

FLAVIANA DEMENECH

**CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA:
PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel.

PASSO FUNDO

2014

Dedico aos meus pais, que, na simplicidade e principalmente humildade, me fizeram tornar-me uma pessoa virtuosa para conquistar mais um objetivo.

RESUMO

O processo de universalização do ensino viveu diferentes momentos na educação brasileira, impulsionado pela pressão dos meios populares organizados e pelo contexto econômico em constante transformação. Levando em consideração as críticas que são feitas à instituição escolar por autores tais como P. Bourdieu, J-C. Passeron e L. Althusser, este trabalho tem por objetivo investigar como as tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade, através da presença de sujeitos (crianças, jovens, pais, programas, profissionais de outras áreas) que trazem consigo características diferentes do previsto - linguagens, ações, costumes -, adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído. Para tanto, busca-se nas contribuições de B. Lahire, J. Ezpeleta e E. Rockwell o entendimento da cultura escolar, da cultura da escola, das disposições, da história documentada e não documentada, produzidas no cotidiano escolar e que fazem com que cada escola constitua-se distinguindo-se das demais ou assemelhando-se entre si. A análise foi sustentada pelo confronto entre os dados descritos e os conceitos selecionados das abordagens teóricas eleitas, em especial, as categorias de reprodução, *habitus*, disposições, cotidiano escolar e contradição. Em termos de procedimentos metodológicos, foram realizados dois estudos de caso etnográfico, reunindo elementos do cotidiano de duas escolas de periferia de Passo Fundo. Os resultados das análises dos dados produzidos são expostos em dois tópicos: por um lado, os fatores intraescolares que caracterizam e constituem o modo sobre como as tensões provenientes do convívio com o heterogêneo, descritos através das categorias: Acolhimento, Discurso sobre o lugar e a função da escola, Autoridade centralizada *versus* gestão colegiada; e, por outro, os fatores extraescolares, que evidenciam as relações da escola com o contexto externo a ele e que atravessam a vivência dessas tensões, descritos através das categorias Relação família/escola, Políticas públicas educacionais e sociais. Concluiu-se, que há um investimento de ambas as escolas na presença do aluno, no acolhimento, na gestão escolar, no investimento pessoal da equipe diretiva, para que o aluno permaneça no ambiente escolar, construindo nesse processo a identidade da escola. Porém, apesar de cada escola possui sua identidade, a cultura da escola, a qual cria-se a partir de seu contexto e sua demanda, ainda assim, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

Palavras-chave: cultura escolar, universalização da escola, cotidiano escolar, políticas públicas

ABSTRACT

The teaching of the universal process has lived different times in Brazilian education, driven by popular media and organized by the economic context in constant transformation. Considering the criticisms that are made to the school institution by authors such as P. Bourdieu, J-C. Passeron and L. Althusser, this paper aims to investigate the tensions, old and new contradictions are (re) produced in the public school as the heterogeneity through the presence of subjects (children, youth, parents, programs, professionals from other areas) who bring different characteristics of the planned - languages, actions, customs - enters school and remains in it, clashing with the impregnated homogeneity in its design cultural, historically constructed. Therefore, it seeks on the contributions of B. Lahire, J. Ezpeleta and E. Rockwell understanding of school culture, school culture, the arrangements, of recorded history and undocumented, produced daily in schools and which make each school to constitute itself distinguished the other or resembling each other. The analysis was upheld by the integration of the data described and concepts selected by elected theoretical approaches, in particular the reproduction of categories, habitus, provisions, everyday school life and contradiction. In terms of methodological procedures two ethnographic case studies were performed, bringing together elements of everyday life for two schools in suburbs of Passo Fundo. The results of the analysis of the data produced are exposed in the two topics: on the one hand, interschool factors that characterize and constitute the way about the tensions arising from the interaction with heterogeneous, described by the categories: Home; Speech about the place and the school function; Centralized authority versus collegiate management; and, on the other, the extraschool factors, which show the school's relations with the external environment to him and going through the experience of these tensions, described by the categories: Relation family / school; Educational and social policies. It was concluded, that there is an investment of both schools at the student's presence the home, in school management, personal investment management team, for the student to remain at school, building in the process of school identity. However, although each school has its identity, school culture, which is created from its context and its demand, nevertheless, school culture is present, holding up institutionally, producing and reproducing tensions, old and new contradictions.

Keywords: school culture, school universal, everyday school life, public policies

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de reprovação e evasão na 1ª série	56
Gráfico 2: Taxa de reprovação e evasão nos anos iniciais do primeiro grau em 1978	56
Gráfico 3: Comparativo das taxas de analfabetismo no Brasil	62
Gráfico 4: Documentos internacionais sobre a educação para todos	66
Gráfico 5: População brasileira analfabeta	68
Gráfico 6: Taxa de acesso à educação da população em idade escolar	69
Gráfico 7: Taxa nacional de abandono escolar da população brasileira	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Analfabetismo da população brasileira de quinze anos e mais de 1940 a 1960	48
Tabela 2: Comparação de efetivação e aprovação no Ensino primário de 1955 e 1965	50
Tabela 3: Relação de matrículas no início dos anos 1955, 1965 e 1970 no ensino primário e secundário	54
Tabela 4: Atendimento à população em idade escolar	63
Tabela 5: Taxa de reprovação, abandono e aprovação em 1996	63
Tabela 6: Conclusão do Ensino Fundamental e Médio	63
Tabela 7: Total do rendimento escolar escola E	90
Tabela 8: Total do rendimento escolar escola I	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Casas do Projeto Pró-Morar em 1984	80
Figura 2: Única entrada e saída do bairro	81
Figura 3: Indústrias ao redor do bairro	81
Figura 4: Uma das invasões se situa próximo à Escola	82
Figura 5: Escola e pátio	87
Figura 6: Pavimentos da escola	87
Figura 7: Saguão principal	88
Figura 8: Quadras de esporte abertas	89
Figura 9: A primeira escola e seus alunos	94
Figura 10: Entrada principal da escola	96
Figura 11: Prédio principal	96
Figura 12: Quadra de esportes	97
Figura 13: Quadra Aberta	97
Figura 14: Parque desativado	98
Figura 15: Sala de recursos	133
Figura 16: Projeto Bactéria do Bem	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O NOVO E A CULTURA ESCOLAR: O QUE É, O QUE SE ENTENDE E O QUE SE ESTUDA	22
1.1 O “novo” entra na escola: que sujeito é esse e qual sua origem?	23
1.2 A escola e os indivíduos: possibilidades de compreensão	26
1.3 Cultura escolar: transformação e adensamentos da vida escolar	40
2 A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E A INCORPORAÇÃO DE NOVOS SUJEITOS	45
2.1 Marcos legais da universalização do ensino no Brasil	45
2.1.1 Universalização da Educação	64
3 A CULTURA DA ESCOLA: TENSÕES, AÇÕES (RE)PRODUÇÕES E CONTRADIÇÕES	73
3.1 Aspectos Metodológicos	73
3.1.1 Situando o trabalho de campo	76
3.2 Caracterização da Escola E	79
3.2.1 Bairro X	79
3.2.2 A Escola E	84
3.3 Caracterização da Escola I	91
3.3.1 Bairro X	91
3.3.2 A Escola I	93
3.4 Entrando no cotidiano: o encontro entre o velho e o novo	99
3.4.1 Fatores Intraescolares	101
3.4.1.1 Acolhimento	101
3.4.1.2 Discurso sobre o lugar e a função da escola	109
3.4.1.3 Autoridade centralizada <i>versus</i> Gestão colegiada	113
3.4.2 Fatores extraescolares: as relações da escola com o contexto	124
3.4.2.1 Relação família/escola	124
3.4.2.2 As políticas públicas educacionais e sociais	132
3.4.2.2.1 Políticas e Programas Educacionais de âmbito federal e municipal	132
3.4.2.2.2 Políticas e Programas Educacionais Municipais	142
3.4.2.2.3 Políticas e Programas Educacionais internos da escola	145

CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	164
Apêndice 1: Termo de consentimento livre e esclarecido	172
Apêndice 2: Registro dos documentos coletados no trabalho de campo 2013-214	173

INTRODUÇÃO

Em 2006, quando optei em prestar o vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Foz do Iguaçu, não imaginava como se daria minha carreira profissional, pois, naquele momento, eu não almejava permanecer profissionalmente na área da Educação. Meus pais eram contra; alegava-se que a “profissão de professor era sofrida e ganhava pouco, e que não se tinha respeito por ela”.

No primeiro ano de graduação, em 2007, pensei inúmeras vezes em desistir, pois não compreendia muito bem os conceitos do curso, muito menos as trajetórias de lutas e conquistas da área da Educação. No final do ano, tive a oportunidade de conhecer e participar de grupos de estudos e pesquisa. A partir das leituras e discussões criadas nestes grupos, comecei, então, a compreender a Educação e principalmente a instituição escolar, seus desafios, objetivos, caminhos... Foi daquele momento em diante que tive a certeza de que havia feito a escolha correta, já que o meu olhar para a escola havia se tornado diferente.

Após formada, continuei os estudos voltados à área da alfabetização, do desenvolvimento infantil, do ensino/aprendizado e das políticas educacionais; mantive vínculo com o Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas – MEDIAR, na UNIOESTE, enquanto atuava como professora alfabetizadora, uma das minhas paixões dentro do ensino. Assim pude fazer uma conexão entre o que fazia e a epistemologia reflexiva e da práxis, favorecendo-me um maior aporte teórico para a condução dos estudos, pesquisas e a prática como profissional.

Em julho de 2011, abriu-se o edital para seleção de candidatos à vaga de bolsista profissional em Pedagogia, para compor o quadro do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ¹). Cumpridos os requisitos, fui a selecionada. Dentro desse programa, desenvolvi um projeto de extensão intitulado “Causas da criminalidade entre os adolescentes: locais de maior incidência”. O seu objetivo era levantar dados a respeito das causas da criminalidade entre adolescentes e os

¹ Através do programa de extensão “Universidade sem fronteiras” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) foi criado o Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ) que tem como objetivo atuar como defensor público ou curador especial em casos que envolvam o enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil, assim como medida de proteção, abrigamento e destituição de poder familiar. A partir dos atendimentos realizados pelo Núcleo são desenvolvidos projetos de pesquisa com intuito de intervir nas escolas e locais de maior incidência dos casos, buscando a prevenção e educação da sociedade civil em geral.

locais de maior incidência em que os adolescentes entravam em conflito com a lei. A proposta era compreender as possíveis causas que levavam os adolescentes a estarem ou até mesmo permanecerem conflitantes com a lei na região de Foz do Iguaçu – Paraná, de modo que se pudesse intervir positivamente nos fatores de violência e evasão escolar.

O projeto fez-me vislumbrar vários dados, que, anteriormente, nunca haviam me chamado atenção. A maioria desses adolescentes não conclui os estudos obrigatórios e opta (por acreditar não haver escolhas melhores ou por influência de outros), na maioria dos casos, por dois caminhos: assume trabalho informal (vendedor ambulante, ajudante de pedreiro, ajudante de oficina) ou entra em conflito com a lei (contrabandista de mercadorias do Paraguai, assalto a mão armada, venda de drogas, furtos). Segundo a pesquisa “Causas da Criminalidade entre os Adolescentes: locais de maior incidência”, desenvolvida pelo NEDDIJ com 95 adolescentes apreendidos, aproximadamente 69,2% deles haviam parado de estudar: 12,8% na 8ª série; 8,6% na sétima série; 27,7% na 6ª série; 36,2% na 5ª série; 2,1% na 3ª e 4ª série; 6,3% ainda durante as classes de alfabetização; e 2,1% nunca foram à escola. Os adolescentes sabiam copiar e escrever o nome, mas não sabiam ler e, dos adolescentes pesquisados, apenas 30,8% ainda estudavam.

Estar envolvida com esses adolescentes em conflito com a lei fez-me pensar sobre a relação deles com a escola: Por que ainda haveria adolescentes analfabetos, sem nem saber escrever seu nome, já que a LBDEN 9394/96 delibera a obrigatoriedade do Ensino Fundamental? Qual foi a oportunidade de escolarização desses adolescentes? O que houve para essas crianças, conflitantes com a lei, não frequentarem ou permanecerem dentro de uma instituição escolar? E, quando estavam na escola, como se deu o processo de atendimento desses adolescentes no decorrer dos anos escolares? Garantiu-se o seu direito a uma educação de qualidade? Quais as dificuldades que estes adolescentes em conflito com a lei encontraram dentro da Instituição Escolar? Ainda é oferecida a essas crianças e adolescentes marginalizadas da sociedade a condição de ir à escola para futuramente servir de mão de obra pouco qualificada? Estaria a escola com dificuldades de reconhecer o direito à educação desses jovens ou simplesmente o modo de ser da escola, sua organização, seus tempos, seu espaço, seu currículo, enfim, a cultura escolar desconheceria/ignoraria esse público? Essas inquietações impulsionaram-me a investigar mais a fundo sobre a relação entre as crianças de meios populares e a escola.

A história do atendimento à infância e à juventude registra diversas lutas sociais pela defesa de seus direitos, os quais incluem o acesso à educação e a proibição do

trabalho infantil e do adolescente, especialmente em períodos posteriores à revolução industrial.

Essas lutas justificavam-se pelo fato de que, por muito tempo, a educação formal deu-se para poucos. Frequentar a escola era um privilégio para os grupos favorecidos, já que as primeiras escolas instituídas eram de caráter privado. Logo, frequentá-las e obter alguma instrução somente eram possíveis a quem pudesse pagar.

As lutas sociais e as demandas geradas pelo próprio processo de industrialização, uma delas associada à incorporação da força de trabalho feminina, pressionaram para o estabelecimento de um lugar próprio para o atendimento da criança e para o ensino. A instituição escolar foi empossada da condição de oferecer conhecimentos às pessoas de acordo com as expectativas que socialmente nutria-se em relação a esses sujeitos. Essa extensão da função da escola demandou-lhe a instituição de novas regras.

Segundo Enguita (1989, p. 118), essas regras remetiam muito mais a uma forma de comportamento social esperado do que a níveis de instrução apropriados ao exercício da vida em sociedade. Importante era reprimir algumas atitudes que fugiam do padrão considerado regular na escola, ficando muitas vezes em segundo plano o ensino e a instrução.

A necessidade e as estratégias de disciplinamento tinham como pressuposto a compreensão de que o poder estava em quem ofertava a instrução: “lentamente os governos conseguiram intervir inclusive nas escolas particulares, mediante legislação que buscava **uniformizar o calendário escolar, o controle do tempo, o currículo, os procedimentos, criando os ‘sistemas educacionais nacionais’**” (ARANHA, 2006, p. 201, grifos nossos). A escola tornava-se um instrumento idôneo para o controle, com intuito de dominar e dar forma aos comportamentos da população, principalmente a subalterna. Essas atribuições e, principalmente, o poder imputado à Escola, como, por exemplo, a seleção dos conteúdos a serem ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, esse modo de organização, foi o que a fez produzir uma cultura própria – a cultura escolar - e com ela justificar sua própria função (FORQUIN, 1993, p. 9).

Com a Revolução Industrial, os trabalhadores – moderno proletariado industrial ou população desfavorecida –, dentro das fábricas, apenas ganhavam mais ignorância. As leis do mercado influenciaram fatidicamente a área educacional, marca carregada até hoje. Segundo Rockwell (1997), a escola teria semelhança com o trabalho de operários e empregados, os níveis sucessivos do sistema de ensino são baseados em relações

hierárquicas entre os que sabem e que não sabem: o conhecimento aparece como estranho ao conhecimento cotidiano que possuem professores e alunos. Alguns aspectos da formação implícita na escola são semelhantes às características do trabalho industrial: a formalização, a importância de cumprir as tarefas, a falta de coordenação entre cada tarefa e a necessidade de trabalhar sem entender o significado geral do processo instalado remontam o processo de trabalho na estrutura capitalista. Portanto, a escola, com seu currículo, horário, disciplina, institui-se e constitui-se através e por meio dessas relações de poder.

Conforme antecipado anteriormente, o Estado é pressionado a olhar a instrução dos meios populares e a oferecer-lhes uma escola gratuita. No entanto, alguns estudiosos² desse processo de expansão da escola em direção às crianças desses meios apontam para o surgimento de uma instrução diferenciada daquela oferecida para a elite. Caberia, sim, educar os meios populares, mas não demasiadamente...

[...] com o avanço do processo de industrialização, a escola passa a ser o lugar privilegiado de formação do novo trabalhador. Começam a distinção do povo para o trabalho e a educação daqueles que conceberiam e dirigiriam o processo de produção do controle social e político, compondo sistemas duais de ensino (DICKEL, 1998, p. 36).

O discurso segundo o qual cabe à escola “dar instrução às pessoas” encontra registro no século XVI através de Johann Amos Comenius em sua obra *Didática Magna*. Nela, observamos a função atribuída à escola emergente: o dever de ensinar tudo a todos. Segundo Aranha (2006, p. 157), “para Comênio, o complemento de sua pansofia é a aspiração democrática do ensino, ao qual todos teriam acesso, homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos”. Porém, o “tudo a todos” implicava o necessário a cada um.

Com esse movimento, os meios populares, até então desprovidos de instrução formal, foram sendo paulatinamente incorporados à escola, o que fez com que o número de instituições escolares aumentasse consideravelmente.

² CHARLOT (2005) aponta o quão preocupante é essa escolarização pela igualdade, e a necessidade de cada um é específica; PATTO (1973; 1985; 1990) a igualdade de oportunidade no ensino escolar, proporcionada a toda população brasileira, acabou gerando mais desigualdades. Para a autora a escolarização implantada no Brasil, ocasionou grandes equívocos de haver uma educação igualitária a todos; SOARES (1985; 1993) estuda as teorias que explicam o não aprendizado das crianças da população desfavorecida, culpabilizando-os pelo fracasso escolar.

O avanço da instrução pública implicou o avanço no número de escolas, espaços organizados para atender inicialmente a todos da mesma forma, um espaço constituído para o homogêneo, de relações e organização homogênea.

Esse processo que se adensa fortemente a partir do século XVIII na Europa, produzirá forte repercussão, no Brasil, somente no século XX. Esse século marcou o país com transformações decisivas em todos os setores, social, político, econômico, cultural.

Antes de 1960, poucas crianças entravam na escola. Devido ao processo e avanço da industrialização, da economia e, principalmente, à quebra do silêncio da classe operária em busca de ser vista dentro da sociedade e ter garantidos os seus direitos, o processo de escolarização é profundamente alterado. Uma escola pensada para o homogêneo, uma estrutura idealizada para a educação de poucos, necessita, então, adaptar-se para receber novos sujeitos. Com o acesso paulatino dos meios populares à escola, surgem alguns problemas e conflitos que antes a escola não enfrentava. Um deles, o fracasso escolar.

Para Soares (1993), o fracasso escolar é um fenômeno complexo, caracterizado fundamentalmente pela não adesão de um sujeito ao que é proposto pela escola, o que se materializa na repetência e/ou evasão escolar. Razões para o fracasso escolar foram explicitadas por várias teorias. Segundo Soares (1993) quatro interpretações ideológicas do fracasso escolar destacaram-se entre as formulações das décadas de 1970 e 1980 e foram denominadas pela autora como: ideologia do dom³, ideologia do déficit cultural⁴, ideologia das diferenças linguísticas⁵ e teoria do capital linguístico escolarmente rentável⁶.

Segundo Patto (1990), essas teorias tendiam a culpabilizar a criança oriunda dos meios populares e suas relações culturais e sociais por não conseguir aprender. Já para Charlot (2000, p. 10), o fracasso escolar foi construído como um objeto de discurso.

³ A ideologia do dom culpabilizava o aluno pelo fracasso, pois dadas as mesmas condições de oportunidade a todos igualmente, o que distinguiria um de outro seria o talento, a aptidão, a inteligência para obter sucesso escolar (SOARES, 1993).

⁴ Para a ideologia do déficit cultural, o fracasso escolar era oriundo de um problema de contexto social; assim a solução era compensar o indivíduo pela falta de cultura por meio da oferta de estudos preparatórios e reforço escolar (SOARES, 1993).

⁵ A ideologia das diferenças linguísticas apontava a escola como criadora das dificuldades de aprendizagens. Tratava o fracasso como social e, portanto, algo que deveria ser tratado socialmente, já que diferença não é deficiência. Uma possível solução era o bialetismo funcional (SOARES, 1993).

⁶ Para a teoria do capital linguístico escolarmente rentável, a unificação do mercado cultural e linguístico e, consequentemente, a unificação do mercado econômico resultaram em uma legitimação dos bens simbólicos (valores, usos, costumes, linguagem, obras artísticas, literárias...) para a classe dominante. Logo, a cultura e a linguagem dos meios populares passaram a serem depreciados, valorizando e tornando-se exigência no mercado e dos meios escolares os bens simbólicos da aristocracia. Portanto, não haveria solução para o fracasso escolar, já que dentro da escola a diferença é deficiência.

A expressão fracasso escolar é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social, quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é (CHARLOT, 2000, 12).

Para esse autor, o que existe dentro do processo de escolarização são situações e histórias de alunos que não aprendem e apropriam-se do saber e dos conteúdos escolarizados. Portanto, “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, 16). Charlot (2005, p. 50-53) insiste, no entanto, que a posição que uma criança ocupa na sociedade faz produzir desejos, anseios, a história do sujeito, mas jamais deverá determinar seu sucesso ou fracasso escolar.

Para ele (CHARLOT, 2005, p. 101-102), essas diferenças criadas culturalmente dentro da instituição escolar constituem uma ordem paradoxal. Cada vez mais, pede-se que reconheça a diferença que cada um e que se respeite isso, ao mesmo tempo em que há um movimento pela igualdade dentro do ensino escolar. Essas contradições, segundo ele, são geradas pelo próprio modo de ser e agir da escola, com suas dissociações e homogeneizações sociais.

Para Cury (1989, p. 27), a contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento: “A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis”. A contradição é a dialética sempre superável do ontem e do amanhã no hoje (cotidiano escolar).

Muitos questionamentos foram postos, portanto, às abordagens que visavam a explicar o fracasso culpabilizando a vítima: existe fracasso escolar ou há crianças em situação de fracasso? Se eram as crianças a causa do fracasso escolar, por que somente as crianças dos meios populares fracassavam? Ou, como aponta Bourdieu (1975) sobre a vivência da criança construída na sua relação com a família, o *habitus* do sujeito influenciaria o aprendizado?⁷ O processo escolar faz sentido a elas? Elas estão aprendendo dentro do ensino institucionalizado?

Esses questionamentos são oriundos, principalmente, do processo de universalização do ensino. Ou seja, esse processo viveu diferentes momentos no curso da

⁷ “O *habitus* é um conjunto de princípios geradores de práticas, um sistema de esquema, de percepções e de disposições, mas também é estrutura estruturada e estruturante, que está ligada às relações objetivas em que os agentes estão imersos, havendo percepções pessoais às quais cada um de nós incorpora as situações sociais em que vive e, simultaneamente, age” (CERULO, 2010, p. 25-26, tradução nossa).

educação brasileira, movido sempre pela pressão dos meios populares organizados e pelo contexto econômico em constante transformação. Figuram entre documentos importantes desse movimento, muitas vezes profundamente contraditório, a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971; a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Esse mesmo processo foi radicalizado pela influência internacional exercida por organismos multilaterais, tais como UNESCO, BIRD, BID, OCDE. Signatário de alguns documentos como a Declaração de Jomtien⁸, a Declaração de Salamanca⁹, a Conferência de Dakar¹⁰, o Brasil, nas décadas de 1990 e primeira década do novo século, aprova leis que ampliam a Educação Básica (a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), , procede à inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino escolar regular (Lei n. 9.394), implanta o Ensino Fundamental (EF) de nove anos e instala a progressão continuada nos três primeiros anos dos anos iniciais (Lei n. 11.274/2006).

Ao mesmo tempo, medidas que visam à permanência, à não reprovação e evasão escolar, principalmente das crianças dos meios populares, são adotadas: o Programa Bolsa Família em 2003 e o Programa Mais Educação em 2007. Além desses, vários outros programas têm como finalidade interferir no tempo de permanência da criança na escola: Brasil Sorridente, Olhar Brasil, Benefício de Prestação continuada na escola, Plano Brasil Sem Miséria, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Mulheres Mil, Brasil Carinhoso – Ampliação do Acesso à Creche, Brasil Carinhoso – Primeira Infância.

Essas políticas e programas resultaram em avanços estatísticos, tanto de acesso como de permanência das crianças na escola. Em 1959, apenas 20,2% da população em idade entre sete e catorze anos frequentavam a instituição escolar; já em 2012, esse número estava em 98,2%, tendo apenas 1,4% de abandono escolar nos anos iniciais do

⁸ Trata-se de uma declaração elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, e subscrita pelos 155 países participantes do evento. Versa sobre a oportunidade de ter acesso à educação por meio de vagas ofertadas a todos indistintamente.

⁹ Em 1994, é elaborada a Declaração de Salamanca, em evento realizado na Espanha, objetivando a promoção da política e prática na área das necessidades educacionais especiais e tendo como demanda a garantia da educação de pessoas com necessidades especiais, para que as mesmas sejam parte integrante do sistema educacional, como especifica o documento.

¹⁰ Em 26 a 28 de abril de 2000, realizou-se o fórum mundial de educação, ou seja, a Conferência de Dakar. Essa conferência é um restabelecimento e uma confirmação das propostas da Declaração de Jomtien, através da superação das taxas de analfabetismo e, principalmente, assegurando as necessidades de aprendizado dos indivíduos para que os mesmos possam ter acesso e desenvolvimento pleno.

Ensino Fundamental e 4,1% nos anos finais do Ensino Fundamental (cf. MEC/INEP/DTDIE).

Esse investimento no processo de universalização do ensino ofereceu condições ao “novo sujeito” de acesso e permanência escolares. Contudo, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola constituiu-se homogênea, possuidora de uma cultura própria, a cultura escolar; o sistema escolar *a priori* não foi designado para atender às diversidades, atender a esse novo sujeito, que agora passa a estar frequente nos bancos escolares; suas relações primárias estavam situadas para atender à homogeneidade, pessoas que se encaixavam num determinado padrão desejado e estabelecido pela própria instituição de ensino. Para Abramowicz, “A escola atual procura homogeneizar tudo e repelir o que for diferente, o heterogêneo, pela evasão, pela repetência e também pela classe especial - que é a classe homogênea dos diferentes” (1995, p. 65).

Os elementos que tomam forma na cultura escolar não são elementos que se instituíram agora ou que se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, que por mais que a escola transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprio da instituição. Apesar disso, as pessoas, no interior das instituições, vivem de modo peculiar essa cultura. Reconstroem e dão conta das tensões e contradições e organizam a vida escolar, suas ações e reações no cotidiano escolar, produzindo a cultura da escola.

Os pesquisadores da “cultura da escola” buscam o *ethos* cultural da escola, a sua marca ou identidade cultural. A discussão está voltada aos “processos mais particulares e contingentes da escola, privilegiando as análises culturais do cotidiano”: os acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos. O objetivo principal é desvendar o desconhecido da cultura e da vida dessa instituição de ensino por meio do instituído, do vivido e do construído (MAFRA, 2003, p. 126-128).

Para Forquin (1993, p. 167), a escola “tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”, ou seja, tem uma cultura própria, a “cultura da escola”.

A tendência à homogeneização da cultura escolar pode muitas vezes entrar em tensionamento com a cultura da escola. A presença do heterogêneo em um ambiente constituído para o homogêneo produziu novas relações culturais e pessoais, possuidoras

de disposições¹¹ até então ausentes no ambiente escolar e que passaram a estar juntas e permanecer nesse ambiente.

Se considerarmos que há bem pouco tempo atrás a criança que não se encontrava atendida pela escola ou cujo tempo conferido à escola já havia sido cumprido (mesmo que não necessariamente com a garantia da apropriação das aprendizagens básicas) evadia e que aquela que não alcançava os padrões de aprendizagem previstos pela escola reprovava, perceberemos o efeito que o processo de universalização da educação escolar teve sobre a escola, o atendimento e tratamento das crianças e jovens, os dados estatísticos quanto à frequência e permanência dos alunos.

Diante disso, perguntamo-nos: consegue a escola realizar o ideal de equalização social? Como a cultura escolar reage à presença do “novo sujeito”? Que novas tensões são produzidas no embate entre a democratização/universalização do ensino e uma escola com tendência à homogeneização?

Agora, se considerarmos que o *ethos* é a marca, a identidade da escola, que cada escola constitui uma realidade, características, traços que a tornam única, que a cultura da escola, sua maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar, as vivências das pessoas, alunos, professores, gestores (MAFRA, 2003), outras perguntas nos vêm: que disposições movem os sujeitos dentro da escola? Como a cultura escolar entra em tensão com o *ethos* escolar, com a cultura da escola? Que estratégias de reprodução o *ethos* cria?

Dentre essas questões, uma se destaca como orientadora de nossa investigação: que tensões, novas e antigas contradições, são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade decorrente da presença de sujeitos (crianças, jovens, pais, programas, profissionais de outras áreas) que trazem consigo características diferentes do previsto pela instituição escolar (linguagens, ações, costumes, comportamentos), adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído?

Movidos por essas questões, temos como finalidade deste trabalho compreender o momento por que passa a educação, levando em conta como os sujeitos produzem e

¹¹ Com base em Lahire (2005), as disposições são incorporadas a partir das experiências sociais de cada indivíduo; são realidades reconstruídas que, como tal, nunca são observadas diretamente. O indivíduo vive em sociedade e, a partir dessa convivência e interação entre um e o outro, adquire, constrói, estabelece e solidifica várias “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas. Trataremos desse conceito, integrados a outros do mesmo autor, no primeiro capítulo.

reproduzem a cultura escolar e a cultura da escola em que se encontram, buscando as disposições, por vezes contraditórias, que convergem para o enfrentamento dos cenários que constituem o cotidiano escolar.

Para isso, objetivamos investigar e compreender quais são as estratégias produzidas pelos sujeitos da escola (professores, coordenação, direção, projetos, programas, políticas) para obter frequência e permanência dos alunos, bem como o sucesso escolar, reunindo elementos que permitam entender como a cultura da escola influencia a recepção do novo/heterogêneo que chega e é (re)produzido na escola.

Tais objetivos requerem uma aproximação com a escola e a busca por compreender o cotidiano escolar, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, contradições, ou seja, a escola em movimento. Para tanto, fez-se necessário uma metodologia de natureza qualitativa, visto que a preocupação principal são os aspectos característicos da realidade investigada e os sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com a cultura escolar.

Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANTES; GOMES; MINAYO, 2012, p. 21).

Pelo fato de a pesquisa qualitativa dar voz aos participantes da pesquisa, há um engajamento maior da parte do pesquisador na realidade investigada, levando-o a uma compreensão mais profunda dos processos existentes dentro da escola, local da investigação.

Ao mesmo tempo, os propósitos de nossa investigação levam-nos a outras escolhas. Viñao Frago (1995) entende a cultura escolar como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional. Portanto, para compreendê-la, tudo o que estaria constituído histórica, social, política e culturalmente em suas relações de conflito ao longo de sua existência precisaria ser analisado. Para isso, impôs-se, no trabalho em exposição, assumir o enfoque etnográfico, visto que a etnografia consiste em um estudo direto na realidade pesquisada, em nosso caso, na escola.

O enfoque etnográfico na pesquisa em Educação permite “observar la interacción social en situaciones ‘naturales’, acceder a fenómenos no documentados, a contextualizar y conservar la complejidad de los procesos sociales” (LÓPEZ; ASSAÉL, NEUMANN, 1984, p. 25).

Para Sarmiento (2003, p. 152), um estudo de caso etnográfico é um estudo cultural, indo além de apenas ser uma investigação qualitativa, caracterizada pela descrição e análise de uma dada realidade singular ou sequência de fatos. Para o autor, um estudo etnográfico, além dessas características, possui também outra dimensão, a natureza sociocultural da investigação:

[...] uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centro nos fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico (SARMENTO, 2003, p. 152).

O trabalho de campo envolveu duas escolas de periferia do município de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, ambas pertencentes à rede municipal de ensino. Foram utilizadas três estratégias de coleta de dados: a observação, a entrevista e a análise de documentos. Segundo Tura (2003, p. 184), a “observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo”. É por meio da observação que o sujeito aprende e compreende o fundamental de determinado espaço. A observação, com as “características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de focalização em torno de um objeto determinado, constituiu um processo básico da investigação científica”. O processo de observação torna-se crucial ao pesquisador; é a partir desse olhar cauteloso e cuidadoso que se descobrirá e compreenderá a cultura escolar e as suas estratégias com o “sujeito novo”. No caso da nossa pesquisa, a observação *in loco* ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2013.

Após, a aproximação da realidade social, cultural e histórica das duas escolas exigiu outro instrumento metodológico e de pesquisa para nossa investigação - a entrevista semiestruturada com a equipe diretiva das escolas -, com intuito de ampliar os olhares da nossa investigação e obter maior aproximação com as disposições de cada indivíduo integrante da equipe diretiva, pois são estes investigados que estão na liderança das escolas.

Além dos dois procedimentos metodológicos anteriores, buscamos documentos que nos oferecessem as intenções pedagógicas explícitas, orientadoras da atividade de

cada escola. Foram selecionados o Projeto Político-Pedagógico, os boletins de rendimento escolar dos últimos cinco anos, o Regimento Escolar e outros documentos específicos. A lista dos documentos gerados ou coletados para fins deste estudo estão arrolados no Apêndice 2.

Esta exposição está organizada em três capítulos, dos quais o primeiro é o da fundamentação teórica sobre a Cultura Escolar: o que é e o que se entende por isso. Para essa discussão foram trazidos os seguintes autores: Pierre Bourdieu (1975, 1998, 2011), Bernard Lahire (2004, 2005, 2006, 2008, 2012) e Elsie Rockwell (1989, 1997). O capítulo seguinte tem como propósito um estudo do movimento de obrigatoriedade e gratuidade do ensino para o qual foram consultados os marcos legais desse processo no Brasil, com vistas a compreender as formas mediante as quais se estabeleceram as políticas educacionais e sociais que alavancaram o movimento de universalização da Educação. O terceiro apresenta o trabalho de campo realizado com o intuito de observar e compreender como a instituição escolar produz e reproduz uma forma de organização historicamente constituída, agindo sobre e reagindo aos elementos que o contexto atual vai lhe impondo.

CAPÍTULO 1

O NOVO E A CULTURA ESCOLAR: O QUE É, O QUE SE ENTENDE E O QUE SE ESTUDA

Muitas das pesquisas voltadas à escola atrelaram-se a um olhar crítico apenas para as suas deficiências, carências, para os problemas com a aprendizagem e com o atendimento dos alunos, enfim, com os fatores do insucesso escolar. Para Rockwell e Ezpeleta (1989), predominava uma abordagem que tomava a escola como uma unidade de um sistema e que permitia dizer mais sobre o que não havia na escola do que sobre o que existia nela. Tratavam-na, com um olhar homogêneo e homogeneizante. Contudo, investigar, pensar, refletir e observar a escola necessita, ao mesmo tempo, compreender a sua complexidade e, principalmente, a sua heterogeneidade, o seu cotidiano escolar, suas tensões, disposições, (re)produções, contradições, ou seja, a escola em movimento nesse momento.

Para isso, necessitamos de elementos que nos permitam compreender essa instituição e as suas relações. Assim, o objetivo desta sessão é recuperar – sem a expectativa de esgotar essa tarefa – alguns marcos sobre como se deu o processo de constituição da escola na história recente – uma instituição que ao longo do tempo foi produzindo um modo de operar que lhe garantiu até o momento uma legitimidade necessária à sua continuidade – e sobre como a escola foi se estruturando e criando ou reproduzindo estratégias para atender ao novo que se impôs a cada momento histórico.

Para tanto, exploraremos uma bibliografia que se debruça sobre a instituição escolar. Em diálogo com pesquisadores, como Althusser, Bourdieu, Passeron, Ezpeleta, Rockwell, Lahire, é nosso intento compreender como, numa sociedade que visa assegurar a todos direitos elementares, a escola precisa reorganizar-se para atender à sua parcela de responsabilidade nesse processo.

Inicialmente, apresentaremos uma síntese do que estamos considerando como o “novo” que chega e está na escola hoje. Em seguida, uma abordagem da escola como instituição que reproduz e produz relações sociais passíveis de compreensão com base em distintos pontos de vista, para, na continuidade, tratar sobre a cultura escolar e sua origem.

1.1 O “novo” entra na escola: que sujeito é esse e qual sua origem?

Para compreender as interações e relações existentes na escola atualmente, faz-se necessário reconhecer o “novo” que tem se incorporado à escola. De que “novo” estamos falando?

O termo “novo”, neste estudo, não é um adjetivo, mas um substantivo: aquele que se confronta com o velho. Trata-se de um “novo sujeito social” que historicamente foi se constituindo e que se estabeleceu na sociedade ou num grupo social como resultado de mudanças nos cenários, na composição de forças, nas relações sociais em um determinado momento histórico.

Em nossa busca por definir o que é o “novo”, de que estamos tratando, encontramos algumas referências que, seja por analogia, seja por filiação teórica, ajudam-nos a elucidar o surgimento do novo. Esse é o caso do filme *Modern Times* ou *Tempos Modernos*, de 1936, do cineasta britânico Charles Chaplin.

Em uma sociedade industrializada, moderna e capitalista, o personagem principal tenta sobreviver à submissão ao capital dentro do processo de produção em massa. Essa situação não é vivida somente na grande tela e, por isso, leva à emergência de movimentos pela busca de melhores condições de vida. Nesse contexto, surge da organização daqueles que aparentemente pareciam ser e eram tomados como homogêneos um novo sujeito social, demonstrando força e poder para requerer seus direitos.

Mas quem são esses sujeitos? São os meios populares, os novos trabalhadores da indústria, são os vários sujeitos - crianças, pais, programas, políticas, projetos - que passam a ocupar espaços e tempos da escola, trazendo consigo linguagens, comportamentos, valores, costumes, modos de organização, recursos distintos daqueles com os quais a escola estava acostumada a lidar. Esse “novo” de que tratamos é heterogêneo.

Chauí (1988), ao prefaciar a obra “Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-1980”, de Eder Sader,¹² afirma que a maior contribuição do autor está em perceber e evidenciar o surgimento de um novo sujeito social e histórico que assim se constitui, primeiramente, porque “sua prática os põe como sujeitos sem que teorias prévias os houvessem

¹² Nessa obra, Sader (1988) recupera a trajetória dos movimentos sociais populares entre 1970 e 1980, chamando a atenção para o que ele considera a “nova configuração social” assumida pelos trabalhadores da Grande São Paulo.

constituído ou designado” e, em segundo lugar, porque se trata de um sujeito coletivo, despojado de duas marcas que caracterizam a concepção burguesa de subjetividade: o individualismo solipsista, que se configura num indivíduo de ações livres e responsáveis, e o “sujeito como consciência individual soberana”, cujas ideias são de domínio exclusivo do intelecto. Segundo Chauí, o novo, dado a ver por Sader (1988), é social, coletivo e descentralizado, portador de valores de justiça, de igualdade, de direitos e protagonista de protestos e lutas. Esses “novos sujeitos” foram tomando espaço na sociedade, delimitando direitos e criando novos espaços políticos e novas relações com o espaço público (CHAUÍ, 1988, p. 10-12).

Mas em que esse novo sujeito social histórico influenciou a escola? Esse novo sujeito social histórico passou a reclamar seu reconhecimento social, conquistou espaços e, com isso, impôs demandas por igualdade de direitos. Esse novo sujeito, que na década de 1970 surge, “entra em cena”, coloca-se em um lugar de destaque na sociedade, ou seja, faz-se presente e rejeita a condição de invisibilidade.

[...] eles foram vistos, então, pelas suas linguagens, pelos lugares de onde se manifestavam, pelos valores que professavam, como indicadores da emergência de novas identidades coletivas. Tratava-se de uma novidade no real e nas categorias de representação do real [...] (SADER, 1988, p. 27).

Um dos espaços conquistados pelos novos sujeitos é a instituição escolar. A escola que, por muito tempo, abrigava uma minoria é requisitada, no confronto entre forças sociais e políticas, a acolher esses novos sujeitos que entram em cena. Que resultado isso produziu? A constituição da escola deu-se em um processo homogeneizante, tomado de empréstimo de práticas dirigidas aos grupos sociais favorecidos economicamente, que visavam a atender alunos considerados homogêneos: com uma linguagem comum, com valores e costumes análogos, dotados de um padrão de vida. Quando o ‘novo’ entra em cena e começa a frequentar esse espaço constituído historicamente, surgem conflitos: o velho e o novo antagonizam.

Os meios populares fazem pressão para o acesso a um ensino institucionalizado, para a universalização do ensino, e com isso, vão adentrando, conquistando, tendo acesso e permanecendo na escola. Mas da forma como ela foi constituída historicamente, fez produzir mecanismos de homogeneização e de eliminação para os movimentos heterogêneos. Esse é um dos movimentos da cultura escolar. Esse novo é historicamente construído, no entanto, agora ele assume uma nova reorganização dentro da escola. No

entanto, a escola não pode mais fazer uso dos mesmos mecanismos que ela até então utilizava, devido a todas as políticas e movimentos para a universalização da educação.

A necessidade do próprio movimento capitalista social provocado pela ascensão da tecnologia, e de produzir esses indivíduos da camada popular bem formados, resultou também esse processo, ou seja, o heterogêneo impondo-se à escola, devido à presença obrigatória dele.

Quem é o “novo” na escola? O processo de universalização do ensino fundamental fez ampliar a oferta de ensino a todas as pessoas e a elas é conferido o direito à educação. Na medida em que crianças com deficiência, crianças de meios populares, adultos afastados da escola pela busca do trabalho em idade prematura, famílias sem tradição escolar, indígenas, caboclos, quilombolas, filhos de pequenos agricultores, de sem-terra, de trabalhadores urbanos ou desempregados crônicos passam a frequentar o espaço escolar, a tornar visível à escola práticas, condutas, valores distintos dos apregoados por ela, em que profissionais de outras áreas recorrem a esse lugar como um dos remanescentes da presença do Estado junto a essa população, em que projetos/programas/políticas sociais e educacionais demandam sujeitos, práticas e organização distintas daquelas até então estabelecidas pelos profissionais da escola, configura-se no interior dessa instituição uma heterogeneidade sem precedentes em sua história.

Sader (1988) e Chauí (1988) dão evidências de que a classe operária no processo de revolução não era uma novidade, mas era “um novo latente”. Era algo produzido pela própria dinâmica capitalista, que foi, com o processo evolutivo, nesse percurso, avolumando-se, adensando-se, tomando forma, e que, aparentemente de modo inusitado, mostrou a sua cara de modo que não se pode mais deixar de vê-la, não se pode mais negá-la.

O “novo” tratado por nós tem essa perspectiva histórica, tem uma construção ao longo do tempo; ele se constituiu no embate das práticas sociais. Não é algo inesperado. Portanto, o “novo” de que tratamos não possui a conotação de novidade. É aquilo que as próprias relações sociais foram produzindo e para o que a estrutura que está dada não tem, muitas vezes, resposta. Ou quando há tentativas de resposta, são ensaios e erros (políticas, projetos, programas) mediados por opções políticas, tendências ideológicas, pontos de vista voluntaristas que entram na escola e logo revelam a superficialidade no conhecimento que possuem dessa instituição. Já os profissionais que atuam na escola, à frente dos processos educativos, precisam administrar toda a situação gerada por esse

contexto. O “novo” a que nos referimos também está aí: nas estratégias (compreensões, práticas, projetos, discursos) produzidas por esses sujeitos para manter a escola em funcionando e produzindo sentido na vida das crianças, dos jovens e de suas famílias.

Como a escola organiza-se em face desse novo sujeito social, histórico e heterogêneo? Quais as estratégias criadas pela escola para manter-se e justificar a sua função diante desses sujeitos? Em que medida esse “novo” recria a escola como um espaço “novo”, já que “a educação também gera o novo, cria novos elementos, e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores” (SILVA, 1992, p. 59)? Para abrir ainda mais essas questões, buscaremos em alguns autores elementos para compreender como a escola instituiu-se pela homogeneização dos processos e que necessidades a levaram a isso.

1.2 A escola e os indivíduos: possibilidades de compreensão

Bourdieu e Passeron¹³ fazem uma leitura da escola que impulsiona as teorias críticas em educação e que os situa, segundo Petitat (1994), entre os autores da corrente conflitualista, uma vez que a consideram entre as instituições responsáveis pelo controle social. A tese básica dessa corrente é a de que a ideologia burguesa domina o sistema de ensino, ou seja, “a escola se dedica, antes de mais nada, a produzir determinadas condições para a reprodução da dominação da classe [...] na reprodução da divisão do trabalho” (PETITAT, 1994, p. 22). É nesse contexto de controle que a escola, pertencente ao aparelho do Estado, assume a função de instruir e desenvolver pessoas com um de seus objetivos: reproduzir as condições de dominação de uma classe sobre a outra, uma vez que a dominante seleciona e organiza conhecimentos e valores que fortalecem as relações de poder e exploração sobre as demais.

¹³ Nascido em Denguim, sudoeste da França, Pierre Bourdieu conclui os estudos básicos em um internato de Pau, na França, experiência que lhe causou profundas e negativas marcas. Graduou-se em filosofia em 1954. Após foi prestar serviço militar na Argélia, até então colônia francesa. Na Argélia, Bourdieu permaneceu por três anos. Aquele país vivia à época o auge da guerra pela libertação. Depois de seu retorno a Paris, Bourdieu passou a investigar mais de perto a produção e a reprodução das desigualdades no sistema de ensino francês, influenciado pela sua experiência de vida e vivência na Argélia (BOURDIEU, 2005, p. 86). Com o retorno a suas origens, Bourdieu, converge seu olhar a uma nova discussão sobre a ‘reprodução’, rompendo definitivamente com o paradigma estruturalista, “por meio da passagem da regra à estratégia, da estrutura ao *habitus* e do sistema socializado” (BOURDIEU, 2005, p. 90). Na década de 1960-1970, quando Bourdieu e Passeron publicam os escritos da teoria da reprodução, seus estudos tiveram um impacto fulminante sobre a circunstância política.

A pesquisa exposta em “A reprodução”, de Bourdieu e Passeron, representa um dos mais notáveis esforços para renovar a teoria da ação educacional nas décadas de 1970 e 1980.

Os primeiros trabalhos de Bourdieu e Passeron podem muito bem ser enquadrados no debate acerca da democratização dos estudos, pois os autores analisam os obstáculos pedagógicos e culturais a um ensino “realmente democrático”. Trata-se antes de mais nada de uma crítica à pedagogia elitista corrente nas universidades francesas, uma pedagogia que cultiva o subentendido e o mal-entendido, em que a maneira de dizer e de fazer é tão importante quanto o que é dito ou feito. É também uma crítica à cultura que é transmitida, uma cultura de classe “que favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos” (PETITAT, 1994, p. 31).

Os conceitos para explicar a reprodução da escola baseiam-se na existência de diferenças culturais (diferenças de *capital cultural* e de *ethos cultural*) em uma determinada sociedade. Para os autores, o conhecimento produzido na escola advém da cultura dominante. Assim, quando a escola trata todos os indivíduos como sendo iguais, em condições igualitárias de frequentá-la e permanecer, ao mesmo tempo, está admitindo as desigualdades e reproduzindo-as. Ou seja, a função do sistema educativo estaria em servir como instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Para eles, a escola é conservadora e um lugar de reprodução cultural.

Bourdieu e Passeron (1975, p. 11-13) discutem que o “ponto central da teoria do sistema de ensino” é a interligação com as relações de classes, já que é essa relação que permitiria situá-la face à composição das estruturas de poder e à construção do ser humano em sociedade, suas produções intelectuais e culturais. Para eles, o sistema de ensino estaria ligado às estruturas de relações sociais, na maioria, definidas por uma classe que possui poder e que dita as condições das instituições escolares. Portanto, seria a partir e por meio dessa construção social que, para as instituições escolares, haveria uma autoridade que a elas impõe-se, manipulando os seus interesses, as suas estruturas, fazendo com elas um jogo de poder e de capricho.

Mas será que a instituição escolar estaria sendo reprimida por esse “poder”? Compreender essas estruturas, relações e inculcação de poder dentro de uma instituição de ensino, segundo a corrente teórica da reprodução, requer considerar que as estruturas de ensino estabeleceram-se, estabelecem-se e são comandadas por uma classe dominante, por vezes até mesmo desconhecendo essa imposição ou concordando com ela com vistas a manter o elo que lhe permite continuar com o seu papel de organizar e transmitir

conhecimento, ganhar prestígio e poder, “reproduzindo-se” neste círculo vicioso de poder e dominação.

Para Bourdieu e Passeron (1975), existem alguns fatores principais que possibilitam a reprodução da estrutura social dentro da instituição escolar. Um deles é a “Ação Pedagógica” (AP). A AP envolve o ensino/aprendizado, as práticas educativas, as relações sociais de dentro da escola. É um dos elos que comanda a instituição escolar; quase tudo passa por esse elemento. Assim, ter domínio da AP de uma instituição escolar é ter um grande domínio cultural, social e político sobre grupos e classes.

Segundo os autores, é a partir da imposição autoritária de conteúdos, justificados por levarem ao desenvolvimento pleno de todos os seres humanos, por serem de direito em uma educação igualitária, que a escola perde sua espontaneidade incorrendo no que eles denominam “violência simbólica”.

Os autores descrevem a “violência simbólica” como sendo um “duplo arbitrário da imposição simbólica”. Quando uma classe detém o poder, impõe determinadas condições ao sistema de ensino, como ele deve ser, o que cada classe deve ter e pode compreender. Nessa linha de pensamento, toda ação pedagógica seria uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 13-20). A ‘violência simbólica’ da escola parece duplamente importante: “no reforço do poder estabelecido e na seleção das elites. Ambos os fenômenos unem-se no mesmo princípio explicativo de base, a seleção de uma cultura arbitrária, imposta como legítima” (PETITAT, 1994, p. 34).

Portanto, a “violência simbólica” dá-se quando a AP faz, permite, conduz e impõe certas significações, por meio de uma inculcação motivada pela dominação, definindo valores, conhecimentos, culturas, o melhor ou o pior, o de valor ou não. Pela violência simbólica, determina-se, de acordo com a tradição, o “sistema de educação” como o “conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais” pelos quais se estabelece e garante uma transmissão de conhecimento de geração a geração, uma reprodução cultural, com a função de reprodução social. No entanto, isso se mantém desde que a AP esteja convertida em algo puramente escolar, ocultando a rede de relações simbólicas e de força que se mantêm e concretizam por meio dela.

Considerando-se que ele coloca explicitamente a questão de sua própria legitimidade pelo fato de que se declara como instituição propriamente pedagógica constituindo a AP enquanto tal, isto é, enquanto ação específica expressamente exercida e submetida como tal (ação escolar), todo SE deve produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições

institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, do reconhecimento de sua legitimidade como instituição pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 70).

A instituição escolar e a AP não são as vilãs do processo, segundo Bourdieu e Passeron (1975); elas apenas reproduzem os conhecimentos ditados e concebidos pela classe de comando, por pressão autoritária que recebe: “a AP escolar que reproduz a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante, tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”. A ideia de primazia da classe dominante dá-se pelo fato de que mesmo que a instituição escolar se desvinculasse de seus comandos e passasse a ensinar diferente do que ela impõe, de nada adiantaria. Seria o mesmo que ensinar o “relativismo cultural”, visto que os indivíduos já se constituíram em uma sociedade em que há dominados e dominantes e distinções entre essas classes. Desse modo, a escola estaria produzindo “um homem cultivado que seria o indígena de todas as culturas” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 21-35). Por isso, essas questões de imposições culturais à escola levantam problemas quanto à autonomia da escola, pois, nesse sentido, a autonomia da mesma estaria nula.

Para os autores, a classe dominante estaria no controle de tudo, tantos dos meios de comunicação, culturais, políticos. E mesmo a escola possuindo uma “Autoridade Pedagógica” (AuP), a mesma estaria sendo delegada pela classe dominante. Portanto, o único fim e papel da instituição de ensino é ser a instância encarregada de exercer essa “violência simbólica”, mas de maneira sutil, natural e indolor ao olho nu (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 21-35).

No entanto, aos autores, as instituições mantêm-se no poder, pois estão numa relação de dominação, que, para ocorrer e perpetuar-se, implica ir além do conteúdo de inculcação que se estabelece pela AP, já que o trabalho em que essa ação está envolvida não torna uma inculcação durável. Assim, faz-se necessário que os conteúdos sejam definidos pelo “Trabalho Pedagógico” (TP). Desse modo, o trabalho pedagógico reproduziria “as condições sociais de produção desse arbitrário cultural”, tornando-se duráveis e inculcadas quase que eternamente em um indivíduo, constituindo um *habitus*, o “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 43-44).

Segundo Setton (2002, p. 61)¹⁴, apesar de esse conceito – *habitus* – remeter a um “sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente”, ele mantém-se como um instrumento conceitual que auxilia a pensar “a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”.

Na entrevista dada a Roger Chartier, em 1988, Bourdieu afirma, numa réplica a esse entendimento inicial, que *habitus* “não é um destino”, é um “sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 62). A noção de *habitus* é proposta por Bourdieu a fim de operar face à necessidade de compreender o(s) modo(s) pelo(s) qual(is) os indivíduos interiorizam as estruturas do mundo social, ou seja, para ele “os ‘sujeitos’ sociais não são espíritos espontâneos”. Para compreendê-los, “não basta conhecer o estímulo; existe, no nível central, um sistema de disposições, ou seja, coisas que existem em um estado virtual e vão manifestar-se em relação a uma situação” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 58). Os sujeitos são, portanto, produto não somente de uma história individual, mas também de uma história coletiva, cujas estruturas sociais incorporam-se por meio de categorias de pensamento, de juízo, de esquemas de percepção, de sistemas de valores, etc.

É importante destacar do exposto acima que o *habitus* é acionado pela situação, isto é, “só se revela em referência a uma situação. (...) é na relação com determinada situação que o *habitus* produz algo. Ele é semelhante a uma mola, mas é necessário um desencadeador; e, dependendo da situação, ele pode fazer coisas opostas” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 62). Dependendo do campo em que o *habitus* estiver, das relações estabelecidas, ele agirá. Diz Bourdieu:

[...] é o *habitus* que, de alguma forma, constitui a situação e é a situação que constitui o *habitus*”. Para ele, trata-se de uma relação complexa: de acordo com o meu *habitus*, verei, ou não, certas coisas na mesma situação. E vendo, ou não, essa coisa, serei incentivado por meu *habitus* a fazer, ou não, certas coisas (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 63).

Considerando o entendimento da noção de *habitus* proposta por Bourdieu e a participação do sistema educativo na constituição do *habitus* dos sujeitos que por ele passam, algumas questões colocam-se: o Trabalho Pedagógico cria situações mediante as quais se revelam sistemas de valores e crenças, categorias de pensamento, formas de

¹⁴ Setton (2002) recompõe a trajetória do conceito de *habitus* na história das ciências humanas, tarefa esta realizada também pelo próprio Bourdieu (1983) e por Lahire (1999).

percepção distintas, ou seja, *habitus* de diferentes gêneses? Se a escola trabalha de forma a inculcar, mediante a violência simbólica, um arbitrário cultural, o sujeito apenas estaria passivamente se apropriando do *habitus* que a ele revela-se pelo TP sem em nada apresentar à situação de modo que suas experiências transformem-no?

Se considerarmos o exposto na obra *A reprodução*, a resposta seria “sim”. Para Bourdieu e Passeron (1975, p. 66-67), essa não apropriação por parte da escola justificarse-ia pelo fato de ela sustentar-se e estabelecer-se dentro de um “sistema de ensino institucionalizado” (SE). Esse sistema é composto por mestres/professores preparados para tais processos, pessoas munidas de uma “formação homogênea e dos instrumentos homogeneizados e homogeneizantes que são a condição do exercício de um TP específico e regulamentado” –, impermeáveis ao novo, a toda “prática incompatível com sua função de reprodução”, a toda e qualquer “heresia” que se oponha à ortodoxia, à heterogeneidade da formação dos destinatários de sua ação. Mas isso não se colocaria em contradição com a própria noção de *habitus* proposta por Bourdieu?

Bernard Lahire¹⁵ tem no conceito de *habitus* uma das contribuições de Bourdieu a seu trabalho. Segundo ele,

Com esta ferramenta teórica, o sociólogo pretendia apreender o social sob sua forma incorporada (o que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir) e assim atacar as bases do mito da liberdade individual (LAHIRE, 2002, p. 45).

Diferentemente do que Bourdieu e Passeron fizeram em *A reprodução* (1975), Lahire investiga a escola não apenas em sua forma reprodutiva, mas apropriativa. Para ele, as relações culturais, a escola e a desigualdade escolar devem ser pesquisadas por um olhar menos legitimista das práticas populares e das relações populares com a cultura escolar. A investigação deve ocorrer em uma escala individual, pois “o social existe no seu estado individualizado, incorporado, dobrado, assim como no seu estado coletivo, objetivado, desdobrado” (LAHIRE, 2012, p. 200).

É a partir dessa noção de individual que Lahire vai além de Bourdieu nos estudos dos meios escolares e suas relações sociais, culturais, pessoais: pensar o sujeito coletivo em suas práticas e ao mesmo tempo em sua singularidade.

¹⁵ Bernard Lahire, sociólogo francês, nascido em 1963, é professor de sociologia na École Normal Supérieure, em Lyon, na França. Pesquisador vinculado à mesma linha sociológica de pesquisa em que Bourdieu trabalhava, seu foco, no entanto, relaciona-se com o fracasso escolar, objetivando compreender as relações sociais de sucesso escolar produzidas pelas camadas populares.

Se queremos compreender o que faz a singularidade de uma família, de um microgrupo, ou de um determinado indivíduo, somos obrigados a vê-los como o produto da combinação singular de uma multitude de propriedades sociais (LAHIRE, 2012, p. 200).

Lahire discorda dos modelos teóricos que pensam as práticas dos indivíduos separadamente e aponta que, para compreendermos o indivíduo, devemos compreender o “social individualizado”, ou seja, “o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada” (LAHIRE, 2005, p. 14), pensar o social e o cultural não apenas coletivo, mas individual, com traços individuais. Só assim poderíamos compreender como a instituição escolar age e opera sobre o indivíduo.

Compreende-se pela tese de Bourdieu (1975, 1998, 2011) que o indivíduo, seu comportamento, escolhas e destino, constitui-se nas circunstâncias por ele vividas, de suas relações sociais e culturais, ou seja, de seu *habitus*, que é, ao mesmo tempo, constituído e guiado pelas relações sociais de poder. Essas relações denominam e inculcam quem o ser humano poderá ser. Para Lahire (2005, p. 20), é preciso que a sociologia avance em relação à teoria do *habitus*, além de outras teorias da socialização, uma vez que “evocam retoricamente ‘a interiorização da exterioridade’ ou ‘a incorporação de estruturas objetivas’ sem nunca verdadeiramente lhes dar corpo através da descrição etnográfica (ou historiográfica) e da análise teórica”. Segundo ele, “à força de insistir no ‘isso reproduz-se’, acabou-se por negligenciar ‘o que é que se reproduz’ e ‘como, segundo que modalidades, isso se reproduz’”. O resultado disso foi “uma teoria da reprodução ‘plena’, mas uma teoria do conhecimento e dos modos de socialização ‘vazia’”. Investir naquelas perguntas implica fazer outras tantas: “O que é precisamente a ‘escola’? Que tipos de laços de interdependência se tecem especificamente na escola? O que é que se ‘transmite’ escolarmente? Como é que essa ‘transmissão’ opera?” (LAHIRE, 2005, p. 20).

Lahire aciona, em seus estudos, o “passado incorporado pelos indivíduos socializados”, ou seja, para ele, o ser humano vive em sociedade e, a partir dessa convivência e interação entre indivíduos, adquire várias “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas. Essas disposições constroem-se, estabelecem e solidificam nas relações

sociais existentes entre os indivíduos em determinada realidade. E as realidades de cada indivíduo constroem-se socialmente, logo, “realidades individuais são sociais e são socialmente produzidas”.

As disposições incorporadas a partir das experiências sociais de cada indivíduo são realidades reconstruídas que, como tal, nunca são observadas diretamente.

O passado sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistências, maneiras de ser (LAHIRE, 2004, p. 27).

Lahire (2004, p. 27-31) considera ser necessário colocar à prova de investigações empíricas o conceito de *disposição*, a fim de demonstrar que ele ajuda a compreender as práticas, representações, comportamentos, entre outros, do indivíduo. Assim, é necessário defini-lo teórica e metodologicamente: 1) Toda disposição tem uma gênese. 2) A partir da disposição podemos observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas, não apenas um acontecimento. 3) É o produto incorporado de uma socialização. 4) A disposição não necessariamente é “transcontextual” e intensifica-se por toda a vida do indivíduo. 5) Trata-se de uma maneira de ver, sentir e agir que se ajusta em cada determinada situação. 6) Há uma distinção entre disposição e capacidade/competências. 7) Para estudar o indivíduo e suas disposições, deve-se compreendê-lo em um “sistema de disposições”, sistema de ações.

Assim, as disposições caracterizam-se, segundo formas individuais, por meio das diferentes relações e experiências do indivíduo (suas paixões, rotinas, relacionamentos, rejeições, costumes).

Um exemplo do que o autor propõe-se é pensar em dois filhos de uma mesma família. Os dois tiveram as mesmas condições de vidas, estudaram na mesma escola, tiveram os mesmos pais, enfim, são iguais. Incorreto! Os dois diferenciam-se, pois, mesmo que os espaços de convívios sejam quase os mesmos, não são os mesmos. Cada pessoa constitui-se diferentemente, tem vivências, estilos, gostos, manias diferentes e principalmente apropriações distintas da cultura e do social.

Esse entendimento é contraposto ao que Bourdieu e Passeron (1975) asseveram a respeito do *habitus*. Para eles, o *habitus* contribui para as escolhas e desistências dos sujeitos. Mesmo que a classe dominante manipule ou tente inculcar um *habitus* primário a todos, o *habitus* secundário, aquele que o sujeito traz consigo, vai interferir sempre, uma vez que as variações do comportamento cultural dos indivíduos são moldadas pelo

habitus de classe. Para Lahire (2004), deve-se produzir uma teoria da legitimidade cultural a partir da consideração das variações inter e intraindividuais de comportamentos culturais, um estudo segundo o qual o individual está dentro do seu social, do qual o conceito de *disposições* constitui-se um grande instrumento. Lahire (2005, p. 29) afirma que “Não se trata em nenhum caso de negar a existência de desigualdades sociais perante as formas culturais mais legítimas. Mas a mudança de escala de observação permite esboçar uma outra imagem do mundo social”.

Lahire (2005, 2006) considera que, para produzir as disposições, o sujeito necessita ter vontade ou desejo de construir hábitos. Os hábitos interiorizados que Lahire (2006) enfatiza são conduzidos e, principalmente, tornam-se internos quando há condições favoráveis a essa interiorização. De tal modo, “o gosto” torna-se uma consequência, uma influência cometida pelos fatores externos, para internalizar e ativar as práticas culturais no indivíduo.

Para Lahire (2005), a sociologia toma como dever, primeiramente, evidenciar a produção social do indivíduo, e segundo, apresentar que o social não se reduz ao coletivo, mas também se incorpora ao indivíduo. Nessa perspectiva, entendemos que o indivíduo constitui-se social, cultural e historicamente nos espaços que ele frequenta – por exemplo, a escola. E esses espaços vão sendo modificados pela sua presença em virtude de suas disposições, do pensamento, das ações, das crenças, da vivência que para esse espaço e para essas relações convergem.

Uma parte das investigações de sociologia da educação e da cultura leva progressivamente os investigadores a estabelecerem diferenças entre modalidades de interiorização ou de incorporação de hábitos, maneiras de fazer, de ver, de sentir. Apercebemo-nos, nomeadamente na maneira de falar das suas próprias práticas, que os inquiridos não têm a mesma relação com os seus múltiplos hábitos incorporados. As investigações empíricas permitem precisar as diferentes maneiras como os hábitos incorporados e as suas actualizações são vividos. Revela-se, por exemplo, particularmente útil para distinguir as situações, diferenciar os termos de “disposição” e de “apetência”. O “é mais forte do que eu” que caracteriza as disposições (enquanto propensões, inclinações) pode tomar diversamente a forma individual de uma paixão (disposição + forte apetência), de uma simples rotina (disposição + falta de apetência ou indiferença) ou mesmo de um mau hábito ou de uma mania perversa (disposição + nojo, rejeição, resistência em relação a essa disposição) (LAHIRE, 2005, p. 20).

Os indivíduos não incorporam estruturas sociais, mas disposições, isto é, esquemas de ação, formas, costumes, atitudes de fazer, pensar, agir, sentir, dizer, entre outros, nos contextos sociais. “Neste processo de incorporação/interiorização das

disposições, ocorre a construção social das estruturas do comportamento e do pensamento do indivíduo social” (MANKE, 2012, p. 31). Disposições e competências incorporadas são as variações de comportamentos e de atitudes de um mesmo indivíduo, são construídas e têm sua origem no social. Pois as diferenças internas e cada indivíduo (variações intraindividuais) e seus comportamentos culturais são produto da interação. Interação que Lahire (2006, p. 17-20) aponta ser a pluralidade de experiências culturais com a diversidade de contextos culturais (circunstância da prática, lugares).

Segundo Lahire, o estudo do sujeito implica analisá-lo em escala individual, isto é, buscar a pluralidade existente em cada indivíduo. Ninguém é constituído somente de uma parte, mas por “complexos matizados de disposições (para agir e para crer) mais ou menos fortemente constituídos” (LAHIRE, 2005, p. 32). Decorre disso a compreensão de que não existe somente um espaço social ou uma cultura que legitima poder e comanda os indivíduos, determinando e influenciando quem eles devem ser ou são. Ele considera que cada ser humano faz suas escolhas a partir das disposições incorporadas.

Seguindo a mesma lógica de pensamento de Lahire, Charlot (2000, p. 51-54) descreve que o homem, ao nascer, é “submetido à obrigação de aprender”, ou seja, o homem não é, ele deve tornar-se o que deve ser. Logo é necessário ao mesmo aprender, educar-se pela mediação do outro, para construir-se, e tornar-se um homem e membro da sociedade. “O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro” (CHARLOT, 2005, p. 38). Assim, o indivíduo apropria-se de saberes, que os tornam próprios deles, ele constrói a sua própria história, transforma-se em um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.

E essa singularidade adentra no ambiente escolar. Pela ação e resposta dos movimentos, principalmente sociais, impondo e fazendo pressão para que seja atendido esse sujeito detentor e possuidor de escolhas, desejos produzidos a partir de seu modo de aprender, viver, socializar-se, até mesmo pela sua posição que ocupa dentro da sociedade. Indivíduo que traz consigo elementos que a escola não consegue prever, desse modo, a escola constituída homogeneamente, passa a relacionar-se com o heterogêneo, pela busca constante da igualdade.

Assim, esse simbolismo de igualdade faz com que os conteúdos escolares não tenham sentido e significado ao indivíduo, o que acaba por si só não produzindo saberes, criando “contradições” na escola.

Essa forte contradição entre democratização e elite atravessa atualmente o nosso ensino. A partir do momento em que se disponibiliza esse ensino a todos, a seleção já não é feita fora da escola, é feita dentro dela, por meio das distribuições nas diferentes séries, seções, opções, ou outros (CHARLOT, 2005, p. 110).

Na concepção do autor, tal situação é uma dupla ordem paradoxal, pois há duas ordens ambas legítimas e contraditórias. Em tal situação, a opção é escolher uma das contradições e igualmente tentar gerir a contradição. É cada vez mais comum solicitações contraditórias gerirem a escola, os sujeitos confrontarem-se com contradições cada vez maiores (CHARLOT, 2005, p. 101-102).

Contudo, a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real.

Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representa-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico (CURY, 1989, p. 27).

A contradição é também a dialética sempre superável do ontem e do amanhã no hoje (cotidiano escolar). Isso quer dizer que o mundo das relações não só se desenvolve isoladamente, mas ligado a outros fenômenos. O que coloca a questão do movimento ser provocado de fora (como o desejo pelo atendimento educacional, a mobilização social pela educação). As causas externas são a condição das modificações e as causas internas são a base dessas modificações (CURY, 1989, p. 31).

Próxima dessa crítica a Bourdieu está a abordagem que Rockwell e Ezpeleta (1989) fazem da escola. Para elas, a leitura “reproducionista” da vida escolar é insuficiente para “dar conta de ‘tudo’ o que aí acontece”. No seu cotidiano, existem sujeitos que “incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos” (Id., 1989, p. 28). Para Lahire, compreender a escola apenas como reprodutora é universalizar um determinado período da história, quando apenas ela desempenhava o papel de reprodutora das relações entre as classes sociais (LAHIRE, 2008, p. 81).

Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 20-21) não ignoram que há uma ação estatal dentro da escola. O Estado em uma medida mínima sobrepõe o papel e a autonomia da escola, oferecendo educação básica a todos, financiando alguns projetos e a estrutura da escola e mantendo os professores como assalariados. Para as autoras, esses elementos destacados

e também as normas, prescrições, textos educativos, apostilas, documentos, avaliações reguladoras, conteúdo de ensino, proposta unificada de educação, fazem com que o Estado imponha as suas características, como “a garantia de uma matriz comum a todas as escolas”. A partir desse poder, escreve-se a história documentada, a história de uma existência homogênea, responsável pela difusão de “um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificações” (Id., *ibid.*, p. 12). Mas, nesse processo constitutivo da escola, há um “outro”: “tudo aquilo que o Estado, a partir de sua visão normativa ou categórica, costuma qualificar de ‘desvio’ das normas” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 21).

Coexistente, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, *não documentada*, através da qual a escola toma forma material ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 13).

Segundo as autoras, nesse processo inacabado da constituição da escola, sempre há novas relações e indivíduos sociais, históricos, dentro de uma história na maioria das vezes não documentada. Essas são as contraposições de Ezpeleta e Rockwell (1989) a Pierre Bourdieu. Bourdieu descreve e analisa essa história documentada, as relações estatais a partir dos documentos, financiamentos, assim alegando uma hegemonia estatal total na instituição escolar. Mas e quanto às relações interpessoais existentes dentro dessa instituição? Essas relações não afetam as prescrições estatais? Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 13) alegam que a compreensão e observação dessa história não documentada torna a história documentada parcial a qual produz “certo ocultador do movimento real. [...] A realidade escolar, sem dúvida exige que se considerem as dimensões políticas entre aquelas que a constituem”. Para isso, é necessário analisar a existência de um “cotidiano escolar”, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), um cotidiano como história acumulada.

Para Heller (1992, p. 20), a vida cotidiana está no centro do “acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”. A vida cotidiana é a vida de todo sujeito por inteiro, o sujeito que participa desta vida com aspectos de sua individualidade: “nela, colocam-se em ‘funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias,

ideologias” (HELLER, 1992, p. 17). O indivíduo da cotidianidade é atuante e influenciador, ativo e receptivo, e a vida cotidiana é, portanto, heterogênea.

E esse indivíduo da vida cotidiana, individual, heterogêneo, que “pede” para ser reconhecido de forma particular, está dentro da escola. Uma escola que também possui um cotidiano, no qual se confrontam o Estado e sua história documentada, o “outro” e sua história não documentada, o homogêneo e o heterogêneo.

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referências a esses sujeitos. [...] O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para as outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 21).

Um estudo nessa perspectiva necessita reconstruir os processos do cotidiano escolar produzindo outro olhar e enfrentando o fato de que, muitas vezes, conjectura-se uma escola que talvez não exista.

[...] mesmo que se possa extrair leis e estruturas gerais do capitalismo, “a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado”. Por isso, “tratar de mostrar e de mudar sua realidade multiforme exige que se abandone qualquer pretensão de unificá-lo de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva micrológica e fragmentária” [...] (Aricó, 1982:241)” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 11).

Segundo as autoras, “a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento” (Id., *ibid.*, p. 11).

A partir daí, dessa expressão local, toma forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso reconhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 11-12).

Disso provêm vários questionamentos: Como se integra o heterogêneo à escola? Como esse heterogêneo integra-se à história e ao social? Quais são as relações que comprovam essa integração? De que forma a escola heterogênea, com influência hegemônica estatal desde a sua constituição, constitui-se em um processo inacabado?

Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 26-27) afirmam que os eixos principais de análise são os processos constitutivos da realidade escolar, que permitem articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o tempo e o contexto específico: “a reprodução e transformação das relações sociais, o controle e a apropriação de instituições, a criação, conservação ou destruição de conhecimentos, a socialização ou individualização da vida social são alguns dos processos que chegamos a identificar”.

Para as autoras, dependendo do olhar despendido à escola, poder-se-á considerar a vida cotidiana da escola, suas relações, funções, normas, ações, hierarquias, um verdadeiro “caos”, por vezes, designando-lhe como fracassada, apenas avaliando as suas falhas e problemas. Por isso, faz-se necessário e imprescindível observar a escola destituída das categorias tradicionais, pois a escola é possuidora de vastas relações em seu cotidiano. Cada dia é diferente de outro, “existem não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada ‘pequeno mundo’, elementos com sentidos divergentes” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 25-26). E são esses pequenos mundos que constituem o cotidiano da escola.

Esses pequenos e divergentes mundos são criados na relação escola - indivíduos. Os sujeitos heterogêneos integram as suas práticas e saberes que procedem de outros âmbitos dentro do ambiente escolar, na prática cotidiana da escola.

Nela, estão presentes, portanto, várias relações culturais, históricas, sociais que influenciam constantemente o cotidiano escolar, bem como várias características próprias do sistema escolar que influenciam também o cotidiano da escola, como os usos do tempo, as regras existentes, a estrutura e a experiência escolar, o trabalho docente, a apresentação do conteúdo curricular da escola. A experiência da escola é envolvida nesta dinâmica entre regras formais e a realidade escolar.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 29), “os processos se exprimem através de elementos e eventos diferentes que perpassam todos os âmbitos. As tramas reais que se armam a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e a atividade escolar”. Desse modo, observar e reconstruir elementos da escola requer

compreender a cultura da escola, sua constituição e sua dinâmica, suas relações e apropriações.

1.3 Cultura escolar: transformação e adensamentos da vida escolar

Para iniciarmos algumas apreensões sobre o que é cultura escolar, seu significado e tudo que está envolvido neste assunto, foi necessário ir ao encontro de frentes de investigação com enfoque sobre a cultura escolar no Brasil.

Pereira (2010) busca entender como algumas forças provenientes de diferentes direções vão construindo os cenários nos quais os sujeitos do cotidiano escolar atuam, produzindo relações de poder muito complexas, que, por vezes, fazem algumas vozes silenciar. Alves (2010) analisa a (re) configuração e permanência da escola, em seu formato tradicional, em um mundo contemporâneo, as quais repercutem nos jovens que frequentam a instituição escolar. Romualdo (2011) compreende as artimanhas dos currículos realizados/inventados com o cotidiano escolar na relação com a(s) diferença(s), ou seja, como os sujeitos são anulados/exaltados, são estereotipados no cotidiano escolar, em especial, através do currículo. Silva (2012) em sua proposta de investigação objetiva compreender o processo de mediação pedagógica e a recepção do animê Naruto, afirmando que a cultura de mídia permeia a cultura escolar, ocasionando algumas tensões e ações no processo escolar.

Esses trabalhos ajudaram a compreender como as pesquisas da área da cultura escolar abordavam o tema e dirigiam as pesquisas empíricas.

O que, então, consideramos como cultura escolar? A instituição escolar é considerada um lugar específico para a instrução dos indivíduos e, para além disso, um local que transmite “hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes” (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 18), uma cultura que lhe permite agir face a fatores internos, externos, sociais, políticos. Mafra (2003, p. 109-110) admite que os estabelecimentos de ensino construíram uma identidade própria, mas, ao mesmo passo, elementos exteriores emanaram dentro da escola, em uma dinâmica de produção, uma dinâmica de absorção e transformação tanto do interior, como do exterior. Mas como essa absorção dá-se nessa dinâmica de (re)produção ou, segundo Mafra, que “efeitos” são “agregados”?

As abordagens interacionistas e etnometodológicas revelam, assim, a imagem de uma escola que nasce das interações sociais, do fazer e saberes construídos no cotidiano, engendrando uma cultura capaz de integrar os professores, alunos e famílias, mas que se organiza além da transmissão e da distribuição dos conhecimentos. A cultura, ao se contrapor à racionalidade administrativa, pedagógica, uniformizadora e legal, descortina o invisível, o real em construção, contribuindo, assim, para a desmistificação da existência de uma escola única e uniformizadora (MAFRA, 2003, p. 124).

Por um lado, a escola cumpre funções sociais determinadas; por outro, ela modifica-se independentemente dessas determinações exteriores (a legitimidade exterior), pois ela construiu-se e constrói-se historicamente, socialmente e culturalmente dela e de seus personagens atuantes, por uma história sociocultural de ambas as partes.

Reconhecendo a instituição escolar como possuída de uma cultura própria, e constituída de relações sociais, Mafra (2003, p. 125) considera-a, portanto, uma instituição sociocultural. Vários estudos realizados desde 1970, focalizando as instituições escolares, buscam alternativas teórico-metodológicas para melhor compreensão da instituição escolar, sua cultura, suas relações, seu domínio. Neste sentido, distintos conceitos emergem das pesquisas, a saber: a cultura na escola, a cultura da escola e a cultura escolar.

Os pesquisadores da cultura na escola têm como objetivo central compreender as relações e manifestações de uma ou mais culturas dentro da escola, as expressões culturais que se integram ao cotidiano escolar (MAFRA, 2003, p. 125-126). Já os estudos sobre a cultura da escola buscam o *ethos* cultural da escola, a sua marca ou identidade cultural. A discussão está voltada aos “processos mais particulares e contingentes da escola, privilegiando as análises culturais do cotidiano”: os acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos. O objetivo principal é desvendar o desconhecido da cultura e da vida dessa instituição de ensino por meio do instituído, do vivido e do construído (MAFRA, 2003, p. 126-128).

Para Forquin (1993, p. 167), a escola “tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”, ou seja, tem uma cultura própria, a “cultura da escola”.

Já a “cultura escolar”, para ele, designa “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos” que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Uma definição bastante esclarecedora é formulada por Julia (2001, p. 10). Segundo ela, trata-se de

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Mafra (2003) entende que o foco dos estudos sobre a cultura escolar é privilegiar as transformações e adensamentos constituintes da vida escolar. Só é possível compreender o processo de transformação da instituição de ensino, reconstituindo-a em sua trajetória histórica e social, ao mesmo tempo, identificando o *ethos* escolar, “sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar”.

Compreender o significado social da escola, sua importância na vida pessoal e profissional de alunos e professores, requer, conforme Mafra (2003, p. 110), o aprofundamento dos processos socioculturais que atuaram na constituição histórica da identidade desses estabelecimentos. Isso implica indagar: Como se deu o processo de construção e constituição dessa cultura? Que elementos foram sendo agregados ao seu *ethos* materializando na forma de normas e práticas?

Considera-se que o fato de a escola ser uma “instituição” ajuda a avançar na busca por respostas. Instituição designa uma organização que abrange pessoas e que se rege por regras e normas; são estruturas sociais que se formam por meio de indivíduos com vistas a organizar as interações humanas; é mantida por um conjunto de regras produzido mediante acordo entre os homens. Ela possui uma ideologia, um conjunto de ideias, que funda os seus objetivos, e que, na maioria das vezes, prolifera sem discussão entre seus súditos.

As regras, normas, cultura, ideais, crenças, valores, entre outros, que compõem a instituição consolidaram-se, consolidam-se ao reproduzirem-se, visto que “a instituição não é um corpo morto que representa um acordo passado como dentro das teorias do contrato social, é algo vivo que fica em desenvolvimento” (MAES, 2011, p. 235). A instituição constitui-se historicamente pelas práticas humanas que a sustentam, que a fazem persistir através de tempos.

A história das instituições não pode se limitar aos aspectos estritamente normativos: a instituição é governada (com formas gerenciais e decisões políticas, periféricas e centrais); é definida por espaços organizados, tempos

administrados e modalidades internas de funcionamento; possui figuras profissionais e usuários próprios; possui relações externas com outras instituições, com os contextos ambientais e a dinâmica social (RAGAZZINI, 1999, p. 25-26).

E esses espaços organizados da escola, os tempos administradores e modeladores internos de funcionamento, ou seja, a cultura escolar, e os elementos que tomam forma nessa cultura escolar, não são elementos que se instituíram agora ou que se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, que por mais que a escola transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprios da instituição.

Esses modos operantes próprios dessa instituição de ensino, ou seja, seus costumes, regras, tempos, espaços, elementos como um todo da cultura escolar foram se constituindo juntamente com a constituição da escola, portanto, houve alguns momentos que esse processo marcou mais essa instituição, revelando e firmando a sua cultura própria. Um desses marcos é quando afirma-se a Instituição Escolar ter seu próprio espaço.

Levando em conta o que o trabalho de campo realizado permitiu visualizar, e resgatando os conceitos destacados durante a construção da problemática, vislumbra-se a dinâmica da escola em curso, na tentativa de absorver e trabalhar com esse novo, sendo este os novos sujeitos que se incorporam na escola, as novas ações, políticas, projetos, culturas... Contudo, para responder ao nosso objetivo, faz-se necessário compreender o cotidiano dessa instituição, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar, a cultura da escola. Portanto, reconhecendo que, na escola, além da cultura escolar, há a cultura da escola, é necessário e importante reconstruir a nossa investigação, principalmente pela história não documentada. É nessa história não documentada que visualizamos as novas relações e indivíduos sociais incorporando-se à escola, e ao mesmo tempo elementos da reprodução, já que a instituição escolar possuidora de uma cultura própria, estabeleceu-se, estabeleceu-se e é comandada por uma classe dominante, e que a mesma, por vezes, utiliza sua cultura como forma de inculcação de poder dentro da escola, ou seja, a função do sistema educativo estaria em servir como instrumento de legitimação das desigualdades sociais e reprodução cultural, até mesmo para justificar seu ideário. Assim, nessa nova relação estabelecida entre homogêneo (escola) e o heterogêneo (o novo) é que se criam alguns conflitos, tensões, contradições, disposições, ações. Já que esse novo é possuidor de uma

história individual, mas também de uma história coletiva, o que o faz agir, pensar, sentir, dizer em determinada situação posta a ele, como, por exemplo, no processo escolar de inculcação e desigualdade.

CAPÍTULO 2

A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E A INCORPORAÇÃO DE NOVOS SUJEITOS

“Eu pensava que era pobre. Aí, disseram que eu não era pobre, eu era necessitado. Aí, disseram que era autodefesa eu me considerar necessitado, eu era deficiente. Aí, disseram que deficiente era uma péssima imagem, eu era carente. Aí, disseram que carente era um termo inadequado. Eu era desprivilegiado. Até hoje eu não tenho um tostão, mas tenho já um grande vocabulário”.

(SOARES, 1993, p. 52)

No texto em epígrafe, podemos localizar vários termos que designam os sujeitos que estão na base deste trabalho. Sujeitos que, por muito tempo, foram discriminados histórica e socialmente, que não eram vistos e que não frequentavam os meios educativos, mas que agora vão e permanecem na escola.

Este capítulo pretende recuperar os marcos legais que foram delineados a fim de ampliar a oferta e a obrigatoriedade do ensino público a todas as camadas da população brasileira. Esse percurso ocorreu no bojo de um movimento que visava a uma criança portadora de direitos, destinar maior atenção à criança independentemente de sua classe, sua condição física e psíquica, garantindo-lhe não somente o acesso à escola, mas também a sua permanência.

2.1 Marcos legais da universalização do ensino no Brasil

Segundo o IBGE (2003, p. 1-18), após a Segunda Guerra Mundial e antes do golpe de 1964, mais especificamente entre os anos de 1946 a 1964, período conhecido como quarta república brasileira, o Brasil cresceu, desenvolveu-se e produziu novos ideários, bem como dificuldades e conflitos.

Com o suicídio de Getúlio Vargas em 1954, a condição política brasileira passou por sérios obstáculos. Na seguinte eleição, venceu e assumiu o país Juscelino Kubitschek

de Oliveira (JK) e seu vice, João Goulart. Para o Brasil avançar, eles instituíram um programa “50 anos em 5”, “atacando o problema das estradas, da energia, dos transportes e a construção de Brasília” (RIBEIRO, 1998, p. 153). Esse plano de aceleração do crescimento brasileiro de JK ocasionou um crescimento e “[...] destacou-se com o forte crescimento do segmento produtor de bens duráveis de consumo modernos, especialmente veículos e eletrodomésticos” (IBGE, 2003, p. 4).

Os anos que se seguiram tiveram um grande crescimento econômico e desenvolvimento industrial, por causa da afluência de capitais estrangeiros investidos no Brasil. Dessa forma, aumentaram as possibilidades de emprego, houve a “diversificação das atividades econômicas criando novos empregos em quantidade e qualidade, manutenção da exploração da mão-de-obra como forma de acumulação” (RIBEIRO, 1998, p. 157). No entanto, o capital de giro, os lucros e a instrução escolar estavam centrados na classe minoritária, a privilegiada.

Mesmo com o discurso de que o progresso só poderia ocorrer se o país tivesse uma elite preparada para o desenvolvimento, obstante a todas essas transformações econômicas, políticas e industriais, pouco havia sido realizado para o crescimento e desenvolvimento da educação brasileira. Os gastos com a educação não eram prioritários para a União, segundo Ribeiro (1998, p. 135); eram mínimas as verbas destinadas para a Educação e a sua melhoria.

De fato, é visível que o Ministério da Educação na década de 1930 a 1950 é a quarta ou quinta área que recebe recursos da União, segundo Ribeiro (1998). Isso ocorre apesar do discurso já estar em profusão, de que a Educação deve ser vista prioritariamente, como motora do desenvolvimento intelectual e em consonância com o desenvolvimento de outras áreas estratégicas, desse modo, prevendo e orientando projetos para a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. No entanto, o quadro político que ocupava o Ministério da Educação na época não fazia esforços para melhoria de investimento na escola pública, alegava-se que a União não tinha condições de estender e ofertar educação e instrução a toda a população. Assim, aumenta o número de escolas privadas, pois nem a totalidade da classe privilegiada era atendida com o mínimo de escolas públicas que havia. A população mais pobre não tinha nem condições e muito menos chance de frequentar alguma dessas escolas.

Em 1940, constata-se uma taxa de aproximadamente 25% da população infantil com idade de estar estudando no ensino fundamental comum – considerados em idade

escolar de seis a quatorze anos – estava recebendo alguma instrução. O mesmo dá-se com as décadas seguintes. Em 1950, aproximadamente 27% crianças em idade escolar estavam nas escolas. No ano de 1960, esse número avança para aproximadamente 30% (PATTO, 1973, p. 15). Isso significa que, em 1960, aproximadamente, 70% das crianças ainda continuavam fora da escola por algum motivo, ou por falta de escolas, por ter que trabalhar para ajudar a família, por não ter interesse no ensino institucionalizado.

Segundo Patto (1973, p. 15), no Censo de 1960, constava o seguinte texto: “cerca de 42,6% da população brasileira têm menos de quinze anos de idade”. Desses aproximadamente 21% deveriam estar frequentando e matriculados no ensino de 1ª à 4ª série. No entanto, de modo aproximado, apenas 6,3% frequentavam esse nível de ensino. Menos da metade das crianças frequentava o ensino regular. Do total das crianças propícias a estarem vinculadas a um ensino regular, crianças de 13 a 15 anos, apenas 30% tinham condições ou possibilidades de estar dentro da estatística dos matriculados no ensino primário¹⁶. As razões dessa situação derivam de vários fatores, como mencionados no capítulo 1: a falta de recursos para a Educação (professores, escolas, materiais escolares), a incompatibilidade dos pré-requisitos para frequentar a escola, a necessidade de mão de obra para o trabalho.

Outro dado espantoso diz respeito ao índice de desempenho escolar dessa minoria que frequentava a escola. Em 1955, a população de 5 a 14 anos era de 18.348.975, contudo apenas 2.824.322 crianças estavam matriculadas no ensino primário, ou seja, cerca de 15,4% das crianças em idade escolar estariam frequentando a escola. Desses 2.424.690 efetivaram matrícula na 1ª série do ensino primário, e 399.632 na 4ª série. No entanto, o que mais nos impressiona são os dados quanto a conclusão desses alunos no ensino primário. Dessas crianças, apenas 17,9% dos que iniciaram o curso primário conseguiam chegar ao fim do curso, “na maioria das vezes a duras penas e apesar de uma ou mais reprovações” (PATTO, 1973, p. 17). No Censo de 1950, segundo Patto (1973, p. 17-18), das crianças com mais de dez anos, apenas 14,7% tinham completado o curso primário. Ou seja, de 2.824.322 que efetivaram sua matrícula em 1955, apenas 505.864 concluíram em 1958, sendo que a maioria dessas reprovações ocorria na passagem da 1ª para a 2ª

¹⁶ O movimento do ensino primário iniciou ainda em 1891, quando, durante a Primeira República, o governo federal atua no campo educacional, com a Reforma Benjamim Constant. Tal reforma concretiza a divisão das escolas primárias, primeiro: crianças de 7 a 13 anos, e segundo: 13 a 15 anos. Em 1911, declara-se uma nova legislação, desoficializando o ensino, dando total liberdade aos estabelecimentos escolares. É no final da Primeira República em 1925, ordenando um acordo entre a União e os estados, quanto à oferta da educação primária, segundo Ghiraldelli Junior (2009, p. 35). Mas é em 1930, que o ensino primário foi organizado nas quatro séries iniciais da escola primária – 1ª à 4ª série – sob os princípios da Escola Nova.

série, a porcentagem dessas reprovações e evasões estaria em 39,5%, segundo dados do Instituto Nacional de Estatísticas, Ribeiro (1998, p. 140).

Essas reprovações e evasões acabavam prejudicando ainda mais as discussões para uma reformulação, quanto ao atendimento da educação em escolas públicas, e aumento orçamentário destinado à Educação, como também, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois segundo estudos realizados pela UNESCO, essas reprovações acarretavam um aumento de 43% no orçamento dos sistemas de ensino da União.

Outro fator importante na análise da expansão do ensino no Brasil diz respeito ao analfabetismo da população brasileira naquelas décadas. Em 1940, o analfabetismo atinge uma porcentagem de 56% da população. No ano de 1950, essas estatísticas caem para 50,5% de pessoas. Na década seguinte, tem-se 39,4% da população considerada analfabeta. No entanto, como ressalta Patto (1973, p. 16), deve-se ponderar que “os dados estatísticos a respeito do analfabetismo variam de acordo com o critério utilizado para a definição de analfabeto”. Enquanto em alguns casos utilizaram-se critérios mais brandos, aceitando-se como alfabetizado o indivíduo que apenas assinasse seu nome; em outros mais exigentes os critérios eram definidos internacionalmente. Os dados da Tabela 2 mostram a severidade do problema que afetava a sociedade brasileira e o rápido avanço que se expressa na década de 1960.

Tabela 1: Analfabetismo da população brasileira de quinze anos e mais de 1940 a 1960

	1940	1950	1960
Não sabem ler e escrever	13.269.381	15.272.632	15.815.903
% analfabetos	56%	50,5%	39,4%

Fonte: RIBEIRO, 1998, p. 137.

Segundo Patto (1990, p. 105), no ano de 1959, um educador norte-americano, Kimball, apresentou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁷ uma análise do ensino primário do Brasil. Essa pesquisa foi motivada por dados anteriores sobre a porcentagem minoritária de crianças que frequentava a escola

¹⁷ O INEP foi criado em 13 de janeiro de 1937, pela Lei nº 378. Coube ao Instituto "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". Também exerceu a função de participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. Seu primeiro diretor-geral do órgão foi o professor Lourenço Filho (INEP, 2014).

e sobre as altas taxas de repetência e evasão escolar. A pesquisa apontou que as causas do abandono eram várias: grande parte de professores leigos; desinteresse da população rural pela escola; as crianças não tinham orientação em casa sobre os conhecimentos que os mesmos poderiam aprender frequentando a escola; a concepção de que a escola servia apenas para alfabetizar. Para o pesquisador americano, a solução de tais problemas estava na criação de um novo sistema de educação primária.

Para Patto (1990, p. 105-106), essa pesquisa trouxe um olhar equivocado e vinculado aos discursos veiculados na Europa naquele momento, os quais atribuíam o insucesso da escola à dominação e à diferenciação de classes. Segundo a autora, “Suas visões veiculam a mesma visão depreciativa dos meios populares e a mesma explicação distorcida para a crise educacional brasileira”. Para Patto (1990), o olhar para a educação continua atrelado e atribuído o fracasso escolar à população desprovida. A apreciação feita por Patto (id., *ibid.*) tinha sentido uma vez que o ensino já era reconhecido como direito desde 1934, mas esse direito restringia-se a ter escolas e não a sua obrigatoriedade a todos, o que certamente demandaria outras políticas e outro nível de investimento.

É nesse ponto que o Estado, na maioria dos casos, movido por interesses privatistas, não teve mais como adiar as demandas por uma escola pública, principalmente após o manifesto de 1959, que consistia em defender a ideia da Educação ser função do Estado, desse modo, delibera-se e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1934 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961.

A Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e produziu alguns avanços quanto à oferta do ensino. A partir daquele momento, o Poder Público deveria tratar igualmente os estabelecimentos oficiais e particulares de ensino, garantindo igualdade ao destino das verbas para a Educação, segundo Ghiraldelli Junior (2009, p. 98). Entre seus princípios, consta que a educação nacional é um direito garantido e assegura o direito a uma educação obrigatória no ensino primário, de, no mínimo, quatro séries, a partir dos sete anos, sob a responsabilidade do Estado.

Art. 2º. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º. O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, Lei nº 4.024, 1961).

Juntamente com essas outras atribuições, ficava declarado que haveria oferta de ensino secundário, técnico e superior, porém, não em caráter obrigatório. Para o ingresso em ambos, era necessária a aprovação em exame de admissão.

Além desses, houve outros avanços legitimados pela LDBEN de 1961. Um deles diz respeito ao atendimento e à oferta de educação a crianças “excepcionais” (termo utilizado na época). O objetivo era integrá-las à sociedade, da melhor maneira possível. O outro foi a designação de verbas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino em âmbito de União, Estados e Municípios

A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

§ 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior (BRASIL, Lei nº 4.024, 1961, art. 92).

São dessa época alguns movimentos, como o “Movimento de Cultura Popular (MCP)”, o “Movimento de Educação de Base (MEB)”, os “Centros Populares de Cultura (CPC)”, surgidos com o intuito de melhorar a Educação e o ensino e com o propósito de enfraquecer a condição de alienação da população, segundo Ribeiro (1998, p. 172-178).

Com a LDB de 1961 e a expansão dos movimentos populares, percebeu-se algumas mudanças quanto às estatísticas, demonstradas na Tabela 3.

Tabela 2: Comparação de efetivação e aprovação no Ensino primário de 1955 e 1965

Matrículas	1955	1965
GERAL	4.545.630	9.923.183
EFETIVA	---	9.061.530
1º ANO	2.424.690	4.949.815
4º ANO	399.632	1.007.882
CONCLUSÃO	505.864	5.973.811

Fonte: RIBEIRO, 1998, p. 161.

Com base nos dados da autora Ribeiro (1998), em dez anos (1955-1965), houve um aumento considerável quanto à oferta/procura do ensino primário. Com a aprovação da LDBEN de 1961, abre-se mais vagas para a oferta da educação aos novos sujeitos, que faziam pressão para serem incorporados aos estabelecimentos oficiais e regulares de educação. De 1955 para 1965, houve um aumento de aproximadamente 147,5% na contratação de docentes. As matrículas efetivadas no geral, de 1ª à 4ª série, também dobraram, com um acréscimo de aproximadamente 118,3%. Além disso, os dados sobre a permanência dos alunos e a conclusão do grau primário obtêm considerável melhora. Em 1955, apenas 17,9% das crianças que iniciavam o ensino primário, conseguiam concluí-lo, já em 1965, esse número aumenta para aproximadamente 65,9% dos alunos que concluíram a 4ª série em 1968. Contudo, ainda havia muitas crianças fora da escola, cerca de 37,8% das crianças com idade escolar não estavam dentro de um estabelecimento de ensino, visto que a população, em 1965, de 5 a 14 anos era de 15.949.362, e apenas 9.923.183 haviam efetivado matrículas para o ensino primário.

Os avanços obtidos com as políticas educacionais e os movimentos, bem como o desenvolvimento econômico e social foram positivos para o acesso, a permanência e a ampliação do nível de escolaridade da população brasileira, mas ainda não eram suficientes para suprir a demanda total da população.

Do ponto de vista dos investimentos, houve um acréscimo importante na quota de recursos destinada à educação (3,9%). Porém, ainda não chegava ao que a LDB de 1961 propunha: a União deveria garantir 12% do orçamento para investir em Educação (art. 92), mas apenas 9,6% da verba estariam sendo destinado à manutenção da Educação brasileira, segundo Ribeiro (1998, p. 158).

Portanto, mesmo o Governo tendo aprovado maior investimento e melhoria para a educação, fundamentado na deliberação da primeira LDB/61, ainda não era suficiente, pois mesmo tendo obtido um avanço nas estatísticas, quanto ao aumento de docentes, como no maior número de efetivação de estudantes matriculados no ensino primário, agora uma parte da população dos meios populares estava tendo oportunidade de matricular-se na escola. Mesmo assim, alguns problemas persistiam. Agora a educação era direito de todos, e o ensino primário (as quatro primeiras séries) era obrigatório, mas ainda havia aproximadamente 38% de crianças fora da escola, sendo um dos motivos não haver estabelecimentos suficientes para atender a todo o contingente da população.

Com o crescimento industrial e os investimentos internacionais no Brasil, houve uma mudança quanto à distribuição da população brasileira, ficou visível uma maior demanda quanto ao atendimento educacional a essa população. No entanto, ao invés de diminuir a taxa de analfabetismo, adveio ao contrário do previsto. Em uma década, especificamente de 1960 para 1970, obtém-se um aumento insatisfatório na taxa de analfabetismo quanto ao número de pessoas analfabetas na população brasileira acima de quinze anos, aumentando de 15.815.903 em 1960 para 18.146.977 em 1970, ou seja, mais 2.331.074 pessoas analfabetas em 10 anos.

Outro aspecto pertinente a ser destacado, aqui, é a própria Lei nº. 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que havia sido aprovada em 1961, mas que já estava desatualizada e ultrapassada. Uma lei que tramitou no Congresso por 13 anos, havia sido formulada, embasando-se em um Brasil pouco urbanizado, foi aprovada em um país industrializado, conforme Ghiraldelli Junior (2009, p. 99).

Nesses 13 anos, houve um aumento de mais de 21.000.000 da população brasileira, e uma mudança na distribuição da mesma. Em 1950, a população brasileira que vivia nos meios suburbanos/urbanos era de 36%, e nos meios rurais de 64%, já em 1960 além de haver um aumento populacional no Brasil, há um movimento de urbanização também, naquele momento cerca de 45% estariam vivendo nos meios suburbanos/urbanos, e 55% nos meios rurais. Logo, ainda havia muito o que fazer por/pela na Educação Brasileira, além disso a educação favorecia e estabelecia-se para a minoria.

Com o golpe militar de 1964, segundo Patto (1987, p. 67), “o sistema educacional é conduzido para caminhos distantes dos que vigoravam no governo deposto”. Diferentemente da proposta de educação libertária dos movimentos sufocados pelo golpe, o foco voltava-se para a educação como preparação da população para o trabalho.

Se antes de 1964, por exemplo, o que motivava vários grupos a descobrirem meios de alfabetizar a população adulta era a convicção de que a alfabetização era um instrumento indispensável, mesmo que não suficiente, à participação ativa na política do país, após 1964, com o Mobral, é feita a vinculação imediata da alfabetização com a “participação” na vida econômica (RIBEIRO, 1998, p. 192).

O discurso corrente incitava a pensar que para a pessoa mudar de condição social ou ter uma qualidade de vida melhor era necessário ser alfabetizada e ter estudo. Como destaca Patto (1987, p. 68), “Mais uma vez, na história do Brasil, as reformas

educacionais desempenhavam uma função de controle social conservador, visando à satisfação dos interesses da classe dominante”.

A Ditadura Militar, iniciada em 31 de março de 1964, e tendo duração de 21 anos fez com que o Brasil retrocedesse com sua educação, uma vez que passou a ser condicionada pelos desejos morais e civis militares. Prezava-se uma educação repressiva, privatizada, e principalmente com intuito de excluir uma boa parte da população dos meios populares, do ensino regular, como afirma Ghiraldelli Junior (2009, p. 112). Cada vez mais se desprezava um ensino que priorizasse o aprendizado dos alunos, e a inclusão dos novos sujeitos à Educação. Mas, o que mais poderia se esperar de um regime ditatorial?

Nesse período ditatorial, houve revezamento de cinco generais na Presidência da República, com isso, algumas discrepâncias e descompassos ocorreram de uma governança a outra, principalmente na política educacional da Ditadura Militar, como podemos verificar na legislação do ensino universitário de 1968 (Lei 5.540/68) e do ensino médio de 1971 (Lei 5.692/71). Entretanto, para nosso estudo, nos deteremos nessa última legislação.

Em 1971, adotam-se novas medidas para mudar o quadro da educação brasileira. Com o “discurso do Brasil-potência”, tendo como intuito ser um Brasil desenvolvido intelectualmente, industrialmente, economicamente, mas para efetivar esses objetivos propostos, o Brasil necessitava de muitos avanços, uma vez que, “[...] não só o analfabetismo era um obstáculo, mas também a baixa média de escolaridade, ou seja, de permanência na escola” (RIBEIRO, 1998, p. 195).

Com a obrigatoriedade do ensino primário, há um aumento na matrícula dos alunos e nos índices de conclusão, mas isso não era suficiente, pois muitos ainda não conseguiam concluir o ensino, ou até mesmo não estavam frequentando a escola. Comparando os números na tabela a seguir, percebe-se uma grande lacuna entre o ensino primário e o secundário¹⁸.

¹⁸ “O ensino secundário era exigente, seu currículo tinha um caráter enciclopédico e um sistema de provas um tanto exagerado. Além disso, aliados à rigidez, estavam presentes dispositivos para mantê-los alinhado com a ideologia autoritária do regime, A lei aconselhava a não adoção co-educação dos sexos, além de insistir a educação militar para os meninos, com diretrizes fixadas pelo Ministério da Guerra” (GHIRALDELLI, 2009, p. 84). Denominado na legislação de 1961, como ensino médio. Um ensino destinado aos adolescentes.

Tabela 3: Relação de matrículas no início dos anos 1955, 1965 e 1970 no ensino primário e secundário

	1955	1965	1970
Matrículas no início do ano no ensino primário	4.545.630	9.923.183	12.812.029
Matrículas no início do ano no ensino secundário (ensino médio)	828.097	2.154.430	4.086.073

Fonte: RIBEIRO, 1998, p. 187

Dos que entravam no primário, muito poucos iniciavam o ensino secundário. Em 1955, apenas 18,1% dos estudantes que ingressaram no ensino primário iniciavam o ensino secundário; em 1965, essa taxa aumenta um pouco e passa para 21,7%; em 1970, 32% dos estudantes que iniciavam o primário ingressariam no ensino secundário. No entanto, segundo o IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas de 1970, a população de 5 a 19 anos era de 35.170.643, ou seja, desses apenas 4.086.073 estariam ingressando no ensino médio.

A procura e a oferta do ensino médio eram mínimas, mas isso deriva de um conjunto de situações, dentre eles o fato de o ensino médio não ser obrigatório. A oferta do mesmo dava-se em sua maioria em escolas privadas, possibilitando apenas as classes minoritárias a matricular-se e mantendo a população desfavorecida fora do ensino institucionalizado. Outro fator atuante nesse caso era pelo ensino secundário fazer mais exigências do que o primário, já que a política da progressão continuada estava presente somente no ensino primário. Além disso, havia desinteresse da população em seguir os estudos pela necessidade de ir trabalhar para ajudar com os custeios familiares.

Para mudar esses fatores pontuais, para a melhoria da oferta de um ensino institucionalizado à população brasileira, inicia-se um movimento em maio de 1971. A convite do então ministro Jarbas Passarinho do Ministério da Educação e Cultura (MEC), um grupo de representantes de diferentes instâncias educacionais de todo o Brasil reuniu-se para discutir uma possível reforma educacional a ser legitimada pela elaboração de uma nova LDB.

Assim, em 11 de agosto de 1971, o Congresso Nacional decreta e sanciona a Lei de Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus, nº 5.692/71. O objetivo da Educação, expresso na Lei, era proporcionar formação e desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, “como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o

exercício consciente da cidadania” (BRASIL, Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, 1971). A obrigatoriedade do ensino passa a abranger a faixa etária dos 7 aos 14 anos e o exame de admissão é eliminado da passagem da 4ª série para a 5ª série. Coube, a partir de então, aos poderes públicos assegurar o cumprimento da obrigatoriedade:

O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos (BRASIL, Lei nº 5.692, 1971, at. 20).

O grande desafio da LDB de 1971, segundo Werle (2011, p. 771), é o “de integrar e ofertar iniciação para o trabalho, articulada à educação geral a todos os alunos”, justificado pelo avanço no processo de industrialização do país e pela perspectiva de crescimento econômico que se difundia.

Com a obrigatoriedade do ensino fundamental (primário), pode recorrer ao Supremo Tribunal de Justiça todo indivíduo a que lhe for negado o processo de escolarização. A atenção às crianças com deficiências também é prevista na Lei.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, Lei nº 5.692, 1971, art. 9º).

Quanto aos recursos financeiros destinados à Educação, agora sendo o 1º grau obrigatório e gratuito, fica a encargo e no dever “da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la” (BRASIL, Lei nº 5.692, 1971, art. 41), podendo ser fornecido tanto pela via pública como privada. É o que se depreende dos artigos 42, 43, 44, da LDB/71:

Art. 42. O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular.

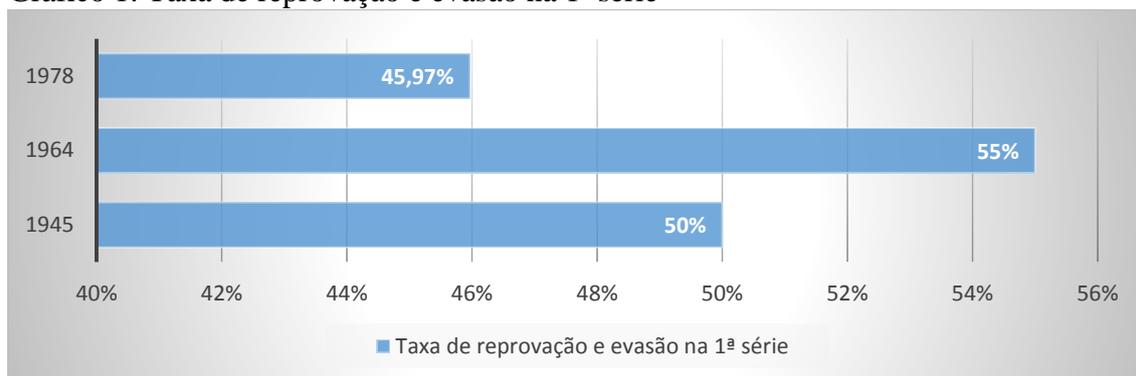
Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial.

Art. 44. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis superiores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas (BRASIL, Lei nº 5.692, 1971).

No segundo grau, também houve mudanças. Destinado à formação integral do adolescente, tornou-se um ensino nacional profissionalizante, desativando a escola normal.

De acordo com Patto (1985a, p. 28-29), mesmo com as mudanças estruturais e funcionais realizadas pela LDB de 1971, pouco efeito de transformação quanto ao panorama da reprovação e evasão escolar ocorreu, principalmente para a população desfavorecida, como mostram os dados do Gráfico 1:

Gráfico 1: Taxa de reprovação e evasão na 1ª série¹⁹

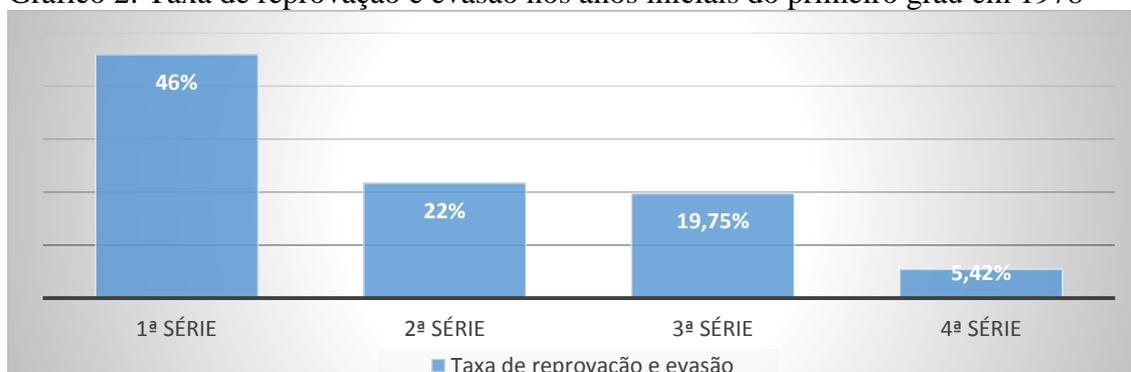


Fonte: DIAS, 1977 apud PATTO, 1985a, p. 28-29.

Para Patto (1985a, p. 29), os altos índices de reprovação e evasão na 1ª série ocorriam devido ao grande número de crianças com idade avançada nesta série. E continua: “são estes os alunos que, de ano para ano, passam a integrar as classes fracas, o contingente de ‘irrecuperáveis’ e de ‘deficientes’ [...] mais cedo ou mais tarde, irão inevitavelmente engrossar as fileiras dos analfabetos que passaram pela escola”.

Outro dado interessante diz respeito à evasão e reprovação dos alunos matriculados de 1ª à 4ª série (Gráfico 2).

Gráfico 2: Taxa de reprovação e evasão nos anos iniciais do primeiro grau em 1978



Fonte: DIAS, 1977 apud PATTO, 1985a, p. 29.

¹⁹ Esses dados são referentes a uma pesquisa desenvolvida por Dias (1977) em uma escola municipal de periferia, na cidade de São Paulo.

Conforme as séries, os números vão decrescendo, mas não porque os alunos não reprovam, mas porque os alunos repetentes por não se matricular e, portanto, não concluem o primário. É como se o sistema escolar, pelos mecanismos de evasão e da reprodução, fosse eliminando os menos capazes (PATTO, 1985a, p. 29). Patto (1985a, p. 32) concorda com essa afirmação, porém, critica a legislação e os governantes pelo fato de os interesses quanto à educação estarem voltados apenas para a formação e qualificação do cidadão para o trabalho.

Conforme Patto (1990, p. 101), de algum modo mostram-se dúvidas as legislações implantadas e os movimentos pela igualdade educacional. De um lado, defendia-se o direito extensivo a toda a população, independente das razões sociais, econômicas e políticas. De outro, propunha-se uma educação profissional por meio de escolas profissionalizantes que ensinassem o povo a trabalhar: “Tudo se passa, tanto no âmbito do discurso educacional como no da legislação, como se as faculdades e aptidões das classes trabalhadoras fossem inferiores e como se seus integrantes tivessem como vocação o trabalho braçal [...]” (PATTO, 1990, p. 103).

[...] a impressão de abertura de oportunidades para todos, através da “democratização” do ensino e da concepção da educação como sinônimo de desenvolvimento ou crescimento econômico geral, é divulgada por vários aparelhos ideológicos, entre os quais o rádio e a TV. Tal difusão e imposição maciças da ideologia desenvolvimentista cumpre (sic), entre outros, o papel de embaçar ou ocultar o fato de que a ‘utilização da educação como reprodutora da força de trabalho não gera crescimento econômico em geral, nem se reverte em taxa de retorno individual, mas provoca uma dinamização das relações de trabalho, que garante maior taxa de mais-valia, apropriada por minoria’ (PATTO, 1987, p. 71-72).

Segundo a autora, a democratização do ensino da forma como proposta pelo governo federal fez com que fossem prejudicadas as crianças da população desprivilegiada economicamente e designadas pela literatura especializada como crianças “deficientes culturais”.

O fato é que as escolas, possuidoras de uma cultura própria, exigiam comportamentos característicos das crianças da população privilegiada, com uma rotina escolar em que esses alunos “deficientes” não se encaixavam, assim fracassavam, repetindo ou evadindo do ensino regular. Charlot (2005, p. 21) insiste que, “quando se fala em termos de carência (do que falta) consiste em conferir uma causalidade ao não ser”. Essa falta não significa nada, não há sentido algum sob ponto de vista

epistemológico. Ele defende que se deva compreender o que acontece com a criança no processo educativo, dentro do processo educativo; deve-se explicar o que aconteceu e não o que faltou.

A igualdade de oportunidades escolares proporcionada a toda população brasileira acabou gerando mais desigualdades, segundo Patto (1990, p. 48), um preconceito disfarçado. Mesmo com a expansão do ensino escolar institucionalizado, não se difundia a real democratização desse ensino. Isto é, apesar do aumento dos anos escolares gratuitos, oportunizando e promovendo uma educação democratizada a todos, a mesma não ocorria de fato. Ainda existia uma grande estratificação e desigualdade social e cultural quanto ao acesso e à permanência na escola.

Conforme Patto (1973, p. 15), ao proceder-se a uma “análise retrospectiva dos chamados Planos de Educação já realizados no Brasil”, percebe-se que tudo estava em torno dos “aspectos quantitativos de nosso sistema educacional”. Esses dados quantitativos sempre foram o foco principal das políticas educacionais, segundo a autora. E destaca: “a partir do cálculo da porcentagem de indivíduos em idade escolar que não se encontra recebendo algum entendimento escolar num determinado momento, enfatiza-se a necessidade da ampliação do número de vagas nos vários níveis escolares, do primário à universidade” (PATTO, 1973, p. 15). Conforme esse pensamento, a democratização do ensino não estava vinculada à qualidade de ensino, mas à quantidade de anos de escolaridade.

É neste sentido que a “educação para todos”, através da mera ampliação da rede de ensino primário, torna-se um engano de consequências desastrosas. Frequência à escola pré-primária que tenha por objetivo promover o desenvolvimento cognitivo e não só oferecer oportunidades de socialização, no entanto, é condição necessária mas não suficiente para que o direito de instrução seja assegurado a todos. A reforma do ensino primário, secundário e superior, em seus aspectos de currículo e metodologia, é uma necessidade premente que independe de considerações a respeito das características inerentes aos diferentes níveis socioeconômicos (PATTO, 1973, p. 90).

Os números apresentados mostram a não diminuição das taxas de evasão, reprovação e analfabetismo quanto ao desenvolvimento educacional da população. Como cita Soares (1993, p. 9), “As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar [...]”. Todavia, ao contrário do que imaginavam, a qualidade não estava atrelada ao simples aumento de séries.

Ao longo do tempo, esse discurso pela democratização do ensino ora uma direção quantitativa, em defesa da ampliação de ofertas educacionais – aumento do número de escolas para as classes populares, obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar –, ora se volta para a melhoria qualitativa do ensino – reformas educacionais, reformulações da organização escolar, introdução de novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento de professores (SOARES, 1993, p. 9).

A população proveniente dos meios populares ainda estava perdendo, pois não existiam vagas suficientes a todos e mesmo quando tinha escolas o atendimento dado a essas crianças fazia-os de algum modo desistir. Segundo Soares (1993, p. 9), a escola continuava para o povo, mas ao mesmo tempo contra o povo, pois, as relações de poder estabelecidas dentro do ensino institucionalizado, como os mecanismos utilizados para o ensino/aprendizagem e avaliação, privilegiavam apenas a minoria, fazendo com que essa “igualdade”, de fato, não acontecesse.

Após 1984, com o fim da ditadura, volta-se o olhar para a sociedade democrática, busca-se uma participação da sociedade nas decisões políticas, econômicas. Refletindo-se na educação, propõe-se que a educação deveria ser democrática. Soares (2004, p. 9) afirma que o “discurso oficial pela democratização da escola, seja na direção quantitativa, seja na direção qualitativa, procura responder à demanda popular por educação, por acesso à instrução”. Aqui, a escola já passa a dominar-se e ter um objetivo: dar instrução a todos.

Movida por clamores de mudança, em 1988, ocorre um grande avanço na política referente aos direitos da criança e do adolescente, por meio da concretização e aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, destinada a assegurar os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (BRASIL, Lei nº 7.689, 1988).

A Constituição propunha objetivos fundamentais:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, Lei nº 7.698, 1988, art. 3º).

A Constituição expressa um movimento por obter um Estado democrático, em que se respeite os direitos sociais e individuais, em busca de liberdade, desenvolvimento e

igualdade. Aprofunda, também, a luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, como vemos a seguir em um artigo específico relativo aos direitos da infância:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, Emenda Constitucional nº 65, 2010, art. 2º).

A Constituição Federal de 1988 consagra a luta pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, acompanhando as normativas internacionais. A Educação é apontada como um direito social, cujo acesso sendo constitui-se um direito público subjetivo que visa ao pleno desenvolvimento do indivíduo, à cidadania e à qualificação para o trabalho. Segundo o texto da Constituição, os princípios fundamentais da Educação estaria em assegurar a universalização do ensino obrigatório, com garantia de padrão de qualidade e equidade, e desenvolvida com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e à permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, conforme os artigos 206 e 208 da Lei nº 7.689 (BRASIL, 1988).

No entanto, a Constituição não era suficiente para superar as lacunas produzidas por longos anos de história que distanciaram a maior parte da população da educação escolar. Haveria a necessidade de uma reformulação do sistema, uma nova lei para a educação nacional.

Envolta em controvérsias e disputas, em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a Lei nº 9.394, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDBEN 9.394/96 amplia o atendimento pelo sistema de educação pública de crianças e jovens de 4 (quatro) a dezessete anos, porém, mantém como obrigatório apenas o ensino fundamental de oito anos. Aponta, principalmente, a igualdade de condições de acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola como um dos seus princípios. Agrega a família ao Estado como agentes em mútua colaboração, responsáveis pelo acesso e frequência da população em idade escolar no ensino fundamental. As atribuições referentes ao ensino seriam mantidas através de recursos públicos destinados à educação, resultante da receita de impostos, segundo o art. 69 da Lei nº 9394 (BRASIL, 1996): a

“União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento”. É o que se depreende nos artigos a seguir da LDBEN 9.394/96, *in verbis*:

Art. 4. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um,

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola,

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Art. 6. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996).

A reformulação da LDBEN definiu princípios educativos, quais sejam: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Também especificou os níveis e modalidades de ensino, a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. Indicando os objetivos e trajetória a seguir,

no intuito de oferecer uma educação igualitária, gratuita, laica e de qualidade para todos, prevendo uma gestão democrática para o ensino público.

A finalidade da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (redação modificada pela Lei nº 12.796, de 2013), estaria em desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios de progredir no trabalho e estudos posteriores.

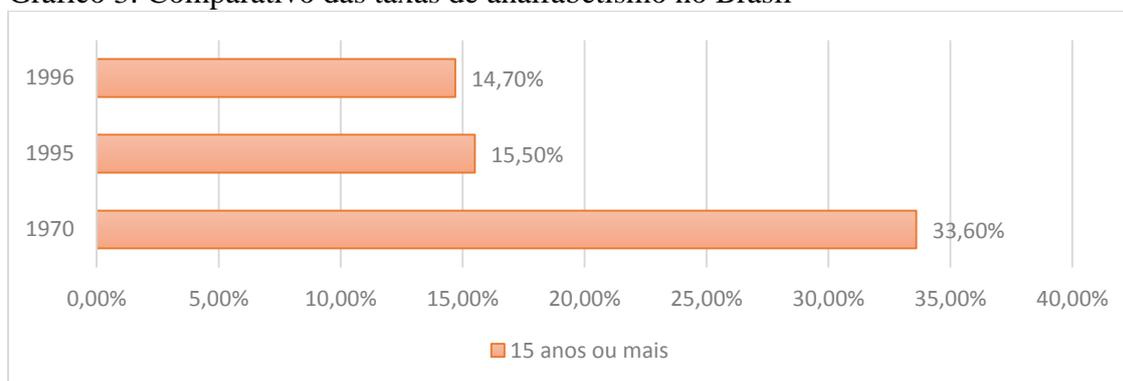
Para tanto, nos art. 26, 27 e 28 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), está previsto que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio passarão a compreender uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, a qual contemplará as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. O princípio do atendimento à diversidade através de propostas curriculares também se observa na oferta de educação básica para a população rural, para a qual a Lei apresenta a necessidade de adaptações curriculares apropriadas às reais necessidades e aos interesses da vida rural e de cada região.

Com isso, entendemos a abertura que a Lei propicia para que as várias instâncias do sistema possam atender à diversidade e heterogeneidade presente nos meios escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, naquele momento, representou um avanço (não sem contradições) para o ensino brasileiro, refletindo os desafios e a esperança pelo acesso, permanência e aprendizado de todos.

No movimento instaurado na sociedade brasileira pós-ditadura, algumas transformações ocorreram. Uma delas diz respeito ao analfabetismo da população brasileira e à oferta educacional, causando mudanças e ampliando o conceito de Educação. Segundo o IBGE, em 1996, a taxa de analfabetismo no Brasil entre crianças de 10 a 14 anos era de 8,3%, e 14,6%, na população acima de 15 anos (Gráfico 3).

Gráfico 3: Comparativo das taxas de analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE/Pnad

Em um ano, há uma diminuição da taxa de analfabetismo de aproximadamente 1% na população acima de 15 anos. Se buscarmos os dados da década de 1970, quando a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos era de 33,6%, é notório o quanto o Brasil estava crescendo educacionalmente na diminuição do analfabetismo brasileiro, nesses 26 anos houve uma diminuição de quase 20% da população brasileira acima de 15 anos de idade quanto ao analfabetismo.

Mesmo com o avanço em reconhecer e considerar a criança e o adolescente sujeitos de direitos, o aumento de espaço para discussões de ideias no campo educacional e do tempo de escolaridade obrigatória, a evasão, abandono, repetência, reprovação, distorção idade-série e baixo índice de conclusão do Ensino Fundamental mantinham-se como problemas que ainda estavam por ser resolvidos na educação brasileira (Tabelas 4, 5, 6).

Tabela 4: Atendimento à população em idade escolar

	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	4 a 17 anos
Brasil (1996)	53,8 %	91,2 %	69,4 %	79,7 %

Fonte: IBGE/Pnad

Tabela 5: Taxa de reprovação, abandono e aprovação em 1996

	Ensino Fundamental - anos iniciais	Ens. Fundamental - anos finais	Ensino Médio
Taxa de reprovação (1996)	9,0 %	7,1 %	4,2 %
Taxa de abandono (1996)	9,9 %	11,7 %	9,8 %
Taxa de aprovação (1996)	81,1 %	81,2 %	86,0 %

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Tabela 6: Conclusão do Ensino Fundamental e Médio

	Jovens de 16 anos que concluíram o EF	Jovens de 19 anos que concluíram o EM
Brasil (1996)	31,5 %	18,4 %

Fonte: IBGE/Pnad

Se analisado o percentual relativo às matrículas no início dos anos de 1970 e compararmos ao de 1996, perceberemos um aumento nas matrículas e atendimentos das crianças de 7 (sete) a 14 anos. Em 1970, atendia-se apenas 36,4%; já em 1996, segundo dados do IBGE, o atendimento é de 91,2%. O decréscimo das taxas de reprovação é outro dado que também chamam atenção: em 1978, no 1º ano do EF, a evasão/reprovação atingia 45,97% das crianças; em 1996, essa taxa caía para 18,9%, segundo INEP.

A conclusão do Ensino Fundamental e Médio também dados é um dado que nos faz perceber a entrada do “novo sujeito” dentro do ambiente escolar. E não somente a sua entrada, como também a permanência dele e a conclusão dos estudos. Apesar desses dados estatísticos positivos, o Brasil ainda está distante de atender às necessidades de melhoria do sistema educacional e aos parâmetros da universalização.

A nova LDBEN de 1996 motivou a responsabilização da União com a Educação, e principalmente dar a iniciativa para que o nosso país dotar de um Plano Nacional de Educação. “A nova LDB ficou um ano para que a União enviasse tal Plano ao Congresso Nacional e dele saísse a aprovação, tendo como parâmetro o espaço de dez anos para a avaliação de tal Plano” (GHIRALDELLI, 2009, p. 190). Essa medida subscreve-se à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a meta para a Universalização da Educação.

2.1.1 Universalização da Educação

Enquanto no Brasil, em 1990, havia um movimento para reconhecimento e promoção de uma educação de qualidade, obrigatória, laica e gratuita, ocorria, ao mesmo tempo, um movimento internacional, iniciado na Europa, para a universalização da Educação.

Desde 1924, já havia uma preocupação internacional quanto aos direitos da criança e dos adolescentes, registrada na Declaração de Genebra. O assunto ganha maior importância após o final da 2ª Guerra Mundial e principalmente com a criação da ONU (Organização das Nações Unidas), cujo intuito era o de promover discussões internacionais para garantia dos direitos humanos, desenvolvimento econômico e progressão social dos países. Em 14 de dezembro de 1959, aprova-se a Declaração dos Direitos das Crianças pela Assembleia Geral das Nações Unidas, um grande passo para a concretização e a sucessão de vários acontecimentos relativos aos direitos da criança. Em 1978, o Governo da Polônia apresenta à Comunidade Internacional uma Proposta de

Convenção Internacional dos Direitos da Criança. No ano seguinte, 1979, a Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas examina a proposta da Polônia e cria um Grupo de Trabalho para, a partir dela, produzir um texto definitivo sobre os direitos da criança e do adolescente. No ano de 1983, organiza a elaboração de uma Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Essa ideia concretiza-se em 20 de novembro de 1989, com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, na qual é elaborado e aprovado um tratado que visa à proteção de crianças e adolescentes internacionalmente.

É por meio desses fatos que o movimento internacional da universalização da Educação, coordenado pelos organismos internacionais e multilaterais, tais como FMI (1944), Banco Mundial (1944), UNESCO (1945), ONU (1945), BIRD, OCDE (1986), cresce e ganha consistência e força, passando a atuar fortemente na educação por meio de estudos, pesquisas, orientações, organização de eventos e avaliações em diversos países. Alguns momentos desse processo estão registrados no Gráfico 4:

Gráfico 4: Documentos internacionais sobre a educação para todos



A declaração de Jomtien é a declaração mundial para e sobre a garantia da educação para todos: a todos deve ser dada a oportunidade de ter acesso à educação, deve-se ofertar vagas a todos. Este documento foi elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, sendo acordada entre os 155 países participantes. O objetivo deste documento e movimento é estabelecer e acordar um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizado, e, principalmente, garantir acesso de todos à educação, visto que a educação é direito de todos. Derivada desse Tratado foi a necessidade de todos os países estabelecerem um plano visando ao atendimento de suas metas em um prazo de dez anos. O Brasil apresentou seu Plano Decenal de Educação para Todos, para o período de 1993 a 2003.

Em 1994, ocorre a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, objetivando a promoção da política e prática na área das necessidades educativas especiais, tendo como demanda a garantia da educação de pessoas com necessidades especiais, para que as mesmas sejam parte integrante do sistema educacional, como especifica o documento.

Em 19 de Julho de 1999, é assinada a Declaração de Bolonha, pelos Ministros da Educação de 29 países europeus. E, por último, em 26 a 28 de abril de 2000, realizou-se o fórum mundial de educação, ou seja, a Conferência de Dakar. Essa conferência é um restabelecimento e uma confirmação das propostas da declaração de Jomtien, através da superação das taxas de analfabetismo e, principalmente, assegurando as necessidades de aprendizado dos indivíduos para que os mesmos possam ter acesso e desenvolvimento pleno.

No Brasil, o discurso em favor de dar instrução ao povo, e que isso era necessário para o país desenvolver-se, vem de longas datas. Segundo Soares (1993, p. 8), em 1882, com Rui Barbosa, “baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época”, já se ponderava sobre como suprir a demanda da população, na maioria analfabeta. E assim foi seguindo com diagnósticos, denúncias e propostas para a melhoria na oferta da Educação. Uma educação para todos com igualdade: “a democratização do ensino é vista como instrumento essencial para a conquista desse objeto” (SOARES, 1993, p. 8).

Na década de 1940, Francisco Campos, acreditava que o problema todo quanto ao desenvolvimento do país estava na falta de instrução oferecida ao povo; assim, movimentos foram feitos para possibilitar uma educação ‘para todos’: “o problema da instrução popular só poderá ser resolvido melhorando-se o ensino primário e o melhoramento do ensino primário se acha visceralmente preso à boa qualidade do ensino normal” (CAMPOS, 1940, p. 29).

A pressão das camadas populares por educação escolar e a cobrança internacional, entre outros elementos, fazem com que os governos passem a atender às demandas pela universalização da educação por meio de políticas e programas que reconheçam que essa realidade traria consigo a heterogeneidade constitutiva da sociedade em geral. Esse movimento está marcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando aponta em seu texto a necessidade de acesso de todos à educação, pela Lei 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual traz em seu artigo 58 a tolerância e o respeito à diversidade, aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente dentro do processo educativo.

Para além disso, já na entrada do novo século, grandes impulsos nesse sentido foram dados através de políticas sociais e educacionais com vistas a ajudar a população e contribuir para o acesso à educação e para a reversão dos índices e taxas de evasão, repetência, analfabetismo, contribuindo, assim, para a permanência das crianças na escola. Somaram-se a isso ações afirmativas com o objetivo de eliminar desigualdades

historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensando perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

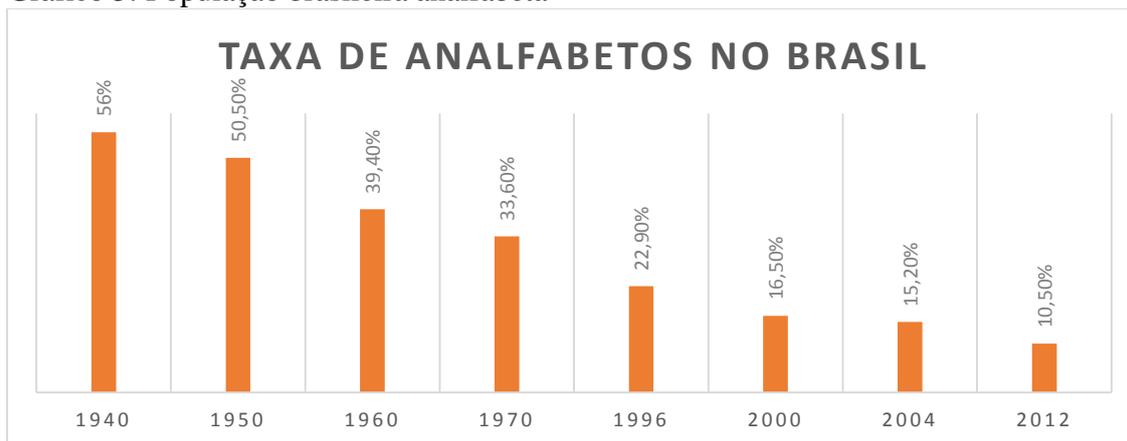
Em 19 de dezembro de 2000, o Congresso Nacional decreta a Lei 10.098 que estabeleceu as normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Além do acesso, participação e aprendizagem já previstos em Constituição e definidos no art. 58, da Lei 9304/96, as pessoas com necessidades escolares teriam a possibilidade e condição para utilização com segurança e autonomia dos espaços escolares.

Em 20 de outubro de 2003, cria-se o programa Bolsa Família: “programa de transferência direta de renda que beneficia famílias extremamente pobres ou pobres” (com renda mensal de R\$ 70,00 a R\$ 140,00 por pessoa). Ele garante direito à alimentação, saúde e educação, e em contrapartida a família assume compromissos, “conhecidos como condicionalidades: crianças de até 7 anos devem ser vacinadas e ter acompanhamento nutricional; gestantes precisam fazer o pré-natal; e crianças e jovens de 6 a 17 anos devem frequentar a escola” (BRASIL, 2013d).

Naquele mesmo ano também se institui o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O objetivo maior é promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. “O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste” (BRASIL, 2013a).

O analfabetismo é um dado que deve ser levado em conta para o crescimento econômico, político e social de um país, e, nisso, o Brasil, mesmo estando acima dos parâmetros internacionais, já que, em 2011, a taxa de analfabetismo mundial entre adultos estava em 1%, entretanto, o Brasil tem vivido uma progressão constante quanto à diminuição da taxa de analfabetismo da população brasileira, conforme observa-se no Gráfico 5.

Gráfico 5: População brasileira analfabeta



Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar/Sinopses Estatísticas do Período.

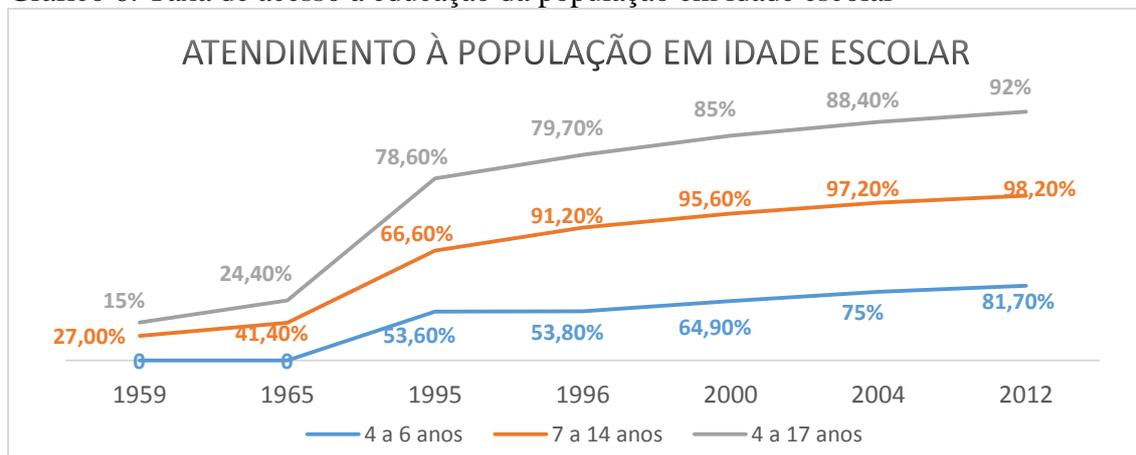
Em 2007, o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, configura-se como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral: “As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico” (BRASIL, 2013b).

No mesmo ano, é aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar o ensino no país em 15 anos, priorizando a Educação Básica, com a proposta de 29 ações. É a partir dessas ações em que criam-se vários outros programas voltados à educação, com vistas a oportunizar e contribuir com o acesso da criança à educação e a sua permanência no sistema de ensino até a conclusão da Educação Básica. São eles: Brasil Sorridente, Olhar Brasil, BPC e o Plano Brasil Sem Miséria, PRONATEC – qualificação profissional do pessoal do cadastro único, Programa Mulheres Mil, Brasil Carinhoso – Ampliação do Acesso à Creche, Brasil Carinhoso – Primeira Infância.

É também de 2007 o decreto nº 6094 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, “mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a (sic) mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. Esse Plano de Metas estabelece 28 diretrizes para a condução e o incentivo às ações para a qualificação do ensino, entre elas: o foco no aprendizado dos alunos; o acompanhamento de cada aluno, mediante registro de frequência e sua avaliação; o combate à repetência e à evasão; a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

É perceptível o movimento de crescimento do acesso à educação brasileira, da oferta e da procura pela mesma. Enquanto em 1940 apenas 25% da população em idade escolar – crianças de 7 (sete) a 14 anos - tinham acesso à instrução escolar, (Cf. PATTO, 1973, p. 15), em 2012, conforme dados do INEP, essa estatística é de 98%. (Gráfico 6).

Gráfico 6: Taxa de acesso à educação da população em idade escolar



Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Uma das metas do “Compromisso Todos pela Educação” é de até 2022 o Brasil ter 98% ou mais das crianças e jovens de 4 (quatro) a 17 anos matriculados e frequentando a escola. Essa meta, segundo os dados do MEC, já foi atingida. Além disso, a maioria dos alunos que está tendo acesso à educação escolar está permanecendo na escola (Gráfico 7).

Gráfico 7: Taxa nacional de abandono escolar da população brasileira



Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Em todos os níveis de ensino, há uma significativa diminuição do abandono escolar. Em 1996, institui-se a Lei nº. 9.394/96, da obrigatoriedade à educação escolar das crianças de 7 (sete) a 14 anos; todos os alunos eram obrigados a permanecer na escola sob pena dos pais responderem processo judicial caso o aluno parasse de frequentar; no entanto, a taxa de abandono estava ainda em torno de 10%. Em 2000, dez anos após a Declaração de Jomtien, pouca mudança ocorreu quanto ao abandono do ensino escolar. No ano de 2004, com o Programa Bolsa Família, comprometendo os alunos e pais pela permanência na escola como condição para a manutenção da bolsa, a taxa de abandono cai pela metade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, em 2012, o governo firma um comprometimento maior com a frequência do aluno para o ganho do auxílio do Programa Bolsa Família, pois se regulariza o ‘Cadastro Único’. O “cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda” por meio de um sistema informatizado (BRASIL, 2013c). Ou seja, em 2012, as escolas passaram a ter um controle maior com a frequência e assiduidade escolar desses alunos beneficiários do Programa Bolsa Família; assim, a taxa dos anos iniciais fica próxima de zero: de 5,5% cai para 1,4% no período de 2004 a 2012. Com a dos anos finais do ensino fundamental também ocorre o mesmo: reduz-se de maneira drástica neste mesmo período o índice de evasão escolar, ficando em 6,3%. No ensino médio, ainda se tem uma diminuição, mas nada que chame tanto atenção se comparado aos outros níveis.

Algumas pesquisas, como as de Romero e Hermeto (2009), Duarte e Neto (2008) e Fahel et al. (2012) demonstram e comprovam que a vinculação do Programa Bolsa Família com a frequência escolar teve impactos positivos quanto ao acesso e permanência da criança na escola. Segundo essas pesquisas, os beneficiários do Programa não evadem, faltam menos aulas e têm maior aprovação do que os não beneficiados. Pelos dados apresentados, o Programa Bolsa Família, além de auxiliar uma melhor condição humana à população pobre, também contribuiu para a permanência desse aluno que antes era eliminado do processo escolar por repetir, evadir-se ou desistir por não conseguir acompanhar o conhecimento proposto pelo sistema escolar.

Além do decréscimo no abandono escolar, as metas propõem-se a induzir a permanência com aprendizagem. Logo, a diminuição das taxas reprovação também está em foco. Em 1978, somente no 1º ano do EF, somadas, a evasão/reprovação segurava 45,97% dos alunos na mesma série. Em 1996, o Brasil possuía uma taxa de evasão/reprovação dos anos iniciais do ensino fundamental é de 18,9%. E os índices de

reprovação continuaram a diminuir desde 2000. Nesse ano, a taxa de reprovação foi de 9% enquanto a de aprovação 82,7%. Em 2012, o índice de reprovação reduziu para 6,9% e aumentou a taxa de aprovação: 91,7% nos anos iniciais.

Os índices dos anos finais do Ensino Fundamentais também se assemelham quanto à diminuição da reprovação e aumento da aprovação dos alunos, como os dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De 1996 para 2012, a taxa de aprovação sobe em 2,9%; Com a taxa de repetência nos anos finais, de 1996 a 2012, ela sobe em 4,7%. Já a diminuição do abandono escolar desse mesmo período é considerável: os números apontam uma redução de 7,6%, o que acena para um avanço na questão da permanência e do aprendizado dos alunos.

É ingenuidade afirmar que a diminuição das taxas deve-se a uma ou outra causa específica, ou que é consequência de uma determinada lei ou programa. Trata-se de todo um movimento produzido em anos de luta por uma educação pública, por políticas sociais que favoreçam aos alunos a frequência e a permanência na escola. Não sem perder de vista a qualificação do acesso à educação, atualmente a luta volta-se para uma educação equitativa, igualitária, tendo como principal objetivo o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo, uma educação de qualidade para todos, que garanta a todos as aprendizagens necessárias à vida em sociedade.

É fato que os alunos que antes eram considerados como diferentes (alunos com medida socioeducativa, com deficiência, alunos pobres, alunos considerados fracassados) não estavam na escola, e, quando chegavam a ela, muitos não permaneciam. Todavia, as mudanças econômicas, sociais, políticas, educacionais, os benefícios sociais e as obrigações impostas pelas leis e as lutas pelo direito à educação foram fundamentais para que as taxas de frequência e permanência na escola e de conclusão da educação básica aumentassem consideravelmente.

Nesse processo, reitera-se a principal tarefa da instituição 'Escola': uma educação integral que prime pelo desenvolvimento pleno do ser humano, ofertando oportunidades de acesso a diferentes formas culturais, uma educação emancipatória, uma educação que interrelacione a cultura/sociedade/indivíduo, já que a escola é "uma instituição social criada pela e para a sociedade como um dos instrumentos de transmissão de cultura enquanto bem de consumo" (RIBEIRO, 1998, p. 12).

É nosso interesse, portanto, saber como vem sendo conduzida a instituição escolar nesse quadro que se configurou com a entrada e a permanência desses novos sujeitos em cena? E, principalmente, como a cultura escolar age nos dias de hoje para atender ao

objetivo principal da instituição que é o de educar a todos? Que novas relações estabeleceram-se no contexto escolar? Que estratégias e meios a escola, com a sua cultura escolar, utiliza para fazer esse aluno permanecer? Como se dão as estratégias de reprodução e o trabalho pedagógico das escolas com este aluno? Ou melhor, o que a cultura escolar faz para persuadir e prover tais crianças de elementos que venham a satisfazer as suas necessidades de aprendizagem? Como ela atua para que essa criança na maioria das vezes proveniente de meios populares permaneça e aprende? São essas entre outras questões que orientam a exposição no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 3

A CULTURA DA ESCOLA: TENSÕES, AÇÕES, (RE)PRODUÇÕES E CONTRADIÇÕES

A proposta deste capítulo é refletir sobre a cultura da escola, suas tensões, novas e antigas contradições, ações e (re)produções no cotidiano escolar. Quais tensões são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade faz-se presente e permanece, trazendo consigo elementos - linguagens, ações, costumes – que se confrontam com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído? Como a cultura da escola age e reage frente ao novo? Neste capítulo, observaremos a rotinização da escola, o seu cotidiano, a sua história não documentada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989), dando privilégio à vida que pulsa dentro do ambiente escolar, e, principalmente, às relações, às ações, às produções, às tensões, às contradições e às estratégias produzidas pelos sujeitos da escola. Portanto, nosso objetivo principal é investigar a relação do homogêneo/heterogêneo dentro do ambiente escolar em seu dia-a-dia.

Por considerarmos que a definição do objeto de estudo conduz a tomar uma determinada posição epistemológica e “é em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados etc. se impõe” (BOURDIEU, 2010, p. 24), que passaremos a expor as escolhas metodológicas realizadas nesta investigação e os resultados de nossas análises dos dados produzidas por meio do recurso a algumas categorias descritivas, a saber: Acolhimento; Relação família/escola; Discurso sobre o lugar e a função da escola; Políticas educacionais e suas dimensões intraescolares; Autoridade centralizada *versus* gestão colegiada. Essa análise será sustentada pelo confronto entre os dados descritos e os conceitos selecionados das abordagens teóricas expostas nos capítulos anteriores, em especial, as categorias de reprodução, *habitus*, disposições, cotidiano escolar e contradição.

3.1 Aspectos metodológicos

A ciência tem como finalidade conhecer, interpretar e intervir na realidade. Em vista disso, sendo o núcleo da ciência, a pesquisa científica define-se como capaz de

questionar, investigar, compreender a realidade por meio de estratégias constituídas no processo de construção inacabado de produção do conhecimento. Em outras palavras: “A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Uma das abordagens dos fenômenos que tem se mostrado fecunda na realização de tais propósitos é a pesquisa qualitativa. Essa pesquisa é utilizada com vistas a descrever, explicar, decodificar e interpretar a dinâmica dos fenômenos, das relações sociais dos indivíduos/componentes que compõem um sistema complexo de significados. A pesquisa qualitativa tem como objetivo, portanto, “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social: trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (NEVES, 1996, p. 1).

Algumas das características básicas da pesquisa qualitativa estariam em compreender melhor um determinado fenômeno pesquisado no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Segundo Minayo (2010), os pressupostos básicos para encaminhar uma pesquisa de caráter qualitativo são a compreensão das relações, processos, fenômenos, significados, interrogações, investigação.

Investigar a escola e os sujeitos que nela estão é dar privilégio à vida que pulsa nas relações, produções, reproduções, ações, tensões, contradições que ocorrem dentro dela. Se em nossa investigação propomo-nos a investigar sobre como se dá a relação homogêneo/heterogêneo dentro do ambiente escolar, os questionamentos que derivam disso requerem uma aproximação com a escola e a busca por compreender o cotidiano escolar, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, contradições, ou seja, a escola em movimento. Exige, portanto, estratégias metodológicas potentes para surpreender a história não documentada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989) e os sentidos produzidos pelos sujeitos nesse cotidiano.

Por isso, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual dá voz aos participantes da pesquisa, permite um engajamento maior do pesquisador na realidade investigada, o que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes dentro da escola e dos sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com a cultura escolar e com o heterogêneo que se apresenta em cena na escola.

Dentre as várias possibilidades metodológicas oferecidas pela abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso etnográfico. Segundo Godoy, a etnografia pode ser entendida como

a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo. A pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo (1995, p. 28).

É nas relações sociais dos indivíduos em determinado espaço, principalmente no cotidiano, que o pesquisador aproximar-se-á e observará as pessoas, situações, mantendo com eles um contato direto e prolongado que permite reconstruir os processos e as relações e interpretando-as. O enfoque etnográfico na pesquisa em Educação permite-nos observar a interação social nas situações naturais, em nosso caso, nas duas escolas que escolhemos para observar.

O trabalho de campo é o coração da pesquisa de caráter etnográfico; ele caracteriza-se pela exploração e coleta de dados sobre o ambiente investigado, mediante a utilização de diversos procedimentos e instrumentos, como observação, entrevista, documentos. No trabalho em exposição, foram utilizados esses três diferentes métodos de coleta para realizar essa aproximação com a realidade escolar.

A observação consiste em identificar e descrever as interações e processos humanos do campo investigado. Com a observação, obtêm-se informações com vistas à investigação do contexto escolar e dos processos típicos da escolarização e das relações da escola. A partir da observação, o pesquisador estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo.

Reconhecendo que nenhum método atende suficientemente a necessidade de captar o fenômeno em todas as dimensões, utilizamo-nos da entrevista como fonte importante dos sentidos atribuídos aos fenômenos observados (ZAGO, 2003).

Os documentos registram as intencionalidades e as possibilidades de elaboração a respeito de uma realidade. Por isso, primeiramente, foi feita a recolha dos documentos escolares com o objetivo de obter informações sobre as escolas e sobre que expectativas estão expostas por meio da escrita em relação a ela.

O recurso a esses três métodos de coleta de dados favoreceu o processo de triangulação, procedimento utilizado nas pesquisas qualitativas para elevar ao máximo a confiabilidade nos dados produzidos.

O conceito de triangulação significa que uma questão de pesquisa é considerada – ou, em uma formulação construtivista, é constituída – a partir de (pelo menos) dois pontos. Normalmente, a consideração de dois ou mais pontos se materializa usando-se diferentes abordagens metodológicas (FLICK, 2009, p. 61).

Em nossa proposta, a triangulação foi estabelecida ao cruzarem-se as informações provenientes das observações, das entrevistas, dos documentos, sob uma mesma categoria descritiva, elaborada como resultante de um primeiro nível de análise do material.

Segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 170), para maximizar a confiabilidade dos dados, faz-se necessário identificar os dados por dimensões, categorias, relações para desvendar o significado dos mesmos. Esse trabalho deve dar-se cuidadosamente, visto que é um procedimento complexo, não linear, implicando um trabalho de redução, organização e interpretação da investigação realizada.

3.1.1 Situando o trabalho de campo

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de periferia do município de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Essas escolas (doravante Escola E e Escola I) foram selecionadas por meio dos seguintes critérios: são instituições que se sobressaem em relação ao número de alunos atendidos, atendem a famílias economicamente desfavorecidas, recebem crianças que cumprem medidas socioeducativas ou são beneficiadas por programas sociais e crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade especial e oferecem programas de ampliação do tempo na escola (Mais Educação, Educação Integral).

Em relação ao IDEB, outro fator considerado na seleção das escolas a participarem da pesquisa, a Escola E vem demonstrando um crescimento quanto ao índice na última década. Desde o ano de 2005, há um crescimento constante a cada avaliação realizada. Em 2005, a nota era de 3,6; em 2011, a nota foi de 4,8; e na última avaliação, em 2013, a nota subiu para 5,0 em relação à 4ª série/5º ano. Isso se deu com a 8ª série/9º ano: de 2,2 passou para 4,3 em 2011; porém, na última avaliação, em 2013, a nota decresceu ficando em 4,0.

A Escola I apresenta uma oscilação nos índices no IDEB. Em 2005, a escola recebeu a nota 3,2 na 4ª série/5º ano; em 2009, 4,2; em 2011, a nota decaiu para 4,0; em 2013 a nota volta a crescer, chegando a 4,4, a maior nota em que a escola já recebeu em

seu índice de desenvolvimento. Já com a avaliação da 8ª série/9º ano o mesmo não ocorre: em 2005, o índice estava em 3,9 e nos dois anos seguintes de avaliação retrocede para 3,3, aumentando para 3,5 no ano de 2011. Na última avaliação, a sua nota foi para 2,8.

A Escola E situa-se em um bairro apartado do restante da cidade, atendendo a 900 crianças, em 2013, todas da mesma comunidade. Já a Escola I atendia, nesse período, a 1.108 alunos. Ela recebe crianças de várias localidades dos arredores.

A observação *in loco* foi limitada ao espaço exterior à sala de aula. Os momentos privilegiados no processo de observação foram os seguintes: a) chegada dos alunos na escola; b) atividades dos alunos no recreio; c) desenvolvimento de projetos pedagógicos (Programa Mais Educação, Tempo Integral, Projeto da Biblioteca, PROINFO, Sala de Recursos e outros projetos internos das escolas); d) encontro entre os docentes na sala de professores, na secretaria da escola, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe.²⁰

As observações ocorreram durante os meses de novembro e dezembro de 2013. A pesquisadora esteve presente de duas a três vezes por semana nas escolas, totalizando aproximadamente 55 horas de permanência em cada uma delas. A opção pelos dois últimos meses do ano deveu-se ao fato de, nesse período, a escola ter de tomar decisões em relação a conflitos vividos durante o ano, às mudanças de anos das crianças, às avaliações dos professores e alunos.

O registro das observações foi realizado em diário de campo. Apontavam-se, depois do cabeçalho, os horários e as ocorrências, seguidos do detalhamento de cada ocorrência, geralmente feito após a visita à escola. Esse procedimento fez-se necessário, devido à quantidade de acontecimentos que se sucediam durante o turno de permanência na escola.²¹

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a equipe diretiva de cada escola (direção e coordenação pedagógica). A escolha pelas pessoas integrantes da equipe diretiva justifica-se por serem esses os profissionais que protagonizaram boa parte das ocorrências descritas em diário de campo e que, instituídos democraticamente pelo corpo docente mediante eleição, coordenam o projeto pedagógico da escola. Como havia apenas questões orientadoras formuladas para mediar a conversa, a própria dinâmica da conversação permitiu adentrar em aspectos que remontavam a observações feitas e aos documentos aos quais a pesquisadora teve acesso. Ou seja, quando necessário ou possível,

²⁰As direções das escolas e os sujeitos entrevistados consentiram na realização da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido nos termos expostos no apêndice 1.

²¹ Os materiais produzidos no trabalho de campo encontram-se listados no apêndice 2.

as questões previamente definidas davam lugar a outras, conforme a necessidade e o direcionamento da entrevista.

Segundo Zago (2003, p. 295), “umas das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas”. A autora explica que uma das principais características desse “recurso nos estudos” é não ter uma estrutura rígida.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas. Sabendo que a entrevista tem um caráter de documento, evitamos alterar frases e palavras para não alterar o sentido da resposta original. No entanto, é direito da entrevistada ler o conteúdo transcrito, verificar a veracidade do mesmo e, caso houver necessidade, solicitar à pesquisadora alguma alteração. Esse foi o procedimento adotado para as entrevistas. Após transcrevê-la, enviamos às docentes a entrevista, deixando-lhes à vontade para intervir no texto: solicitar correção de algum elemento sintático, exclusão, substituição ou acréscimo de alguma palavra, expressão ou frase. Realizadas as modificações solicitadas, retornamos às escolas para entregar uma cópia oficial da entrevista a cada entrevistada e obter a sua assinatura em uma versão mantida em nosso poder.

Tivemos, ainda, como fonte de dados, a análise de documentos escolares, a saber: Projeto Político-Pedagógico, o Regimento escolar, Atas, Regulamentação do auxílio Bolsa Família, estatísticas sobre evasão, repetência, aprovação e distorção idade/série e outros documentos relativos à frequência e outras ocorrências envolvendo alunos.

Reunidos os materiais de campo, o outro momento impunha-se: a produção, a análise e a interpretação dos dados. A leitura exaustiva do material fez emergir temas recorrentes em ambas as escolas, que lançavam luzes sobre situações idiossincráticas e situações repetitivas. Declinando da expectativa de cercar todos os fenômenos observados, uma vez que a dinâmica escolar está para além de qualquer esforço totalizador que um pesquisador possa empreender, optamos por eleger eixos que descrevessem ocorrências, percepções e textos que mais se aproximassem das respostas que buscávamos. Chegávamos, portanto, às seguintes categorias descritivas: Acolhimento; Relação família/escola; Discurso sobre o lugar e a função da escola; Políticas educacionais e suas dimensões intraescolares; Autoridade centralizada *versus* gestão colegiada.

Com base nesses descritores, organizamos os dados, confrontando as informações contidas nos diários de campo, nas entrevistas e nos documentos, em um esforço de

realização do processo de triangulação de análise de dados. Ao mesmo tempo em que isso era feito, evocávamos as abordagens teóricas estudadas e reconstruídas parcialmente nos capítulos anteriores a este, buscando nelas os conceitos que nos permitiriam analisar tais dados e reportá-los a um universo de mais amplo alcance. Resultou desse trabalho o apoio das seguintes categorias analíticas: Reprodução, *Habitus*, Disposições, Cotidiano Escolar, Contradição.

Com isso, pretendemos, além dos objetivos expostos para esta investigação, oferecer especialmente às duas escolas, que compartilharam conosco o seu trabalho, a nossa leitura do fenômeno investigado, para que, caso considerem necessário, possam beneficiar-se dela para avaliar, redimensionar, potencializar ações que realizem o que ambas propõem-se a fazer: ter a criança na escola para que aprenda, seja feliz e cresça com dignidade.

A exposição a seguir visa oferecer os resultados desse processo de produção e análise dos dados obtidos mediante trabalho de campo.

3.2 Caracterização da escola E

3.2.1 O bairro X

O Projeto Político-Pedagógico – PPP da Escola E destaca a necessidade de o professor conhecer a realidade, o local, os alunos, o ambiente em que trabalha: *Conhecer a realidade onde atuamos é fundamental para a construção da identidade escolar. É no ambiente da escola que o elo entre o saber da comunidade e o saber dos profissionais da educação se entrelaça e se desenvolve (DE**1113G²²)*. E continua:

*Quando conhecemos nossa realidade, a qual vai além da cor, raça, religião e sexo, conseguimos entender os reais motivos das ações e reações da nossa clientela. Ser educação não é saber transmitir, saber ensinar, mas é saber construir, construir seres que queiram mudar sua realidade, transformar suas vidas (DE**1113G)*.

Para a equipe diretiva, conhecer a escola E é importante ao professor, mas o mais relevante é o professor compreender a vivência do aluno que ele está recebendo:

²² Os códigos adotados para apresentação dos materiais seguem a normatização exposta no apêndice 2.

[...] Primeiro dia de aula, um passeio no bairro, se você vê o aluno aqui dentro ajeitadinho, arrumadinho, você não imagina a situação social e econômica desse aluno lá fora. O professor tem que conhecer onde mora o aluno dele, para ele saber que tem que se desdobrar para conquistar esse aluno e fazer com que ele aprenda. É isso que o professor tem que saber. Só que encontramos dificuldades nesse sentido, porque muitos deles não têm esse olhar humanitário também. Tem que ser um pouquinho daquele profissional com um olhar humanitário para essa criança (E161213Ro).

Esse é um dos grandes desafios que a escola E enfrenta, já que se considera uma escola da comunidade. Porém, segundo a diretora, a escola nem sempre foi considerada da comunidade, visto que o processo de criação da comunidade foi lento (E161213Re).

O bairro em que a escola localiza-se foi criado em 15 de maio de 1984, por meio da Lei nº 2094. O nome dado ao bairro X foi atribuído em *homenagem ao fundador do Projeto Pro-Morar e primeiro presidente da COHAB-RS – Companhia de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul.*

*A COHAB-RS objetiva beneficiar moradia à população de baixa renda, na qual se enquadravam os primeiros moradores do local (um total de 620) (DE**1113G)²³.* Essa Companhia, na década de 1980 no Estado do Rio Grande do Sul, financiava moradia a pessoas com renda mínima de três salários mínimos; no entanto, havia muitas famílias cuja renda variava de zero a dois salários mínimos. Em face dessa demanda, cria-se, dentro da COHAB-RS, um departamento denominado de Pró-Morar para beneficiar essas famílias.

O objetivo da Prefeitura de Passo Fundo para o bairro era ter, no município, um local onde pudessem residir pessoas que não tinham condições financeiras de possuir sua casa própria ou que estavam perambulando pelas ruas, sem ter um local seguro para viver com a família (DE281113G).

Figura 1: Casas do Projeto Pró-Morar em 1984



Fonte: GODINHO, 2011, p. 1

²³ Para não obstruir o texto e para deixar o seu conteúdo fluir com maior clareza, optamos por diferenciar os enunciados extraídos do material de campo (diário ou documentos) somente com o uso do itálico.

O bairro X geograficamente está localizado a noroeste da cidade de Passo Fundo, no limite urbano da mesma, distando a 8 km da área central da cidade (DE**1113G), e, aproximadamente, 7,5 km da Universidade de Passo Fundo. Construído com apenas um acesso, tanto de entrada como de saída (Figura 2), foi se desenvolvendo distante de qualquer outro conjunto habitacional. Está localizado em um distrito industrial, contendo ao seu redor apenas indústrias e empresas de grande porte (Figura 3).

Figura 2: Única entrada e saída do bairro



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Figura 3: Indústrias ao redor do bairro



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Em seus primeiros anos, o bairro encontrava-se em situação precária; não havia circulação de transporte público ou qualquer tipo de estabelecimento escolar para atender à população que residia ali. A escola municipal de ensino fundamental, a escola de educação infantil e o transporte público levaram em torno de dois anos para estabelecerem-se. Segundo a diretora da Escola E, *ele começou a crescer mais em 1986, 1987, aí com certeza. Até o poder público enxergou mais a vila* (E161213Re).

Em 2013, o bairro marcava 30 anos de existência, agregando cerca de 7.000 pessoas (DE**1113G). É, atualmente, considerado o bairro mais populoso da cidade. Para o porteiro da escola e um dos seus primeiros moradores, o bairro apenas tornou-se populoso devido às invasões que ocorreram ao longo da existência e construção do bairro.

Atualmente, há quatro extensões de terras invadidas; a última invasão ocorreu por volta de agosto de 2013 (DC281113G).

Figura 4: Uma das invasões, situada próxima à Escola



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Duas das ocupações estão próximas da Escola E. O morador do bairro e porteiro da escola aponta que cerca de 2.500 pessoas moram nas casas da COHAB-RS. A maioria da população vive em espaços invadidos (DC281113G). O PPP confirma algo semelhante:

*No período de 2005 a 2010, os moradores que haviam ocupado áreas pertencentes ao patrimônio público receberam, através de doação, os terrenos que foram desapropriados, aumentando, assim, em aproximadamente duzentas e oitenta, as famílias do bairro (DE**1113G).*

Segundo descrições da diretora e do porteiro da escola E, o bairro foi se constituindo de pessoas advindas de vários lugares, o que o tornava destituído de uma identidade, sendo, no início, muito perigoso e envolvido com tráfico de drogas. Atualmente, conta-se com um posto policial dentro do bairro para apaziguar as situações (DC281113G).

A diretora da escola E relata que os primeiros habitantes do bairro não se conheciam entre si e descreve a luta que se travou para formar uma comunidade:

No início era uma comunidade mais difícil, até porque cada um veio de um lugar diferente. Ninguém se conhecia, algum que outro se conhecia, mas a maioria não se conhecia. Então, logicamente que as crianças, eles também não participavam de nenhuma comunidade. Eles começaram a participar nessa comunidade, naquele tempo que iniciou a escola. [...] Cada um veio de um lado, então, eles formaram a comunidade. Foi no início da comunidade, tudo se formou no início. O ônibus era difícil ... até a igreja também demorou a ser construída, tudo. Tudo foi feito com sacrifício ... tudo com muita

luta. Depois começou a surgir líderes na própria comunidade, aí foram buscando as reivindicações, até que se tornou um bairro que é hoje (E161213Re).

O bairro passou por várias transformações. Os primeiros moradores que hoje ainda residem no local relatam sobre os medos que sofriam. Na constituição do bairro, havia violência entre os próprios moradores; eram poucas as pessoas que trabalhavam com alguma remuneração fixa.

[...] o bairro X era muito discriminado. As pessoas tinham medo de entrar, medo, até os próprios colegas, os professores. Muitas pessoas que quando designados para cá, era como um castigo ter que vim trabalhar aqui. Na verdade não é nada disso que aconteceu, nada, nada. É uma comunidade maravilhosa, que nós temos o maior respaldo deles. Eles são pessoas trabalhadoras, pessoas que têm um trabalho, fazem por merecer. No geral são todos maravilhosos (E161213Re).

Os documentos escolares, produzidos com base em uma pesquisa realizada pela própria escola, através das fichas de matrícula de 2012, demonstram que as famílias que moram ali possuem, em sua maioria, o ensino fundamental incompleto. A faixa etária dos pais está entre 25 e 50 anos e das mães entre 25 e 30 anos. A renda mensal dá-se entre um a três salários mínimos, cabendo ao casal o sustento do lar. As profissões predominantes da população que ali vive são: auxiliar de indústria, construção civil e serviços domésticos. Muitos possuem casa própria. São casas pequenas, com quatro peças em sua maioria. Esses dados indicam aspectos fundamentais da estrutura da comunidade, demonstrando uma *melhoria nas condições econômicas e de moradia de muitas famílias, mas alguns problemas ainda se evidenciam na comunidade como a gravidez precoce e drogadição. O uso do álcool também aparece como problema, mas as famílias preferem não se expor (DE**1113G).*

O bairro não dispõe de muitos atrativos de lazer. O porteiro da escola E comenta que um dos atrativos que hoje se têm é baile, uma ou duas vezes por ano. A comunidade organiza-se e promove baile para as pessoas dançarem (DC281113G).

*Os moradores podem usufruir de uma pracinha, um campo de futebol onde são realizados campeonatos. A quadra da escola e o ginásio também são usados pela comunidade. Nos finais de semana, os pais permanecem em casa e as crianças brincam de boneca, andar de bicicleta e jogam futebol, são também realizados bailes no salão de festas (DE**1113G).*

Muitas famílias encontram lazer em suas próprias casas, assistindo à televisão e escutando rádio. *A rádio mais ouvida é a Rádio Uirapuru. Ao assistir televisão, dão preferência às novelas (DE**1113G).*

O bairro possui templos de diferentes religiões, mas a predominante *é a católica, seguida da evangélica e a grande maioria é praticamente de sua fé (DE**1113G).*

Quanto à educação, o bairro oferece três complexos educativos: uma Escola Municipal de Educação Infantil, com atendimento de cem crianças, muito aquém da procura por esse atendimento; o Centro de Juventude Leão XIII, frequentado pelos alunos em turno inverso ao da escola e onde participam de recreações, cursos profissionalizantes e diversas oficinas. E, por fim, a Escola E.

3.2.2 A Escola E

Atualmente são recebidos na escola cerca de 900 alunos, 50 docentes e nove funcionários (DE****13). O horário de funcionamento vai das 7h30min às 11h10min no período matutino, para os alunos de 5º ano a 8º ano e 8ª série; das 13h30min às 17h10min, no vespertino, para as turmas de 1º ao 4º ano; e das 19h às 22h10min, no noturno, para as turmas de EJA e Ensino Médio (a infraestrutura da Escola E é disponibilizada como anexo a uma escola da rede estadual). Nos três períodos em que a escola funciona, não há intervalos de descanso previstos para cada um dos turnos (recreio). Isso porque a escola não possui um pátio fechado para tal atividade e o prédio principal é um espaço pequeno. Não há um local apropriado para que os alunos possam confraternizar.

A escola assume como missão *oferecer um ensino de qualidade, garantindo a participação ativa da comunidade escolar, contribuindo para a formação integral do aluno para que eles possam agir construtivamente na transformação do seu meio. Sua visão e objetivo como escola é ser reconhecida pela excelência de sua prática educativa, pelo seu trabalho participativo, pelo comprometimento, criativo e inovador da equipe e pelo respeito dispensado aos alunos, pais e pela comunidade em geral. Para a comunidade escolar, esses objetivos só poderão realizarem-se se os mesmos tiverem contemplados com os valores de participação, excelência, respeito, como destaca o PPP (DE**1113G).*

A Escola E possui uma diretora, dois vice-diretores, uma coordenadora pedagógica, no período da manhã, e outra no período da tarde, e uma orientadora educacional.

A escola que encontramos nem sempre teve o formato de hoje. Também não foi a primeira escola do bairro, mas a única existente atualmente. Poucos são os documentos oficiais que registram o crescimento desta e da outra instituição; o que se consegue são relatos de antigos moradores e primeiros professores que acompanharam ou estavam na transição de uma escola para outra e na construção da atual.

A primeira escola existente no bairro X data de 1985. A população já estava estabelecida no bairro há cerca de um ano e a instituição de ensino mais próxima era a Universidade de Passo Fundo (UPF), acerca de 7,5km de distância. Desse modo, para amenizar o problema de falta de escola no bairro e para que as crianças não perdessem o ano letivo, por falta de oferta escolar, os alunos eram levados ao campus central da Universidade de Passo Fundo, onde aulas eram ministradas em espaços que lhes foram destinados (E161213Re).

Com a conclusão da construção, inaugura-se a Escola E, passando as crianças a serem atendidas no próprio bairro. Essa escola era de madeira e tinha muitos problemas quanto à estrutura física: [...] *eu lembro que o esgoto corria por debaixo da escola. Era uma escola bem precária (E161213Re)*. Além do acesso à escola não ser dos melhores para a população, mesmo estando dentro do bairro, a localização da escola ainda era um empecilho para o acesso e permanência dos alunos, segundo a professora Renata.

A população do bairro foi crescendo e a demanda por melhorias educacionais também foi aumentando. Assim, por volta de 1990, um novo prédio é iniciado, com uma nova localização, com o objetivo de facilitar o acesso à população que vivia ali.

Em 1993, terminam as obras da nova escola. A denominação atribuída deve-se à homenagem a um homem influente na política municipal de Passo Fundo. A antiga escola é desativada e iniciam-se as atividades na nova escola, em um primeiro momento, com ensino fundamental de primeira à quarta série, após, em virtude da demanda, com as séries subsequentes.

[...] depois em 1993, a escola mudou o endereço para a atual escola em que eu trabalho. [...] Depois nós mudamos para a escola nova que foi construída, porque aumentou muito a clientela. No início, quando iniciou ali, era da primeira série à quarta série. Depois foi aumentando: quinta, sexta, sétima e oitava. E depois também iniciou o ensino adulto ... ensino noturno, iniciando só com a oitava série, e foi aumentando porque cresceu. É a única escola do bairro (E161213Re).

Em 1998, a escola E começa a ofertar, no ensino noturno, o ensino médio. Esse ensino vem como uma extensão de outra escola: *no mesmo prédio funciona o ensino*

*médio, como anexo do EY (DE**1113G). A professora Renata conta que, na época, sentiu necessidade de fazer algo por esses alunos que concluíam o ensino fundamental, visto que, ao concluí-lo, muitos paravam de estudar por não haver oferta de ensino médio no bairro. Assim, ela, juntamente com os líderes do bairro, iniciou um trabalho de tentar anexar o ensino médio à escola E para atender a esses alunos do bairro X, para que os mesmos tivessem a chance de completar os estudos básicos.*

[...] Então comecei, procurei de um lado, procurava do outro. O presidente Augusto Caneli da Universidade, presidente do bairro, fomos atrás, pegamos ... foi ajuntado um monte de assinatura ... Eu tinha em outra escola uma amiguíssima minha, diretora. Eu disse, “mas então não dá para nós puxarmos um anexo do EY?”. Ela disse, “dá, para os alunos do primeiro ano, mas está faltando um monte de professores”. Eu respondi, “não eu dou matemática e física, isso eu dou, para vim”. Aí eu pedi para uma colega aqui, que tinha uma parte do Estado, “tu dá português? Dou”. Então, nós formamos o primeiro ano, mas tudo assim (faz um gesto com as mãos, representando uma ação de algo enrolado) ... o próximo ano ninguém tira. Veio o segundo ano, foi então que eles tiveram que mandar professor do Estado. E foi se formando e hoje está em quatro turmas (E161213Re).

E, desde então, a escola passa a ter ensino noturno, visando a atender esses alunos no ensino médio, dando-lhes a possibilidade de continuação dos estudos.

Em conversa com alguns moradores e pelo relato da professora Renata, observa-se que a nova escola foi um grande avanço para a comunidade tanto no que se refere à estrutura, como à localização e ao atendimento.

Além dos aspectos físicos que melhoraram consideravelmente. Lá os banheiros eram de madeira, e depois eles construíram um de material, mas tínhamos que nos cuidar para ir ao banheiro, pois às vezes havia alguém espiando. Era terrível, terrível. A estrutura física melhorou bastante, e assim, os alunos também [...] (E161213Re).

A nova estrutura da escola, além de ser de alvenaria, comportava 14 salas de aula, biblioteca, refeitório, cozinha, banheiros, sala de computação, secretaria, direção juntamente com sala de coordenação e dois saguões (DE**1113G). Essa estrutura inicial não se manteve por muito tempo. Quando inaugurada, a escola era cercada; no entanto, com o tempo, as cercas foram sendo furtadas. *Havia uma entrada bonita com portões, isso daqui era tudo cercado, tinha guarda, não era assim. Mas como o bairro era perigoso, as cercas e portões, foi tudo roubado*, conta o porteiro da escola (DC281113G). Ficaram apenas os postes que sustentavam as cercas, deixando a escola em área aberta por completo (Figura 5).

Figura 5: Escola e pátio



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Atualmente, a escola mantém dois pavimentos. O que está localizado à direita da Figura 6 é o prédio principal, com as salas de aula e sala de direção. O prédio da esquerda é o ginásio para atividades esportivas e outras atividades afins tanto da escola como da comunidade.

Figura 6: Pavimentos da escola



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

O ginásio é fechado, com janelas para ventilação, contém duas portas de entrada e saída, porém, uma não é aberta, apenas no final de semana quando o ginásio é utilizado pela comunidade. A porta principal em dia letivo sempre está trancada e é aberta somente quando os professores levam os alunos para as atividades de Educação Física ou para as atividades do Projeto Mais Educação. Para segurança dos alunos e professores, tranca-se a porta pelo lado de dentro; assim, se algum professor ou membro da equipe diretiva quiser entrar ao recinto, deve apresentar-se para a porta ser aberta: *“Isso dá mais segurança ao professor, pois nenhum aluno de outra turma pode entrar, bem como, pessoas de fora”*, como alega a direção (DC121113G).

A escola tem apenas um acesso ao prédio principal, ao qual dá acesso às salas de aula e de professores, da secretária, da direção e da coordenação, ao refeitório, à cozinha, ou seja, ao interior da escola.

Na parte interior do prédio principal, com o passar dos anos, com o aumento populacional do bairro e maior demanda por ensino, foram necessárias algumas modificações internas no prédio. A biblioteca foi desativada; sua sala é utilizada para guardar livros, para algumas aulas do projeto Tempo Integral e para atividades internas da escola. A coordenadora pedagógica dos anos iniciais alegou que a biblioteca permanece fechada por falta de profissionais para atuar na mesma. Outras salas de aula também foram desativadas para dar espaço a programas e projetos instituídos na escola, como, por exemplo, o laboratório de informática – o PROINFO, a Sala de Recursos, o Tempo integral (DC121113G).

O prédio principal, atualmente, possui um saguão, que dá acesso a todos os outros ambientes (Figura 7). É neste saguão que são expostos cartazes, banners representativos e informativos dos trabalhos realizados pela escola. Também há bancos e um cantinho da leitura, com mesas e cadeiras, e uma estante de livros, para ter um momento de lazer e leitura com os alunos. Contudo, não foi observada a presença de alunos nesse espaço.

Figura 7: Saguão principal



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

A cozinha é um local de acesso restrito; apenas as funcionárias da cozinha podem transitar por ali. A coordenadora pedagógica dos anos finais do ensino fundamental explicou que o lanche é fornecido por uma cooperativa contratada. O refeitório é padrão nas escolas municipais de Passo Fundo; porém, o da escola E é todo pintado com desenhos em forma de alimentos, como frutas e verduras; além disso, possui cartazes informando os benefícios de uma alimentação saudável (DC201113).

No pátio da escola, entre os dois prédios, há quadras de esportes abertas (Figura 8). Essas quadras possuem traves e são utilizadas nos dias de sol mais ameno ou quando está sendo ocupado o ginásio e há duas turmas para a Educação Física, ou quando uma professora quer fazer uma atividade e necessita da quadra. As turmas do tempo integral também utilizam as quadras abertas para atividade da área de psicomotricidade (DC121113G).

Figura 8: Quadras de esporte abertas



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Mesmo com a direção remanejando os espaços, ainda a estrutura é pequena para atender à grande demanda da população que reside no bairro X. No projeto político-pedagógico de 2012, essa deficiência é trazida: [...] *quanto ao espaço físico, a escola não apresenta as condições necessárias para atender as demandas necessárias uma vez que faltam salas de aula e a biblioteca não está funcionando por falta de pessoal (DE**1113G)*. Muitos professores questionam a falta de espaço para desenvolver algumas atividades, como também não ter local adequado para os alunos socializarem-se, além da sala de aula, visto que a escola não possui recreio (intervalo).

Os alunos não possuem esse tempo de recreio, mas há o tempo para o lanche e para o banheiro. Para compensar a falta do horário de intervalo, os alunos são liberados 20 minutos antes do horário oficial. Não há um horário específico de lanche para as turmas, o lanche é servido quando fica pronto: *se for uma comida mais demorada atrasa um pouco*, alega uma das cozinheiras. O lanche é servido para duas turmas por vez. Os professores levam e acompanham os alunos até o refeitório; após a refeição, os alunos dirigem-se ao banheiro, bebem água e retornam à sala de aula (DC201113G).

A escola E vem apresentando, nos últimos anos, um crescimento em relação ao rendimento escolar. De 2007 até 2012 observa-se um aumento de 18,7% na aprovação

dos alunos, e uma diminuição tanto de reprovados como de evadidos no Ensino Fundamental²⁴. Enquanto, em 2007, tem-se aproximadamente 31,2% de alunos reprovados e 2,8% de evadidos, em 2012, o primeiro índice cai para 14,1% e o segundo para 1,2%. A tabela 7 apresenta a diferença entre esses índices nos últimos seis anos.

Tabela 7: Total do rendimento escolar escola E

Movimento e rendimento escolar total dos anos no Ensino Fundamental						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovações	66%	79,5%	77,8%	88,5%	88,6%	84,7%
Reprovações	31,2%	17,3%	20,9%	10%	10,3%	14,1%
Evasões	2,8%	3,2%	1,3%	1,5%	1,1%	1,2%

Fonte: Documentos escolares (DE161213)

A tabela apresentada permite observar que, nos últimos três anos, as taxas de aprovação mantêm-se muito próximas, tendo mais de 80% dos alunos aprovados. Com um percentual de um pouco mais de 1% dos alunos evadidos e as taxas de reprovação permeando entre 10 a 15 por cento.

A coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental da escola E relata que, quando ela iniciou as atividades em 1998, o índice de reprovação *estava em torno de 52% de quinta série à oitava série*. Um dos fatores que contribuía para as reprovações e evasões, segundo a coordenadora, era a indisciplina: *a indisciplina era muito grande, uma indisciplina generalizada (E161213Ro)*. E aponta que esse é um elemento para o qual a escola volta a sua atenção:

[...] em julho de 2007; 2008 a reprovação já veio para 38%; 2009, 18%, alta ainda; 2010 11%; 2011 10%, dez ponto alguma coisa, quase onze; 2012, final do ano passado, 10,9%; então deu uma regressão bem grande. [...] O IDEB era 2,2%, nós conseguimos puxar para 4,5%. Quer dizer, a prova foi feita em 2007, logo o ano inicial que eu entrei; daí 2009 ela foi para 3,9%; e 2011 ela foi para 4,5%. Então em duas provas praticamente nós dobramos. Então o que seria nossa meta para 2018, nós já atingimos em 2009 (E161213Ro).

Outro dado relevante diz respeito à participação das famílias no Programa Bolsa Família. Cerca de 326 alunos (dentre os cerca de 900) participam do programa. No documento de frequência escolar desses alunos da escola, consta apenas sete alunos infrequentes até setembro. A frequência escolar mínima é de 75% e o não

²⁴ Esses dados referem-se às nove séries do Ensino Fundamental.

comparecimento e participação na vida escolar ocasiona a perda do benefício, segundo documento escolar (DE**1113Gbf) e orientações oficiais.

Com base nesses números e no relato da coordenadora, constata-se que há um movimento em fazer com que esse aluno que está na escola, permaneça e aprenda.

3.3 Caracterização da escola I

3.3.1 O Bairro Z

O bairro Z tem, aproximadamente, cinquenta anos e iniciou com doações de terras privadas. Narciso Vieira D'Avila doou parte de suas terras para a criação do bairro e da escola, tornando-se o seu patrono. Essas ações de D'Avila motivaram outras pessoas a cederem terrenos particulares para a constituição e construção da comunidade e do bairro, favorecendo *a vinda de militares que beneficiados pelo desconto em folha, na compra de terrenos, constituíram-se nos primeiros moradores (DE****13SL)*.

Em 1963, ano da construção das primeiras casas, o bairro recebia pessoas de muitas partes da região:

*Nessa época, entre 60 e 70, a situação política nacional caracterizava-se pela migração de trabalhadores rurais para áreas urbanas, não foi diferente na região norte do Rio Grande do Sul, especialmente no bairro Z que começava a se formar. Essa política descaracterizou a formação original de bairro militar, para bairro que contempla migrantes das mais diferentes áreas, facilitados pela estrada de ferro que passava na cidade trazendo trabalhadores de várias regiões e etnias favorecendo a miscigenação cultural, visto que muitos eram oriundos de expropriações ocorridas em área rural e urbana (DE****13SL).*

Com o passar do tempo, famílias da zona rural passaram a migrar para o bairro. Pessoas sem lugar ou moradia perpetraram invasões a terrenos, tornando-se parte da comunidade.

Hoje, o bairro conta com uma população de aproximadamente dez mil habitantes, com predominância de mulheres e crianças. A maioria das mulheres trabalha fora de casa para sustentar o lar, pois muitas não possuem o cônjuge para dividir as tarefas, como descrito no projeto político pedagógico da escola (DE****13SL). O grau de instrução média da população que vive ali é o Ensino Fundamental, *sendo as profissões mais comuns: pedreiro, eletricista, comerciante, auxiliar de produção, diarista, encanador,*

*costureira, catadores de materiais recicláveis, vigilantes, técnicos de enfermagem e trabalhadores do comércio em geral (DE****13SL).*

Segundo observações realizadas no bairro, a primeira impressão é a de que a comunidade e as famílias que frequentam a escola são heterogêneas em relação à situação econômica. Mas não é somente em relação ao vestuário, aos acessórios, às condições higiênicas da criança, ao cuidado com o cabelo que se pode indicar que há famílias em condições melhores do que outras. É perceptível uma diferença entre as famílias também em relação à assistência à criança, ao carinho, à atenção dada a ela: *além de ter muitas famílias carentes de materiais, há também uma carência afetiva²⁵ a essas crianças (DC131113SL).*

Com o que vem a seguir, pode-se detalhar melhor o exposto anteriormente:

*Cientes de que nossos alunos passam por dificuldades sociais e familiares, nos preocupa o alto índice de crianças com doenças que chegam à escola. As manifestações são diversas, porém as respiratórias e alérgicas são as que mais estão presentes. [...] Outro fator de preocupação são os inúmeros casos de depressão e alcoolismo envolvendo as famílias, na escola, também se faz sentir a existência de Bullying entre os alunos, criando a necessidade de campanhas preventivas. A falta de orientação sexual e diálogo dos pais com os filhos faz termos várias adolescentes grávidas precocemente. Esses dados são preocupantes e devem ser avaliados juntamente com a comunidade para se buscar alternativas de solução [...] Os aspectos sociais presentes no bairro Z, desde a sua localização, propicia uma diversidade de culturas muito grande. Os problemas econômicos, que a maioria da população possui problemas de saneamento básico, devido à falta de planejamento estrutural e familiar, entre outros (DE****13SL).*

Muitas famílias que residem no bairro não possuem condições básicas de sobrevivência, pelo fato de nenhum dos membros da família possuir emprego ou por ter apenas um trabalho informal, principalmente com a coleta de material para reciclagem. Mais de 36% dos alunos da escola beneficia-se do programa Bolsa Família, ou seja 326 alunos estão participando dessa política social (DC131113SL). O episódio 1 ilustra essa realidade a que se fez referência:

Episódio 1: Família do aluno do 5º ano

A professora contou na ocasião que seu aluno havia voltado para a escola depois de 3 meses ausente. Segundo ela, esse aluno tem uma família muito complicada. Os tios são traficantes, o irmão foi morto, o pai está preso, a mãe é alcoólatra e não quer o menino. Ele vive com a avó paterna, porém, na casa em que eles vivem, moram por volta de 15

²⁵ A carência afetiva segundo a equipe diretiva é a carência afetiva familiar, no sentido da falta de um abraço da família, uma palavra de carinho, um apoio, um carinho.

peessoas. Eles compram comida com apenas 300 reais por mês, para sustentar a todos (DC181113SL).

Segundo o PPP, boa parte das crianças do bairro frequenta o Centro de Juventude da Assistência Social Diocesana, Leão XIII. Para a equipe escolar, essas crianças vão ao Centro de Juventude pelo *aspecto assistencial (alimentação e cuidados)*. *Essa ideia assistencialista, também é buscada na escola, no momento em que a merenda se torna o fator mais importante (DE****13SL).*

Situações como dificuldades econômicas, violência, tráfico de drogas, fazem parte do cotidiano de muitas famílias visto que várias delas possuem alguma incidência e até mesmo reincidência em delitos cometidos contra a lei, como violência doméstica com mulheres e crianças, uso de drogas ilícitas, abandono da família.

*Os problemas familiares possuem um outro fator negativo: a presença dos pais e familiares presos ou envolvidos com drogas e outros tipos de violência. Muitas crianças acabam sendo criadas por outras famílias que são estranhas e acabam não tendo um acompanhamento adequado. Além desses problemas que envolvem os familiares presos, a presença do Presídio e do CASE colaboram nos aspectos negativos (DE****13SL).*

Como apontado no PPP, o bairro Z possui um centro educativos e dois socioeducativos. O primeiro centro socioeducativo a ser construído no bairro foi o Presídio Regional de Passo Fundo. Isso se deu antes de o bairro constituir-se enquanto tal, uma vez que, por se tratar de terras voltadas ao plantio, situava-se bastante distante do centro da cidade. Após construiu-se a escola, em função da demanda acarretada pelo crescimento populacional. E, por último, e segundo centro socioeducativo, o CASE – Centro de Atendimento Socioeducativo, unidade construída em 2002.

Segundo informações de documentos escolares e observações, o bairro conta com espaços de lazer, sendo eles uma praça com playground, quadra de esporte e espaço para andar de bicicleta.

3.3.2 A Escola I

Como aponta o PPP de 2012, a Escola I, *“embora tenha sido construída em meados de 1961 a 1963, teve seu Decreto de Criação em 3 de março de 1977, e a Autorização de Funcionamento em 12 de março de 1977” (DE****13SL)*. Atualmente, é a maior escola do município, atendendo a mais de mil alunos em seus três turnos:

manhã, tarde e noite. No entanto, sua situação nem sempre foi assim. Construída na década de 1960 sobre terreno privado, doado pelo patrono da escola, como mencionado anteriormente, atendia apenas à pequena população que vivia ali, uma minoria comparada à de hoje. O prédio era pequeno, de madeira, não havia muros que a cercavam, como destaca uma das primeiras professoras da escola: *Era uma escolinha velha de madeira* (E201213S).

Destinada a atender à população residente no bairro, possuía um horário diferenciado: [...] *em 1985, quando eu vim para cá, (...) não era EF, era apenas uma escolinha, que se chamava de três turnos. Turno da manhã, o intermediário de doze às duas, e à tarde* (E201213M).

Figura 9: A primeira escola e seus alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

A Figura 9 apresenta uma parte da linha do tempo da escola I, apresentada em uma exposição realizada na escola para demonstrar a sua história. Em uma delas, pode-se observar a escola de madeira e em outras os alunos que a frequentavam.

Com o aumento populacional, foi necessária a construção de um prédio mais amplo e que pudesse atender a todos. O término da obra ocorreu em 1977, tendo sido inaugurada em agosto daquele ano. Uma escola nova, com laboratórios, salas de aula, amplo pátio, quadras, oferecendo à população o 1º grau (atual Ensino Fundamental). Em 1995, a escola passa a atender em tempo integral, tendo seu nome antecipado pela sigla CIEP – Centro Integrado de Educação Popular – recebendo amplas e novas instalações (DE****13SL).

E quando eu voltei aqui, era totalmente diferente, era uma escola nova, novinha, tinha sido inaugurada naquele semestre. Foi assim ... um IMPACTO muito grande, quando comecei aqui. Ela foi inaugurada como CIEP. E nesse tempo tinha laboratório, tudo novinho, a escola pintada. Era muito bonita a escola (E201213S).

O caráter de escola de tempo integral não perdurou por muito tempo, em virtude de se tratar de uma política de governo municipal, e logo voltou a oferecer o Ensino Fundamental na modalidade regular, além de manter-se oferecendo Educação de Jovens e Adultos (DE****13SL).

A escola foi se transformando com o tempo e não somente a sua infraestrutura foi perecendo, mas também o olhar sobre a escola, como descrito nos relatos a seguir:

Quando eu entrei na escola, eu tinha um verdadeiro encantamento por este lugar, e infelizmente isso vinha se perdendo com o passar do tempo. Estávamos um pouco descontentes, frustrados com algumas coisas, parecia que tudo faltava e que não conseguíamos engrenar (E290114M).

[...] com o tempo eu fui vendo as mudanças ocorrerem, claro que as coisas não duram para sempre, e vão ocorrendo mudanças. Mudou a sala dos professores de lugar, a sala de laboratório foi fechada para atender mais alunos, fomos acompanhando tudo o que acontecia. Aqui na escola não tinha muro, era tudo aberto, depois foram ... conseguindo colocar muro (E201213S).

[...] eu encontrei essa escola novinha (risos) e vê que ela está bem deteriorada, muita coisa ... feia, quebrada, sem pintura. Se observar, nós conseguimos arrumar esse prédio, agora se você entrar em outras salas, dá um impacto muito grande, de como ela está descuidada (E201213S).

E eu lembro que um dia eu passei por aqui de ônibus, e eu olhei para essa escola e vi tudo quebrado, chegava dar medo (E201213V).

E quando me apresentaram lá na Secretária Municipal de Educação em Passo Fundo, opção da escola I, porque eu só podia assumir o período da manhã e era a única escola que tinha currículo, porque à tarde eu tinha escolinha ... Eu até fiquei MEIO assustada. Tínhamos somente as informações do bairro muitas vezes veiculadas na imprensa, com a questão da violência e etc. E eu lembro que eu vim à noite conhecer e não tinha essa rua aberta na avenida A.G, tinha que dar a volta, vim ainda pelo presídio, me perdi. Eu disse: “não, eu não quero trabalhar ali” (E290114M).

Hoje, a escola possui a mesma estrutura do tempo em que fora CIEP; porém, seus espaços não são utilizados do mesmo modo. Devido ao aumento de demanda, laboratórios foram destituídos e passaram a compor salas de aula.

Figura 10: Entrada principal da escola



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

A escola atua em três turnos: no período matutino, das 7h45min às 11h30min; no vespertino, das 13h30min às 17h30min; e, no noturno, das 19h às 23h. Em todos os turnos possui recreio de 20 minutos para os professores e alunos, e um período em que os alunos são levados ao refeitório para lanche.

O acesso à escola é livre; não há nenhum funcionário cuidando do fluxo de entrada e saída na escola e nos interiores da mesma. Os alunos que frequentam a escola são alunos do bairro.

No prédio principal (Figura 11), no primeiro pavimento, está a secretaria, a sala dos professores, da coordenação e da direção, o laboratório de informática, a sala para reuniões, a sala de recursos, a biblioteca. No pavimento superior, há a sala da orientação escolar e salas de aula.

Figura 11: Prédio principal



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

A escola possui uma biblioteca em pleno funcionamento, em horários de segunda à quinta-feira, pela manhã e à tarde. Há duas professoras responsáveis pelo atendimento que se revezam nos horários. O ambiente da biblioteca é aconchegante: possui um espaço

destinado à leitura, com almofadas onde os alunos podem sentar ou até mesmo deitar para relaxar e apreciar uma boa leitura. Há também mesas com cadeiras para estudarem e prateleiras com os livros para serem retirados. Os alunos retiram um livro por semana; no entanto, não há uma cobrança quanto à data de devolução. Dentro da biblioteca também se faz a contação de história, destinada aos anos iniciais.

Percorrendo o pátio da escola, observa-se a estrutura da escola. Os banheiros para uso dos alunos e da comunidade estão sempre abertos, as janelas que estão voltadas para o lado da quadra possuem grades com intuito de evitar que a bola quebre as vidraças. Há dois espaços destinados à prática de esportes. Uma quadra de esportes é aberta e coberta, com acesso livre a todas as crianças. Sempre há um grupo de alunos que se reúne para jogar bola antes do início das aulas e durante o recreio.

Figura 12: Quadra de esportes



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

O outro espaço que também se destina à Educação Física ou ao lazer dos alunos é a quadra aberta (Figura 13). Localiza-se entre os dois pavimentos da escola. É um ambiente utilizado nos dias em que o sol esteja aprazível, destinado ao lazer e à socialização dos alunos, a atividades didáticas e ao recreio.

Figura 13: Quadra Aberta



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Nos fundos da escola, existe mais uma edificação com salas de aulas. Nesse ambiente, no corredor que dá acesso às salas, alguns alunos permanecem sentados ou em pé, aguardando soar o sinal do início da aula. Ainda na área externa, há um parque que está desativado, pois os brinquedos não estão mais em condição de uso (Figura 14) (DC131113SL).

Figura 14: Parque desativado



Fonte: Arquivo pessoal

O refeitório recebe os alunos para o lanche, os quais, em seguida, dirigem-se ao banheiro e retornam à sala de aula. A alimentação escolar é subsidiada pela Prefeitura, mas o serviço oferecido na cozinha é terceirizado, realizado por uma cooperativa. A comida está sempre cheirosa e apresentável. Em função da situação de fome vivida por algumas famílias, as professoras, atentas a isso, observando que a criança não está conseguindo concentrar-se ou que ela pergunta muitas vezes pela hora do lanche, indagam-na se já almoçou, se está com muita fome. Se obtém resposta afirmativa, a conduta é encaminhar o aluno ao refeitório antes do horário estabelecido para o lanche (DC131113SL).

Todos os ambientes da escola são espaçosos, amplos, com lugares para as crianças sentarem, conversarem, brincarem. Os alunos transitam por todos eles com muita liberdade (DC131113SL).

A Escola I vem apresentando, nos últimos anos, uma oscilação em relação aos dados do IDEB, observando-se uma tendência de queda nos índices de aprovações nos últimos três anos, como se observa na tabela 8.

Tabela 8: Total do rendimento escolar

Movimento e rendimento escolar total dos anos no Ensino Fundamental						
	2007	2008	2009 ²⁶	2010	2011	2012
Aprovações	75,8%	74,3%	-	83,1%	80,7%	76,2%
Reprovações	19,4%	17,8%	-	9,7%	12,6%	19,1%
Evasões	4,8%	7,9%	-	7,2%	6,7%	4,7%

Fonte: Documentos escolares (DE201213SL)

Em nossa primeira visita à escola I, apresentamos que um dos critérios utilizados para a sua indicação foi o seu desempenho no IDEB, o qual vem descendendo em relação à média do município. Em resposta, a professora Maria afirmou que há mudanças que estão sendo operadas e que ainda não se refletem nesse índice. Mencionou que há tempos atrás não tinha um dia em que a polícia não precisasse vir à escola para apaziguar as brigas, dissipar conflitos entre alunos. Atualmente, a polícia não é chamada e a equipe tenta resolver os problemas com conversa e mostrando que, com isso, pode-se resolver os problemas.

Outro dado relevante diz respeito à frequência associada ao Programa Bolsa Família. A escola atende a 255 alunos que participam do Programa. No documento que registra a frequência escolar desses alunos, constam 63 alunos considerados infrequentes até novembro. Desses alunos infrequentes, a maioria compareceu a 50% ou menos das aulas. A frequência escolar mínima é de 75% e o não comparecimento ocasiona a perda do benefício (DE**1113SLbf).

Apesar desse quadro, o movimento percebido e a intencionalidade explícita nas falas das gestoras da escola dirigem-se para fazer com que o aluno permaneça na escola e aprenda, que o ambiente escolar seja referência para ele.

3.4 Entrando no cotidiano: o encontro entre o velho e o novo

Esta sessão pretende expor analiticamente os dados produzidos com base no trabalho de campo realizado nas escolas E e I. Antes de iniciarmos, porém, é importante dizer que qualquer esforço de síntese do que vimos, escutamos, lemos estará aquém da complexidade do cotidiano escolar. O que fizemos foi um recorte das realidades com as quais nos defrontamos, sem, em nenhum momento, considerarmos que “isto é” a escola

²⁶ Os dados relativos a 2009 não estão disponíveis.

I e “isto é” a escola E. O que vamos apresentar são algumas compreensões que, neste momento, temos condições de elaborar e que, como toda reflexão teórica, é sempre entremeada pela experiência, pelas crenças e concepções de quem a produz.

É necessário esclarecer também que fizemos um esforço de aproximação entre empiria e teoria que envolveu, em nossa busca pela objetividade, alguns procedimentos que necessitamos apresentar e que se pautam pelos princípios expostos no início deste capítulo. Primeiramente, a leitura exhaustiva dos materiais produzidos e compilados em campo permitiram-nos identificar situações idiossincráticas, singulares a cada escola, e regularidades, situações cujo tema repetia-se em ambas as escolas. Ao proceder ao processo de triangulação, através do cotejo entre os materiais, observamos que, fundamentalmente, a na gestão do novo pela escola, a cultura escolar se expressa nas regularidades percebidas nos procedimentos adotados por ambas escolas e a cultura da escola E e da escola I, no movimento de produção de elementos que as distinguiam, que marcavam as suas singularidades.

Com vistas à reconstrução desses processos e achados, organizamos a exposição em dois tópicos. Em um deles visualizar-se-á os aspectos intraescolares que movimentam a gestão do novo dentro das escolas estudadas. Esses aspectos são expostos com o auxílio de três categorias descritivas, já mencionadas anteriormente: acolhimento, discurso sobre o lugar e a função da escola, autoridade centralizada *versus* gestão colegiada. Através do outro tópico, serão expostas as relações da escola com o contexto externo que da mesma forma permitem compreender como esse universo tem respondido às demandas do momento por que passa essa instituição. Aqui, são estas as categorias descritivas ordenadoras da análise: relação família/escola e políticas públicas educacionais e sociais.

A organização do material e da análise em torno desses eixos permitiu um retorno mais acurado aos referenciais teóricos dos quais dispúnhamos e a identificação de outros de que necessitávamos. Esse percurso, tendo os descritores como referência, apontou alguns conceitos como mais produtivos que outros, a saber: reprodução, *habitus*, disposições, cotidiano escolar, contradição. A leitura em contraponto que realizamos entre os materiais e os referenciais, mediada pelas categorias descritivas e analíticas, é o objeto de nossa exposição a seguir.

3.4.1 Fatores Intraescolares

Por fatores intraescolares queremos designar aqueles elementos que são criados ou mantidos no interior da escola e que dependem fundamentalmente dos profissionais que atuam nesse espaço.

A leitura exaustiva do material produzido conduziu-nos a três categorias descritivas - acolhimento, discurso sobre o lugar e a função da escola e autoridade centralizada *versus* gestão colegiada. Por meio delas, percebemos elementos da cultura escolar atuando no cotidiano escolar e que remontam fundamentalmente ao processo de reprodução das relações escolares historicamente constituídas. Além disso, elementos da cultura da escola E e I que, por sua vez, guardam as produções e as singularidades que constituem cada um desses espaços.

3.4.1.1 Acolhimento

Em um cenário em que políticas educacionais estabelecem não somente a obrigatoriedade de frequência dos alunos na escola, mas, sobretudo, a sua permanência, a escola utiliza estratégias para lidar com os sujeitos. Uma dessas formas foi por nós designada de *acolhimento*.

Por acolhimento compreendemos as práticas que se voltam para a criança, o jovem, a família de modo a criar um vínculo afetivo, de compromisso mútuo. Como isso se faz presente na escola E e I? Que relação tem esse elemento com a gestão do novo pelas escolas?

A entrada dos alunos é algo importante a destacar-se entre as regularidades das duas escolas pesquisadas. Na escola E há uma rotina. Toda manhã, após o sinal, os professores e a equipe diretiva da escola recepcionam os alunos no saguão principal, observam e acompanham a entrada deles no interior da escola. Somente, então, os professores dirigem-se às salas de aula. *Enquanto os alunos entram, são recebidos com: Bom dia! Tudo bem? Como você está? Aí que bom que você veio!, principalmente proferidas pela professora Renata. Alguns alunos se dirigem até ela, a abraçam, lhe cumprimentam, os pais dos alunos também (DC121113G).*

Na parte da tarde, isso também ocorre: as portas são abertas, as crianças aguardam em fila ao comando da professora Neiva para entrar no interior da escola, pois se libera uma turma de cada vez. Ao chegar à porta, a coordenadora pedagógica dos anos iniciais

deseja uma boa tarde, e os alunos retribuem a saudação. Ela pergunta se todos estão bem, e a resposta é afirmativa. Em seguida, a professora libera cada turma para saguão, local em que os professores aguardam seus alunos para dirigirem-se à sala de aula (DC191113G).

Após a entrada da maioria dos alunos, a equipe diretiva, principalmente as coordenadoras, percorre o pátio e os corredores, chamando e colocando em sala de aula os alunos que ainda permanecem fora dela. Observa também se os professores já estão em sala e se há algum problema urgente a ser resolvido (DC121113; DC191113; DC031213).

Essa rotina de entrada que a escola E possui em muito se deve ao fato do pátio da escola ser aberto, tendo apenas como espaço fechado o pavimento principal, no qual se localizam as salas de aula, secretaria e salas de coordenação e direção. O acesso a esse espaço pelas crianças dá-se somente a partir do ritual descrito anteriormente. Enquanto isso não ocorre, elas aguardam no lado de fora do prédio.

Conforme a equipe diretiva da escola E, o seu objetivo é receber os alunos bem, para que eles sintam-se parte da escola. Essas falas encontram-se no discurso da coordenadora e da professora Renata, ao declararem que receber o aluno bem é o mais importante, como também conhecer a realidade desse aluno, conhecer o que se passa com ele, para assim saber como melhor trabalhar com este aluno: [...] *se me perguntar de um aluno, a não ser que seja novo, eu sei o nome, o endereço, sei de quem é filho, mora aonde, qual é a situação, aprendemos a conviver [...]* (E161213Re). Uma das estratégias observadas é a de receber bem esse aluno, encaminhá-lo para sala, fazer com que ele entre e fique ali: [...] *Faço com que eles entrem, porque a dificuldade é eles entrarem e ficarem em sala de aula, e que aquele dia renda, essa é a minha preocupação. Que os professores estejam em sala de aula e consigam desenvolver o trabalho que propõem para aquele dia [...]* (E161213Ro). A professora Renata confirma essas estratégias como fundamentais ao cumprimento do papel da escola.

A escola I, como descrito anteriormente, é cercada por muros; assim, o portão principal que dá acesso ao interior da escola permanece sempre aberto. Não há porteiro ou responsável cuidando do portão; os alunos e a comunidade, ou até mesmo qualquer pessoa, possuem acesso livre à escola.

As crianças chegam e reúnem-se em grupo para brincar, conversar, passear pelo pátio ou quadra de esportes. Alguns alunos são trazidos por algum responsável, que permanece com os mesmos até o instante de entrarem em sala de aula ou do professor

aparecer no corredor. Outros são deixados no pátio ou em frente à escola. A maioria dos alunos chega sozinha (DC131113SL; DC181113SL).

Durante o período em que o trabalho de campo estava sendo realizado, houve uma alteração nessa conduta. O acesso ao prédio principal passou a ser permitido somente para funcionários e professores. Os alunos não teriam mais acesso ao prédio principal (prédio que dá acesso à sala dos professores, secretaria, sala de recursos, informática, coordenação, direção, orientação e algumas salas de aula) antes do soar do sino (sinal de início das aulas às 13h 30min). Essa estratégia passou a fazer parte da escola, pois havia muito tumulto na porta da sala dos professores e da secretaria.

Há uma preocupação por parte da equipe diretiva de ser um lugar aberto às relações interpessoais e pessoais tanto com os familiares de alunos como com os próprios alunos e professores, como se destaca nos trechos subsequentes.

[...] A escola tem um perfil de acolhimento, muito grande. Quando eu cheguei aqui, o professor T., que era o diretor. E nós fomos muito bem acolhidos, e isso nos deu um ânimo muito grande, de permanecer e investir nosso desejo educativo. [...] Olha, quando a gente tem uma escola acolhedora, e eu digo isso, porque os professores são assim abertos. Não que não tenhamos dificuldade, e não cometamos muitos erros. Cometemos, e muitos equívocos (E201213M).

A escola I tanto quanto a escola E possuem figuras carinhosas dentro do ambiente escolar. Na escola I destaca-se a professora Maria, a qual possui uma grande interação com alunos e funcionários. Enquanto ela caminha pelo pátio da escola, em alguns momentos antes de soar o sino de início da aula, a professora para e conversa com as crianças, professores e funcionários, cumprimenta, pergunta como estão, se falta alguma coisa (DC181113SL).

A professora Carmem da Escola I também possui um vínculo estreito com os alunos. Quando encontrada pelos corredores, é saudada pelos alunos, que vêm abraçá-la; ela retribui a saudação com carinho, abraçando-lhes e oferecendo sorrisos. Ela comenta que as crianças necessitam de carinho, sendo o que mais falta a eles são momentos de afetividade com a família. Eles encontram isso na escola, segundo ela (DC131113SL).

Olha, uma das principais mudanças que nos propusemos a fazer, foi a forma dos alunos serem tratados. Valorizar a conversa, a fala com ele, não mais aquela questão da punição. É uma ... escola está no contexto de exercício, valores, da diferença. Estamos tentando fazer um resgate, do que falou-se, através da conversa, do diálogo, da

paciência. [...] Estamos fazendo uma construção, a partir da forma como eles são vistos (E201213V).

A relação professor/aluno e a chegada dos professores de ambas as escolas também é uma característica importante a observar-se. Nas duas escolas as situações são similares. Ao soar o sino, há professores ainda chegando à escola. Por outro lado, alguns professores, ao chegarem à escola antecipadamente, são amorosos com os alunos, cumprimenta-lhes, beija-os, sorriem para os mesmos. Muitos alunos vêm até esses professores já de braços abertos para receber um abraço. Alguns até contam aos professores quando ganham algo, como, por exemplo, uma roupa, calçado, quando fizeram passeios. Mas há uma disparidade entre os professores. Há professores que chegam e dirigem-se diretamente à sala dos professores, não saindo de lá mesmo que algum aluno procure-os ou aguarde-os na porta. Alguns alunos se “atrevem” (como destacado na fala de uma professora) e entram na sala dos professores; logo é chamada a atenção e alguém os faz sair, pois *sala de professor não é lugar de aluno*, como afirma um professor (DC131113SL; DC181113SL).

Para a equipe diretiva da escola E, a relação professor/aluno é um dos anseios e dificuldades que deve ser repensada o mais rápido possível, pois atrapalha o processo e andamento da escola, mesmo já tendo tomado algumas medidas e melhorado, como a professora Rojane destaca.

A solução do relacionamento entre o professor e o aluno melhoraria através da conversa, segundo a diretora da escola, *“fazer diferente do que o aluno espera”*, compreender a dor que ele sente, sentir seu sofrimento.

Outro elemento envolvido neste descritor diz respeito ao investimento na presença do aluno na escola materializado em algumas ações: preocupar-se com o aluno, com o fato de ele sentir-se feliz no ambiente escolar, em atender o aluno tanto em suas dificuldades dentro e fora da escola, mas principalmente com o bem estar dos alunos, se estão com fome, se tomaram café. Em relação aos que faltam por um longo período são tomadas providências. Uma delas é o telefonema para a residência do aluno para verificar o porquê da sua ausência em sala. Outra é o contato com a família para esclarecer as consequências da não presença do aluno na escola, inclusive com a perda da bolsa família. Se ainda o aluno continuar faltando, é tomada outra providência: encaminha-se o caso ao conselho tutelar. Essas são táticas produzidas pelas duas escolas para que os alunos

frequentem-nas e permaneçam nelas para aprender, para que eles criem amor pela escola e que se sintam parte dela.

Na escola E, nota-se uma preocupação com *não deixar o aluno perambulando pela rua ou pelo pátio sem entrar na aula*, ou, mesmo que não esteja em atividade na escola, ele não fique “perambulando pela rua”, como se pode observar no episódio 1.

Episódio 1: Alunas sem aula

Após bater o sinal, quatro alunas permaneceram passeando pelo pátio da escola. De imediato a professora Renata, lhes perguntou por que estariam ali, se não tinham aula, pois haviam sido dispensadas no dia anterior, por causa da falta de professores, que estariam acompanhando alguns a um determinado passeio. Uma das alunas respondeu que tinham vindo para ficar por ali, em frente da escola. A professora responde:

Professora Renata: Se não tem aula, não tem que ficar aqui. Já para casa.

As alunas não gostaram da afirmação da diretora, contudo, permaneceram no mesmo lugar.

Professora Renata: Ah é! Vou ligar agora mesmo para a mãe de vocês, dizendo que não têm aula e estão aqui em frente. Escolhem, ou vão para casa ou eu vou ligar. Já estou indo ligar.

E deu as costas às alunas, entrando ao interior da escola com menção de ir ligar. As alunas dão meia volta e vão em direção as suas casas, sem gostar da ideia de não poder permanecer em frente, ou no pátio da escola.

A professora volta-se a mim e afirma:

Professora Renata: Eu não vou ligar coisa nenhuma, isso é só para assustar. Assim, elas vão para casa, ajudar a mãe. Não tem que ficar aqui fazendo nada, arranjando confusão (DC281113G).

É recorrente em ambas escolas um olhar diferenciado para o aluno, ao ponto de haver um movimento interno, de que para o aluno se sentir acolhido no ambiente escolar, se faz necessário escutá-lo e compreender o motivo que o leva, em certos momentos, a um comportamento que destoa do esperado pela escola.

Nos episódios e na descrição das escolas quanto a chegada do aluno, família ao ambiente escolar está carregado de significações tanto da cultura escolar, como da cultura da escola, quanto ao modo de acolher o aluno e investir em sua presença e também na permanência do mesmo.

As duas escolas criaram uma cultura da escola, devido aos pequenos gestos carregados de significados, rituais do cotidiano com a intenção de investir na presença do aluno dentro do ambiente escolar recebê-lo bem com um sorriso, brincadeiras para os alunos se sentirem parte do processo, ao demonstrar conhecer eles, sua história e sua família, ao aceitar a sua entrada e permanência mesmo com atraso, ao ligar para o aluno

para vir fazer a prova, ao dar-lhe um sorriso, demonstrando carinho por eles, ao ter um olhar diferenciado em sua direção, em escutá-los, em querer o aluno dentro da escola.

Há uma preocupação eminente quanto ao aluno estar bem no ambiente escolar e se está conseguindo superar algumas marcas de violência trazidas consigo. No entanto, se, por um lado, existe um movimento que contribui para criar um enlace afetivo com a escola, compreendendo a sua realidade, existem elementos que expõem algumas contradições.

Um deles diz respeito ao uso do tempo por parte dos alunos. Foram reincidentes momentos em que alunos caminham pelo pátio, principalmente no primeiro e no último horário de aula. Observada a situação, dois ou três professores reúnem-se para buscá-los e reencaminhá-los à aula. Alguns deles escondem-se atrás das árvores para conversar, outros são levados às salas e a outros, ainda, os alunos do turno inverso, é solicitado que se retirem do pátio da escola. Essas ocorrências não foram registradas em nenhuma das situações observadas (DC181113SL; DC211113SL; DC261113SL; DC291113SL).

Na escola E, a infrequência dos alunos também é algo presente. No DC191113G, consta que uma professora reporta a professora Neiva a ausência de seu aluno há dois dias. Alertou que o tinha visto, no dia anterior, vendendo jabuticaba na BR (rodovia que dá acesso ao bairro X) juntamente com seus pais. A professora Neiva sugeriu à professora observar se no dia seguinte o aluno viria; caso não, deveria comunicar-lhe para que ela tomasse as providências necessárias. O aluno não regressou à escola nos dias seguintes e, no entanto, não registramos procedimentos em relação a isso.

Ainda em relação ao uso do tempo, na escola E, é hábito os alunos aguardarem o início das aulas do lado de fora da escola. Como já exposto na apresentação da escola E, a mesma não tem um pátio fechado, portanto, o único acesso dos professores, funcionários e alunos ao interior da escola é pela porta principal, que é vigiada por um porteiro.

Episódio 2: Crianças à espera do sinal

Em um dos dias de observação, permaneci no saguão principal, para observar como ocorria à espera dos alunos para entrar na escola. Uma das crianças que aguardava do lado de fora da escola, bate na porta e chama o porteiro, troca algumas palavras, e o porteiro permite a entrada ao interior da escola de quatro crianças. As mesmas sentam em cadeiras dispostas no saguão e aí permanecem. Outras crianças também chegam, porém, todas permanecem do lado de fora da escola. Uma professora, Beatrice, chega à escola, olha para as crianças que estão sentadas no saguão e pergunta-lhes: - O que vocês estão fazendo aqui dentro do saguão? Nenhuma criança retruca ou responde,

apenas abaixam a cabeça. Ela prossegue: - Criança é do lado de fora. Olha lá, todas as crianças estão do lado de fora. A professora se dirige à sala dos professores. As crianças estão sentadas e quietas, nem conversam uma com a outra, a única conversa estabelecida foi com o porteiro. Ele pergunta a umas das crianças se a mesma estava com frio, ela respondeu apenas acenando a cabeça com sinal negativo (DC121113G).

Desde o momento em que as crianças haviam entrado ao interior da escola e se sentado, elas não se moveram, permaneceram ali, sem conversar, levantar, não foi necessário chamar atenção por alguma razão. Mesmo assim, a professora, ao chegar, reclamou da presença das crianças.

Ainda em relação a esse aspecto, observamos o envolvimento das crianças com tarefas que não correspondem a uma intencionalidade pedagógica e a dispensa dos alunos antes do horário previsto em virtude da ausência de professor.

Essas duas práticas ocorrem tanto na escola E, como na escola I. Por vezes, as crianças permanecem sem uma atividade direcionada, ocupadas com algo que não necessariamente está previsto no planejamento da professora, com a justificativa de manter o aluno na escola mesmo que com uma atividade informal ou sem qualquer atividade e não dispensá-lo mais cedo.

Essa diminuição no tempo de aula, seja por falta de professores - *“Duas turmas foram liberadas, por não haver professores, devido ao passeio das 8ª séries” (DC261113SL)* -, seja em virtude do horário de ônibus dos professores - *“A aula terminou mais cedo, não foi alegado o porquê do término. O horário para terminar as aulas no período vespertino seria às 17:30. A alegação pelo horário diferenciado do término da aula, é o horário do ônibus dos professores” (DC211113SL)* -, foi observado em ambas escolas.

Ainda tratando do acolhimento, também observamos as singularidades produzidas pelas escolas, pela cultura da escola, uma versão local e particular neste movimento, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989).

Um elemento que se destaca na escola E e que caracteriza o acolhimento tem a ver com o atraso dos alunos. A escola E lida com o atraso de uma forma que assegure a permanência do aluno na escola, como se verifica no episódio a seguir.

Episódio 3: A professora Renata pede ao pai para trazer o filho para a aula
É um dia de chuva, às 9h 40 min. o pai chega à escola e pergunta para a diretora.

Pai: Hoje tem aula normal?

Professora Renata: Sim, aula normal, por que pai?

Pai: É que meu filho não veio na aula. Ele falou que não ia ter aula, porque tinha uma reunião.

Professora Renata: Não pai, isso vai ser hoje à tarde. Mas não tem problema, se o senhor quiser mandar ele agora, nós recebemos ele. Pode ser a qualquer hora. Se quiser mandar ele pode mandar.

O pai agradece e vai porta afora. (DC121113G).

A professora Renata comenta, em um dia de conversa informal, que a política da escola quanto aos atrasos dos alunos é “*antes tarde do que nunca*”. Essa política faz parte do cotidiano da escola, visto que, no período matutino, os alunos já são maiores, alguns não querem mais vir à aula, ou por desinteresse ou por necessidade de ir trabalhar, já que as condições financeiras da comunidade são desfavoráveis. Segundo a professora Renata, *é um avanço quando eles vêm; por isso, não se dá importância ao atraso, o importante é eles estarem presentes*. Ela argumenta que os professores não gostam dessa estratégia; eles reclamam que o atraso dos alunos prejudica o andamento da aula. A professora diz saber disso, mas, para ela, é melhor deixar o aluno ficar e ele estar na escola do que fora dela. Ela não concorda em fazer o aluno perder a manhã toda em virtude de quinze minutos de atraso (DC121113G).

É isso que é perceptível no dia-a-dia da escola. Cerca de oito horas da manhã, os alunos ainda estão chegando; muitas vezes a diretora adverte o atraso verbalmente, mas nunca em um documento oficial ou de modo a impedir a entrada. A advertência, inclusive, é de forma alegre e carinhosa: *Meu Deus! Já é quase hora do almoço, e você está vindo agora? Nossa o que é isso? Achei que tinha que te buscar em casa! Não precisa correr, pode andar com calma, você não está atrasado! Meninas, vocês ficam se maquiando muito para virem lindas à escola e acabam se atrasando!* Em todas as falas que a professora Renata faz com que os alunos eles sorriem ou respondem-lhe com um bom dia ou uma resposta carinhosa (DC121113; DC281113).

Outro ponto relevante é a saída dos alunos da escola E. Costuma-se não soar o último sinal; a saída é organizada por turmas, ou seja, dispensam-se os alunos por turmas para evitar conflitos, como empurrão, brigas. Somente quando a turma anterior já se dispersou, sai a seguinte. Na saída, um responsável fica cuidando dos alunos no pátio e na rua para não haver problema algum. Mesmo após o término da dispensa, observam-se os alunos na rua; quando se inicia um alvoroço e aglomerado de crianças, como se fosse iniciar uma briga, a orientadora ou as coordenadoras vão até o local para dispersar a aglomeração (DC121113G; DC191113G; DC031213G).

A vida escolar e o cotidiano escolar em relação à categoria em destaque, o acolhimento, assume dois lados: um o da cultura da escola, ao acolher os alunos com carinho, valorizar e investir em sua presença dentro do ambiente escolar. Porém, ao mesmo tempo em que isso ocorre, a sua permanência dá-se pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para ele. Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos mantenham-se dentro do pátio da escola.

A esses mecanismos as crianças e os jovens manifestam contrariedades que podem ser observados por meio da atitude de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, porque o fato de não entrar em sala de aula mostra que a relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar a esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo o que Lahire (2005) considera como disposições.

Entretanto, muitas dessas manifestações contrárias ao esperado causam sentimento de perda a alguns professores, quando questionam o desinteresse do aluno pelos estudos, o seu desapareço pela escola em resposta ao acolhimento que cotidianamente produzem para que ela tenha um sentido para ele.

3.4.1.2 Discurso sobre o lugar e a função da escola

As duas escolas possuem o costume de conversar com os alunos, explicando-lhes o que é certo e errado dentro do ambiente escolar, as regras da escola, o respeito necessário para frequentar e permanecer no ambiente escolar, como também a maneira de se portar, vestir, os deveres que o aluno tem para obter uma boa convivência entre os integrantes da escola, afirmando a importância do respeito um com o outro.

O episódio a seguir registra uma conversa com um aluno do turno dos anos iniciais da escola E, que apresenta alguns pontos marcantes sobre as regras que a escola possui, como também a hierarquia entre professor/aluno.

Episódio 1: Coordenação e aluno

A professora desse aluno L. chama a professora Neiva pedindo que ela converse com o aluno, pois o mesmo, dito com as palavras da professora, só incomodava, não copiava, e estava sempre sem material e ainda queria mandar na professora, falando para a mesma: pega isso para mim, faz isso para mim. A coordenadora o leva para uma sala reservada para terem uma conversa.

Professora Neiva: L. você tem que dobrar a língua para falar com o professor. Tua obrigação é vir para a escola com a cabeça para trabalhar, e trazer lápis, borracha e caderno. Também é sua obrigação (a professora faz analogia com a guerra, e lhe pergunta se um soldado for sem arma para a guerra o que acontece, ele morre), aqui na escola é a mesma coisa, sem material escolar não adianta para nada, não aprende. A escola ganha alguns materiais e dão para vocês, mas não é sempre que isso acontece, é um tanto de material e acabou. Você chama a professora de você, mandando que ela pega as coisas e faça as coisas para você. O professor é superior à você, você tem que respeitá-lo. Nós percebemos aqui na escola, que quando na casa do aluno não tem respeito, ele traz um desrespeito junto com ele para a escola. [...] O mundo tem regras, e aqui na escola também. Você está fora da faixa etária de idade, você tem que se adequar a sua turma, a seus colegas. Você está na escola tem que respeitar colegas e professores, e ponto final. Agora me diga, porque você está agindo desta forma?

Aluno L.: Porque hoje não é meu dia.

A professora Neiva explica que as pessoas não podem agir desta forma, quando se tem um problema fora da escola, deve deixar ele lá fora. Dentro da escola tem que haver respeito, nos adaptando às regras do mundo e da escola. E concluindo o chama de inteligente e sabe que ele não é desta forma, e os dois fazem um combinado, de que o aluno deverá melhorar seu comportamento em sala de aula (DC271113G).

O que se passa aqui corrobora a fala dos professores na reunião pedagógica dessa mesma escola, quando dizem não serem obrigados a aguentar indisciplina dos alunos e seus xingamentos, e que, se os alunos têm problema, os professores também têm. E concluem alegando que a escola não é lugar para bagunça, mas lugar para aprender (DC271113G).

Outra situação que auxilia a compor o quadro a que queremos remeter evoca uma conversa que a orientadora pedagógica da escola E tem com duas alunas sobre como deveriam comportar-se na escola e as vestimentas adequadas para utilizar. A professora Julia argumentou que a escola não é um local para brigas, sendo que as duas não são mais crianças, sabem o que é certo e o que é errado. E explicou a uma das alunas que devido a seu corpo já ser bem desenvolvido, mesmo sendo nova, deveria tomar certos cuidados com isso, se portando melhor em relação aos meninos de sua sala, e reafirma que a escola é lugar de respeito e de estudo. E existem roupas apropriadas para se vir à escola, não se deve vir com roupa curta na escola ou aparecendo a barriga.

Nas observações anteriores, constata-se um movimento da escola quanto às regras sobre como o aluno deve agir no ambiente escolar. Destaca-se também a reiteração da função da escola como lugar em que se aprende, em que se estuda.

Esses elementos também se encontram presentes na escola I. No episódio a seguir, observamos os dizeres e fazeres adotados pela professora Tereza para fazer com que os alunos realizem uma prova.

Episódio 2:

Após termos ido até a sala de aula e trazido até a orientação pedagógica alguns alunos que se recusavam a fazer a prova de português, a orientadora começa a argumentar a importância de estudar e porque os alunos deveriam estudar:

Os alunos do 3º ano, mesmo estando na sala da professora para concluir a prova, começam a argumentar em não fazer a prova. Para contornar a situação e os fazer se acalmar e permanecer em silêncio, Tereza começa a argumentar a importância de estudar.

Professora Tereza: Vocês têm que fazer a prova, porque o Papai Noel está olhando para vocês, olha ele lá espiando. Tem que ficar quietos, pois quem estuda e se comporta o Papai Noel dá presente.

Os alunos se entreolham e começam a dar risada ao que a professora Tereza fala.

Aluno 1: Eu não acredito em Papai Noel, são os pais que são, eles que compram o presente.

Os outros alunos afirmaram com a cabeça que também não acreditavam, dando risada enquanto Tereza argumentava a existência do Papai Noel e porque eles deveriam acreditar.

Tereza: Mas vocês têm que acreditar, pois ele existe.

Os alunos se entreolharam e deram risada.

A professora conta-lhes uma história, que em sua argumentação adverte ser verídica. Ela narra de que havia uma mulher que estudava no EJA (Educação de Jovens e Adultos), na mesma escola em que os alunos estudam. Essa mulher não acreditava em Papai Noel. Um dia, quase nas vésperas do Natal, Tereza que na época era professora dessa mulher, proporcionou uma atividade durante a disciplina de português, de que todos os alunos deveriam escrever uma carta ao Papai Noel. Essa aluna se recusou a escrever, pois alegava não acreditar no Papai Noel. A professora obrigou a todos os alunos a escrever a carta. Ao final da noite, a mulher saiu da aula acreditando que o Papai Noel existia. Ao chegar em casa fez a família também escrever uma carta ao Papai Noel para levar ao correio. No entanto, apenas um dos seus familiares escreveu a carta. Esse familiar ganhou brinquedos para seus filhos.

A professora Tereza explicou aos alunos, que no correio existe um lugar em que se colocam as cartas endereçadas ao Papai Noel, e que pessoas solidárias vão ler as cartas para fazer doações as pessoas que escrevem. Os alunos ficaram pensativos. Tereza continuou:

Professora Tereza: Não são todos que ganham, mas sempre ganhamos alguma coisa, se não ganhar presente, pelo menos vão treinar a escrita. Terão estudado e melhorado a escrita de vocês. Já terão ganho, pois presente é qualquer coisa, conhecimento, abraço, um beijinho (DC181113SL).

A coordenadora, ao tentar resolver uma situação de emergência do cotidiano escolar, recorre ao Papai Noel, uma personagem do imaginário infantil, para convencer as crianças a acatar a lógica da escola. O inverso do castigo, o prêmio, faz-se presente como recurso argumentativo: todo sacrifício torna-se pequeno diante do que através dele se consegue.

A expectativa da equipe diretiva e dos professores de ambas as escolas é que, por meio desse discurso, o aluno conquiste algo melhor do que a condição de início oferecida pela família. O ideal da escola como fator de equidade social - que certamente constitui a trajetória pessoal de alguns profissionais da educação - é reiterado cotidianamente em ambas as escolas.

A professora Verônica, da escola I, em sua fala sobre os alunos, expressa essa crença que sustenta a sua própria presença. Afirma que gostaria de um dia ver seus alunos “bem formados”: [...] *um aluno nosso não estar, por exemplo, na FEBEM. Um dos nossos desafios é encontrar um dos nossos alunos bem formados, com uma família bem constituída (E201213V)*. Também diz que gostaria de ver os alunos virem à escola por prazer e não como “um refúgio”:

Eu sinceramente sonho, em um dia sair na rua e encontrar um aluno teu, bem formado. Hoje já ficamos felizes, quando encontramos eles trabalhando em um mercado, mas eu ainda sonho em um dia, ver eles em uma coisa maior. Eu sonho com que eles tenham perspectiva de vida. Percebemos que muitos deles não têm sonhos para o futuro deles. “Ah, minha vida é assim, meu pai foi assim, é o que tem para mim hoje”. Eu ainda sonho com um dia isso, um dia que eles chegaram na escola, e que aqui será o refúgio deles. Muita coisa eles não têm lá fora, e eles vêm buscar aqui; às vezes eles não entram na sala, mas é aqui o lugar em que eles querem estar. Eu quero que um dia, eles tenham o prazer de vir para cá, por vir para a escola. Entende? Não porque é um refúgio (E201213V).

Observamos um movimento de acreditar “nesses alunos”, mesmo que essa confiança esteja eivada de tensões produzidas com base na ideia de que o *habitus*, segundo Bourdieu e Passeron (1975), condiciona as condições do futuro desses sujeitos

Para Mônica, da escola E, ocupada em atender os professores e alunos da escola, dentro da Oficina de Saúde, do Programa Mais Educação,

Crianças são um sujeitinho único, eu acho que eles não têm que se igualar a todos. E quando você coloca em grupo, você trabalha como se houvesse um único sofrimento, o sofrimento nunca é único. E quando você trabalha individual, você consegue dar um olhar. [...] Crianças que saem do padrão esperado de comportamento, eu atendo para

ver o que está acontecendo, porque a rebeldia surge por algum motivo, ela surge porque há algo que a está incomodando. [...] E agora está na moda o cometido comportamental, então você adapta o sujeito a viver, no mundo que está aí, ele querendo ou não. E boa sorte para quem sobrevive. Não se leva em conta o sofrimento, vai todo mundo junto com a boiada. Eu acho isso danoso, porque não compreender o sofrimento da criança, e simplesmente querer adaptá-la ao sistema, faz com que necessite muito tratamento posteriormente (DC271113MG).

Para ela, esse discurso de um único comportamento dentro da escola torna-se danoso à criança, pois se a criança sai do perfil esperado ou está muito agressiva, e isso tem uma causa que deve ser investigada, ou acaba sofrendo ainda mais, por não a entenderem e por puni-la ao descumprir as regras da escola.

A instituição escolar é considerada um lugar específico para instrução dos indivíduos e, para, além disso, um local que transmite “hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes” (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 18), uma cultura que lhe permite agir em face de fatores internos, externos, sociais, políticos.

Essas hierarquias e valores que se destacam no argumento de Viñao Frago, remetem-nos ao conceito de reprodução de Bourdieu e Passeron (1975). Quando a escola trata todos os indivíduos como sendo iguais, em condições igualitárias de frequentá-la e permanência, ao mesmo tempo, está admitindo as desigualdades e reproduzindo-as.

O cotidiano da escola não possui uma rotina de acontecimentos instaurados; em várias situações, observamos o cotidiano sendo administrado. Portanto, compreende-se que, devido à emergência dos acontecimentos que ocorrem na escola no mesmo período ou dia, muitas vezes suas profissionais conseguem apenas gerir esse cotidiano, administrar o caos, com o objetivo de amenizar as tensões instauradas no ambiente escolar. Isso faz com que os dizeres e os fazeres adotados contradigam-se, conflitem o discurso sobre a função social da escola e o que a escola efetivamente consegue fazer.

3.4.1.3 Autoridade centralizada *versus* Gestão colegiada

Estudos sobre a escola evidenciam um movimento com vistas a associar a democracia à gestão escolar, principalmente com base nas determinações legais, a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, que preconizam o desenvolvimento de uma gestão democrática nas escolas, em especial no ensino público. Estratégias para efetivar a gestão democrática replicam-se: participação dos profissionais da educação na

elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, entre outras.

O que nos cabe perguntar em nosso trabalho é: em que medida a gestão protagoniza/apoia/restringe as estratégias mediante as quais a heterogeneidade é administrada/incorporada/silenciada na escola? Como se constitui a gestão nas escolas E e I? Quais são as configurações do trabalho da equipe pedagógica em cada escola? Como é gerido o poder em cada uma?

Nas observações realizadas, é perceptível uma comunicação integrada entre as pessoas constituintes da equipe diretiva da escola E, sendo ela formada por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, três vice-diretores (uma afastada por atestado médico) e uma orientadora pedagógica.

No trabalho em equipe da escola E, a diretora, que está na escola nesta função há 15 anos, demonstrou-se aberta nas relações com os colegas; no entanto, ela mesma argumenta que, em suas primeiras gestões como diretora, era muito autoritária, centralizando o poder da equipe diretiva nela mesma.

Eu fui muito mandona. Eu era uma diretora sargentona. Mas depois, com o passar do tempo, eu entendi, que não poderia ser centralizado, um só no poder. [...] Então, comecei a pensar, dividir as tarefas. [...] E as pessoas também me ajudam, elas ajudam porque cada um se sente responsável por aquilo (E161213Re).

Em conversa informal, a diretora apresenta a ideia de que, hoje, a escola possui uma direção compartilhada, uma equipe de trabalho. Há uma pessoa responsável pelo manejo dos recursos financeiros.

Eu digo que eu tenho só o nome de diretora, mas todos aqui, todas as pessoas aqui se envolvem junto, nós dividimos as coisas juntos ... nós temos um problema que é da parte da coordenação pedagógica, ela não vai resolver sozinha, ela conversa comigo, ela conversa com a minha orientadora, ela conversa com os professores. Nós sempre pedimos mais de uma opinião. Então isso, está na direção, está na coordenação, está na orientação, e está muitas vezes no professor (E161213Re).

E continua, quando relata que mesmo a condução da escola tenha mudado, passado de autoritária para uma gestão mais colegiada, ainda não se consegue agradar a todos, e aponta que a equipe diretiva não está na escola para agradar, mas para fazer com que os alunos permaneçam e aprendam: *não estamos aqui para agradar, estamos aqui a serviço da educação. Na verdade, somos empregados dos alunos. No sentido de estarmos*

aqui porque eles existem. (E161213Re). Ela expressa que já teve opiniões distintas às do grupo, quis se impor disposta a salvaguardar sua decisão; porém, acabou mudando de posição após conversa, principalmente com a professora Julia.

No projeto político-pedagógico da escola também se destaca essa característica de equipe com o poder descentralizado: *A administração passa pela descentralização e delegações de funções numa perspectiva democrática, participativa e gerenciadora do conjunto maior que compõem segmentos que fazem parte da autarquia da escola (DE**1113G).* Ou seja, a administração da escola pretende dar-se por meio da divisão de funções e com o trabalho conjunto da equipe diretiva: *[...] cada um de nós está tendo ideias, e nós estamos anotando. [...] Depois nós vamos discutir no grupo o que é viável e o que não é (E161213Re).*

A professora Rojane fala sobre a equipe diretiva e como se realiza o trabalho da equipe diretiva no cotidiano escolar, reiterando a posição expressa até o momento:

A equipe diretiva, com a Diretora sempre junto, a diretora sempre nos apontando, nos dando suporte. Se ela não tivesse feito/ aberto esse caminho, esse leque, o nosso trabalho não tinha andado. Porque se ela centralizasse nela, e nós ficássemos sozinhas, “eu não vou ajudar, vejam vocês gurias”, não fosse fazer esse trabalho de equipe, não tinha funcionado. Porque sempre ela nos deu aval. E sempre a gente se reporta a ela, e ela nos dá ok, em qualquer situação. Nós saímos e vamos fazer o trabalho que tem que ser feito. E também na questão, até do suporte de materiais. Ela nos dá esse suporte necessário, que é de administração, bem aberta (E161213Ro).

Se, por um lado, percebemos uma união entre a equipe diretiva da escola E, possuindo uma boa relação com os professores, por outro, podemos perceber algumas relações existentes dentro da escola, como também algumas divergências no trabalho em conjunto da equipe.

No período da tarde da escola E, há maior afinidade entre a coordenadora dos anos iniciais e a vice-diretora Lilian; ela auxilia muito a coordenação. Para Lilian, seu papel na escola é de ajudar no que for preciso.

E isso se percebe em todos os momentos, tanto de conversa com os alunos, como no auxílio aos professores. Como há intervalo apenas para o lanche dos alunos, a coordenadora e a vice-diretora organizam-se e passam nas salas para verificar se o professor necessita ir ao banheiro ou lancha ou, ainda, conversar com algum pai. Nesses casos, elas permanecem em seus lugares (DC251113G).

No dia do último conselho de classe dos anos finais na escola E, quem tomou a frente no conselho final foi a professora Renata. Ela chamava pelo nome do aluno e esperava dos professores um parecer. Face a alguns impasses, o seu parecer era decisivo para a aprovação ou não de alunos.

Nesses momentos, era visível uma autoridade que se sobressaía na tomada de decisão.

Essa mesma contradição destaca-se também em outro fato apresentado em um comentário da professora Rojane, em que se refere a um projeto que tinha duração de cerca de três anos na escola; no entanto, segundo a professora Rojane, a diretora determinou que em 2013 não haveria mais o projeto: *E sabemos que existe uma hierarquia, ela é a chefe, se ela falar para não fazermos eu tenho que obedecer (DC191113G).*

Essas duas situações expressam uma autoridade centralizada existente dentro da escola E que se confunde com o desejo e as práticas de uma gestão democrática.

A marca da direção na escola E pode também ser compreendida através de um outro elemento: Renata está muito presente na escola. Poucos foram os dias em que a diretora afastou-se da escola para resolver algum assunto pessoal. Sua chegada sempre é anterior ao horário das aulas, tanto no período da manhã como no da tarde: *“Meu marido diz assim, ah! Mas porque não chega atrasada, tu é diretora. Não, se eu vou exigir do outro, eu vou dar o exemplo” (E161213Re).* Ela mesma aponta que o trabalho dela é aqui dentro da escola e reclama quando necessita ir em alguma reunião, para a qual foi convocada. A diretora declara que só vai a reuniões quando elas trazem algum benefício para a escola e diz que, agora, a escola está em uma nova fase: só fazem o que é interessante para o crescimento da mesma. E continua, quando afirma que muitas reuniões só fazem perder tempo: *Então eu seleciono, é para ir, vai me trazer benefício para a escola, então eu vou. Se não trouxer, não vou. Eu raramente vou, muito raramente, eu saio, e o projeto vem até a escola. Então, agora nós estamos na época de selecionar o que a escola vai participar. Vai trazer melhoria, nós vamos (E161213Re).*

Como se destacou no início dessa sessão, a distinção dos cargos dentro da escola é algo relacionado à constituição da sociedade e as hierarquias estabelecidas, principalmente a partir da industrialização. A partir das observações e relatos, é eminente a distinção dos cargos, como também a longevidade das gestões em ambas as escolas.

Atualmente, a equipe diretiva da escola I é composta pela diretora que há um ano está nessa função. Ela está na escola há mais de dezesseis anos, já foi vice-diretora e

coordenadora pedagógica. Há dois vice-diretores: um pela manhã e outro à tarde. A escola também conta com três coordenadoras pedagógicas e fazem parte da equipe duas orientadoras educacionais. Há, ainda, a função de auxiliar de disciplina. Além desses, constituem a equipe diretiva os dois coordenadores do Programa Mais Educação e a coordenadora da sala de informática.

No entanto, para compreendermos a configuração da equipe, o trabalho desenvolvido, as dificuldades, anseios e expectativas da gestão escolar, devemos retroceder alguns anos em seu passado. Durante dezenove anos, a escola esteve sob a gestão de um mesmo diretor. Como destaca-se na fala de Maria: [...] *dezenove anos de uma formação hierárquica e administrativa [...]* (E201213M). Anos após anos, o diretor ia se reelegendo, mesmo com todas as dificuldades existentes na escola.

Em conversa com uma das coordenadoras pedagógicas e professora que participou dessas mudanças, obtivemos a informação de que o diretor foi se reelegendo em função de que não havia candidatos que concorressem com ele: *Não tinha uma pessoa que quisesse assumir naquele período, e como o diretor já estava, ele continuou, e foram ficando as mesmas pessoas. Agora, ele se aposentou e a atual diretora assumiu [...]* (E201213S). Em uma das eleições, houve uma professora que se candidatou, mas ela perdeu as eleições por muitos votos de diferença. Depois disso, não houve mais ninguém que aceitasse disputar o cargo de direção com ele.

Com a aposentadoria do diretor, no ano de 2012, realizou-se com toda a equipe escolar uma reunião para decidir democraticamente quem seriam as pessoas a assumir esses cargos, como destacado em todas as falas que seguem. Primeiro, foi formada a equipe disposta a submeter seus nomes à candidatura. Após, todos profissionais atuantes na escola votaram; os mais votados se elegeram para os cargos.

Nós fizemos uma discussão, antes de formar a nossa chapa; foi a primeira vez que a escola apresentou nominata completa por decisão e acordo de toda a escola. Nós fizemos uma ação democrática, de indicação de cargo. Meu nome foi também para pleito, não fui eu que escolhi ir para a direção, foram nomes que foram apontados. E meu nome foi o mais indicado, e todos nós aceitamos, o segundo mais indicado tornou-se vice, e o terceiro também tornou-se vice. Então, nós não nos escolhemos por afinidade, de amizade, mas por escolha de um grupo, que nos fez nos tornarmos afins. Porque a escola em si nos dá essa característica assim, que aprendermos a trabalhar um com o outro, sem que tenhamos panelinha. [...] todos os setores foram escolhidos. Desde coordenadora da nutrição, auxiliar de disciplina, as coordenadoras, o pessoal da sala de recursos, todos foram escolhidos e apontados pelo grupo. Por pleito e por indicação. Nós fizemos toda uma seletiva, e várias reuniões para que isso ocorresse. Isso ocorreu o

ano passado, antes do fechamento da inscrição da chapa. Então, houve toda uma indicação [...] (E201213M).

Observamos que houve uma tentativa de escolha democrática da nova equipe diretiva e isso incluiu todos os cargos: direção, vice-direção, coordenação, orientação e auxiliares de disciplinas.

Por meio dessa seleção, a nova equipe apresentou cartas de compromisso e um plano de trabalho para três anos, contendo as metas, desejos e projetos. Todos envolvidos da escola o aprovaram. Após a aprovação, a equipe diretiva assumiu os cargos: [...] *para três anos nós tínhamos uma proposta, e nesse ano com apoio considerável de todos, nós cumprimos 90% dessas propostas (E201213M).* Essa nova gestão encontra-se no cargo há apenas um ano e meio e, segundo a diretora, já conseguiu avançar muito. A escola, em 2014, conseguiu colocar em ordem as finanças e organizar-se melhor para atender à comunidade, como também conseguir com que a população participe mais ativamente da escola.

Outro aspecto a destacar diz respeito à interação entre os membros da equipe diretiva. Segundo a coordenadora Silvana, no começo foi um pouco difícil, pois ninguém havia trabalhado com o outro, lado a lado; mas, com o passar do tempo e os resultados aparecendo, o entrosamento da equipe só aumentou, como relata a seguir:

É um aprendizado, então a cada dia estamos aprendendo, nós não estávamos acostumados a trabalhar juntos, estávamos neste ambiente, cada um desempenhando sua função, mas cada um pensa de uma forma, até chegar em um consenso, conhecer o outro, como o outro trabalha. É como a Maria disse, é como um casamento, ... vai conhecendo os defeitos, vai conhecendo as qualidades, mas nós gostamos, temos muita afinidade. Então, aos poucos vamos nos sentindo mais forte, eu sempre trabalhava com as mesmas pessoas, as que eu tinha mais afinidade, aí, viemos para uma equipe, que daqui a pouco temos que pedir ajuda, mas não é aquela pessoa que ficava do seu lado, que você estava acostumado a pedir ajuda. Às vezes você fica com receio de pedir alguma coisa. Se é uma pessoa que você está acostumado, você tem mais liberdade, é normal, agora com aquela outra pessoa, você tem que aprender a lidar, aprender a chegar, nesse sentido é complicado. Nós estamos a cada dia nos conhecendo mais, conquistando essa liberdade de chegar. E a Maria é uma pessoa incrível, ela já tem esse jeito de lidar com as pessoas. E eu acho bem legal, a proposta dela de ter uma equipe gestora. Quando um não está, o outro tem que assumir, não é só ela como diretora que tem que estar ali, a toda hora, que tem que decidir. Cada um tem que saber a sua função, e assumir. Como agora que ela ficou doente, de atestado, tinha uma série de coisas, pensa final de ano, mas não podemos ficar esperando, temos que levar adiante, e não decidir as coisas sozinhos, decidir as coisas em conjunto, que é muito bom. Tem situações, que ficamos nos sentindo muito fracos, se fosse para desempenharmos sozinho, mas como estamos juntos para tomar as decisões, fica bem mais tranquilo, parece que tira um peso (risos) da cabeça, quando dividimos (E201213S).

Pelas falas da equipe diretiva, houve muitas mudanças em relação à estrutura física, pedagógica e administrativa. Mas esse processo de transformação não foi nada fácil.

[...] Nós tínhamos essa vontade de melhorar, de mudar, e também de oferecer para os alunos uma proposta pedagógica que fizesse com que eles participassem mais, que eles se integrassem com os professores, nós estávamos muito fechados em sala de aula. Era só sala de aula, sala de aula, não tinha um envolvimento maior nas atividades, não tinha um trabalho interdisciplinar que realmente acontecesse, que fizesse com que eles participassem. Até neste sentido fica um pouco difícil, porque como eles não estavam acostumados a trabalhar assim, no início da um impacto bem grande. [...] Só que no início aquela resistência existe, até perceberem que podem. Depois que eles percebem que também podem contribuir, como aconteceu com o projeto Verde Vida, de repente todos estavam envolvidos. Começou devagar, a coisa foi acontecendo (risos), dali a pouco estavam todos, alunos e professores, envolvidos no trabalho. E muitos resistiam e diziam, “eles tinham que estar fazendo um trabalho aqui comigo”; nós respondíamos, “mas foi combinado, nesse dia era só ... para trabalhar com o projeto”. Então, tem aquela coisa ainda de se adequarem, pararem e perceberem que neste dia, neste trimestre, nós vamos trabalhar em conjunto, nós vamos fazer tal coisa. Nós queremos ver, se para o outro ano, todos entrem no ritmo da ... proposta, para que desde o início, consigam ... se entrosar, para desenvolver uma atividade, para sugerirem e executarem propostas. Porque muitas das propostas até agora foram sugeridas pela equipe, mas na medida do possível, o que nós queremos, é que eles venham trazendo as propostas, e que consigam ... compartilhar desta proposta (E201213S).

Foram vários aspectos que dificultaram o início dessa gestão. Algumas práticas que estavam em vigor por anos tiveram de ser suspensas e novas práticas instituídas, como passeio aos alunos, novos projetos, etc. A equipe em si não estava acostumada a trabalhar conjuntamente e até mesmo o cargo recebido é algo novo: *[...] Claro, é um caminho, um processo, é um setor que eu estou conhecendo, estamos nos formando, as três coordenadoras são novas na coordenação, estamos em aprendizagem ainda, e acho que nunca vamos terminar ela, mas eu já vejo mudança (E290114M)*. É por esses e outros aspectos que para muitos o começo foi abrupto, abstruso.

Nós tínhamos uma escola que não estava legalizada, que tinha dívidas, que tinha ... descrédito no comércio, ... as suas contas não estavam disponíveis. Nós tínhamos verbas para receber e não tínhamos condições de receber, porque tudo isso era condição de impedimento. Então, qual foi o nosso primeiro esforço, redimensionar todo o envolvimento, para que pudéssemos legalizar a escola, para que ela se tornasse uma instituição realmente legal, que tivesse uma função jurídica, e que ela assumisse seus compromissos e responsabilidades. E a partir disso, nós nos entrosamos tão bem que todas as nossas ações nós precisamos isso, isso e isso, vamos precisar de dinheiro, nós

não tínhamos, nós tínhamos uma primeira dívida de três mil reais para pagar. E que nós contávamos com a equipe, para um tirar cada um do seu bolso, com a condição de retornar um dia. Então, foram propostas de aprendizagem, que se ela não é uma das mais corretas, eu não sei, mas foi uma forma de nós tivemos. O grupo, a equipe, é muito forte, muito harmônico, não que tenhamos a mesma linguagem sempre, mas em nossas vivências, nós conseguimos contextualizando chegar a um ponto, arrumar as nossas arestas e definir. Primeiro tirávamos por linha, chegávamos das oito às dez, e das dez em diante tínhamos a reunião com os coordenadores, a sua maioria era pedagógica. Algumas foram no início do ano, muito pontuais, de aprovação, e muitas dependendo do grupo, para que a gente pudesse ir adiante. Foram sempre esclarecidas, como hoje, que repassou-se o que ocorreu, mas eu te digo assim, que passado esse momento em que a gente despendeu um tempo grandioso técnico e administrativo, independente, todas as ações, nós não desistimos, tinha que pregar esforço para aquilo, vamos pôr a mão na massa, vamos juntos, vamos trabalhar, e fazer isso acontecer. Então eu acho que isso foi legal. Nós conseguimos dar conta, conseguimos resolver, e terminar o ano com calma, com as questões já definidas, encaminhadas, plantões estabelecidos, e a volta também já programada. Então nós já estamos até com a nossa ... nosso primeiro dia de trabalho marcado, e com a nossa primeira ação de grupo também agendada. Então, é uma coisa que fluiu bem legal. É como eu falei hoje, é um casamento, foi se adaptando, não foi levando para o lado pessoal, foi trabalhando no campo das ideias, sofrendo, porque às vezes achava que era questão pessoal, chorava, mas daí ia buscar, e conseguimos (E201213M).

Para a equipe diretiva da escola I, o trabalho desenvolvido até o momento só foi possível pela forma como foi direcionado e conduzido, democraticamente e com reuniões toda a semana com a equipe, em que os gestores dos três turnos participam da discussão de novas propostas e tomavam decisões coletivamente: *é na reunião da equipe diretiva, em que é tomada as decisões, é partilhado as atitudes, as ações (E201213V)*. Após esse horário, há outra reunião, essa com os professores para serem aprovadas as estratégias e propostas realizadas pela equipe diretiva; aí segue-se adiante. Se não são aprovadas, iniciam-se novas discussões para obter novas respostas e sugestões de todos, de forma democrática.

O nosso trabalho funciona na coletividade, nunca tomamos decisões sozinhas, nunca vamos para a sala dos professores e dizemos decidimos tal coisa, sem ter conversado na equipe. E nunca é tomado uma decisão e dito aos professores, foi assim que foi decidido. Nós vamos até o grupo e lá no grupo depositamos a proposta, se é aceita ou não, colocamos em prática. Sempre é na coletividade, sempre. Todos têm a mesma ... voz ... a mesma atuação, independente se for a vice-direção, se for a coordenação pedagógica, o auxiliar de disciplina. Aquele que está ali, naquele momento tenta fazer o que é necessário. [...] Não/ lógico, cada um tem a sua função, mas é sempre na coletividade. Também as decisões são tomadas sempre em conjunto, ouvidos os lados das pessoas, qual é a opinião de cada setor, a partir daí é tomada a decisão. E é como eu disse, independente se eu sou coordenação pedagógica, mas a professora está precisando de alguma coisa lá na questão da disciplina, e só tem a coordenação pedagógica ali naquele

momento, é a coordenação pedagógica que vai até lá. E de repente precisou alguma coisa da coordenação pedagógica, a vice-direção está aí, e tem conhecimento sobre aquilo que está ali. A vice-direção vem e faz. Sempre/ aí depois passamos, “fulano, fiz isso, isso e isso”. Todos têm sempre o conhecimento das atitudes e ações que foram tomadas (E201213V).

A diretora da escola I afirma que a sua preocupação está em manter uma dinâmica de discussões, o que segundo ela, não é simples. *Quando entramos em um teórico gestor e vamos para a prática, as coisas modificam. Isso exige de nós um constante reparo; por isso, nós temos reunião semanal de equipe, nos questionamos, discutirmos, nos apontamos falhas, nos relevamos (E201213M).* E acrescenta que de nada vale o trabalho da equipe diretiva se, ao final, não houver uma avaliação com todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar.

A equipe reconhece o processo de aprendizado que está presente na nova gestão e que há uma caminhada que busca envolver cada vez mais a equipe escolar como um todo. Há, nesse sentido, muitos desafios a serem enfrentados, desde a conquista dos alunos para o trabalho conjunto como a convergência de todos os professores para as ações definidas conjuntamente.

É importante destacar que a gestão da escola é um componente fundamental para a permanência do aluno na escola. A forma de gerir a complexidade do cotidiano escolar, o comandar, o organizar a escola em movimento, perpassam pela direção.

Uma situação que expressa o desafio da gestão na relação equipe diretiva/professor foi a Festa da Primavera da escola I. Professores e funcionários participaram desde a manhã até o encerramento da organização e implementação da Festa. No entanto, nem todos se envolveram da mesma forma com a atividade. Muitos permaneceram sentados na sala dos professores, realizando outras atividades, alheias ao projeto (DC291113SL).

Na escola I, os professores fazem reclamação da gestão atual. Em conversa entre dois professores, um deles declara que de todos os anos que trabalhou na escola I, o ano de 2013 havia sido o ano em que os alunos não aprenderam nada; a maioria dos alunos só bagunçou, não queria nada com nada. Uma das justificativas desse processo foi a de que o portão sempre está aberto, sem que haja alguém para cuidar da entrada e saída dos alunos. E culpabiliza a coordenação pelas falhas, já que a equipe diretiva não faz nada para impedir isso.

Para a escola E, a justificativa da equipe diretiva de que seu trabalho em conjunto com os professores está dando certo está nos índices do IDEB, no aumento da aprovação e na diminuição das taxas de evasão e repetência, bem como no recuo na rotatividade de professores.

A rotatividade dos professores na escola E, segundo a diretora, sempre foi um grande problema enfrentado pela escola, diferente da escola I, do qual o índice de rotatividade dos professores é baixa. Alguns pontos destacados para esta rotatividade segundo a equipe diretiva da escola E, por ser uma escola distante do centro da cidade, por estar em uma periferia considerada “perigosa”, devido à sua história e sua constituição.

Havia muita falta de professores, eles faltavam, rotatividade, eles não paravam na escola. E depois desses trabalhos [...] Praticamente não saiu ninguém. Os professores querem vir. Através dos outros, escutam comentários de que está funcionando, que tem acompanhamento da coordenação, orientação, direção. Então, isso foi uma grande melhora para os professores virem para a escola. Antes era tido na secretaria municipal de educação como um castigo ser mandado para cá. Pela distância, pela clientela e pela situação que se encontrava a escola, as dificuldades que se encontravam na escola (E161213Ro).

Mesmo que a rotatividade dos professores tenha diminuído, ainda tem-se um número elevado de faltas dos professores nas duas escolas. Os professores faltavam por estarem doentes ou com problemas familiares e pessoais ou até mesmo sem justificativa, por algum motivo que não era do conhecimento da direção.

Na sequência, apresenta-se uma situação da escola E, em que quatro professores faltam em uma mesma manhã:

Episódio 1: Falta dos professores:

Hoje, quatro professores faltaram, somente uma justificou a falta, alegou estar passando mal. A coordenadora e a orientadora começam a verificar o horário escolar do dia, para vislumbrar quais seriam as possibilidades de junção, ou atividades que os alunos sem professores poderiam fazer. A professora Julia olha para mim e argumenta “Se fosse em uma escola particular, eles não iriam faltar”. A mesma demonstrava estar indignada com a situação (DC271113G).

Uma das estratégias que a equipe diretiva da escola E possui para amenizar tais situações em relação aos professores e para que se sintam bem na escola é a conversa nas reuniões pedagógicas e com a psicóloga. Como apresentado na fala da professora Neiva: *Nós trabalhamos muito a conversa com os professores, com planejamento. Além das*

dificuldades dos alunos, nós vamos tentando fazer coisas diferentes e melhor, para que aconteça mais aprendizagem, para que o grupo de professores se sinta bem na escola (E161213N). Outras táticas que a escola E dispõe é a do “dia do xadrez” (dia em que os professores realizam suas horas atividades sem necessitar vir à escola), ou troca de turno entre professores, em que um professor paga ao outro para vir dar aula em seu lugar, e assim o professor ausente pode resolver seus problemas pessoais. Essa mesma estratégia a escola I também possui, com o objetivo de preservar o bem estar do professor.

Outros fatos que também merecem ser mencionados para dicotomias existentes na gestão é uma conversa entre dois professores da escola E, em que eles apontam que neste ano há algo diferente, não há clima para confraternização e para o encerramento final do ano letivo.

Episódio 2: Conversa entre professores

A escola está promovendo um almoço para confraternizar entre a equipe escolar, contudo, alguns professores estão fazendo um movimento contra o almoço.

Professor 1: Este ano está diferente, não é um ano normal, igual aos outros. A equipe diretiva está desunida. Vir ao almoço de quinta-feira, é muita falsidade, é comemorar algo que não existe. Celebrar uma amizade inexistente (DC161213G).

Na confraternização de encerramento da escola E, os conflitos destacados nas falas dos professores na relação equipe diretiva/professor se confirmaram, pois, após o conselho de classe, a coordenadora pedagógica Rojane informou aos professores que um lanche os aguardava no refeitório. Os professores lancharam, abraçaram uns aos outros, se despediram, deram boas festas e foram para casa. Não houve uma despedida oficial e da equipe diretiva constou-se com a presença da coordenadora Rojane. Não havia muita conversa entre os professores, a maioria comia e já se retirava do ambiente. (DC191213G).

Na escola I, na confraternização de encerramento do ano letivo, houve uma festa de encerramento e confraternização de todos os funcionários, com participação de alguns representantes da comunidade escolar. A participação docente foi unânime e nas atividades preparadas todos envolveram-se (DC201213SL).

Como vimos anteriormente, Lahire (2005) descreve em seus estudos o “passado incorporado pelos indivíduos socializados”, ou seja, para ele, o ser humano a partir da sua vida em sociedade adquire “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas. No ambiente escolar, as pessoas envolvidas no processo, ao se relacionarem uns com os outros,

constroem, estabelecem e solidificam essas disposições. Um exemplo é o relato da diretora da escola E, em que argumenta ter sido por anos uma diretora que, no contato com os outros e a formação da equipe diretiva atual foi mudando, passando a redistribuir funções e compartilhar trabalhos. Outro é o aprendizado no ofício de novas funções que as profissionais da escola I estão produzindo mediante o trabalho coletivo.

O conceito de disposição, trazido por Lahire, ajuda a compreender as práticas, representações, comportamentos do indivíduo, ou seja, a partir de sua história pessoal e social e com o contato do ambiente escolar e de outras pessoas, suas percepções, formas de agir se alteram, “de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistências, maneiras de ser” (LAHIRE, 2004, p. 27).

Lahire (2005, 2006) considera que, para ocorrer as disposições, o sujeito necessita ter vontade ou desejo de construir hábitos. É perceptível que, em ambas as escolas, as duas diretoras em seus relatos e ações demonstram o desejo de constituir-se como pessoa dentro da própria instituição. Professoras que estão na escola por mais de quinze anos e que, portanto, conferem a suas ações bem mais do que a tradição da escola era do passado, mas movimentos que identificam um modo singular de tratar daquele universo, uma disposição em ter na escola um projeto pessoal de vida.

3.4.2 Fatores extraescolares: as relações da escola com o contexto

Por fatores extraescolares designamos os condicionamentos que têm origem fora da escola e que afetam a gestão da heterogeneidade constitutiva de seu cotidiano ou que projetam a escola para o seu entorno mais próximo. A leitura do material permitiu-nos agrupar esses elementos em torno de duas categorias para fins de descrevê-los: a relação família/escola e as políticas públicas educacionais e sociais.

3.4.2.1 Relação família/escola

Como vimos, principalmente a partir do século XIX, a educação familiar passou a ser insuficiente para a formação das novas gerações, e espaços próprios para ensinamentos e para estudar, “o lugar onde se estuda nos livros”, foram sendo instalados (ARIÈS, 2006, p. 157). Com a assunção da educação escolar, a família passa a dividir

com a escola a função de educar e, por vezes, assume um lugar de colaboradora e parceira do processo educativo.

A ação da família é, no entanto, uma ação complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar os seus filhos. A esse respeito, o grande problema, detectado nas páginas da revista, é que os pais não se interessam em participar da escola, pois dela estão afastados (FARIA FILHO, 2000, p. 46).

Segundo Faria Filho (2000, p. 45), a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam de acordo com o tempo, espaço, classe social, ocupação dos pais, nível de escolarização. Para o autor, atualmente, observa-se uma maior necessidade de estabelecer-se um efetivo diálogo entre a escola e a família. Até mesmo porque, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir esse direito à criança e ao adolescente.

A integração de ambas as instituições (família/escola) é fundamental para o desenvolvimento global das crianças. Aponta-se que, quanto maior o vínculo entre os pais ou responsáveis e a escola, maiores são as chances de esses sujeitos obterem um bom desempenho escolar.

Tanto na escola E como na escola I, as famílias são economicamente desfavorecidas; são famílias que possuem condições básicas de sobrevivência, pais ou responsáveis trabalhadores assalariados ou possuintes de um trabalho informal, outros tantos desempregados. O nível de escolaridade dos adultos, em sua maioria, não vai além do ensino fundamental. Os problemas vividos no interior das famílias são carregados com as crianças ao dirigirem-se para a escola. Nela, evidenciam-se problemas como a gravidez precoce, a drogadição, o uso de álcool, a ausência dos adultos, a (re)incidência no crime. Tais situações requerem das escolas ações que incidem sobre os desdobramentos desses problemas.

Na escola E, as profissionais que trabalham ali há mais tempo afirmam que a relação da escola com a família nos últimos anos melhorou, devido à participação dos pais, que estão mais próximos e dentro da escola:

A indisciplina era muito grande, uma indisciplina generalizada. [...] fizemos de início assim: uma chamada de pais, praticamente todos os dias os pais daqueles alunos bem difíceis vinham para a escola. E se não vinham para a escola a prô Julia colocava no carro, levava até em casa e conversava com esses pais. Chamamos o conselho tutelar várias vezes para vir dar palestra aos pais, passar nas salas falar com os alunos. Aí, foi

mudando. [...] Houve essa parte de responsabilidade, dos próprios pais e dos alunos. [...] Durante a tarde eu e a prô Julia fazemos esse trabalho. Chamar os pais para trazer o aluno de volta. [...] A questão da evasão também que era bem alta, a gente procura, vai atrás, conversa, vai nas casas (E161213Ro).

Essa preocupação com a manutenção de um canal de diálogo com a família pode ser observada em um dos episódios que ocorre na escola E quando o pai, ao ser chamado na escola, pelo fato de seu filho, M., do 1º ano do Ensino Fundamental, estar com dificuldades no aprendizado e desconcentrando-se facilmente durante as aulas, responsabiliza-se pelo aprendizado do filho conjuntamente com a escola, mas que seu cuidado em primazia seria a violência física (surrar, segundo fala do pai). Além da convergência de interesses entre escola e família em torno do desenvolvimento da criança, pode-se afirmar que o discurso do pai, do mesmo também ser responsável pelo aprendizado de seu filho, foi o discurso que a escola queria ouvir. Segundo Petitat (1994) a instituição escolar assume a função de instruir e desenvolver pessoas com um de seus objetivos, sendo um deles o controle, dominação, seleção e organização dos conhecimentos e valores que fortalecem as relações de poder. Logo, nesse contexto de controle que a escola que por hipótese a escola se permite ordenar a forma em que a família deve participar e atuar na educação de seus filhos.

Outro fato importante dentro desse contexto de relação família/escola é o sofrimento que esse “encontro” pode vir a causar no menino, caso o pai não tenha condições emocionais de lidar com o problema que lhe foi colocado. Caso os recursos da “conversa” mostrarem-se insuficientes, a violência física poderá ser a opção, pois é a referência de “cuidado” que o pai traz consigo. Em outro episódio da escola E, esse mesmo elemento mostra-se.

Episódio 1: Relação mãe e filho

A mãe chega na escola e se dirige a coordenação da escola E, pois havia sido chamada para conversar sobre as ações de seu filho. A professora Rojane expõe para a mãe, que o filho dela estaria gazeando aula, e que ela mesma o pegou gazeando no dia anterior e achou importante conversar com a mãe.

Mãe: Bom dia, sou mãe de um aluno, vim porque vocês me chamaram e disseram que o meu filho estava fugindo da escola. Mas em casa eu conversei com ele, e ele me disse que ontem veio na escola, e até fez uma prova.

Professora Rojane: Fui eu que lhe chamei mãe. E sim ele está gazeando aula, porque eu mesma vi. No início foi difícil reconhecer, mas quando eu reconheci, pensei na hora em lhe chamar para conversarmos.

Mãe: Ah, então chama ele aqui, que eu quero tirar essa história a limpo, chama ele porque eu vou arrancar o coro dele aqui mesmo. Eu vou bater nele aqui mesmo, porque estou doente, me recuperando, e ele me apronta isso.

Professora Rojane: Não mãe, por favor se acalme, aqui a senhora não poderá fazer nada. Se a senhora fizer algo aqui, eu terei que denunciar e processar. Em casa a senhora vê que medidas tomar, mas aqui nós chamaremos ele apenas para conversar.

Mãe: Então chama ele porque eu quero ver se ele mente na minha cara novamente.

Professora Rojane: Já foram chamar mãe. Pode deixar que esclareceremos essa história. Enquanto foram chamar o aluno, a mãe falou que está muito doente e que não aceitaria ele gazar aula e ainda mentir.

O aluno chegou e a mãe já foi o questionando.

Mãe: Você estava aqui na escola fazendo a prova ontem, ou não?

Aluno: Sim, eu fiz a prova.

Professora Rojane: Isso é verdade, você fez a prova, mas o que aconteceu depois que você terminou a prova. Você estava longe e de capuz, foi até difícil reconhecer, por causa do capuz, mas mesmo assim eu reconheci e ainda gritei para você, foi ou não?

O aluno balançou a cabeça afirmando que sim, confirmando que isso havia ocorrido como a professora estava relatando.

Mãe: Então porque você mentiu para mim. Você me acha com cara de boba, eu vou te falar só uma coisa, você se comporta aqui na escola e não me gazeie mais, pois nós teremos uma conversa quando chegar em casa.

O aluno apenas abaixa a cabeça.

Mãe: Professoras, quando ele sair da escola ou não estiver se comportando, me liga que eu venho aqui.

Professora Rojane: Pode deixar que ligamos sim, até porque eu demorei para reconhecer quem era, por causa do capuz, mas reconheci. Mas pode ficar tranquila mãe que sempre ligamos quando acontece algo com os alunos.

O aluno voltou a sala novamente, e a mãe se despede da coordenação agradecendo (DC121113).

A família ao ser cobrada por seu filho não se enquadrar nos padrões exigidos pela escola repassa essa advertência, geralmente por meio de castigos às crianças, já que a escola não pode mais fazer uso desses elementos de controle pedagógico.

Na escola I fatos como os mostrados anteriormente também ocorrem e expressam o lugar da criança no caminho entre a escola e a família e o quanto a aproximação entre as duas instituições pode ser cruel para ela, inclusive pelo olhar da própria criança.

Episódio 2: Aluno M.

M. é um aluno do 5º ano, da professora Rosalina. A professora o avisou que ele não poderia mais entrar na sala dele sem a presença dos pais. Ela veio até a orientação pedagógica e avisou que havia feito tal procedimento no dia anterior, e que o aluno veio na escola, mas não trouxe um de seus responsáveis, e assim não iria permitir o aluno permanecer na aula.

O aluno procura a professora Carmem para conversar, chorando ele explica que não poderia avisar a mãe, pois tinha medo.

Aluno M.: Prô Carmem, eu não posso falar para minha mãe vir aqui, se eu falar para ela, ela vai achar que eu aprontei e vai me bater.

Professora Carmem: E você não aprontou?

Aluno: Sim, mas é que ela vai me bater.

Professora Carmem: Fazemos assim então, eu vou te liberar, te darei um papel dizendo que te dispensei e que amanhã ela terá que vir aqui. E não vou ligar para ela, mas você terá que entregar o bilhete para ela, certo?

Aluno: Tudo bem.

Professora Carmem escreve no bilhete que os alunos haviam sido dispensados mais cedo, por causa de motivos da escola, mas queria a presença da mãe no outro dia. O aluno pega o bilhete, olha, lê o mesmo e fala.

Aluno: Mas pô Carmem, aqui você colocou que quer falar com ela. Ela me perguntará por quê e se eu falar, ela vai me bater.

Professora Carmem: M. ela não vai te bater, fala que a pô quer conversar com ela, por causa da matéria (DC261113SL).

Apesar de tentar amenizar a tensão que se estabeleceu e evitar o “castigo” que, segundo a criança, somente pelo fato de ser chamada à escola a sua mãe aplicar-lhe-á, a escola nem sempre consegue o seu intuito.

Destaca-se nas observações a expectativa que as duas escolas possuem em relação à família. Em alguns episódios e falas da equipe diretiva, argumenta-se que a família deveria estabelecer limites, ensinar os princípios básicos da boa convivência com as pessoas e, ainda, hábitos de boa alimentação e higiene pessoal. Há uma cobrança por parte da escola sobre as funções da família na participação do aprendizado e educação dos alunos. Essa situação ocasiona alguns conflitos dentro do ambiente escolar, como uma relação instável na interação família/escola. Outro aspecto que contribui ao aumento dos conflitos é o fato de a escola declarar que os pais não estão se responsabilizando pela educação dos filhos, deixando a responsabilidade de educar apenas à escola, não comparecendo quando chamados por causa das suas condições de trabalho, por não terem tempo ou porque não consideram necessário, como se destaca na fala da professora Neiva da escola E.

Percebemos que ... a família, devido às necessidades de trabalho, de manter a casa, eles estão deixando na verdade os alunos, os filhos por conta da escola. É isso que percebemos. Muitas vezes chamamos a família, os pais não vêm. Claro, que tem outros pais que estão aí, mesmo sem combinarmos com eles, se chamar, eles vêm. E nós percebemos a diferença do aluno que tem assistência da família, que colabora, auxilia em casa, com aquele aluno que não têm essa assistência (E161213N).

Essas cobranças de maior participação da família na educação dos filhos, realizada pela escola, cresceram a partir da década de 1960, quando lança-se um novo olhar sobre

a aproximação da família na escola, algo reafirmado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesses documentos enfatiza-se o compromisso da família e do Estado com o dever de fornecer educação de qualidade, como também a participação da comunidade na organização da escola. Contudo, nesse processo ainda se encontram muitos desafios a serem superados.

A parceria entre a família e a escola enfrenta também o problema da distinção de papéis que cada uma assume. O limite da boa relação vai até o momento em que os familiares não se sobrepõem à escola, como se observa em um episódio relacionado à escola E, quando a mãe questiona o direito da escola de dizer como a filha dela deve vestir-se, não aceitando a imposição de regras e ordens.

Episódio 3:

Na conversa que a professora Julia fez com as duas alunas, ela argumentou como ambas deveriam se comportar na escola. Que a escola não seria um lugar para brigas, sendo que as duas não são mais crianças, sabem o que é certo e o que é errado. No caso de C. (filha de Ivandra), a professora explicou-lhe que devido a seu corpo já ser bem desenvolvido, mesmo ela ainda sendo nova, ela deveria tomar certos cuidados com isso, se portando melhor em relação aos meninos de sua sala, pois a escola é lugar de respeito e de estudo. E existem roupas apropriadas para se vir à escola, não se deve vir com roupa curta na escola ou aparecendo a barriga.

No dia seguinte, a mãe desta aluna veio até a escola reclamar o que haviam falado a sua filha, e retrucou que se a escola queria que sua filha se vestisse diferente deveria dar roupas a ela. E que isso ela não deixaria passar em branco, ela iria até a Secretaria fazer uma reclamação (DC201113G).

Por outro lado, foram observadas iniciativas de aproximação que visam a constituir a escola como um espaço em que a comunidade faz história. Como a festa da primavera realizada pela escola I.

A festa contou com a presença e participação de toda a comunidade desde a preparação até as festividades. Ofereceu-se diversas atividades como: exposição de trabalhos dos alunos, quadros interativos da artista Mirian Postal, apresentações da comunidade contando a história e a evolução do bairro e da escola, danças de grupos de teatro da escola e externos.

Na cultura escolar, estão muito bem demarcados e definidos os papéis e a função tanto da escola como da família dentro do processo educativo e no ambiente escolar. Um dos marcos históricos na constituição da instituição escolar foi o reconhecimento de que

o poder estava centralizado em quem ofertava a instrução. A instituição escolar produziu modos de operar garantindo a si uma legitimidade necessária à sua continuidade, com intuito de manter o elo que lhe permitiu e permite continuar com o seu papel de organizar e transmitir conhecimento, ganhar prestígio e poder, “reproduzindo-se” continuamente.

Essa autoridade pedagógica apresenta-se muito fortemente no cotidiano escolar, principalmente nos discursos em que se responsabiliza a família pelo não aprendizado do aluno ou por estar deixando a incumbência de educar os filhos apenas à escola. Em vários momentos, a escola impõe aos pais o modo como deveriam relacionar-se com os filhos sem que necessariamente as condições culturais e psicológicas sejam propícias a isso. Ao mesmo tempo, esse preparo raramente é oferecido aos pais, tão somente os problemas a serem resolvidos. Entre uma demanda e outra, fica a criança.

Esse relacionamento que a escola demonstra querer e haver com os pais manifesta, principalmente, a expectativa da escola em relação à família, a imposição de seus ideais e principalmente uma afirmação de sua dominação e de seu poder como instituição que oferta a instrução. Desse modo, tem autoridade de argumentar o que é certo e errado, até mesmo adentrando com esse poder moral na constituição da família. Por vezes, a família não se submete a esse julgamento causando algumas desordens e subversões.

As observações permitem inferir que as representações mútuas existentes nessa relação são divergentes, pois, de um lado, temos a escola criando mecanismos para uma maior aproximação da família, desde que ela aceite as suas normas. Do outro, temos a família que também possui uma história pessoal, histórica e social, que nem sempre a coloca ao lado do sistema da escola.

Por vezes, são expressas percepções acerca das famílias que culpabiliza os pais pelo fracasso escolar dos filhos. Segundo a professora Valéria, da escola E, um dos problemas que ocorre, dificultando a permanência, frequência e o atendimento da criança, é a família: *Muitas das famílias não se importam com estes alunos, entregam os alunos aqui, não os ajudam ou até mesmo não os trazem* (DC181113tiG).

Essa mesma situação também se observa na escola I, quando os professores reconhecem que seu aluno possui capacidade de aprender, mesmo perante a sua condição social; porém, não progridem por culpa dos pais, pelo fato, de eles não ajudarem os filhos.

Episódio 4: Conversa entre professores
Os professores que estão na sala dos professores conversam sobre distintos assuntos. Um deles chama a atenção: as professoras conversam sobre os alunos e os respectivos aprendizados.

Professora: Os alunos daqui tem capacidade, não é que eles não conseguem, eles conseguem, mas não estudam, não fazem, não querem. Por isso, que não dá para puxar muito com eles, colocar o conteúdo e cobrar lá em cima, pois eles não acompanham. E a culpa disso tudo é dos pais. Cadê os pais dessas crianças? Eles não fazem nada, não ajudam os filhos. Fica tudo para a escola. As outras professoras só balançam a cabeça positivamente (DC291113SL).

Essa perspectiva do fracasso escolar como algo que se explica pelo contexto familiar da criança faz-nos retomar a noção de *habitus*: um sistema produzido no passado e orientado para uma ação no presente, o “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 43-44). Muitas vezes, a escola demonstra acreditar que os alunos dos meios populares possuem tendências a fracassar devido à situação familiar, econômica ou pela interiorização das estruturas do mundo social.

Segundo Charlot (2005), o sujeito constrói-se pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro; porém, isso contribui para a formação dos seus desejos não para o seu sucesso escolar ou fracasso escolar. Para esse autor (2000, p. 16-18), o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso. O fracasso não deveria ser munido de “não ter” ou “não ser”.

O aluno que não se encaixa nos padrões da cultura escolar, como na recusa de progredir, como forma de resistência à imposição da escola ou ausência de resultados esperados, transgressão de regras, condutas não aceitáveis perante os padrões escolares, ou seja, o diferente para essa cultura, possui a tendência a fracassar.

3.4.2.2 As políticas públicas educacionais e sociais

As políticas educacionais, a princípio, são as medidas planejadas e adotadas pelo poder público/Estado em relação à educação, com intuito de regular, de reformar e melhorar esse campo. Em relação ao nosso trabalho, as políticas educacionais e os programas sociais são um dos marcos que contribui para o acesso e a permanência do aluno na escola, principalmente após a década de 1990, como vimos em capítulos anteriores.

As duas escolas sobre as quais o estudo voltou-se desenvolvem ações relativas a políticas educacionais vigentes e a programas nacionais em andamento. Essas ações objetivam fazer diferença para a escola e a permanência do aluno nesse espaço.

Para a escola E, segundo a equipe diretiva e os profissionais que ali estão, os programas e projetos implantados na escola estão ajudando a atingir metas a que se propuseram, ou seja, essas políticas educacionais e programas contribuem para o acesso e a permanência do aluno, já que possibilitam criar meios, caminhos e possibilidades para que ele encontre-se em condições desejáveis e dignas de aprendizado. Esse ponto de vista também é compartilhado pela escola I. Especificaremos, a seguir, essas atividades e como cada escola tem participado da efetivação de tais políticas.

3.4.2.2.1 Políticas e Programas Educacionais de âmbito federal e municipal

Os programas e políticas educacionais em nível nacional vigentes nas duas escolas são propostos às escolas públicas de ensino regular com o intuito de melhorar o ambiente escolar, como também proporcionar melhor formação ao aluno, apoiando a organização e a oferta do Atendimento Educacional regular e especializado. São eles: o programa implantação de salas de recursos multifuncionais (sala de recursos); programa mais educação; programa de desenvolvimento da escola (PDE-Escola); programa nacional de tecnologia educacional (ProInfo).

a. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Sala de Recursos)

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Sala de Recursos) é um atendimento especializado e obrigatório, oferecido pelo Ministério da Educação, com o objetivo de “apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE”, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, a fim de assegurar-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Esse atendimento é oferecido pelas duas escolas pesquisadas e ocorre em turno inverso ao ensino regular (BRASIL, 2013e).

O Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos. Em contrapartida, cabe à escola disponibilizar um espaço físico para implantação do programa e o professor para atuar no AEE (BRASIL, 2013e).

Segundo a equipe diretiva da escola E, a Sala de Recursos oferece aos alunos participantes diferentes atividades - jogos, livros de literatura, brinquedos pedagógicos, notebook, computador - com o intuito de obter um desenvolvimento de habilidades e competências, levando em conta o conhecimento de cada aluno. Os alunos por meio desse programa participam de atividades individuais e coletivas e de eventos do município (DE****13bG). A sala destinada a esse programa é toda equipada para atender ao aluno com necessidades especiais (Figura 15).

Figura 15: Sala de recursos



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

A sala funciona apenas no período matutino, visto que a política de atendimento do município é ter um professor para 20 alunos por período. Como a escola tem apenas 12 alunos pela manhã e mais oito à tarde, destinou-se apenas um profissional para atender tais alunos. Desse modo, por falta de professor, não há atendimento aos oito alunos do quinto ao oitavo ano e oitava série que necessitariam desse atendimento especializado. A direção justifica-se dizendo que já solicitou inúmeras vezes à Secretaria de Educação mais um professor para haver atendimento de todos os alunos que necessitam dele, porém, nunca foi deferido o pedido.

Para o aluno participar desse trabalho, há todo um contexto: o professor do ensino regular aponta a necessidade de averiguar se determinado aluno necessita de atendimento; após, são chamados os pais com os quais é feita uma conversa, alertando para a situação do filho e ele é encaminhando ao Centro Municipal de Atendimento Especializado - CEMAE. Esse centro chama os pais para uma entrevista e desenvolve um conjunto de atividades visando a um diagnóstico. Do CEMAE é emitido um laudo que vai à escola,

instruído com informações relativas à situação do aluno e aos procedimentos a serem adotados pela escola em relação a ele.

Segundo a professora da sala de recursos da escola E, o trabalho realizado com estes alunos é diferenciado, é um apoio pedagógico para um atendimento especializado individualizado. E continua quando afirma que o papel da sala de recursos é auxiliar o aluno a integrar-se nas atividades da escola e da sociedade para que ele saia da escola e saiba como lidar com as diversas situações da vida.

Uns dos problemas que ocorre, dificultando a permanência, frequência e atendimento da criança na escola E, diz respeito à família, como podemos encontrar nas falas da professora da sala de recursos. Em certas circunstâncias, a dificuldade de atendimento dos alunos com necessidades especiais é, segundo a escola, a própria família.

Muitas famílias não se importam com estes alunos, entregam os alunos aqui, não os ajudam ou até mesmo não os trazem [para as sessões na Sala de Recursos], conforme relata a professora. E continua, quando afirma além do atendimento especializado e a deficiência do aluno, ele vem com o lado psicológico afetado, e isso muitos professores ainda não estão preparados para lidar, sem a ajuda da família (DC181113sr).

Segundo a professora Neiva, é um avanço quando consegue fazer com que o pai venha até a escola: *Respondemos um questionário que vem, encaminhamos essa criança, às vezes vem a consulta e os pais não vêm. Então nós temos a sala de recursos...* Afirma que o aluno que frequenta a sala de recursos assiduamente demonstra um empenho dos pais e isso faz com que ele progrida: *O que frequenta a sala de recursos está ali, porque houve um empenho da família, ele foi, foi avaliado e a criança foi constatada que precisava de atendimento (E161213N).*

Na escola I, essa fala do empenho da família ou do abandono por parte da família também soa familiar na fala da professora Talita quando relata que, ao mesmo tempo em que existem famílias com as quais a escola tem um diálogo muito bom, há outras que não acompanham suas crianças, não as trazem para o atendimento, não apoiam e compreendem a necessidade que o aluno tem desse atendimento: *muitas vezes nem com ameaça os pais ajudam (DC261113SLsr).*

Esses relatos e observações sobre o Programa Salas de Recursos Multifuncionais e as dificuldades de andamento corroboram a discussão trazida na relação família/escola, quando apontadas as expectativas que possuem sobre as famílias

As salas de recursos foram implantadas no município de Passo Fundo há oito anos. A escola I foi a primeira a instalá-la; era a escola polo do município para o atendimento

às crianças com alguma deficiência, em parceria com o CEMAE. Hoje, a rede municipal de Passo Fundo possui 34 salas de recursos.

A escola I possui uma proposta de educação inclusiva apontada em seu Projeto Político Pedagógico: *A escola se movimenta com uma proposta de educação voltada para a inclusão tanto de alunos com necessidades especiais quanto com necessidades sociais, e aos jovens e adultos (DE****13SL)*. Na escola I, esse atendimento dá-se pela manhã e à tarde com a professora Luciane e Talita, dando conta de atender a todos os alunos com diagnóstico.

Atualmente, a escola I atende a seus alunos e a alunos de outra escola municipal próxima, a um total de 36 crianças do 1º ano à EJA. Todos os anos e séries possuem alunos em situação de inclusão. As deficiências atendidas na Sala variam: deficiência auditiva, paralisia, autismo, baixa visão, síndrome de Down, cegueira. No entanto, 80% das crianças atendidas têm diagnóstico de deficiência intelectual leve ou moderada. Essas crianças são recebidas na Sala no contra turno do ensino regular, ou seja, frequentam uma vez por semana a sala de recursos com atendimento individual ou em dupla por cerca de uma hora, dependendo da necessidade de cada aluno.

Para trabalhar com esse aluno, as docentes utilizam os mais variados materiais, como programas de softwares livres, brinquedos e jogos. Cada aluno possui um plano individual para a sala de recursos. A professora Talita também destaca um movimento de convencimento em relação ao ensino regular, pois a proposta dela sugere que os professores trabalhem com um plano individualizado com o aluno com necessidade especial no ensino regular também. Mas, segundo ela, há muita resistência por parte dos professores (DC261113SLsr).

Para a professora Talita, uma das responsáveis por esse trabalho, o atendimento desses alunos é de extrema importância, pois eles gostam do que fazem ali e é possível perceber o quanto isso os ajuda. Os alunos que vêm regularmente ao atendimento têm, segundo ela, um perceptível desenvolvimento (DC261113SLsr).

O programa possui uma estrutura, porém, ainda faltam materiais e profissionais especializados para trabalhar na área para assim possibilitar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Falta também maior apoio por parte da família, pois com um bom diagnóstico o professor poderá trabalhar da melhor forma possível.

b. Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, e financiado pelo Governo Federal, constitui-se como “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2013b). A adesão a esse programa faz-se por escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Conforme o projeto educativo do estabelecimento, as escolas que possuem o programa optam pelas oficinas que lhes proporcionam melhor desenvolvimento, segundo critério de cada escola. As opções são: “atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (BRASIL, 2013b).

Na escola E, o Programa está estabelecido desde 2008. A cada ano, a escola opta por quatro oficinas as quais seriam mais adequadas à escola; isso também ocorre na escola I. Em 2013, a escola E elegeu a oficina de comunicação para trabalhar mídias, cultura digital e tecnologias educacionais; promoção e prevenção da saúde e agravos à saúde; cultura artes e educação patrimonial, organização de clubes de leitura; Esporte e Lazer, com desenvolvimento de atividades voltadas ao atletismo e múltiplas vivências esportivas.

Segundo a professora Rojane, da escola E, no ano de 2014, algumas alterações foram realizadas no funcionamento do programa, mas nada muito além do seu funcionamento atual.

[...] E o ano que vem a diferença é que o Programa Mais Educação não será mais semestral, vai ser anual, para o ano inteiro. Aí, nós vamos escolher as oficinas, normalmente escolhemos em fevereiro, quando retorna, aí a gente escolhe, vê se continua com a mesma, senta a equipe dos professores e pela reunião a gente conversa, e já é programado para o ano todo [...] (E161213Ro).

Na escola I, o Programa está instalado desde 2010. Contudo, em 2013, iniciou apenas em agosto, por atraso no envio das verbas. Possui 140 vagas, mas apenas 60 alunos frequentam o programa nos dois turnos. Pelo fato da demanda ser grande, há dois coordenadores: pela manhã, é o professor Silvio e, à tarde, a professora Carmem. Atende-

se aos alunos do 3º ao 6º ano. As crianças que participam desse projeto permanecem na escola o dia todo, das 9h às 17h; ganham café da manhã às 9h; almoço ao meio dia e lanche na parte da tarde, período em que ocorre a aula regular. Oferece quatro oficinas; todas as oficinas são atividades diferenciadas realizadas por estudantes (estagiários). Os monitores recebem trezentos reais por mês para estarem no Programa e trabalharem dois turnos na semana (DC131113SLme; DC211113SLme).

Um dado importante obtido a partir do olhar em campo e nas conversas informais com os coordenadores do Programa em ambas as escolas é sobre a participação e atendimentos aos alunos, como também o funcionamento do programa e as oficinas de cada escola.

Na escola E, o número de alunos atendidos é de apenas 18, já que o programa ocorre apenas no período da tarde, com alunos dos anos finais do ensino fundamental em contra turno. Um dos critérios para participação desses alunos é estar frequentando o ensino regular sem faltar e ser assíduo em todas as oficinas. O aluno que não cumprir esses pré-requisitos é dispensado, não podendo mais frequentar o programa em determinado período (DC191113meG).

[...] as oficinas que estão atreladas com a situação do aluno no formal, por isso que tem a chamada. Aquele aluno que está faltando de manhã, porém vem no turno inverso, vem de manhã e falta à tarde a gente cobra. “Não! Olha, para ti participar do programa você tem que vir para a aula formal”, seria aula normal (E161213Ro).

A escola E elegeu como objetivo principal a participação de alunos considerados “problemas”: alunos que evadiam, faltavam aula, repetentes ou considerados indisciplinados. Segundo a professora Rojane, o desenvolvimento das oficinas e as atividades propostas contribuíram muito para que esses alunos pudessem frequentar com mais qualidade as aulas no turno regular.

[...] nós escolhemos a recreação e lazer, a do futsal, entra o futebol de campo que é a que eles fazem, tem de vôlei, basquete, [...] tem essa promoção à saúde que daí entrou/ que eu acho que é pioneiro que foi a psicóloga fazer esse trabalho, que é bem importante de ser feito com as crianças, com os ... pais acompanharam, com os professores, acho que isso ajudou bastante a escola, nesse sentido. Tem a outra que é a inclusão digital, questão digital que eles foram para a informática. E lá eles trabalhavam vários projetos, que tem muitas coisas bem interessantes ali. Criaram blog, face, mas de outra forma, uma forma educativa. Trabalharam textos, joguinhos. E sabendo que esses alunos eram os repetentes que participam, os que evadem e os que têm problema de disciplina, então

isso que conquistou. Tanto é que eu acredito que vai diminuir evasão e repetência justamente por causa desses problemas (E161213Ro).

Observamos uma grande demanda dos alunos por participar, uma assiduidade dos alunos que já participam, como dos monitores das oficinas. As oficinas possuem cronograma com datas e horários, cumprido rigorosamente; há uma organização estabelecida, levada a sério tanto pelos profissionais envolvidos, como pelos alunos. Essa afirmação corrobora as observações e sinaliza para a importância do programa na escola E.

Episódio 1: Programa Mais Educação

Hoje era a oficina de futsal masculino. Acompanhei a professora Rojane até o ginásio, local onde se realizava a oficina de Esporte e Lazer, com a atividade de futsal. Todos os dias a coordenadora faz a chamada dos alunos e averigua se tudo está bem. Chegando lá, os alunos já vieram cumprimentar a professora, já levantando e dando lugar para nós duas sentarmos. Apenas um aluno havia faltado. Os alunos estavam divididos em quatro, enquanto os dois times se enfrentavam, os demais alunos permaneciam sentados no chão ao lado da quadra, todos “disciplinados”. Os quatro times estavam uniformizados, cada time com sua cor, os alunos com tênis ou chuteira (DC191113meG).

Para a professora Rojane, o programa trouxe muitas melhorias para a escola: os alunos estão menos faltosos, mais disciplinados e com mais rendimento escolar. *É bem proveitoso esse programa, muito, muito significativo, nos auxilia muito. Houve toda essa mudança, claro, a gente fez todo esse trabalho, mas a mudança na questão da reprovação, foi em função do PDE e do Programa Mais Educação (E161213Ro).* E continua descrevendo a percepção que ela teve dos alunos que passaram a fazer parte do Programa: *“[...] eles se envolvem e saem das ruas, por causa da vulnerabilidade social deles. Que não se perca esses alunos para as drogas, para a marginalidade” (E161213Ro).*

Na escola E, o programa foi mantido mesmo com a dificuldade no repasse de verbas pelo governo em 2013. O mesmo não ocorreu em algumas escolas do município. Isso porque *[...] a professora Renata não comprou todos os kits necessários, deixou para o monitor, por isso que a nossa continuou, porque tinha o dinheiro para pagar os monitores até o final do programa (E161213Ro).* Porém, no ano de 2014, o mesmo não ocorreu e, devido à ausência no repasse de verbas pelo governo como no ano anterior, a escola não conseguiu manter-se e teve de suspender por um mês o programa.

Com a escola I algo semelhante ocorreu. Em 2013, o programa necessitou iniciar mais tarde devido à falta do repasse de verbas pelo governo. Já em 2014, isso não ocorreu.

A diretora Maria relata que a escola fez uma boa administração e assim conseguiu manter os pagamentos dos monitores.

Sobre o funcionamento do Programa na escola I, registram-se algumas críticas nas falas de professores.

Episódio 2: Crítica ao projeto Mais Educação

Professora 1: o que o Programa Mais Educação contribui? Nada. Desde que os alunos começaram a frequentar o Programa, eles começaram a vir sem tema, roupa suja. São vários alunos que decaíram.

Professora 2: Toda a visão está errada, os monitores não estão preparados para os projetos. Porque esse horário do almoço é complicado, tem que rever.

Professora 3: As alunas dançando funk em uma sala, enquanto o professor (monitor) jogando bola, e tudo funk com letras a apologia ao sexo. Isso deve ser barrado. Nós não estamos criticando por nada, é para melhorar (DC091213SLc1).

Essa visão em relação aos monitores e ao seu despreparo para o trabalho é reforçada por sua ausência frequente ou pelo seu atraso para as atividades.

O que também é relevante destacar é quanto ao comportamento dos alunos ao serem dispensados pela falta de monitor. A reação dos alunos era afirmar não terem condições de ir para casa, pois não haveria ninguém para recebê-los. A atitude da coordenadora do Programa era conduzir os alunos ao portão e pedir a eles que fossem para casa, alegando que na escola eles não poderiam ficar (DC211113SL). Episódios semelhantes como esse foram observados algumas vezes.

A coordenadora do Programa da escola I considera que o Programa não está funcionando, pois, além de ter iniciado tarde – em agosto devido ao financiamento não ter vindo antes –, a escola não pode organizar-se e escolher bons professores para o Programa. *Como abrimos em agosto, os melhores estagiários já estavam nas escolas (...). E aí está o resultado. Os monitores não vêm, faltam sem avisar, não controlam as crianças. Os alunos não estão se comportando (DC211113SLme).*

Para a professora Carmem, além desses aspectos danosos, há também o fato de não haver um espaço próprio para o Mais Educação, como sala de jogos e de aula, e materiais para proporcionar algo diferente aos alunos (DC131113SLme).

Se, por um lado, o Programa Mais Educação funciona e ajuda os alunos a permanecerem na escola, por outro, mostra algumas falhas que necessitam ser melhor monitoradas e enfrentadas, principalmente no que se refere ao lugar que ele ocupa na escola, à formação das pessoas que trabalham com ele e ao engajamento dos alunos no seu desenvolvimento, a partir do que a escola propõe.

c. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa financiado pelo Governo Federal para possibilitar aos alunos o contato com a tecnologia da informação, ou seja, “promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais” (BRASIL, 2013g).

O ProInfo funciona no Laboratório de informática tanto da escola E como da escola I. Em ambas as escolas, o laboratório de informática possui responsáveis, coordenadores do laboratório de informática, nomenclatura usada pelo NTM – Núcleo de Tecnologia do Município. A função do coordenador do laboratório é auxiliar os alunos a encontrar o que necessitam, quando precisam pesquisar algum assunto, e orientá-los quanto ao que encontram na internet. Ensina como ligar e desligar o computador, mexer com o mouse, como pesquisar, marcar um texto, abrir o Word, formatar, salvar. Auxilia tanto os alunos quanto os professores.

O laboratório é utilizado quando o professor regente da turma quer trabalhar com os alunos algo da disciplina utilizando o computador, a internet, ou caso o professor venha a faltar e deixe atividade para trabalhar no laboratório de informática. O único diferencial é no atendimento dos alunos do quinto ano, que possuem um horário fixo, visto que alguns alunos não possuem computadores ou até mesmo nunca manusearam um.

Na escola E, o laboratório possui apenas um coordenador; portanto, seu funcionamento dá-se apenas no período matutino, das 7h30min às 11h10min, e atende somente aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse é um dos empecilhos para o acesso a essas novas tecnologias por todos os alunos que frequentam a escola.

Para amenizar tal situação, alguns professores por conta própria levam os alunos dos anos iniciais a trabalhar algumas atividades, jogos educativos, possibilitando, em muitos casos, o primeiro contato do aluno com essa tecnologia. Como no caso de uma professora da escola E, em que levou seus alunos para trabalhar a recuperação de conteúdo a partir de jogos interativos e outras coisas. Porém, não é uma prática comum, visto que a equipe diretiva da escola não conjectura essa prática como própria ao laboratório, a direção tem como objetivo haver um professor específico para esse atendimento no turno vespertino.

Na escola I, os horários de funcionamento são diferentes da escola E, já que possuem duas responsáveis; ele funciona das 7h45min às 11h45min e das 13h30min às 17h30min. A utilização desse espaço na escola I dá-se pela organização de períodos ou agendamento de horários. Os professores dirigem às responsáveis da sala o conteúdo a ser trabalhado e as professoras, juntamente com a regente da sala de aula, ajudam os alunos a pesquisar e a manusear as ferramentas do computador.

A escola I também permite aos alunos utilizarem a sala do laboratório em contra turno ao do ensino regular, porém, somente para fazer pesquisas do conteúdo curricular.

O funcionamento desse programa possui diferenças em ambas as escolas. Na escola E faltam tanto recursos humanos especializados como material para atender a todos os alunos da escola, prejudicando o funcionamento do mesmo, como o desenvolvimento pleno do aluno e uma educação de qualidade. Já na escola I, percebemos não haver maiores problemas quanto ao funcionamento e atendimentos dos alunos.

Outro aspecto que se destaca é o objetivo desse programa. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) tem por objetivo principal promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Porém, isso não foi observado na escola E, diferentemente da escola I, pois ela parece não possuir uma proposta muito clara de trabalho, pois, em vários momentos, os alunos vão ao laboratório de informática para escutar música, jogar, sem um aporte pedagógico a orientá-los.

d. Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) tem em vista auxiliar a escola a realizar o seu trabalho, de modo a focalizar sua energia para que sua equipe atue visando a atingir os seus objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2013f).

Apenas a escola E possui este programa em vigência (DE****13bG). Toma parte dele um programa que atende, no turno inverso, alunos com baixo desempenho escolar, alunos com dificuldade. Trata-se de um “reforço” (apoio pedagógico) a alunos de 5º a 9º ano, nas disciplinas de Português e Matemática. Além disso, também faz parte no programa um preparatório para a prova Brasil. Os professores aplicam um simulado da Prova aos alunos.

Para a participação nessa atividade, os alunos que estão com maior dificuldade são indicados pelos professores; é realizada uma conversa com os pais e, após assinado um termo de compromisso, o aluno começa a frequentar o programa.

A cada ano, há um horário específico para essas atividades ocorrerem. São em torno de 15 alunos, apesar de cinco deles não serem assíduos. Quando o aluno torna-se infrequente, a coordenação do programa vai atrás, chama os pais, comunica que a criança não está vindo. Como não é obrigatória a frequência nessa atividade e alguns jovens precisam trabalhar, cuidar dos irmãos, isso acaba dificultando um pouco a permanência no programa. No entanto, os professores tentam fazer o possível para a participação e rendimento desses alunos, segundo a professora de Matemática (DC191113pdeG).

Na escola, esse programa funciona desde 2008. A professora Rojane alega ser de extrema importância: *Antes do PDE o índice de reprovação dos anos finais era de 52%, agora é de 11% na escola*, devido ao trabalho realizado com os alunos, segundo ela. Os professores trabalham com os conteúdos específicos da avaliação nacional, como também as dificuldades dos alunos no ensino regular (DC191113pdeG).

A influência desse programa na escola se dá pelo fato de contribuir para a recuperação de conteúdos com os quais os alunos possuem mais dificuldades, como também evita a evasão e a repetência do aluno. Além de preparar o aluno para a avaliação nacional, a nota do IDEB será maior, um dos objetivos da escola.

Nos três programas destacados até o momento, percebemos situações idiossincráticas e regularidades, tanto quanto a condução dos programas como em relação à escolha e aos critérios estipulados aos alunos que frequentam os programas. Porém, é pertinente destacar a ausência de repasse de verbas a cargo da gestão municipal e federal contribui para uma descontinuidade e a consolidação do programa, como também a permanência, frequência e atendimento ao aluno.

3.4.2.2.2 Políticas e Programas Educacionais Municipais

a. Tempo Integral

O Projeto Tempo Integral é um projeto instituído pelo município de Passo Fundo em algumas escolas de ensino fundamental. Esse projeto oportuniza aos estudantes a participação em oficinas variadas e visa à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias para os anos iniciais (DE****13bG).

Esse projeto pode ser apenas observado na escola E, pelo fato da escola I não possuir o mesmo implantado. Na escola E, o projeto funciona todos os dias pela manhã, de segunda à sexta-feira, das 7h30min às 11h30min. Às crianças é servido café da manhã, o almoço e lanche à tarde.

Aproximadamente, há 70 crianças atendidas por semana. São crianças que possuem dificuldade de aprendizado, bem como crianças em situação de risco. Muitos alunos são indicados pelos professores, de acordo com a sua dificuldade e necessidade. Os alunos que frequentam a sala de recursos, obrigatoriamente, devem frequentar o tempo integral.

O projeto no ano de 2013 abrangia três oficinas: Letramento, Matemática, Literatura infantil e Música. No ano de 2012, o projeto contava com quatro oficinas; no entanto, uma das oficinas foi excluída por inexistência de espaço físico para mantê-la.

As oficinas têm como principais embasamentos os seguintes assuntos: identidade, autoestima, cuidado com o meio ambiente, higiene, datas significativas e pré-requisitos para a alfabetização. As professoras trabalham com os alunos a partir das dificuldades dos mesmos através da ludicidade. Divide-se os alunos em três turmas, uma com alunos de 1º e 2º anos, outra com alunos de 3º anos e a última turma é formada por alunos de 4º anos.

Nas oficinas, há uma rotina: recebe-se os alunos, faz-se a chamada, é servido o café e desenvolvem-se as oficinas de 45 minutos. Além das oficinas, os alunos têm o dia do filme, a sala de informática, a recreação no pátio. Após, é servido o almoço e são dispensados para voltarem às suas casas, pois não há espaço nem suporte técnico e humano, como funcionários, para que os alunos permaneçam durante o período das 11h30min às 13h30min na escola. Assim, os alunos retornam às 13h30min para o horário de aula do ensino regular (DC181113tiG).

Na oficina de Matemática, cada criança tem um caderno, realizam atividades diversificadas de acordo com o seu desenvolvimento e do que necessitam. Utilizam diversos materiais e jogos pedagógicos, com o objetivo de associar quantidade, número e cor, bem como aprender as operações de adição e subtração. Algumas vezes, é realizado trabalho em grupo. Todos esses materiais são oferecidos pela escola, de acordo com a descrição da professora Rita, professora da oficina de matemática (DC181113tiG).

Dentro da oficina de letramento, trabalha-se com leitura, escrita, jogos e materiais pedagógicos, conto de histórias e produção coletiva. É realizado um trabalho diferenciado, reforçando os conteúdos que os professores trabalham com os alunos no

ensino regular, com o objetivo de trazer outra realidade aos alunos, segundo a professora Maira (DC181113tiG).

Na oficina de Literatura infantil e Música, trabalha-se com obras literárias, o livro e as suas características, a arte relacionada com a música e as datas comemorativas, bem como contação de história, roda de conversa, produção textual coletiva oral e escrita, música, leitura, conforme relata a professora Daiane (DC181113tiG).

Segundo as três professoras das oficinas, como também a equipe diretiva da escola E, este projeto está causando bons efeitos na escola, principalmente no aprendizado dos alunos à medida que estão sendo ajudados em suas dificuldades, assistidos e alimentados (DC181113tiG). Porém, existem limites enfrentados a cada dia para o mesmo funcionar, como a infrequência dos alunos, a indisciplina, a dificuldade de aprendizado dos alunos em leitura e escrita, a não colaboração da família. Como destacado na fala da professora Neiva: *“Essa é uma frustração nossa. Você vê a criança com dificuldade, encaminha ela, a família não colabora. Uma terça parte das crianças ficam dentro do tempo integral”* (E161213N). Encontramos semelhança na fala da professora Rita:

Existem dificuldades neste projeto, quanto aos alunos indisciplinados e à dificuldade de eles aprenderem, ou não quererem, questão cognitiva, social, emocional, pessoal da criança. Rita aponta que uma das estratégias é crer neles, acreditar que eles possam aprender e mudar, olhar a criança de outra forma. Pois mesmo com dificuldade eles podem aprender. Devemos nos igualar a eles, tratar como iguais, para trazer eles à realidade. Conhecer a realidade do aluno e ter empatia pelo mesmo. Tirar as bengalas que colocamos; ser pobre ou apontar eles como coitados, não justificará nada, e não fará eles aprenderem. Eles necessitam de autonomia, para conseguirem suportar a realidade em que vivem, segundo a professora Rita (DC181113tiG).

Quando as professoras apresentam como uma das dificuldades do projeto o aprendizado do aluno em relação aos conteúdos programáticos do ensino regular, devido a *“questão cognitiva, social, emocional, pessoal da criança”*, afirmam uma teoria cultural enraizada na cultura da escola, culpabilizando a criança, sua história, sua origem. Contudo, o fracasso escolar não se dá pelo *habitus* do aluno, não é sua história e vivência que o faz fracassar, mas as situações de fracasso existente dentro do processo educativo.

Outro elemento que essas falas evocam diz respeito à história que o aluno traz consigo, uma vivência, comportamentos diferentes do esperado pela escola. Isso muitas vezes é visto como indisciplina, uma vez que a escola é constituída homogeneamente.

Outro ainda expressa como os professores criam e recriam o espaço escolar e vão integrando os processos que vivem as crianças, produzindo disposições. Nas falas em

questão, é possível observar o desejo da professora de encontrar uma forma diferenciada para tratar esses alunos, possuir empatia face aos mesmos.

Esse projeto no decorrer do ano de 2014 foi interrompido pela Prefeitura através de ofício destinado às direções das escolas, o que não permite a sua consolidação e a avaliação de seu impacto.

3.4.2.2.3 Políticas e Programas Educacionais Internos da escola

O empréstimo de materiais escolares ou doação dos mesmos é uma das políticas internas tanto da escola E, como da escola I, visando proporcionar ao aluno as condições necessárias para estar em sala de aula. Esses materiais são materiais recebidos da Secretaria Municipal de Educação do município de Passo Fundo –SME.

As escolas possuem uma reserva de materiais para empréstimo (DC121113G). É comum a escola doar materiais escolares, como lápis, borracha e caderno, além de emprestar outros materiais como livros, caneta, fita adesiva, cola. Para a equipe diretiva da escola E, essa política é uma forma de fazer com que o aluno não se evada por falta de condições financeiras para adquirir material escolar. O mesmo discurso pode ser observado na escola I.

Outra política interna de ambas as escolas pesquisadas diz respeito a projetos que durante o ano são criados com o objetivo de melhorar a socialização e a convivência dos alunos, até mesmo, o interesse pela escola.

Como observado na escola E, o professor da disciplina de Ensino Religioso procura a coordenação da escola propondo uma atividade de socialização com toda a escola, visto que o dia de ação de graças está por vir. A proposta é fazer uma vez por semana uma atividade diferenciada, um dia de música para as crianças cantarem em um momento inicial das aulas; no outro dia, uma atividade de agradecimento; na outra semana, um dia de poesia (DC121113G).

Essa proposta de atividade anteriormente destacada teve como objetivo criar o hábito de socialização, para diminuir o ambiente de hostilidade existente entre os adolescentes e até mesmo com a escola. Essas e outras propostas na maioria das vezes são solicitadas pela diretora da escola; outras, os próprios professores sentem necessidade de fazer algo diferente para os alunos.

Essa mesma ideia de socialização entre os estudantes, como também a integração da comunidade na escola, aparece na escola I com o projeto da Bactéria do Bem e do Viva Verde.

Para a equipe escolar da escola I, as políticas e programas nacionais implantados na escola não deram conta de combater a violência instaurada no ambiente escolar. Assim, vislumbrando possibilidades de melhoria nas relações inter e intrapessoais dos alunos e comunidade escolar no geral, a diretora produziu uma analogia entre uma experiência pessoal sua e as necessidades da escola. Se uma bactéria maligna causa lesões, perdas, agravos, uma bactéria benigna ajuda a fortalecer-se. Desse modo, ela lança o projeto Bactéria do Bem na escola. Segundo ela, além de um projeto é uma ação social, uma política interna social.

Figura 16: Projeto Bactéria do Bem



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Hoje, esse é o maior projeto da escola I, estando em vigor há cinco anos; a partir dele desenvolvem-se subprojetos e outras atividades.

[...] as nossas colegas foram acordando sucessivamente a isso, e com isso nós geramos vários projetos: Contamine-se e deixe se contaminar; Juntos pelo bem. Cada ano a escola tem um projeto direcionado à bactéria que está exposta, e esse essencialmente, essa contaminação, ela nos provoca a dar continuidade, num projeto que nasceu, a partir de uma situação de violência, que é a reeducação e não a expulsão de alunos com dificuldade. Então, passamos a nos reeducar, educadores com uma ação e um olhar diferenciado. A função da bactéria, não é apenas vislumbrar um projeto puro e simplesmente, mas é de transformar nosso olhar, de ver como estou agindo, que tipo de pessoa eu sou? Por que meus alunos estão retornando com agressividade? Por que eles não estão aprendendo? É ter um olhar para além daquele, que é a contaminação do bem. A ideia é de uma proposta interligada a outros projetos, e conecta-se em uma ação melhorada. Fazer a diferença desse tripé, que eu te falei, educativo. Quando a escola

consegue visualizar esses fatos e transformar transcendente, que foi a culminância agora na Festa da Primavera, que é o reflorescer de toda uma proposta (E201213M).

O intuito do projeto é contaminar todos com o bem. Mesmo sendo um processo lento, o resultado final é a empatia pelo outro, é pensar no bem estar comum, segundo a diretora da escola I.

Esse projeto foi elaborado através da experiência pessoal da professora Maria, que por um período ficou afastada das atividades em virtude de uma doença bacteriana que a acometeu. *Pensando lá em casa um dia: eu estou me auto trabalhando, para contribuir com a minha imunidade, para acelerar a bactéria do bem, para vencer a bactéria que estava me contaminando negativamente.* Para ela, no ambiente escolar ocorre o mesmo, *através da tua mente, palavra, atitude, proposta formalizada e contaminada, ela vigora e revigora nos demais (E201213M).*

Para concretizar essa transformação que a escola I busca, de as ações educativas não ficarem apenas dentro dos muros escolares, mas os transcenderem, foram necessárias algumas ações dentro do próprio estabelecimento, como forma de ajudar e contribuir para a bactéria do bem proliferar. Para isso, vários subprojetos foram criados, como o “reflorescer” que culmina na Festa da Primavera do projeto Verde Vida.

O projeto Verde Vida, proposto pela professora Silvana há quatro anos atrás, até o ano de 2013 não havia sido colocado em prática. Somente após a mudança da equipe diretiva o projeto, juntamente com o movimento de recuperar, ter um olhar mais cuidadoso para a estrutura da escola e o desejo pela transformação, pode vislumbrar os seus objetivos e metas.

Verde é vida e através do verde podemos despertar a valorização da vida, a autoestima e conscientizar a comunidade escolar para a educação ambiental e preservação do patrimônio. O projeto visa criar espaços para jardinagem e horta na escola envolvendo objetivos de curto, médio e longo prazo. [...] Visando despertar nos alunos através do contato com a natureza a valorização da vida, da autoestima, a preservação do meio ambiente e do patrimônio escolar trabalhando interdisciplinarmente (DE291113SLvv).

A primeira ideia e contato com o projeto foi pensar na recuperação do patrimônio escolar, tornar o ambiente escolar um lugar prazeroso aos alunos, como descrito pela autora da ideia:

[...] eu via a escola muito apagada, eu vim um dia aqui nas férias, vim fazer o orçamento para colocar o projeto em prática (risos). E eu não vinha aqui nas férias, e ... eu tive uma

impressão muito negativa, sem aluno é bem pior. Tu chega aqui, isso aqui parece tudo acabado, destruído. Quando tem alunos, você não olha para os lados, não dá tempo, tem eles aqui, temos vida. Ai eu pensei, meu Deus! Isso aqui está muito feio ... eu penso que, como ... eu trabalho história e geografia, sempre eu falo de meio ambiente, sempre querendo ... passar alguma coisa sobre cuidar o meio ambiente, cuidar o planeta, cuidar da escola, cuidar do patrimônio, e aqui dentro eles não tinham nada para cuidar, isso sempre foi uma preocupação minha. Tem que começar pela escola, tem que começar dentro da escola, criar esses espaços, onde eles se sintam parte, onde eles possam cuidar, eles possam participar, e se sentir bem (E201213S).

O projeto tomou uma proporção maior do que a escola esperava, segundo a equipe diretiva, pois houve envolvimento dos alunos, professores e comunidade. O Verde Vida saiu do papel e envolveu a todos com a Festa da Primavera, segundo a coordenadora e mentora do projeto.

Na semana que antecedeu a Festa da Primavera, estavam sendo realizadas diversas atividades diferentes, todas voltadas e referentes ao projeto Verde Vida. Os alunos e professores entraram em comum acordo para todos trabalharem em equipe nos trabalhos preparatórios para a festa.

Outro fato relevante observado são as ações e reações dos alunos na transformação da escola e organização para a festa da primavera. A escola I propôs aos alunos que a sala que mais ajudasse com o Reflorescer ganharia um prêmio. Alguns alunos com o objetivo de conquistá-lo empenharam-se ajudando o dia todo, pintando potes, vasos, garrafa pet, pneus, plantando flores, carregando terras, construindo suporte para as flores. Tal fato fez com que alguns professores comentassem o envolvimento de alguns alunos que, na maioria das vezes, em sala não querem participar, ou que estão entre os que “só incomodam”. (DC291113SL).

Um projeto dessa natureza, no entanto, enfrenta impasses na medida em que se choca com uma versão de funcionamento da cultura escolar introjetada não somente em professores, mas também em alunos. O episódio a seguir indica o que estamos a afirmar.

Episódio 1: Aluno quer aula dentro da sala de aula

Um aluno não está se sentindo à vontade com o trabalho manual de plantar flores, arrumar a escola. Até o momento ele não havia ajudado em nada. Chega até a sua professora do período e lhe pergunta.

Aluno: Professora nós não vamos ter aula?

Professora: Como assim não vamos ter aula? Nós estamos em aula.

Aluno: Claro que não professora, de onde que isso é aula?

Professora: Desde quando aula é somente dentro da sala, com quadro e giz. Hoje são atividades diferenciadas, fora de sala de aula. É uma aula.

O aluno não deixa a professora concluir e vira as costas a ela, não gostando da ideia de que isso seria uma aula. A professora olha para sua colega e argumenta: Professora: Os alunos não estão acostumados com isso, aula fora da sala de aula, longe do quadro e giz (DC291113SL).

Os combinados relativos ao projeto Verde Vida haviam se realizado com cerca de dois meses de antecedência na escola I; os alunos já vinham a semana toda trabalhando com o projeto; mesmo assim, o aluno questionava a prática de estar fora da sala de aula, uma vez que, para ele, estar na escola implicava estar em sala de aula, sob o comando do professor e com o corpo submetido a um determinado lugar.

A Festa da Primavera prevista pelo projeto Reflorescer ocorreu no dia 30 de novembro de 2013; a festa foi uma das partes e início do projeto Verde Vida: [...] *não está pronto, está ainda no início, agora queremos continuar com ele, para que as crianças se envolvam, cuidem das plantas. Vamos dar continuidade, para que não pare ali” (E201213S).* Ao mesmo tempo permitiu a comemoração dos 50 anos do bairro, tendo as atividades voltadas à comunidade em geral.

Para a professora Maria, esse movimento de reflorescer a escola e as ações entre as pessoas é apenas o começo das transformações e sensibilizações das pessoas envolvidas na escola.

Trago proposições, provocações de olhares, propostas que me redimensionem. [...] E o reaproveitamento de espaço, é estético? Não, ele é interno, afetivo, fraterno, mas ele é conceitual, porque ele traz todo um projeto político, pedagógico e didático, que me dá referência de vida. É o professor que se amolece, que se interessa, que se repõem. E é essa proposta que faz o recomeço (E201213M).

Outra prática interna que a escola I iniciou também no ano de 2013 foi o passeio com os alunos para lugares externos à escola. Alguns alunos que pouco tiveram a oportunidade de sair do bairro e conhecer outros ambientes passam a ter esse contato. Dentro deste exercício, foi realizado, durante dois meses, um passeio por semana com alunos dos nonos anos em diante, na sede do Sindicato dos Servidores Municipais de Passo Fundo - SIMPASSO. Dentro das atividades realizadas no passeio, estavam inclusas palestras, oficinas realizadas pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD).

Outro projeto que ainda não é formalizado pela escola I, mas que se entende há seis anos, é o projeto das classes especiais nos anos iniciais. Seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento integral da criança e auxiliar na inclusão de alunos com alguma

deficiência dentro da escola. Trata-se de uma estratégia criada pela escola para dar um olhar especial a essas crianças que por várias razões estão na situação de distorção idade/série. O objetivo era deixar esses alunos em classes menores, para, assim, poderem ser melhor atendidos pelos professores e pela escola. No entanto, por orientação da Secretaria Municipal de Educação, em 2014, a escola não poderá mais oferecer esse atendimento.

É um projeto que a partir deste ano (2014), não vai mais funcionar; então, os índices de reprovação provavelmente serão maiores. Tivemos a tranquilidade desse ano, de que o aluno de primeiro, segundo e terceiro ano, não reprova; então, quarto e quinto ano, o aluno que não tem as habilidades básicas de leitura e de escrita, seguramos esse ano. [...] Precisamos ter essa clareza e saber que não estamos prejudicando, quando de repente segura esse aluno por mais um ano, mas que estamos fortalecendo ele para um próximo ano. Temos que medir o progresso, conseguiu avançar, não conseguiu avançar, vai ser melhor. [...] Por exemplo, os quartos anos, tinham um total de cem matrículas, e tinham cinco turmas funcionando, tínhamos uma turma de onze alunos, que essa era a diferença. Então, superlotamos duas outras turmas, fechou-se uma, mas manteve aquela ali, porque entendíamos a importância, desse olhar diferenciado. Vamos ver se conseguimos funcionar com as classes de apoio agora em 2014, mas os índices vão aumentar, porque esses alunos vão ser encaixados em turmas regulares. Tínhamos uma proposta, de um terceiro para um quarto ano, de um quarto para um quinto ano, e agora de repente esses alunos de um terceiro, vão para um quarto ano regular, só que eles foram trabalhados os conteúdos para irem a um quarto ano, que continuasse aquela linha de trabalho. Muitos desses alunos do quarto ano de 2013 foram alfabetizados no quarto ano. Então, eles não têm domínio de conteúdo de um quarto ano, para ir a um quinto. Certamente alguma lacuna vai ficar nesse quinto ano (E290114M).

Para a professora Marta, o projeto das classes especiais nos anos iniciais contribui para o avanço deste aluno e o seu encerramento prejudicará esses alunos.

A história se repete novamente, devido ao não repasse de verbas ou recursos humanos, em mais um caso. O projeto que tinha como principal objetivo o olhar diferenciado ao aluno, construído a partir do cotidiano e da necessidade da escola de compreender e atender o heterogêneo, encerrou em 2014. São os limites que a escola possui. Até poderíamos considerar hipoteticamente a centralização do poder da escola nos meios de produção, ou seja, uma uniformização do controle do tempo, do currículo, dos conteúdos, com também dos projetos e programas, o controle do governo e limite da escolar.

Na escola E, também se percebe algo semelhante a esse movimento de suprir as necessidades dos alunos criando projetos. Como a biblioteca não possui funcionários e horário de funcionamento, a escola criou um projeto que, desde 2013, é endereçado às

turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com intuito de amenizar a falta da biblioteca e fazer com que o aluno tenha mais contato com a leitura, livros e jogos pedagógicos, além dos trabalhados em sala de aula. Essa proposta partiu da professora Neiva. Para ela, essas atividades proporcionam momentos diferentes aos alunos.

O ambiente é organizado para os professores utilizarem como sala de leitura e jogos, tem-se o dia da leitura e o dia do jogo pedagógico. Dependendo do dia, o espaço fica organizado com mesas e cadeiras para que as crianças possam sentar, ler, brincar e compartilhar atividades. Nas segundas-feiras, há o espaço para a fruição na biblioteca e, nas sextas-feiras, para os jogos pedagógicos. As atividades duram de 30 a 45 minutos por turma.

Essa prática de trabalhar nesse ambiente diferenciado com o aluno não é um hábito, como não é uma atividade obrigatória aos professores. Assim, percebe-se pouca adesão. A professora Neiva argumenta que a atividade não é obrigatória, o que faz com que os professores não sejam adeptos da mesma: *não é obrigatório os professores irem até o ambiente, mas é um diferencial que temos, para trabalhar com o aluno. [...] Ir lá, é um contato que o aluno tem com esse material; se temos, por que não utilizar?* (DC191213pb).

Em hipótese essa não adesão dos professores é uma resposta ao novo, pois a formação homogênea e dos instrumentos homogeneizados e homogeneizantes são a condição do exercício de um trabalho pedagógico específico e regulamentado, impermeáveis ao novo. Assim, toda prática incompatível com sua função de reprodução dos conteúdos sistematizados, que se oponha à ortodoxia, não é considerada como algo produtivo, o que faz ocorrer a não aceitação/aprovação do projeto.

Ainda, na escola E, desde 2012, às segundas-feiras, reúnem-se as crianças dos anos iniciais para entoar algum hino; cada semana um ano vai ao pátio um pouco antes do término do dia para entoar ou o hino nacional, da bandeira, da Independência, ou do Estado do Rio Grande do Sul. A professora afirma que essa atividade serve para os alunos saberem como se portarem ao ouvirem um hino.

Essa entoação do hino uma vez por semana juntamente com a afirmação da professora da atividade ter como intuito o comportamento adequado são reproduções da cultura escolar, das regras, das imposições de como posicionar-se, de práticas e comportamentos são permitidos. Como também o retorno ao conteúdo cívico instituído durante o período da ditadura militar.

O Projeto Político-Pedagógico da escola E também indica recuperação de estudos aos alunos, práticas que os professores seguem. Essa “recuperação” é realizada em um período de dez dias no final do ano letivo para aqueles alunos que não conseguirem atingir a nota 7,0 (sete vírgula zero) ou que não tenham o mínimo de 75% de frequência. Segundo esse documento, essa atividade ocorrerá “durante o desenvolvimento das situações ensino-aprendizagem mediante o acompanhamento e controle contínuo do aproveitamento do aluno, a quem são oportunizadas novas experiências de aprendizagem a fim de sanar dificuldades” (DE**1113G).

A recuperação faz-se da seguinte forma: o aluno vem para os dias de recuperação com os professores e são revisados alguns conteúdos curriculares; após aplica-se uma prova. O resultado dessa prova é somado ao que o aluno já havia obtido de todas as notas dos trimestres; ao final, o aluno tem que ter 210 pontos para passar para o ano seguinte (DC191213G).

Outra forma de ajudar a recuperar a nota e os conteúdos escolares dos alunos infrequentes durante o ano letivo é a recuperação de estudos compensatórios de infrequência, ou seja, os alunos que faltaram mais de 25% das aulas durante o trimestre são obrigados a comparecer aos estudos de recuperação para fazer o mesmo processo descrito da recuperação; contudo, a nota final do trimestre será de no mínimo 7,0. Segundo exposto no Projeto Político-Pedagógico, *caso o aluno não compareça no período de recuperação, as faltas ficam acumuladas para o próximo trimestre. Se ao final do ano, na soma do total das faltas anuais, ultrapassar 25% (cinte cinco por cento), o aluno será reprovado por infrequência (DE****13G).*

Há uma contradição inerente às práticas de aprovação e recuperação do aluno na escola E. Nas observações realizadas na escola, fica explícita essa recuperação do aluno durante o ano letivo; porém, essa recuperação não está voltada ao bem estar do aluno, à preocupação com o seu desenvolvimento pleno e com o aprendizado dos conteúdos escolares, mas à recuperação de notas. Há uma preocupação em não perder o aluno, como na fala da professora Rojane: [...] *Inclusive nós mandamos a prova e trabalhos para fazer em casa, para não perderem o ano (E161213Ro).* A esse aluno que faltou muito ou parou de frequentar a escola, na maioria dos casos, liga-se para fazer contato com a família, pedindo que o aluno venha na recuperação de estudos; se mesmo assim o aluno não vier, são enviados trabalhos e provas para os alunos responderem em casa. Aqui, no entanto, fica evidente a preocupação com a progressão, ou hipoteticamente para que não cresça o

número de evasão ou reprovação de alunos, já que um dos critérios avaliativos do IDEB é a aprovação, reprodução e evasão.

Tal prática de aprovação dos alunos gera conflitos entre os professores da escola E, visto que há alunos que se esforçaram durante o ano letivo e passaram por mérito e os outros alunos que não vêm às aulas e quando vêm não querem estudar, segundo reclamações dos professores no conselho final de classe (DC191213cf), e assim mesmo passam de ano. Uma professora alega: *Devemos cuidar do nível de reprovação da escola, para não ficar feio na nota do IDEB, aí temos que passar esses alunos que não querem estudar. Se fosse para passar os que estudam e querem alguma coisa, seriam apenas cinco alunos por turma.* (DC031213G).

Alguns episódios remetem a situações tais como a manifesta anteriormente:

Episódio 2: O aluno B. ficou em recuperação de estudos em cinco disciplinas, mas não conseguiu atingir a média em duas.

Professora 2: Ele é um aluno que melhorou muito.

Professora 1: É de chamar ele, e falar que nós investimos em você e confiamos que você vai melhorar ainda mais.

A professora 2 acrescentou 30 pontos na nota final, para que o aluno fosse aprovado (DC191213cf).

Essa manipulação de dados é recorrente na escola E, para obtenção de maior pontuação nas avaliações nacionais. Como a retirada de dois a três alunos de cada turma para realização da Prova Brasil é a. Quando se considera o aluno fraco de conteúdos e o mesmo foi mal no simulado, convida-se essa criança a permanecer em casa e não vir fazer a prova (DC191113pdeG). Como retratado em outro episódio de uma outra avaliação nacional:

Episódio 3: Aplicação da prova ANA²⁷ às turmas dos terceiros anos do Ensino Fundamental, da fase final do Ciclo de Alfabetização.

No dia da aplicação do ANA, a professora Neiva, juntamente com as professoras das três turmas de terceiro ano, retiraram da sala de aula o total de seis alunos, para que estes não fizessem a prova. Essas crianças foram dirigidas a outra sala, com atividades de

²⁷ O objetivo da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA é produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Analisa além do desempenho do aluno, as condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. “Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas”, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2011).

pinturas, desenho, leitura. As portas de acesso a essa sala foram trancadas, somente as professoras e a coordenação da escola tinham acesso a esses alunos. A alegação para tal fato de uma das professoras é que esses alunos possuem uma dificuldade muito grande de aprendizado e isso influenciaria a nota final da escola.

Essa decisão foi tomada, porque no dia anterior havia sido realizado um simulado com os alunos; após a correção, ficou decidido que tirariam alguns alunos que não tinham ido bem.

Uma professora concordava com a ação da coordenadora pedagógica. A outra não tinha opinião formada sobre o assunto e a terceira era totalmente contra.

Professora 1: Eu não concordo com isso, não acho justo tirar os alunos da sala, para não fazer a prova. Se é para mostrar a escola e o trabalho que estamos fazendo, que mostre o correto. Todos então devem fazer a prova, todos fazem parte da escola (DC201113G).

Essas ocorrências mostram que a aprovação é um índice, uma média melhor no IDEB, como destacado na fala da professora Rojane, sobre o principal objetivo: [...] *o principal é que o IDEB melhore, e que essas crianças saiam daqui sabendo, realmente sabendo, e não só a disciplina, a aula formal, mas os outros projetos (E161213Ro).* Portanto, a permanência do aluno, o aumento do índice do IDEB, as diminuições das taxas de reprovação não se justificam somente pelo aprendizado do aluno. Para compreender como o aluno está permanecendo e qual o seu real aprendizado, é fundamental analisar algo além dos números, das taxas e índices.

Esse e diversos dados levantados tornam-se relevantes à pesquisa, pois contribuem para compreender o funcionamento integral das políticas públicas, sociais e internas da escola, como as mesmas estabelecem-se na escola.

As Políticas e Programas Educacionais mencionados são propostos à escola com o objetivo de obter maior qualificação do ensino, já que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. Como também apoiando a organização e a oferta do atendimento educacional regular e especializado, atender a todos com igualdade, especialmente aos alunos com alguma deficiência e alunos desprovidos de condições socioeconômicas adequadas, ou seja, aos sujeitos da nossa pesquisa.

Essas ações de políticas e programas são respostas à emergência de movimentos pela busca de melhores condições de aprendizado do aluno, para o acesso, a permanência e a ampliação do nível de escolaridade da população brasileira, tendo como principal objetivo o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo, uma educação de qualidade para todos, que garanta a todos as aprendizagens necessárias à vida em sociedade.

Na atual configuração da escola, esses programas, políticas e projetos são ensaios e erros mediados por opções, tendências, pontos de vista, que entram para a escola e a

sala de aula. E os indivíduos que estão envolvidos no processo educativo precisam administrar toda a situação. Ao mesmo tempo em que as políticas públicas e programas federais e municipais adentram no cotidiano da escola com uma conotação de contribuir ao processo educativo, os mesmos não se consolidam, ou por fatores políticos, econômicos ou governamentais.

Não obstante o funcionamento desses programas educacionais e a frequência dos alunos, observam-se muitas discrepâncias entre uma escola e outra. Nesse contexto, a cultura escolar afirma novamente sua prática de culpabilizar a família pelo não aprendizado do aluno ou por sua infrequência. Não se busca compreender se o programa está respondendo às necessidades de estudantes e suas famílias, quais são os pontos positivos e negativos para a vida do aluno ou em seu próprio funcionamento.

Outro aspecto que dificulta a permanência, frequência ao atendimento da criança, são as verbas governamentais mantenedoras dos programas não serem repassadas, ou serem interrompidas no meio do ano, dificultando a continuidade do programa e as ações da escola junto a este aluno, beneficiário dos programas.

Se procedermos a uma análise desses programas nas escolas, perceberemos uma grande influência para a avaliação nacional, ou seja, os programas são meios de fazer com que os alunos, de algum modo, possam melhorar, ou ser um incentivo a mais para frequentar e permanecer na escola, já que um dos pontos principais para participar dos programas é ser assíduo nas aulas regulares.

Nessa mesma perspectiva, observou-se a adoção de ações e programas nacionais e internos, como mecanismos para obter melhor posição no IDEB, estratégia criada pela escola e para gerenciar a avaliação, especialmente as estatísticas de aprovação, mesmo que a implantação do programa, não se justificam pelo aprendizado do aluno ou pela melhoria do ensino, mas sim a maior permanência do aluno, o aumento do índice do IDEB e as diminuições das taxas de reprovação.

Outros programas como as classes especiais, a Sala de Recursos, a Bactéria do Bem, sugerem também essa busca pela autopreservação, uma vez que buscam responder às grandes contradições que se conservam no interior da escola. São algumas das estratégias usadas para a manutenção de suas relações básicas, como o bem estar da escola, a manutenção da ordem, o gerenciamento do caos que, por vezes, parece confluir para o cotidiano escolar.

É a partir desse ponto que cada escola mostra a sua singularidade, sua marca própria, distinguindo-se das demais através da sua experiência, história, formação, dos

atos de colaboração para tornar determinada instituição única. Compreender a escola como uma instituição individual, com características próprias e singulares, com relações culturais e sociais, é o primeiro passo, pois ela não apenas se reproduz de maneira direta; suas formas de agir e suas interações em seu cotidiano fazem com que a escola ao mesmo tempo também produza. “Suas ações são reações”, sua reprodução é uma produção também (LAHIRE, 1997, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de construção deste trabalho, inúmeros foram os aprendizados para mim, como professora e pesquisadora. Investigar a constituição da escola, suas regras, sua cultura, a cultura das escolas, a sua história documentada, responsável pela propagação e transmissão de um sistema de valores apreendidos como dominantes (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 12), as histórias não documentadas, mas experienciadas e assumidas, foi de grande valia para a construção do conhecimento a respeito dessa instituição.

Estudar o cotidiano escolar é ir além do que está exposto nos papéis, é compreender a vida que pulsa dentro da escola, é investigar as relações culturais, sociais, constituídas na rotina diária. Essa vida cotidiana está no centro do “acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”. A vida cotidiana é a vida de todo sujeito por inteiro, do sujeito que participa desta vida com seus aspectos de sua individualidade: “... nela, colocam-se em ‘funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 1992, p. 17).

E é essa heterogeneidade que adentra a escola: sujeito individual ativo carregando o seu lugar social, cultural e histórico, propulsor de lutas sociais para demarcar seu espaço, para ser reconhecido de forma particular na sociedade e, portanto, também no ambiente escolar.

É na relação da escola com esse indivíduo que se constituem “novos sujeitos sociais”, resultado de mudanças nos cenários, na composição de forças, nas relações sociais em um determinado momento histórico, que instauram inquietações e principalmente o motivo dessa pesquisa: compreender o atual momento por que a educação passa, levando em conta como sujeitos sociais, com suas ações, reações, disposições, cultura, atuam nesse contexto e produzem e reproduzem uma cultura imersos no cotidiano escolar; e, com isso, buscar elementos para elucidar como a escola, ao longo do tempo, foi produzindo um modo de operar que lhe garantiu até o momento a legitimidade necessária à sua continuidade, ao exercício de sua função social, ao seu ideário de instrução.

Contudo, a relação entre a tradição – a cultura escolar – e a presença do heterogêneo, ocasiona tensões e contradições nesse ambiente, a fim de atender a todos

dentro da vida escolar. Portanto, quais tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade, por meio da presença do “novo” (crianças, jovens, pais, programas, profissionais de outras áreas), que trazem consigo características diferentes do previsto pela instituição escolar (linguagens, ações, costumes, comportamentos), adentra a escola e permanece nela, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído?

Para responder a essa principal questão e ao objetivo principal que nos propusemos, foi necessário investigar quais são as estratégias produzidas pelos sujeitos da escola (professores, coordenação, direção, projetos, programas, políticas) para obter a adesão dos alunos a seu projeto, bem como o sucesso escolar. Com base nisso, reuniu-se elementos que permitiram compreender alguns dos elementos sobre como a cultura da escola influencia a recepção do novo/heterogêneo que lhe chega e a sua permanência na escola.

Optou-se em primeira instância por situar a produção da cultura escolar no processo de sua constituição histórica. Esse primeiro passo resultou na busca de informações a respeito da cultura escolar e do processo de construção dessa cultura: quais os processos envolvidos nela, suas características, regras, ações. Auxiliados por Enguita (1989), Aranha (2006), Forquin (1993), Soares (1985; 1993), entre outros, compreendemos que a instituição escolar foi constituída e considerada não somente um lugar específico para instrução dos indivíduos, mas também um local que transmite suas próprias hierarquias, valores, princípios, linguagens, possuinte de uma cultura própria, a cultura escolar que lhe permite agir em face de fatores internos, externos, sociais, políticos. E que essa cultura se reproduz no ambiente escolar justificando seu ideário.

Apropriados do conceito de vida cotidiana e ao participar da vida que pulsa na escola, nas duas escolas pesquisadas, vislumbramos o cotidiano escolar, permeado por relações sociais, culturais, histórica, como também, por uma cultura própria dessas escolas, a cultura da escola.

Para Ezpeleta e Rockwell (1989) estudar e compreender o conceito de vida cotidiana da escola vai além de apenas observá-la superficialmente. Trata-se de ter a possibilidade de visualizar a verdadeira cultura escolar, sua produção e reprodução. E é nessa relação de produção, reprodução, aluno, escola, que se estabelecem os conflitos do cotidiano escolar, ou seja, os processos constitutivos da realidade escolar que permitem articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o tempo e o contexto específico. Nesse processo inacabado da constituição da escola,

no cotidiano escolar, permeado por relações sociais, culturais e históricas, gerir a complexidade da escola não se dá de uma única forma.

Compreender o significado social da escola, sua importância na vida pessoal e profissional de alunos e professores, requer, segundo Mafra (2003, p. 110), o aprofundamento dos processos socioculturais que atuaram na constituição histórica da identidade desses estabelecimentos.

As duas escolas criaram uma cultura da escola nas brechas deixadas pela cultura escolar, perceptível nos pequenos gestos carregados de significados, nos rituais do cotidiano com a intenção de investir na presença e permanência do aluno no processo educativo, nos momentos da chegada do aluno à escola, ao evidenciar conhece-lo, conhecer sua história e sua família, ao aceitar a entrada e permanência do estudante mesmo com atraso, ao ligar para o aluno para vir fazer a prova, ao perceber o sofrimento de um aluno e ter um olhar diferenciado em sua direção, ao escutá-lo, ao compreender as dificuldades por que alguns passam, ao se preocupar com o seu desjejum e seu almoço, ao desenvolver projetos embasados nas demandas específicas emergentes de dentro da escola e da necessária relação de pertencimento da criança e do jovem com esse espaço, entre outros elementos. Há em querer o aluno dentro da escola, mais do que uma preocupação com o número que ele representa nos dados oficiais, um eminente desejo de que ele esteja bem dentro do ambiente escolar e conseguindo superar algumas marcas de violência trazidas consigo.

Contudo, apesar de cada escola possuir sua identidade, a cultura da escola, a qual se sustenta nas práticas das pessoas que tomam parte nela, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

Ao mesmo tempo em que há um acolhimento do aluno, a sua permanência dá-se pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para ele.

Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, constituída de estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos mantenham-se dentro dos seus limites.

A padronização dos costumes, regras de comportamentos dentro do ambiente escolar, instituindo os modos de vestir, uma linguagem comum, valores e costumes análogos, configura-se aderência à tendência de homogeneização social e cultural. Ou seja, ao passo que a escola acolhe os alunos, mas, por vezes, trata a todos como sendo iguais, em condições igualitárias de frequentá-la e permanecer, também reforça as desigualdades e as reproduz, segundo Bourdieu e Passeron (1975).

Esse processo é muito tenso em função das pessoas que constituem o cotidiano escolar. Elas não se submetem à cultura escolar sem resistências. Os indivíduos que estão percorrendo os espaços escolares possuem personalidade, criam e recriam espaços, se apropriam deles, levando consigo suas histórias individuais e sociais, as suas expectativas sobre essa instituição, o seu *habitus* (BOURDIEU; CHARTIER, 2012).

O *habitus* é acionado pela situação. Assim, os estudantes manifestam descontentamentos à imposição desses mecanismos homogeneizantes, observados nas atitudes de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. A gestão produz estratégias de aproximação com a família e de compartilhamento do poder como forma de considerar os vários sujeitos na condução de seu trabalho, projetos que demandam o envolvimento da criança com o espaço escolar, professores se mobilizam para conquistar a criança para o projeto de escola que se lhe apresenta... Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, já que são muitas as ações que permitem dizer que a sua relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo o que Lahire (2005), considera como disposições.

Entre as manifestações dos novos sujeitos sociais, contrárias ao esperado, há aquelas que causam sentimento de perda a alguns professores, evidente quando questionam o desinteresse do aluno pelos estudos, o seu despreço pela escola em resposta ao acolhimento que cotidianamente produzem para que ela tenha um sentido para ele. A expectativa da equipe diretiva e dos professores das escolas que se abriram ao nosso trabalho é que o aluno conquiste algo melhor do que a condição de início oferecida pela família. O ideal da escola como fator de equidade social - que certamente constitui a trajetória pessoal de alguns profissionais que atuam nesses espaços - é reiterado cotidianamente em ambas as escolas.

Essas descobertas a respeito da cultura escolar e da cultura da escola e a relação com o novo abriram espaços para analisar o impacto do movimento pela universalização da Educação Básica em seus marcos legais, seus desdobramentos em políticas públicas e de educação junto à instituição escolar, e em que medida essas políticas influenciaram a presença do novo dentro do ambiente escolar.

No que se refere à acepção do “novo” assumida neste trabalho, é importante retomar que, desde 1940, deflagrado o processo de universalização da educação pública no Brasil, foi se delineando a ampliação da oferta do ensino, a obrigatoriedade do ensino público e a incorporação de novos sujeitos, principalmente das camadas populares da população brasileira, à instituição escolar. Esse processo se deu também na tensão entre a pressão dos movimentos sociais pela garantia dos direitos à educação a todos e as demandas que o modelo de desenvolvimento e o sistema econômico produziram. No entanto, a forma de organização do ensino herdada de séculos de história permitia que os alunos considerados “inadequados” para esse modelo fossem levados para fora do sistema escolar, demarcando o que ficou conhecido como fracasso escolar.

As críticas a esse fenômeno, as mudanças no sistema produtivo, as formas de gestão das contradições sociais através da política, entre outros elementos já tratados, fizeram com que os diferentes que antes não permaneciam na escola, agora estejam aí e nela permaneçam.

As políticas e programas educacionais em nível nacional vigentes nas duas escolas são propostos com o intuito de melhorar o ambiente escolar, obter maior qualificação do ensino, já que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa e, conforme o espírito da legislação, atender a todos com igualdade, especialmente aos alunos com alguma deficiência e alunos desprovidos de condições socioeconômica favorecida, constitui-se um dever da escola.

Nessa relação, o contexto externo adentra a escola influenciando seu processo, suas regras, isto é, a cultura escolar; e, pela insuficiência de suas respostas a tensão que isso produz, faz emergir a cultura da escola, fazendo com que ali se gesticule algo bastante complexo e difícil compreensão.

Os processos constituídos na realidade escolar vão permitindo articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o tempo e o contexto específico e, principalmente, com os diferentes sujeitos que os protagonizam. Nesse processo inacabado da constituição da escola, no cotidiano escolar, permeado por

relações sociais, culturais, histórica, gerir a complexidade da escola não se dá de uma única forma.

As escolas fazem um grande esforço em acolher e fazer com que o novo sujeito permaneça na escola; contudo, por vezes reiteram, por outras superam o ideal de padronização e imposição das regras da cultura escolar, os mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo, o que causa uma diversidade de tensões e contradições no ambiente escolar. Essas tensões, contradições e problemas gerados no cotidiano escolar, são próprias de cada escola e estão ligadas à história singular de cada uma. Compreende-se que, devido à emergência dos acontecimentos, muitas vezes, a escola consegue tão somente gerir o cotidiano, administrar o caos, amenizar as tensões instauradas no ambiente escolar. A ação pedagógica dirige-se frequentemente para “apagar os incêndios”, mais do que para pensar em como produzir condições de sucesso escolar às crianças e aos jovens, de dar sentido e significado aos conteúdos escolares por parte dos alunos. Assim, é na gerência do cotidiano escolar que os dizeres e os fazeres adotados se contradizem.

Compreender a escola hoje implica compreender essas estratégias, produzidas para atender às crianças que estão na escola ou mais tempo na escola por força das políticas públicas de universalização do acesso ao ensino. Isso requer uma aproximação com a escola e a busca por compreender o cotidiano escolar, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, ou seja, a escola em movimento, que age sobre e reage aos elementos que o contexto atual vai lhe impondo.

Nesse contexto, a equipe de gestão configura-se como um componente fundamental para a gestão desse contexto. A forma de gerir a complexidade do cotidiano escolar, o comandar, o organizar a escola em movimento, ou seja, as ações, tensões, reproduções, disposições que estão presentes no dia a dia da escola, imprime em cada lugar um modo de operar nessa complexidade.

Muitas questões se mantiveram sem respostas. Uma delas estaria vinculada à relação entre currículo, cotidiano escolar e os novos sujeitos. Existe um currículo ou um projeto pedagógico que conseguiria dar conta de abarcar toda essa heterogeneidade, ou seja, a vida que pulsa no cotidiano escolar? Outra questão que se demonstrou muito intrigante foi sobre o aprendizado dos alunos. Pensando em uma escola que tivesse um olhar para o heterogêneo, compreendendo a singularidade de cada um, como o professor conseguiria dentro da sala de aula fazer com que seus alunos aprendessem? Seria possível uma escola fora dos padrões de sua constituição ter seu papel social ativo, o de ensinar e

fazer com que os alunos aprendam? Essas e outras questões poderão estar presentes em nossos futuros trabalhos ou nos trabalhos daqueles que desejam compreender um pouco mais sobre o cotidiano escolar, sua constituição e sobre a relação homogêneo/heterogêneo no universo de uma instituição que vem sendo duramente questionada em seu papel e em seu valor.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. *Montesquieu: a política e a história*. 2. ed. Lisboa: Editora Presença, 1977.
- ALVES, Camile Moreira. *Alunos de ontem, pais de hoje: a escola em dois tempos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1975.
- BRASIL. Decreto nº. 6.094/2007, de 25 de março de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 mar. 2007.
- _____. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de Julho de 2010. Modifica o art. 227 da Constituição Federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm>.
- _____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 – LDB/61. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1961.
- _____. Lei nº. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Lei do Ensino Universitário. Plano Nacional de Educação. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino

superior e sua articulação com a escola média. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

_____. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 – LDB/71. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Planalto, Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e sinaliza o Ensino Fundamental de 9 anos, a iniciar-se aos 6 anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Planalto, Brasília, DF: Senado, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº. 10.098/2000, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2000.

_____. Lei nº. 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>.

_____. Lei nº. 12.796/2013, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>.

BRASIL. Instituto Brasileira de Geografia e Estatísticas - IBGE. *Estatísticas do Século XX*. Brasília, DF, set., 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxxhtml.shtm>>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *História*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-histori>>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *ANA*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/ana>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Programa Brasil Alfabetizado*, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: 19 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação*, Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 19 dez. 2013.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social. *Cadastro Único*, Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social. *O que é o Bolsa Família*, Brasília, DF, 02 set. 2013d. Disponível em: <<http://bolsafamilia10anos.mds.gov.br/node/149>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, Brasília, DF, 2013e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 08 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)*, Brasília, DF, 2013f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao&id=176:apresentacao&option=com_content&view=article>. Acesso em: 08 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)*, Brasília, DF, 2013g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=823&id=244&option=com_content>. Acesso em: 08 jul. 2014.

CAMPOS, Francisco. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1940.

CAPUTO, Ana Claudia. *Desenvolvimento econômico brasileiro e o investimento direto estrangeiro: uma análise da instrução 113 da SUMOC – 1955/1963*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Fluminense - UFF, Niterói: RJ, 2007.

CERULO, Massimo. I sociologi distruggono le illusioni: Pierre Bourdieu e lo svelamento dela realtà sociale. In: BOURDIEU, Pierre. *Sul concetto di campo in sociologia*. Roma: Armando, 2010.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Relação com o saber, formação do professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: SADER, Eder. *Quando alguns personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 9-16.

COMENIUS, Johann Amos. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d].

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DESLANTES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAS, J. A. Sistema escolar brasileiro, 1977. In: PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras do Brasil – ALB, 1998.

DUARTE, Gisléia Benini; NETO, Raul da Mota Silveira. Avaliando o Impacto do Programa Bolsa Família sobre a Frequência Escolar: o Caso da Agricultura Familiar no Nordeste do Brasil. In: *Encontro Nacional de Economia*, n. 36, 2008, Niterói. Anais do XXXVI Encontro Nacional de Economia. Niterói: Anpec, p. 1-17, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200806301113020.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAHEL, Murilo [et. al]. O impacto do Bolsa Família na inclusão educacional: análise da matrícula escolar em Minas Gerais. *SER Social*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 98-126, jan./jun, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação SEADE, n. 14(2), p. 44-50, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; SILVEIRA, Alzira Malaquias da; FERREIRA, Marina Baird (Coord.). *Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GODINHO, Volmar. *Blog do Bairro Z em movimento*, Passo Fundo, RS, 2011.

Disponível em:

<http://bairrozachiaemmovimento.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html>. Acesso em: 18 nov. 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun, 2001.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? *Fórum Sociológico (Série II)*, Lisboa: CESNOVA, n. 18, p. 79-85, 2008.

_____. Entrevista com Bernard Lahire “Do Homem Plural ao Mundo Plural”. Entrevista concedida à Sofia Amândio. *Revista Análise Social*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, n. 202, XLVII (1.º), p. 195-208, 2012.

_____. Patrimónios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, CIES, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, Abril, 2002.

_____. *Retratos sociológicos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

LÓPEZ, Gabriela; ASSAÉL, Jenny; NEUMANN, Elisa. *La Cultura Escolar? Responsable del Fracasso?*. Santiago: Piie, 1984.

MAES, Gautier. A Instituição na filosofia do Merleau-Ponty. In: *VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar*, 2011, São Carlos, Anais p. 227-236, São Paulo.

MAFRA, Lilian de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANKE, Lisiane Sias. *História e sociologia das práticas de leitura: A trajetória de seis leitores oriundos do meio rural*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médica, 1977.

MICELI, Sergio. A emoção racionada. In: BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das letras, 2005, p. 7-20.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n.3, p. 1-5, 2º sem., 1996.

PASSO FUNDO. Lei nº 2094, de 15 de maio de 1984. Denomina de Núcleo Habitacional José Alexandre Zachia, O conjunto residencial da Vila Vera Cruz. *Gabinete do Prefeito*, Passo Fundo, RS, 15 maio 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A Queiroz, 1990.

_____. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio Janeiro. Livraria José Olympio Editora, 1973.

_____. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

_____. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In: _____ (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985a, p. 25-32.

_____. Da psicologia do ‘desprivilegiado’ à psicologia do oprimido. In: _____ (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985b, p. 208-228.

PEREIRA, Glicia Mendes Pereira. *Relações de poder, currículo e cultura escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, 2010.

PETITAT, André. *Produção da escola, Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos Histórico-Educativos e a História da Educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas: SP, Autores Associados, 1998.

ROCKWELL, Elsie. De Huellas, Bardas Y Veredas Una Historia Cotidiana em la escuela. In: Rockwell, Elsie [et. al.]. *La escuela cotidiana*. México, Distrito Federal: Fondo de cultura económica, 1997, p. 13-57.

ROMERO, Julio Alfredo Racchumi; HERMETO, Ana Maria. Avaliação de impacto do Programa Bolsa Família sobre Indicadores Educacionais: uma abordagem de regressão descontínua. In: *Encontro Nacional de Economia*, n. 37, 2009, Foz do Iguaçu. Anais do XXXVII Encontro Nacional de Economia. Foz do Iguaçu: Anpec, p. 1-20, Paraná, 2009.

ROMUALDO, Anderson dos Santos. “DOCE OU ATROZ, MANSO OU FERROZ”: os currículos realizados/inventados na relação com a(s) diferença(s) no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2011.

SADER, Eder. *Quando alguns personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SILVA, Priscila Kalinke da Silva. *EDUCAÇÃO, CULTURA ESCOLAR E MEDIAÇÃO: em estudo o animê naruto*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, v. 07, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolas na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (coord.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. n. 0, p. 63-82, Set/Out/Nov/Dez, 1995.

WERLE, Flávia Obino C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ CPF n° _____, voluntariamente e esclarecida sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no que tange à Educação, autorizo que as informações obtidas de mim pela acadêmica Flaviana Demenech, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel, sejam utilizadas para as finalidades constantes do projeto de investigação OS NOVOS SUJEITOS QUE ADENTRAM A ESCOLA: CONSTITUIÇÃO E IMPACTOS SOBRE A CULTURA ESCOLAR, ressalvada a garantia do sigilo que me assiste e que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Passo Fundo, 02 de dezembro de 2013.

ANEXO 2

**REGISTRO DOS DOCUMENTOS COLETADOS NO TRABALHO DE CAMPO
2013-214**

Tipos de documentos

DC – Diário de Campo

DE – Documento Escolar

E - Entrevista

Tipo de Material	Código	Data	Descrição
DC	DC****13G	Ano de 2013	Observações do bairro
DC	DC281113G	28/11/2013	Conversa com o porteiro da escola E
DC	DC121113G	12/11/2013	Observações do funcionamento da escola E
DC	DC201113G	20/11/2013	Conversa com a coordenadora pedagógica dos anos finais, Rojane
DC	DC141113G	14/11/2013	Observações do funcionamento da escola E
DC	DC181113sr	18/11/2013	Programa Sala de Recursos E
DC	DC181113tiG	18/11/2013	Projeto Tempo Integral E
DC	DC191113meG	19/11/2013	Programa Mais Educação E
DC	DC191113pdeG	19/11/2013	PDE E
DC	DC191113G	19/11/2013	Observações do funcionamento da escola E
DC	DC201113G	20/11/2013	Observações do funcionamento da escola E
DC	DC251113G	25/11/2013	Observações do funcionamento da escola E
DC	DC271113G	27/11/2013	Observações do funcionamento da escola E
DC	DC281113G	28/11/2013	Observações do funcionamento da escola E

DC	DC031213G	03/12/2013	Observações do funcionamento da escola E
DC	DC161213G	16/12/2013	Observações do funcionamento da escola E
DC	DC191213G	19/12/2013	Observações do funcionamento da escola E
DC	DC191213pb	19/12/2013	Projeto biblioteca
DC	DC191213cf	19/12/2013	Conselho Final dos anos finais da escola E
DC	DC271113M	27/11/2013	Conversa informal com a Psicóloga Mônica
DC	DC**1113SL	**/11/2013	Observações do bairro e escola I
DC	DC131113SL	13/11/2013	Observações do funcionamento da escola I
DC	DC181113SL	18/11/2013	Observações do funcionamento da escola I
DC	DC211113SL	21/11/2013	Observações do funcionamento da escola I
DC	DC261113SL	26/11/2013	Observações do funcionamento da escola I
DC	DC061213SL	06/12/2013	Observações do funcionamento da escola I
DC	DC091213SLc2	09/12/2013	Conselho de classe oitavos anos e oitava série, escola I
DC	DC091213SLc1	09/12/2013	Conselho de classe anos iniciais, escola I
DC	DC101213SL	10/12/2013	Observações do funcionamento da escola I
DC	DC101213SLc3	10/12/2013	Conselho de classe 6º e 7º anos, escola I
DC	DC201213SL	20/12/2013	Confraternização de encerramento escola I
DC	DC131113SLme	13/11/2013	Observação Programa Mais Educação da escola I
DC	DC211113SLme	21/11/2013	Observação Programa Mais Educação da escola I
DC	DC061213SLp	06/12/2013	Observação PROINFO da escola I
DC	DC181113SLsr	18/11/2013	Observação Sala de Recursos da escola I
DC	DC261113SLsr	26/11/2013	Observação Sala de Recursos da escola I

DC	DC301113SLr	30/11/2013	Observação Projeto Verde Vida da escola I
DE	DE**1113Gbf	2013	Relatório do Programa Bolsa Família escola E
DE	DE 281113	28/11/2013	Folder da Escola E
DE	DE**1113G	**/11/2013	PPP – Projeto Político Pedagógico da escola E
DE	DE****13	2013	Regimento Escolar EMEF E
DE	DE161213	16/12/2013	Caderno de estatísticas interno escola E
DE	DE****13bG	2013	Banner dos Programas e Projetos da EMEF E
DE	DE****13SL	2013	PPP – Projeto Político Pedagógico da EMEF I
DE	DE201213SL	20/12/2013	Caderno de estatísticas interno escola I
DE	DE**1113SLbf	2013	Relatório do Programa Bolsa Família escola I
DE	DE291113SLvv	29/11/2013	Projeto Verde Vida escola I
E	E161213Ro	16/12/2013	Entrevista com coordenadora Rojane da escola E
E	E161213Re	16/12/2013	Entrevista com diretora Renata da escola E
E	E161213N	16/12/2013	Entrevista com a coordenadora dos anos iniciais da escola E, Neiva
E	E201213M	20/12/2013	Entrevista com a diretora Maria da escola I
E	E201213V	20/12/2013	Entrevista coordenadora Verônica da escola I
E	E201213S	20/12/2013	Entrevista coordenadora Silvana da escola I
E	E290114M	29/01/2014	Entrevista coordenadora Marta da escola I

CIP – Catalogação na Publicação

D376c Demenech, Flaviana

Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução / Flaviana Demenech. – 2014.

175 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Dickel.

1. Educação. 2. Cultura – Estudo e ensino. 3. Educação – Finalidades e objetivos. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU:

37.015.4

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857