



FABRISCIO LUIZ FONTOURA

**“JUVENTUDE E ESCOLA: UM ESTUDO A
PARTIR DA VISÃO DOS ESTUDANTES”**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FABRISCIO LUIZ FONTOURA

**“JUVENTUDE E ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DA
VISÃO DOS ESTUDANTES”**

Orientador(a): Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO FABRISCIO LUIZ
FONTOURA E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. DIRCE
DJANIRA PACHECO E ZAN

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F738j Fontoura, Fabriscio Luiz, 1982-
Juventude e escola : um estudo a partir da visão dos estudantes / Fabriscio
Luiz Fontoura. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Dirce Djanira Pacheco e Zan.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Jovens. 2. Etnografia. 3. Fotografia. 4. Escolas. 5. Educação. I. Zan, Dirce
Djanira Pacheco e, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Youth and school : a study from the point of view of the students

Palavras-chave em inglês:

Youngsters

Ethnography

Photography

Schools

Education

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Dirce Djanira Pacheco e Zan [Orientador]

Eric Ferdinando Kanai Passone

Débora Mazza

Data de defesa: 23-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**JUVENTUDE E ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DOS
ESTUDANTES**

Autor: Fabriscio Luiz Fontoura
Orientadora: Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

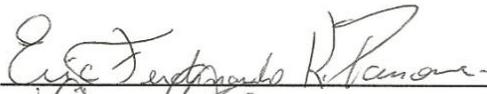
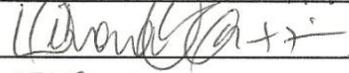
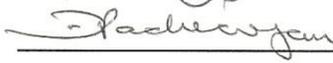
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida **por Fabriscio Luiz Fontoura e aprovada pela Comissão Julgadora**

Data: 23/08/2013

Assinatura: 

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos vão, primeiramente, à Banca examinadora que compareceu tanto ao exame de qualificação quanto à defesa, composta pela professora Débora Mazza e pelo professor Eric Passone, assim como à minha orientadora professora Dirce Zan, a qual foi muito atenciosa, paciente e cujos apontamentos foram muito enriquecedores e produtivos.

Agradeço, especialmente, à minha companheira Thalita Cazetto por todo o apoio desde os rascunhos do projeto até as últimas linhas desta pesquisa. Sem a ajuda dela eu não teria ido tão longe.

Agradeço a meu pai e melhor amigo, José Luiz Fontoura, por todo o esforço e empenho não só em minha educação, como também em toda a minha caminhada pessoal.

Agradeço ao apoio de minha família, com destaque às conversas produtivas com meu primo Gilberto Busso, além daqueles amigos que acompanharam todo o processo.

Um especial agradecimento a todo o grupo Violar, cujas reflexões e contribuições moldaram, em grande parte, os caminhos de minha pesquisa.

Agradeço a todos da Escola na qual esta pesquisa foi realizada: à diretora, às coordenadoras, aos professores, aos demais funcionários e, principalmente, aos jovens alunos cuja participação é o coração desta pesquisa.

Agradeço a todo o apoio da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp com minhas necessidades burocráticas.

Por fim, gostaria de agradecer à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo suporte dado ao longo da pesquisa.

Muito obrigado a todos.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o que os jovens da/o oitava série/nono ano de uma escola pública do município de Campinas (SP) têm a dizer sobre a escola. Para tanto, utilizou-se como referencial metodológico a etnografia, registrando as observações do cotidiano escolar em diário de campo, além de fotografias produzidas pelos estudantes. Foram selecionados dez alunos com perfis que representassem, de uma maneira geral, toda a turma de oitava série/nono ano. Foi pedido a eles que tirassem cinco fotografias do que lhes interessassem mostrar sobre a escola. As fotografias foram divididas em temas, considerando as legendas atribuídas pelos respectivos autores e, posteriormente, foram realizados encontros para discutir os temas. As discussões foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas. A análise de dados foi realizada de acordo com os temas mais destacados pelos estudantes. A pesquisa mostrou que os alunos não têm encontrado sentido em algumas das posturas de professores – não só com relação ao autoritarismo, mas também com relação à qualidade do ensino – e de funcionários e que há limitações no uso dos espaços da escola. Ainda que os alunos vejam a escola como antidemocrática por não considerar suas opiniões e demandas, acreditam na sua importância não só como espaço de sociabilidade, mas também como oportunidade de aprendizado, de serem ouvidos por alguns professores, para desenvolver seus potenciais, além de poder se preparar para um futuro profissional.

ABSTRACT

This research has aimed to investigate what eighth-grade students from a public school in Campinas (SP) have to say about the school. In order to that, it was used as reference the ethnographic methodology, registering the daily observation on a field journal, and pictures taken by the students. Ten students were selected which represented a general profile of their eighth grade class. It was asked to these students to take five pictures of whatever it was interesting to them to be showed about the school. These pictures were divided in themes, considering the titles attributed by the respective authors and, lately, meetings were arranged to discuss those themes. The discussions were recorded in audio, video and transcribed. The data analysis happened accordingly to the themes most stressed by the students. The research showed that students have not seen much sense in some attitudes of the teachers – not only regarding authoritarianism but also regarding teaching quality – and of the other employees, and there are limitations concerning the use of the spaces at school. Despite students see the school as antidemocratic due to not consider their opinions and demands, they believe in its importance not only as a sociability space, but also as an opportunity of learning, of being hear by the teachers in order to develop their potentials, including being able to be prepared for a professional future.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I – Sobre as ferramentas metodológicas	3
1. Etnografia: entrada no campo e diário de campo	3
2. A fotografia como ferramenta para narrativa	13
3. Encontros: as narrativas a partir das fotografias	21
4. Análise de dados	23
Capítulo II – Sobre a abordagem teórica	25
1. Introdução	25
2. Quadro teórico	36
Capítulo III – Sobre o campo de pesquisa	45
1. Uma escola em Barão Geraldo	45
1.1. A escolha dos participantes	45
1.2. Sobre os contornos da escola	51
1.3. Primeiros contatos	52
2. Outras considerações	55
3. O Distrito de Barão Geraldo	57
3.1. Sobre as fontes	57
3.2. Das origens	58
4. Tensões sociais pela terra: a especulação imobiliária	63
Capítulo IV – O que os alunos têm a dizer sobre a escola?	69
1. O Porta-voz	69
2. Autoridade e respeito	70
3. Sociabilidade	81
4. Concepções de ensinar e aprender	91
5. Considerações finais	100
Referências	105
1. Bibliográficas	105
2. Eletrônicas	110

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca apresentar o que um grupo de jovens estudantes do nono ano, de uma escola pública do Município de Campinas, Estado de São Paulo, localizada em um distrito que apresenta uma população de diferentes classes sociais, tem a dizer sobre a escola.

Para isso, vali-me da minha inserção no campo de pesquisa e das anotações do diário de campo. Além disso, foi realizado um trabalho com fotografia no qual foi pedido a cinco meninos e cinco meninas que tirassem fotos sobre quaisquer coisas que lhes interessasse mostrar a respeito da escola. Depois de feito isso, eles trouxeram as fotos e deram títulos a elas, de acordo com o motivo pelo qual foram tiradas. Tendo todas as fotografias, elas foram agrupadas em três categorias: Infraestrutura, Espaços e Pessoas. Após definidos os temas acima citados, foi pensado que seria interessante colocar o tema “O que não foi fotografado” e foram então agendados encontros para discussão.

Pensando a relação que esses alunos estabelecem com a escola e com os saberes, procurei analisar as discussões que foram gravadas em áudio e transcritas buscando responder a pergunta inicial: o que os jovens têm a dizer sobre a escola?

No Capítulo I, apresento as ferramentas metodológicas que utilizei para a coleta de dados, as quais são: o trabalho etnográfico de imersão no campo de pesquisa, com apoio do diário de campo, cujo trabalho teve início um semestre antes da coleta de dados (ou seja, teve início em agosto de 2011); a fotografia como meio de estimular as discussões sobre a escola, as quais os alunos tiraram com suas próprias câmeras dos aparelhos celulares ou com uma câmera que apresentei àqueles que não tinham uma; e os encontros, nos quais foi possível apresentar a todo o grupo as fotografias e, a partir destas, conduzir as narrativas sobre o que esses jovens pretendiam dizer sobre a escola, em momentos combinados com os alunos, a direção e os professores.

O Capítulo II trata dos conceitos e referenciais teóricos nos quais me baseio em minha pesquisa. Trabalho, principalmente, com os conceitos de relação com o saber e sujeito social de Bernard Charlot, além de outros autores que dão suporte acerca de

pesquisas com a juventude, como Juarez Dayrell, Wivian Weller, Marília Spósito, Dirce Zan, entre outros.

Apresento Capítulo III os alunos escolhidos para a pesquisa, atentando para os detalhes observados e anotados em diário de campo, além de fazer uma pequena situação histórica da escola pesquisada, levantando informações sobre o distrito em que ela se localiza: o distrito de Barão Geraldo. Este distrito tem uma história de grandes transformações, tendo surgido a partir de duas grandes fazendas cafeeiras. Com a divisão dessas terras em pequenos lotes, o distrito viu suas características rurais sendo substituídas, aos poucos, com o surgimento da Universidade Estadual de Campinas, pela urbanização, atendendo ao novo público surgido em razão da universidade. A escola pesquisada surge com essa urbanização do distrito, que contrasta moradias populares com grandes condomínios de luxo.

O Capítulo IV e final apresenta a visão dos alunos sobre a escola. Para eles, a escola é lugar de se aprender, mas também é muito importante como lugar de sociabilidade. Além disso, as relações entre os jovens e os adultos têm se apresentado tensa, com algumas exceções e os primeiros parecem estar vendo os segundos como autoritários no ambiente escolar – e, em alguns casos, no ambiente familiar também. Esses jovens, na sua constituição como sujeito social, compartilham na escola sua bagagem cultural (ou capital cultural, citando Bourdieu), transformando-a, reconstruindo-a, buscando sentidos, a partir disso, para se mobilizar dentro e fora da escola.

Para esses jovens, a escola não é só um lugar para se garantir emprego ou para atingir níveis de conhecimento que superem seus pais; não é somente um lugar onde eles podem conversar com os amigos, divertirem-se; não é só um lugar de aprender, de socializar; é tudo isso e também um espaço onde possam ser respeitados por quem são, por como são e que possam ser ouvidos. Para isso, eles atribuem a mim, pesquisador, a função de porta-voz do que eles gostariam de dizer.

CAPÍTULO I – SOBRE AS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

1. Etnografia: entrada no campo e diário de campo

Fazer etnografia é como tentar ler (...) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1978:20).

Primeiramente, gostaria de destacar aqui que estou me referindo a esta pesquisa como sendo um trabalho etnográfico a partir do pensamento de Magnani (2003:84,85), o qual diz que

(...) a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para captar e descrever a lógica de suas representações e visão de mundo, mas para, numa relação de troca, comparar suas próprias representações e teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

A partir desse autor, é possível inferir que a etnografia pode ser realizada nas metrópoles desde que o grupo pesquisado em questão esteja realizando práticas próprias, as quais só fazem sentido através da imersão em campo e da troca de ideias entre pesquisador e pesquisados. Dentre as diversas condições proporcionadas pela “metrópole”, como a pesquisa citada pelo autor (MAGNANI, 2003:92) sobre o chamado “fórró universitário”, o qual foi desenvolvido por “jovens de classe média em contato com elementos da cultura nordestina”, a escola pesquisada se insere em um contexto de desenvolvimento urbano, do qual será tratado com mais detalhes no capítulo III, em que há diversos condomínios fechados em contraste com moradias populares para pessoas de baixa renda. Assim, seria relevante destacar que

É dessa forma que a metrópole, na sua diversidade e na sua escala e também nos seus conflitos e problemas específicos, se torna inteligível, pois esse olhar parte das experiências daqueles que nela vivem, abrindo pistas para o entendimento de sua lógica e de sua inserção em contextos mais gerais. Esse é o toque da etnografia, na medida em que ela trabalha não apenas aqueles arranjos específicos, forjados pelos atores numa prática que é coletiva – seja no terreno de trabalho, do lazer, da religiosidade e outros –, mas também está atenta e leva em conta suas representações, de forma a elaborar um modelo explicativo mais abrangente (MAGNANI, 2003:93).

No entanto, ao retomar a antropologia clássica, mais especificamente Malinowski (1978), é importante considerar o que o conceito de etnografia traz e qual o papel do etnógrafo, quais são suas funções. O autor faz uma afirmação sobre a importância do trabalho etnográfico, relacionando-o a povos desconhecidos, com códigos e práticas diferentes dos costumes ocidentais:

Estamos hoje muito longe da afirmação feita há anos por uma célebre autoridade que, ao responder uma pergunta sobre as maneiras e os costumes dos nativos, afirmou: “Nenhum costume, maneiras horríveis”. Bem diversa é a posição do etnógrafo moderno que, armado com seus quadros de termos de parentesco, gráficos genealógicos, mapas, planos e diagramas, prova a existência de uma vasta organização nativa, demonstra a constituição da tribo, do clã e da família e apresenta-nos um nativo sujeito a um código de comportamento e de boas maneiras tão rigoroso que, em comparação, a vida nas cortes de Versalhes e do Escorial parece bastante informal (MALINOWSKI, 1978:23).

Considerando que a antropologia tenha passado por transformações ao longo dos anos e tomando por base que a etnografia é uma ferramenta para se trabalhar com pessoas pertencentes a uma realidade diferente da do pesquisador, no qual ele busca interpretar os elementos culturais relacionados a elas, acredito que, como pesquisador, ainda que eu tenha passado pelo mesmo estágio que meus pesquisados, ou seja, que eu tenha vivido a adolescência, que eu tenha frequentado uma escola pública quando tinha a mesma idade que eles, não estive na mesma escola e nem na mesma realidade social, política e econômica. Além disso, penso que o que Magnani (2003) expõe está relacionado à outra forma de se pensar a etnografia, no caso, em um contexto urbano, de uma

metrópole. Portanto, considero que meu trabalho tenha caráter etnográfico visto por esse ponto de vista, ou seja, que estou buscando compreender a realidade escolar daqueles sujeitos em questão, em uma região metropolitana, levando em consideração os elementos fundamentais da etnografia.

Quando se trabalha com etnografia, a entrada em campo é um desafio, pois pode colocar em risco o andamento da pesquisa. Porém, alguns elementos podem facilitar a inserção do pesquisador, como, por exemplo, contato anterior com a instituição ou com o grupo. No caso desta pesquisa, a entrada na escola investigada tornou-se mais fácil em razão da experiência de estágio que eu havia vivenciado naquela instituição durante o curso de licenciatura em História, no primeiro semestre de 2008. Durante todo o semestre, foram realizadas observações de aulas de História, de alunos do Ensino Médio, como parte do trabalho de estágio, além de uma aula realizada em conjunto com colegas de estágio e o professor daquela disciplina. Ainda que alunos e professores tenham mudado, a diretora, a coordenadora de Ensino Médio e alguns outros funcionários da escola permanecem até hoje na escola.

Entretanto, como já havia se passado cerca de três anos até o retorno àquela escola, foi necessário estabelecer diálogos, expondo claramente, desde cedo, o que se pretendia realizar e por que essa escola serviria aos propósitos da pesquisa. A transparência acabou cooperando com a conquista do espaço que eu precisava naquele campo, mas o fato de eu ter tido contato, anteriormente, com a escola foi um fator que contribuiu para o estreitamento de laços naquele espaço. É notório que a aproximação demandou muita paciência. Sempre havia imprevistos burocráticos, como, por exemplo, não ser possível conversar com a diretora em um horário agendado porque um pai de aluno precisou reunir-se com ela. Situações como essa eram recorrentes no cotidiano escolar.

A preparação para a inserção em campo restringiu-se, basicamente, a cumprir com alguns pontos que eram necessários, por exemplo, a participação nas aulas demandava prévio acordo com a coordenação e o professor, mesmo já havendo autorização da diretora para a participação nas aulas. Inclusive, a própria diretora exigiu que fosse acordado com os professores e a coordenadora quaisquer atividades no horário de aula. Além das dificuldades que a escola precisava enfrentar com as atividades rotineiras, havia a

necessidade de se realizar a pesquisa dentro de padrões éticos: ao se trabalhar com jovens menores de idade, utilizando-se de gravações de áudio e vídeo, a ciência dos pais e da escola era um pré-requisito. As informações claras sobre o que se pretendia, os dados sobre o pesquisador, tudo isso deveria estar em acordo não só com o Comitê de Ética em Pesquisa¹, mas também com as exigências da Escola. Na medida em que as preocupações da direção da Escola sobre a pesquisa foram sendo esclarecidas, minha presença foi ganhando espaço. Além disso, seria necessário conseguir um espaço e um horário para se realizar a discussão com os alunos. Mas tudo teve de ser conseguido aos poucos. A entrada em campo teve início no segundo semestre de 2011 e a minha intenção era familiarizar-se com as pessoas do campo, investindo na construção da relação com os sujeitos da instituição. Para isso, dirigi-me à escola em busca de algum professor (ou professores) que estivesse disposto a aceitar a minha presença em um horário, durante sua aula com alunos do oitavo ano (visto que, no ano seguinte, buscava-se pesquisar alunos do nono ano). Depois de algum tempo de conversas e tentativas, uma professora aceitou que eu participasse e passei a frequentar a Escola uma vez por semana, durante 1h40min, ao longo do segundo semestre de 2011. Foi o suficiente para os alunos começarem a se acostumar comigo – mas não só eles como também os professores, os estafes, a direção, a coordenação, a secretaria, etc. –, assim como eu com as pessoas do campo. Diante dos imprevistos, a preparação era mais ou menos uma referência do que se pretendia realizar, mas os obstáculos que surgiam precisavam ser contornados de alguma maneira e, assim, não havia como se realizar um roteiro fechado. Isso é parte da pesquisa, esse “reconstruir” recorrente, pois, como disseram Beaud & Weber (2007:12),

A pesquisa se aprende fazendo, de forma sinuosa e caótica. O pesquisador não para de experimentar diferentes caminhos que se revelam ser, por vezes, impasses ou atalhos. É só após longos desvios que ele toma pé de novo. Um curso ou um guia sobre a pesquisa não pode substituir a prática. Nada pode substituir as tentativas e os erros pessoais, o encontro direto das dificuldades, a “dúvida”, a experiência da “solidão do campo”.

Com a entrada em campo, iniciou-se o processo de inserção, de maneira que passei a fazer parte do cotidiano, ou seja, a presença de um – até então – desconhecido

¹ De acordo com a Resolução nº196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde, toda

começa a se tornar frequente, a ponto de já fazer parte da rotina daquele ambiente. No caso da escola pesquisada, os alunos se habituaram a me ver em sala, nos corredores ou no pátio, acompanhando suas atividades ou interagindo com as demais pessoas daquela escola. Muitas vezes, os próprios alunos passaram a interagir comigo, o que foi muito importante no que diz respeito à aproximação, necessária para que se busque compreender as diversas redes de interconhecimento². Um exemplo são os alunos que não só se viam na escola, mas também nos bairros próximos, onde moram. Essa informação – entre outras, registradas em diário de campo – foi adquirida principalmente pela tranquilidade que os alunos estavam com relação à minha presença.

Contudo, as observações e informações só podem ser retomadas quando se há um registro, ou seja, “não há observação sem anotação” (BEAUD & WEBER, 2007:97). O diário de campo torna-se ferramenta necessária num estudo etnográfico. De acordo ainda com esses autores,

Só o diário de campo transforma uma experiência social ordinária em experiência etnográfica, pois não só restitui os fatos marcantes que sua memória corre o risco de isolar e de descontextualizar mas, especialmente, o desenrolar cronológico objetivo dos eventos. Constitui por esse fato algo como arquivos de si mesmo. (p.67).

Inicialmente, as anotações do diário de campo estavam relacionadas às impressões, a descrições do ambiente, das pessoas e das atividades, mas, com o tempo, passou a englobar as informações do cotidiano, além de elementos que chamaram a atenção por algum motivo, seja pela especificidade do momento, seja por associação com informações obtidas anteriormente. O importante é que as informações pudessem ajudar posteriormente.

As anotações, de início, estavam sendo possíveis de serem feitas no próprio campo, pois, na medida em que os alunos estavam se ocupando das atividades passadas pela professora, as anotações podiam ser feitas, mas de maneira discreta, visto que não se

² “Esse termo designa o fato de pessoas se conhecerem mutuamente de vista, de nome, de experiência partilhada. Cada pessoa está no centro de uma rede de interconhecimento. A sobreposição densa dessas redes constitui um *contexto de interconhecimento*. (...) O interconhecimento designa uma relação interpessoal” (BEAUD & WEBER, 2007:32).

pretendia chamar muito a atenção dos jovens. E como nesse primeiro semestre de pesquisa em campo o tempo disponível era principalmente durante horário de aula, raros eram os momentos em que as anotações puderam ser feitas em outro lugar. Entretanto, depois de alguns dias, as anotações eram feitas posteriormente à visita a campo, salvo se houvesse algo que deveria ser preservado de um possível esquecimento em curto prazo. Neste caso, anotações eram feitas de imediato.

Sabia-se que, ainda que eu estivesse sendo bem recebido, minha presença em sala provocaria certo desconforto, tanto para os alunos, quanto para a professora. Para os primeiros, seria mais um adulto, mais um observador, ainda que minhas atividades não estivessem muito claras para eles, embora tenha, desde o início, me apresentado, assim como os objetivos de minha pesquisa. Poderia simplesmente ser um “espião” da diretoria da escola, ou seja, uma figura que fazia parte da autoridade. Para a professora, ainda que se conversasse muito a respeito do que se pretendia, o fato de estar sendo observada não podia ser ignorado. A observação incomoda por si só, seja qual for a sua finalidade. Obviamente, não significa necessariamente que esse incômodo possa ser levado aos extremos – tanto “não fazer efeito algum” quanto “modificar completamente” os processos –, mas é importante destacar que ele existe, principalmente enquanto se está habituando à presença de um estranho.

As anotações no diário demandam certa urgência na sua escrita, pois pude perceber pela própria experiência, que o passar do tempo vai contra a memória. O distanciamento daquilo que se pretendia lembrar com o momento em que ocorreu tornava difícil se não se fizessem as anotações, de maneira a consolidar informações, torná-las possíveis de serem acessadas novamente a qualquer momento. Por conseguinte, quanto maior a demora em se guardar a informação, maior era a possibilidade de se perder parte dela.

Não só as informações eram anotadas, mas também, muitas vezes, reflexões minhas sobre algo ocorrido. Era inevitável que associações acabassem ocorrendo e, no intuito de retomar futuramente essas ideias, algumas observações eram inseridas. Fatores como possíveis entrelinhas sobre uma fala, um discurso ou uma atividade, contradições

entre versões de algo que ouvi nas conversas entre os alunos, todos eram adicionados ao diário de campo.

No semestre seguinte, o primeiro de 2012, haveria maior tempo para observar e conversar com as pessoas do campo, pois a direção da escola autorizou a entrada em qualquer horário, com ressalva apenas durante as aulas, o que dependeria também da aprovação do professor responsável. Dessa forma, foi possível conversar não só com os alunos, mas também com as outras pessoas que fazem parte da escola. Os registros do diário passaram a comportar mais informações além de somente aquelas referentes aos alunos, mas também aquelas que foram observadas no cotidiano da escola. Durante os intervalos, inseri-me no pátio entre os alunos para observar a interação e as relações dos estudantes também fora da sala de aula. Muitas vezes, eu também cheguei à escola minutos mais cedo para observar a chegada dos alunos, assim como, na saída, permaneci alguns minutos a mais.

As observações podem ocasionar excelentes registros das atividades cotidianas de um determinado grupo social. Os humores, as expressões corporais, as reações e expectativas durante as atividades escolares também dizem muitas coisas que passariam despercebidas sem um registro cuidadoso, como o diário de campo. Como exemplo disso, poderíamos pensar nas reações de um grupo de estudantes quando todos se veem fantasiados durante a aula, em razão de um acordo anterior para se levantar fundos para a festa de formatura e, em contrapartida, as reações desses mesmos alunos durante uma aula qualquer. Não significa que as reações sejam exatamente opostas, mas certamente pode-se perceber que há um maior entusiasmo no que se refere à atividade de se vestir de determinada maneira, com o intuito de se levantar dinheiro para a festa de formatura no final do ano. Seja porque isto leva a uma ruptura do cotidiano, seja porque é, de fato, algo que irá aproximar o grupo que faz parte desse cotidiano. Como bem atentou Malinowski (1978:78-9),

Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos.

O diário de campo é o pequeno – e rico – arquivo que o pesquisador frequentemente constrói, através de suas observações e questionamentos, permitidos principalmente pela conquista de um papel – aquele na maneira pela qual o pesquisador é visto como uma nova pessoa no ambiente escolar – naquele lugar de diversos papéis – como o de aluno, de funcionário, de professor, de coordenador, etc. Quando os questionamentos envolvem compreender por que ou como relações entre pessoas de determinado grupo se dão ou quando essas relações são importantes para caracterizar um grupo como tal e, dessa maneira, esse grupo poder expor seus pensamentos, tais questionamentos tornam-se muito mais ricos para quem ocupa um lugar de visão privilegiado, e a etnografia se apresenta como uma excelente forma de se obter, ao menos, algumas respostas. Para Beaud & Weber (2007:212),

A etnografia afirma, portanto, *de fato* a primazia da interação sobre os indivíduos e as instituições, mesmo se a análise das características da interação, de suas formas e de seu contexto seja central, em toda boa descrição etnográfica, e leva a restituir, no seio mesmo do presente etnográfico, o peso das instituições e dos objetos, sua duração própria (o morto capta o vivo) assim como suas manifestações e reinterpretações incessantes pelos indivíduos.

Na escola, as atividades cotidianas devem ser observadas com muito cuidado, pois não se pretende ignorar aquilo que passa despercebido por ser “comum”, ou seja, é necessário considerar também o que é rotineiro. O diário de campo é, nesse sentido, extremamente importante. Ainda que a pesquisa esteja permeada de referenciais teóricos que enquadram um modelo de “fazer-se” pesquisa, há sempre novos ângulos para se observar. Pais (2003) argumenta que é necessário ir além, observar aquilo que resta observar, além do que é de praxe nas pesquisas e que, no entanto, não se deve abandonar o que é cotidiano, mas apenas olhar de forma diferente. O exemplo que o autor dá é sobre o impressionismo, nas telas de Monet, o qual pinta várias telas sobre o mesmo tema, na intenção de capturar “momentos diversos da mesma paisagem, razão de ser da alteridade do mesmo que é sempre outro quando visto a outra luz” (p.52).

A dificuldade reside, porém, em perceber quais deveriam ser as escolhas, o que seria relevante. Para tanto, os registros do diário de campo têm que buscar apreender tudo o

que for possível, ainda que seja apenas uma chave que desencadeie uma memória de eventos daquele determinado período. A percepção tem que ser trabalhada desde a entrada em campo para que se consiga capturar alguns elementos que normalmente cairia na banalidade, no rotineiro.

Pensando a questão do modo como o pesquisador vê o cotidiano, Pais (2003:53) afirma que há duas figuras de pesquisador que poderiam ser contrapostas: o *pesquisador como turista* e o *pesquisador viajante* – ou *viajante flâneur*. Para o autor,

a arte do *viajante flâneur* reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura – ao contrário do *turista*, preso aos roteiros turísticos e à necessidade de visitar o que “imperativamente” deve ser visitado³.

Isto significa que a observação deve estar ligada aos questionamentos e à vontade em se encontrar respostas, permitindo-se levar em conta possibilidades e caminhos que não estão no roteiro. Dentro do campo, uma conversa com um aluno ou com um professor, às vezes até mesmo com um monitor, pode trazer elementos muito importantes para a compreensão do cotidiano escolar. E isto não significa atentar somente às perguntas que se pensou anteriormente, mas perguntas que podem surgir no momento. Certo dia, os alunos não tiveram as duas últimas aulas em razão de a professora ter se ausentado. Estando junto com os alunos, foi possível verificar que parte deles foi embora e, outra parte, permaneceu no pátio. Nesse momento, ao sentar-me ao lado de uma aluna, perguntei a ela se ela não iria embora e a aluna disse que não, pois não podiam ir embora os alunos que não tivessem autorização dos pais para isso. Perguntei, então, o que ela faria nesse período em que não haveria aula e ela disse que não tinha o que fazer, pois a biblioteca não estava funcionando. No intuito de pensar outras possibilidades de atividades, perguntei se não havia um laboratório de informática e a aluna disse que havia o laboratório e os computadores, mas não havia pessoal, ou seja, os alunos não podiam utilizar o laboratório sem que houvesse um professor ou monitor responsável. Várias outras perguntas foram se sucedendo, e o que se quer destacar aqui é que uma situação diferente do padrão gerou

³ Os grifos são do autor.

possibilidades de conversa, de investigação, e que diante dessa oportunidade, puderam-se agregar, ao material coletado, relatos sobre tal situação. Pude então constatar que, ao contrário do que pensava, a falta de professores ou profissionais era bastante comum naquela instituição. Essas informações passadas diretamente por uma aluna são de uma situação que poderia ter sido ignorada pela rotina, ao simplesmente dar importância aos momentos em que os alunos estavam em sala de aula ou fazendo quaisquer atividades atribuídas pela escola.

Além disso, é importante observar que os participantes da pesquisa não são apenas sujeitos passivos diante das dificuldades do cotidiano, dos seus meios sociais, mas também, como afirma Certeau (1994:41) em uma crítica a Michel Foucault, sobre o forte sistema repressivo das instituições,

esta “microfísica do poder” privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na “educação”, ela ponha em evidência o sistema de uma “repressão” e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais. Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

Essa crítica vai ao encontro do que presenciei, certa vez, em uma aula, na qual pude verificar essas “maneiras de fazer” mediante a vigilância disciplinadora da escola: alunos me ofereceram refrigerante, que vinha de uma garrafa escondida em uma mochila. O fato, que provocou estranhamento, foi questionado por mim. Segundo alunos disseram, eles estavam proibidos pela direção de levar garrafas de refrigerante à escola porque ocorreu, em tempos passados, dos alunos misturarem bebida alcoólica ao refrigerante e levarem à escola. Em razão disso, a direção resolveu proibir garrafas de refrigerante na escola. Segundo esses alunos, eles não achavam justo não poder beber refrigerante em garrafa por causa de um caso em que eles não estavam envolvidos. Essas “maneiras de fazer” podem ser compreendidas nas falas dos alunos entrevistados que, em certa ocasião, expressaram

claramente o desejo de que eu levasse fatos narrados nas entrevistas ao conhecimento da direção da escola. Eu estaria sendo, neste caso, um porta-voz dos alunos, expondo suas reivindicações. Em outras palavras, não são apenas os jovens participantes estão contribuindo com a pesquisa, mas eu, como pesquisador, também estou sendo contribuinte ao tornar público, por vontade deles mesmos, os seus questionamentos.

Portanto, as atividades escolares, a relação dos alunos entre si e para com a escola, as dificuldades, preocupações, gozos, divertimentos, etc., são objetos de um estudo etnográfico. A entrada no campo, os registros do diário de campo e os questionamentos gerados pelas observações são elementos da etnografia e permitem que os questionamentos de pesquisa encontrem valiosos caminhos. Os participantes da pesquisa não são sujeitos passivos diante das imposições do cotidiano, menos ainda da pesquisa, são sujeitos que agem mediante as situações impostas a eles, recriando à sua maneira. Como disse ainda Certeau (1994:38), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”.

2. A fotografia como ferramenta para a narrativa

Pensando nas questões de pesquisa, que tratam de buscar compreender o que os jovens têm a dizer sobre a escola, o trabalho etnográfico, como já se mencionou, é um método eficaz. Porém, como se pretendia reunir os alunos para que estes falassem sobre a escola e, mais ainda, que eles levantassem temas sobre os quais gostariam de falar, pensou-se em trabalhar com fotografia, no intuito de estimulá-los a discorrer sobre esses temas. A ideia aqui é fazer com que eles discorram a partir das fotografias que eles tiraram, sem, no entanto, fazer análises sobre elas. Estas apenas serviram como forma de mostrar os principais temas sobre os quais os alunos quiseram falar.

O primeiro passo, nesse sentido, foi pedir aos dez alunos selecionados para a pesquisa para que eles, em duplas, tirassem cinco fotografias da escola, sobre quaisquer coisas que preferissem ou que achassem importante de ser mostrado, durante horário de aula, autorizado pela direção da escola e pelos professores. Para isso, no primeiro semestre do ano de 2012, foi acordado com a direção, coordenação e professores que eu acompanharia as aulas durante todo o dia, às quartas-feiras. No primeiro dia, apresentei-me

novamente e disse aos alunos que eu escolheria dez dentre eles para participar da pesquisa e expliquei, com poucas palavras do que ela se tratava. Depois de conseguir levantar informações sobre os alunos através das observações, com auxílio do diário de campo, fui selecionando possíveis candidatos, sem revelá-los ainda. Quando pude constatar que havia uma amostra que poderia representar, de modo geral, a sala, pedi a uma professora para que eu pudesse falar com a sala ao final da aula. Quando esse momento chegou, pedi aos alunos que não deixassem a sala ainda porque eu gostaria de falar com eles. Expliquei que havia limitações na pesquisa que não me permitiriam que eu trabalhasse com todos e que eu selecionaria dez para representá-los. Chamei, então, os nomes que eu havia selecionado e perguntei a eles se eles tinham interesse em participar. Todos afirmaram que sim. Nesse momento, uma das alunas começou a chorar. Perguntei a ela o que havia acontecido e ela disse que queria ter sido selecionada, mas que estava tudo bem, e saiu da sala logo em seguida. Fiquei intrigado com o fato, mas decidi prosseguir com os meus selecionados, os quais eu tinha elementos que me faziam justificar a escolha deles.

Após uma conversa com os alunos selecionados explicando quais seriam os procedimentos da pesquisa, todos ficaram muito animados com a proposta das fotografias. Disse a eles que conseguiria um horário para a atividade fotográfica e que os avisaria assim que eu tivesse uma confirmação. Alguns dias depois, avisei-os sobre a atividade e eles vieram participar.

Como foi observado anteriormente que os alunos portavam aparelhos de celular com câmera, foi pedido que eles tirassem as fotos com suas próprias câmeras. No entanto, àqueles que não possuíam o aparelho, foi emprestada uma câmera fotográfica digital e ensinado basicamente como operar a máquina. Logo que os alunos retornavam com as fotos, elas foram transferidas para um computador, onde os alunos podiam revê-las e nomeá-las, atribuindo-lhes legendas que evidenciavam as razões pelas quais os jovens tiraram aquelas fotos. Quando essa tarefa se encerrava com uma dupla, pedia-se a esta que chamasse outra, e assim por diante, até que todas apresentassem suas fotos. Ao fim desse trabalho, as fotos seriam então analisadas e divididas em temas, os quais seriam abordados em encontros entre os alunos e o pesquisador.

Todos os dez jovens cumpriram com essa tarefa e, ainda que nem todos pudessem ter participado dos encontros para discussão, não deixaram de registrar as intenções de suas escolhas, no momento de passar as fotos a mim. Havia sempre algum comentário relativo a acontecimentos em determinada área, como se a memória pudesse ser resgatada a partir da visão de uma fotografia.

Esses estímulos são de grande importância quando se pensa em trazer narrativas sobre o ambiente escolar. As discussões podem ser conduzidas sem envolver necessariamente um trabalho com fotografia, mas pôde-se verificar que as fotografias ajudaram muito na disposição dos jovens para falar sobre assuntos que eles mesmos escolheram abordar. Isto também significa que a fotografia acaba sendo um recurso que possibilita uma ruptura com questionários de entrevista previamente elaborados. Nesse caso, a fotografia permitiu que os participantes da pesquisa escolhessem os assuntos sobre os quais gostariam de falar sem que a pesquisa fosse comprometida no que se referia a atender seus objetivos.

Em estudo recente, Campos (2010) destaca a importância da imagem e da visualidade⁴ e a relação desta para com a construção da identidade para os jovens da contemporaneidade, sujeitos que atuam diante de tantos símbolos promovidos pela “sociedade ocularcêntrica” (p.126), onde à imagem é atribuído enorme destaque pela mídia de massa. O autor pontua que

o nosso imaginário é, hoje, visualmente estimulado por múltiplas instâncias e tecnologias que alimentam, ininterruptamente, os nossos horizontes perceptivos com conteúdos em permanente renovação. (...) Entendo a relação das culturas juvenis com a visualidade, enquanto objecto de inquirição científica, partindo do pressuposto de que existe um vínculo poderoso entre os exercícios de construção identitária e de representação visual do mundo. Identidade e representação são conceitos que nos permitem investigar eventuais conexões entre os circuitos de produção, difusão e consumo de significado e os mecanismos de configuração identitária, nomeadamente através dos sistemas de simbolização visual. (...) A representação está

⁴ Para o autor, “a visão está fundamentalmente relacionada com as capacidades fisiológicas humanas para olhar o que nos rodeia. A visualidade remete para a forma como o olhar é construído de acordo com o contexto histórico, social e cultural” (cf. referência 2 no rodapé, p.113).

intimamente vinculada a discursos, a sistemas de linguagem e comunicação através dos quais concedemos significado às nossas práticas e àquilo que nos rodeia (p.117).

Seria, talvez, uma forma de dar significação àquilo que se quer mostrar quando os alunos, através de seus telefones celulares com câmera, utilizam-se dos recursos que esses aparelhos possibilitam para estilizar, segundo suas vontades, a fotografia, esta uma forma de representação visual que é, ainda para Campos (2010:118),

(...) interpretada como um dispositivo através do qual, através de determinadas convenções e instrumentos, reflectimos visualmente o mundo, conferindo-lhe uma ordem sígnica. (...) Uma representação visual, mesmo sendo contemplada como uma realização de autor, denuncia um momento histórico preciso, nas suas convenções, tecnologias e técnicas de figuração, no modelo cognitivo e ideológico. Revela, ainda, as particularidades sociais que animam as relações específicas entre sujeito e objecto representado.

É nesse sentido que a forma como os alunos tiraram suas fotografias poderiam ser consideradas. Há uma autoria, mas, no entanto, as fotografias representam um momento histórico, marcado pelas técnicas e tecnologias empregadas, além de elementos das condições sociais dos autores e, dessa forma, quando se reúne os alunos autores e a todos se apresentam as fotografias, permite-se que as discussões acerca destas sejam enriquecidas com as diferentes visões desse grupo de jovens.

As fotografias tiradas pelos jovens mostraram não só o que gostariam de destacar acerca da escola em que estudavam, mas também que estes apresentaram um bom domínio da linguagem fotográfica. Algumas fotografias apresentaram distorções propositais, no caso de uma aluna, que aplicou um recurso que simulava pinturas impressionistas, como neste exemplo⁵:

⁵ Nome fictício para preservar o anonimato. Todos os nomes envolvidos na pesquisa, com exceção do meu, são fictícios pela mesma razão.



Figura 1 – “Espaço legal”. Fotografia de Márcia.

No caso de outro aluno, ele trabalhou com o recurso da luz: fez um excelente contraste entre a mesa de pebolim, menos iluminada, com os “jogadores” “olhando” para o local mais iluminado, o portão de acesso à quadra poliesportiva, destacando, além das atividades, a questão das grades impedindo acesso a áreas mais amplas, abertas:



Figura 2 – “Futebol”. Fotografia de Wendel.

Enfim, o que se pode observar é que os alunos se preocuparam com a forma de fotografar, além do objeto fotografado. Os ângulos escolhidos, a iluminação, os efeitos, foram pensados, como se fizessem parte de uma obra artística. Martins (2002:223), a respeito da fotografia, pontua que

por trás da fotografia, mesmo aquela com intenção documental, há uma perspectiva do fotógrafo, um *modo de ver* que está referido a situações e significados que não são diretamente

próprios daquilo que está sendo fotografado e daqueles que estão sendo fotografados, mas referido à própria e peculiar inserção do fotógrafo no mundo social.

Disto pode-se inferir que há uma grande importância em os próprios sujeitos serem aqueles que fotografam. Cada sujeito tem a sua perspectiva e para que este se coloque em uma posição de denúncia ou de reivindicação, ele mesmo estuda o que se pretende mostrar. No atual cenário social mundial, em que as gerações atuais estão inseridas em um universo de múltiplos estímulos (TÜRCKE, 2010), o uso, sem a necessidade de muitas instruções, de uma câmera digital ou aparelho de celular com câmera demonstra a habilidade que os jovens têm em dominar tais tecnologias. Desse modo, o próprio uso do equipamento fotográfico demonstra parte do contexto social e histórico de inserção desses sujeitos. A habilidade com a fotografia é algo rapidamente assimilado pelos jovens e um estudo⁶ feito num bairro pobre de Buenos Aires, Argentina, demonstra que o estímulo dos jovens com oficinas sobre fotografia pode contribuir para uma resistência ao discurso da pobreza, em alguns casos, mas que também pode ser reprodutor desse mesmo discurso. Segundo Wald (2007:152),

hoy en día los teóricos de la comunicación, la lingüística y la cultura coinciden en que la recepción es un proceso dinámico y activo, razón por la cual es imposible pensar en interpretaciones fijas, únicas o finales de productos culturales.

A una fotografía, entonces, no puede atribuírsele una lectura única. Más aún, la fotografía tiene una característica que hace imposible controlar su lectura (...).

Ainda nesse sentido, a fotografia pode ainda ser considerada como forma de arte e que reflete ou exprime aquilo que seu autor deseja, de forma voluntária ou não. No caso do estudo de Wald (2007:155), a autora aponta que

los docentes de PH15 consideran la fotografía como una disciplina estético-expresiva, y ésta es la manera en que la enseñan. Para ellos, la fotografía es un arte y el arte se construye a partir de la expresión de los sentimientos y las emociones del artista. Consideran que los jóvenes tienen

⁶ WALD, Gabriela. PH15: una experiencia de educación fotográfica con jóvenes de Ciudad Oculta, Buenos Aires in KORNBLIT, Ana Lia (coord.). *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007.

sus razones para fotografiar aquello que fotografían, aunque la mayoría de las veces no sean conscientes de ellas.

O estudo com fotografia ou a partir dela permite que se faça uma discussão a partir de uma ideia (ou de várias), congelada em uma imagem, que contém uma situação social, num determinado momento histórico e que foge às amarras do sistema disciplinar – e muitas vezes autoritário – que representa uma escola. Há estudos que utilizaram a fotografia com jovens, como o de Souza & Lopes (2002), no qual as autoras destacam a importância do uso da fotografia – com alunos portadores de necessidades especiais – para se produzir narrativas que possibilitem interagir de modo crítico com o cotidiano. Outro estudo é o de Zan (2010), que buscou apresentar os impactos da mudança curricular em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo através do uso da fotografia.

No caso do primeiro estudo, as autoras afirmam que

as fotografias desencadeiam um outro modo de olhar o mundo, enriquecendo as possibilidades de apresentação dos fatos, objetos, pessoas e acontecimentos. A construção de sentido através da imagem se dá na interlocução, num primeiro momento, entre o sujeito e a câmara fotográfica e, posteriormente, no diálogo entre o pesquisador e o jovem fotógrafo, que narra por meio de palavras o sentido das imagens que foram selecionadas no cotidiano e produzidas como fotografias, permitindo que sejam analisadas sob novo ângulo de visão (SOUZA & LOPES, 2002:67).

No caso do segundo estudo, Zan (2010) discute a importância da utilização da fotografia não só como um fator de aproximação com os estudantes, mas também como estímulo para se produzir uma narrativa. É justamente nesse sentido que pretendi trabalhar. Ainda que a aproximação tenha se dado de outras formas, participando de atividades dos alunos que futuramente fariam parte da pesquisa, interagindo aos poucos com os jovens, a fotografia foi muito importante também na aproximação porque se mostrou em uma forma bastante estimulante de interação. Desde o início da proposta das fotografias, os alunos se mostraram empolgados não só em realizar as fotos, como também em falar a respeito delas. Durante os encontros era notável em alguns momentos a ansiedade que alguns alunos apresentaram em ver suas fotografias e falar sobre elas.

Assim como no estudo de Zan (2010), em que um aluno pediu para que fotografassem uma pichação que ele próprio havia feito numa sala de aula e que explicou dizendo que o havia feito porque queria se expressar; em que outro aluno revelou a importância que a escola tem, pois ensina não só o conteúdo formal, mas também a conviver com as diferenças, esta pesquisa pretendeu apresentar a visão dos estudantes sobre a escola, através da fotografia, com suas possíveis perspectivas.

3. Encontros: as narrativas a partir das fotografias

Após o recolhimento das fotografias, estas foram analisadas para se identificar quais temas poderiam ser abordados e estes foram divididos assim: infraestrutura (26), espaços (25), pessoas (8) e “o que não foi mostrado”. Isto se deveu aos títulos empregados pelos alunos sobre suas fotografias. O último tema seria para representar quaisquer outras coisas que os alunos viessem querer falar a respeito, ou complementar. Estabelecidos os temas, foram marcados encontros com os alunos dentro da escola, basicamente em dois espaços: a sala de vídeo e a biblioteca.

Nesses encontros, busquei trabalhar com entrevista a partir dos temas levantados. Conforme fui posicionando as fotos na tela para que os alunos vissem, as perguntas foram sendo feitas de acordo com o que eles respondiam. A primeira pergunta, do porquê eles tiraram aquela primeira foto, foi para iniciar o debate, cujas respostas suscitaram outras perguntas e assim por diante. Busquei apresentar uma “entrevista compreensiva”, a qual define Zago (2003:295) desta forma:

Uma 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. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. Esta é uma das principais características que me aproxima desse recurso nos estudos que tenho realizado.

Da mesma forma como aponta a autora, as entrevistas as quais realizei nos encontros tiveram essa característica de as questões sofrerem alterações conforme o direcionamento que as narrativas dos jovens davam.

Nesses encontros, nem todos os jovens selecionados para a pesquisa puderam comparecer. No entanto, os encontros tiveram a presença de 6 ou 7 deles, o que já era esperado. Os encontros foram realizados na última semana de aula, sendo o primeiro em uma terça-feira, no espaço das aulas de Ciências. O tema era o de “infraestrutura” e compareceram estes seis alunos: Márcia, Renata, Bruna, Carla, Fábio e Heitor. No segundo encontro, no dia seguinte, durante as duas primeiras aulas, compareceram os mesmos alunos mais o Douglas, totalizando sete, para falarem sobre o tema “espaços”. No terceiro e último encontro, que ocorreu nas sexta e sétima aulas, compareceram os mesmos do encontro anterior. Discutiram-se, neste último encontro, os temas “pessoas” e “o que não foi fotografado”.

Nesses mesmos encontros, utilizei-me de gravadores de áudio e uma câmera de vídeo – que também grava áudio. Esses recursos visaram facilitar a transcrição do áudio, pois seriam várias pessoas falando ao mesmo tempo e o vídeo ajudaria a identificar os falantes. Esses recursos de áudio e vídeo foram utilizados com a finalidade da transcrição e não serão publicados. A gravação é importante, pois como destacou Zago (2003:299), “(...) com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização”.

Nos encontros, de maneira geral, as fotos referentes aos respectivos temas foram apresentadas para os alunos e, em seguida, eles comentaram a respeito das fotos. Os que identificaram suas próprias fotos puderam falar por que as haviam escolhido e os demais puderam compartilhar de experiências semelhantes ao que era narrado a respeito. Como os núcleos dos temas eram comuns, todos tinham algo a dizer a respeito. Houve, durante as discussões, bastante descontração e os alunos se mostraram à vontade para discorrer sobre os assuntos. Na maior parte do tempo, os discursos tomavam caráter de denúncia, pois tratavam de questões pelas quais estavam descontentes.

Em média, os encontros levaram cerca de 1h10min e, de certo modo, atingiram seus objetivos, ou seja, a partir do momento em que os alunos disseram que gostariam que

o que estavam dizendo fosse divulgado para todos verem, considero que a pesquisa se realizou plenamente. Isto me deu certeza de que o objetivo havia sido cumprido, pois era justamente ouvir o que os jovens tinham a dizer que importava.

Os encontros tiveram caráter distinto de uma entrevista com um questionário fechado, pois em um caso como este, o pesquisador levanta os assuntos sobre os quais almeja saber. No caso desses encontros, foram os próprios alunos que foram conduzindo a conversa. Inclusive, essa característica de “conversa” torna o ambiente mais descontraído do que em uma situação de entrevista com questionário, onde se buscam assuntos fechados. Procurou-se manter as discussões dentro dos temas, mas quando o assunto fugia a eles, davam-se condições para o assunto continuar, pois o foco era saber o que os jovens queriam dizer.

Portanto, os encontros compreenderam discussões acerca do que foi retratado a partir das fotografias que os jovens produziram. Aliás, além disso, compreenderam o que se pretendia dizer sobre a escola. Os encontros foram efetivos a partir do momento em que eles abriram espaço para falar a respeito daquilo que se estava querendo compreender: a visão dos jovens pela escola.

4. Análise de dados

Quanto à análise de dados, estas foram feitas de forma temática. A partir das transcrições, busquei traçar quais eram os temas gerais que se destacavam das falas dos alunos e encontrei os seguintes: 1) Autoridade e Respeito; 2) Sociabilidade; e 3) Concepções de Ensinar e Aprender. Em cada um desses temas, foram analisadas as falas dos jovens de maneira a apresentar o que esses alunos pensam a respeito da escola, pensando dialogar com os autores tomados como base teórica, apresentados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II – SOBRE A ABORDAGEM TEÓRICA

1. Introdução

Pesquisas têm apontado que a escola tem encontrado dificuldades em lidar com problemas relacionados à realidade social de seus alunos, enfraquecendo, assim, o seu papel como uma “referência de valores” para seus alunos em suas formações como sujeitos (DAYRELL, 2004). Este autor apresentou algumas dessas dificuldades em artigo sobre a participação de jovens em grupos sociais:

Muitos deles [jovens] vieram a frequentar cinema e teatro pela primeira vez quando começaram a participar do projeto de extensão. Todos afirmam que gostariam de fazer algum curso de capacitação ligado à sua linguagem cultural, mas apenas 37% já fizeram pelo menos um, e o restante não o fez, alegando falta de recursos financeiros (p.8).

Para esses jovens, a escola tem sido vista apenas como uma “chaticice necessária” (DAYRELL, 2004), onde o diploma é o principal objetivo, visto que é requerido para empregos com melhores salários e a escola não tem conseguido enfrentar as adversidades pelas quais têm passado os jovens. Além disso, Dayrell (2004) vê um novo tipo de desigualdade social, na qual a mobilidade, para a maioria da população, está esgotada. Leão (2006) argumenta nesse mesmo sentido de que a possibilidade de mobilidade social através do diploma – e não necessariamente do estudo – é, para os jovens, o que é visto de mais importante. O autor mostra, ainda, nesse estudo, que “a exigência de escolaridade torna-se requisito apenas formal” (p.39) para muitos casos e que, para muitos desses jovens, estes já vislumbravam “um futuro em empregos em que a escolaridade contará pouco” (idem).

Leão (2006) nos mostra em seu estudo sentidos elaborados pelos jovens a respeito da escolarização. O que fica em evidência em suas falas é a realidade em que se encontram, ou seja, diversas dificuldades em razão de sua posição socioeconômica, cujos acessos e oportunidades são reduzidos. Segundo o autor,

para os jovens das camadas populares, tanto a escola como a vida em geral são experiências de desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos, etc. A motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida (LEÃO, 2006:36).

Diante dessa realidade, os jovens acabam vendo pouco sentido em estudar (LEÃO, 2006). Os projetos futuros quase nunca estão associados à continuidade dos estudos. Em uma das falas do estudo de Leão (2006:38), é possível mostrar como o trabalho torna-se mais importante que o estudo para esses “jovens pobres”:

Estudar é uma obrigação. Eu estou querendo ter o segundo grau. Da escola eu não tenho o que reclamar eu presto atenção, mas não sei o que acontece. Eu não sou muito inteligente. Eu gostava mesmo é de trabalhar fazendo churrasquinho, mas o dono lá do sacolão não quis mais. Eu quero mais é trabalhar. Tirar o segundo grau para fazer um curso de vigilante, porque o meu pai trabalha como vigilante numa empresa de segurança. Aí ele vai me indicar. (...) Eu não quero demais, ser um médico ou um advogado. Eu quero ser só vigilante. Eu quero apenas estudar o básico mesmo.

Essa fala pode nos mostrar que a escola para esse jovem é um obstáculo a ser vencido, de maneira que se justifica o esforço apenas como o necessário para se conseguir um emprego. Mais ainda, pode-se verificar que o jovem não tem grandes pretensões (ser um médico ou um advogado) de carreira e, de certa forma, isto pode estar associado ao papel a que a ele é atribuído pela sociedade – e conseqüentemente pela escola – de que ele é o problema de não conseguir ter sucesso através do estudo quando vemos em sua fala que “eu presto atenção, mas não sei o que acontece. Eu não sou muito inteligente”. É como se o jovem tivesse aceitado que ele não é capaz de seguir nos estudos a ponto de se tornar um “médico” ou um “advogado”.

As dificuldades de relacionamento entre os jovens e a escola, as quais são inerentes às condições sociais dos jovens pobres, e que estão situadas em um contexto macro, no qual a escola é apenas mais uma parte das atividades desses jovens – visto que eles têm outras atividades além de ir à escola, e que, muitas vezes, são ignoradas – acabam

criando um ambiente hostil e propenso ao desânimo e abandono escolar por parte dos alunos. Pensando nessa “perspectiva não escolar da escola” (SPÓSITO, 2003), é possível dizermos que os conflitos entre a escola e os alunos, muitas vezes, estão relacionados à falta de compreensão por parte da escola sobre como são esses jovens quando não estão na escola. Leão (2006) mostra que muitos conflitos relacionados ao cotidiano escolar estão relacionados a isso. Segundo o autor, era significativo, entre os alunos entrevistados, o abandono escolar estar relacionado à decisão dos próprios desistentes de deixar a escola, ainda que estes

reconhecessem nos professores atitudes autoritárias e problemas na própria organização escolar, como a rotatividade dos professores, por exemplo. A dificuldade em lidar com o tédio e a falta de sentido da escola passava a ser uma questão de *vagabundagem*⁷, de *falta de cabeça* para os *estudos* ou um problema *dos alunos que brincam demais* (p.40).

Porém, o autor atenta também para as questões apontadas em temas pelos entrevistados como “desprezo” e “retirada”, nos quais

quando os alunos falavam de professores que gostam de ferrar, que desconta na gente, estavam se referindo a professores que os situavam na base de uma hierarquia escolar, por isso acabavam desenvolvendo uma atitude de desprezo por esses jovens “mal-educados”, “indisciplinados” e “marginais”. Para esse tipo de aluno, só restava uma disciplina férrea ou, então, não se comprometer. Assim é comum que os professores façam vista grossa à bagunça e à falta de envolvimento com sua disciplina. Muitos ficam nas escolas da periferia até que consigam uma transferência. Em face das dificuldades e do sentimento de impotência, eles se retiram do ambiente hostil, seja espiritualmente, seja fisicamente. Como declarou um dos jovens, os professores não aguentavam mesmo os alunos e foram saindo (p.40).

Essas tensões vividas na escola acabam sendo problemáticas não só para os professores, provocando alta rotatividade – problema também já vivenciado na escola em que esta pesquisa foi realizada – como também provocando abandono pelos alunos. Quanto à rotatividade dos docentes, Dieguez (2007) aponta levantamentos realizados pelo Dieese e

⁷ Os grifos são do autor.

pela Apeoesp, nos quais é possível verificar que os professores da rede pública de ensino paulista sofrem, além dos problemas com baixos salários, com problemas de saúde, como o estresse e a depressão⁸, decorrentes de fatores apontados como causas de dificuldade no trabalho pelos docentes, conforme tabela abaixo, retirada de sua pesquisa⁹:

Tabela 1 – Causas de dificuldade no trabalho, segundo professores (em %):

Excesso de alunos na sala	72,6
Falta de material didático	67,3
Dificuldade de aprendizagem dos alunos	64,9
Jornada de trabalho excessiva	64,5
Violência na escola	62,4
Situação social dos alunos	57,8
Grade curricular	51,5
Sobrecarga de atividades	49,0
Falta de recursos pedagógicos	47,3
Dupla jornada (na escola e doméstica)	40,8
Pressão da diretoria	31,1
Rotina	29,8
Excesso de responsabilidade	28,2
Acúmulo de cargos	20,7
Trabalho noturno	11,2
Não responderam	4,2

Fonte: Dieese-Apeoesp (pesquisa entre participantes de encontro sindical).

Dieguez (2007:112) afirma que um grupo composto pela Associação Educacional Labor, educadores, alunos e diretores da rede pública paulista e paulistana,

⁸ DIEGUEZ, 2007. pp.109-110.

⁹ *Op. cit.* p.111.

(...) nota que a troca de professores é muito frequente na maioria das escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo. Algumas chegam a mudar mais de 50% dos professores em períodos relativamente curtos. O grupo afirma também que os diretores têm autonomia reduzida, em decorrência de uma lei de 1985, não podendo, por exemplo, decidir as atribuições dos professores na sua escola.

Essa pesquisa de Dieguez (2007) foi realizada em época bastante próxima ao período em que eu realizei o estágio na escola pesquisada. Quanto à questão do abandono escolar, segundo a pesquisa de Leão (2006:41), os motivos mais citados para justificar o abandono por parte dos alunos referiam-se ao ambiente escolar e aos atritos com os profissionais da escola. Muitos alunos queixaram-se da postura autoritária desses profissionais, como no caso de um aluno que se indignou de o diretor tomar suas muletas porque ele as havia emprestado a colegas, os quais derrubavam frutos das árvores para atirar em direção aos outros alunos. Quando ele questionou ao diretor como faria para ir embora, o diretor disse a ele para se virar e para mandar a mãe ir buscar de volta as muletas.

Além dos atritos do cotidiano escolar, outras justificativas apontadas pelos alunos pelo abandono escolar eram o cansaço proveniente do trabalho e a desvalorização da escola pública (LEÃO, 2006:44). Para o autor,

não havia motivação e, com isso, os alunos ficavam entediados. O tédio se manifestava de diversas formas: falta de interesse, indisciplina, fugas da sala de aula etc. para os alunos, havia duas opções: administrar a sua vida escolar entre o tédio e a tensão ou abandonar a escola (idem).

Ainda que essas dificuldades existissem, muitos alunos atribuíram valor ao estudo. Muitos desejavam retornar aos estudos. Inclusive, muitos alunos não aprovaram o sistema do EJA (Educação de Jovens e Adultos), oferecido pelo sistema público, pois, além da dificuldade em encontrar vagas, havia uma imagem de que a escola de EJA municipal (Belo Horizonte) oferecia baixa qualidade e os alunos passaram a se interessar pelo serviço privado (LEÃO, 2006). Segundo este autor, muitos jovens buscavam um emprego para, no futuro, pudessem pagar um curso privado considerado de melhor qualidade (p.45).

Podemos verificar, portanto, que há valorização do estudo e que o que transparece é a dificuldade da escola pública em oferecer educação de qualidade.

Por outro lado, esta mesma escola passa a ser atrativa como meio de socialização, de inserção em grupos sociais nos quais os jovens podem se identificar, fazer parte, uma vez que eles procuram seus próprios meios de construir seu pertencimento na sociedade. Assim, considerando-se vários grupos culturais pesquisados por Dayrell (2004:13) na cidade de Belo Horizonte, como os de teatro, dança, afro, *break*, *rap*, *funk*, *rock*, grafite, percussão, entre outros, ele afirma que:

é manifesto que, para esses jovens, o lugar em que se vive não aparece apenas como espaço funcional de residência ou de socialização, mas principalmente como espaço de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. (...) Podemos afirmar que a cultura juvenil tende a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significado.

Quando se fala de escola ou *da* escola, os jovens atribuem também estruturas particulares de significado e, dessa forma, estabelecem relações com o saber. A maneira como essas estruturas são construídas levam esses jovens a apresentarem o que pensam sobre a escola, considerando sua situação histórica e sua rede de relações sociais.

Pensando a escola enquanto espaço de aquisição de conhecimento e aprendizagem, o estudo de Glória (2003) aponta para casos de alunos e pais de alunos que se sentem enganados pelo sistema de não reprovação, ou seja, um sistema em que a escola aprova e o aluno não aprende. Segundo a autora, há dois significados atribuídos à escola pelos alunos e seus familiares que são importantes de ser considerados: o primeiro é o da escola como um lugar que prepara para o trabalho; o segundo é o da escola como um lugar de “refúgio” (GLÓRIA, 2003:65-66):

As famílias acreditam que desde cedo é preciso ‘formar’ os filhos para essa disposição ao trabalho, tarefa na qual a escola terá um papel importante. Nesse sentido, ‘um mínimo’ de conhecimentos deve ser apreendido pelo aluno. (...) Com base nessa perspectiva, os alunos e suas famílias entendem que a escola não está mais cumprindo uma função primordial: preparar para o mundo do trabalho. (...) Outro significado atribuído à instituição escolar é a de ser um

espaço caracterizado como *refúgio*. A escola é importante por manter os filhos ‘longe da rua’, o que parece equivaler a mantê-los distantes de possíveis problemas (...). O mundo da escola é mais seguro também porque irá prescrever ‘bons comportamentos’, onde *o que pode e o que não pode* deve ser esclarecido desde cedo¹⁰.

Assim, no que se refere ao sistema de Progressão Continuada implantado no estado de São Paulo desde os anos de 1990, Glória (2003) afirma que os alunos se sentem enganados, ludibriados, colocados à margem pelo sistema. Para eles, é recorrente a frequência na escola sem que isso signifique a concretização do aprendizado. Alguns alunos desse estudo relatam, inclusive, o desejo de voltar ao ano anterior para tentar “recuperar” o que se perdeu. Para Glória (2003:71), em razão desse sistema e do fracasso da escola em cumprir seu papel de

organizar, mediar e intervir criticamente ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando atividades diferenciadas, interessantes e enriquecedoras com o propósito de explorar situações significativas da vida dos alunos e contemplando não somente a informação, mas também a formação global dos educandos é que (...) possivelmente, por intuir essa exclusão no interior da própria escola, esses alunos apresentam algumas atitudes de desleixo e de desinteresse ante as questões escolares.

A questão do (des)interesse está diretamente relacionada com a forma como as escolas – principalmente as públicas – são vistas pelos alunos e também pelos pais. Com relação aos alunos, esta pesquisa busca justamente apresentar o que esses jovens pensam sobre a escola. Os apontamentos dos alunos sobre o que gostariam de mostrar podem estar indicando que pouco se tem feito para que eles sejam ouvidos e, pensando no que já foi mencionado, tendem a transformar esse espaço físico da escola em espaço social.

Com relação aos pais, há estudos como o de Jacomini (2010), que discutem a questão da Progressão Continuada em escolas do Município de São Paulo, a partir das visões de pais e alunos, apontando para a forma como o argumento da (não) reprovação é referido pelos seus entrevistados. Para eles, a reprovação deve ser tomada como medida para garantir melhor aprendizagem e como forma de pressionar o aluno a estudar. Ao

¹⁰ Os grifos são da autora.

analisar contradições no discurso dos entrevistados, foi possível constatar a presença do discurso ideológico hegemônico, que apresenta o esforço individual como explicação para o sucesso ou fracasso escolar. Nesta concepção ideológica, isenta-se o Estado e outras instituições sociais de responsabilidade no que se refere a esta questão, imputando aos próprios alunos uma responsabilidade que é de ordem social. Dessa forma, há uma valorização de uma escola excludente, baseada no mérito pessoal:

A escola brasileira foi construída com base no mérito pessoal, que exige do aluno a capacidade de superar qualquer dificuldade, tanto objetiva quanto subjetiva, para adquirir o beneplácito do acesso à sociedade como cidadão. (...) Nesse contexto, a ideia do empenho e da capacidade individual apresentada pelo liberalismo, e atualmente reforçada pelo neoliberalismo, contribui para a manutenção das opiniões que responsabilizam alunos e familiares pelo baixo desempenho e a conseqüente reprovação. Assim, ao continuar selecionando os que melhor respondem às suas exigências, seja pela reprovação, seja por não garantir os meios para todos aprenderem, a escola legitima a exclusão escolar e social por meio do chamado ‘mérito’. (JACOMINI, 2010:911)

Anterior e complementarmente às observações de Jacomini (2010), Charlot (1983:27-28), na década de 1970¹¹, fez críticas ao pensamento ideológico da Pedagogia (tanto a Tradicional quanto a Nova) e ressaltou que

a educação tem, portanto, um sentido ao mesmo tempo sócio-político e cultural. Tomar consciência da significação social e política da educação é compreender que a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas. (...) Mas não é assim que a pedagogia, isto é, a teoria da educação, julga a educação. Ela considera, ao contrário, que a situação social do indivíduo é uma consequência de sua formação cultural, e que se pode conceber a cultura do indivíduo sem referência direta às realidades sociais.

O autor ainda afirma que “o problema é, então, saber se é a cultura individual que determina o lugar do indivíduo na sociedade ou se é o lugar do indivíduo na sociedade que determina a cultura individual (p.26)”. Em outras palavras, naquela época, o autor afirmou que a pedagogia propunha que a posição que um indivíduo ocupa na sociedade está

¹¹ A primeira edição francesa dessa obra foi publicada em 1976 (no Brasil, 1979).

ligada ao que ele mesmo consegue produzir, ou seja, o fracasso ou sucesso escolar é fruto do mérito individual. Dessa forma, a escola acaba isolando de si e, ao mesmo tempo, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelo seu sucesso. Ainda nessa linha de pensamento de Charlot (1983), podemos destacar o texto de Spósito (2003:215), para a qual

(...) mesmo considerando-se a escola como unidade empírica de investigação, é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados.

A autora, dessa forma, chama a atenção para se considerar esses elementos externos à escola, os quais estão presentes porque os alunos são sujeitos sociais. As discussões com os alunos pesquisados trazem questões que estão relacionadas às pessoas com quem convivem e, dessa forma, “o exame da perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola pode estar também inscrito nessa compreensão da reprodução das relações sociais (...)” (SPÓSITO, 2003:223).

No que se refere à “reprodução das relações sociais”, citada pela autora, podemos lembrar a observação apontada por Pereira (1978), em período próximo a que escreveu Charlot (1983), quanto à associação do rendimento escolar à localidade dos alunos e dos professores. Segundo aquele, alunos provindos de regiões rurais tinham menor desempenho na escola do que alunos provindos de áreas urbanas, mesmos locais a que pertencem os professores. Assim, era de se esperar que os alunos tivessem mais sucesso na escola quanto mais assimilassem a cultura urbana. Diante dessas constatações, o autor, que tinha formação de educador, passou a verificar a importância das ciências sociais nos estudos da educação, que careciam dessas percepções trazidas pela sociologia.

Segundo Pereira (1978:190), um dos maiores problemas que se podia encontrar em pesquisas educacionais é que

também se reflete aquela concepção estreita dos problemas educacionais: vêm elas em geral focalizando somente as variáveis intra-escolares, tentando compreender a escola, pela escola, destacando-a de modo arbitrário do contexto social, econômico e cultural em que se insere.

E será com a ajuda das ciências sociais que novas perspectivas para a educação podem ser trazidas, pois, ainda segundo Pereira (1978:206),

[Os cientistas sociais,] pondo ênfase nesses fatores ‘externos’, forçaram a reformulação das concepções acerca da natureza das relações dinâmicas entre escola e sociedade, defendidas pelos educadores e, com isso, abalaram a ‘teoria geral da sociedade’ e o esquema de intervenção nesta implícito (...).

Esses “fatores externos” de que o autor fala ligam-se diretamente ao que Charlot (1983) e Spósito (2003) apontam: a questão dos elementos que fazem parte da constituição do sujeito, que estão fora do ambiente escolar, mas que têm um significado muito importante para a questão da aprendizagem. Enquanto os professores de origem urbana têm em mente que o aprender está relacionado a adquirir para si elementos característicos urbanos, os alunos de origem rural somente terão “aprendido” conforme adquirirem essas características urbanas.

Além dessas observações de Jacomini (2010), Charlot (1983), Spósito (2003) e Pereira (1978), Moysés e Collares (1996) retomam um antigo problema da educação em um estudo em que as autoras analisam as consequências dos sistemas pautados na responsabilização dos alunos pelos seus próprios fracassos em um estudo realizado no Município de Campinas, Estado de São Paulo. O estudo mostrou que professores do ensino público municipal já selecionavam, durante as primeiras semanas de aula, os alunos que iriam ser aprovados ou reprovados. Além disso, a causa pelo fracasso escolar foi atribuído ao aluno pela grande maioria dos docentes. Dizem as autoras:

(...) ouvimos também as opiniões dos professores sobre as causas do não-aprender para cada criança em particular. Para cada aluno que era apontado como um que seria reprovado, perguntávamos as causas, o porquê de sua reprovação. Dividindo essas opiniões em grandes categorias, encontramos que o problema era localizado na própria criança em 541 [das 559 já apontadas como as que reprovariam]; na família em 18; em aspectos pedagógicos ou educacionais, de qualquer ordem, em nenhuma. Este dado, também quantitativo, é importante para que se apreenda a intensidade com que o fracasso escolar é imputado à própria criança,

isentando de responsabilidades todo o sistema sociopolítico e educacional (MOYSÉS E COLLARES, 1996:109).

Há, também, outros significados atribuídos à escola, como apontou Glória (2003:69). A autora demonstra que à escola é também atribuído o significado de local de “refúgio”, em razão de se evitar más companhias pelas ruas, e acaba sendo percebida “como um espaço de ‘cuidado’, em extensão ao zelo familiar”. Como exemplo disso, a autora aponta uma mãe de um aluno que “parece que (...) está mais preocupada em manter o filho ocupado do que propriamente com sua formação profissional tendo em vista o mercado de trabalho. Essa preocupação pode ser creditada ao suposto envolvimento do filho com drogas” (idem, *ibidem*).

Conforme já mencionado no capítulo anterior, em um estudo recente, Zan (2010) mostra como alunos de uma escola pública puderam se expressar diante de sua realidade social e escolar. Nesse estudo, foi analisado como os jovens veem a escola, através do uso da fotografia. Esse recurso demonstrou ser bastante eficiente, visto que facilitou e ampliou as possibilidades de discussão a respeito dos problemas encontrados na escola pública, além de buscar compreender o que os jovens têm a dizer, em um contexto social em que o poder público deixa muito a desejar. Em um dos casos, um dos alunos resolveu destacar uma parede na qual ele havia feito uma pichação e se arrependeu de tê-la feito porque danificou o ambiente, mas justificou o ato como uma maneira de tentar expressar o que sentia. Muitas vezes, o uso da pichação no interior da escola, demonstra como é quase inexistente o espaço de expressão na escola, da qual os jovens deveriam fazer parte por pelo menos 12 anos (ECA,1990)¹².

Concluindo, em linhas gerais, esses estudos têm apontado para uma questão que merece ser investigada. Um número expressivo de jovens, estudantes da escola pública, tem vivido ao longo de suas trajetórias escolares um processo de exclusão educacional recorrente, seja pelo abandono precoce da instituição ou pela precariedade de sua formação,

¹² No Art.54, incisos I e II, da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), está definido assim: “Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: 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.” Considerando-se o mínimo de anos do ensino fundamental somados aos do ensino médio, chega-se aos 12.

apesar da conclusão de níveis elevados de escolaridade. Esses jovens parecem atribuir outros significados à escola, de modo que possam ter pertencimento social, criando ou fazendo parte de diversos grupos culturais. E quando se busca uma razão para o fracasso escolar, escolas e governo têm atribuído a culpa aos próprios alunos, por não se interessarem, ou por não se esforçarem. A proposta desta pesquisa é mostrar o que os alunos de uma escola pública da rede estadual em Campinas têm a dizer sobre a escola.

2. Quadro Teórico

Inicialmente, faz-se necessário apresentar o que se entende por jovem e/ou juventude, escola e educação.

Com relação ao jovem, entendo este como sendo um sujeito que está passando por uma determinada fase da vida a qual é carregada de sentidos constituídos social e historicamente, ou seja, a juventude não está limitada apenas a uma denominação etária, mas além disso: é uma período da vida, conhecido por deter elementos constituídos socialmente, de acordo com os valores históricos atuais. Dayrell (2004:4) afirma que “juventude é uma construção histórica” e

considero a categoria juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. (...) A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem.

Dentro dessa perspectiva do jovem que constrói seu modo de ser jovem, Bourdieu (1983) aponta que há diferenças, por exemplo, da condição em que se encontra o jovem, numa perspectiva social. Para ele, mais do que “juventude”, deve-se considerar “juventudes”:

(...) para saber como se recortam as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta (“nouvelle vague”, “novo romance”, “novos filósofos”, “novos juizes”, etc.). Isto é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. Por exemplo, poderíamos comparar sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos “jovens” que já trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos quase-lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia e preços baixos, entradas para teatro e cinema a preço reduzido, etc. (BOURDIEU, 1983:2-3).

Com relação à educação, penso não só como a transmissão de conhecimento, mas sim como algo além, que não se restringe simplesmente a um modelo de formar pessoas iguais. Concordo com Dayrell (2004:3) quando o autor diz que

(...) a educação diz respeito aos processos de construção do ser humano como tal, nos quais educar é humanizar. Assim, os processos educativos estão intrinsecamente ligados às diferentes temporalidades humanas, demandando posturas e metodologias próprias a cada uma delas.

Um exemplo do que diz o autor está no que Arendt (2013) considera a respeito de como deve ser a educação, levando em conta o momento histórico em que ela vivia. Arendt (2013:243) fala que a educação deve ser conservadora, no sentido de que o novo, o revolucionário encontrado na criança deve ser preservado:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.

Para Arendt (2013:246), com relação à escola, a autora destaca que “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”, ou seja, não cabe à escola mudar o aluno, mas deixar que este traga a mudança a partir de como ele vê o mundo.

Charlot (2006) questiona se a educação é uma “área de conhecimento” ou se ela é uma “área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento” (p.7-8). Para o autor, não há um consenso sobre a existência de uma disciplina chamada educação. Há, segundo ele, três posições possíveis a esse respeito: 1) os departamentos, faculdades, etc., são espaços institucionais são locais onde se encontram sociólogos, psicólogos, matemáticos ou geólogos que se interessam pelo ensino. Todos trabalham juntos, mas não significa que há um campo chamado educação. Há pesquisa em sociologia da educação, em psicologia da educação, mas não há uma pesquisa educacional, mas sim sociológica, psicológica, etc., a temas ligados à educação; 2) há uma cultura comum, onde há pesquisadores como sociólogo da educação, psicólogo da educação, porém o foco não é a sociologia ou a psicologia, mas sim a educação. O autor afirma que

(...) o pesquisador que se defina “de educação”, qualquer que seja sua origem acadêmica, se interessa fundamentalmente pela questão da educação; é por isso que o leva a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação. (...) O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação (...): é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (p.9).

3) os pesquisadores que trabalham em pós-graduação de educação entrariam em consenso sobre uma definição, reforçando sua identidade comum, promovendo modos de organização e objetivos a serem alcançados. Além disso, Charlot (2006:13) aponta que

há aí um desafio que me parece particularmente importante para a pesquisa em educação no Brasil. Trata-se, ao mesmo tempo, de integrar à pesquisa o fato de que a educação tem uma dimensão política, e não pode deixar de tê-la, e de se recusar a reconhecer como pesquisa textos em que a análise precisa de dados precisos é substituída por discursos políticos muito genéricos.

Tendo em vista essas reflexões do autor, podemos perceber que o conceito de educação pode ter influências de acordo com a maneira em que se está trabalhando a pesquisa. Assim, seria preciso atentar para o que viria a ser específico da educação. Para Charlot (2006:15), a educação é um triplo processo, onde “não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular”. Entretanto, o autor considera que independentemente do que o professor faça, é o aluno que deve se mobilizar intelectualmente para aprender. O que o professor pode fazer é algo para que o aluno aprenda, mas não necessariamente esse “algo” é “ensinar”.

Em relação a isso, o autor diz ainda que a escola pode fazer algo para que seja modificado o que o professor e o aluno fazem, mas que o sucesso ou o fracasso depende do aluno, pois “o que vai produzir ou não o conhecimento é a atividade intelectual do aluno, e este tem a capacidade de bloquear todo o processo” e, portanto, “nenhuma reforma política, por si só, resolve um problema educacional” (CHARLOT, 2006:16). A reforma política deve considerar como o que será feito afetará o modo de fazer de professores e alunos. Neste ponto, o conceito de relação com o saber é um ponto de partida para que pensemos as reformas políticas educacionais.

Eis, portanto, dois conceitos muito importantes para esta pesquisa: os conceitos de “sujeito social” e de “relação com o saber”, ambos fundamentados em Bernard Charlot (2000, 2001). Quanto ao primeiro conceito, Dayrell (2003) explica de maneira bem elaborada que, para Charlot (2000:24-5),

o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria

história e à sua singularidade. (...) O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido o conjunto das relações sociais no qual se insere.

Tendo em vista esta definição, podemos afirmar que o sujeito se constrói como tal a partir de um mundo externo, pronto, cujos anseios e vontades pessoais vão se moldando nas relações com os demais sujeitos, e vai atribuindo sentidos a esse mundo e a si, para e através dessas relações sociais. A escola faz parte dessas relações sociais e tem sua representação. Essa representação que a escola tem como instituição de ensino e, portanto, local em que se realizam certas relações com os saberes, não faz sentido para determinadas realidades sociais. Desse modo, a existência ou a ausência do desejo de aprender nos jovens relaciona-se diretamente com o conceito de “relação com o saber”; e relaciona-se também com o fazer parte dessa construção do jovem como sujeito social.

Charlot (2001:15) destaca: “Por que colocar a questão da relação com o saber? Ela pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo”. E o autor ainda levanta outra questão curiosa: “Por que essa diferença de comportamento diante do(s) saber(es)?”

E é justamente pela questão do porque do interesse pelo aprendizado por parte de alguns e não por parte de outros estar diretamente ligada à noção de relação com o saber que este conceito é importante para ser destacado – visto que “não estar motivado’ é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta” (Charlot, 2001:16). Assim sendo, “relação com o saber” e “sujeito social” se apresentam como conceitos bastante próximos e interligados.

Para Charlot (2001:18),

a questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es).

Isto significa que o papel da escola não é tão limitado quanto parece, pois ela não está envolvida somente com esta ou aquela relação com o saber, mas sim com várias outras que são estabelecidas com cada aluno. E, também, como possível produtora de relação com o saber. Ou seja, a escola também contribui na relação com o saber que os sujeitos, nela presentes, estabelecem. Buscar compreender a relação com o saber que os jovens estabelecem, inclui a relação destes com a escola, como colocou Charlot (2000:79):

Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber?

Estuda relações com os lugares, pessoas objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa, então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro, etc. Pode nomear essas relações pelo que as designa (“com a escola”, “com os professores,” etc.). Pode, também, se quer evitar uma enumeração, dizer que está estudando *relações com o saber* (ou com o aprender).

De um modo geral, a relação com o saber é também uma relação do desejo de um sujeito em aprender, que envolvem relações interiores com as exteriores, de si com o mundo e de si consigo mesmo (CHARLOT, 2000). Charlot (2001:19) explica que “a questão é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender”. Além disso,

a problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia. (...) O que faz a ligação entre interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e a da eficácia, é a atividade do sujeito no e sobre o mundo – um mundo que ele partilha com outros sujeitos (CHARLOT, 2001:20-1).

Podemos verificar, portanto, que o jovem, sujeito social, e a escola estabelecem relações com o(s) saber(es), visto que a escola já faz parte desse mundo pré-construído com o qual o sujeito interage. A questão do aprender se dá pela apropriação de formas heterogêneas do patrimônio humano, consistindo em palavras, ideias, teorias, técnicas,

práticas cotidianas, gestos, formas de interação, etc. (CHARLOT, 2001). Charlot (2001:22) destaca que “(...) não são os mesmos ‘aprender’ nem as mesmas posturas que permitem ser um bom aluno e ser um líder em um bairro do subúrbio”. Ou seja, tratam-se de diferentes códigos, percepções e representações de mundo. Toda relação com o saber é também relação consigo, com o outro e com o mundo e “toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social” (CHARLOT, 2001:27-8).

Outra questão de fundamental importância porque permeia os conceitos mencionados, é a questão que Charlot (2000) aborda sobre “sentido” ou “significado”. Segundo o autor, sentido ou significado é aquilo que nos faz compreender uma situação sem que, no entanto, atribua-se algum valor a isso, por exemplo, faz sentido para mim quando me explicam o procedimento do fenômeno de chover. Porém, pouco me importa o ato em si, não sou nem “a favor”, nem “contra”, gosto ou desgosto. E é justamente essa passagem da significação ao valor que o autor considera o sujeito enquanto dinâmica do desejo (p.82). Para ele,

o sujeito está polarizado, investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores: ama, não ama, odeia, procura, foge... Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito. Essa não é uma misteriosa intimidade, mas, sim, o efeito de uma história que é original em cada ser humano, por mais semelhante que ele seja, na perspectiva das variáveis objetivas, àqueles que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira. (...) Essa dinâmica do sujeito mantém a da relação com o saber. É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que aprende. (...) O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2000:82).

Charlot (2009) faz uma crítica à “Sociologia da Reprodução” de Bourdieu e Passeron ao dizer que, ainda que os conceitos de capital cultural e de *habitus* ajudam a compreender como os fatores externos à escola influenciam diretamente no desempenho do aluno, esse pensamento ignora a questão da atividade do aluno na escola. Para esse mesmo

autor, é importante o que o aluno faz na escola e por que o faz. Há dentro da escola valores, explícitos e implícitos, que podem provocar mobilização, como exemplificou o autor:

Adriana Marrero, socióloga uruguaia, (...) explica que, além dos valores implícitos masculinos, há também na escola um discurso explícito, a ser levado em consideração. O que diz esse discurso explícito? Assevera que o êxito escolar não depende do sexo ou da categoria social e que qualquer um pode ser bem-sucedido na escola, desde que estude. Chegou a hora de ouvir também o discurso explícito da escola. Decerto, ele não anula os valores masculinos implícitos, mas ele produz efeitos de mobilização. Ao ouvir que ela pode ser tão boa quanto os rapazes, a moça pode mobilizar-se na escola, pois sente-se incitada a estudar. Essa mobilização é mobilização de quê? É mobilização da atividade da aluna (CHARLOT, 2009:91).

Assim, ainda para o autor, devem-se considerar tanto os valores explícitos quanto os implícitos ao se pesquisar sobre escola para que se consiga compreender a mobilização dos alunos e suas respectivas atividades. Ele atenta para a importância da classe social, do sexo, mas também é igualmente importante a atividade que o jovem realiza na escola. Segundo ainda o autor,

o marxismo é uma teoria da *práxis*: ao transformar o mundo, o homem se transforma a si mesmo. O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas, a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo. A atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão importante quanto a sua categoria social ou sexual para se entender o que está acontecendo na escola (CHARLOT, 2009:92).

Sobre a questão do que entende por “atividade”, Charlot (2009), baseado nos pensamentos de Alexis Leontiev, diz que há *ação* e *atividade*, cuja distinção se dá pelo seguinte: quando há uma ação, o motivo e o objetivo desta não coincidem. Por exemplo, quando um aluno frequenta as aulas de Educação Física apenas para passar de ano. O motivo (passar de ano) não coincide com o objetivo (fazer atividade física). Quando motivo (fazer atividade física) coincide com o objetivo (fazer atividade física), isto é uma atividade. Essa distinção é feita porque a preocupação de Charlot (2009) reside nas relações com o saber que os jovens estabelecem e, segundo o autor, “(...) a situação mais frequente

na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber (p.92)”. Por fim, o que se pretende com essas relações é levantar questionamentos sobre como está sendo estabelecida a relação com o saber para o jovem de hoje, que, como afirma Charlot (2009:95),

hoje em dia, cada vez mais se esquece da escola como lugar de saber e se pensa nela como caminho para o emprego. Encontra-se esta relação com o saber e com a escola na fala dos pais, nos discursos dos políticos, nos artigos dos jornais, no *marketing* das escolas particulares e, portanto, não é de admirar que ela tenha se tornado dominante, também, entre os alunos.

É, portanto, no sentido dessas reflexões sobre o desempenho escolar dos jovens de camadas mais pobres e dos problemas enfrentados *na e pela* escola, nas relações que esses alunos estabelecem com ela, é que esta pesquisa foi pensada. Esses conceitos estão diretamente relacionados às suas preocupações centrais.

CAPÍTULO III – SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

1. Uma escola em Barão Geraldo

1.1. A escolha dos participantes

A ideia de se trabalhar com jovens do nono ano de uma escola pública para saber o que pensam a respeito da escola surgiu de vários questionamentos que me acompanharam há muito tempo, desde quando eu estudei na oitava série, em uma escola pública. Vários elementos me incomodavam naquela escola, desde tráfico de drogas, brigas, a arquitetura prisional com aqueles portões clássicos vistos nos cárceres, os professores desanimados, enfim, uma miríade de fatores que colaboravam todos para que eu fracassasse na escola. Mas isso não aconteceu e, apesar do desgosto para com aquela escola, prossegui com meus estudos e hoje venho fazer esta pesquisa que remete à seguinte pergunta: o que os jovens têm a dizer sobre a escola? Isto se deve ao fato de que interessa saber como é que alguns alunos se empenham estudar, enquanto outros não. Compreender quais são as relações que os alunos formam com os saberes é muito importante para entender, por exemplo, que como muitos de meus colegas deixaram os estudos, outros não; outros foram mortos na prisão, roubando, traficando, mortos pela polícia, enquanto outros seguiram em profissões como comerciantes, pedreiros, professores.

Tais pensamentos me levaram a fazer uma escolha de que grupo (ou ano escolar) trabalhar. O nono ano foi escolhido porque é um período de transição escolar. Ao mesmo tempo em que os alunos têm uma bagagem do Ensino Fundamental, o Ensino Médio é um futuro próximo e representa uma miríade de expectativas. Assim, jovens estudantes do nono ano podem ter referências de anos anteriores do mesmo modo que podem falar sobre seus planos para o futuro. Mais ainda, é uma fase da vida em que muitos questionamentos surgem, pela idade, pela maneira em que começam a ver o mundo com outros olhares.

Com o início da pesquisa de campo, no segundo semestre de 2011, visto que se pretendia trabalhar com alunos do nono ano, as observações foram feitas com a turma do

oitavo ano, pois, assim, poder-se-ia ir identificando possíveis participantes. Aquela turma de sétima série (oitavo ano) tinha, aproximadamente, 25 alunos. Como se decidiu trabalhar com 10 alunos, era necessário que se escolhessem aqueles que tivessem perfis diversos e que tornassem interessantes as discussões nos encontros.

A ideia dos encontros foi inspirada num estudo de Weller (2006), que aponta os grupos de discussão como uma forma de componentes de um determinado grupo falarem a respeito de práticas que têm em comum, método o qual se trabalha com até 6 participantes. No caso desse estudo, a justificativa é a de que é suficiente para que haja debate entre os participantes ou que eles reconstruam frases que foram ditas a respeito de determinado assunto, fortalecendo a narrativa que apresentam. No intuito de explicar a diferença de no estudo citado trabalhar com até 6 e eu trabalhar com 10, imaginei que poderiam ocorrer ausências, por quaisquer motivos, visto que raramente todos os dez iam à aula todos os dias, fato que acabou ocorrendo (participaram dos encontros 6 alunos no primeiro e 7 alunos nos outros dois). Foi pensado também que as fotografias de colegas que eventualmente não comparecessem ao encontro ajudariam a estabelecer e enriquecer os temas sobre os quais eles gostariam de falar. Em suma, esse número (até 6) seria suficiente, segundo a autora, porque não necessariamente seriam sempre as mesmas seis pessoas e isto possibilitaria maior veracidade nos relatos, já que um poderia complementar a fala do outro. Contudo, no caso da pesquisa que estou apresentando, pensou-se em 10 jovens porque se supôs que alguns alunos não poderiam estar presentes em todos os encontros. O número representaria uma amostra significativa, pois os perfis escolhidos foram aqueles que melhor representavam a sala, tendo em vista o que foi observado. Assim, a escolha teve como critério as observações e anotações do diário de campo, além dessa influência dos estudos de Weller (2006, 2011).

Além das observações em sala, o que contribuiu para a escolha dos alunos foi um Conselho de Classe. Nesse dia, os dois representantes estavam presentes na sala com os professores, coordenadores e a diretora. Todos – com exceção de um dos representantes de sala, que precisou sair em razão do atraso do Conselho – fizeram seus comentários sobre cada aluno, mas os que tinham baixo desempenho escolar foram ressaltados. Isto contribuiu

em minha escolha porque não só os que tinham desempenho ruim foram escolhidos, pois os representantes da sala, que também foram selecionados, tinham bom desempenho.

Os critérios de seleção estiveram pautados nas observações e no Conselho já mencionado e, adotando aqui nomes fictícios, assim foi procedido:

1) A aluna Amanda foi escolhida porque foi observado que ela buscava interação com todos na escola, não só os seus colegas, como também os professores, funcionários e o pesquisador. Porém, segundo informações do Conselho, ela tinha comportamento que incomodava alguns colegas por compartilhar sobre sua sexualidade. Segundo disseram alguns colegas dela e professores, ela também acabava inserindo pessoas em suas histórias, dizendo que teve relações sexuais com elas e as comprometendo, como aconteceu com um aluno da turma. Ainda que isto tenha sido colocado como motivo para os colegas se afastarem dela, não foram falados mais detalhes sobre esse comportamento – de envolver as pessoas. Além disso, ela se queixava à diretora que seus colegas xingavam-na, desrespeitavam-na e, por isso, sentia-se excluída. Porém, os professores diziam que ela tinha muita franqueza ao falar sobre o que achava e, em alguns casos, até desrespeitava os professores ao responder. Este fato me chamou a atenção e pensei ser um perfil interessante para falar sobre a escola.

2) A aluna Bruna foi escolhida porque sempre estava quieta em sala e prestava atenção nos professores, além de fazer as atividades. Somente pouco antes do Conselho de Classe soube que ela era representante da sala, pois veio informar à sala questões a respeito da formatura. Após o Conselho, soube que se tratava de uma aluna com bom desempenho e sobre a qual os professores só teciam elogios. Assim como um aluno que incomoda muito os professores, seria interessante ter também uma aluna que é bem vista por eles para falar sobre a escola.

3) A aluna Carla foi escolhida por apresentar um perfil bastante extrovertido e questionador, resistente às ordens dos professores, à autoridade. Além disso, teve uma discussão calorosa com uma professora a respeito de uma aula sobre preconceito racial – a efeito de esclarecimento, ela é negra. Essa aluna também passava grande parte do tempo se maquiando durante as aulas, ouvindo música e quase não fazia as atividades propostas. Também era possível observar que sua beleza chamava a atenção não só dos meninos, mas

também dos professores, que mencionaram isso durante o Conselho. Ela mora em Sumaré, município vizinho de Campinas. Seu desempenho escolar não era bom e, somado às demais observações, julgou-se ser um perfil interessante de se ter na pesquisa.

4) O aluno Douglas foi escolhido porque pôde-se observar que ele costumava conversar bastante durante as aulas. Além disso, muitos meninos se referiam a ele como sendo homossexual, o que o deixava irritado. Passava a maior parte do tempo conversando com meninas e entre elas. Tinha um desempenho escolar razoável e, no Conselho, mencionou-se que ele gostava de fofocas e que não prestava atenção nas aulas por estar conversando o tempo todo. Porém, ao ser pressionado, o aluno conseguia produzir melhor, segundo os professores.

5) O aluno Fábio foi escolhido porque seu comportamento era sempre questionador, tentando verificar se o que o professor falava era coerente. No Conselho os professores mencionaram que o aluno gostava de testar o conhecimento deles e que, certa vez, disse que ele era o Einstein. Foi mencionado também que ele gostava de se gabar de ter estudado em uma escola particular, o que também pôde ser observado, durante as aulas, por mim. O desempenho escolar dele mostrou que ele tinha dificuldades em matérias como Português e Geografia. Foi julgado, portanto, que ele apresentava um perfil interessante não só por ter vindo de uma escola privada, mas também pela maneira como estava sendo visto pelos colegas e professores.

6) O aluno Guido foi escolhido porque foi possível observar que ele tinha comportamento extrovertido e que gostava de fazer piadas, de maneira a chamar sempre a atenção. Foi observado também que fazia comentários muito inteligentes, como quando falaram a ele, dias após ele ter raspado todo o cabelo, que o cabelo dele crescia muito rápido e ele, sem hesitar, respondeu que isso se devia a ele ter a mente fértil. Entre os meninos, apresentava certa liderança, não só em sala, mas nas brincadeiras no pátio da escola. No Conselho, foi mencionado que ele estava tendo problemas com o relacionamento da mãe com o padrasto e foi a isso atribuído o baixo desempenho escolar dele. Portanto, o perfil desse jovem interessou muito para a participação na pesquisa.

7) O aluno Heitor foi escolhido porque foi possível observar que era um aluno dedicado, ao mesmo tempo que fazia suas brincadeiras com os colegas. Era muito

respeitado pelos professores e, no dia do Conselho, descobri que ele era também representante de sala. Ao contrário dos outros colegas negros, ele apresentava bom desempenho escolar e isso também foi considerado. Tem um perfil carismático, sempre de bom humor e interage muito bem com as pessoas. Isto fez com que ele fosse escolhido.

8) Márcia foi escolhida porque tem um perfil muito tímido e apresenta dificuldades nas aulas. Porém, é dedicada e foi considerada, no Conselho, como uma aluna com grande dificuldade quando entrou, mas que apresentou progressos. Segundo mencionado no Conselho, a aluna também sofria com preconceito a respeito de sua aparência por estar acima do peso. Foi possível observar que ela se relacionava com poucos colegas, mas isso não significa que ela não interagira com os demais. Ela foi escolhida porque seu perfil podia contribuir muito com a pesquisa, visto que ela pouco se manifestava a respeito da escola. Esta seria, então, uma oportunidade de saber o que ela tinha para falar.

9) A aluna Renata foi escolhida porque demonstrava ser bastante sociável e também por ser espontânea em suas falas. Certo dia, sentando-se próxima de mim, durante uma aula, a aluna escreveu um texto em forma de artigo de jornal em que me envolvia, assim como também envolvia o colega Guido. Naquele dia, eles haviam se vestido como o sexo oposto, em função de um trote de formatura. No texto de Renata, ela mencionou que eu estava na escola pra investigar o comportamento de animais estranhos e que ficou espantado com o caso de um monstro e, diante de tanta insanidade, foi parar num hospital psiquiátrico. O tal monstro que ela se referiu, envolvia o Guido, o qual ela também disse que era “baranga” – em menção a ele estar vestido de mulher por causa do trote. Ela mostrou o texto para mim, que achei graça e ela perguntou se o texto podia ser mostrado pra todos. Tendo a minha afirmativa, ela levou o texto até o professor, que leu, e perguntou a mim se eu também o havia lido. Disse que sim e que não me importava do texto ser lido para a sala, o que foi feito pelo professor. Os alunos acharam engraçado, com exceção de Guido, envolvido no texto. No fim da aula, Guido havia feito um “artigo-resposta”, novamente envolvendo a mim, atacando a colega. No texto, mencionou que eu havia falecido por ter entrado em contato com ela. Além disso, no Conselho mencionaram que ela era preguiçosa e mentirosa, mas a aluna apresentou desempenho escolar regular. Foi, portanto, escolhida por esses critérios.

10) O aluno Wendel foi escolhido porque durante as observações foi possível constatar que ele apresentava um estilo diferente dos outros garotos da escola. Tinha cabelo colorido em azul – algumas vezes – e se vestia diferente. Era muito educado ao falar com os professores e costumava fazer suas atividades. Além disso, costumava levar um livro de literatura para a aula, para ler nas pequenas folgas entre atividades ou nos intervalos. Ele também mostrou ter talento para fazer maquiagem nas pessoas. Isto foi possível observar no dia em que houve o trote de troca de sexos. Durante o Conselho, mencionaram que ele estava tendo problemas com a mãe que foi morar nos EUA, deixando-o por conta da avó. Também mencionaram que ele tinha bom desempenho escolar e que era muito educado. Esses fatores levaram a escolhê-lo para a pesquisa.

Vale a pena ressaltar que foram levados em consideração esses estigmas que os alunos tinham dentro da escola. No entanto, não se pretende aqui questionar os reflexos dessa estigmatização dos alunos pela Escola. A consideração dos tais estigmas é, nesta pesquisa, importante na relação aluno-escola e nas implicações sociais disto. À pesquisa cabe ouvir o que os alunos têm a dizer sobre a escola, a partir de suas próprias escolhas. Os nomes fictícios foram escolhidos a meu critério para preservar o anonimato, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa.

Ao notificar a sala sobre quais foram os escolhidos para participar da pesquisa, todos mostraram interesse. Inclusive, a aluna que chorou ao saber que não havia sido escolhida. Foi dito à sala, antes de apresentar os escolhidos, que não se tratava de um concurso ou uma competição, mas uma escolha que era necessária para possibilitar a pesquisa, que sofre limitações em razão dos prazos. Foi dito também que todos tinham condições de participar e que a escolha visava representar a sala de maneira geral. E a análise que se poderia fazer a respeito do choro da jovem é que deve ter havido fatores que envolviam a autoestima dela em se participar de uma atividade de pesquisa, cuja não escolha pode ter trazido frustração. O fato é que todos ali tinham algo a dizer, mas as limitações de tempo para a realização da pesquisa não permitiram isso.

1.2. Sobre os contornos da escola

Esta escola passou a fazer parte do cotidiano dos moradores que não só tinham seus filhos matriculados ali, mas também participavam da construção dessa escola com reuniões frequentes. Inclusive, a Associação de Moradores da Vila Santa Isabel, bairro onde se situa a escola, fazia suas reuniões em seu espaço.

Logo ao lado da escola encontra-se uma igreja católica, ambas construídas em épocas próximas. A população tinha costumes de realizar festas juninas ou quermesses em espaços públicos, e muitas dessas festas eram realizadas também na escola.

A região, com a chegada da Unicamp e de seus estudantes de fora, passou a ter um grande crescimento no comércio, impulsionado por essa nova demanda. A construção da moradia estudantil chegou a gerar polêmica na comunidade, que não estava certa sobre questões de segurança envolvendo o abrigo a pessoas de fora. Essa questão sempre foi debatida pela Associação de Moradores, pois havia um crescimento populacional visível.

No bairro onde se situa a escola, era comum também, segundo moradores, que os pais participassem de reuniões escolares e debatessem com os professores e a direção sobre caminhos a serem tomados pela escola. Havia um envolvimento grande das pessoas que trabalhavam nessa escola com os moradores. A escola era parte da comunidade e assim a todos parecia. A escola, além de ser lugar de ensino para os filhos, era lugar de realização de debates sobre problemas da comunidade, de práticas festivas e inclusive de catequese. A igreja também teve muita importância nessa comunidade.

A participação da população na escola, de maneira geral, segundo moradores, tem diminuído. É provável que isto se deva à mudança de ritmo que ocorreu em razão de mudanças tecnológicas, principalmente a de comunicação, além de mudanças sociais como a maior participação das mulheres no mercado de trabalho. Inclusive, mudanças como a escola de período integral para o Ensino Fundamental, acabam interferindo no cotidiano dos pais, pois a escola estaria “cuidando” dos filhos enquanto trabalham. A segurança também passou a fazer parte das preocupações rotineiras e moradores do bairro Vila Santa Isabel ressaltam as mudanças na escola com a colocação de grades em todo o seu redor.

Porém, o muro onde fica a quadra poliesportiva continua baixo, permitindo a entrada e saída por ele com muita facilidade.

Pode-se dizer que a escola teve seu surgimento em meio a uma população de origem rural que passou por grandes transformações urbanísticas em razão da construção de uma universidade e uma refinaria de petróleo. Um lugar que anteriormente era simplesmente “um monte de mato no meio do nada”, como disse um morador, desenvolveu-se rapidamente, tendo praticamente toda a infraestrutura necessária de uma cidade. O distrito de Barão Geraldo conta hoje com cerca de 70 bairros, incluídos os sítios, chácaras e fazendas e uma população estimada em 56 mil habitantes fixos e mais de 20 mil flutuantes, e ocupa uma área de aproximadamente 67km², com 15.893 residências (sendo 377 na área rural) e 12 condomínios fechados¹³.

1.3. Primeiros contatos

A pesquisa, conforme já relatado anteriormente, foi realizada em uma Escola Estadual, situada no bairro Vila Santa Isabel, no distrito de Barão Geraldo, no Município de Campinas, Estado de São Paulo. Ela conta com Ensino Fundamental em período integral, Ensino Médio nos períodos diurno e noturno e com a modalidade de EJA (Ensino para Jovens e Adultos) no período noturno. Atualmente (2012), estão matriculados 216 alunos no Ensino Fundamental, 88 no Ensino Médio (sendo 18 destes no período noturno) e 80 no EJA. O horário de aula dos alunos do Ensino Fundamental é das 07h00 às 16h10, tendo um intervalo de almoço das 11h30 às 12h30; para os alunos do Ensino Médio, o horário é das 07h00 às 12h20 no período diurno e, assim como para os alunos do EJA, o período noturno vai das 19h00 às 23h00. Além disso, a escola conta com 41 docentes, sendo apenas 12 efetivos.

Em experiência anterior (primeiro semestre de 2008), como estagiário, tive a oportunidade de conhecer a escola. Naquele tempo, o estágio tratava de realizar intervenção em aula no Ensino Médio. No caso, foi escolhida a disciplina de História, visto que eu realizava curso de graduação nessa mesma área.

¹³ <http://www.baraogeraldo.net.br/historia.html>.

Ao chegar à escola e propor à diretora que nos recebesse, ela adiantou que a escola estava passando por mudanças pedagógicas, pois, naquele mesmo ano, o governo estadual havia implantado uma mudança curricular e as escolas públicas tiveram que se adaptar. Além disso, a escola também enfrentava problemas na mudança do quadro de professores, problema que afetou também o estágio, pois faltava ainda um professor de História. Quando este surgiu, aceitou receber-nos em suas aulas para nossas atividades. Como havia um grande atraso em relação ao calendário letivo, poucas foram as vezes que conseguimos, de fato, interagir com os alunos.

Além das questões administrativas, chamou a atenção o empenho da diretora para fazer com que a escola funcionasse em ordem. Ainda hoje ela trabalha assim, porém, com menores problemas, pois a escola passou por transformações estruturais – reformas na infraestrutura – e no quadro docente. Essas transformações na infraestrutura se referem a reformas para as salas de aula, para o pátio, uma sala de informática com computadores novos, entre outras, contudo, essas foram as mais perceptíveis.

Após esse período de estágio, o retorno à escola para esta pesquisa se deu de maneira tranquila. Somou-se à experiência anterior a conversa transparente sobre as intenções da pesquisa. A partir de então, fui bem recebido pelos funcionários da escola e, posteriormente, pelos alunos. A entrada em campo ocorreu sem grandes problemas e as negociações sobre as atividades de pesquisa ocorreram da mesma forma.

No que se refere à estrutura, a Escola conta hoje com doze salas de aula, uma sala de informática, biblioteca, uma sala de vídeo, além de almoxarifado, cozinha, copa, banheiros feminino e masculino, refeitório, cantina, secretaria, recepção, sala da diretoria, sala da coordenação, quadra poliesportiva, estacionamento interno, horta e áreas verdes. O pátio é aberto e está limitado ao refeitório, cantina e banheiros. Porém, há uma área verde que ocasionalmente é aberta aos alunos. Isto, de ocasionalmente ser aberta, ocorre, segundo os alunos, porque há riscos de acidentes em razão de o espaço ainda não ter concluído sua construção. Vale destacar que, neste ano de 2012, a escola está passando por reformas, novamente.

Com relação à questão como a diretora conduz a escola, isto é algo que chamou a atenção pela forma como ela conhece bem os alunos, sabe todos os nomes, conhece as

famílias destes e o ambiente parece conduzir a uma certa afetividade que sempre me foi incomum em outras escolas que conheci (inclusive as particulares): nessa escola, é comum ver alunos e professores se cumprimentando com abraços ou beijos, inclusive a diretora. Isto não significa, no entanto, que as relações entre eles são sempre boas, pois, quando eu estava com uma aluna da pesquisa na sala dos professores, enquanto ela analisava as fotos que tinha tirado e às quais atribuía títulos, a diretora chegou à sala abraçando-a pelas costas. Em seguida, fez uma brincadeira sobre a aluna ser “fofinha” e, em seguida, deixou a sala. A aluna ficou aborrecida por entender que a diretora estivesse julgando seu peso. A impressão que se tem é que a diretora conseguiu criar um ambiente razoável, não só para os professores, como também para os alunos, ainda que estes tenham muitas queixas, conforme o material de pesquisa tem evidenciado. As mais comuns referiam-se ao excesso no uso da autoridade por parte dos coordenadores, diretora e professores, além de queixas sobre a infraestrutura escolar.

Em uma reunião de HTPC que presenciei, a diretora acompanhou as coordenadoras e os professores sob a justificativa de que havia professores novos e eles ainda não conheciam bem os alunos e seria, portanto, necessário apresentar um breve histórico de cada aluno. Durante essa reunião, os professores falaram sobre uma ou outra ocorrência, como caso de uma professora que pontuou um problema com uma aluna que se aborreceu com ela durante uma aula em que estava sendo discutidas questões de preconceito racial. Além disso, outros professores pontuaram questões sobre mandar alunos para a diretoria, assunto sobre o qual a diretora levantava o histórico familiar do aluno, apontando problemas pelos quais este ou aquele aluno estava passando e que era importante que os professores considerassem. Os diálogos eram abertos, mas o tempo acabava restringindo muito as pontuações, mas houve sempre um suporte pedagógico passado pela diretora aos professores.

A questão do muro baixo¹⁴ próximo à quadra poliesportiva é algo que tem sido comentado não só pelos alunos, como também pelos professores, coordenadoras e diretora. Além do material das entrevistas, um exemplo é a fala do professor de Educação Física, que disse que os alunos pulavam o muro da escola para usar a quadra porque não havia

¹⁴ O muro baixo é mostrado em algumas das fotos tiradas pelos jovens.

outra nas proximidades. A coordenadora de Ensino Médio também disse o mesmo. Esse fato permite fácil acesso tanto ao interior quanto ao exterior. Inclusive, segundo a caseira e a diretora, foi acordado que o portão seria aberto nos finais de semana para que a comunidade externa pudesse ter acesso à quadra, mas o que acabou acontecendo é que os meninos preferiram continuar pulando o muro. Isto chama a atenção para a forma como alguns meninos dos bairros próximos valorizam esse espaço para lazer dentro da escola, mas, ao violar as formalidades não passando pelo portão, mas sim, pulando o muro, isto parece indicar que há uma separação, para eles, entre o lazer, representado pela quadra, e a escola. Este é um dos elementos que se pretende analisar a partir do material coletado.

2. Outras considerações

Em conversas com as coordenadoras, a diretora e os alunos, foi possível constatar que a maioria dos alunos que estuda lá reside nos bairros do Distrito de Barão Geraldo. Há outros alunos que residem em cidades da RMC (Região Metropolitana de Campinas) cujos pais trabalham em Campinas – e, em muitos casos, na Unicamp, que fica a cerca de 3km da escola. Em algumas visitas ao campo, pude perceber que muitos alunos vão embora a pé, pois residem nas proximidades. Inclusive, é comum ver alunos na praça ao lado, brincando no *playground*.

Com relação à maneira como a escola é vista pela comunidade, alunos disseram durante os encontros que a escola era vista como ruim e perigosa e que, do ponto de vista deles, isso não é verdade. Segundo análise deles, essa fama se deveu a um fato de um curto período em que havia problemas com uso de drogas dentro da escola e, também, com a depredação. No entanto, segundo ainda os alunos, a direção da escola conseguiu contornar esses problemas e fez com que o ambiente melhorasse nessa questão. Ainda que atualmente a escola tenha conseguido evitar essas ações, a fama persistiu e, como os alunos mesmos disseram, a fama da escola é construída pelos próprios alunos.

A escola aderiu ao Ensino Integral para o Ensino Fundamental logo no ano seguinte em que foi implantado o programa no Estado de São Paulo (Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005), ou seja, em 2006. O programa, de acordo com a Secretaria de

Educação do Estado, visa melhorar a qualidade de ensino, de maneira a aumentar as oportunidades, evitar a evasão e aprimorar o jovem para sua vida em sociedade, através do ensino da prática de cidadania¹⁵. Contudo, o que muitas vezes acaba acontecendo é que, como na escola somente alunos que têm autorização dos pais podem deixar a escola antes do horário, alguns alunos ficam sem fazer nada, aguardando o horário de saída. Como, no caso de uma aluna que permaneceu na escola enquanto os outros iam embora, perguntei a ela a respeito e ela me falou sobre esse procedimento.

Ainda que o pátio tenha algumas formas de entretenimento como mesa de pebolim (futebol de mesa), mesa de tênis (ou tênis de mesa), TV, som e videogame, esses acessos são limitados a determinados horários e regras, como, por exemplo, é necessária a presença de um estafe para retirar as mesas e liberar os aparelhos eletrônicos. Inclusive, a questão do videogame foi uma novidade para mim e foi criticada por alguns alunos entrevistados, pois, segundo eles disseram, há outras prioridades na escola, por exemplo, a compra de mais armários para os alunos. Esses armários são utilizados pelos alunos para que eles não precisem carregar todo o material escolar o tempo todo, visto que cada matéria é lecionada em uma sala diferente. O videogame é deixado na sala de vídeo da escola e só pode ser utilizado em um horário de folga (intervalos ou janelas de aula). Porém, nem sempre os alunos conseguem autorização, pois não encontram alguém da direção para isso.

No caso da quadra poliesportiva, somente em período de aula de Educação Física que os alunos podem frequentar. A quadra foi coberta há alguns anos, mas quando chove ainda não é possível utilizá-la, pois a cobertura não é suficiente para impedir a entrada da água da chuva, como também, segundo o professor de Educação Física, os alunos acabam molhando-a ao passar pelo caminho molhado, que liga o pátio à quadra, e depois pisando sobre ela. Além disso, no espaço em que ela está localizada há espaços gramados e uns degraus de concreto no chão, próximo a algumas árvores, local onde os alunos gostam de se reunir durante as aulas de Educação Física. Desse espaço, é possível ver a igreja de um lado da esquina e, na outra rua, na mesma calçada da escola, o abrigo de concreto do ponto de ônibus. Segundo o professor de Educação Física, há uns anos atrás,

¹⁵ http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=11/23/2012%2011:04:30%20AM (acessado em 22/11/2012).

alguns alunos ficavam pulando do muro da escola para cima do ponto de ônibus. A prática parou depois que um aluno escapou por pouco de um grave acidente.

Há também alguns espaços aos quais os alunos não têm acesso e que não estão sendo utilizados, como o espaço onde está a caixa d'água e uma área ao lado esquerdo da entrada principal, pois estão fechados e a direção não autoriza a entrada dos alunos. No entanto, atualmente, a escola está passando por reformas e, segundo informou a coordenadora do Ensino Médio, há planos de se utilizar o espaço à esquerda da entrada principal, mas não soube precisar exatamente como isso será feito.

3. O Distrito de Barão Geraldo

3.1. Sobre as fontes

Após algumas investigações por produções bibliográficas sobre a história do Distrito de Barão Geraldo e sobre a escola, onde foi realizado este estudo, foi possível verificar que há carência de fontes sobre esses lugares. Entretanto, foi possível encontrar algumas fontes sobre a história do distrito, principalmente, a obra de Ribeiro (2000), que buscou suas fontes no arquivo do jornal *Correio Popular*, além de colher depoimentos orais de antigos moradores; a tese de mestrado de Caldeyro (2005) que, apesar de apresentar o desenvolvimento urbanístico predominantemente por meios técnicos da área de engenharia e arquitetura, destacou alguns pontos que permitem extrair questões históricas de sua obra; o Trabalho de Conclusão de Curso de Marengo (2006), que faz um excelente levantamento de jornais, além das fontes eletrônicas das quais também me vali; e *websites*¹⁶, principalmente jornais eletrônicos. Além disso, baseei-me no trabalho de Fabíola Machado da Rosa que, no momento desta pesquisa, ainda está em andamento. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, Fabíola busca reconstruir parte da história da escola, mesma escola em que esta pesquisa se desenvolveu, utilizando-se da metodologia da História Oral. Para

¹⁶ Principais fontes: <http://www.portalbaraogeraldo.com.br>; <http://www.baraoemfoco.com.br>; http://pt.wikipedia.org/wiki/Barão_Geraldo; <http://www.baraoeraldo.net.br/historia.html>.

tanto, a autora¹⁷ realizou entrevistas com pessoas da comunidade que vivem ali já há algum tempo. Além dessas fontes, vali-me, na escrita deste capítulo sobre Barão Geraldo e a escola pesquisada, de meus registros em diário de campo.

Seria importante ressaltar, também, que não se pretende aqui fazer aprofundamentos que remeteriam a uma outra pesquisa, esta, de caráter histórico, mas sim, um levantamento sobre a região de maneira que se possa situar o leitor nas características que remontam o passado – e o presente – da escola pesquisada.

3.2. Das origens

No final do século XVIII, o Conselho Ultramarino doou a última sesmaria da região de Campinas à família do brigadeiro Luís Antônio de Souza Queiroz, o qual passou às próximas gerações a posse das terras que, futuramente, dariam origem ao distrito de Barão Geraldo (RIBEIRO, 2000). Entretanto, em meados de 1850, essa região era composta basicamente por duas fazendas: a Fazenda Santa Genebra e a Fazenda Rio das Pedras. A primeira, propriedade adquirida pelos pais de Geraldo Ribeiro de Sousa Resende, o qual se tornaria barão nos fins do Império (1889) e a segunda, propriedade do conselheiro Albino José Barbosa de Oliveira (idem).

A Fazenda Santa Genebra, no período do advento da República, se estendia por uma imensa área, de aproximadamente 30,25km² (1.250 alqueires paulistas),

englobando, além de sua área atual¹⁸, os bairros Santa Genebra, Costa e Silva e parte da vila Nova, seguindo até a divisa da estrada de Moji-Mirim¹⁹ [sic] e, do lado oposto, avançava em direção a Paulínia onde hoje se encontram os Amarais e o Ceasa²⁰ (RIBEIRO, 2000:41).

¹⁷ Trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso de Fabíola Machado da Rosa “Recontando a Escola e Reconhecendo o Bairro”, ainda não concluído, desenvolvido na FE/Unicamp sob orientação da profa. Dirce Zan.

¹⁸ Uma estimativa da área pode ser encontrada no site <http://wikimapia.org/#lat=-22.8371008&lon=-47.07539&z=15&l=9&m=b>. A sede da fazenda fica localizada na Rua Zuneide Aparecida Marin, no bairro Jardim Santa Genebra II.

¹⁹ Rodovia Dr. Governador Adhemar Pereira de Barros (SP-340).

²⁰ Centrais de Abastecimento de Campinas S. A., localizada na região dos Amarais, margeando a Rod. Dom Pedro I (SP-065), próximo ao km 140.

No caso da Fazenda Rio das Pedras, esta também se estendia por uma imensa área, a qual

compreendia uma parte do atual centro de Barão Geraldo, até onde hoje [2000] se localiza o Banespa²¹ e seguia, compreendendo toda a extensão de terras que formam hoje a Cidade Universitária, a Unicamp, os condomínios Rio das Pedras e Barão do Café, a fazenda São Francisco da Rhodia, limitando-se com a estância Eudóxia e o Guará (RIBEIRO, 2000:49).

As fazendas Santa Genebra e Rio das Pedras, até as duas primeiras décadas do século XX (RIBEIRO, 2000), tinham como principal produto agrícola o café. Porém, com o advento da República e os sucessivos fracassos dos presidentes da “política do café com leite” no sentido de garantir a alta rentabilidade do café no mercado internacional, os produtores daquelas duas fazendas tomaram medidas diferentes em suas respectivas produções: enquanto o produtor da Santa Genebra buscava produtos alternativos ao café, o produtor da Rio das Pedras rumou para o investimento imobiliário. No primeiro caso, um importante ator teve parte para o sucesso e prosseguimento da produção agrícola: o IAC (Instituto Agrônômico de Campinas). Foi devido a esse instituto de pesquisa que novos produtos surgiram no mercado paulista e que impulsionaram a agricultura, como o algodão, o milho, o arroz e o feijão – e posteriormente a soja. Segundo Ribeiro (2000:45),

na década de 30, após a crise de 29, quando o café brasileiro sofreu a mais forte queda no mercado internacional, levando à falência a maioria de seus produtores, o Instituto Agrônômico de Campinas – IAC – através de um de seus mais importantes e abnegados pesquisadores, o maranhense Raimundo Cruz Martins, apresentou como alternativa salvadora da agricultura paulista o cultivo do algodão com bases científicas, empregando nova tecnologia que aumentava a qualidade e a extensão do fio. Entre as novidades tecnológicas introduzidas por Cruz Martins estavam o equipamento de medição do fio do algodão, a importância do uso do arado e o emprego de fertilizantes químicos. Estas práticas inovadoras introduzidas na lavoura resultaram em melhorias econômicas e sociais imediatas que se estenderam também às lavouras do milho, do arroz e do feijão. Em pouco tempo o estado de São Paulo tornou-se o principal

²¹ Banco do Estado de São Paulo, que foi englobado pelo Banco Santander. A agência a qual a autora se refere se localiza na esquina entre a Av. Santa Isabel e a Av. Albino José Barbosa de Oliveira (conhecida como “estrada da Rhodia”).

polo nacional da produção algodoeira e, entre 1930 e 1934, a área de seu plantio pulou de três para trinta por cento do solo produtivo paulista. A exportação desse produto deu ao porto de Santos novo impulso de crescimento, pois em apenas um ano, 1933-1934, o algodão que representava o insignificante percentual de 1% da exportação brasileira saltou para 50%.

Em 1958 o café foi totalmente substituído pelo algodão, o que perdurou por alguns anos, quando o mercado desse produto entrou em crise (RIBEIRO, 2000). A partir de então, foram introduzidas a soja e a cana-de-açúcar, com esta última perdurando até os dias atuais. No caso da Rio das Pedras, o rumo do setor imobiliário partiu de alguns desmembramentos, vendendo terras para saldar dívidas (RIBEIRO, 2000:49), no início do século XX. A partir da década de 1960, em razão dos sucessivos fracassos agropecuários, seu proprietário decidiu

transformar parte dela [a fazenda] em lucrativo projeto imobiliário, contratando a imobiliária de Onório Chiminazzo para planejar e vender o loteamento. Porém, até aquela época, Barão Geraldo não passava de uma zona estritamente rural e agrícola, sem benfeitorias e, conseqüentemente, não despertava nenhum interesse imobiliário urbano (RIBEIRO, 2000:52).

Ainda que a região de Barão Geraldo estivesse caracterizada, até então, como uma região estritamente rural, é importante destacar que a construção da ferrovia Funilense (Companhia Carril Agrícola Funilense) na última década do século XIX – pois, em 1908, a companhia foi incorporada à EFS (Estrada de Ferro Sorocabana) – promoveu o desenvolvimento das regiões cujas estações sediavam. De acordo com Ribeiro (2000:38),

essa ferrovia percorria 43km, indo da fazenda Funil²² até o centro de Campinas, com estações-chaves no Guanabara, Santa Genebra, Deserto, José Paulino, Engenho, João Aranha e Funil. (...) Sua curta existência impulsionou o desenvolvimento do Funil e a expansão da cidade de Campinas para as áreas beneficiadas pelo transporte e escoamento da produção de café e açúcar daquelas regiões. Em torno das estações-chaves foram surgindo os bairros que hoje se transformaram no distrito de Barão Geraldo e nas cidades de Paulínia e Cosmópolis.

²² A fazenda Funil compreendia a extensa área das fazendas Três Barras, São Bento e Boa Vista.

De certa forma, ainda que não estejamos falando de “urbanização”, o surgimento dos bairros do distrito de Barão Geraldo tomaram parte em meados da primeira década do século XX. Todo o processo de divisão imobiliária planejada pelo proprietário das terras da Fazenda Rio das Pedras foi possível graças a esse “empurrão” ocasionado pela construção da ferrovia Funilense. Inclusive, durante esse projeto imobiliário, foram doadas as terras nas quais a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) se localiza ainda hoje.

A Unicamp foi criada a partir da Lei nº 7.655²³, de 28 de dezembro de 1962, nessa região que se constituía basicamente por fazendas, sítios e chácaras. A partir de 1966, quando foi lançada a pedra fundamental da Unicamp, muitas modificações estavam ocorrendo, e a construção da universidade iria acelerá-las. Zeferino Vaz, médico que acompanhou e participou da organização e construção da Unicamp – tornando-se reitor em 1966 e aposentando compulsoriamente em 1978²⁴ – procurou os serviços da imobiliária Chiminzazzo, fazendo com que a centelha da especulação imobiliária em Barão Geraldo tivesse iniciado, como retratou Ribeiro (2000:52):

(...) Zeferino Vaz estabeleceu contato com Chiminzazzo no sentido de conhecer a área da Rio das Pedras que estava sendo loteada, com interesse de que uma parte desta fosse destinada à Cidade Universitária da Universidade de Campinas. Este empreendimento apresentou-se como solução ideal para o projeto imobiliário de Adhemar, pois a instalação de uma universidade ocasionaria a valorização dos lotes.

Ainda que os planos de instalação da Unicamp fossem, primeiramente, promover a especialização de mão de obra para atender à demanda industrial do Estado de São Paulo²⁵, sua instalação também promoveu um desenvolvimento na infraestrutura da região que, conseqüentemente, trouxe também a valorização imobiliária. Em cerca de dez anos, muitos lotes começaram a ser vendidos e em muitos deles foram realizadas construções de casas para abrigar estudantes. Nos anos que se seguiram, ruas começaram a ser pavimentadas, redes de água, esgoto e energia elétrica passaram a ser instaladas e a

²³ GOVERNO do Estado de São Paulo. Regimento Geral da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, maio de 2012. Disponível em <http://www.sg.unicamp.br/documentos-e-legislacoes/>.

²⁴ <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/ex-reitores/zeferino-vaz>.

²⁵ <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia>.

comunidade começou a crescer bastante, necessitando de novas instalações como escolas, creches e hospitais. É importante acrescentar que o centro do Município de Campinas fica a cerca de 12km e o de Paulínia, Município ao lado e mais próximo do distrito, a cerca de 8km.

A criação da Unicamp, cujas estruturas foram erguidas sobre terras doadas pela família Prado (proprietários das terras da Fazenda Rio das Pedras), tinha também como objetivo

(...) uma integração maior com a sociedade, não apenas no sentido da área que lhe fora doada como também de ser sensível às necessidades da comunidade a qual pertencia. Essa percepção não era apenas daqueles que compunham a universidade, mas também dos moradores de Barão Geraldo, que são unânimes em seu ponto de vista, hoje [2000], sobre essa universidade e de como esse propósito se perdeu nestes 34 anos (RIBEIRO, 2000:75).

O desenvolvimento científico e tecnológico proporcionado pela Unicamp, ao longo dos seus quase 50 anos (que são completados em 28 de dezembro de 2012), trouxe à sua volta empresas de iniciativa privada, instituições que se beneficiam da pesquisa e dos serviços prestados, como o do Hospital de Clínicas, como demonstra Ribeiro (2000:81):

(...) o Hospital de Clínicas abrange 100 municípios vizinhos e 60% de seu atendimento diário é a pacientes provenientes dessas diferentes localidades. O HC também trata doentes de 500 cidades brasileiras, tendo se tornado uma referência nacional em várias especialidades. Possui um dos principais centros de transplantes do país, chegando a realizar uma média anual de 52 de transplantes de medula óssea, 6 de coração, 90 de rim, 110 de córnea, 40 de fígado.

Assim, a Unicamp tem em seu Regimento Geral, propor-se ao compartilhamento e acesso de sua produção com a comunidade, como consta no inciso IV, do Artigo 2^o²⁶.

²⁶ GOVERNO do Estado de São Paulo. Regimento Geral da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, maio de 2012. Disponível em <http://www.sg.unicamp.br/documentos-e-legislacoes/>. Diz o trecho: “Artigo 2º. Para alcançar seus objetivos, a Universidade Estadual de Campinas se propõe a: IV. pôr ao alcance da comunidade, sob a forma de cursos e serviços, a técnica, a cultura, e o resultado das pesquisas que realizar”.

4. Tensões sociais pela terra: a especulação imobiliária

A população que morava anteriormente ao processo de crescimento da Unicamp, de origem rural e imigrante (principalmente portugueses, italianos e japoneses), passou por um processo acelerado de mudanças, principalmente aquelas relativas às especulações imobiliárias. Nas últimas três décadas do século XX muitos vieram para a região de Barão Geraldo, buscando uma região tranquila e desenvolvida (RIBEIRO, 2000). Com o desenvolvimento urbano, a região começou a ter suas terras valorizadas, virando objeto de investidores. Por outro lado, assim como surgiram prédios no centro do distrito, mesmo sem a necessidade de verticalização em razão da região, também surgiram favelas (idem). Essa tensão entre o crescimento do negócio imobiliário e o surgimento e instalação de famílias pobres acabou promovendo debates acerca de um planejamento urbano. Ribeiro (2000:93) afirma que

(...) a região assustou-se com o número de favelas que se foram instalando como num piscar de olhos. A comunidade assistiu atônita e inerte a tranquilidade de outrora dar lugar aos assaltos e à violência oriundos do crime organizado relacionado ao tráfico de drogas.

Pois bem, de acordo com a autora, parece haver uma conexão automática entre a chegada das favelas com a instalação do tráfico de drogas. No entanto, poderíamos também levantar a hipótese de que, com a chegada de um público jovem, estudantes universitários e com maior poder aquisitivo, tenha-se ampliado o interesse do mercado do tráfico de drogas pela região. A necessidade de exigir um planejamento urbano por parte da prefeitura parece dizer que a questão dos mais pobres na região estava descaracterizando o “progresso”:

O progresso não poderia mais ser contido, mas impõe-se a necessidade de ordená-lo, pois a comunidade que se formara tinha e continua a ter expectativas de qualidade de vida que não coadunam com o desbragado desenvolvimento, destruindo o que de bom há na natureza e na vida simples. (...) Um movimento liderado por algumas entidades e representantes do bairro iniciou o debate sobre o ordenamento deste progresso a partir da discussão de um plano diretor que definisse regras claras para o uso do solo e das áreas deste distrito, impondo limites à

descaracterização das áreas estritamente residenciais e que contivesse o desmatamento indiscriminado da região (RIBEIRO, 2000:93).

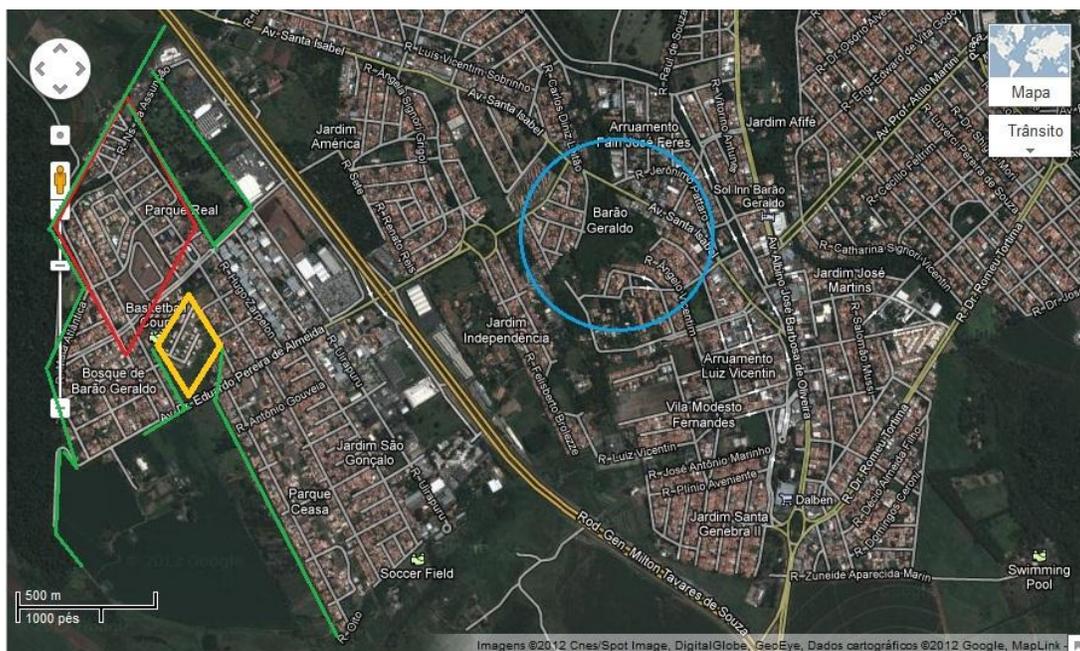
O discurso aparenta bondade e racionalidade, porém, podemos considerar que há intenções de que se contenha a violência – e, também, que se contenha a descaracterização estética – através da retirada das pessoas mais pobres daquela área. Em contraste com Ribeiro (2000), Caldeira (2000:255) apresenta o que parece estar acontecendo com essas periferias de grandes cidades:

No contexto de crescente medo do crime e de preocupação com a decadência social, os moradores não mostram tolerância em relação a pessoas de diferentes grupos sociais nem interesse em encontrar soluções comuns para seus problemas urbanos. Em vez disso, eles adotam técnicas cada vez mais sofisticadas de distanciamento e divisão social.

A solução de fazer um novo planejamento urbano é um artifício que pode ser usado para afastar populações que tem condições sociais bastante diferentes, aumentando, assim, o que a autora chamou de “distanciamento” e “divisão social”. Barão Geraldo hoje compreende bairros de segmentos socioeconômicos diferentes e contrastantes. Enquanto em algumas regiões é possível ver casarões, mansões ou fazendas, em outras há casas bem mais simples, cuja população foi, aos poucos, sendo afastada do centro do distrito. As famílias mais pobres foram, aos poucos, sendo excluídas do distrito, em direção ao atual bairro do Jardim São Marcos, restando apenas algumas famílias morando na região do Real Parque, dividida pela Rod. General Milton Tavares de Souza (SP-332):

Historicamente, o processo de crescimento e expansão das camadas populares de baixa renda não foi estimulado, principalmente devido ao alto valor das terras do distrito, decorrente de sua excelente qualidade agrícola. Atualmente, a maior concentração desta parcela populacional localiza-se no extremo sudoeste, à margem da rodovia D. Pedro e na região do Real Parque. Somente esta última se configura numa área de exclusão, a não ser por uma pequena área que representa um grupo de favela urbanizada (Morada dos Pássaros), com 546 habitantes, morando em 111 domicílios na envoltória da Mata de Santa Genebra (CALDEYRO, 2005:26-7).

Atualmente [2012], a área de que se trata continua tendo problemas com a prefeitura de Campinas²⁷, pois há uma área que está sendo ocupada e que não pode ser regularizada por se tratar de área de preservação ambiental, como vemos abaixo:



Em azul, encontra-se o centro do distrito de Barão Geraldo. Em vermelho, a região do Real Parque, em sua maior parte. Em amarelo, os condomínios da Cohab (Companhia de Habitação Popular), do Recanto dos Pássaros. Em verde, as áreas verdes de preservação ambiental, com sua maior área concentrada à esquerda do mapa e conhecida por Mata Santa Genebra.

O mapa ilustra bem a maneira como a região mais pobre acabou afastada do centro. De maneira geral, o Recanto dos Pássaros acabou por permanecer dentro do distrito, ainda que a divisão pela rodovia SP-332 (Rod. General Milton Tavares de Souza) tenha afastado a população dessa área em relação ao centro. Marengo (2006) apresenta um trabalho acerca do desenvolvimento urbano do distrito de Barão Geraldo destacando o movimento da elite urbana dos centros para as periferias em meados da década de 1980, através da criação de condomínios fechados:

²⁷ <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=12701> (visualizado em 22 de novembro de 2012).

Chamamos a atenção para um fenômeno bastante comum no distrito que se refere ao surgimento dos loteamentos fechados, que são os fechamentos de ruas públicas, impedindo o livre acesso dos pedestres, e confrontando o estado de direito. (...) Também nos loteamentos fechados, em virtude das infraestruturas necessárias para sua efetivação, que requerem desembolso de seus moradores, vemos a construção de símbolos de status que é conferido a aqueles que moram no loteamento (MARENGO, 2006:67-68).

Os loteamentos fechados são um fenômeno comum não só no distrito de Barão Geraldo como também em outras regiões periféricas do município de Campinas, por exemplo, o distrito de Sousas. A questão da segurança, constantemente debatida na mídia, contribui para esse movimento urbano dos grandes centros populosos, barulhentos, poluídos e violentos para as periferias bucólicas, tranquilas, muradas e, portanto, seguras. Essas condições nos faz remeter à obra de Norbert Elias e John Scotson²⁸, na qual os autores apresentam um estudo sobre um vilarejo em que os antigos moradores, ainda que sem apresentar quaisquer diferenças notórias entre si e os novos moradores, passaram a criar elementos de distinção: os estabelecidos e os *outsiders* (grosso modo, os “de fora”). Ainda que, no caso do distrito de Barão Geraldo haja distinção visível das condições econômicas de seus moradores e que não foram os antigos proprietários que estabeleceram distinções e protocolos sociais com a finalidade de subjugar os moradores mais recentes, há um processo de estruturação e perpetuação de um padrão social no qual os moradores mais pobres são excluídos e, mais além, são colocados em uma posição que sugere a existência de superiores e inferiores. Isto pode ser justificado se pensarmos que há uma população que resiste para morar no distrito, mas elementos como o custo de vida e a legislação – respaldada pelos moradores mais ricos – estão mostrando àqueles moradores pobres que naquele lugar eles não pertencem e não tem como lutar por isso. Quando vemos na fala de Ribeiro (2000:93) que

o progresso não poderia mais ser contido, mas impõe-se a necessidade de ordená-lo, pois a comunidade que se formara tinha e continua a ter expectativas de qualidade de vida que não coadunam com o desbragado desenvolvimento, destruindo o que de bom há na natureza e na vida simples,

²⁸ ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

como já foi citado anteriormente, não me parece que estejamos falando de todos os grupos sociais. Esta posição, pelo contrário, sugere que as pessoas que se situarem contra esse padrão de vida, ainda que por falta de opção, devem ser excluídas do usufruto da região. A esse contexto, será inserida a escola em que esta pesquisa foi realizada.

Foi em 1953 que Barão Geraldo foi elevado a distrito, em razão de demanda popular²⁹. Aliás, segundo antigos moradores, houve muitas mudanças que ocorreram em razão da mobilização da população. A Avenida Santa Isabel, que corta parte do distrito e liga a Avenida Albino José Barbosa de Oliveira – conhecida como “estrada da Rhodia” – à Rodovia General Milton Tavares de Sousa (SP-332), era o caminho mais comum para o deslocamento Campinas-Paulínia. Havia um grande fluxo de caminhões por essa avenida em razão da REPLAN³⁰, construída em 1969 e posta em funcionamento em 1972³¹. Paulínia é o município que faz divisa com Campinas, em sua maior parte, na região de Barão Geraldo. Após vários protestos dos moradores, que chegaram a interromper o fluxo da Av. Albino J. B. de Oliveira, o governo propôs desviar o curso da SP-332 para uma ampliação dessa estrada, que veio a ser construída, dividindo a região do Real Parque e a do centro, como mostrado no mapa anteriormente.

Outra importante reivindicação dos moradores era a pavimentação das ruas, que só foi possível após a participação ativa de moradores que fizeram orçamentos com empresas de pavimentação e apresentaram à prefeitura valores bem menores e razoáveis para com os quais a população pudesse arcar. Além disso, a questão da água também foi um grande problema, pois, segundo moradores, a tubulação que a prefeitura havia comprado para as instalações não era adequada e foi necessária, novamente, intervenção dos moradores para que a água pudesse chegar a suas casas.

Entretanto, uma demanda fundamental em meados da década de 1970, à qual pretendemos dar destaque, era a construção de escolas, pois os moradores só podiam contar com a Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende, fundada em meados de 1930³². Em fins

²⁹ <http://www.portalbaraogerald.com.br/site/o-inicio-de-barao-gerald/> (visualizado em 22 de novembro de 2012).

³⁰ Refinaria do Planalto, posteriormente chamada de Refinaria de Paulínia. É a refinaria de petróleo da região metropolitana de Campinas.

³¹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Refinaria_de_Paulinia (acessado em 22/11/2012).

³² De acordo com o blog <http://www.bgol.com.br/historia/eebgr.htm> (acesso 22/11/2012).

da década de 1970 e começo da década de 1980 foi construída a Escola Estadual na qual a pesquisa foi realizada. Pensando a escola, no contexto do desenvolvimento de seu bairro e seu distrito, as falas dos alunos foram analisadas no próximo capítulo, a partir do material coletado.

CAPÍTULO IV – O QUE OS ALUNOS TÊM A DIZER SOBRE A ESCOLA?

1. O Porta-voz

Ao me ater a análise dos registros de diário de campo e de suas falas durante os encontros gravados, é possível observar que, na maioria dos casos, os alunos se viam com dificuldade de dar opinião sobre as atividades escolares cotidianas. Ainda que em alguns momentos os alunos questionassem a liberdade de transitar entre os espaços da escola, além de questionarem a segurança, em outros momentos, também compartilhavam o que entendiam por momentos de sociabilidade.

Todavia, o que chama mais a atenção é o questionamento constante da autoridade, que eles veem como um abuso de poder na maioria das vezes.

Durante o período em que estive em campo, percebi que havia muitos momentos de hostilidade dos jovens para com qualquer figura representativa de autoridade, fosse professor, coordenador ou diretor. Houve também duas situações destacadas pelos alunos envolvendo policiais militares que estiveram na escola: a primeira foi quando os alunos fizeram provocações verbais a policiais que passavam pela rua, fazendo com que um deles entrasse na escola para reprimi-los; e a segunda foi quando uma aluna chegou à escola e a mãe, juntamente com a coordenadora, envolveram um policial militar em uma bronca por ela estar sem o uniforme.

O trecho abaixo representa, de um modo geral, o que seria o desabafo desses alunos que se veem presos a um sistema que consideram injusto e antidemocrático, ainda que travestido da possibilidade de participação em algo aparentemente democrático como um grêmio estudantil. Ao abordarem a temática do grêmio na escola, eles dizem³³:

Fabriscio – Você acha que o grêmio, de qualquer forma, deveria ser um espaço para todos os alunos?

Renata – Com certeza!

³³ Com exceção de meu nome, todos os demais são nomes fictícios. Isto foi feito para preservar o anonimato.

Fábio – Ó, essa escola, ela reprime muito a gente. A gente não pode falar o que quer que é [sic]... dá cartinha, ocorrência. Eu acho, eu queria, não sei vocês, se vocês acham que é ruim, mas você parar a gravação e falar... fazer uma gravação de tudo que a gente está falando aqui e mostrar para a Vera [*diretora*] e para...

Carla – É verdade, você devia mostrar sim.

Fábio – Eu não tenho medo, você tem medo?

Bruna – Eu também não tenho medo.

Márcia – Eu também não tenho.

Renata – Pode mostrar.

Bruna – Para que ter medo disso?

Fábio – Eu gostaria que você fizesse isso.

Renata – Não... pode mostrar palavra, o que for, filho...

Fábio – Eu gostaria que você fizesse isso. Porque muita gente aqui [*se referindo aos alunos*] não tem voz de poder nessa p... aqui.

As falas acima me colocaram em posição de porta-voz daqueles que não têm “voz de poder”. Esta fala do aluno Fábio, quando ele diz “muita gente aqui”, ele está se referindo a eles alunos, como pude constatar durante o encontro. Essas falas me fizeram perceber que eles não só não conseguem emitir opinião ou suas opiniões são ignoradas, mas também que eles veem como importante que eu, pesquisador, denuncie isso por eles. Penso que essa relação entre autoridade e respeito no interior da instituição foi uma das principais temáticas presentes nos encontros.

Tendo o material coletado como referência, é possível afirmar que são as questões relativas à autoridade, respeito e arbitrariedade e ao tema da sociabilidade e das suas relações com a prática de ensinar e de aprender o que mais os toca na escola estudada.

Buscando ser aquele que os representa, como me solicitaram no trecho transcrito acima, passo agora a me ater aos temas elencados.

2. Autoridade e respeito

As entrevistas trouxeram exemplos claros de que os alunos veem como fundamental um laço de respeito, mas também de autoridade, no sentido em que Paulo Freire emprega, em entrevista realizada por Vianna (VIANNA et al., 1989). Na referida

entrevista, Freire, grosso modo, define essa relação entre autoridade e respeito, como o poder que o adulto exerce sobre a criança a partir de instruções inteligíveis e disciplinadas. O trecho abaixo ilustra bem essa ideia:

(...) a autoridade tem que ser séria, coerente, não pode ser manhosa, nem safada, a liberdade precisa encontrar uma razão de ser de crença da palavra e do testemunho da autoridade. Você já imaginou um pai debochado, um pai que mente? Por exemplo, o telefone toca e ele grita para o filho: Não estou pra ninguém. Como é que depois esse pai vai reclamar se o menino também diz que não está pra ninguém? (...) O menino aprendeu muito mais com o pai quando ele, estando em casa, diz “não estou”, do que aprendeu com esse testemunho da negatividade, da negação do concreto, ou talvez aprendeu a não ética como ética. Que respeito pode ter um aluno amanhã quando ele surpreende que seu professor citou um livro que não conhecia? (VIANNA et al., 1989:4).

Nesse sentido, o autor assume o exercício da autoridade como um importante recurso na construção da autonomia do sujeito, como demonstração de respeito e cuidado pelo educando. Para demonstrar essa aproximação entre autoridade e respeito, tomemos dois momentos abaixo, onde os alunos se referem à professora de quem mais gostam na escola pesquisada:

Fabriscio – E... que aula (...) vocês acham (...) que vocês se sentem melhor?

Alunos – Mirela.

Fabriscio – Por quê?

Fábio – Ela tem a rédea... ela tem a rédea da sala.

Bruna – Ela sabe explicar e ela segura o povo. Ela consegue tudo o que ela quiser.

Carla – Ela, ela é brava, ela é...

Fábio – É na base da troca.

Carla – ... mas ela respeita.

Fabriscio – Olha aqui ó, então, vocês estavam falando da Mirela...

Bruna – A Mirela...

Douglas – Ó, eu amo essa mulher, ela mora no meu coração, ó...

Fabriscio – E por que que vocês gostam dela? O que que vocês acham legal?

Heitor – Eu acho que... eu acho legal o tempo de convívio que a gente ficou, tipo quatro anos com ela!

Carla – Ela é uma boa pessoa.

Douglas – E tudo o que a gente conta pra ela, às vezes ela aconselha a gente.

Renata – Ela é tipo nossa mãe aqui na escola.

Douglas – Ela é a nossa segunda mãe.

Bruna – A gente vai tá lá na faculdade e ela vai tá dando aula de Português pra gente ainda.

Douglas – Ela vai te aconselhando, ela é dura com a gente, ela é dura com a gente...

Fábio – Ela quer resultado, sabe?

Douglas – Ela pega no nosso pé, mas sempre respeita. Ela respeita a gente.

Fábio – Eu acho que daqui ela é a melhor professora. Eu acho que, daqui, ela é a melhor professora.

Diego – Ela tem vontade de ensinar, ela interage com os alunos!

Fábio – Geralmente o professor de escola pública...

Douglas – ...não tem esse contato de interagir com os alunos. Mas a Mirela tem.

Fábio – Igual a Carina, falou que assim... ela falou, lembra? “Vocês não vão ter futuro, o pessoal de escola pública não tem futuro”. A Mirela acredita na gente.

Renata – A Mirela é a única...

Douglas – A Mirela acredita no nosso potencial.

Renata – A Mirela é assim, quando a gente fala assim “não sei fazer”, a gente não consegue, ela vira e “Não, você consegue...”

Bruna – Ela explica oitocentas vezes se for preciso.

Fábio – “Vem cá que eu te ajudo”.

Renata – “Vem cá e eu te ajudo”, sabe?

Douglas – Às vezes ela até pega uma cadeira e “Senta perto de mim que eu vou te ensinar”.

Heitor – É verdade! Quantas vezes a gente já não pisou na bola com ela e...

Carla – Verdade!

Quando os alunos falam que a professora “respeita a gente”, eles estão se referindo a certa harmonia estabelecida entre os alunos e a professora, em que a professora mantém sua autoridade porque “ela tem a rédea da sala”, mas também ouve, aconselha e “explica oitocentas vezes se for preciso”, “respeitando” os alunos. Para Sennett (2004) o respeito pode ser visto como sinônimo de status, prestígio, reconhecimento, honra e dignidade. Em seu trabalho, o autor vale-se de uma alusão à música para ilustrar o que seria, então, “respeitar”:

Moore [o pianista] terá de apresentar uma série de notas e acordes rápidos em *staccato*, como o disparo de uma metralhadora (...). Moore não pode tocar alto demais, mas Fischer-Dieskau [o cantor] também deve ajudá-lo (...), refreando seu canto para que haja o efeito apavorante da metralhadora do *staccato*.

(...) Fischer-Dieskau usa uma voz empostada, levantando o som ao ponto mais alto da garganta. E para reforçar o efeito dos acordes em *staccato* do piano, o cantor toma uma pequena liberdade com o texto no meio da canção, falando mais que cantando, e falando estridentemente, exatamente no momento em que Moore está tocando estes acordes intensos, de modo que seu clangor podia ser perdido. “Der Erlkönig” [canção de Schubert] chega ao seu final súbito e arrasador, e o teatro vem abaixo.

O cantor respeitou as necessidades do pianista.

Da mesma forma que o cantor cooperou com o pianista para que este não perdesse seu brilho artístico em meio ao som da voz daquele, a fala dos jovens mostra que a professora também está cooperando para que os alunos não percam sua motivação para estudar. A professora que “pega no pé” também “acredita na gente”. Há uma troca, uma cooperação, que é muito semelhante ao exemplo de Sennett (2004). O cantor poderia ofuscar o pianista, mas trabalhou de maneira a considerá-lo, ou seja, respeitá-lo.

Além disso, é importante ressaltar aqui que, para esses alunos, de modo geral, acreditar em seu potencial é fundamental para o relacionamento que estabelecerão com o conhecimento trabalhado pelo professor. Para eles, esse reconhecimento significa visualizar as potencialidades e as dificuldades que cada um tem, abrindo-se para ouvir para acolher suas angústias, questionamentos e dúvidas. No caso da escola pesquisada, chega a ser muito contrastante a diferença dessa professora que “pega no pé” e a coordenadora – muitas vezes associada à direção da escola. Isto pode ser verificado no diálogo reproduzido ao lado da fotografia, referente à discussão:



Figura 1 – “Futebol”, aluno Wendel.

Bruna – Dá pra ser interpretada de duas formas, isso aí.

Fabriscio – Como você faria isso?

Bruna – A interpretação disso daí poderia representar os alunos.

Fabriscio – Por quê?

Bruna – A visão que a diretora tem. Aqui, esse bonequinho primeiro, pode ser a diretora. E ela quer todos... a diretora... acho que, mais, a Marta [*coordenadora do EF*]. Ela quer tudo certo, tudo do jeito dela.

Fábio – Tudo manipulado.

Bruna – Daí mostra a quadra, e a quadra já dá aquele... sentido de...

Fábio – De horrível.

O discurso que vai contra a coordenadora parece estar ligado a situações em que, para os alunos, ela acaba agindo de forma injusta ou com critérios incoerentes, como na fala abaixo:

Carla – E ontem, as donas... as donas... ontem foi festa, né, festa junina. Ontem as donas embaçando... eu entrei aqui, beleza. Aí a Inês [*coordenadora do EM*] e a Marta já foi lá embaçar comigo: “e essa barriga de fora, dá pra você abaixar [*a blusa*]?” Aí eu peguei e falei... é... tava lá... peguei e abaixei. Tudo bem. Ela voltou aqui, fez o que ela tinha que fazer e eu continuando conversando lá. Aí chegou umas meninas, tudo de bota, bonita, calça apertada...

Bruna – O vestidinho da outra tava bem aqui, ó [*fazendo gesto com as mãos indicando quanto curta era a roupa*].

Carla – Eu peguei e falei assim: “o quê? Ela aplica a lei só pra mim e para os outros ela não aplica? Por que que eu tenho que fazer?” Subi a minha blusa de novo e amarrei de novo.

Dentro da perspectiva mostrada, poderíamos dizer, com base na entrevista de Paulo Freire já citada (VIANNA et al., 1989), que a partir do momento em que a aluna não conseguiu compreender o sentido da ordem dada, a autoridade foi perdida, adquirindo, assim, uma postura autoritária. A autoridade se constrói com a disciplina, a qual “é social e não só individual. Ela atende a uma necessidade social” (VIANNA et al., 1989:5).

Outro fator importante de se destacar no evento citado é que a maneira como a aluna se veste – e pela qual se sentiu discriminada – reflete a maneira como ela costuma se

vestir em tais ocasiões e que, portanto, tem sua maneira de interpretar o mundo, de dar sentido à posição que nele ocupa, de certo modo, podemos dizer que é parte da busca de sua constituição enquanto sujeito social (CHARLOT, 2000; 2001).

Quando os alunos colocam o boneco (do goleiro; a única haste que tem somente um único boneco e que fica diante de todos os outros bonecos) do jogo de pebolim como representativo da autoridade, de promotor da disciplina – com uma configuração que lembra o militarismo –, parece-me que eles estão apresentando muito mais arbitrariedade ou autoritarismo do que autoridade. Isso é explicitado, por exemplo, no tom negativo, presente na fala do aluno Fábio – “tudo manipulado”. Manipular, no sentido empregado pelo aluno, poderia ser entendido como algo que estaria remetendo a modificar com o fim de servir à própria conveniência. Agindo assim, estaria fora de cogitação levar em consideração a opinião dos “manipulados”.

Outro exemplo que os alunos trazem mostra que, para eles, a escolha de como se vestir deve ser feita de acordo com o modelo dado pela autoridade:

Bruna – Se elas [*diretora e coordenadoras*] querem tanto que a gente use uniforme, por que elas não usam também?

Carla – Ah, aí não pode...

Márcia – E ela [a diretora] que é autoridade aqui, ela também deveria dar exemplo.

Renata – Vem de salto alto, calça apertada... [...] decotada, tal, pode. Agora, vem uma aluna, que nem outro dia... eu e a Carla tava de *legging*, ela veio embaçar...

Essa relação que as alunas em questão estabeleceram com a escola, representada pela “autoridade” da diretora ou das coordenadoras, está ligada à falta de sentido que essas jovens veem nas regras estabelecidas, como foi mencionado na fala de Freire (VIANNA et al., 1989) em que o pai pede ao filho para mentir que ele não está quando o telefone toca. Da mesma maneira que não fará sentido o pai repreender o filho se ele fizer o mesmo que o pai quando o telefone tocar, para as alunas não faz também sentido elas não poderem se vestir de tal maneira na escola se a diretora assim o faz. Da mesma forma, a relação que os alunos estabelecem com o saber está relacionado ao sentido que eles atribuem àquela determinada atividade. Charlot (2009:92) aponta que

ninguém aprende sem desenvolver uma atividade intelectual; ou seja: quem não estuda, não aprende. Logo, vem a questão do “motivo” desse investimento na atividade (...). Qual o sentido dessa atividade para o aluno? Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber.

Ainda que não se esteja falando diretamente de uma atividade de aula, a relação que os alunos estabelecem com a escola é também uma relação que eles estabelecem com o saber. Eles estão questionando uma postura autoritária da direção, mas isso também acaba refletindo na sala de aula, com o professor. Anteriormente, apresentei a visão dos alunos sobre a professora que “respeita”, que “interage” com os alunos e que “explica oitocentas vezes se for preciso”. Ela é vista como a professora que os ensina e que os respeita. Abaixo, segue a visão do professor autoritário – ainda que seja uma pessoa “gente boa” fora da escola – e que não consegue transmitir o conhecimento, segundo os relatos dos alunos:

Bruna – Ah, o Sílvio é uma boa pessoa, só que, acho que quando ele tem o poder de ser professor, ele se sente mais...

Fábio – Não, fora da escola... fora da escola, ele é gente boa pra c...

Márcia – E... e... tem uma coisa.

Heitor – Indiscutível, cara, ele é muito da hora.

Márcia – Ele é legal. Mas... um problema é que... tipo assim...

Fabriscio – Nas aulas que vocês acham que é diferente? Durante as aulas, é isso?

Márcia – Isso.

Fábio – É.

Márcia – É ele que não sabe explicar.

Carla – É ele que não consegue ensinar! Eu já falei pra minha mãe...

Márcia – Ele não sabe explicar pra gente.

Os alunos demonstraram a partir de suas falas que eles estabeleceram uma relação com o saber diferente entre as matérias lecionadas pelos professores Mirela e Sílvio. O fato de a professora demonstrar interesse pela aprendizagem deles, de acreditar no potencial dos alunos, de estabelecer uma relação de autoridade e respeito, contribuiu para o interesse dos alunos em português. Por outro lado, ainda que o professor de matemática seja

visto como uma pessoa “muito da hora”, isto não significou que o interesse dos alunos pela disciplina por ele lecionada fosse vista da mesma maneira do que a de português. A relação com o saber é, como observa Charlot em entrevista a REGO & BRUNO (2010:151), uma relação independente de o aluno gostar ou não de determinado saber:

Mas é preciso ter cuidado: relação com o saber não é uma resposta, é uma forma de perguntar. Na França, já ouvi professores dizendo: ele fracassa porque não tem relação com o saber. É um erro: cada um tem uma relação com o saber, inclusive quando não gosta de estudar.

Poderíamos dizer que o trabalho que a professora faz em buscar compreender a realidade de seus alunos permite que eles desenvolvam interesse em aprender a disciplina que leciona. O trecho a seguir, contrasta o interesse pelas disciplinas dos dois professores mencionados anteriormente:

Fabriscio – E é assim na aula da Mirela? Como vocês vão em português?

Meninas – Bem, bem.

Fabriscio – Vocês conseguem entender a aula?

Carla – Claro.

Heitor – Eu não gostava de português, não gostava, agora esse ano comecei a gostar...

Márcia – É. Todo mundo, é verdade.

Fábio – Eu também. Eu também.

Heitor – Eu comecei a gostar, gostava muito mais de matemática...

Entretanto, é importante destacar que há outros fatores que podem influenciar a relação dos alunos com os saberes, como aponta Charlot (1996:55) em estudo com alunos de escola pública e alunos de escola privada:

(...) uma forte correlação aparece entre “gostar do professor” e “gostar da matéria”. (...) Estudar, compreender, gostar da matéria, gostar do professor, ter boas notas e, para os melhores, rivalizar com os colegas: essa constelação mantém a mobilização escolar dos alunos (...).

Tendo em vista que os alunos dizem que a diretora, a coordenadora e alguns professores praticam abuso do poder que têm, da autoridade representada por suas funções

dentro da escola e que, ao citarem a professora que mostra respeito por suas demandas, que se preocupa em ensinar o conteúdo da disciplina que leciona, estão mostrando interesse em aprender, é possível concluir que a relação com o saber que os alunos estabelecem está ligada não só às atividades cotidianas da escola, mas também no processo de interação do professor para com os diferentes saberes que os alunos apresentam. Também, é possível afirmarmos que, para esses alunos, a relação do professor para com os alunos pode estar sendo estabelecida a partir da autoridade e da disciplina (por exemplo, quando a professora “pega no pé”, mas também “interage”, “aconselha”).

Além disso, outro elemento que produz tensão entre os alunos e a autoridade está na presença da polícia na escola. A polícia tem um papel muito importante, pois tem fácil acesso e também representa a repressão. Por exemplo, eles dizem que a polícia entra com muito mais facilidade na escola do que os próprios pais e, segundo a história que contam, um policial entrou na escola para ameaçá-los:

Fabriscio – E com relação à polícia, o que vocês acham da polícia na escola?

Fábio – “Ficô craro?” *[imitando o policial]*

Bruna – “Seus delinquentes juvenis!” *[citando o policial]*

Carla – Chama a gente de delinquente juvenil... ah, para!

Fabriscio – Mas o que aconteceu? O que que aconteceu? Conta Heitor, conta para a gente aí: o que que houve?

Heitor – Tava eu o Fábio, o Plínio, o Laerte, o Cláudio...

Renata – Eu, Andréia...

Heitor – Guto, Andréia, um monte de gente lá...

Fabriscio – Foi na aula de educação física?

Fábio – Foi na aula de educação física.

Carla – Foi na aula de educação física.

Heitor – Nós não estávamos fazendo nada, e aí nós fomos lá pro muro, né. Aí começamos a conversar com os caras que tava mexendo no muro... saneamento básico... tudo... que tava com o cachorro. Aí apareceu o policial lá, aí nós falamos: “ó o radar” é... eu falei: “ó radar” no que eu falei “ó o radar”...

Fabriscio – E o que aconteceu depois? Vocês falaram isso aí, e daí?

Fábio – Ele entrou com uma quadrada, ele estava com a mão aqui estava quase sacando a arma, entrou sem permissão de ninguém... meteu a louca em nós, meteu a louca no Heitor...

Fabriscio – E o que que ele falou?

Fábio – Falou assim, falou que, por causa da gente, que a gente era muito delinquente, vem mais de trezentas reclamações lá no Fórum de... que a gente zoa... que a gente faz (...).

Márcia – E ele falou assim que não iria ter dó de nenhuma mãe lá chorando, que ele vai...

Fábio – Que ele vai meter nós no xadrez! Fabriscio, é o que o Guto fala: para a gente ir embora, para a gente entrar atrasado, para pai vim para cá, é de uma demora né? Mas para um policial entrar, um policial que não tem autorização não tem nada, entrar com uma quadrada e se quiser sair atirando em todo mundo é rapidinho.

Fabriscio – Você acha que ele fez isso para intimidar vocês?

Carla – Lógico, uai! Com certeza.

Fábio – Aí, depois, a Renata disse que ele seguiu eles [*os alunos*] e encontrou lá na rua.

Heitor – Ele ainda mora aqui perto ainda.

As falas acima demonstram que o policial tem um caráter repressor e cujo acesso à escola é colocado em destaque, em comparação com a burocracia de entrada e saída para os próprios alunos e seus pais. A visão que eles apresentam da entrada da polícia na escola está relacionada com uma imagem autoritária, em um nível muito próximo ao da escola. Entretanto, o policial também é visto como uma pessoa das proximidades e que, de certa forma, faz parte da vizinhança, a qual é comum a muitos dos alunos. Somando-se a esse fator comum de os alunos morarem próximos uns dos outros e à escola, é compreensível que os alunos não vejam sentido em haver tantas grades dentro da escola e um muro baixo. Para eles, a razão limita-se a isolá-los das áreas as quais eles gostariam de frequentar.

O papel da polícia na escola também está presente nos discursos dos alunos como forma coercitiva da escola para com eles. No início do segundo encontro, ao realizar a segunda entrevista, a aluna Carla chega à sala de entrevista aos prantos, contando a história que se segue, na qual sua mãe está envolvida no processo de coerção:

Fabriscio – Oi, Carla! Bom dia! Tudo bem?

Carla – [...] minha mãe chamou a ronda pra mim lá...

Renata – Sua mãe?

Carla – Ahã.

Renata – Por quê? Sua mãe?

Carla – Minha mãe (...) falando porque eu tô sem blusa da escola...

Renata – Mas sua mãe?

Carla – (...) Chamou a ronda. A ronda chegou ali, ela veio e falou assim: “ai, Carla... é... é... eu não quero que você ande sem blusa da escola”, não sei o quê. Aí a Marta [*coordenadora do EF*], ela falou assim: “a gente vai te deixar... é... levar você pra delegacia...” e a minha mãe assinou um negócio lá...

Bruna – Por que tá sem blusa da escola!?

Carla – “Aí, é, é complicado, viu, num precisa bater, viu, você só tira algumas coisas dela, porque eu tô vendo que ela num tá merecendo”. Ela começou a meter o pau em mim, em cima de mim. Aí ela pegou e falou assim: “é, eu concordo, eu vou deixar você passar um dia na delegacia, à noite, pra você aprender o que é bom”.

O uso da imagem da polícia como forma de ameaça colocou a aluna em uma situação de desconforto com a escola e, nesse caso, torna-se um fator aversivo para a continuação dos estudos. Além disso, o fato de a coordenadora e a mãe usarem a polícia como forma de forçar um determinado comportamento da aluna acabou trazendo consequências negativas: o “ir” à escola está associado ao que acontece naquele ambiente, não só ao conteúdo que é ensinado, mas todos os fatores que envolvem a ação. Nesse caso, poderíamos dizer que a aluna, ao estabelecer uma relação com o saber da escola, estará levando em consideração essa experiência.

Devemos também notar que a fala da aluna Carla aponta para uma questão sobre a relação dela com os pais. Essa aluna, no dia em que ela disse o que encontramos no trecho transcrito, eu estava com os alunos iniciando o encontro, que foi marcado para as duas primeiras aulas daquele dia. Ela então chegou chorando e contou o que está transcrito acima. O aborrecimento dela pareceu estar ligado ao fato de que ela não esperava que a mãe fosse tomar a atitude de denunciá-la à polícia e tampouco estimular a repressão policial em razão de ela não estar vestindo o uniforme da escola. Dessa forma, poderíamos pensar que a mãe, pelo comportamento que teve segundo os relatos da aluna Carla, teve uma postura autoritária, visto que ao não conseguir mostrar à filha que há um sentido em utilizar o uniforme escolar, recorreu ao abuso do poder colocando-a sob ameaça de os policiais a levarem para a delegacia. Nada melhor do que a polícia para reprimir.

3. Sociabilidade

Nas entrevistas com os alunos, pôde-se constatar que a conversa entre amigos tem um papel fundamental no que diz respeito aos objetivos de eles irem à escola. Quando conversamos sobre o tema “Pessoas” no terceiro encontro, ou seja, quando os indaguei por que tiraram fotos de pessoas, as falas se encaminham para uma razão principal: a sociabilidade é o que mais os motiva a irem para a escola. Os trechos abaixo mostram isso:



Figura 2 – “Amizade na escola”, aluna Renata.

Fabriscio – Renata, por que você tirou essa foto?

Renata – Ah, tipo, eu tirei pra mostrar que escola também é amizade, porque a gente passa a maior parte do tempo aqui. Se a gente não tiver amigos na escola, alguém com quem se comunique, que vai adiantar?

Fábio – Eu acho que isso daí foi o motivo de todo mundo tirar foto de todo mundo. Porque eu tirei do Heitor, do Plínio... porque eu fico mais com eles.

Fabriscio – (...) Essa aqui foi você, né, Douglas?

Douglas – Credo. Foi.

Fabriscio – Por quê?

Carla – Ai, caraca!

Douglas – Porque ela é engraçada...



Figura 3 – “Amizade”, aluno Douglas.

Renata – Retardada... [risos]

Fábio – Porque ela é negra.

Douglas – Ela que faz a alegria da sala, pelo menos pra mim. Ela é muito engraçada. Ela é legal, ela cede, às vezes.

Ela é amiga, ela me aconselha a fazer algumas coisas errada, algumas... [risos] algumas coisas erradas, mas ela me aconselha.



Figura 4 – “Convivência de amigos”, aluna Carla.

Fabriscio – Foi você, Carla?

Carla – Eu tirei!

Fábio – Pode ver que a maioria tá sorrindo porque quando a gente tá com os amigos a gente fica legal, assim.

As afirmações dos alunos nos mostra dois pontos principais que merecem ser destacados: aquele da reprodução de um discurso, ainda que por brincadeira, que parece estar permeado de preconceitos; e aquele no qual há grande valorização da sociabilidade no meio escolar e que é um fator que atribui sentido no que diz respeito à escola.

Quanto ao primeiro ponto, penso que quando a aluna Renata se refere à colega Carla como “retardada”, ainda que tenha um caráter de brincadeira consentido, pode indicar como a escola tem sido um espaço onde discursos preconceituosos acabam sendo reproduzidos. Ao mesmo tempo, diante da ausência ou pouca presença de espaços de diálogo, como sinalizado pelos alunos, a escola pode estar perdendo a oportunidade de investir em um trabalho formativo que contribua para a problematização de tais ações e preconceitos que também circulam em seu interior. Flickinger (2011:159) destaca esse aspecto da atual pedagogia, a qual,

na prática, a orientação pelo ideal da autonomia e perfeição domina a realidade cotidiana nas instituições educativas. A exclusividade com a qual esse ideal se impõe parece-me contribuir, em larga escala, para o surgimento de uma série de problemas que marcam o dia a dia da experiência educacional, entre outros: a introdução do espírito de concorrência entre alunos e entre professores; o uso de meios de violência como reação desamparada a uma fraqueza pessoal; a reivindicação do direito da última palavra como expressão do domínio situacional; ou *a perda de espaços para o diálogo vivo*³⁴, cuja substituição pelos meios tecnológicos faz cada vez mais prevalecer a força visual em detrimento do diálogo.

O mesmo pode-se dizer da fala do aluno Fábio, que interrompe o colega Douglas dizendo que uma das razões de o Douglas tirar uma fotografia da Carla é porque ela é negra. No primeiro caso, seria algo referente a uma característica da personalidade, pois “retardada” poderia ser interpretada naquele contexto como alguém que tem ideias infantis ou sem consistência, que age de maneira a provocar risos por estar falando bobagens, aludindo, indireta e não intencionalmente, a uma pessoa com retardamento mental. No segundo caso, penso que o fato de ele não ser negro e a aluna Carla sim, produz uma reação nele que ele ainda tenta lidar e que pode estar relacionado aos discursos racistas.

Mesmo que ele não tenha tido tal intenção, conforme informações anotadas no diário de campo, o aluno esteve envolvido em um conflito entre a aluna Carla e uma professora sobre questões raciais que estavam sendo debatidas em aula. A professora estava

³⁴ O grifo é meu.

seguindo o currículo determinado pelo Estado de São Paulo para trabalhar com os alunos em sala de aula a questão de preconceito racial a partir do livro “A cor do preconceito”. Durante a discussão, o aluno Fábio e outros colegas estiveram fazendo piadas e rindo sobre características preconceituosas que são atribuídas às pessoas negras, como o cabelo “ruim”, por exemplo. Ainda que os outros alunos com ele fossem negros, ele estava no grupo sobre o qual a aluna Carla se queixou à professora de estarem deixando-a desconfortável. Essa situação terminou com a aluna saindo chorando da sala de aula e fazendo uma reclamação na direção da escola. Nesse dia, pude observar que havia uso de discursos preconceituosos, sobre os quais os alunos sentiam-se, ao mesmo tempo em que faziam piadas, inibidos de falar a respeito. Acredito, portanto, que essa fala do aluno Fábio possa estar relacionada não só ao dia mencionado, mas também a valores que ele carrega consigo.

De certo modo, foi a ausência desse espaço de diálogo, mediado por professores ou definidos como objetivo de formação, o que Batista (2011) encontrou em sua pesquisa sobre bullying na escola. A autora, ao trabalhar com grupo focal, possibilitou que estudantes de 9º ano de uma escola municipal na cidade de Campinas (SP), ao falarem de questões relativas a preconceitos étnicos, de gênero e estéticos, que entrassem em contato com o sofrimento de colegas e que pensassem sobre as suas relações cotidianas. Segundo Batista (2011:153),

(...) por meio das falas dos alunos durante os encontros do GF [*Grupo Focal*] é perceptível que as agressões vivenciadas na escola se relacionam ao *ser diferente*, e por esse motivo é imprescindível olhar para as pré-determinações sociais ao problematizar essa discussão.

Problematizar questões como essas, me parece, é também função da instituição escolar em seu caráter formativo.

Com relação à sociabilidade e a importância que os alunos atribuem às suas conversas, é importante destacar o que Dayrell (2004:10) diz sobre o tema, ou seja, para o autor

a conversação assume, para os jovens, papel muito importante, tornando-se uma das motivações principais dos seus encontros. O ‘trocar ideias’ é de fato um exercício da razão comunicativa, ainda mais significativo quando encontram poucos espaços de diálogo além do grupo de pares.

O discurso de uma aluna permite mostrar que esses jovens estão buscando uma forma de serem considerados como sujeitos sociais e que têm sua participação na construção do mundo, além de trazerem consigo o que lhes é comum no ambiente externo à escola. A respeito do que Spósito (2003:215) chama a atenção – sobre a perspectiva “não escolar” da escola, na qual “é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição” –, poderíamos perceber esses elementos de que fala a autora, ao observarmos o trecho abaixo, que revela algumas relações que a aluna Bruna estabelece no seu ambiente familiar em comparação com a relação que estabelece com os amigos da escola:

Fabriscio – Pessoal, vou perguntar um negócio aqui pra Bruna. Bruna, por que você acha que as pessoas gostam de vir pra cá?

Bruna – Eu, por exemplo, gosto mais de ficar na escola do que de ficar em casa. Em casa não tem nada pra fazer, não tem ninguém pra conversar, você tenta conversar, leva patada. Então eu prefiro ficar aqui.

Se levarmos em consideração que a aluna prefere ir à escola porque lá tem com quem conversar, visto que em casa o mesmo não acontece, é importante olharmos para esse elemento o qual a aluna traz para o ambiente escolar – no caso, o relacionamento familiar – e como este é então “conformado” e “criado” na instituição. Conversas com os amigos são uma forma de ela se relacionar com o que lhe é próprio, além do que é próprio do ambiente escolar. Essa relação de conversar, de “trocar ideias” (DAYRELL, 2004), faz parte não só do ambiente escolar dessa aluna, mas também da sua construção como sujeito social, de lidar com as situações do mundo e consigo mesma, mostrando que há algo além do que é “da escola” e do que é “de fora”. Em outras palavras, a aluna está atribuindo um sentido importante à escola e que faz parte do que ela é, seja na escola, seja em qualquer outro lugar. A ausência de um diálogo em sua casa como aquele que ela pode estabelecer com seus amigos na escola mostra a necessidade que Bruna, tem de se expressar, de dar suas

opiniões, falar de seus pensamentos, seus sentimentos. Penso que quando ela afirma que “você tenta conversar, leva patada”, a aluna deve encontrar dificuldade de se expressar em casa, de falar de suas angústias, de suas dúvidas, de suas ideias em geral, o que torna a escola um lugar melhor para isso. Ela diz “eu prefiro ficar aqui [*na escola*]”, ou seja, a escola traz para ela essa função de compartilhar, difícil de encontrar em seu lar. Dessa forma, seria possível dizer que a aluna estabelece uma relação com a professora que estaria refletindo a dificuldade que ela tem com os pais para conversar. Enquanto a professora ouve, aconselha, respeita, em casa ela “leva patada”.

Pensando ainda o caso da aluna Bruna, é importante destacar também que ela foi quem tirou foto da professora da qual os alunos consideram como “nossa segunda mãe”. Como consta em meu diário de campo, no dia em que planejei a atividade, a Bruna me perguntou se ela poderia me trazer as fotos mais tarde, porque ela gostaria de tirar foto de uma amiga durante o intervalo e eu falei que não haveria problema. Assim, Bruna fez questão de trazer para os encontros de discussão uma fotografia dessa professora, com a qual tem aula faz anos e da qual ela gostava muito. Essa foto foi a que suscitou a conversa acima transcrita. Isto me faz pensar que é possível analisar as falas da Bruna como sendo uma tentativa de suprir essa ausência de diálogo entre ela e a família com um relacionamento de diálogo com a professora. Por fim, devemos considerar que a aluna traz suas experiências para a escola, assim como todos os outros. São “elementos que penetram” na escola (SPÓSITO, 2003).

Pensando nessas questões e considerando o sentimento de repressão anteriormente tratado, sobre o qual os alunos acreditam não terem poder de decisão dentro da escola nem mesmo com a criação do grêmio estudantil, a afirmação de Dayrell (2004) ganha importante sentido. A falta de um canal de diálogo entre os alunos e as demais pessoas da escola acaba prejudicando o relacionamento entre a comunidade escolar e também no interesse dos alunos pela escola, além da falta de possibilidade de diálogo na família. Ainda que um ou outro professor seja reconhecido por estabelecer esse diálogo, os alunos estão encontrando dificuldade em ver a escola como um espaço deles.

Com relação a isso, há um bom exemplo para ser citado. Os alunos comentam que a criação de um espaço dentro da escola, chamado de “área verde” devido à quantidade

de plantas no local, deveria ser para o uso deles, mas o espaço acabou sendo restringido a poucas visitas e, ainda assim, em horários determinados pela escola. Essa restrição, segundo eles, se dá por razões de segurança, pois há pilares de concreto que estão trincados, em mau estado e podem desabar. No entanto, os alunos buscaram formas de se apropriar do espaço, criando buracos na grade para poderem ter acesso quando não estão sob vigilância.

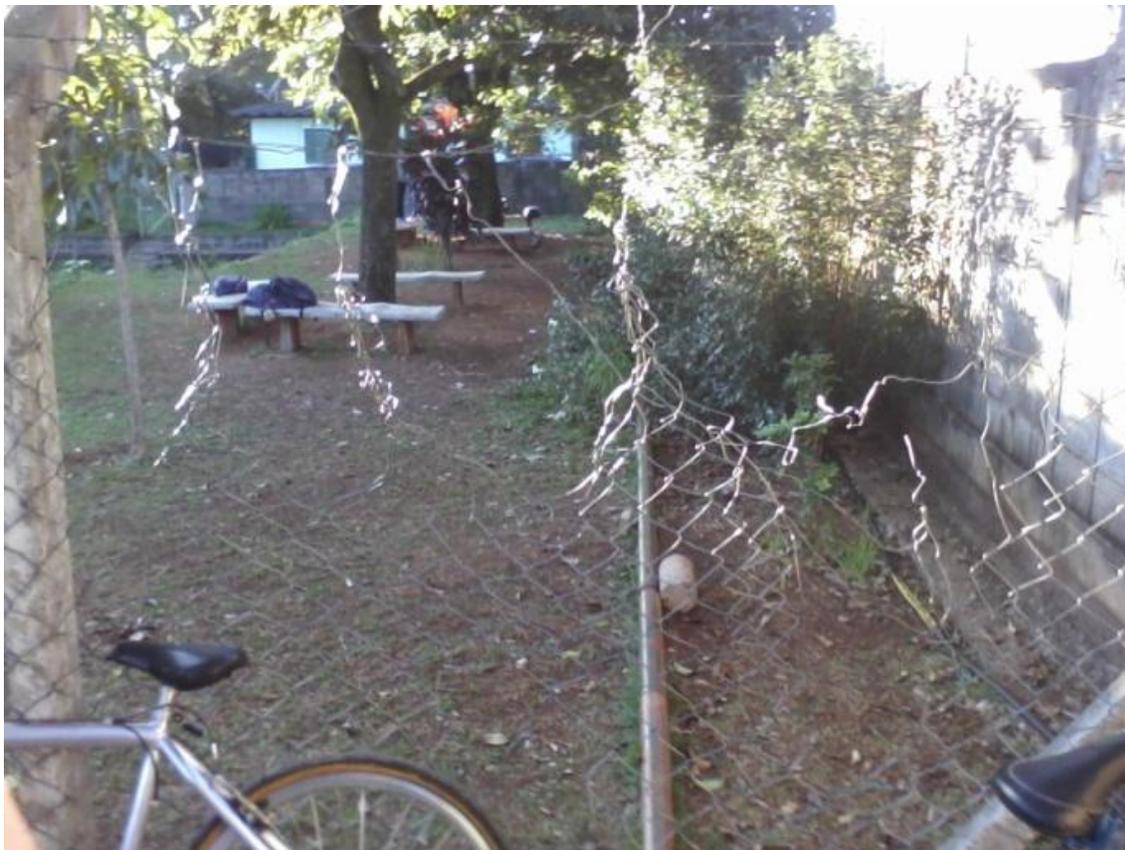


Figura 5 – “Buraco na grade”, aluna Amanda.

Fabriscio – (...) porque esses buracos na grade quem fez foi os alunos, foi segundo o que ela [Amanda] falou. É verdade isso?

Renata – O que aconteceu foi o seguinte: ano passado, abriu um pouco o buraco. E não deixaram de passar para a área verde, nem f... o que o povo fez? Buracos... começava, a gente, a abrir. Você tem noção? A gente tinha que passar por debaixo desse buraco, ficava... tinha que andar de quatro para conseguir andar lá e ficava lá. A hora que vinha todo mundo gritar “ó o Adriano [monitor de alunos], ó o Adriano”, todo mundo saía pelo mesmo buraco, tipo, a gente se arrastava no chão...

Bruna – Tipo, a Natália ia lá, eles também passavam por aí.

Renata – Aí, o que que aconteceu? Começou a aumentar o buraco. Aí a gente começou a ficar deitado lá, assim, apoiando...

Pensando os significados que esse espaço chamado de “área verde” tem para os alunos, poderíamos dizer que os jovens os recriam de acordo com o que lhes parece ter mais sentido. Dayrell (2004:13) afirma que “(...) a cultura juvenil tende a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”, ou seja, ao violarem a grade e as regras de uso do espaço, os jovens estão atribuindo valores àquele lugar que não parecem fazer sentido para a escola. A restrição de espaço na escola é algo de que os alunos se queixam, diante de tantas grades e, inclusive, um muro baixo. Há, para eles, uma grande contradição em haver tantas grades bloqueando o acesso aos espaços da escola enquanto que, ao mesmo tempo, o muro é baixo e permite fácil acesso tanto para quem está do lado de dentro sair para a rua, quanto para quem está na rua poder entrar na escola.



Figura 6 – “Muro baixo”, aluno Guto.

Fabriscio – E vocês acham que o muro, é... por ele ser baixo, então, é inseguro, é isso?

Fábio – Eu acho.

Heitor – Eu acho.

Fabriscio – Como vocês se sentem com relação a isso?

Bruna – Assim... tem tanta... tem tanta grade aqui, tanta grade para os alunos não fazerem as coisas e lá fora tem esse murinho. O problema não vai ser os alunos, né, vai ser as pessoas de fora, porque...

Carla – Porque, se você pegar as aulas de Educação Física, a gente passa duas aulas lá, praticamente... aqui eles vão... (...) você viu, que nem uma prisão aqui, e lá...

Fábio – Fabriscio, porque é muito fácil botar o problema debaixo do tapete, né?...

Carla – Não dá pra entender isso.

Fábio – ...fechar a quadra e deixar a gente só pra sair, aqui onde nós estamos. Trezentos alunos na escola e uma areazinha desse tamanho pra gente.

Para os alunos, essa questão de segurança “para quem” é uma forma de mostrar que a escola está cerceando o espaço interno, do qual os alunos gostariam de fazer parte, de ter liberdade para frequentar, enquanto que as pessoas externas à escola, de onde poderia vir os perigos, tem acesso fácil à escola.

Além disso, a ida à escola e o compartilhamento de conversas nesse local parece apontar para uma possível dificuldade de comunicação com a família também. A relação desses alunos com os adultos parece ser bastante complicada e me questiono se não seria possível supor que os jovens estejam enfrentando, atualmente, dificuldade em se comunicar com os adultos em razão de a comunicação eletrônica ter atingido um patamar anteriormente ocupado pela comunicação verbal ou de “diálogo vivo” (FLICKINGER, 2011).

Se compararmos com a experiência de Fábio, com relação à escola anterior, poderíamos considerar sua relação com os saberes e com a escola bastante diferente, segundo sua fala:

Fábio – Porque ó, na minha outra escola, vou falar a verdade pra você, só tinha *burguezinho*. E eu era o mais pobre de lá.

Douglas – Então, escola particular você quer o quê?

Fábio – Aí lá só tinha *burguezinho* e os caras lá, eles se pagam de maconheiro, de traficante...

Carla – De *boyzão*.

Fábio – De *boyzão*.

Renata – É que nem a gente fala... muito pobre querendo ser rico e muito rico querendo ser pobre...

Fábio – Meu, e aqui, *véio*, eu falo que eu tô contigo muito mais aqui, porque aqui é meu nível, todo mundo pobre, todo mundo meu nível... [*risos*]

Essas relações estabelecidas pelos alunos com a escola são, portanto, muito relativas às experiências pelas quais eles passam. Os interesses por estudar, as motivações que os levam a se mobilizarem, dependem basicamente dessas experiências. Charlot (2009:93) afirma que

aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja numa atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil.

Além disso, o autor também chama a atenção para a questão da mobilização dos alunos para a realização dessa atividade atual, pois, para ele

qual é o sentido de aprender e de compreender, quer na escola, quer fora da escola?

Trata-se, fundamentalmente, de investigar a mobilização do aluno no estudo. Evito falar de *motivação*, prefiro usar a palavra *mobilização*³⁵. Com efeito, “motivar os alunos” consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro (idem, ibidem).

De certo modo, é possível afirmar que uma atividade intelectual, para o aluno Fábio, poderia ter sentido caso ele continuasse estudando em uma escola com cujos pares ele se identifica. A relação que ele estabelece com a escola interfere na relação que estabelecerá com os saberes. Assim, podemos dizer que a escola tem criado algumas situações nas quais os alunos não conseguem encontrar sentido para se engajar em suas

³⁵ Os grifos são do autor.

atividades intelectuais, restando na sociabilidade outros sentidos que os levam a continuar seus estudos.

4. Concepções de ensinar e aprender

Além das queixas sobre a dificuldade de diálogo e sobre as limitações dos espaços e de suas liberdades dentro do espaço escolar, esses jovens têm mostrado quais os contornos do papel do professor e de seus papéis como estudantes, os quais vão além do aprender. Além disso, quando questionados sobre a figura 2, a aluna Renata pontua o que, para ela, em comparação com a recreação, é o objetivo principal dos alunos na escola, ou seja, aprender:

Fábio – Eu... eu interpreto isso daí como assim: em dia de aula vaga, em dia de chuva é a única diversão, único passatempo que a gente tem.

Heitor – É mesmo.

Renata – Mas ó, gente...

Fábio – A escola não traz mais nada. Ping-pong que tinha, cadê?

Bruna – Isso aí e xadrez.

Renata – Mas, Bruna, pensa o seguinte: esse negócio aí... tá... só que, a gente tá numa escola, é para aprender.

Dizer que “a gente tá numa escola, é para aprender” mostra que a finalidade de se estar na escola é para aprender. Disso decorre que a escola é que detém o conhecimento do qual os alunos precisam por algum motivo. Esse motivo é o que move o aluno a aprender. Dentro de uma perspectiva psicológica, Charlot (2009:92) afirma que

o sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação. (...) Essa distinção entre ação e atividade é interessante por destacar as eventuais defasagens entre os resultados de uma ação e seu motivo real.

A partir dessa ideia, podemos pensar que se não estão fazendo algo no intuito de aprender, motivo e objetivo não estão coincidindo e que, portanto, deve haver um “motivo real”. Nos intervalos recreativos, se o que se quer é a recreação, então o pebolim seria uma atividade, segundo o que foi dito pelo autor. No entanto, se o que se está buscando é aprender, talvez o futebol de mesa não seja o que se procura. E quando a aluna fala que independentemente das atividades recreativas, o objetivo de se estar na escola é aprender, ela estaria dizendo que a escola é também recreação, pois não está negando isso; mas é, principalmente, local onde se adquire conhecimentos.

Realizar uma atividade intelectual demanda um esforço que só seria realizado através de um motivo, um sentido que o sujeito atribui àquilo que se deseja fazer. Ainda que o objetivo seja ir à escola aprender, há algo que faz com que os alunos sintam vontade de aprender. Quando eles estão falando sobre a professora que os escuta, os aconselha, também deixam claro que ela ensina e, mais além, ela os estimula a gostar da matéria a qual ela leciona:

Fabriscio – E é assim... na aula da Mirela, como vocês vão em português?

Meninas – Bem, bem.

Fabriscio – Vocês conseguem entender a aula?

Carla – Claro.

Heitor – Eu não gostava de português, não gostava. Agora, esse ano, comecei a gostar.

Márcia – Todo mundo [*começou a gostar*]... é verdade.

Heitor – Eu comecei a gostar, [*antes*] gostava muito mais de matemática.

Levando em consideração o que eles disseram sobre a professora e como respondem sobre o gostar da matéria, e que os alunos são unânimes no que se refere ao interesse por aprender português, poderíamos dizer que os alunos conseguiram estabelecer cada qual um sentido para tal ação de maneira que esta fosse possível. O “aprender” dito pela aluna vem carregado de sentidos, não só de senso comum, mas também com relação às experiências que ela teve dentro e fora da escola. É importante destacar contrastes como a questão autoritária – apoiada nos discursos sobre as ordens da coordenadora e de um ou

outro professor – e a questão da autoridade – apoiada nos discursos sobre a professora que “pega no pé” e que “acredita no nosso potencial”.

Outro fator que poderia ser contrastado a partir da fala dos jovens é a aula de matemática na qual dizem que o professor extrapola nas punições e não “sabe ensinar”:

Márcia – E teve um dia que ele... ele passou duas aulas mandando ocorrência pra todo mundo.

E ele acha que é culpa da gente que a gente não sabe fazer. (...) É ele que não sabe explicar.

Carla – É ele que não consegue ensinar! (...)

No entanto, seria um engano pensar que os alunos não conseguem ver sentido em aprender matemática porque o professor não estabelece o mesmo canal de diálogo que a professora de português. Ainda que ela tenha conseguido estimular os alunos a gostarem da matéria, o fato de ela ter paciência com eles, acreditar neles, também é importante e, mais do que um professor que seja apenas “legal”, eles demandam um professor que saiba “ensinar”. Eis a fala deles quando perguntados sobre esse professor de matemática:

Bruna – Ah, o Sílvia é uma boa pessoa, só que, acho que quando ele tem o poder de ser professor, ele se sente mais...

Fábio [*interrompendo Bruna*] – Não, fora da escola... fora da escola, ele é gente boa pra c...

Heitor – Indiscutível, cara, ele é muito da hora.

Márcia – Ele é legal. Mas... um problema é que... tipo assim...

Fabrisio – Nas aulas que vocês acham que é diferente? Durante as aulas, é isso?

Márcia – Isso.

Ou seja, o professor é reconhecidamente uma “boa pessoa”, o problema é quando ele “tem o poder de ser professor”. Novamente estaríamos aqui contrastando as qualidades do professor com o autoritarismo, contraste esse que se pode perceber pelas falas dos alunos. O mesmo professor “que não consegue ensinar” é o professor “muito da hora” fora da escola, mas que “passou duas aulas mandando ocorrência para todo mundo”. Isso implica os alunos estarem cientes de que há uma diferença entre gostar do professor e o professor conseguir ensinar. Dessa forma, poderíamos entender que há uma diferenciação entre autoridade e autoritarismo, de que fala Paulo Freire (VIANNA et. al., 1989) – onde o

segundo pode ser reconhecido, principalmente, quando a primeira não consegue ser estabelecida, ou seja, quando os alunos não veem sentido no que o professor está ordenando, ele não consegue estabelecer autoridade e, então, passa a tomar atitudes arbitrárias, excessivas, na tentativa de restabelecer o controle de autoridade, tornando-se, portanto, autoritário –, que pode ser compreendido da seguinte maneira: 1) o professor de matemática, ao contrário da colega de português, não está conseguindo fazer com que os alunos encontrem sentido no que ele está lecionando; 2) não está sendo estabelecido um canal de comunicação suficientemente eficaz para que alunos e professor possam trabalhar juntos na transmissão do conhecimento; 3) a atitude do professor de “mandar ocorrência para todo mundo” pode estar relacionada ao item anterior e, dessa forma, os alunos acabam apresentando sinais de frustração (“ele acha que é culpa da gente que a gente não sabe fazer ... (...) é ele que não sabe explicar”). Em não havendo um sentido claro para os alunos do que eles estão fazendo, eles acabam não se motivando e isso influencia a relação deles com esse saber.

Os alunos também falam sobre o papel deles na escola e, além de “aprender”, para eles, os alunos também devem zelar não só pelo patrimônio escolar, como também pela representação que a escola acaba tendo para aqueles que dela não fazem parte. Segundo os alunos, para isso, é necessário também que haja uma recíproca, ou seja, que a escola respeite seus alunos:

Fabriscio – Então vocês acham que, com uma estrutura nova, uma sala de aula nova...

Renata – Uma cor nova...

Carla – Mais alegre...

Fabriscio – ...dá um ânimo para vocês?

Heitor – Eu acho que o que chama mais alunos ou professores são os próprios alunos, que dão o exemplo. É sério.

Carla – Que dão o exemplo.

Heitor – Que dão o exemplo.

Márcia – Os alunos que saem daqui falam “minha escola é uma b..., que sei lá o quê”, você vai chegar pra uma pessoa e dizer que sua escola é assim? Ninguém vai querer vir mesmo.

Renata – Não, mas eu acho que é assim, também, Márcia... é assim... você é aquilo que você faz. Você pensa... olha aqui... a escola... a escola não demonstra interesse pelos alunos, não ouve...

Márcia – Tá, mas se ela demonstrasse, seria outra coisa.

Renata – Se ela demonstrasse... se você demonstrar, eu teria orgulho de chegar e falar “pô, estudo na Escola Tal”. Eu tenho vergonha de chegar e falar.

Ao mesmo tempo em que esses jovens acreditam que eles também devem contribuir para a imagem da escola, eles esperam ter um retorno. Eles esperam que a escola “demonstre interesse”, “ouça”. Existe, de certa forma, uma relação de importância no que diz respeito ao pertencimento. Supondo que esses alunos estejam assumindo que a escola é “minha escola”, que é aquela da qual irei falar a respeito para outras pessoas e que elas terão uma ideia sobre onde estudo, isto é uma apropriação da escola, um uso. Mas deve haver a reciprocidade. Se a escola não demonstrar interesse, se não ouvir os alunos, eles também não farão questão de zelar pela imagem da escola. No entanto, é importante considerar que eles estarão tendo dificuldades em lidar com uma representação negativa da escola, onde poderão ser julgados por outras pessoas por pertencerem a uma determinada escola, como consta no trecho abaixo:

Renata – Muita gente chega e fala “onde você estuda?” eu...

Bruna – Na minha escola.

Renata – Eu: “em Barão”. “Na Escola X?” “Não, na outra”. “Mano o que você tem na cabeça?”. “Filho, eu não tenho na cabeça”.

Fábio – Velho, eu só falo que eu estudo aqui para a bandidagem.

A preocupação com a imagem da escola está relacionada a como o aluno se sente em estudar em um lugar que só seria revelado “para a bandidagem”, porque seria vexatório dizer para outras pessoas. Há aí um problema claro, que é o fato de o aluno ser julgado por onde estuda. Assim, também é necessário que o aluno contribua para a imagem da escola. Mas a escola precisaria demonstrar interesse, de tal forma que os alunos pudessem ser ouvidos. Essa demanda é muito clara, principalmente reconhecendo que,

como pesquisador, estarei representando um papel daquele que passará adiante suas denúncias, fazendo com que eles sejam ouvidos.

Para finalizar, a fala abaixo demonstra o que seria uma escola ideal para esses alunos:

Fabrisio – Eu queria que vocês falassem, é... um pouco de como, é, como é a escola pra vocês, assim, como vocês imaginam a escola. Ou uma escola ideal, uma escola que vocês acham que seria uma escola perfeita.

Renata – Eu acho que escola perfeita é o seguinte: você chegar, você poder expor suas ideias, ser respeitado, ser tratado como ser humano e as pessoas reconhecerem seu valor ali. Porque o aluno... muitos alunos aqui chegam, se sentem menos. Eu acho que a escola é um lugar que todo mundo tem que ser tratado igual, independente de cor, raça, tamanho...

Para eles, serem respeitados seria fundamental. Eles querem poder expor suas ideias. As questões do ambiente escolar, do ensinar e do aprender estão diretamente relacionadas aos sentidos que os alunos dão às atividades escolares. As formas de diálogo que estão sendo estabelecidas entre eles e a escola não estão funcionando e isso está influenciando esses jovens em suas relações com os saberes. Ao dizer que “escola é um lugar que todo mundo tem que ser tratado igual” mostra que está havendo um desequilíbrio – já que o tratamento não é igual – e que o fato de eles estarem se sentindo reprimidos (quando o aluno Fábio disse que “essa escola, ela reprime muito a gente” num trecho transcrito já citado) é sinal de que relações de autoritarismo não estão permitindo que esses jovens se expressem de maneira que possam perceberem-se como sujeitos pertencentes à escola em todas as suas dimensões, desde as decisões sobre o que fazer com o orçamento (comprar armário ou videogame) até utilização dos espaços (como a “área verde”).

Por fim, os alunos também falaram sobre seus planos futuros de estudo, nos quais é possível ver que a família tem uma influência muito grande nessas decisões. Quando perguntados sobre o que pretendiam para o futuro, os jovens trouxeram elementos relacionados aos estudos dos pais, irmãos, primos e outros. Pensando minha relação com o saber, na qual tive grande influência de meu pai na continuidade de meus estudos, creio ser

possível estabelecer uma relação paralela com os alunos desta pesquisa. Estes trechos mostram o que eles disseram a respeito de estudar e trabalhar:

Fabriscio – E Ensino Médio, que você pensa?

Carla – Ensino Médio eu to querendo fazer Cotuca³⁶.

Márcia – É, eu também. Cotuca e Etecap³⁷.

Carla – Se eu passar, né.

Fábio – Ensino Médio eu quero...

Douglas – Cotuca é muito puxado.

(...)

Fabriscio – Mas vocês tem alguma ideia ou pensam futuramente em faculdade?

Heitor – Eu penso!

Márcia – Eu também!

Heitor – Eu tô querendo fazer [*Educação*] Física, cara.

Bruna – Jornalismo.

Renata – Eu quero fazer ADM.

Heitor – Vou ser professor ou trabalhar na academia.

Fábio – Eu quero fazer Informática.

Renata – Ô, Fabriscio, você sabe o que é ADM, né?

Fabriscio – Administração?

Carla – Você vai ser meu professor, Heitor, quando você crescer? Fizer academia? Meu Personal Trainer? Aí você vai lá em casa todo dia, para a gente fazer exercícios todo dia...

Fabriscio – E você, Douglas? Você pensa em faculdade?

Carla – Eu penso.

Fabriscio – Fazer o quê?

Carla – Medicina.

Fabriscio – Medicina? E você, Bruna?

Bruna – Jornalismo.

(...)

Douglas – Minha mãe falou que ano que vem, porque é com catorze anos, minha mãe já falou que eu vou fazer guardinha.

Carla – É, a minha mãe também quer que eu faça guardinha, porque ela não me aguenta mais gastar o dinheiro dela, coitada.

³⁶ Colégio Técnico da Unicamp, Campinas, SP.

³⁷ Escola Técnica Estadual Conselheiro Antonio Prado, Campinas, SP.

Douglas – “O ano que vem”, ela falou, “Douglas, se você quiser dinheiro, você vai ter que fazer guardinha”.

Carla – Ah, mas se eu começar a gastar meu dinheiro eu não vou...

Fabriscio – O que vocês acham disso?

Carla – Do quê?

Fabriscio – De trabalhar como guardinha.

Carla – Opa, legal!

Bruna – Eu queria trabalhar com qualquer coisa.

Carla – Eu tendo meu *salarinho* mínimo todo mês pra mim já tá bom, já.

Heitor – Eu penso assim: meu pai... ele nasceu, assim, ele já não tinha o pai dele. Certo? Ele começou a trabalhar cedo e sustentava toda a família dele. Certo?

Carla – A minha mãe começou a trabalhar no dia que ela fez quinze anos.

Douglas – A minha mãe começou trabalhar quando ela tinha dez... não, quando ela tinha quinze.

Fábio – Meu pai contava umas histórias...

Douglas – Aí minha mãe parou de estudar na oitava.

Renata – Minha mãe teve... minha mãe começou trabalhar com sete anos.

Bruna – Ai, tadinha!

Fábio – Meu pai contava umas histórias que com sete anos, minha vó fazia pirulito. Aí com sete anos ele já saía na rua pra vender pirulito.

Heitor – Eu acho assim, eu acho que eu tenho vergonha, cara. Que meu pai, com a minha idade já trabalhava e eu ainda nas costas dele, *vêio*.

Renata – Então, pra você ver, minha mãe começou trabalhar com sete anos. Não, imagina a minha cara de vergonha.

Douglas – Mas se você for olhar pra todo mundo que era da...

Renata – Dessa época?

Douglas – Dessa época que você tá falando, todo mundo quando era criança trabalhava! Todo mundo, não tem ninguém... todo mundo.

Renata – Eles não deixam a gente trabalhar porque eles viam o quanto que é ruim a vida, eles querem que a gente tenha um estudo, porque pode ter certeza: eu não conheço seu pai, nunca vou conhecer, ele estudou todos os anos do ano escolar. Minha mãe parou na sétima série, meu pai na quinta.

Douglas – Meu pai parou na oitava.

Renata – Meu pai parou na quinta. Oitava! Agora vê: hoje pra você ser lixeiro, velho... que nem minha mãe falou: “Pra você lavar privada você tem que saber ler, escrever e se bobear, falar outra língua”.

A partir desses trechos, é possível verificar que os alunos mostram o que sabem a respeito da vida escolar e profissional da vida dos pais, a partir de perguntas que foram feitas sobre o que eles pretendem fazer após a conclusão do Ensino Fundamental. Quando a aluna Renata fala que “eles não deixam a gente trabalhar porque eles viam o quanto que é ruim a vida, eles querem que a gente tenha um estudo”, poderíamos está refletindo que estudar é uma forma de não repetir as dificuldades pelas quais os pais passaram e que, portanto, estar ali é uma oportunidade de prosseguir em direção a um possível futuro mais próspero. Assim, uma análise que poderia ser pensada é que os jovens comparam sua vida acadêmica com a dos pais e projetam para si algo diferente, mas ao mesmo tempo condizente com o que eles podem fazer – tornar-se “guardinha” (ou patrulheiro) é uma opção para ter seu próprio dinheiro. Charlot (1996) afirma que

(...) potencialmente, a grande maioria dos jovens de famílias populares estão mobilizados em relação à escola. Como eles passam da mobilização potencial à mobilização efetiva? Com frequência pela demanda familiar de sucesso social por intermédio da escola. Por que aprender? Por que estudar na escola? Para que meus pais tenham orgulho de mim. A demanda familiar funciona então como motivo principal da mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes, apesar das vicissitudes da história escolar.

Para esses alunos, a família ou a influência familiar também pode ser mobilizadora, visto que muitos dos alunos revelam que seus pais não concluíram o ensino obrigatório. A aluna Renata, por exemplo, diz que a mãe fala que é necessário ter uma boa formação, falar mais de um idioma até para “lavar privada”. Isto reflete a preocupação familiar com os estudos de Renata.

Ainda que a escola presente, muitas vezes, obstáculos na comunicação e na compreensão de quem são esses jovens que lá estudam; ainda que essa mesma dificuldade de comunicação venha a ocorrer dentro do próprio lar, os jovens estão se mobilizando, estão na escola – e segundo trecho transcrito anteriormente, “tá na escola é para aprender” – e estão seguindo seu percurso. Isto também ocorre porque

(...) o que se passa na família não é sem efeito na história escolar dos jovens, mas esses efeitos só operam articulados com outros processos: contribuem para *estruturar* a história escolar dos jovens, mas jamais a *determinam*³⁸ (CHARLOT, 1996:57).

Os alunos revelam, portanto, que, para eles, a escola é autoritária porque impede que eles consigam se expressar, fazer parte do que nela acontece; não podem escolher onde frequentar e nem reclamar dos professores os quais julgam não saberem ensinar; ao mesmo tempo, essa escola é aquela para onde vão quando não consegue se comunicar em casa (para “levar patada”), onde encontram os amigos, onde falam sobre quaisquer assuntos entre seus pares e onde podem conseguir atingir um nível acadêmico o qual muitos dos pais não atingiram; a escola é, para eles, um lugar de pertencimento, onde os alunos devem ser ouvidos e respeitados, compreendidos, para que eles acreditem na escola e retribuam em suas obrigações, de preservação, de publicidade, de cooperação e de aprender.

5. Considerações finais

A partir do questionamento de o que os jovens têm a dizer sobre a escola, foi realizada uma pesquisa etnográfica em uma escola pública do município de Campinas, Estado de São Paulo, com alunos do nono ano. Foram escolhidos dez jovens que mostraram a partir das fotografias e das discussões que a escola tem apresentado um caráter autoritário, que dificulta a expressão de opiniões e que não cumpre com os objetivos de ensinar.

Além disso, pensando as diversas possibilidades de relação que os jovens alunos podem estabelecer com o saber e com a escola, pensou-se em trabalhar com alunos do nono ano por ser um período de transição e que poderia trazer aspectos das experiências anteriores com o ensino, assim como planos futuros de estudo. Considerando-se a juventude como um período da vida social e historicamente construído e que a escola tem como objetivo despertar curiosidades, ampliar as possibilidades e oportunidades aos seus

³⁸ Os grifos são do autor.

alunos, pela fala destes, ela é um lugar onde acaba se estabelecendo um relacionamento tenso entre os adolescentes e os adultos, com raras exceções. Ir à escola é visto muito mais como fator de sociabilidade e como forma de cumprir uma obrigação curricular para se conseguir emprego. Ensinar e aprender acabam se tornando atividades de difícil realização mediante o choque entre interesses dos alunos e da escola vista através de uma instituição de promoção da submissão diante do poder estabelecido, ou seja, os alunos devem ser subjugados às ordens criadas por outras pessoas que não eles mesmos. Ainda assim, os jovens querem estudar. Eles querem ir à escola, eles querem aprender, querem ser o orgulho dos pais. Eles demandam isso, através do questionamento dos professores que os ensinam, através de professores que possam mostrar a eles possibilidades que as disciplinas que lecionam oferecem aos alunos.

A atividade que foi passada aos jovens para que tirassem fotografias da escola contou com o uso de aparelhos de celular com câmera fotográfica dos próprios alunos. As fotografias que eles trouxeram revelaram que eles sabiam criar a partir da fotografia, dando efeitos de luminosidade, entre outros. Foi possível, com isso, fazer um trabalho produtivo, contando com o uso desses aparelhos que têm trazido preocupações nas escolas. Esses aparelhos podem e devem ser aproveitados para fins pedagógicos, pois fazem parte da vivência desses jovens.

O estabelecimento de relações com os diferentes saberes pelos alunos, analisado a partir dos relacionamentos destes com as figuras representativas de autoridade (adultos em geral, como os pais, os professores, a diretora, a coordenadora, até mesmo a polícia militar) e refletido na constituição desses jovens como sujeitos sociais, que estão agindo e sofrendo ação do mundo, em si mesmos e nos outros, apresenta-se em uma rede de muitos sentidos, mostrando que o aprender faz sentido quando um professor “explica oitocentas vezes se precisar” e também quando ele “aconselha, respeita, acredita no seu potencial”. Poderíamos pensar, inclusive, que os alunos estariam estabelecendo relações com a escola as quais fazem sentido – é onde encontram os amigos, conversam, sociabilizam –, enquanto que a relação com os saberes não segue os mesmos padrões, ou seja, há sentido nas relações com a escola mas não necessariamente há sentido nas relações com os saberes (da escola). Também faz sentido quando os pais querem que os filhos

estudem porque “eles sabem o quanto que a vida é ruim” e que, apesar das amarras vistas como abuso de poder, esses jovens se mobilizam para ir à escola. Porque conversar com os amigos é também importante, faz sentido. Não é ensinado nas salas de aula, mas faz parte da relação aluno-escola.

A escola é um lugar de produção de conhecimentos que extrapolam os limites das paredes da sala de aula ou dos materiais didáticos. A sociabilidade faz parte do crescimento pessoal, da formação desses jovens como sujeitos sociais e esta pesquisa demonstrou que a escola tem uma grande importância nesse processo. A pesquisa demonstrou também que a escola pesquisada foi uma conquista da população local, uma demanda. Ela sempre fez parte da comunidade e os questionamentos trazidos pelos alunos não foi de resignação. Ao contrário, os alunos acreditam que é possível mudar, que é possível, através do diálogo entre os integrantes da escola, incluindo os alunos, de se estabelecerem diretrizes para um melhoramento da escola. Exemplos dados pelos jovens mostram que o ambiente físico, a arquitetura, também contribui para estimular os alunos. É demandado por eles menos restrições de espaços, com mais atividades de recreação. Além disso, as paredes poderiam ter cores mais agradáveis, os espaços poderiam ser melhor aproveitados, sem abrir mão da segurança, deixando claro que quem precisa de segurança são eles. Nas aulas vagas, eles se sentem como se estivessem perdendo tempo, pois não há o que fazer senão aguardar dar o horário de saída.

Deve-se levar em consideração, inclusive, que muitos desses alunos se conhecem fora da escola por morarem próximos uns dos outros e que, pela fala deles, esse relacionamento é importante também dentro da escola, pois permite que eles discutam, conversem, falem sobre vários assuntos. Não seria exagero dizer que a escola, assim como o bairro em que eles vivem, é um lugar no qual eles também pertencem e, talvez por isso, eles se sintam aborrecidos em não se sentir parte da escola.

Além das questões de sociabilidade, é mostrado nas conversas que os jovens buscam ocupar o espaço mesmo quando são proibidos de fazê-lo – no caso, refiro-me à “área-verde”, na qual fizeram um buraco de acesso pela grade. A sensação de pertencimento da escola parece estar abalado, principalmente por causa dos acessos restritos e também de momentos como aquele em que o policial militar entrou com

facilidade na escola para ameaçá-los durante uma aula de Educação Física. Segundo eles mesmos disseram, há maior dificuldade de eles (ou seus pais) entrarem na escola do que um policial.

Diante de um quadro em que os alunos têm diversos motivos para desistirem da escola, eles estão brigando por ela. Esta pesquisa demonstrou que, ao contrário do que se vê comumente nas pesquisas na área de educação, que a escola tem importância para os jovens como instituição de transmissão de conhecimento, de sociabilidade, de recreação, de crescimento. É preciso que essas demandas sejam ouvidas, que sejam aproveitadas e, dessa forma, poderiam servir de modelo para o ensino público. Com algumas reformas, essa possibilidade pode tornar-se realidade.

Pensando as fotografias e as discussões, pôde-se concluir que os alunos veem a escola como um lugar no qual eles devam se sentir parte e que, ainda que almejem liberdade dentro dos espaços dela, também querem que os professores os vigiem, que os corrijam, que os ensinem. Os jovens querem encontrar na escola um espaço democrático, de debate, de convivência, de sociabilidade, onde possam não só se expressar, mas serem respeitados por quem são, de onde vem, do que gostam e como são.

Referências

1. Bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013. 352p.

BATISTA, Elise Helena de Moraes. *Bullying e Diferenças: a busca por um olhar ampliado*. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 2011.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Tradução Sérgio Joaquim de Almeida. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 235p.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. pp.112-121.

CALDEIRA, Teresa Pire do Rio. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania*. 1.ed. Tradução Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. São Paulo: Ed.34; Edusp, 2000. 400p.

CALDEYRO, Verônica Sabatino. *As cidades que desenham Barão Geraldo*. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

CAMPOS, Ricardo. Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 63, p.113-137, maio/ago. 2010.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 351p.

CHARLOT, Bernard (1976). *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução Roth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 314p.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tradução Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.97, p.47-63, maio. 1996.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93p.

_____. (org). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução Fátima Murad. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 152p.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

_____. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, v. 10, p. 89-96, 2009.

DAYRELL, Juarez. Juventude, Grupos Culturais e Sociabilidade. In: *Anais da XXIV Reunião Brasileira de Antropologia*. Recife: ABA – Associação Brasileira de Antropologia, 2004.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p.40-52, set./dez. 2003.

DIEGUEZ, Flávio. Professores, elo frágil da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.21, n.60, p.105-115, maio/ago. 2007.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Tradução Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000. 224p.

FERNANDES, Florestan. As 'trocinhas' do Bom Retiro. In: _____ *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 3ª Ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e future do conceito de formação (*Bildung*). *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.114, p.151-167, jan/mar. 2011.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 323p.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares, in *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p.61-76, jan./abr. 2003.

GOVERNO do Estado de São Paulo. *Regimento Geral da Universidade Estadual de Campinas*. Campinas, maio de 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.40, n.141, p.895-919, set./dez. 2010.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p.31-48, jan./abr. 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. *Tempo Social*, São Paulo, v.15, n.1, abr. 2003.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. Prólogo; Agradecimentos; Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa, in *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato dos empreendimentos e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. pp.11-34.

MARENCO, Shanti Nitya. *O distrito-produto Barão Geraldo: uma identidade inventada*. Campinas: Unicamp, 2006. 97p.

MARTINS, José de Souza. A Imagem Incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v.16, n.45, p.223-260, maio/ago. 2002.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. (orgs.) O Buraco Negro Entre o Conhecimento Científico e o Mundo Real: Um Objeto Essencial de Pesquisa in REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.) *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. pp.107-14.

PADILLA-PETRY, P.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Ideais e alteridade em uma pesquisa sobre a relação dos jovens com o saber. *Estilos clin.*, São Paulo, v.18, n.1, pp.14-33, jan/abr. 2013.

PAIS, José Machado. À descoberta dos enigmas do quotidiano. In: _____ *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003. pp.51-70.

PEREIRA, Luiz. *Estudos sobre o Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978. 219p.

REGO, Teresa Cristina; BRUNO, L. E. N. B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36,n. especial, p.147-161, 2010.

RIBEIRO, Rita. *Barão Geraldo: História e Evolução*. Campinas: Ed. do Autor, 2000. 102p.

ROUSSEAU, J.-J. *La Nouvelle Héloïse*. Paris: Firmin-Didot et Compagnie (1761). 690p.

SENNETT, Richard. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Hélio; CARNEIRO, Maria C. Ribas. *Coleção Os Presidentes*. São Paulo: Editora Grupo de Comunicação Três, 1983.

SOUZA, Solange Jobim e; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e Narrar: A produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p.61-80, julho/2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n.57, p.210-226, março/maio 2003.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 328p.

VIANNA et al. À guisa de introdução: dialogando com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arlette (org.). *Disciplina na Escola: Autoridade versus Autoritarismo*. p.1-12.

WALD, Gabriela. PH15: uma experiencia de educación fotográfica com jóvenes de Ciudad Oculita, Buenos Aires. In: KORNBLIT, Ana Lia (coord.). *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007. p.151-183.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. 252p.

ZAGO, Nadir. “A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa”. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp.287-309.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. Fotografia, currículo e cotidiano escolar. *Revista Pró-Posições: Dossiê Ensino de Filosofia e cidadania*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, v. 21, n. 1 (61), p.149-161, jan./abr. 2010.

2. Eletrônicas

<http://www.baraogeraldo.net.br/historia.html> (visualizado em 22 de novembro de 2012)

<http://www.unicamp.br/> (visualizado em 22 de novembro de 2012)

<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=12701> (visualizado em 22 de novembro de 2012)

<http://www.portalbaraogeraldo.com.br/site/o-inicio-de-barao-geraldo/> (visualizado em 22 de novembro de 2012)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Refinaria_de_Paulínia (visualizado em 22/11/2012)

<http://www.bgol.com.br/historia/eebgr.htm> (visualizado em 22/11/2012)

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=11/23/2012%2011:04:30%20AM (visualizado em 22/11/2012)