola por elas mesmas –

cumprem as tarefas sem grande compromisso e a coordenadora é quem mais reclama – principalmente em relação a limpeza, pois a escola é muito suja, apesar de bem conservada.

De uma forma geral, há um problema de gestão. A ausência da direção se reflete em toda a organização da escola. O corpo docente também é afetado, pois, segundo a vice-diretora noturna, a diretora não lança as faltas dos professores, não exige que esse profissional não falte. Com isso, as faltas são freqüentes. E nada é feito a respeito. Essa ausência parece prejudicar bastante a instituição e, conseqüentemente, os jovens que nela estudam.

4

A entrada na escola

A preparação para a entrada no campo teve início já nas disciplinas cursadas ao longo do Mestrado. Desde as aulas de Pesquisa I até a disciplina de Antropologia, muitos textos foram lidos, muitas discussões estabelecidas. Algumas delas tratavam da postura adequada do pesquisador diante do estranhamento advindo do nativo em relação à sua presença. Ao chegar ao campo, deparei-me com essas questões. O significado da pesquisadora no imaginário de cada sujeito presente naquele universo a todo o momento vinha à tona, através das mínimas atitudes. De estagiária a professora, várias foram as classificações encontradas para dar sentido à presença da pesquisadora naquele ambiente.

4.1

Estagiária?

No cotidiano estruturado da escola não há lugar previsto para o sociólogo, para um adulto – freqüentemente uma adulta – que não é professora, funcionária, nem mãe de alunos. Uma adulta que não se responsabiliza pela manutenção da disciplina, não pune – estranham os estudantes. Ao mesmo tempo, uma “colega” que nem sempre se dispõe a substituir a professora ausente, ou a ajudar a imprimir o material da prova – incomodam-se os professores.²¹

Ao chegar à escola Tupinambá fui, imediatamente, procurar pela diretora. Um funcionário, muito cordial, me encaminhou até sua sala. A diretora não pode me receber nesse dia, pois estava em reunião, por isso, pediu que entrasse em contato com a vice-diretora, que foi bastante solícita, apesar de parecer um pouco tensa e atarefada. Nesse primeiro contato expliquei do que se tratava a pesquisa. A vice-diretora parecia incomodada e perguntou-me se eu

²¹ CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto e VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 209.

estava analisando os professores ou os alunos. Enfatizei que minha pesquisa buscava investigar o sentido da experiência escolar para os jovens e que eu não estava ali para avaliar o trabalho dos professores. Ela sorriu e disse estar preocupada, pois os professores não gostavam muito da presença de um “estranho” em sala e que, por isso, caso a diretora autorizasse minha investigação naquela escola, ela iria me encaminhar até a sala de aula todos os dias para me apresentar aos professores. Concordei e entreguei os encaminhamentos necessários para minha entrada na escola, juntamente com um resumo explicativo sobre minha pesquisa. A vice-diretora pediu, então, que eu retornasse no dia seguinte para conversar com a diretora.

Ao retornar no dia seguinte a diretora me recebeu e pediu que a explicasse a pesquisa – ela não havia lido os papéis que deixei na escola. Expliquei rapidamente, pois ela parecia estar apressada. Logo em seguida entrou a vice-diretora na sala e a diretora, apesar de bastante receptiva, parecia não dar muita atenção ao que eu falava. A conversa terminou com a diretora pedindo à vice-diretora que encaminhasse *a estagiária* até a turma do nono ano. A partir daquele momento havia me transformado *na estagiária*. E foi assim que ambas, quando não me chamavam pelo nome, se referiam a mim até o final do trabalho de campo.

Após a conversa com a diretora, a vice-diretora levou-me, então, até a sala, onde os alunos estavam assistindo aula.

4.2

Vigia?

Para os professores, a sala de aula parece ser um recesso quase inviolável, constituindo um espaço que se considera particular, que eles não desejam partilhar com outros adultos.²²

Ao professor²³ a vice-diretora apresentou-me como estagiária novamente, mas explicou o que estava sendo pesquisado. O professor, simpático, porém

²² CARVALHO, Marília Pinto de. *Op. cit.*; p. 217.

aprensivo, perguntou se eu realmente era estagiária, já que se tratava de uma pesquisa de mestrado. Expliquei sobre a dissertação e ele perguntou se eu estava ali para pesquisar realmente os alunos ou vigiá-lo. Falou isso sorrindo, num tom de brincadeira, mas que deixava transparecer certa desconfiança. Tentei retribuir a simpatia e mostrar-me neutra, dizendo que estava pesquisando sobre os alunos. Encaminhei-me até o final da sala, sentei e tentei ser o mais discreta possível. Evitei fazer anotações nesse dia, pois não queria inibir o professor.

Não foi apenas esse professor que pareceu desconfiado. Na aula seguinte, a vice-diretora não pode me apresentar à professora, pois estava resolvendo um problema na secretaria. No entanto, me deu total liberdade para me apresentar aos professores e observar as aulas. Quando cheguei à sala de aula e me apresentei, pedindo permissão para entrar e observar os alunos em sua aula, a professora ficou me olhando por alguns segundos, pensativa e calada. Como os alunos já me conheciam e foram receptivos à minha presença, a professora deixou que eu entrasse. Antes que iniciasse a aula, a professora perguntou muito sobre a pesquisa e disse ser bastante interessada por esses assuntos. Queria saber de que universidade eu era, como o curso funcionava, quantas vezes por semana eu tinha aula, qual a filosofia do curso, que linhas seguia... Após essa troca de idéias, apesar de parecer ainda um pouco desconfiada, a professora já sorria para mim e comentava sobre alguns alunos. Em meio a essa conversa, como se já quisesse deixar bem claro sobre sua própria postura, talvez com medo que eu a julgasse, a professora disse: “Sou tradicional mesmo. Não adianta. Para mim aula boa é aquela em que o aluno ouve o professor e existe disciplina. Eu sou assim.” Concordei com a cabeça e sorri. Nesse momento afirmei que o que me interessava era perceber como os alunos se relacionavam com a escola, nos diferentes momentos, com diferentes professores e atividades. Ela assentiu e sorriu. E continuou dando sua aula.

De uma forma geral todos os professores pareciam desconfiados e desconfortáveis no início. Porém, com o passar do tempo, foram se acostumando com minha presença. Aos poucos pareciam esquecer que eu estava ali. Tentei,

²³ As disciplinas que os professores ministram não estão sendo mencionadas em virtude do anonimato da pesquisa.

durante esse processo, ser bem discreta e neutra, não chamar atenção e não fazer muitas anotações. Em meu diário de campo apenas registrava alguns tópicos que seriam desenvolvidos em casa, logo após a observação.

4.3

Professora?

Tanto meninos quanto meninas nos diziam muito sobre como eram suas relações com os colegas de ambos os sexos e com as educadoras, ao nos colocarem no lugar de professoras e acionarem mecanismos já conhecidos de interação, dentro de uma relação hierarquizada, substituindo apenas a dupla pesquisador-sujeito, por professor-aluno.²⁴

Com os alunos a situação se desenvolveu de forma diferenciada. Assim que cheguei na sala, apresentada pelo professor de Geografia, todos me olhavam demonstrando certa curiosidade. Alguns ficaram me encarando como se tentassem adivinhar o que eu realmente estava fazendo ali. Outros riam e soltavam piadas para o professor e, em seguida, me olhavam, talvez querendo saber o que eu achava daquilo. No entanto, na primeira oportunidade que tiverem (a troca de professores de Geografia para Educação Física, ao término do tempo de aula), muitos se aproximaram. A primeira pergunta que faziam era o que eu estava fazendo ali. Respondia tentando explicar brevemente sobre a pesquisa. A maioria deles perguntou se eu era professora também e eu respondi que sim, que era formada em História. Todos que me fizeram essa pergunta perguntavam em seguida: “Ah, então você vai dar aula pra gente?”. Respondia que não. Naquela mesma semana entendi o sentido da pergunta. Os alunos estavam sem professor de História. O anterior tinha deixado a escola havia aproximadamente quinze dias e a coordenação ainda não tinha encaminhado outro professor para a instituição.

Os alunos adoravam conversar. Não houve nenhum tipo de resistência inicial da parte deles. Quando me viam sozinha, observando a hora do recreio, logo se aproximavam, faziam perguntas, me mostravam coisas, falavam sobre eles mesmos. Não foi difícil penetrar no universo desses jovens. Quando começaram a

²⁴ CARVALHO, Marília Pinto de. *Op. cit.*; p. 216.

compreender o que era realmente uma pesquisa de mestrado, vinham, espontaneamente, dar sua opinião sobre determinados professores ou simplesmente queriam bater papo. A única resistência observada foi na aplicação do questionário. Muitos ficaram desconfiados, perguntando se era realmente para responder a verdade, se alguém iria ver as respostas dadas. Esclareci as dúvidas, afirmei não ser necessária identificação, pois o que me interessava eram as respostas verdadeiras, devido a seriedade e rigor da pesquisa. Alguns, principalmente as meninas, disseram ter adorado responder ao questionário, que “foi legal e que parecia um caderno de perguntas”. Após a análise das respostas dos questionários foi possível traçar um perfil sócio-econômico desses jovens.

4.4

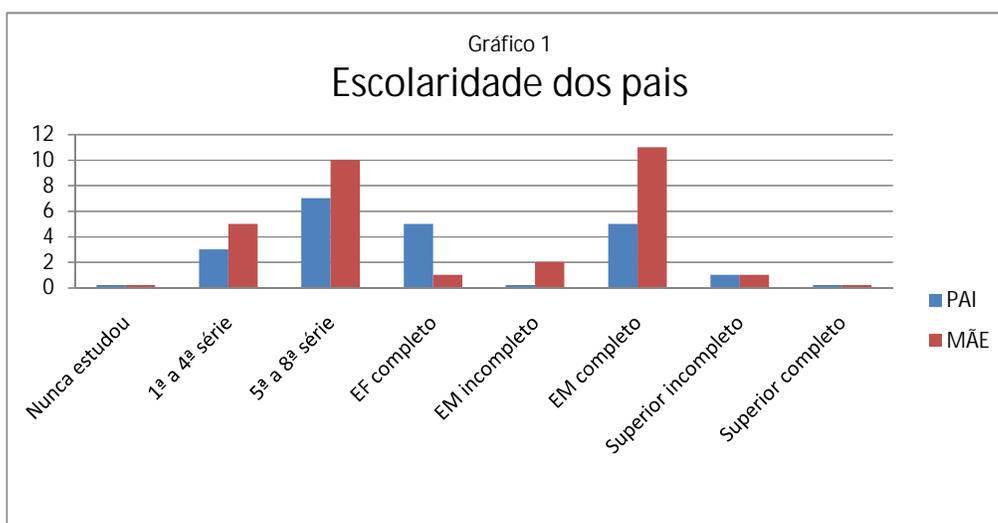
Os sujeitos

A maioria dos jovens que faziam parte da pesquisa ingressou na Escola Tupinambá no sexto ano do Ensino Fundamental. Muitos deles vêm de uma escola municipal que fica localizada no mesmo bairro, apenas uma rua após a Escola Tupinambá. Essa escola municipal atende somente até o quinto ano do Ensino Fundamental, por isso, quando seus alunos concluem esta etapa, são encaminhados para a escola mais próxima que atenda ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

A faixa etária desses jovens compreende dos 13 aos 16 anos de idade. Dos 34 jovens analisados, 24 eram meninas e 10 eram meninos. Esses alunos pertencem ao que corresponde às chamadas camadas populares. Seus pais, apesar de, em alguns casos, possuírem um emprego fixo com carteira assinada, exerciam ocupações semi-qualificadas (2 pintores, 3 motoristas, 1 marceneiro, 2 mestre de obras, 1 vendedor, 1 serralheiro e 1 pedreiro). Havia 1 pai desempregado. Quanto às mães, 11 eram donas de casa, 5 eram empregadas domésticas, além de 1 caixa, 1 merendeira, 1 auxiliar de serviços gerais, 1 agente de saúde e 1 garçonne. Ao serem questionados sobre as ocupações de seus responsáveis, alguns jovens apenas escreveram que eles trabalhavam fora, não especificando a ocupação (12 pais e 8 mães). Outros jovens afirmaram não saber quais eram as ocupações de

seus responsáveis (6 pais e 1 mãe). Além desses, havia aqueles que já tinham pais falecidos (2 pais).²⁵

O capital cultural familiar, considerado segundo a escolaridade, era igualmente reduzido: do total de pais, apenas 5 completaram o Ensino Médio. Em relação as mães, o número aumenta: 11 conseguiram concluir o Ensino Médio²⁶, como mostra o gráfico abaixo.²⁷



Procurou-se conhecer esses jovens também quanto às suas condições materiais. Desses 34 jovens, apenas 1 não possui televisão em casa. A maioria possui rádio, videocassete ou aparelho de DVD, máquina de lavar roupa e telefone fixo. Todos possuem geladeira. 13 não possuem computador em casa e 22 não possuem carro – ver gráfico 2.

²⁵ No questionário, para a pergunta sobre as ocupações dos pais, houve 2 não respostas no caso da ocupação do pai e 1 não resposta no caso da ocupação da mãe.

²⁶ No questionário, para a pergunta sobre a escolaridade dos pais, houve 1 não resposta para a escolaridade do pai e 1 não resposta para a escolaridade da mãe. No caso dos pais, 11 jovens afirmaram não saber até que série seus pais estudaram. Já para as mães, 3 jovens não sabiam informar sobre a escolaridades de suas mães.

²⁷ Para as abreviaturas do gráfico: EF = Ensino Fundamental e EM = Ensino Médio. No momento da aplicação do questionário foi esclarecido aos jovens o que significavam os termos completo e incompleto em relação a trajetória escolar – caso os jovens não compreendessem os termos e marcassem uma opção incoerente com a realidade, alterando os resultados da pesquisa.



A maioria das residências é composta por 2 quartos, 1 sala, 1 cozinha e 1 banheiro. Dos 34 jovens que faziam parte da pesquisa, 14 residem no mesmo bairro da escola. Os outros 20 alunos moram em bairros vizinhos, próximos à escola – alguns alunos precisam pegar ônibus para chegar até a escola, outros vêm caminhando.

A maioria desses jovens assiste, em média, de 1 a 2 horas de televisão por dia e seus programas favoritos são novelas, seriados, filmes, desenhos e programas que transmitem clipes de músicas nacionais e internacionais. A maioria deles não gosta de assistir a telejornais. Na internet gastam, em média, 4 horas diárias – aqueles que não possuem computador afirmam ir à lan houses perto de suas residências. Segundo eles, nas lan houses jogam, mexem no Orkut, MSN, email e visitam sites sobre seus artistas e programas de televisão favoritos. No tempo livre, muitos afirmaram também que a conversa com amigos é rotineira: gastam em média 3 horas por dia conversando com os amigos – segundo eles, quando chegam da escola conversam na rua, batem papo por telefone ou MSN. Do universo pesquisado, 8 alunos trabalhavam fora, pela manhã.

Esses alunos raramente vão a museus ou teatros. Algumas vezes vão à praia, cinema e shows. Os dois lugares mais freqüentados por esses jovens são o shopping e a lan house. Vale deixar uma observação sobre esse ponto: na cidade onde os jovens moram não há teatro ou museus. A cidade mais próxima onde há um teatro fica a aproximadamente 40 minutos de distância da escola – de ônibus. No caso dos museus, ficam ainda mais distantes e os mais próximos localizam-se a pelo menos 1 hora de distância da escola, também de ônibus.

5

O sentido da experiência escolar

A motivação inicial dessa pesquisa consistia em ouvir o que os jovens pensavam sobre a escola. Em meio a um sistema educacional repleto de problemas, lacunas e contradições, ouvir o que o jovem tinha a dizer sobre a instituição escolar mostrou-se como uma nova forma de compreender esse jovem. O aluno, sujeito pertencente a esse universo, talvez o grande protagonista de todo o sistema, deveria sim ser ouvido. Com isso, diferentes perspectivas de análise poderiam surgir, permitindo múltiplas reflexões sobre o assunto. Ouvir esse aluno, compreender qual o sentido que esse jovem atribui à experiência escolar, mostrou-se, então, como uma alternativa na busca de elementos que enriqueçam a discussão sobre o sistema educacional atual.

5.1

Quem são eles, afinal?

Os jovens são o que são, mas também (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não refletem apenas a realidade, ajudam-na também a instituir-se como uma idealização ou ficção social. O importante é não nos deixarmos contagiar por equívocos conceituais que confundem a realidade com as representações que a conformam ou dela emanam.²⁸

Nunca as características e valores ligados à juventude, como energia e estética corporal ou mesmo a busca do novo, foram tão louvados, num processo que poderíamos chamar de *juvenilização*²⁹ da sociedade. Entretanto, na contramão desse processo, a juventude ainda não é encarada como sujeito de direito capaz de expor suas idéias com seriedade. É muito comum nas escolas e programas educativos a palavra do jovem, quando é levada em conta, posicionar-se em último lugar. Dificilmente o jovem é encarado como interlocutor válido, capaz de emitir opiniões e interferir nas propostas que lhes dizem respeito, o que desestimula, certamente, sua participação e protagonismo.

²⁸ PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008, p. 8.

²⁹ Expressão utilizada por Juarez Dayrell e Nilma Gomes. In: DAYRELL, Juarez e GOMES, Nilma. **A juventude no Brasil**. Disponível em www.cmjbh.com.br, p. 1.

São diversas as imagens que se criam em torno da juventude contemporânea. Como afirma Dayrell, perceber a juventude em sua condição de transitoriedade seria uma delas: nesse caso, o jovem é sempre “um vir a ser”, como se todas as suas atitudes, atividades e opiniões só encontrassem sentido quando pensadas no futuro, na passagem para a vida adulta. Sendo assim, há uma tendência a encarar a juventude em sua negatividade, como o que não se chegou a ser, negando, de certa forma, o presente vivido. Essa concepção encontra-se muito presente na escola: em nome do vir a ser do aluno, traduzido no futuro diploma, acaba por negar o presente vivido dos jovens como espaço válido de formação, de troca, de diálogo. Quando imbuídos dessa concepção, os projetos educativos perdem a oportunidade de dialogar e compreender as reais demandas e necessidades desses jovens, distanciando-os dos seus interesses do presente, o que diminui as possibilidades de um envolvimento efetivo nas propostas educativas. Normalmente nas escolas as decisões são tomadas sem levar em conta o que o aluno pensa. Há uma opinião do senso comum em que se define o jovem como imaturo, como se não tivesse responsabilidade ou opinião formada para decidir determinados assuntos. É claro que a adolescência é, é verdade, uma fase de transição para a vida adulta. No entanto, ouvir esse jovem poderia ser a oportunidade de reformular determinadas questões que envolvem o ambiente escolar, pois, na medida em que o jovem é ouvido, torna-se responsável também pelas escolhas e decisões que tomou, sentindo-se ainda mais pertencente àquele universo, no qual ele também tem voz.

Essa imagem de transitoriedade convive com outra que, de certa forma, a complementa: a juventude vista como problema. Essa imagem ganha visibilidade quando associada ao crescimento do índice de criminalidade, violência, consumo e tráfico de drogas, expansão de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce. Certamente não há como negar essas questões e perceber que devem ser equacionadas. No entanto, ao conceber o jovem de maneira reducionista, vendo-o apenas sob a ótica do problema, as ações em prol da juventude passam a ser focadas na busca da superação desses conflitos, enfatizando o jovem que se encontra em situação de risco como se essa situação fosse uma característica comum da juventude. Segundo Dayrell, tal postura inibe o investimento em ações baseadas na perspectiva dos direitos, ações capazes de

desencadear políticas e práticas que focalizem a juventude nas suas potencialidades e possibilidades.

Diante de tais considerações, verifica-se que, para compreender o que pensam os jovens, faz-se necessário despir-se destas imagens construídas pelo imaginário. Ao manter-se arraigado nesses modelos socialmente construídos, corre-se o risco de analisar o jovem de forma negativa, dando ênfase às características que lhes faltariam para corresponder a um modelo ideal de “ser jovem”. Agindo dessa forma, não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens reais constroem a sua experiência como tais, muito menos apreender as suas demandas. Sendo assim, a presente pesquisa buscou desprender-se de qualquer estereótipo que tentasse definir ou julgar as ações e características desse jovem, que na escola, muitas vezes é enxergado apenas como aluno.

5.2

Onde tudo começa

Um enunciado é significante se tiver um sentido, se disser algo sobre o mundo e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores. Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros.³⁰

O que mobiliza um jovem a estudar? O que faz com que ele se interesse em aprender algo na escola? Quais interesses as aulas, os conteúdos trabalhados, despertam nesse jovem? Qual a importância que a escola possui em sua vida? Segundo diversos autores, como Charlot, Perrenoud, Dayrell e Sposito, todas essas questões giram em torno do sentido que esse jovem encontra nessas atividades. Dessa forma, o jovem se mobiliza em relação à escola de acordo com o sentido e importância que a escola tem em sua vida.

Antes de tudo, as crianças e jovens vão à escola, teoricamente, para aprender. Desde seu início, a escola possui como objetivo primeiro, transmitir determinado conhecimento que o aluno ainda não possui. Então, o sentido principal da escola deveria permear a questão dos saberes, do interesse e necessidade de adquirir determinados conhecimentos que só a escola seria capaz

³⁰ CHARLOT. Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 56.

de transmitir. No entanto, até que ponto esses saberes são capazes de mobilizar os jovens, sendo capaz de levá-los a encontrar sentido na experiência escolar?

Para Perrenoud, a questão do sentido é central na análise da valorização da escola. Segundo esse autor, a relação com o saber e com a escola é definida como uma relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo e os processos ou produtos do saber. Essa relação se enraíza na própria identidade do indivíduo, uma relação de identidade com o saber em que, o que está em jogo, é a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido que mobilize a aprendizagem.

Charlot afirma que só há saber em uma certa relação com o saber e só há aprender em uma certa relação com o aprender. Isso significa, segundo esse autor, que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma relação com o saber e com o aprender. Sendo assim, o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele algum interesse, se fizer sentido para ele: o sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades. Isso quer dizer que o sentido e o valor do que é aprendido está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender).

Partindo desses pressupostos, pode-se afirmar que o sentido que o jovem atribui à experiência escolar depende da relação que se estabelece entre esse jovem e a escola. Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. Dessa forma, a maneira que o jovem se relaciona com a escola, a maneira que encara a instituição, a mobilização que essa escola desperta nesse jovem, depende da relação, da percepção, do significado que as atividades ali desenvolvidas têm para esse indivíduo. É esta razão que sustenta a necessidade de existir uma articulação da escola com o contexto social e cultural envolvente: os alunos têm de ser capazes de integrar e relacionar a sua experiência escolar com todas as suas experiências de vida, porque isso é o que lhes permite construir um sentido.

Atualmente a relação do jovem com a escola é enxergada como tumultuada, repleta de desafios e tensões. Essa crise da escola seria também uma crise da relação da escola com a juventude, com jovens perguntando-se ao que a

escola se propõe. Os jovens vão as escolas todos os dias e parecem não encontrar sentido no que fazem ali. Muitos se questionam sobre o sentido de precisarem aprender todos aqueles conteúdos, pois não encontram motivos que tornem aqueles saberes relevantes para suas vidas. O currículo, distante da realidade dos alunos, provoca esses questionamentos. O envolvimento dos alunos com as disciplinas são diferenciados, dependendo da forma como cada um elabora o seu estatuto como aluno, mas também com a capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado, o que, segundo Charlot, é condição essencial para a aprendizagem.

Para Dayrell o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola: tensões e desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vem ocorrendo na sociedade contemporânea. Dessa forma, a escola deve ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. A sociedade, num processo de constante mudança, oferece aos jovens uma série de atrativos que alteram a soberania da instituição escolar como fonte primeira de transmissão de conhecimento. Hoje, o jovem pode aprender sobre qualquer assunto dentro de sua própria casa, ligando um computador e conectando-se à internet. A televisão, jornais, revistas, estão cada vez mais disponíveis para esse jovem, que pode conhecer o mundo de forma completamente diferenciada do que ocorria há algum tempo. Se a escola já parecia algo enfadonho, desinteressante, distante da realidade dos alunos por volta de meados do século XX, em pleno século XXI os jovens dão sinais claros de que algo está fora do lugar.

Sposito afirma que as reações indisciplinadas dos jovens, os comportamentos revoltados dentro da escola seriam apenas condutas mais visíveis de recusa dos alunos, mostrando-se como uma reação evidente da falta de sentido que esses jovens têm para com a escola. Para Pais, esse sentimento de revolta surge, potencialmente, entre alunos que não reconhecem a escola como sua. Diante disso, Sposito propõe o seguinte questionamento: em que medida a violência escolar³¹ não seria o elemento revelador de situações, a porta de acesso

³¹ A autora utiliza o termo violência escolar quando se refere também à indisciplina escolar. Segundo a autora algumas atitudes dos jovens ultrapassam a simples indisciplina. Quando há enfrentamentos diretos, com conseqüências mais sérias (como agressões físicas, depredação do patrimônio), a autora afirma que o mais adequado seria utilizar a expressão violência escolar.

privilegiada para uma análise mais densa do próprio sentido da escola no mundo contemporâneo?³² Segundo Sposito, faz-se extremamente necessário entender o sentido para compreender a falta de sentido que os jovens atribuem à instituição escolar.

O tornar-se aluno já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir sentido a este trabalho. Implica em estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto do aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar.

Conclui-se, então, que tudo começa na relação de sentido que se estabelece.

5.3

Um futuro “sonhado”

A escola adquire sentido para o sujeito quando a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida.³³

Como já foi explicitado, a escola Tupinambá atende a jovens das camadas populares. Para tratar da questão da experiência escolar para os jovens, deve-se levar em conta a qual grupo social esse jovem pertence. O sentido da experiência escolar para jovens filhos das elites certamente é construído de forma diferenciada do sentido construído por um jovem pobre, de camadas sociais mais baixas. A camada social a qual esse jovem pertence não determinará sua relação com a escola, seu sucesso ou insucesso, porém, grande parte da postura que esse

³² SPÓSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. Texto disponível em www.iea.usp.br/observatorios/educacao, p. 14.

³³ NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Rio de Janeiro, Vozes, 2000 p. 36. Apud DUSCHATZKY, S. **La escuela como frontera – reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares**. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 81.

aluno manifesta diante da instituição escolar advém de um habitus construído fora da escola. Segundo Maria Alice Nogueira, o estudo sobre a realidade escolar nos meios populares deve levar em consideração outras dimensões da vida do jovem além da estritamente escolar, dentre elas, a rede de relações sociais da qual esse jovem faz parte. A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos e este não pode ser desconsiderado. No entanto, é necessário estar atento para não cair num determinismo, numa simplificação, sem levar em conta o que esse jovem, sujeito que age e reage, pensa e opina, tem a dizer.

Para Nogueira a percepção que os jovens das camadas populares possuem hoje da escola é um processo que vem sendo construído há algum tempo, reflexo da valorização que a própria sociedade atribui à escolarização. Ainda em 1950, uma escolaridade de nível primário garantia o acesso a grande parte dos empregos de prestígio, mas, gradativamente, com a elevação do nível de escolaridade da população e conseqüente aumento das exigências escolares, o Ensino Médio passou a ser decisivo para alguém disputar uma vaga na maioria das ocupações do mercado de trabalho. Nos dias atuais, quando a inserção no mercado de trabalho vem sendo cada vez mais dificultada pela crise do desemprego, se especializar ainda mais vem se transformando em uma necessidade, uma alternativa que pode aumentar as chances do indivíduo de conquistar uma vaga. Esse processo, marcadamente crítico para os jovens do ponto de vista profissional, nada mais é do que a necessidade da sociedade de responder a tais mudanças.

Com isso, ir à escola transformou-se praticamente em algo indispensável para quem deseja pleitear uma vaga no mercado de trabalho. No caso das camadas populares, ir a escola mostra-se como principal e, às vezes, única alternativa digna para uma possível melhoria de vida ou, ao menos, uma forma de conquistar um emprego que possa garantir sua sobrevivência. Segundo Nogueira, uma análise do significado que os pais atribuem à escolarização de seus filhos revela que a valorização da instrução se alicerça em um principal pilar: integração no mercado de trabalho.

Nas oficinas trabalhadas com os jovens selecionados para a presente pesquisa, uma das perguntas foi: *qual é o seu maior sonho?* O objetivo dessa

pergunta era perceber se os sonhos desses jovens estariam atrelados à possível expectativa de mudança de vida depositada na escola. Em aproximadamente 90% das respostas, aparecia o sonho de melhoria de condições de vida, que seria alcançado caso conseguissem conquistar um diploma. Dessa forma, a conquista do diploma mostrava-se como requisito indispensável para que pudessem realizar seus maiores sonhos. Algumas respostas na tabela abaixo:

Tabela 1

Qual é seu maior sonho?

Ter um bom emprego estabilizado.

Fazer medicina e direito. Para conseguir eu corro atrás para que eu tenha um futuro bom.

Construir uma bela família e conviver bem com paz, e pra isso eu devo estudar e dar meu máximo.

Ter um bom emprego no futuro e que eu goste de fazer isso. Para conseguir isso eu vou ter que estudar muito.

Ser cantora e arquiteta. São as duas coisas que eu mais gosto. Quero estudar bastante, fazer aula de canto e aprender melhor matemática.

Quero conhecer Paris e o que eu preciso fazer para conseguir é estudar e trabalhar.

Meu sonho é ter uma vida digna e para realizá-lo muito estudo.

Passar na prova da FAETEC para curso de Propaganda e Marketing. Me dedicar e estudar bastante.

Me tornar uma decoradora. Que eu estude bastante para que possa realizar esse sonho.

Meu maior sonho é seguir uma profissão de bombeiro e para realizar esse sonho eu preciso estudar e me esforçar.

Me formar na faculdade de direito, ter boas condições financeiras e ser feliz. Ter fé em mim e não deixar me abater pelos obstáculos que a vida me apresentar.

Ser psicóloga e para isso é preciso muito estudo.

Me tornar uma grande dentista e uma química. Precisamos estudar bastante.

Ser marinheira. O que eu devo fazer para realizá-lo é lutar para consegui-lo.

Meu maior sonho é ser bombeira. Para realizá-lo eu tenho que estudar, é o que já estou fazendo.

Meu maior sonho é poder ajudar minha mãe em todas as necessidades dela.

Fazer faculdade de música.

Terminar meus estudos e trabalhar na plataforma

Ter uma faculdade e trabalhar bastante

Ser igual ao meu pai e estudar

Meu maior sonho é ser marinheiro e para isso preciso estudar

Meu maior sonho é ser bombeiro e fazer minha casa. O que eu preciso fazer para realizá-lo é estudar e correr atrás, porque nada cai do céu.

Ser enfermeira e para realizar esse sonho é preciso estudar muito.

Mesmo em alguns casos, onde os jovens não responderam de forma explícita sobre o valor da escola em seus sonhos, houve a indicação de forma indireta, apontando para a situação financeira como um pré-requisito para a conquista dos sonhos, *como ter minha festa de 15 anos, ter uma vida estruturada ou ir até a Bahia conhecer minha avó*³⁴. Na fala desses jovens transparece o grau de expectativa que a instituição escolar desperta em suas vidas. Essa expectativa de mobilidade social mostra-se, em si, como um sentido, um motivo, que leve os jovens à escola. A obtenção do diploma seria, então, fundamental para conquistarem seus sonhos.

Os jovens foram questionados sobre a possibilidade de alcançarem o sonho – *Você acha que vai conseguir realizá-lo?* – e a maioria respondeu que sim, certamente conquistariam seus sonhos, mas não conseguiam explicitar claramente o que deveriam fazer para chegarem lá. A maioria dos alunos dizia que para alcançarem seus objetivos seria necessário muito estudo, cursar uma faculdade e *muita, muita força de vontade*. Todos os jovens que responderam que a escola era fundamental para realizarem seus sonhos, sem exceção, deixaram transparecer um discurso que demonstrava que seria preciso depositarem muito esforço nesse projeto, e alguns chegaram a dizer que sabem que seria *necessário remar contra a maré, mas com muita fé em Deus a gente chega lá*. Uma jovem – sonhava ser enfermeira - afirmou que conquistaria seu sonho porque é uma pessoa muito

³⁴ Nesse capítulo os trechos em itálico referem-se às perguntas e respostas feitas aos jovens durante a pesquisa. Alguns erros de concordância estão presentes pois as falas dos alunos foram fielmente reproduzidas.

dedicada ao que quer e porque *tem um Deus que vai ajudar*. Outro jovem disse que vai realizar seu sonho *porque eu sei se der o melhor de mim ninguém vai poder me deter. Sei que irei até o fim do mundo se for possível para poder ser feliz. Sou otimista e não desisto nunca!* A marca da religiosidade³⁵ estava muito presente na fala desses jovens como se precisassem de uma ajuda divina, superior, para alcançarem seus objetivos, como se fosse algo quase impossível de ser conquistado e que, para conseguirem, teriam que depositar todas as suas forças nesse objetivo.

Lucette Labache e Monique de Saint Martin³⁶ afirmam que os indivíduos, quando relatam suas trajetórias, mais especialmente quando estas são marcadas por uma mobilidade social, escolar, profissional, geográfica, residencial mais ou menos importante, os indivíduos também descrevem as fronteiras que tiveram que respeitar ou procuraram ultrapassar, contornar ou transgredir. Para as autoras a noção de fronteira, recentemente conceituada nas ciências sociais, revela-se essencial para a compreensão dos grupos sociais. Por um lado as fronteiras delimitam os contornos das categorias sociais (a participação desigual dos indivíduos na vida social) e, por outro, abrem espaços de troca e de encontro para que as classes se comuniquem entre si. Uma fronteira separa e possibilita troca entre duas unidades que se reconhecem mutuamente como diferentes. Essa noção constitui uma ferramenta teórico-metodológica particularmente pertinente para refletir sobre as atuais formas múltiplas de manutenção e recomposição da distância entre os diferentes grupos sociais e entre os indivíduos nas sociedades afetadas por processos mais ou menos fortes de recomposição social. As fronteiras separam o “nós” dos “eles” e interrompem, circunscrevem ou produzem segregações na distribuição de populações ou de atividades dentro das sociedades. Essas fronteiras não são dadas, constroem-se, ultrapassam-se e desconstroem-se no tempo e com o tempo. Enfim, todo o processo definidor de fronteiras sociais é o desfecho das lutas e conflitos pela classificação social e contra a desclassificação. Segundo as autoras, às vezes essas fronteiras sociais

³⁵ No universo dos 34 jovens selecionados para a pesquisa, 10 jovens declararam-se evangélicos, 11 jovens declararam-se católicos, 2 jovens afirmaram ser testemunhas de Jeová e 9 jovens afirmaram não possuir religião. 2 jovens não responderam a essa pergunta.

³⁶ Ver: LABACHE, Lucette e SAINT MARTIN, Monique. Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, maio/ago. 2008, p. 333-354.

desempenham um papel de “muralha” que protege de um risco ou de uma desclassificação social, outras vezes representa um “fosso” a ser transposto em busca de escapatória. No relato dos alunos, a escola delineia-se como trampolim para ultrapassar fronteiras. Seria o instrumento capaz de levá-los a “transpor” fossos, possibilitando uma mobilidade social, um instrumento contra a desclassificação e a favor da classificação – melhoria de vida. No entanto, manter-se na escola não parece tarefa fácil para esses jovens. O ofício de aluno não parece ser natural para eles, como se as lógicas socializadoras da escola se chocassem a todo o momento com os hábitos e costumes de vida desses jovens.

Do total dos 34 alunos selecionados para a pesquisa, 16 já haviam ficado reprovados alguma vez na escola - ver tabela 2. O índice de reprovação permite perceber a dificuldade que esses alunos possuem para se relacionar com a instituição escolar: essa quantidade de alunos reprovados demonstra uma trajetória repleta de percalços, idas e vindas que, segundo Nogueira, é típica das camadas populares. Diante desta realidade, a conquista do diploma seria algo em que esses jovens deveriam, realmente, depositar muito de sua dedicação e esforço. A relação com a escola mostra-se repleta de tensões para esse jovem, apesar de a enxergarem como alternativa mais viável para uma possível melhoria de vida. Para Nogueira, os percursos acidentados criam um distanciamento temporal com a escola, mas, em vários casos, a mobilização dos jovens para mudar sua posição na sociedade inclui a obtenção de um certificado escolar.

Tabela 2

Reprovações	
Nunca repeti o ano	18
Sim, repeti uma vez	12
Sim, repeti mais de uma vez	02
Não resposta	02

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a ficarem reprovados, 10 jovens afirmaram que não estudaram o suficiente, pois tiveram dificuldades em organizar os estudos e entender a matéria dada; 2 acharam que a

escola foi muito exigente, com professores injustos; 1 teve problemas familiares e 1 deles afirmou ter ficado doente.

Diante desse quadro, a pergunta que se fazia era: por que para esses jovens a relação com a escola parece tão conflituosa, tão difícil, tão desinteressante ao ponto de não se sentirem mobilizados para estudar? Mesmo os que não possuíam problemas com reprovações, afirmavam que *a escola às vezes é muito chata, que não entendem nada que os professores falam* e que *o melhor da escola é mesmo os amigos, pois aprender a matéria mesmo, só as vezes*. Por que esses jovens, ao mesmo tempo em que afirmam que a escola é o principal agente transformador em suas vidas, a ponte que os levará ao alcance dos sonhos, não conseguem encontrar um atrativo – que não seja o futuro e sonhado diploma – que os desperte algum interesse em estudar?

Através da observação em campo, na sala de aula, foi possível perceber a postura desses jovens diante do saber, da transmissão de conhecimento. Na maioria das aulas – com exceção de duas disciplinas – os alunos pareciam não demonstrar nenhum interesse ao que era exposto pelo professor. Brincavam, riam, fingiam copiar os deveres, escutavam MP3, mexiam no celular e quando o professor chamava a atenção, todos riam e implicavam um com o outro. Os professores, com aparência de muito cansados, pareciam se dar por vencidos e já não tentavam impedir essas reações. Continuavam dando as aulas e raramente repreendiam os jovens por tais posturas. Na verdade, pareciam estar desanimados e o máximo que faziam era passar uma grande quantidade de deveres no quadro e pedir que os alunos copiassem. Após, falavam rapidamente sobre o conteúdo e, a essa altura, o tempo da aula já havia terminado. O professor se retirava da sala e os alunos ficavam sozinhos. Nesse momento, continuavam a conversar e rir como faziam durante a aula, como se o professor nunca estivesse estado ali. Olhavam ao relógio a todo o momento, perguntavam se poderiam ir para casa, se a aula já havia acabado, se o professor seguinte havia faltado. Essas posturas evidenciam uma falta de motivação tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, como se as aulas não fizessem sentido para ambos. Assim como os jovens pareciam demonstrar dificuldades em se adequar à sua função de aluno, o professor parecia também estar desencontrado, como se não soubesse o que fazer

diante daquela situação. A aparência de cansaço e falta de motivação era constante na maioria dos professores.

Apenas nas aulas de duas disciplinas a postura dos alunos mudava completamente. E os professores também eram diferentes. Segundo os alunos, a postura deles mudava porque *as professoras são muito mais exigentes, e com elas não dá pra enrolar não, senão elas caem em cima da gente*. As duas professoras que ministravam essas disciplinas eram completamente diferentes uma da outra, mas com as duas, era possível perceber o interesse dos alunos em participar das aulas. Os motivos que levavam a isso eram também diferentes entre as duas, mas, em ambas as aulas, havia alunos interessados, fazendo perguntas, questionando.

A aula x ³⁷ era a preferida entre os jovens e a professora também – a metade dos alunos considerava essa sua matéria preferida. A professora era bastante enérgica e exigente, voz grave e não admitia conversa em suas aulas e deveres incompletos. Exigia muito dos alunos, falava alto, chamava atenção, passava testes e trabalhos, olhava os cadernos para ver se as lições estavam completas. Ao mesmo tempo, demonstrava ser amiga dos jovens e compreendê-los. Parecia sempre aberta para ouvir seus problemas, era sincera, e os alunos gostavam disso, mesmo quando eram criticados. Suas aulas eram sérias, mas havia momentos de descontração em que ela ria, contava piadas e todos adoravam. Essa professora demonstrava muita paixão ao ensinar e nunca parecia cansada. Segundo ela, descobriu o magistério tarde, pois antes de ser professora era enfermeira e não gostava muito - disse ser uma profissão muito triste, pois lidava com a morte. Na educação não, ela disse se sentir feliz e realizada, pois trabalhava com vidas e vidas jovens, cheias de histórias pela frente. Os alunos a adoravam. Ela parecia muito dedicada, agendava passeios pedagógicos³⁸ e afirmava que era uma pena que os outros professores não investissem nos jovens como ela. Ela parecia saber que era diferente dos outros professores e que era amada por conta disso.

³⁷ Não foi citado o nome das disciplinas em virtude do anonimato da pesquisa. Por isso, usaram-se as expressões x , y e k para substituir os nomes.

³⁸ Durante a pesquisa de campo a professora convidou a pesquisadora para ir a um passeio pedagógico ao planetário, acompanhando a turma. Foi uma tarde agradável e os alunos parecem ter gostado bastante. A maioria deles nunca havia ido a um planetário.

Já a professora da disciplina *y* era bastante diferente. Afirmava ser *tradicional* e desde o primeiro momento em que a pesquisadora entrou em sua sala, a professora deixou isso bem claro. Ela mesma se auto definia dessa forma e dizia que precisava do silêncio e organização para dar aulas. Antes de sua chegada a turma ficava eufórica, organizando as carteiras em fileiras impecáveis, catava o lixo – papéis de bala, bolinhas de papel – e limpava o quadro. Quando a professora entrava o silêncio era total e todos só ouviam o que ela tinha a dizer. Sua voz era baixa e pausada e ela dava aula sentada. Explicava o conteúdo dessa forma. O silêncio mantinha-se até o fim da aula e alguns alunos levantavam o dedo para fazerem algum tipo de pergunta. A professora respondia a todas, sempre sentada. Ao final da aula ela se despedia e quando saía, os alunos voltavam a conversar e mudavam as carteiras de lugar, sentando em duplas ou trios.

Ao conversar com os alunos sobre as aulas, a maioria deles afirmou gostar muito da aula da disciplina *x* *porque a professora é muito boa*. Eles diziam: *ela se preocupa com a gente, quer saber se a gente fez a tarefa, se está tudo bem. Ela trata todo mundo igual e não fica puxando saco só dos bons alunos*. Em relação à disciplina *y*, a postura foi outra: apesar de os jovens afirmarem gostar da aula, gostar do silêncio, gostar da professora, disseram que não conseguiam entender muito o que ela dizia e que só ficavam quietos *porque uma vez a professora conseguiu expulsar um aluno da escola*.

A aula que menos gostavam era da disciplina *k* – essa era unanimidade. Todos os alunos diziam que *k* era a pior matéria, *pois o professor é um grosso, ele xinga a gente e trata a gente mal*. Durante as observações isso não foi evidenciado – será que pela presença da pesquisadora em sala? - mas transparecia uma falta de interesse do professor para com os alunos: ele não parecia se incomodar com a indisciplina, com o cumprimento de tarefas e suas aulas eram desorganizadas.

Ao observar as diferentes aulas e as diferentes posturas dos alunos diante delas, foi possível perceber que os jovens da pesquisa se envolviam mais ou menos com determinada disciplina, dependendo da postura que o professor possuía. O envolvimento com os conteúdos era resultante de um processo relacional entre professor e aluno. Se havia uma relação de entendimento,

conversa, como no caso da primeira professora, os jovens conseguiam ter um envolvimento maior com a disciplina. No caso da disciplina *y*, mesmo com todo o silêncio e organização da sala de aula, os alunos afirmaram não compreender o conteúdo. Diziam que, na verdade, possuíam muito medo da professora e sentiam-se inseguros com essa situação. Em *k*, os alunos afirmavam que o professor não se importava com eles e, por isso, eles também não se importavam com a sua disciplina. Régine Sirotá em seus estudos sobre a comunicação em sala de aula, afirma que na medida em que o processo de aprendizagem passa por um processo relacional, este pode situar-se na oposição ou na concordância, mas nunca indiferentemente. Essa interação entre o saber e o relacional determina tanto as possibilidades de aprendizagem do aluno quanto as condições de ensino do professor.³⁹ Dessa forma, para os jovens, o apressado ou não pela disciplina estava completamente associado ao sentimento que tinham pelo professor. A professora que era considerada preferida ganhou estima dos jovens, pois, segundo eles, os enxergava e se preocupava com eles. Mesmo quando brigava ou chamava atenção, os alunos diziam gostar porque ela estava certa e eles sabiam disso. Tudo isso contribuiu para o envolvimento ou não do jovem com a escola. O professor que conseguia enxergar esse jovem além de sua identidade de aluno, penetrando em seu universo, sendo capaz de compreender seus pontos fracos, acabava por motivar esse jovem a estudar. Quando havia uma relação que extrapolava a dualidade professor-aluno, os jovens sentiam-se mais interessados. E o professor também. Era como se essa relação saísse da obrigação que cada um tem de conviver com o outro, devido às obrigações escolares, criando um laço de sentimento, de consideração.

Para Dayrell essa tensão faz parte de uma relação que o jovem vivencia, num processo excludente: ser jovem ou ser aluno? Segundo o autor, são poucos aqueles que no ambiente escolar conseguem valorizar o aluno em sua condição juvenil. É como se o ser aluno excluísse o ser jovem, como se os alunos pudessem ou ser alunos ou jovens e não serem alunos jovens. Como a professora *x* era capaz de compreender as várias facetas desse aluno, desse jovem, a relação entre eles era produtiva. Perrenoud afirma que essa relação excludente só serve

³⁹ SIROTÁ, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 58.

para reafirmar a falta de sentido da escola para o aluno, com jovens sentindo-se pouco pertencentes àquele universo. É como se a escola fosse importante para um futuro distante, mas no presente, os saberes que deveriam ser adquiridos ali não fizessem nenhum sentido. Em suas falas os jovens deixam transparecer o que Charlot chama de sentido utilitarista da escola, pois a instituição só faz sentido quando ganha uma utilidade. E, nesse caso, a utilidade é a obtenção do diploma para uma possível ascensão social. Em relação aos saberes, aos conteúdos que aprendem em sala de aula, os jovens são evasivos. Declaram que a escola é importante, mas não sabem exatamente o que aprendem com ela. Percebe-se, então, que há uma via de mão dupla presente nessa relação com a escola: ao mesmo tempo em que acham a escola pouco interessante em relação à transmissão de saberes, precisam freqüentar a escola na busca de um certificado escolar. A preocupação não é com o saber escolar em si mesmo, mas com a obtenção de um certificado, que constitui uma exigência do mercado de trabalho.

Ao serem questionados sobre a importância que a escola possuía, a maioria dos jovens respondeu que a escola era muito importante e fazia muita diferença em suas vidas. Ver tabela 3.

Tabela 3

A escola é importante para você?

Tem importância muito grande porque é na escola que está o meu futuro.

A importância é ter oportunidade de evoluir na vida, de ter chance de ter um emprego.

A escola na minha vida é uma coisa muito importante porque é ela que vai me ajudar para saber as coisas para o futuro escolar.

A escola faz diferença na minha vida porque sem os estudos nós não somos nada. (...)

Nós temos que estudar para sermos alguém no futuro. Estudar para mim significa futuro.

Temos que estudar para no futuro trabalhar, para ter o que dar para nossos filhos. Porque até para ser gari temos que ter estudo.

Para que eu venha aprender e que no futuro eu venha usar o que aprendi (...). O estudo é tudo.

Tudo pra o meu futuro. Faz muita diferença. Sem ela qual iria ser o meu futuro? O meu futuro e o meu potencial?

A escola tem muita importância, pois eu posso ter um futuro melhor.

A escola faz muita diferença na minha vida porque se não existisse escola não existiria

futuro.

A escola é importante para mim porque com ela eu vou ter um futuro melhor. Escola faz sim diferença na minha vida.

A escola na minha vida é importante para mim ser alguém no futuro. Agora ela não faz diferença na minha vida, mas quando eu crescer vai fazer sim

A escola é muito importante para o futuro dos alunos, para arrumar um bom emprego, por exemplo. Ela faz bastante diferença porque nos instrui.

Faz diferença porque eu quero ser alguém na vida. Mas não diferença no momento, porém mais tarde, se eu não estudar, sentirei falta.

A importância da escola na minha vida é tudo porque quero ter um futuro bom e sem estudo não dá pra ter um futuro bom.

É importante porque no futuro pode me ajudar pra arrumar um emprego.

A importância da escola na minha vida é muita, pois é ela que vai me ajudar a ter uma vida melhor no futuro.

Nossa vida não é nada se nós não tivermos a escola porque hoje nós não somos nada se não tivermos estudo. Por isso é fundamental a escola em nossas vidas e com certeza faz diferença.

A importância da escola é que sem escola, sem estudo, eu não vou ser ninguém.

Tudo, pois meu futuro depende do estudo. A escola faz diferença sim porque se eu não estudar, como eu vou me formar?

Essa pergunta feita aos jovens fazia parte de um questionário com perguntas abertas em que cada um deveria responder individualmente. Em nenhum momento, antes da aplicação das perguntas, foi tocado na palavra futuro ou discutido sobre a importância da escola para vida de cada jovem. Sendo assim, cada resposta foi gerada por um pensamento único, que não sofreu influência direta no momento da elaboração das respostas. Impressiona a quantidade de falas que associa a escola ao futuro, que enxerga a escola como o caminho *para ser alguém*, como se só pudessem alcançar um futuro sonhado se frequentassem a escola. Nessas falas, a escola parece ser a única alternativa desses jovens, o único caminho ao qual eles têm acesso para transformar suas vidas. Transparece uma insatisfação com a vida presente vivida e expectativa de melhoria para o futuro. Melhoria essa que só será possível a partir da escola. Seria a busca pela ascensão social, mesmo que, na maioria das vezes, ela não se efetive.

A fala desses jovens também impressiona quando são questionados sobre o que realmente aprendem na escola. Já que a escola possui tanto valor em suas vidas, o que aprendem nesse ambiente? No que a escola colabora para transformá-los, para prepará-los para esse futuro tão sonhado? Ver tabela 4.

Tabela 4

Você aprende coisas na escola? Se aprende, quais são essas coisas?

Aprendo a matéria.

Aprendo as matérias novas.

Aprendo muitas coisas na escola, eu aprendo a elaborar texto, a fazer contos e etc.

Aprendo sim, porque na escola eu tenho oportunidade de ver mais ou menos como a vida é mesmo.

Eu aprendo muita coisa nessa escola. Aprendo coisas dentro da matéria e aprendo coisas que não tem a ver com a matéria.

Aprendo a conhecer pessoas novas, aprendo a ser mais educada, algumas coisas na matéria que eu achava que era um bicho de sete cabeças.

Claro que eu aprendo. Tudo graças a ela eu estou aqui e ela me ajudou a passar por tanta coisa que se eu for explicar era mais fácil eu voltar no tempo.

Aprendo a respeitar o próximo.

Ser um bom aluno e ser muito inteligente.

Aprendo a conviver em sociedade, a respeitar a diferença e o espaço do outro e ter um pouco de responsabilidade.

Eu aprendo muitas coisas, como por exemplo a ler e escrever. Eu aprendi a fazer contas, descobri muitas outras coisas.

Na escola aprendemos muitas coisas. Há coisas que não chegamos a entender, mas na maioria das vezes aprendemos a boa convivência, as matérias, respeitar o direito do outro.

Eu aprendo na escola a ler, ser uma boa pessoa, ser estudante e aprendo também ser um bom aluno.

Eu aprendo algumas coisas na escola: 1º as matérias, 2º aprendo a conviver e respeitar e ter educação.

Nós aprendemos modos.

Eu aprendo várias coisas na escola, não só sobre as matérias, mas sobre outras coisas.

Eu aprendo as matérias.

Eu aprendo na escola é ser uma aluna esforçada nas aulas, seguir em frente os estudos para ter um futuro melhor.

Eu aprendo as matérias mas não é só isso, eu aprendo a conviver com os outros.

Sim, Português, Matemática, História, etc.

Eu aprendo a matéria, que eu sempre esqueço no dia seguinte e várias coisas novas.

Eu aprendo a ser alguém na vida.

Eu aprendo na escola quase sempre... são as matérias dadas, são as coisas da vida.

Aprendo só bobagens, porque eu aprendo muita coisa que tenho certeza que não vou precisar.

Eu aprendo a me controlar em vários momentos.

Na escola eu aprendo a fazer amigos e dar valor a eles.

Eu aprendi o essencial para ser alguém na vida.

Nesses relatos muitos jovens afirmam que na escola aprendem a matéria, outros afirmam que às vezes aprendem a matéria e alguns dizem não aprender conteúdos com a escola. Quando questionados sobre que matéria é essa que aprendem, os jovens não conseguem explicar – respondem que aprendem a contar, que aprendem Matemática, Português, História, aprendem a ler e escrever. No entanto, não conseguem concretizar a idéia, trazendo utilidade a esses conteúdos. Com isso, muitos respondem que a escola não faz diferença em suas vidas agora, mas sabem que *no futuro ela contará muito*. Para Charlot, esses jovens atribuem à escola uma importância bastante relativa na aquisição dos saberes que consideram fundamentais para sua vida. Porém, existe uma espécie de silêncio a esse respeito. A importância da escola – “para vida futura”, “para ser alguém” – é reconhecida, mas chama a atenção o fato de os jovens não darem um destaque maior a esses conhecimentos especificamente escolares. Esse mesmo autor afirma que talvez a relação que se estabelece entre os jovens e os conteúdos curriculares não seja resultante do seu “desinteresse”, e sim da sua dificuldade em encontrar um “sentido” para aquilo que é ensinado. Esses jovens não encontram sentido nos aprendizados que a escola oferece para o presente, para a vida atual e depositam ali, todas as suas expectativas de futuro. No geral podemos afirmar que se configura uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir o mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente em suas vidas.

5.4

Um presente “vivido”

Trata-se de propiciar a possibilidade de outra convivência e de novos significados para um presente democrático no interior da vida escolar capaz de sinalizar algum valor positivo para essas crianças, adolescentes e jovens.⁴⁰

O jovem contemporâneo vive experiências variadas e as vezes contraditórias, constituindo-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos. Os valores apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, mídia, etc. Pertence a contextos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência. Maria da Graça Setton⁴¹ ao trabalhar com a sociabilidade na contemporaneidade aponta para um certo esgotamento da visão clássica sobre o processo de socialização dos indivíduos. Segundo a autora, não é mais possível explicar a ação social a partir dos modelos clássicos - como o modelo da *tábula rasa*, de Durkheim - sugerindo, então, a noção de experiência colocada por François Dubet para designar as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios de orientação. Essa noção de experiência seria a forma mais adequada para designar condutas sociais que não são redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados.

Segundo Dubet, não há uma lógica única ou fundamental de ação que oriente e direcione a experiência do sujeito. Passando pela experiência social é que o indivíduo constrói o mundo. A questão da experiência não é sistematicamente coerente, homogênea e compatível para o indivíduo. Cada vez mais o contato com outros universos, além da família e escola, vem ocorrendo, transformando as lógicas de socialização da criança e do jovem⁴². Esses novos

⁴⁰ SPÓSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. Texto disponível em www.iea.usp.br/observatorios/educacao, p. 16.

⁴¹ SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, novembro - 2005, pp. 335-350.

⁴² Para análise das relações entre famílias populares e a escola ver: THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e a escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 221-225.

universos acabam por apresentar situações heterogêneas, contraditórias e concorrentes no que se refere aos princípios de socialização, transformando esse indivíduo num ator plural, produto de experiências diversas em contextos sociais múltiplos. O jovem contemporâneo está exposto a ambientes diferenciados, laços fragmentados, espaços de socialização heterogêneos, concorrentes, sendo produto de processos de socialização cada vez mais diferenciados.

Conforme a sociedade foi se tornando cada vez mais complexa, com múltiplas redes de relações, os antigos modelos que analisam o processo de socialização tornaram-se incipientes, esgotados. O indivíduo contemporâneo, fruto de uma sociedade completamente envolvida pela alta tecnologia, pelos meios de comunicação de massa, entra em contato diariamente com novos universos, culturas, que interferem diretamente na construção de suas identidades. Não há mais uma identificação total, passiva e coerente das práticas desses sujeitos com os espaços institucionais que freqüentam, mas cada vez mais uma mistura de percepções. Os universos de referência do indivíduo se multiplicam a cada dia, oferecendo uma pluralidade de opções e escolhas, o que resulta numa imensa quantidade de padrões e valores identitários. Essa variedade inviabiliza o seu pertencimento apenas a reduzidos universos de socialização. Portanto, esse indivíduo concebe suas práticas e experiências sociais com base numa combinação de várias lógicas de ação, que os ligam a uma variedade de espaços institucionais.

A escola, bem como os diversos espaços educativos, tem papel fundamental nesse processo, pois aparece como um dos muitos universos socializadores pertencentes à vida do jovem. Certamente o processo de socialização do sujeito contemporâneo sofreu alterações. Atualmente, são muitos os universos de referência dos sujeitos. Porém, a escola ainda é um deles. Mesmo influenciados por diversas mídias, a escola ainda apresenta-se como forte elemento de socialização dos jovens. E por passarem grande parte de seu tempo

no ambiente escolar, vivenciam, convivem diariamente com pessoas e situações que o fazem agir e reagir, num contexto plural de influências.

O espaço escolar possibilita a convivência com a diversidade, onde os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros, e principalmente aprender a conviver respeitando as diferenças. A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não escolar, além das vivências restritas ao currículo e aprendizagens de sala de aula, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. Sendo assim, a relação que estes jovens mantêm com a escola está associada à obtenção de um certificado para ampliar suas chances no mercado de trabalho, o que não exclui a presença de outros significados igualmente importantes.

O objetivo maior dos jovens em relação à escola seria a busca pelo diploma. Em suas falas nota-se que a escola está associada a futuro, a mudança, a esperança. O sentido principal está, então, na conquista de um certificado escolar. No entanto, ao serem questionados sobre a importância da escola para o presente, para o momento atual de suas vidas, os jovens não conseguem encontrar uma resposta que não envolva a relação com o outro, com a sociabilidade.

Como afirma Perrenoud, nem tudo que se aprende na escola está no currículo formal. No ambiente escolar há lugar para uma gradação contínua de aprendizagens que não estão claramente associadas a meios didáticos ou a momentos previstos no horário escolar - os alunos se relacionam com o outro, trocam experiências, conversam, se sociabilizam. Essa vivência cotidiana da escola esteve muito presente na fala dos jovens selecionados para a presente pesquisa. Ao falarem sobre a importância da escola no seu dia a dia, no tempo presente – sem associá-la a conquistas futuras – a maioria dos jovens afirmou que, no presente, *a escola contribui muito sim, pois aprendo a respeitar o outro, faço amigos, converso, distraio minha cabeça*. Ou que *eu aprendo algumas coisas na escola: 1º as matérias, 2º aprendo a conviver e respeitar e ter educação*. Uma jovem afirmou que *na escola aprendemos muitas coisas. Há coisas que não chegamos a entender, mas na maioria das vezes aprendemos a boa convivência,*

as matérias, respeitar o direito do outro, aprendemos outras coisas, além da matéria.

Essas coisas além da matéria a que essa jovem se refere estão ligadas ao relacionamento com o outro. Dayrell afirma que, no cotidiano, a escola convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão ou de acordos, um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social. Nesse contexto, esses jovens constroem e reconstróem suas identidades partindo de experiências vividas. O ambiente escolar mostra-se para esse jovem como um local de relacionamento, troca, afetividade, lugar do encontro. No presente, esse seria, então, o sentido da escola na vida desses jovens. Ao mesmo tempo que a escola lhes serve como forma de conquistar sonhos futuros, no presente os jovens destacam a importância do relacionamento e de tudo aquilo que essas trocas de experiências implicam.

Para esse jovem de camada popular que mora em um local onde não há muitas alternativas de lazer – segundo os dados dos questionários, freqüentam bastante o shopping e *lan houses*. Raramente vão a cinemas, teatros ou participam de qualquer outra atividade cultural – a escola seria um dos principais ambientes em que esse indivíduo estaria em contato com o outro, fazendo amizades, trocando experiências. Dessa forma, o movimento da sociabilidade ocorre em um fluxo cotidiano, no intervalo entre as obrigações, no ir e vir da escola, na hora do lanche, nos momentos de descontração.

Foram recorrentes as falas que apontavam a escola como local que possibilita uma aprendizagem ampla, que vai além do currículo formal. Muitos alunos responderam que na escola *eu aprendo muito mais que a matéria, eu aprendo as coisas da vida*, como se a escola fosse realmente um ambiente onde esse sujeito aprendesse a se relacionar, a agir, a mediar relações, conflitos, lidar

com a diferença, conviver. Perrenoud afirma que na escola vive-se, age-se, está-se na vida ativa. As relações estabelecidas no ambiente escolar não estão isoladas do mundo, mas fazem parte dele e contribuem para o desenvolvimento do jovem na vida adulta. Para o autor, a função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida.

E é assim que os jovens a consideram. Através do discurso desses jovens pode-se notar que por mais que a escola pareça muitas vezes massacrante, enfadonha, cansativa em determinados aspectos, os adolescentes gostam de estar lá e retratam que se sentem a vontade naquele local. Quando questionados sobre os conteúdos e aulas, respondem com certa reserva o que gostam ou não, mas não demonstram prazer em ir à escola para assistirem essas aulas, aprenderem determinados conteúdos que consideram importantes. As aulas são importantes para o futuro, como já foi evidenciado, mas cansativas no presente. No entanto, os jovens afirmaram que viriam a escola todos os dias sim, mesmo que não fossem obrigados a isso para conquistarem o tão sonhado diploma. Imediatamente, a pergunta que se fez foi se isso parte de uma vontade de aprender nas aulas. Todos negaram, disseram que é importante aprender também, porém, de uma forma geral, o melhor da escola, o que faz com que eles tenham vontade de estar lá todos os dias, é o círculo de amizades e as experiências vividas naquele ambiente. Todos afirmaram sentirem-se bem no ambiente escolar no que se refere aos amigos, as pessoas. Muitos deles disseram que as amizades são o que a escola tem de melhor. E que é através dessas experiências vividas na escola que eles aprendem a respeitar, a serem solidários, desconfiados, responsáveis, pacientes, a mentir, a brigar, ajudar os outros, em suma, a entender as pessoas, conhecer a vida, saber quem se é.

Mesmo não encontrando sentido nos saberes que deveriam ser adquiridos ali, esses jovens atribuem outros sentidos a escola, além dos que deveriam ser motivados pelas aprendizagens do currículo formal. Esse jovem, que participa de contextos múltiplos de socialização advindos de uma sociedade em constante transformação – um jovem que vive num mundo globalizado, que recebe influências diversas de uma sociedade complexa – utiliza também a escola como espaço da vida. Para esse jovem de camada popular é ali que boa parte da trama da vida acontece. A escola seria o principal contato com o mundo, além da

família para esse jovem – principalmente no caso desses jovens, onde a escola é uma extensão do bairro, pois todos moram nos arredores da escola ou muito próximos a ela. Esses jovens continuam na escola a trama de relações que se estabelece fora dela, no bate papo a noite no portão, nas saídas para algum passeio, nas brincadeiras, encontros. Para esses adolescentes, a motivação que os faz ir a escola todos os dias é, justamente, a rede de relações que lá se estabelece.

O sentido no presente seria a socialização, a vida vivida naquele espaço.

6

Considerações finais

6.1

Entre o presente vivido e o futuro sonhado

Como proposta inicial este presente trabalho buscou compreender qual seria o sentido da experiência escolar para alunos das camadas populares. Para tal, o trabalho de campo foi indispensável e a relação diária com os alunos, a troca, a conversa, a observação, foram fatores fundamentais que possibilitaram a percepção da importância que a escola possui na vida desses jovens.

De uma forma geral o sentido da experiência escolar para esses jovens pode ser dividido em dois pontos principais: importância da escola como possibilidade de mobilidade social – percepção voltada para um futuro “sonhado” – e valorização da escola como lugar de socialização – o lugar do encontro, da troca de experiências, formação de identidades.

Para esses jovens oriundos das camadas populares, a escola mostra-se como principal alternativa para uma possível ascensão social. A escola está completamente associada à conquista dos sonhos futuros, como se, sem ela, não fosse possível alimentar uma esperança de melhoria de vida. A escola para esses sujeitos é esperança. Ir a escola todos os dias seria como estar caminhando lentamente para chegar mais próximo do sonho – tornar-se bombeiro, enfermeira, professora, arquiteto, enfim, ter uma profissão. Para esses jovens, conquistar um lugar no mercado de trabalho é o objetivo de vida, a chance de, como eles dizem, *ser alguém*. No entanto, estar na escola, ser aprovado, adaptar-se às regras escolares não parece ter sido tarefa fácil para eles.

Ao analisarmos as taxas de reprovação podemos perceber que praticamente metade da turma já havia sido reprovada em algum momento de seu percurso escolar. Ao serem questionados sobre os motivos das reprovações, a maioria dos alunos se culpou, afirmando não ter estudado o suficiente. Quando foi lançada a pergunta de por que não estudaram o suficiente, muitos jovens responderam que *estudar é difícil, a matéria é difícil, dá preguiça, fico cansado*.

Essas respostas transparecem uma inadequação desse indivíduo ao ambiente escolar. Para esses jovens parece ser bem mais complicado compreender as *regras do jogo*⁴³.

Segundo Daniel Thin⁴⁴, existe uma lógica de confrontação desigual que ocorre entre dois conjuntos de lógicas socializadoras relativamente distintas uma da outra – as lógicas escolares e as lógicas oriundas das camadas populares. Essa confrontação entre dois pólos, ou duas lógicas, se configura numa relação desigual, pois as práticas e lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. A forma escolar de pensar, de fazer – com tempo e espaços específicos, com ritmos próprios da escola e regras a serem obedecidas -, não se encaixa, não se enquadra com o modo das famílias populares de viver. Thin afirma que essas lógicas socializadoras populares enraízam-se e perpetuam-se por meio da socialização familiar, das condições sociais de existência que se afastam das lógicas escolares e da própria escolarização (ou falta de escolarização) dos pais, que está na base de sua relação com a escola. Assim contrariamente ao modo escolar, que tende a separar tempo de aprendizagens e tempo de práticas, a socialização familiar no ambiente popular acontece principalmente através dos atos da vida cotidiana, na convivência de adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro. Os pais não constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos, como podemos observar nas famílias de classes médias superiores. Eles não transformam os momentos de jogo em momentos educativos, mas os vivem como momentos de prazer compartilhado, com frequência em relações corporais pouco mediatizadas por jogos que impõem regras formais. As diferenças passam, segundo o autor, também pelas práticas de linguagem que, sinalizam um fraco domínio da linguagem escolar.

⁴³ Expressão utilizada por Phillippe Perrenoud para definir a forma que os alunos se relacionam com a escola. Segundo o autor determinados alunos conseguem compreender as regras do jogo, ou seja, conseguem lidar com a experiência escolar dedicando o mínimo de esforço possível às tarefas para conseguirem se sair bem, conseguindo evitar o mal maior que seria uma possível reprovação. Os alunos que conhecem as regras do jogo conseguem cumprir mais facilmente o seu ofício de aluno e mesmo dedicando o mínimo de esforço à escola, conquistam resultados satisfatórios. Ver PERRENOUD, Phillippe. *Op. cit.*; p. 14 – 27.

⁴⁴ THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e a escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

No universo pesquisado, todos os alunos afirmaram que conversam com os seus pais sobre a escola, no entanto, disseram que seus pais nunca olham seus cadernos e que raramente vão às reuniões de pais. Porém, mesmo não indo à reuniões de pais, muitos deles ficam preocupados com os resultados dos filhos. Nesse contexto, o que foi evidenciado segundo a fala dos alunos, foram pais preocupados com o futuro dos filhos, mas sem saber como ajudá-los para que a relação desse jovem com a escola desse certo. Seria como se esses pais não encontrassem os mecanismos necessários para ajudarem seus filhos – filhos que também não sabiam como encarar a situação de conflito no ambiente escolar.

Para essas famílias, para esses jovens, é como se a lógica da escola fosse outra, diferente de sua lógica de vida. E, com isso, fica difícil haver um enquadramento harmonioso. A falta de sentido em relação à escola, ao que é aprendido nela, é decorrente justamente dessa falta de identificação com a instituição. São lógicas diferenciadas. E a escola espera desses jovens o que eles não são capazes de dar. Com isso, as reprovações nada mais seriam do que resultado desse processo.

A falta de sentido em relação aos saberes que devem ser adquiridos na instituição escolar também faz parte desse processo. Para esses jovens, que pertencem a lógicas completamente diferentes das lógicas escolares, os saberes ligados ao currículo formal são apenas mais um ponto de desencontro. Não há sentido para a vida desses jovens aprenderem o que a escola acha que é relevante. Para eles, outras coisas são importantes. Charlot afirma que muitas vezes esses jovens da periferia não sabem como resolver um problema matemático abstrato em sala de aula, mas são capazes de trabalhar na rua vendendo coisas e tratar muito bem com o dinheiro. Ou que não sabem determinadas regras gramaticais da língua, mas sabem lidar com os problemas cotidianos da vida, são espertos e sabem negociar, sabem lidar com os problemas da rua, ao contrário dos filhos das elites. Essa falta de sentido acaba apontando para uma relação utilitarista, pois focam na utilidade do diploma, que virá caso eles consigam, de uma forma ou de outra, com ou sem reprovações, jogar o jogo, mesmo que do jeito deles. E a sociabilidade, a amizade, a troca, a vivência na escola, seria o sentido que encobre o vazio deixado pela falta de sentido em relação aos saberes. E os jovens parecem

saber e reconhecer isso, pois foram justamente eles que deixaram transparecer essa percepção.

A relação desses jovens com os saberes na escola não é fácil. E eles percebem que precisam aprender a lidar com isso de alguma forma, pois necessitam desses saberes para a conquista do diploma, mesmo que seja somente para o momento das avaliações. Os jovens reconhecem que vão ter que *remar contra a maré, nadar contra a corrente*, utilizando expressões deles mesmos, para a conquista do certificado escolar. Está muito claro para esses adolescentes que a conquista do diploma não é algo que virá de um jeito ou de outro, mas através de muita dificuldade para conseguirem driblar as regras do jogo.

Para Bourdieu⁴⁵, cada família transmite a seus filhos um certo capital cultural e um certo *ethos*, que contribuem para definir as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar. Dessa forma, as desigualdades sociais pesam muito sobre as desigualdades escolares. Segundo esse autor, para os jovens das camadas populares obterem êxito pleno em seus percursos escolares, seria preciso que todos conhecessem a regra do jogo. No entanto, não é assim que o sistema funciona. O que leva esse autor a afirmar que a escola que se diz justa é, na verdade, injusta.

O regime meritocrático - que afirma dar a mesma oportunidade a todos - acaba criando uma ilusão de que seu sucesso só depende de você, da sua dedicação, pois você é autor de si mesmo. E esse jovens, muitas vezes reprovados, acabam sentindo-se culpados e carregam sozinhos o peso do fracasso. Para Dubet⁴⁶, nesse sistema meritocrático a escola tornou-se mais justa quando permitiu que todos entrassem na competição, mas infelizmente todos não saem do mesmo ponto de partida. Para as camadas populares o ponto de partida é bem mais recuado. Nesse contexto, a relação desses jovens com a escola vem sempre embalada por uma trajetória repleta de percalços e desencontros.

De uma forma geral, a escola por si só não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Sabe-se que, na

⁴⁵ Sobre esse assunto ver: Bourdieu, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 39-69.

⁴⁶ DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 19, julho 2003, p. 29-45.

realidade, a maioria dos sonhos futuros desses jovens não se realizará. A conquista do diploma de Ensino Médio ocorre, mas, muitas vezes, fazer valer esse diploma no mercado de trabalho e na conquista da aprovação para o vestibular não parece simples. As lacunas deixadas por um sistema de ensino insuficiente pesam por toda a vida e são poucos os que conseguem superá-las. Segundo Dubet, no final das contas os jovens socialmente mais favorecidos, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprios do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados.

Dentro de seus próprios princípios e acompanhando a massificação, a escola afirma a igualdade de todos. Essa massificação reforçou a crença de que, cada um tem o direito de aspirar a todas as ambições escolares. Mas, por outro lado, a escola é meritocrática: ela ordena, hierarquiza, classifica, reprova os indivíduos em função de seus méritos. Sendo assim, muitos acabam excluídos, pois não conseguem corresponder às exigências. Diante disso, para Dubet, a escola é, ela própria, o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes, até de legitimidade da instituição escolar. A meritocracia parte do princípio de que cada um pode obter sucesso na escola em função de seu trabalho e de suas qualidades. Porém, apesar de todos freqüentarem a escola e participarem dessa competição para o sucesso, qual seriam as escolas que esses jovens freqüentam? Qual a qualidade dessas instituições? Que chances essa instituição dá a seus alunos de desenvolverem suas habilidades? Dessa forma, Dubet afirma que a escola meritocrática acaba legitimando as desigualdades sociais.

Segundo Dubet, a situação atual é muito injusta, pois uns podem escapar dela e outros não. Por isso, é preciso, principalmente, assegurar a igualdade de oferta educacional para suprimir alguns privilégios, algumas cumplicidades que existem entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é, como afirma o autor, uma luta essencial para a justiça escolar. E um sistema justo, ou menos injusto, não seria o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como

elementares para os alunos menos favorecidos.⁴⁷ Para o autor a escola de massas está esmagada por seu próprio poder, pela influência que exerce sobre o destino dos indivíduos, o que contribui para torná-la injusta. E esses indivíduos, que muito esperam da escola, se decepcionam profundamente ao perceberem que o futuro sonhado não depende apenas da conquista do diploma. Com isso, percebe-se que o sentido que leva esses jovens à escola todos os dias, a conquista do certificado escolar, passaporte para o futuro sonhado, se esvazia em muitos casos. Infelizmente, esse sentido que os jovens atribuem à escola não passa de uma ilusão, alimentada pela falta de oportunidades e pela esperança de mobilidade social que, na maioria das vezes, não se efetiva.

⁴⁷ DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set/dez. 2004, p. 547.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho 2001.

BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: NÓVOA, António. (org.) **Vida de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BORGES, Eduardo et. al. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, Jan./Abr. 2006.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CANDAU, Vera. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, maio 1996.

_____. (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 2000.

COSTA, Márcio. Tempos de desesperança: roteiro para repensar a educação quando o futuro parece sombrio. XXIV Encontro Anual da ANPOCS. **Educação e Sociedade**. Petrópolis, outubro, 2000.

COSTA, Márcio e KOLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan/abr. 2006.

DAYRELL, Juarez. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007.

DAYRELL, Juarez e GOMES, Nilma Limo. **A juventude no Brasil**. Disponível em www.cmjbh.com.br.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFRP, n. 24, 2004.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/ago 2001.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho 2003.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set/dez. 2004.

EDER, Klaus. **A nova política de classes**. São Paulo: EDUSC, 2002. ZANTEN, A. V. Cultura da rua ou cultura da escola? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 23-52, jan./jun. 2000.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Rev. Paran. Desenv.**, Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999.

GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005.

GOODSON, Ivan. Fundamentos da investigação qualitativa em Educação: uma introdução. In: NÓVOA, António. (org). **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

JESUS, Saul Neves e SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), jan./abr. 2004.

LABACHE, Lucette e SAINT MARTIN, Monique. Fronteiras e experiências de rupturas. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio-ago. 2005.

_____. Lidar com a dispersão: um desafio para o professor. **Educação on-line Puc-Rio**. Fascículo n. 1. Disponível em www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e profissionalização docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n.44, abril 1998.

NICOLATI-DA-COSTA, Ana Maria. (org.) **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. (orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes: 2000.

NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: flexibilização e precarização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan/abril 2008.

PEDRO, Neuza e PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e auto-estima em professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, Lisboa, ano XXIV, n. 2, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, Dorotéia Baduy. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 66, abril 1999.

PRESTA, Sueli e ALMEIDA, Ana Maria. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, maio/ago. 2008.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006.

SCALON, Celi Maria. **Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: IUPERJ-UCAM, 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, novembro 2005.

SILVA, Luiz Carlos Faria. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 19, n.62, abril 1998.

SIROTÁ, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 05, maio/ago. 1997, set/dez. 1997, n. 06.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.

_____. A instituição escolar e a violência. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. Texto disponível em www.iea.usp.br/observatorios/educacao.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e a escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 02, maio/ago. 2006.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANTEN, Agnès Van. Saber global, saberes locais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set/out/nov/dez. 1999.

_____. Cultura da rua ou cultura da escola? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2000.

Nº do questionário: _____ Data da aplicação: ____/____/____
 Nome da escola: _____ Turma: _____

Caro jovem,

esse questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado que tem por objetivo analisar o sentido da experiência escolar para os alunos. Em respeito à validade da pesquisa peço que seja sincero em suas respostas. Não há necessidade de identificação pessoal e suas informações são de caráter confidencial. Trata-se de um questionário auto-explicativo, a ser preenchido individualmente.

Conto com seu interesse e colaboração.

Atenciosamente, Juliana Pereira.
(pesquisadora)

BLOCO 1: TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. EM QUE ANO VOCÊ INGRESSOU NESTA ESCOLA?

- (A) Educação Infantil (Jardim) (F) 5º ano
 (B) 1º ano/Alfabetização (G) 6º ano
 (C) 2º ano (H) 7º ano
 (D) 3º ano (I) 8º ano
 (E) 4º ano (J) 9º ano

3. VOCÊ JÁ REPETIU O ANO?

- (A) Nunca repeti o ano (**Siga para a questão nº 14**)
 (B) Sim, 1 vez, nesta escola
 (C) Sim, 1 vez, em outra escola
 (D) Sim, 2 vezes ou mais

4. SE VOCÊ REPETIU, EM QUAL SÉRIE FOI? (Marque quantas opções forem necessárias)

- (A) 1º ano/Alfabetização (F) 6º ano
 (B) 2º ano (G) 7º ano
 (C) 3º ano (H) 8º ano
 (D) 4º ano (I) 9º ano
 (E) 5º ano

FUI REPROVADO PORQUE (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Não	Sim
5. Fiquei doente	(A)	(B)
6. Tive problemas familiares	(A)	(B)
7. Meus professores foram injustos	(A)	(B)
8. A escola foi exigente demais	(A)	(B)
9. Meus professores não explicavam bem a matéria	(A)	(B)
10. Não estudei o suficiente	(A)	(B)
11. Tive dificuldade de organizar meus estudos	(A)	(B)
12. Não consegui entender a matéria	(A)	(B)
13. Outro. Qual?		

⁴⁸ Questionário elaborado pelo SOCED - Grupo de pesquisas em Sociologia da Educação, desenvolvido no Programa de Pós-graduação da PUC-Rio, coordenado pela Professora Zaia Brandão e adaptado para o presente estudo.

14. QUANDO TERMINAR O ENSINO FUNDAMENTAL, VOCÊ PRETENDE:

- (A) Somente continuar estudando
- (B) Somente trabalhar
- (C) Continuar estudando e trabalhar
- (D) Ainda não sei

15. EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ VAI ESTUDAR NO PRÓXIMO ANO:

- (A) Não pretendo continuar a estudar
- (B) Em qualquer uma
- (C) Escola Pública
- (D) Escola Particular
- (E) Pretendo continuar nessa escola
- (F) Supletivo
- (G) Não sei

16. VOCÊ PRETENDE CURSAR UMA FACULDADE?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Não sei

BLOCO 2: AVALIAÇÃO DA ESCOLA

COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU RELACIONAMENTO NESTA ESCOLA COM: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
1. Seus colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Seus professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. A direção	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. A coordenação pedagógica	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Os funcionários	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

MINHA ESCOLA É O LUGAR ONDE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
6. Eu me sinto como um estranho	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Eu faço amigos facilmente	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Eu me sinto à vontade	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Eu me sinto incomodado	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Os outros alunos parecem gostar de mim	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Eu me sinto solitário	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Vou porque sou obrigado	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Eu me sinto entediado	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Aprendo a me organizar nos estudos	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Aprendo a raciocinar	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Aprendo a escrever textos	(A)	(B)	(C)	(D)

COMO VOCÊ CLASSIFICA OS SEGUINTE ASPECTOS DA SUA ESCOLA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
17. Organização	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Segurança	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Regras de convivência	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
20. Professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
21. Direção	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
22. Coordenação	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
23. Funcionários em geral	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
24. Qualidade do ensino	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25. Limpeza	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26. Aparência do prédio	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27. Espaço escolar (salas de aula/ pátio)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28. Cantina/ refeitório	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

29. EM RELAÇÃO AO ENSINO, SUA ESCOLA COMPARADA COM A DE SEUS AMIGOS É:

- (A) Muito melhor que as outras
- (B) Melhor que as outras
- (C) Igual às outras
- (D) Pior que as outras
- (E) Muito pior que as outras

30. QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O SEU FUTURO?

- (A) Não possui importância
- (B) Pouca importância
- (C) Importante
- (D) Decisiva
- (E) Não sei

BLOCO 3: SALA DE AULA

COM QUE FREQUÊNCIA ESSAS COISAS ACONTECEM EM SUAS AULAS NESTA ESCOLA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Em algumas aulas	Na maioria das aulas	Em todas as aulas
1. Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Há barulho e desordem na sala de aula	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Os alunos prestam atenção ao que o professor fala	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Os alunos não conseguem estudar direito	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Os alunos respeitam as regras de convivência da escola	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda	(A)	(B)	(C)	(D)

EM SALA DE AULA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
9. Acompanho a matéria exposta pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Copio no meu caderno a matéria apresentada	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Fico à vontade para fazer perguntas	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Fico perdido durante a explicação do professor	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Converso com os colegas durante as aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Discuto a avaliação realizada pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Realizo as atividades que o professor propõe	(A)	(B)	(C)	(D)

CONSIDERANDO ESTE ANO ESCOLAR, ASSINALE:

	Ciên	Mat	Port	Hist	Geo	Ed. Física	Língua Estrangeira
16. Matérias que tenho mais dificuldade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
17. Matérias que tenho mais facilidade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
18. Matérias que mais gosto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
19. Matérias que menos gosto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
20. Matérias que acho mais importantes	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
21. Matérias que acho menos importantes	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)

22. VOCÊ SE CONSIDERA:

- (A) Um ótimo aluno
- (B) Um bom aluno
- (C) Um aluno normal
- (D) Um aluno razoável
- (E) Um péssimo aluno

BLOCO 4: PROFESSORES

CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Freqüentemente
1. Incentivam os alunos a melhorar	(A)	(B)	(C)
2. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	(A)	(B)	(C)
3. Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.	(A)	(B)	(C)
4. Relacionam-se bem com os alunos	(A)	(B)	(C)
5. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria	(A)	(B)	(C)
6. Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos	(A)	(B)	(C)
7. Organizam bem a apresentação das matérias	(A)	(B)	(C)
8. Realizam uma avaliação justa	(A)	(B)	(C)
9. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias	(A)	(B)	(C)
10. Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades	(A)	(B)	(C)

CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Freqüentemente
11. Corrigem os exercícios que recomendam	(A)	(B)	(C)
12. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	(A)	(B)	(C)
13. Procuram saber sobre os interesses dos alunos	(A)	(B)	(C)
14. Demonstram domínio da matéria que ensinam	(A)	(B)	(C)
15. Cobram as tarefas passadas para casa	(A)	(B)	(C)

BLOCO 5: USO DO TEMPO

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTESS COISAS: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
1. Chega no horário na escola	(A)	(B)	(C)
2. Falta às aulas	(A)	(B)	(C)
3. Faz as tarefas escolares passadas para casa	(A)	(B)	(C)
4. Entrega as circulares da escola para seus responsáveis	(A)	(B)	(C)
5. Frequenta a biblioteca	(A)	(B)	(C)
6. Assiste filmes relacionados aos conteúdos vistos em aula	(A)	(B)	(C)
7. Lê de novo em casa o conteúdo das aulas	(A)	(B)	(C)
8. Discute ou tira dúvidas com outros colegas	(A)	(B)	(C)
9. Consulta dicionários, atlas ou enciclopédias	(A)	(B)	(C)
10. Refaz questões que erra em exercícios e avaliações	(A)	(B)	(C)
11. Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas	(A)	(B)	(C)
12. Participa de projetos ou atividades extraclasse	(A)	(B)	(C)
13. Estuda nos finais de semana	(A)	(B)	(C)
14. Prefere realizar os trabalhos individualmente	(A)	(B)	(C)

DE 2ª A 6ª FEIRA QUANTAS HORAS POR DIA VOCÊ GASTA? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas
15. Assistindo TV	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16. Fazendo trabalhos domésticos em casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17. Estudando ou fazendo dever de casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Conversando com amigos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Navegando na internet	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

20. Na rua, à toa.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
21. Trabalhando (caso você trabalhe fora)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ESTUDA PARA AS PROVAS MARCADAS PELA ESCOLA? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Freqüentemente
22. Estudo sempre, pois as aulas não são suficientes	(A)	(B)	(C)
23. Estudo apenas para a matéria que estou com nota baixa	(A)	(B)	(C)
23. Passo a limpo a matéria com antecedência	(A)	(B)	(C)
24. Estudo e me preparo na véspera da prova	(A)	(B)	(C)

BLOCO 6: CULTURA

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, crônica e ficção em geral	(A)	(B)	(C)	(D)
2. História Geral ou do Brasil	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Livros de poesia	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Jornais	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Revistas de informação geral (Veja, Época...)	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Revistas de adolescente	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Revistas em quadrinhos	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Sites de Internet	(A)	(B)	(C)	(D)

NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, CITE DOIS LIVROS QUE VOCÊ LEU E MAIS GOSTOU E APONTE QUEM INDICOU (ESCOLA, AMIGOS OU FAMÍLIA):

TÍTULO DO LIVRO	QUEM INDICOU
9.	9.
10.	10.

11. Caso não tenha lido livros nos últimos dois anos, marque a opção: ()

CONSIDERE AS SEGUINTES AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
12. Só leio o que é necessário	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13. Ler é uma das minhas diversões preferidas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
14. Acho difícil ler livros até o fim	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

15. Adoro ir a uma livraria	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16. Ler é uma perda de tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17. Leio todos os livros indicados pelos professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Compro livros em lançamentos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Empréstimo/pego emprestado livros com os colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
20. Leio mais de um livro ao mesmo tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
21. A escola me estimula a ler	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
22. Vai à praia	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Vai ao shopping	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Vai ao cinema	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Visita um museu	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Vai a um show	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Vai ao teatro	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Vai a eventos esportivos (jogos de futebol, vôlei, etc)	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Vai à <i>lan house</i>	(A)	(B)	(C)	(D)

30. CITE TRÊS PROGRAMAS DE TV QUE VOCÊ ASSISTE COM MAIS FREQUÊNCIA:

- _____
- _____
- _____

BLOCO 7: SUA FAMÍLIA E SUA CASA

COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM COM VOCÊ SOBRE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
1. Questões políticas e sociais	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Livros, filmes ou programas de TV	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Sua escola	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Seus estudos	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Sua futura profissão	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Vestibular	(A)	(B)	(C)	(D)

7. Religião	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Drogas	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Seus amigos	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Sexo	(A)	(B)	(C)	(D)

11. DE QUEM FOI A DECISÃO PARA VOCÊ ESTAR NESSA ESCOLA? (Marque quantas opções quiser)

- (A) De seus pais ou responsáveis
- (B) De você mesmo
- (C) De seus responsáveis junto com você
- (D) Encaminhamento da escola anterior
- (E) Outros

QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Não tem	Um	Dois	Três ou mais
12. Televisão em cores	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Carro	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Videocassete ou DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
17. Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
18. Computador	(A)	(B)	(C)	(D)
19. Acesso a internet	(A)	(B)	(C)	(D)
20. Máquina de lavar roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
21. Ar condicionado	(A)	(B)	(C)	(D)
22. Telefone fixo	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Cozinha	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Banheiro	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Sala	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Quarto	(A)	(B)	(C)	(D)

27. QUANTOS LIVROS HÁ EM SUA CASA?

- (A) O bastante para encher uma prateleira (10 a 20)
- (B) O bastante para encher uma estante (20 a 100)
- (C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100)
- (D) Poucos que não chegam a encher uma prateleira
- (E) Nenhum

28. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE/MADRASTA ESTUDOU?

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Começou, mas não concluiu a Faculdade
- (H) Completou a Faculdade
- (I) Não sei.

29. QUAL A OCUPAÇÃO DA SUA MÃE? _____

30. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI/PADRASTO ESTUDOU?

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Começou, mas não concluiu a Faculdade
- (H) Completou a Faculdade
- (I) Não sei

31. QUAL A OCUPAÇÃO DO SEU PAI?

QUEM MORA COM VOCÊ?	SIM	NÃO
30. Mãe	(A)	(B)
31. Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)	(A)	(B)
32. Pai	(A)	(B)
33. Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)	(A)	(B)
34. Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)	(A)	(B)
35. Avó(s) e/ou avô(s)	(A)	(B)
36. Outras pessoas _____		

BLOCO 8: SOBRE VOCÊ**1. QUAL É O SEU SEXO?**

- (A) masculino
- (B) feminino

2. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR, SEGUNDO AS CATEGORIAS USADAS PELO IBGE?

- (A) Branca
- (B) Parda
- (C) Indígena
- (D) Preta
- (E) Oriental

3. QUAL É SUA RELIGIÃO? _____

4. QUAL É SUA DATA DE NASCIMENTO? (Indique o mês e o ano)

6. EM QUE BAIRRO VOCÊ MORA? _____

7. QUANTOS IRMÃS/IRMÃS VOCÊ TEM? _____

Obrigada por sua participação!

OFICINAS

O objetivo maior de todas as oficinas é ouvir os jovens, levá-los a refletir e expor o que pensam sobre a escola, sobre o estudar, sobre o lugar que a escola ocupa em suas vidas.

1ª) DEPOIMENTO

PARA TODOS OS ALUNOS DA TURMA

OBJETIVO: Captar qual o sentido, significado, importância que os alunos atribuem à escola.

Construir um texto, dar um depoimento sobre:

- Qual o sentido/importância da escola em sua vida?
- A escola faz diferença na sua vida?
- O que significa estudar para você?
- Você aprende coisas na escola? Se aprende, quais são essas coisas?
- O que é mais importante na escola para você?

2ª) COMENTÁRIOS

OBJETIVO: Perceber o que os jovens pensam sobre os aspectos destacados. Ouvir esses jovens sobre esses assuntos.

Colar no quadro palavras e pedir que comentem:

ESCOLA

FUTURO

PROFESSOR

FAMÍLIA

SONHO

EMPREGO

UNIVERSIDADE

APRENDER

AMIGOS

SER JOVEM É..

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC - Rio

Caro jovem,

essa atividade faz parte de uma pesquisa de Mestrado que tem por objetivo analisar o sentido da experiência escolar para os alunos. Em respeito à validade da pesquisa peço que seja sincero em suas respostas. Não há necessidade de identificação pessoal e suas informações são de caráter confidencial.

Responda as perguntas abaixo com atenção. Seja sincero ao responder e diga o que sente sobre cada assunto.

- 1) Qual é o seu maior sonho e o que você acha que é preciso fazer para conseguir realizá-lo?
 - 2) Você acha que vai conseguir realizá-lo? Por quê?
 - 3) Qual é o seu maior medo?
 - 4) Qual é o maior defeito e a maior qualidade da escola?
 - 5) Se você não fosse obrigado a vir a escola, você viria mesmo assim?
 - 6) O que você que é preciso fazer para ser um bom aluno? Você se considera um bom aluno?
-

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](#)