

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

**DA CONSTRUÇÃO DO “OFÍCIO DE ALUNO” –  
OBSERVANDO, OUVINDO E INTERPRETANDO VISÕES E  
VERSÕES DE JOVENS ALUNOS: uma pesquisa em duas séries  
da Educação Básica de uma escola particular de Belo Horizonte/MG**

Erika Nogueira de Almeida

Belo Horizonte

2010

Erika Nogueira de Almeida

**DA CONSTRUÇÃO DO “OFÍCIO DE ALUNO” –  
OBSERVANDO, OUVINDO E INTERPRETANDO VISÕES E  
VERSÕES DE JOVENS ALUNOS: uma pesquisa em duas  
séries da Educação Básica de uma escola particular de Belo  
Horizonte/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Sandra de Fátima Pereira Tosta

Belo Horizonte  
2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A447c

Almeida, Erika Nogueira de

Da construção do “ofício de aluno”: observando, ouvindo e interpretando visões e versões de jovens alunos: uma pesquisa em duas séries da educação básica de uma escola particular de Belo Horizonte/MG. / Juliana das Graças Gonçalves Gualberto. Belo Horizonte, 2011.  
123f.: Il.

Orientadora: Sandra de Fátima Pereira Tosta  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Orientação Educacional. 2. Análise de interação em educação. 3. Estudantes Ensino Médio. I. Tosta, Sandra de Fátima Pereira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.048.4

Erika Nogueira de Almeida

**DA CONSTRUÇÃO DO “OFÍCIO DE ALUNO” - OBSERVANDO,  
OUVINDO E INTERPRETANDO VISÕES E VERSÕES DE JOVENS  
ALUNOS: uma pesquisa em duas séries da Educação Básica de uma escola  
particular de Belo Horizonte/MG**

Dissertação apresentada ao Programa ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação em 15 de dezembro de 2010, à  
banca examinadora.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra de Fátima Pereira Tosta (Orientadora) – PUC Minas

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

---

Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira – UFMG

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2010.

*Aos meus pais...  
ponto de partida para a aventura e  
porto seguro no mapa do mundo.*

*Aos meus filhos...  
razão para meu ser-sendo mãe e  
fontes admiráveis de possibilidades de ser-no-mundo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais o grande apoio, presença, e compreensão para que eu pudesse realizar esta tarefa. Agradeço ainda à minha irmã pelo auxílio em muitos momentos.

À Professora Sandra de Fátima Pereira Tosta pela orientação dialógica e pelas benfazejas considerações.

Ao Professor Paulo César Soares pela longa trilha juntos e pela grande ajuda no intermédio com a escola da pesquisa.

Aos alunos e a todas as pessoas da escola que me receberam e se dispuseram a partilhar um pouco de suas vidas.

À Professora Sônia Maria de Vasconcellos Magalhães pelas muitas oportunidades profissionais e de formação acadêmica.

Ao Professor Cícero Soares da Silva pelas contribuições na construção das tabelas e gráficos e pelas ricas discussões sobre dados e caminhos possíveis.

Às minhas grandes amigas Cláudia Morávia Santos e Francelina Quintão Gomide por todas as palavras e escutas, por todo o bem-querer.

À Professora Isabel Adília Martins pela solicitude e pelo grande cuidado na revisão do texto final.

A todos os Professores e colegas que de alguma forma me apoiaram e serviram de estímulo à realização deste trabalho.

*O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior.*

João Guimarães Rosa – Grande Sertão: veredas

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação qualitativa realizada junto a adolescentes, sujeitos em escolarização, sobre suas percepções, compreensões e ações na produção do seu ofício de aluno. Os sujeitos da pesquisa são alunos, de duas séries da Educação Básica, regularmente frequentes, e matriculados em uma escola particular de Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo da dissertação foi investigar como esses sujeitos se percebem e se compreendem na condição de alunos, significando e produzindo significados sobre as dinâmicas escolares e construindo uma identidade do seu ofício. Esta pesquisa teve como aporte teórico a interface entre Filosofia, Antropologia e Sociologia no diálogo possível com a Educação. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa que utilizou uma triangulação de recursos como questionários, observações e entrevistas. O período de investigação no campo abrangeu os meses de outubro de 2009 a agosto de 2010. Os principais resultados apresentam percepções e versões dadas pelos alunos para suas relações de sociabilidade nos espaços escolares e para as experiências de espaços intermédios entre o público e o privado, o real e o virtual, manifestando assim a dimensão da subjetividade destes sujeitos. Também apresenta a ressignificação do trabalho escolar no salto de uma série do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, celebrando o movimento de construção da identidade do ofício de aluno.

**Palavras-chave:** Identidade. Ofício de aluno. Subjetividade. Trabalho escolar.

## **ABSTRACT**

This paper presents a qualitative investigation carried out with some adolescents, during their schooling, about their perceptions, understandings and actions related to their duty as students. The subjects of this research are students from two Elementary School grades regularly frequent and registered at private school in Belo Horizonte, Minas Gerais. The aim if this paper intended to investigate how these subjects perceive and realize themselves while students, signifying and producing meaning towards school dynamics and building an identity of their duty. This research was built upon an interface among Philosophy, Anthropology and Sociology in a possible dialogue with Education. The methodology consisted of a qualitative approach that used a triangulation of resources such as questionnaires, observations and interviews. The period of investigation covered from October, 2009 to August, 2010. The main results show student's perceptions and versions related to their social relationship inside the spaces between public and private, real and virtual, thus expressing the dimension of their subjectivity. The results also show the reframing of the school work when they step up from Elementary School to High School, solemnizing the movement of constructing the identity of the student's duty.

**Key Words:** Identity. Student's duty. Subjectivity. School work.

## LISTA DE FIGURAS

Foto 01: Entrada da Escola Vir a Ser.....	43
Foto 02: Detalhe da fachada da Escola Vir a Ser.....	44
Foto 03: Jardim e entrada da Escola Vir a Ser – detalhe com o busto do fundador da Congregação.....	46
Foto 04: Sala da Direção Geral.....	49
Foto 05: Detalhe 1 da Recepção da Escola Vir a Ser .....	50
Foto 06: Detalhe 2 da Recepção da Escola Vir a Ser .....	50
Foto 07: Corredor do andar térreo do prédio I e escadaria para o 1ª andar .....	51
Foto 08: Detalhe da conexão entre o prédio I e o prédio II.....	52
Foto 09: Detalhe da parte interna do prédio I .....	53
Foto 10: Entrada da Biblioteca – andar térreo e continuação do corredor .....	53
Foto 11: Sala de aula padrão.....	55
Foto 12: Sala de aula padrão - perspectiva.....	58
Foto 13: Detalhe da conexão entre o prédio II e o prédio III.....	59
Foto 14: Esquina do corredor do 1º andar – escaninhos .....	62
Foto 15: Final do corredor do 1º andar que dá acesso às q45dras .....	62
Foto 16: Quadra Descoberta e arquibancada .....	63
Foto 17: Corredor do segundo andar – salas de aula.....	64
Foto 18: Detalhe do corredor do terceiro andar .....	65

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 .....	70
Perfil etário – alunos da 2ª Série EM.....	70
Tabela 2.....	70
Perfil etário – alunos do 8º Ano EF .....	70
Tabela 3 – Grupo Familiar.....	72
Tabela 4 – Nível de escolarização dos pais .....	73
Tabela 5 - Trajetória dos alunos da Escola Vir a Ser em outras instituições escolares.....	76
Tabela 6 – Ser bom aluno – percepções do aluno sobre a visão dos pais, dos professores e deles mesmos .....	78
Tabela 7 – Hábitos de Estudo.....	82
Tabela 8 – Relação entre aluno e escola .....	86
Tabela 9 – As atividades extraescolares realizadas pelos alunos.....	87
Tabela 10 – Os espaços escolares em que os alunos se sentem mais à vontade .....	89
Tabela 11– Atividades de lazer realizadas pelos alunos no tempo não escolar	92

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1: Reprovações .....</b>	<b>71</b>
<b>GRÁFICO 2: Ser bom aluno visão dos pais na percepção dos alunos .....</b>	<b>79</b>
<b>GRÁFICO 3: Ser bom aluno visão dos professores na percepção dos alunos .</b>	<b>80</b>
<b>GRÁFICO 4: Ser bom aluno na concepção do aluno .....</b>	<b>81</b>

## LISTA DE ABREVIACOES

**ECA** - Estatuto da Criana e do Adolescente

**EF** – Ensino Fundamental

**EM** – Ensino Médio

**LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educao

**OMS** – Organizao Mundial da Saúde

**ONU** – Organizao das Naos Unidas

**UNESCO** – Organizao das Naos Unidas para a Educao, a Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO – DAS PRETENSÕES... ÀS TRILHAS</b> .....	<b>13</b>
1.1 Veredas e enveredamentos .....	13
1.2 De algumas categorias teóricas .....	14
1.3 Da proposição do problema à construção do objeto da pesquisa.....	19
1.3.1 <i>O Termo Identidade – alguns significados</i> .....	20
1.3.2 <i>O aluno – objeto... objeto falante...sujeito</i> .....	22
1.4 Da opção metodológica .....	24
1.5 Da organização da dissertação .....	26
<b>2 O ALUNO</b> .....	<b>28</b>
2.1 A natureza do aluno e a naturalização da condição de aluno .....	30
2.2 O projeto civilizatório da modernidade e o aluno .....	35
<b>3 A ESCOLA</b> .....	<b>39</b>
3.1 Das possibilidades e das escolhas .....	41
3.2 A Escola Vir a Ser .....	42
<b>4 OS ALUNOS – PRIMEIRAS IMPRESSÕES</b> .....	<b>66</b>
4.1 Entre dados e fatos.....	68
4.1.1 <i>Identificação e Grupo Familiar</i> .....	69
4.1.2 <i>Escolarização</i> .....	75
4.1.3 <i>Ser Aluno</i> .....	77
4.2 Dos dados e fatos às vozes .....	92
4.2.1 <i>Entrevistas e entre-vistas – visões e versões</i> .....	93
4.2.1.1 <u>Das mudanças e dos “lugares”</u> .....	94
4.2.1.2 <u>Do trabalho escolar e da nota – saber-fazer e saber-ser</u> .....	98
4.2.1.3 <u>Dos espaços de sociabilidades e da subjetividade</u> .....	100
4.2.1.4 – <u>Dos alunos em seu ofício – o movimento do ser-sendo para o saber-ser</u> .....	106
<b>5 CONCLUSÃO – PROVISÓRIA E NÃO VISIONÁRIA</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO – DAS PRETENSÕES... ÀS TRILHAS

### 1.1 Veredas e enveredamentos

A pesquisa aqui apresentada vem sendo gestada há muito tempo. Ela germinou a partir de algumas reminiscências da infância e da adolescência, quando eu era aluna da Educação Básica entre os anos de 1970 e 1980. Reminiscências que, ao olhar para o campo da memória, *re-velam* intuições das minhas experiências tanto como aluna e, posteriormente, como professora.

O magistério foi uma perspectiva que se revelou desde minha infância. Eu dramatizava, em casa, tudo aquilo que se passara em sala de aula e mais um pouco. Lembro-me de que minhas “aulas” eram recapitulações das aulas dadas pela professora da, então, 3ª Série primária. Dentre essas recapitulações, estavam os conteúdos das matérias que mais me agradavam na época: Ciências e Matemática. Ao brincar de “lecionar”, revia o que eu tinha aprendido, reforçava o que, para mim, tinha significado e interesse – o que descobri mais tarde, em minha licenciatura e caminhada profissional, se tratar da chamada “aprendizagem significativa”<sup>1</sup>.

Olhando para trás, reconheço agora, mesmo diante da ingenuidade da infância, que “minhas aulas” não eram meras reproduções do que havia acontecido em sala. Meus alunos não eram “bonecos”, não eram colegas reais deslocados para a sala de aula imaginária. Eram alunos ideais. Talvez figurasse em minha mente, inconscientemente, a existência de uma maneira “ideal” de dar aula, assim como um modo idealizado de ser um aluno. Meus alunos imaginários eram modelos e simulavam um contexto de pureza epistemológica e assepsia pedagógica longe das

---

<sup>1</sup> A teoria da Aprendizagem Significativa foi desenvolvida por David Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Esse autor concebe o processo de aquisição de conhecimento como um processo por meio do qual uma nova informação *não arbitrária* e *substantiva* se relaciona à estrutura cognitiva do aluno, isto é, a aprendizagem é significativa quando o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. A não-arbitrariedade diz respeito ao material significativo que se liga ou associa ao conhecimento já existente para o aluno. Material, conteúdo relevante ou, como ele mesmo classifica, *subsonçores* que acoram e estabelecem sentido lógico entre o já sabido e o novo saber. A substancialidade representa a incorporação do conteúdo aprendido, não reduzindo o mesmo a um conjunto de palavras de uso exclusivo e particular, mas à essência daquilo que passa a ser relevante. Do relacionamento do não-arbitrário e do substantivado, o conhecimento prévio ou anterior se modifica, assumindo e ampliando-se em novos significados.

atribuições de uma sala de aula real, longe dos conflitos, longe das tensões entre a professora e os alunos, meus colegas.

Se eu concebia meus “alunos” daquela época como seres ideais e imaginava também uma maneira ideal de lecionar, penso hoje e pergunto, com certa distância temporal, se ainda não configura em minha prática docente, quiçá na prática de muitos colegas professores, minha experiência infantil que se agregou ao imaginário como idealidade, estendeu-se na formação como professora e ainda se encontra presente em minha prática como professora de Filosofia no ensino fundamental e médio. Quem é o outro aqui chamado aluno? Se eu sou quem sou, o outro será quem? Tomo o ser do outro por aquilo que sou? O outro é *por si* ou *em si* e, portanto, ideia? Porém, ideias não são quimeras. Ideias são construídas. Ideias podem ser correspondentes ou não àquilo que se encontra na realidade. O problema posto é o seguinte: o que comporta ser aluno? Tarefas e deveres, isto é, saberes e saber-fazer traduzem sua identidade? O ofício de aluno encerra em si mesmo o ser aluno? Afinal, como se constitui e é construída a identidade do ofício de aluno?

São essas questões centrais que, pinçadas de minha memória, foram reelaboradas e construídas sociologicamente, nos termos de Bourdieu (2004) e nortearam a pesquisa aqui relatada.

## **1.2 De algumas categorias teóricas**

O processo de construção da identidade do ofício de aluno está vinculado, a princípio, àquilo que esse sujeito pode vir a saber e a saber-fazer, forjando assim um saber-ser. Todavia, o saber-ser é concebido como identidade que não se apresenta como versão unívoca. A identidade do sujeito aluno não é uma só. Ela possui uma mobilidade plástica porque diz respeito ao sujeito em suas múltiplas relações nos vários espaços e tempos presenciais ou virtuais em que transita, ou seja, espaços e tempos escolares e não escolares. Assim, foi fundamental a adoção da noção de Stuart Hall, para quem a identidade é uma “celebração móvel” contextualizada, situada,

formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13).

Contudo, se o aluno é concebido como sujeito cuja identidade não é permanente e igual a todo o momento, pois na medida em que há mudança nos sistemas de significação e de representações culturais há, por extensão, movimentação de identidades possíveis, então como reconhecer tais identidades tanto na unidade quanto na multiplicidade<sup>2</sup>? Mais precisamente, como afirmar um saber-ser que confere ao sujeito determinada forma de ser em contexto sem reconhecer algo que seja comum e durável aos sujeitos em condição semelhante? Para isso, não é possível deixar de abordar o conceito de Pierre Bourdieu de *habitus*, pois tal conceito nos auxilia na compreensão da identidade que se constitui num “processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1972, p. 47)

O *habitus* é definido por Bourdieu como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência às regras, objetivamente adaptadas ao seu fim sem supor intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1972, p. 60-61)

O *habitus* não está circunscrito ao âmbito da consciência plena que tem intenção de agir de certo modo na busca pelo fim projetado. Ele é, antes, assimilação, ação e reprodução de certo pensar e de certas disposições e, com a devida permissão de Bourdieu, grande mestre, predisposições que dirigem o modo de operar e de agir do homem no mundo social. O passado não pode ser livremente escolhido. Ele se estende ao presente quando o sujeito incorpora comportamentos e

---

<sup>2</sup> Adoto o termo *multiplicidade* e não *diversidade* como opção conceitual apreendida de minha formação filosófica. A **multiplicidade** é terminologia presente em vários autores, incluído pensamento de Heráclito de Éfeso, pensador pré-socrático do século VI a. C., que desenvolve a concepção de movimento dialético presente nas transformações da natureza e dos seres. Transformação dos complementares “uno e múltiplo”; da unidade à multiplicidade e da multiplicidade à unidade. O termo **multiplicidade** me auxiliou nas relações que depois foram estabelecidas sobre as possíveis identidades do ofício de aluno num esposamento prolífico com a categoria conceitual de Stuart Hall.

visões de mundo. Incorpora também um ofício, ser aluno, em determinado contexto e tempo que lhe imprimem um dever, uma exigência norteadora de suas ações e atividades escolares.

O passado se avizinha e tem morada no sujeito. O passado se presentifica no sujeito por meio da cultura. Sujeito que manifesta em suas ações e comportamentos um conteúdo simbólico, que, no exercício do ofício de aluno, tece e enlaça um texto abrindo-se às condições de possibilidades de interpretações e significados. Sendo assim, as considerações de Clifford Geertz foram adotadas nesta escrita em virtude da compreensão que ele apresenta de cultura, mesmo não fazendo uma referência direta à cultura escolar, como um sistema simbólico em que é possível tradução e interpretação. Cultura concebida como conjunto de proposições simbólicas que não apenas articulam o que é o mundo para os sujeitos, mas também oferece as diretrizes de como agir nele. Mundo ordenado, culturalmente, que para ser mantido e para se manter precisa do símbolo na ação e da ação no símbolo. Essa perspectiva contribui para a percepção e compreensão das dinâmicas dos sujeitos no contexto escolar, ou para ser mais precisa, de um contexto escolar que se abriu como um texto às interpretações possíveis. Diz ele:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ, 1973, p. 15).

Ao buscar compreender a construção da identidade do ofício de aluno, pretendi apreender as “partículas de comportamento”, para usar uma expressão de Geertz, nos códigos públicos e a manifestação de ideias e de noções dos sujeitos pesquisados. Trilhei veredas de significação, ou melhor, interpretação, construindo uma “descrição” das dinâmicas no espaço escolar, de seus símbolos e de seus ritos. Descrição que pretendeu ser “densa” (GEERTZ, 1973), mesmo sabendo que os dados obtidos não são puros, não são *em si* mesmos, mas *para* um sujeito cognoscente, para aquele que os observa, os descreve e os analisa. “Construções das construções de outras pessoas” (GEERTZ, 1973, p. 19), sendo minha trajetória menos uma análise e mais um enveredamento interpretativo das manifestações e das produção e autoproduções dos sujeitos em certo contexto, em certo momento.

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1973, p. 24)

A densidade de uma descrição está intimamente relacionada com o olhar do observador/leitor. O texto do mundo social é mais um contexto para o leitor/pesquisador que busca encontrar um pretexto... um motivo, uma razão... a ponta da meada de um fio de coerência. A busca de coerência não é a busca por uma *descoberta*, por um *des-velamento* do ser como se esse tivesse uma essência prévia ou precedente à sua existência<sup>3</sup>. Ao buscar compreender a construção da identidade do ofício de aluno, seu saber-ser, empreendi uma compreensão, ou, diria eu, uma interpretação, dos sujeitos nessa condição que se mostram por meio de sua subjetividade.

A subjetividade é um conceito que tem seu ancoradouro e fonte inicial no campo da Filosofia. Ela é tema abordado, direta ou indiretamente, por diversos pensadores em várias épocas, incluindo, em especial, as descrições epistemológicas das estruturas relacionais entre *sujeito* e *objeto* na aquisição e produção de conhecimento<sup>4</sup>. Entretanto, não fiz nem busquei fazer um itinerário por entre uma ou outra corrente filosófica para encontrar aquela que mais se adequava como referência teórica para pensar os sujeitos da pesquisa. O que fiz foi tomar como desafio e ousadia a elaboração de um construto a partir de algumas categorias epistemológicas e referências teóricas, sendo especiais o existencialismo e o mobilismo heraclítico para esse feito, o que permitiu configurar elementos condutores para uma abstração da *dimensão subjetiva* dos sujeitos da pesquisa, isto é, para além do caráter estritamente pessoal dos alunos, apresentando os

---

<sup>3</sup> Referência ao pensamento filosófico de Sartre para quem a existência precede a essência. Para a pesquisa, a validade dessa concepção sartreana está em não considerar os dados já dados, e nem os sujeitos como seres em si factíveis de uma definição independente de seu estar-no-mundo.

<sup>4</sup> A relação sujeito-objeto na teoria do conhecimento ou na epistemologia que se configuram como disciplinas essencialmente filosóficas é matéria de algumas posições no corpo teórico do pensamento de filósofos situados em linhas como o racionalismo, o empirismo, o criticismo e também com outras versões e abordagens como é a fenomenológica. O problema posto por todas essas linhas se concentra na estruturação da aquisição do conhecimento e no estabelecimento de sua fonte. É o sujeito que define, por meio de suas estruturas mentais ou intelectivas, o que o objeto é, constituindo, portanto a fonte do conhecimento, ou é o objeto que se deixa aparecer para o sujeito, constituindo-se, dessa forma, como fonte primeira de informação? Esse é o problema central das explicações elaboradas por muitos pensadores de todas as linhas citadas. Embora não seja essa a matéria específica de discussão desta pesquisa, a constituição da subjetividade se coloca como imperativo teórico para pensar a construção da identidade do ofício de aluno, visto ser o *aluno* sujeito.

substratos comuns a eles. A minha pretensão, portanto, foi elaborar uma unidade conceitual diante da constatação da multiplicidade existencial dos sujeitos.

Chamo, portanto, subjetividade à dimensão substantiva da pessoa humana, seu *ser*, produzida pela articulação de três substratos: a memória, o pensamento e a ação, seu *sendo*.

A *memória* abrange o registro da distensão do tempo passado e do tempo presente e, por meio do material da memória, o *pensamento* projeta a dimensão do tempo futuro. Na memória estão registrados os conteúdos das experiências internas, das experiências empíricas e das experiências sociais do sujeito. A experiência é dimensão perceptiva<sup>5</sup> daquilo que o sujeito vivencia no seu contato com o mundo-aí e de seu estar no mundo com os outros. Percepção de si e percepção do que o afeta e como o afeta. Sua percepção interna interfere no modo como se relaciona com o exterior e a materialidade exterior afeta a sua interioridade. A percepção pode ser de caráter psicológico e/ou de caráter físico/corporal. O sujeito é capaz de perceber-se num movimento de sensações, emoções e sentimentos. Como a percepção é sempre percepção de algo, ela é circunscrita no espaço e no tempo.

O *pensamento* engloba o produto e a produção do conteúdo pensado. Mais que um ato em si de inteligência, o pensamento compreende o conjunto das noções, dos conceitos, dos preconceitos, das suposições, dos valores, dos juízos e das convicções que constroem uma visão de mundo do sujeito. O pensamento comporta a concepção, ou concepções, do sujeito de “ver” o mundo e de si ver no mundo.

A *ação* compreende os movimentos conscientes ou não de atuação (fazer, realizar) e de interação do sujeito com os outros sujeitos.

A subjetividade, portanto, é a manifestação do *ser-sendo* do sujeito no mundo na articulação de suas experiências retidas e registradas na memória, do pensamento e da ação. É ela, assim, uma das dimensões do sujeito. Uma dimensão que se encontra interpenetrada pela dimensão da identidade, do saber-ser. A subjetividade manifesta o modo de ser do sujeito sendo movimento. A identidade manifesta um modo de ser que sintetiza o movimento num traço inscrito no espaço e

---

<sup>5</sup> É imprescindível comentar a importância e contribuição do pensamento de Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo existencialista, para pensar a corporalidade do homem e sua dimensão perceptível. Entretanto, não enveredarei pelo seu pensamento. A importância do pensamento desse autor para a minha pretensa elaboração de um construto diz respeito à contribuição do mesmo na configuração de elementos condutores de compreensão da subjetividade, no caso, a dimensão perceptível da subjetividade.

no tempo e que pode ser reconhecido pelo outro que, ao “ver” um sujeito, “vê” nele uma partícula de si mesmo.

Enfim, busquei compreender a construção da identidade do ofício de aluno por meio de três princípios norteadores: o primeiro diz respeito à construção da *significação* tanto da identidade do ofício de aluno quanto do aluno mesmo. O segundo diz que tal construção pressupõe a existência de uma *cultura* que está vinculada, sendo, pois, estruturadora e estruturante de um conjunto de valores e de representações nem sempre evidente por si mesmo, mas possível de interpretação<sup>6</sup>. E o terceiro, a cultura é situada na *interação* entre os sujeitos e suas produções que decorrem *das e nas* relações estabelecidas.

### 1.3 Da proposição do problema à construção do objeto da pesquisa

“[...] no colégio, é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos” (DUBET, 1997).

“Identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro” (BRANDÃO, 1986a, p. 42).

O termo **ofício** vem do latim *officiu* e significa “dever”. O dicionário Aurélio<sup>7</sup> nos traz algumas denotações e usos do termo

1. Ocupação(1) manual ou mecânica a qual supõe certo grau de habilidade e que é útil ou necessária à sociedade: *ofício* de dona de casa; *ofício* de carpinteiro; *ofício* de escultor; Liceu de Artes e *Ofícios*; 2. Ocupação ou trabalho especializado do qual se podem tirar os meios de subsistência; profissão: o *ofício* de bancário; o *ofício* de enfermeira. 3. Ocupação permanente de ordem intelectual ou não a qual envolve certos deveres e encargos ou um pendor natural: o *ofício* de rei; o *ofício* de magistrado; o *ofício* de escritor. 4. Atividade exercida em determinados setores profissionais ou não; cargo, função, ocupação: um *ofício* burocrático; um *ofício* subalterno. 5. Cargo público ou oficial. 6. Incumbência, missão: o *ofício* de legislar, de ensinar.” [...] ( FERREIRA, 1986, p. 1226).

<sup>6</sup> A cultura não é um ter puro e simples. Não *temos* cultura, *somos* cultura.

<sup>7</sup> Optei por utilizar o dicionário, neste momento, como fonte primeira de informações ou de referência para a significação etimológica de dois termos substantivos desta pesquisa: *ofício* e *aluno* (este último será abordado em breve). Essa opção de mesologia conceitual tem sua origem em minha formação filosófica. Buscar a fonte na “raiz” do termo promove a compreensão mais amplificada porque não puramente pinçada, mas realizada por meio de apresentação de sentidos possíveis, itinerário também seguido por Perrenoud (2002) quando o mesmo se propõe construir o mesmo conceito em seu livro *Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*.

Podemos afirmar, sob essa perspectiva, que ser aluno comporta como atribuição um *dever*, ou seja, um *dever ser* de certa forma. Forma essa que lhe confere uma identidade. Somado ao dever de ser aluno, dever esse que não brota inicialmente da vontade ou da reflexão autônoma desse sujeito, estão as expectativas da instituição formadora e do professor<sup>8</sup>, isto é, aquilo que ambos propõem como trabalho<sup>9</sup> escolar e o que esperam do aluno na realização tanto de tarefas e desempenho nas avaliações e trabalhos, bem como de posturas e comportamentos em sala de aula.

Com o propósito de investigar como ocorre essa construção da identidade do ofício de aluno, é necessário fazer um breve itinerário pelos sentidos do termo “identidade”, recorrendo, para isso, aos sentidos construídos na dimensão filosófica e antropológica do mesmo. Meu objetivo nesta passagem é precisar a acepção da palavra que confere substância ao objeto desta investigação.

### **1.3.1 O Termo Identidade – alguns significados**

Em filosofia, dizer sobre o *ser* é perguntar pela sua identidade. O termo **identidade**, no grego ταυτότης (tautótens) e no latim *Identitas* (Cf. ABBAGNANO, 1962, p. 503), pode ter três acepções, que, na realidade, são complementares. A primeira trata a identidade como unidade que confere substancialidade a um ser concreto ou abstrato. É aquilo que faz um ser ser o que é. A segunda acepção é de igualdade, daí a definição de identidade compreender o ser que é idêntico a si

---

<sup>8</sup> Miguel Arroyo (2008) aborda o termo **ofício** para pensar e descrever a atividade docente, termo que dá nome, inclusive, a seu livro *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. O termo **ofício** é apresentado por ele como “perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação.” (ARROYO, 2008, p. 18). Um saber-fazer, uma arte dos mestres da educação que lhes confere “uma identidade respeitada, reconhecida socialmente e de traços bem definidos.” (ARROYO, 2008, p. 18)

<sup>9</sup> A palavra **trabalho** se origina do termo latino *tripalium*, segundo considerações de Suzana Albornoz (1986). *Tripalium* era um instrumento utilizado pelos agricultores, desde a época do império romano, para rasgar e esfiapar o trigo, as espigas de milho e o linho. Seu formato era de tridente, isto é, era constituído por um cabo e por três “dentes” em uma de suas extremidades. Outra acepção possível para *tripalium* é o de significar um instrumento de tortura, pois estaria o termo ligado ao verbo latino *tripaliare*, cujo sentido é torturar. O termo “trabalho” conotou por muito tempo, e ainda conota conforme o contexto, o sentido de sofrimento e padecimento. Esse sentido semântico teria perdurado até o século XV, sendo acrescido e modificado, posteriormente, para os sentidos de esforço, labor ou obra. O tópico relativo ao “trabalho escolar” será retomado posteriormente.

mesmo. E, por fim, a terceira acepção trata a identidade como convenção e, nesse sentido, convenção é uma construção que pode ser estabelecida por consenso ou nomeada. Sendo assim, é histórica e cultural, pois está circunscrita no terreno do homem lançado no tempo e no horizonte permeável das significações. Por conseguinte, dizer que uma unidade de estudo, o aluno, possui uma identidade não é o mesmo que dizer que os sujeitos que o compõem sejam idênticos entre si. É dizer que possuem alguns pontos comuns que os classificam em um mesmo grupo ou categoria, provendo-os de uma unidade de sentido, mas nem por isso podem ser convertidos a seres idênticos entre si mesmos. Não são homogêneos ou pasteurizados em suas diferenças e multiplicidades. Buscar a identidade é buscar, diante da multiplicidade, aquilo que é universal ou unitário, ou seja, abordar a identidade de um objeto de estudo, meu objeto cognoscente, é buscar compreendê-lo o sentido, sabendo-se que seu sentido não é absoluto ou pura abstração de ordem metafísica, porém construído entre o câmbio dos dados empíricos e o olhar/pensar do pesquisador a partir de algumas categorias de análise.

Na Antropologia, o termo **identidade** está conectado inteiramente ao seu correlato: o outro. A noção de identidade pressupõe a observação do outro, ou seja, a observação das organizações sociais e de suas especificidades culturais. Dizer identidade é dizer da identidade cultural e, por isso, o vínculo do termo aos estudos étnicos. O termo abrange sentidos como papel e atribuições sociais, bem como significa o lugar ocupado pelo indivíduo na organização da sociedade.<sup>10</sup> Mais, a identidade diz respeito, como afirma Tosta, aos “[...] sistemas de representação com que as pessoas se percebem umas às outras, passam pelas articulações entre culturas nas quais estes sujeitos se situam e a sua individualidade.” (TOSTA, 2009)

Nas expectativas institucionais e docentes sobre os alunos e o que lhes é identitário, estão presentes, muitas vezes de forma *a priori*, noções acerca daquilo que lhes é próprio *ser* e *fazer*, neste caso suas obrigações escolares, configurando-se como uma tradição de práticas, valores e ideias que alimenta e é alimentada por esses sujeitos “num processo de longa duração, por meio do qual os grupos humanos legam às gerações posteriores normas, valores, saberes, superstições etc., que fundamentam sua memória social e sua história cultural” (TOSTA, 2010, p.

---

<sup>10</sup> Segundo as considerações de Sandra Tosta, a partir de Brandão e Castels (Brandão, 1986a e Castels, 2000), a identidade pressupõe o confronto com o outro. A identidade é o autorreconhecimento pela diferenciação do outro, a alteridade. (TOSTA, no prelo).

1191). Presença encontrada nos saberes cotidianos que se manifestam nos relatos de algumas experiências comuns dos professores.

### **1.3.2 O aluno – objeto... objeto falante...sujeito**

Os professores, em conversa com seus pares de profissão, costumam dividir e relatar suas percepções das relações cotidianas estabelecidas com os alunos. Cito algumas: “O aluno não quer fazer a atividade proposta. Ele não entende que isso é bom para ele aprender a matéria”, “Como este aluno chegou até aqui?”, “Ele é muito bom aluno. Faz tudo.” Ou ainda: “Aquele aluno não tem jeito. Não sei o que faz nesta escola”<sup>11</sup>.

Esta pesquisa, como foi dito anteriormente, buscou investigar a construção da identidade do ofício de aluno, porém, para além de tipificar as atribuições e afazeres do aluno ou analisar as ações pedagógicas, não buscou comparar os saberes presentes no cotidiano de uma escola com aqueles estabelecidos pelos órgãos oficiais. Também não foi objetivo deste trabalho realizar uma abordagem comparativa do desenvolvimento psicológico e cognitivo do aluno, isto é, verificar as condições favoráveis e necessárias, ou não, para a promoção de sua aprendizagem, e nem verificar se ocorreu e como ocorreu a aprendizagem do educando.

A pesquisa foi dirigida, especificamente, de forma a investigar a constituição da identidade do ofício de aluno por ele mesmo, isto é, pelo sujeito, e não apenas pelas compreensões valorativas e pressupostas sobre eles, quer dizer, os saberes apriorísticos que temos ou herdamos e reproduzimos<sup>12</sup>. Mais ainda, foi também proposta da pesquisa investigar os espaços de entrelaçamento de sociabilidades,

---

<sup>11</sup> Registre algumas frases comuns e presentes em muitas conversas dos professores sobre os alunos. Elas não foram coletadas em um dia específico enquanto a pesquisa foi realizada. Elas fazem parte, muitas vezes, dos diálogos estabelecidos informalmente nas escolas, quando os professores se encontram, seja no horário de recreio ou do lanche, seja em Conselhos de Classe. Recorri às mesmas como recurso retórico para realizar uma demonstração de mudança de perspectiva do objeto pesquisado. A pesquisa buscou conhecer e desvelar o aluno por ele mesmo, e não o relato de professores sobre eles. O objeto se tornou falante, se tornou sujeito.

<sup>12</sup> Sobre a reprodução, é inevitável não abordar as considerações de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre a educação e a reprodução das desigualdades sociais, mesmo diante de críticas quanto à teoria reprodutivista. Para esses pensadores, e em especial para Bourdieu, há um grau limitado de independência ou de autonomia dos sujeitos ou agentes sociais diante do contexto de subordinação do sistema escolar à perpetuação das classes dominantes (Cf. NOGUEIRA, 2006, p.114).

compreendendo aqui o sentido dado por Simmel (2006) de que a sociabilidade tem por finalidade a relação em si entre os sujeitos, configurando uma perspectiva diversa daquelas presentes nas abordagens de ordem pedagógicas, isto é, centradas na gênese e nos processos cognitivos do aluno ao operar com conteúdos e desenvolver habilidades e competências.

A pesquisa teve como norte, portanto, uma primeira pergunta que depois foi se desdobrando: Quem é o aluno? Com efeito, quem é o adolescente na condição de aluno? Quais as percepções que o aluno tem de ser aluno? Como o aluno pensa sua condição de aluno ou o que ele deixa revelar sobre essa condição?

Coube ouvir e compreender o que o aluno adolescente sente, pensa e reflete sobre o que é esperado dele e o que ele espera em ser aluno, ou seja, para utilizar a terminologia de Pierre Bourdieu, quais são suas perspectivas e “expectativas subjetivas” independentemente de suas “chances objetivas”.

Gilberto Velho (2006) considera, ao fazer referência ao sujeito chamado aluno, a necessidade de ter que descortinar “um campo de possibilidades variável, mas que permite algum exercício de escolha e decisão para os agentes individuais” (VELHO, 2006, p. 8) ou, ainda, “os indivíduos são condicionados pela vida social, mas não são passivos e objetos inertes. Não são simples produtos, mas, sim, seres atuantes que através de sua ação social e de suas biografias reinterpretem e transformam as instituições sociais” (VELHO, 2006, p. 4). O problema posto da construção da identidade do ofício de aluno perpassou das *formas de proceder ao dever ser*, porém que não se encerrou nem no dever ou no fazer.

Perguntar ao sujeito aluno sobre sua condição é não descolar de seu ser sendo sua dimensão histórica, cultural e social e aquilo que demarca seu *ofício* em uma instituição escolar. Sendo assim, a investigação assumiu, notadamente, um caráter filosófico e socioantropológico e se iniciou na escola, lugar oficial de instituição do ofício e da categoria aluno, a qual se define, pelo processo de escolarização, o que torna necessário ao aluno atender como prerrogativas escolares preparatórias para um futuro em que se acumulam capitais culturais e sociais, e saberes técnicos utilizáveis na vida adulta.

Entretanto, insistimos em enfatizar que a categoria aluno foi tomada nesta pesquisa como uma categoria construída histórica, filosófica e culturalmente, sendo, pois, composta e posta na realidade social. A realidade social se apresenta polissêmica, bem como o aluno não é dado ou um mero dado puro e simples.

## 1.4 Da opção metodológica

Com o objetivo de investigar como se constrói a identidade e a caracterização do ofício de aluno, a pesquisa foi realizada em duas séries da Educação Básica: o 9º Ano do Ensino Fundamental e a 3ª Série do Ensino Médio de uma escola particular de Belo Horizonte.

A escolha dessas duas séries, em especial, se justifica pela possibilidade de levantamento de informações relativas aos sujeitos que desempenharam e desempenham uma trajetória ao longo de sua vida escolar na Educação Básica, em dois momentos da seriação escolar que têm suas especificidades e, também, suas generalidades. Tais sujeitos expressam suas experiências vividas na escola, suas opiniões e concepções, seus sentimentos, seus posicionamentos e ações, ou seja, sua subjetividade, conferindo a condição de possibilidade de realizar uma descrição e análise interpretativa de seu ser-sendo – fenômeno que emerge na superfície das relações de subjetividade em um dado contexto.

O estudo de natureza qualitativa mostrou-se uma possibilidade metodológica apropriada por ser uma investigação sistemática e sistematizada por um conjunto de técnicas e recursos que permite uma compreensão da singularidade de um fenômeno em sua manifestação no espaço e no tempo.

Segundo Bonoma (1991), a pesquisa qualitativa se aplica “[...] quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre” (BONOMA, 1991, p. 207), ou seja, os métodos qualitativos são úteis quando o objeto a ser estudado apresenta uma amplitude de fontes de informações e dados, bem como de complexidade em suas relações e interpenetrações, na medida em que se erige em dada situação e por significados específicos, nessa condição, o contexto escolar.

Uma investigação qualitativa é adequada para descrever e tipificar as relações sociais presentes no ambiente escolar em virtude de algumas razões. A primeira delas, pelo fato de esse tipo de investigação permitir a coleta de dados no interior da escola em seus vários espaços e tempos, possibilitando a emergência de elementos significativos para o estudo. De acordo com Yin (2005), a preferência pelas investigações qualitativas deve ser dada quando do estudo de eventos

contemporâneos e seus sujeitos, em situações em que os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, nos quais é possível se fazer observações diretas e entrevistas, possibilitando também a “[...] capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.” (YIN, 1989, p. 19).

A segunda razão consiste na possibilidade de esse tipo de investigação permitir a compreensão mais aprofundada do processo de construção da identidade do ofício de aluno, – segundo Bonoma (1991), “o objetivo é compreensão” (BONOMA, 1991, p. 206) –, a partir das manifestações da subjetividade dos sujeitos no movimento das relações cotidianas nos espaços da escola.

Por fim, a terceira razão reside no fato de a investigação qualitativa possibilitar a compreensão da perspectiva dos sujeitos escolares, ou seja, permite capturar o esquema de referência de cada posição e descrever os fatores particulares que compõem as inter-relações entre os mesmos. Para isso é necessário descrever como os sujeitos constroem e compreendem os significados de sua vida na escola. Significados que irão oferecer o material para a tessitura interpretativa do exercício do ofício de aluno, ora explícito na superfície da ação, ora aderido a uma palavra ou gesto.

A investigação qualitativa foi adotada, portanto, como uma ferramenta metodológica que permitiu uma abordagem do fenômeno<sup>13</sup> investigado, configurando-o como uma situação particular, qual seja, a construção da identidade do ofício de aluno. Essa análise interpretativa, que se pretendeu detalhada em seus enveredamentos, dos sujeitos em seus contextos buscou realizar uma tarefa de duplo objetivo. De um lado, obter uma compreensão aprofundada da subjetividade dos sujeitos pesquisados e, ao mesmo tempo, perceber e registrar as regularidades do processo e das estruturas sociais existentes e manifestas em uma escola e na percepção de seus alunos. Como nos diz Rockwell:

Os elementos e as forças possíveis de articular-se são aqueles que se encontram em um contexto particular em que se trabalha, sempre e quando se conhece seu alcance e sentido em um âmbito que transcende o “pequeno mundo” cotidiano dos sujeitos encapsulados em sua ação. (ROCKWELL, 1985, p. 24).

---

<sup>13</sup> A palavra **fenômeno** é de origem grega, *phainomenon*, e significa “aquilo que se mostra”, “aquilo que aparece aos sentidos”. O contato com os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, precisa acontecer, inicialmente, no horizonte empírico, terreno da mensurabilidade.

Realizei, assim, um percurso de coleta de dados que envolveu uma triangulação de estratégias: aplicação de questionário, observações e entrevistas. Ao longo do texto da dissertação, justificarei e detalharei os instrumentos e os recursos empregados na coleta de dados, expondo também alguns limites e dificuldades que envolveram o trabalho de campo.

Os dados obtidos permitiram a realização de descrições e de análises, que, articuladas com as categorias teóricas na interface entre campos de conhecimento como a Filosofia, a Antropologia e a Sociologia, possibilitaram compreender e construir uma identidade possível do ofício de aluno situada no tempo e no espaço dos sujeitos.

Não é possível esquecer que o objeto estudado integra uma totalidade muito maior que o determina. Porém, ao buscar conhecer a construção da identidade do ofício de aluno, busquei interpretá-lo a partir de suas relações com o contexto social mais amplo, articulando as partes que compõem um todo, e que não se restringem à soma de si mesmas, mas às relações entre elas.

## **1.5 Da organização da dissertação**

A dissertação aqui apresentada está organizada, além desta introdução e das considerações finais, em três capítulos.

No segundo capítulo, intitulado “O Aluno”, discuto a natureza do termo e a naturalização da condição de aluno, perpassando discussões filosóficas e, brevemente, por algumas questões históricas.

No capítulo três, “A Escola”, descrevo a entrada propriamente dita no campo da pesquisa, no qual percorro a escola em seu conjunto de estrutura, espaços e dinâmicas. Conheço alguns dos sujeitos da pesquisa em seus espaços de ação.

O capítulo quatro, intitulado “O Aluno – primeiras impressões”, foi dividido em duas seções. A primeira apresenta os dados obtidos com a aplicação do questionário e as análises e interpretações realizadas a partir deles. Na segunda, as descrições e interpretações ficam por conta do conteúdo das entrevistas. Nessa última seção, os sujeitos da pesquisa apresentam suas visões e versões sobre ser aluno.

Na Conclusão, faço algumas considerações sobre os elementos que se tornaram significativos para pensar a construção do ofício de aluno.

## 2 O ALUNO

“Eu não sou estudante. Eu sou aluno.”<sup>14</sup>  
(Depoimento verbal)

A palavra **aluno**, etimologicamente, não significa sem luz, como sugerem algumas interpretações que conferem ao prefixo “a” o sentido de negação. O vocábulo aluno proveio do latim *alumnus*, antigo particípio médio-passivo substantivado do verbo *alere* “alimentar, nutrir”. No sentido semântico, a palavra “aluno” conota aquele que precisa de alimento para nutrir-se e crescer. O dicionário<sup>15</sup> Houaiss indica que o vocábulo é originário do latim e significava “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo” (HOUAISS, 2005, p. 173). Teria vindo do verbo *alère*, cuja acepção era fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc. Esse vocábulo teria sido apropriado pela Língua Portuguesa por volta do século XVI. O verbete no dicionário Aurélio traz mais alguns dados: “pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente; estudante, educando, discípulo. Aquele que tem escassos conhecimentos de certa matéria, ciência ou arte; aprendiz” (FERREIRA, 1986, p. 95).

Tanto na origem latina da palavra aluno quanto nas definições de Houaiss e de Aurélio, há alusão à possibilidade de nutrição e crescimento. Aluno é aquele que tem necessidade de desenvolver algo que ainda não lhe está presente em *ato*, utilizando uma terminologia aristotélica<sup>16</sup>, e que existe em sua condição como possibilidade de ser. Nessa versão filosófica, existe a dimensão da incompletude do ser humano enquanto criança que traz em si a possibilidade de vir a ser adulto. O

<sup>14</sup>Registro do comentário espontâneo de um aluno sobre sua condição quando eu me encontrava na escola onde a pesquisa foi realizada para a aplicação do questionário: 08/10/2009, o que me chamou a atenção, pois em muitos textos de livros e artigos as palavras **aluno** e **estudante** são consideradas sinônimas. Porém, é possível interpretar esse comentário sob o prisma da ação do sujeito. O estudante pode ser aluno, mas nem todo aluno assume os estudos ou a atividade de estudar como uma tarefa necessária em seu cotidiano, apenas em alguns momentos mais exigentes, como a preparação de trabalhos e para as provas.

<sup>15</sup> Considero importante e válido recorrer ao uso do dicionário para estabelecer o significado primeiro e/ou etimologia de um termo para precisá-lo e depois tecer seus significados possíveis.

<sup>16</sup> Aristóteles (384-322 a. C.), filósofo grego, utiliza a terminologia *Potência* e *Ato* para descrever um dos tipos de movimento existentes que não se enquadra como espacial e nem temporal, mas substancial, isto é, movimento próprio da essência de um ser que faz com que ele possa ser o que é. Segundo esse pensador, um ser só pode se transformar naquilo que já existe em possibilidade ou potência. Não é possível ser algo que não está em sua natureza. Passar da mera potência ao ato é realizar movimento.

movimento de passagem da potência ao ato é movimento teleológico. Existe uma finalidade nessa transformação. O adulto é a razão teleológica da criança. A existência substancial da criança, isto é, da condição provisória, pois temporal, de *estar* criança é a promessa de *ser* um adulto em *ato*.

Enquanto todo animal é o que é, o homem não é ainda, precisar tornar-se. Como afirma Charlot:

Nascer é penetrar na condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de "hominização" (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando lugar nela). (CHARLOT, 2000, p. 53).

O ser humano é um ser inacabado e incompleto que vai se fazendo e constituindo na presença e relação com os outros em seu ingresso no mundo da cultura. O mundo humano ou a humanidade não são dados. A construção da humanidade do homem está vinculada a uma série de situações e variáveis, especialmente ligada aos espaços e tempos situados e vividos pelos homens e demarcados pela condição de serem mais velhos e mais novos, adultos e não-adultos, isto é, crianças e jovens cuja vinculação está assentada na transmissão de um conjunto de saberes dos primeiros sobre os segundos.

Mesmo a demarcação dos tempos não é dada naturalmente ou representada pela simples aparência externa de cada um, mas é também construída e instituída histórica, filosófica e socialmente. Cabe dizer, então, que a relação entre os homens no mundo sociocultural não é bipolarizada como relação entre sujeito e objetos. É relação entre sujeitos. É relação que não subtrai a condição de que cada um é também uma subjetividade munida de experiências, de pensamentos e formas de ação, e, por isso, o plano da constituição da humanidade de cada um só se realiza no âmbito da intersubjetividade, ou seja, das interações.

Se o aluno precisa ser alimentado, cuidado e introduzido no mundo humano e civilizado pela instrução ou educação, então se faz necessário colocar aqui duas questões importantes para se pensar a condição de aluno. A primeira diz respeito à

naturalização dessa condição, e a segunda diz respeito ao projeto civilizatório da modernidade na construção da categoria de aluno.

## 2.1 A natureza do aluno e a naturalização da condição de aluno

Nós, seres humanos, costumamos avaliar como natural tudo aquilo que nos é familiar. Faz parte da relação que estabelecemos com o mundo cristalizar condições, situações, lugares, papéis sociais como sendo *ad aeternum*. Essa forma de lidar e pensar o mundo corresponde a um tipo de conhecimento aqui chamado de senso comum. O senso comum naturaliza e não opera com problematizações ou estranhamentos da ordem dos acontecimentos ou fatos, ideias e valores. Assim também se opera com a condição de ser aluno, como nos diz Gimeno Sacristán

[...] é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana (tem sido em nossa própria vida), que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória. Damos por certo que, em uma etapa de suas vidas, o papel das pessoas que vemos é ir às instituições escolares todos os dias. (SACRISTÁN, 2005, p.13).

Portanto, é considerado como normal ou natural a existência do aluno como categoria presente *aí-no-mundo*, para citar um termo do existencialismo, bem como a infância e a adolescência serem concebidas como momentos da vida humana existentes por si mesmos. Ser aluno e ser criança ou adolescente são conceitos concebidos como equivalentes.

Philippe Ariès (1986) aborda a história da infância como construção social. A “aparição da infância” ocorre entre os séculos XVI e XVII por ocasião da constituição da burguesia e seu ideário de mundo, de política, de economia e, também, das relações familiares, cujos papéis de marido, esposa e filhos ganharão outro destaque no mundo moderno. A criança foi convertida em ser amado, ingênuo e puro. Promessa de um adulto que pode ser moldável, educado, civilizado. Outrora, até o Antigo Regime, a criança era uma miniatura do adulto. Na modernidade, século XVIII, passou a ser o não-adulto, a representação da idade da imaginação, da inconsciência, opondo-se ao mundo da “razão adulta”. Nesse sentido, a infância

é remetida à categoria geracional. Geração que precisa aprender a ser e se constituir como tal.

Segundo Javeau (2005), em uma perspectiva psicológica, a infância é um conceito que perpassa níveis diversos de competência que contribuem para forjar a personalidade de cada pessoa e sua individualidade. Nesse sentido, a criança é um sujeito com características individuais que o tornam exemplar único. A percepção que ela tem de si mesma interfere na forma como lida com o mundo exterior.

Ao pensar a criança ou a infância, somos remetidos ao pensamento de que a criança ingressará ou já estará na escola. Como diz o slogan da propaganda veiculada na mídia brasileira: “Lugar de criança é na escola”. A educação é reconhecida como a possibilidade de dignificação do ser humano. Um exemplo disso está na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

Art. 26. 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no que concerne ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar será obrigatório. O ensino técnico e profissional deverá ser generalizado; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos [...]. (SACRISTÁN, 2005, p.19).

Depois, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança concebe a educação como um direito específico da infância e, podemos dizer por extensão, da adolescência.

(Princípio número 7): A criança tem direito a receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Será dada a ela uma educação que favoreça sua cultura geral e que permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver suas aptidões e seu julgamento individual, seu senso de responsabilidade moral e social, chegando a ser membro útil da sociedade.

O interesse superior da criança deve ser o princípio condutor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade cabe, primeiramente, aos seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e recreações, que devem estar orientados para fins perseguidos pela educação; a sociedade e as autoridades públicas irão se esforçar para promover o gozo desse direito. (SACRISTÁN, 2005, p.19).

Na lei n. 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança e o adolescente são considerados sujeitos de direitos cuja prioridade deve ser absoluta. Nessa lei encontramos, além da observância dos direitos das crianças e dos adolescentes, a definição cronológica de uma e outra condição. É considerada criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre

doze e dezoito anos de idade” (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1995, p. 7). É, portanto, dever do Estado e também dos pais, primeiramente, assegurar as oportunidades para o “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1995, p. 8) daqueles que estão em formação. No Capítulo IV, Art. 53, encontramos a seguinte consideração: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. A lei parte do pressuposto que nem a criança nem o adolescente são seres acabados e completos. Estão em processo de constituição e devem ter garantidas e resguardadas as condições de possibilidade para se tornarem adultos escolarizados e ao mesmo tempo úteis à sociedade. Associada à concepção de ser em formação está também o sentido pragmático de transformar esse ser em um membro útil à sociedade, isto é, além de adquirirem na escola saberes dos mais variados, incluindo os valores e princípios para o exercício da cidadania, devem adquirir também a competência do saber-fazer, prerrogativa para sua locação no mercado de trabalho. Estar na escola é condição *sine qua non* da constituição do indivíduo como sujeito e cidadão, sem a qual ele não adquire saberes, não aprende as habilidades necessárias e competências para saber-fazer e, assim, não incorpora um saber-ser que o faz ser reconhecido e participar da sociedade.

A criança é a promessa de um adulto melhor e, por isso, tem o direito à educação. Se por um lado o adulto pode ver além da criança por ter a vivência de várias situações já experimentadas por ele, a criança deverá ser preparada para conviver no mundo adulto e, mais, deverá ser preparada para ser um adulto que seja autodeterminante de si mesmo. Para realizar esse intento, é pressuposto, tanto em algumas obras de ordem filosófica e pedagógica quanto no senso comum, que a criança pode ser “moldável”<sup>17</sup>, isto é, há a concepção de certa maleabilidade inerente à natureza humana e quanto mais jovem mais adaptável. Natureza humana que não nasce completa, mas que se compõe com o discurso e as práticas advindas

---

<sup>17</sup> A partir do século XVII, algumas obras publicadas dão especial atenção aos cuidados com as crianças que são concebidas como seres maleáveis, de natureza rebelde e crua e que precisam ser domados, sendo necessário educá-los mais cedo, obviamente para garantir a eficácia na sua transformação em homens e mulheres de bem. Dentre tais obras se destacam *A arte de criar bem os filhos na idade da puerícia* (1685), do jesuíta português Alexandre de Gusmão; *O tratado da educação das meninas*, de Fénelon (1687); *Alguns pensamentos sobre a educação*, de John Locke (1708); *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau (1752).

do meio de convívio social, melhor, com a incorporação dos mesmos, compondo, num futuro, o adulto, ou, para usar um conceito de Pierre Bourdieu (1972), um *habitus*, um conjunto de disposições que são duráveis e que imprimem no sujeito um modo peculiar de conceber e de agir no mundo (Cf. BOURDIEU, 1972, p. 60-1). Essas disposições são involuntárias e não estão no domínio da consciência. Nesse sentido, a educação tem um propósito que não é simplesmente de suprir aquilo que falta ao ser humano, ser inacabado. A educação pode ser pensada como uma segunda natureza que transforma o ser humano em homem, como nos diz Charlot: “A educação é esse triplo movimento de humanização, de subjetivação-singularização e de socialização (indissociáveis). Ela supõe um processo de apropriação do mundo que eu chamo Aprender (ou processo de Aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 25). O homem pode aprender a ser. Ser-sendo aquilo que será.

A adolescência abrange outros sentidos, a começar por seu significado biomédico, como nos ilustra Peres e Rosenberg

a adolescência é considerada uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta, tendo como base as transformações puberais, de caráter biológico, que, por sua vez, desencadeariam mudanças psicológicas e sociais, até atingir a maturidade. Esta etapa do desenvolvimento humano corresponde, para a maioria daqueles que integram essa tendência, à segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos. (PERE; ROSENBERG, 1998, p. 57)

Nesse primeiro sentido, a adolescência é considerada um fenômeno natural e ao mesmo tempo universal. Sob esse prisma, há a consideração de que existe uma teleologia no processo de desenvolvimento do ser humano: da criança ao adulto. Assim, a adolescência seria, inicialmente, uma passagem, um processo de transformação e transição cujo objetivo é a maturação sexual e, portanto, a atualização do potencial humano vinculado à reprodução. Privilegia-se, desse modo, a cronologia como a principal demarcação entre a condição do corpo infantil e do corpo adulto.

Entretanto, o sentido biomédico não esgota a pluralidade da adolescência ou das adolescências. Segundo Oliveira e Egry (1997), a adolescência é um conceito em evolução e perpassa outras categorias, como classe social, raça, gênero, religião. O adolescente genérico ou universal, como indica a concepção biomédica, é mais uma “metáfora”. A condição adolescente, de acordo com os autores

referidos, é uma construção tanto histórica como cultural e social. Por conseguinte, não existe uma, mas uma gama de adolescências circunscritas a outros contextos e campos. Ariès (1986) apresenta a condição adolescente como uma construção recente, isto é, que pode ser situada no início do século XX.

Do ponto de vista psicológico, o adolescente vivencia desequilíbrios emocionais e períodos de elação. Introversão, timidez e desinteresse coexistem com os conflitos afetivos, religiosos e morais. Comportamentos heterônomos colidem com a afirmação da autonomia. É um processo de construção e demarcação da própria identidade. Para Aberastury e Knobel (1992), tal construção de identidade ainda está ligada às experiências da perda. Segundo esses autores, o adolescente passa por três lutos. O primeiro é a perda do corpo infantil. O segundo, o luto pelos papéis infantis, e o último, pelos pais da infância. Lidar com a perda conduz o sujeito a criar a visão de si mesmo. Ver o outro não é ver a continuação de si, mas a negação de si mesmo.

Para Martins, Trindade e Almeida (2003), a adolescência deve ser entendida como um processo psicológico e sociológico, compondo uma noção de adolescência como

um período/processo em que o adolescente é convidado a participar, dinamicamente, da construção de um projeto seu, o seu projeto de vida. Neste processo, a identidade, a sexualidade, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis tornam-se importantes nas relações do adolescente com o seu mundo. (MARTINS; TRINDADE; ALMEIDA, 2003. p. 556)

A Organização Mundial de Saúde – OMS – situa, cronologicamente, a adolescência entre a idade de 10 e 19 anos e os jovens entre 15 e 24 anos. As análises de pesquisas realizadas pela UNESCO no ano de 2004 ampliaram a faixa etária da população jovem ou da juventude para os 29 anos. Todavia, algumas vezes é atribuída uma mesma faixa etária para as duas categorias, adolescência e juventude, produzindo a ideia de similitude entre elas, como é o caso da classificação da Organização das Nações Unidas – ONU, que considera a juventude na faixa etária entre 15 e 24 anos.

É importante frisar, neste primeiro momento, que não existe um tipo ou uma concepção de juventude, mas juventudes. A noção de juventude é uma construção social vinculada às formas pelas quais uma sociedade vê e concebe os jovens. Essa

perspectiva é entrecortada pelo imaginário, pressupostos, momentos históricos, situações de classe, gênero, etnia etc.

As representações mais constantes do que se compreende por juventude podem ser abordadas por dois sentidos básicos, como pontua Pais (1993). O primeiro fazendo referência ao período de vida, portanto, ao grupo etário que, devido a certa cronologia e sincronia, assumiria características comuns permitindo sua identificação por aspectos mais constantes e uniformes. O segundo sentido abordaria o reconhecimento da diversidade, para além da faixa etária, agregando outros elementos e aspectos como situação socioeconômica, capital cultural, oportunidades etc. Com efeito, retomando a ampliação da faixa etária, a extensão da juventude está ligada às condições de existência reproduzidas pela sociedade capitalista. A ampliação do tempo de escolarização, a competição no mercado de trabalho e, em contrapartida, a dificuldade de encontrar emprego ou o primeiro emprego, vêm contribuindo para a ampliação do tempo da condição adolescente, isto é, os sujeitos nessa condição são, geralmente, dependentes economicamente da família e, do ponto de vista da autonomia e responsabilidade sobre si mesmos, “incapazes de decidir sobre o seu próprio destino” (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p.13), ou ainda, como disse Bourdieu (1983), experimentam uma “irresponsabilidade provisória” (BOURDIEU, 1983, p. 114), não sendo nem considerados mais crianças, nem considerados ainda adultos.

O que podemos reconhecer são as tensões e assimetrias entre jovens e adultos. Os jovens, os adolescentes e as crianças não são adultos. Não estão ainda na vivência, e nem na vigência das responsabilidades que se encontram nessa condição. Precisam ser formados e habilitados para ingressarem na vida adulta. Esse processo de transformação tem estado vinculado à escolarização dos sujeitos. Daí ser aluno e ser criança ou ser adolescente serem conceitos concebidos como equivalentes.

## **2.2 O projeto civilizatório da modernidade e o aluno**

Se, inicialmente, há uma ligação entre o menor e a condição de aluno, devendo a criança estar na escola efetivando seu direito à dignidade e ao

desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades para torná-la apta ao convívio e às necessidades sociais, então é importante compreender que mais que uma tendência natural ao desenvolvimento progressivo da humanidade, ainda não constituída “plenamente” no indivíduo, está a consideração político-filosófica da escola e do processo de escolarização como um dos componentes do projeto civilizatório da modernidade no Ocidente.

O projeto civilizatório da modernidade encontra suas raízes filosóficas nas discussões sobre a dignidade humana e o desenvolvimento de suas potencialidades no Humanismo renascentista, perpassando pelas discussões éticas do Liberalismo e do Iluminismo e pela objetividade do Positivismo, encontrando, portanto, suas feições no processo de estatização do ensino nos países ocidentais entre os meados do século XVIII e século XIX. Cynthia Greive Veiga considera ainda que

[...] a demarcação cada vez mais precisa das diferenças de comportamentos entre criança e adultos, bem como a especialização das funções adultas ocorridas a partir de fins do século XVIII, alongou e sofisticou os processos de preparação para a vida adulta. Aos poucos a preparação para a vida adulta, vivenciada a partir de relações diretas como, por exemplo, entre o pajem e o cavaleiro, o aprendiz e o mestre artesão, o jovem e o preceptor, foi substituída por grupamentos institucionalizados como os colégios, a partir do século XVI, e as escolas primárias e o ensino técnico, a partir de fins do século XVIII. (VEIGA, 2005, p. 203)

Tanto a escola quanto a infância, a juventude e a família são ideias construídas. São instituições sociais que ocupam, na contemporaneidade, lugares delimitados que perfazem o projeto civilizatório nascido na modernidade, o projeto burguês.

No panorama histórico da modernidade de consolidação dos Estados Nacionais, de constituição identitária das nações, de desenvolvimento industrial, de exploração das classes trabalhadoras, de distinções sociais entre os “bem-nascidos” e a “ralé”, a educação terá papel fundamental na homogeneização dos povos. Contribuirá na formação e formalização dos hábitos e comportamentos, ou seja, irá ajudar a forjar, junto com o Estado, o homem necessário à nova sociedade, o “homem novo” como nos fala Veiga (2007). Um elemento provedor do “aperfeiçoamento” tanto do indivíduo quanto da sociedade “seria a racionalização eficaz do Estado e de seus aparatos necessários ao ordenamento social, entre eles, a escola” (VEIGA, 2007, p. 89). Para isso, quanto mais cedo se iniciar a entrada do indivíduo na comunidade cultural, maiores serão as chances de se efetivar o projeto

de civilização. “[...] a maquinaria escolar irá produzindo seus efeitos, transformando esta força incipiente, esta tábula rasa, num bom trabalhador” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 87). Com efeito, a escola exercerá uma ambivalência. Dirá respeito tanto ao campo da rentabilidade econômica, provendo o mercado de trabalhadores produtivos, especializados e dóceis, quanto à consolidação dos costumes e do refinamento da sociedade civilizada, “não existindo bem algum que não proceda do saber, nem mal que não emane da ignorância ou do erro” (ESTRADA *apud* VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 88).

Enquanto as crianças das elites deveriam ser educadas de acordo com padrões culturais considerados elevados e de distinção da sua condição social, as crianças pobres deveriam ser educadas para uma dupla função: se tornarem adultos produtivos e dóceis, já que as escolas custariam menos ao Estado<sup>18</sup> do que as rebeliões advindas da turba de trabalhadores insatisfeitos com sua condição social e econômica, ou seja, com a injustiça social. Mais além, as escolas poderiam prover aquilo que no ambiente familiar estava ausente ou meramente incipiente (ARIÈS, 1986). Isso significou o deslocamento das responsabilidades da família na educação das crianças, sobretudo das famílias dos trabalhadores e dos pobres, e a delegação à escola e ao Estado da responsabilidade na formação “adequada” dos indivíduos. Significou também o domínio de saberes e conhecimentos legítimos, ou seja, burgueses, bem como úteis e eficazes.

A criança, ao longo dos séculos XIX e XX, é transformada em um sujeito escolarizável com atribuições, funções e atividades específicas, significando o exercício de um ofício que não ocupa a posição de produtividade econômica, embora preparatória, mas produz a perpetuação do significado de uma ordem social “civilizada”, todavia constituída por distinções e por lugares marcados que a criança-aluno incorpora na medida em que compõe a “maquinaria escolar”<sup>19</sup> e adere à sociedade.

A escolarização se impõe, assim, como um elemento edificante de um projeto civilizatório em que o sujeito deverá aprender, no caso a criança e, depois, o

---

<sup>18</sup> No Brasil, a Constituição de 1824 assegurava a instrução primária gratuita como direito inviolável de todo cidadão brasileiro. Embora universal, sua não-observância se dava em função dos limites de investimentos econômicos para sua implementação. Os negros não eram impedidos de frequentar a aula pública, mas os escravos sim. Em 1827, o método de Lancaster foi escolhido oficialmente como aquele que diminuía o tempo de aprendizagem e reduzia as despesas com o pagamento de professores, além de ser formador de bons hábitos de disciplina e ordem.

<sup>19</sup> Tomo de empréstimo a expressão que dá título ao artigo de Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria, já mencionado neste texto.

adolescente, seu ofício: escrever, ler, contar, memorizar, fazer exercícios, resolver problemas, aceitar, obedecer etc. A condição do aluno e dos adjetivos que lhe são cabíveis estarão vinculados ao “sucesso” ou “fracasso” de sua vida escolar. Todavia, qual o sentido desse saber ou do saber-fazer transmitido e aprendido na escola? A preparação para o mundo do trabalho e sua integração social? E os sujeitos e suas expectativas subjetivas? E seus desejos e anseios? Banalizados como sonhos infantis e, alguns deles, irrealizáveis? Até que ponto os saberes escolares influenciam e conformam o saber-ser do sujeito? Na maquinaria escolar, não haveria espaço para outras posições, resistências e transformações, uma forma de luta pelo reconhecimento da identidade que se quer transmutar ou civilizar? Quem é, afinal, o aluno e como seu ofício forja seu saber-ser? Como a subjetividade desses sujeitos se manifesta em seu ser-sendo?

Algumas interpretações se avizinharam. A articulação entre os dados empíricos e a interpretação dos mesmos à luz de algumas categorias teóricas permitiram uma compreensão mais aprofundada da construção da identidade do ofício de aluno em uma escola, como também permitiram compreender, ou melhor, interpretar, não uma, mas algumas identidades, saber-ser, do aluno e de seu ofício.

### 3 A ESCOLA

A palavra **escola** vem de duas fontes etimológicas (FERREIRA, EIZIRIK, 1994). A primeira é grega. *Skolé* significa “permitido”, “disponível”, “lugar do ócio” ou “lugar do estudo”. A segunda vem do latim *scholē* e significa “lugar consagrado ao estudo”. Em ambas as etimologias, o termo **escola** diz respeito à concessão de tempo para atividades que não estão vinculadas à dimensão do trabalho aqui considerado, num primeiro momento, como atividade cujas tarefas dependem, relativamente, de esforço físico ou de produção de algum bem. A escola é vista sob esse prisma como um local cujo tempo dos sujeitos é empregado para tarefas de outra natureza, isto é, intelectual e (in)formativa na qual a exigência do ofício de quem está na escola é produzir a si mesmo, produzir-se pessoa. Entretanto, o aluno dentro da escola deve aprender. Deve aprender dentro do “terreno” escolar ao longo dos meses e depois ao longo dos anos (PERRENOUD, 1995). Aprende os saberes, aprende o saber-fazer, aprende os códigos, as rotinas, as atitudes, os hábitos... aprende a ser-sendo. O conjunto das atividades escolares que envolve a aprendizagem do aluno, ou seja, aulas, estudar, fazer exercícios, trabalhos, provas e outros será denominada nesta pesquisa pela expressão “trabalho escolar”.

O trabalho escolar ocupa o tempo dos sujeitos em escolarização tanto dentro da escola quanto em casa. É atividade que exige do aluno esforço, organização, dedicação. Atividade disciplinadora pelo conjunto de suas rotinas: horário de aulas, exercícios, pesquisas, provas, tarefas, prazos. Ao aluno é necessário que aprenda a aprender. Aprenda ler, escrever, contar, conteúdos de cada um dos componentes curriculares, fórmulas, conceitos... aprenda a agir com responsabilidade, consciência, dedicação, retidão moral... aprenda as “regras do jogo” (PERRENOUD, 1995, p. 62). O trabalho escolar produz “bens”, ou seja, saber, saber-fazer, e saber-ser. É a autoprodução do sujeito. Ele produz e traz em si um capital cultural. Capital cuja propriedade assume um sentido ontológico, sendo, pois, intransferível: “ter que se tornou ser” (BOURDIEU, 2007, p. 74). “Disposições duráveis” (BOURDIEU, 1972, p. 60) que preparam o aluno para os anos vindouros na escola, bem como o prepara também para ser cidadão, ator social ou trabalhador.

O tempo de escolarização não é apenas a preparação para a vida adulta, não é apenas uma passagem. O tempo de escolarização é um momento da vida do

sujeito na condição de aluno. Na escola, o tempo e o espaço são dimensões em que o sujeito produz o seu ser-sendo.

A produção de si mesmo pelo sujeito nessa condição não é destituída de dado contexto histórico, social, cultural e, por extensão, escolar. Como nos diz Georg Simmel

O ser humano experimenta uma relação de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros. Isso quer dizer que ele exerce efeito sobre os demais e também sofre os efeitos por parte deles. (SIMMEL, 2006, p.60).

O aluno não é pura e simplesmente uma categoria universal, mas categoria que está vertida na materialidade do sujeito e em sua existência, em modos de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Sujeito em meio a sujeitos na mesma condição. Ou, nas palavras de Perrenoud

Qualquer grupo social, minimamente duradouro e organizado, constrói a sua própria cultura, ou seja, um conjunto de saberes, de saber-fazer, de regras, de valores, de crenças, de representações partilhadas que contribuem para afirmar a identidade coletiva e o sentimento de pertença de cada membro e para permitir o funcionamento estável do grupo ou da organização. (PERRENOUD, 2002, p.62)<sup>20</sup>

Tal materialidade da condição de aluno assume sua plasticidade na esfera escolar, isto é, para ser mais precisa, no terreno de certa instituição escolar situada no tempo, no espaço e no seu composto de modos de ser e de proceder, apresentando as condições de possibilidade de construção da identidade do ofício de aluno.

A escola representa para a pesquisa um substrato fundamental para compreender o percurso do sujeito em escolarização e, por conseguinte, compreender como se processa a construção de sua identidade e de seu ofício.

---

<sup>20</sup> Modificamos a grafia do termo **colectiva** da em Língua Portuguesa de Portugal para **coletiva** na em Língua Portuguesa do Brasil.

### 3.1 Das possibilidades e das escolhas

Quando foi o iniciado o trajeto da pesquisa, a escolha da escola em que a mesma fosse realizada foi fator de suma importância e definidor do que estaria por vir. Afinal, a condição social de ser aluno é condição de muitas crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, mas ela não se esgota em si mesma, uma vez que não é constituída naturalmente, antes disso, a condição de aluno habita o mundo da cultura. O termo **cultura** assume aqui um sentido mais amplo e “significa a maneira total de viver de um grupo, uma sociedade um país ou uma pessoa” (ROCHA; TOSTA, 2009, p 83). Mundo produzido e reproduzido por sujeitos em relações intersubjetivas que demarcam o horizonte de polissemias históricas, social e espacialmente construídas. Um “modo de relacionamento humano com seu real” (SODRÉ, 1983, p. 48) que não se esgota em uma forma única ou monolítica, mas antes de tudo é constituída pela singularidade de sujeitos e de suas produções circunscritas espacial e temporalmente. Por conseguinte, escolher uma escola era escolher também, por extensão, certa cultura escolar ou, segundo a expressão de Perrenoud, sua “cultura interna”<sup>21</sup>, que teceria e seria tecida pelos sujeitos que em dado momento se encontram num mesmo espaço e contexto, construindo e sendo construídos por rotinas, ações, comportamentos, valores próprios. Além disso, não é possível esquecer outros aspectos, como nos diz Carlos Rodrigues Brandão, no texto de abertura da obra de Rocha e Tosta (2009),

Precisamos com urgência compreender não apenas educandos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – em suas dimensões e com os seus rostos mais individuais e individualizados – o que sempre foi e segue sendo algo de suma importância –, mas também como sujeitos sociais e enquanto atores culturais. Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse. (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 14).

---

<sup>21</sup> Perrenoud aborda em seu livro *O Ofício do Aluno e o sentido do Trabalho Escolar*, que a expressão “cultura escolar” conota ambiguidade, pois “não designa habitualmente uma relação equivalente para referir as pessoas da escola, mas os saberes e o saber-fazer, hábitos e atitudes que não pertencem propriamente à escola ou às pessoas da escola” (PERRENOUD, 2002, p. 63). Sendo assim, a cultura escolar ultrapassa o sistema de ensino, uma vez que não ficaria restrita à transmissão de saberes ou à “cultura de ensinar”, mas porque também encarnaria a “cultura da organização”. Tanto a “cultura de ensinar” quanto a “cultura da organização” estariam mais “visíveis” na esfera do “currículo escondido” do que do currículo formal de uma escola.

Escolher a escola era tarefa fundamental. Entretanto, a escolha não seria unilateral, pois, se o pesquisador tem a intenção de realizar seu trabalho em um dado local, é necessário à instituição aceitá-lo e permitir que a pesquisa seja realizada ali. Permitir acesso aos espaços, permitir acesso à documentação, permitir circulação do pesquisador por entre os alunos e os funcionários. Muitas negociações, autorizações e aceitações são necessárias. Assim, escolher a escola era, de certa forma, ser, também, escolhido por ela.

A opção por uma escola particular ocorreu devido a meu próprio percurso profissional. Tanto o nascimento das questões levantadas na pesquisa quanto o problema nela apresentado estão conectados às minhas experiências e reflexões da docência em instituições particulares, fruto de minha trajetória pessoal. De minha educação básica ao ensino superior, decorre dessa vivência o substrato para a escolha acadêmica que aqui se apresenta, que confere a possibilidade de releitura de minha própria história e de algumas de minhas reminiscências. Longe de querer buscar o novo e o diferente por meio de um algo não experimentado na escola pública, correu-se o risco, com plena consciência, que a familiaridade de certas estruturas e dinâmicas escolares poderia conduzir a conclusões oriundas de um juízo de valor prévio. Porém, mesmo assim, tal risco não invalidaria, por si só, os desafios que seriam postos, e nem impossibilitaria o exercício da “vigilância epistemológica” (BACHELARD, 1996) tão necessária ao pesquisador, ou, ainda, na expressão de Roberto Cardoso de Oliveira (1998), não seria um obstáculo à “domesticação teórica do olhar” do pesquisador cuja tarefa primeira é operar uma conversão no seu olhar e no seu pensar.

### **3.2 A Escola Vir a Ser**

A escola em que a pesquisa foi realizada é uma escola particular situada na região leste de Belo Horizonte. É uma instituição de natureza confessional que mantém suas tradições em seus idos 60 anos de existência. Ela será chamada no decorrer do texto de **Escola Vir a Ser**, uma referência ao pensamento filosófico de Heráclito, pensador grego pré-socrático do século VI a. C., que nomearia o movimento das transformações que aplaca tudo que existe. Porém, o movimento

das transformações não é puro devir ascendente ou linear. É movimento dialético em que estão presentes contradições, teses, antíteses e sínteses<sup>22</sup>. Movimento que antes de representar um devir *dos* seres representa um devir *nos* seres, no caso os sujeitos da pesquisa, e que está presente, também, segundo as percepções obtidas, na construção da identidade do ofício de aluno. Construção que celebra a mobilidade identitária do aluno em seu ser-sendo, como será discutido adiante.

A Escola é dirigida por uma freira há mais de vinte anos. Ela participou e participa de muitos acontecimentos e vivências da Escola Vir a Ser, correspondendo à representação de um arquivo vivo que narra e descreve uma história nem sempre documentada, mas posta na memória.



**Foto 01: Entrada da Escola Vir a Ser**

Fonte: Arquivo da autora

---

<sup>22</sup> Heráclito, pensador trágico, pensa a natureza e a natureza das coisas como um luta ou combate, um dos temas essenciais de sua visão de mundo. A natureza “ama os contrários”, segundo expressão do filósofo Jean Brun ao se referir ao pensamento heraclítico. Amar os contrários é saber-lhes operar sínteses para realizar a harmonia. O que existe não continuará existindo da mesma forma. Virá a ser outra coisa que não era até então. Contudo, as transformações não são cíclicas, isto é, não são puras repetições. Como nos diz Jean Brun (1968, p. 44), “este combate entre os contrários não é, no fundo, senão a própria tragédia que opõe o Uno ao Múltiplo e o Múltiplo ao Uno”. Corrente inexorável das transformações em criações e abandono, ou, dito de outra forma, produções e reproduções. Afirmar, negar e suprassumir são as ações dos sujeitos reconhecidas pela pesquisa como presentes na torrente do movimento de escolarização na Escola Vir a Ser, que será descrito mais detalhadamente ao longo do texto.

A Escola Vir a Ser foi fundada em fevereiro de 1950. Foi fundada como possibilidade de oferecer às famílias da região de Belo Horizonte uma educação religiosa e de qualidade para seus filhos. A educação ofertada, inicialmente, continha as primeiras séries da Educação Básica. Hoje, a escola atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Também tinha o propósito de manter um orfanato que era, na época, contíguo à escola.

As fotos 01 e 02 mostram a fachada do prédio I e o portão de entrada que conduz à recepção e à Secretaria Geral.



**Foto 02: Detalhe da fachada da Escola Vir a Ser**  
Fonte: Arquivo da autora

A congregação religiosa mantenedora da escola teve suas origens na proposta de um Padre que fez a opção de auxiliar as crianças órfãs e necessitadas na Itália, isto é, em sua região natal, na cidade de Angri, e cujo projeto missionário inicial nasceu em 26 de setembro de 1878, com uma missa para abençoar a casa recebida como doação e que seria utilizada para o acolhimento das crianças. O Padre Fundador<sup>23</sup> foi assessorado por quatro jovens seguidoras em sua missão. Seu

---

<sup>23</sup> O Padre Fundador foi uma pessoa de “grande mística religiosa”, segundo o depoimento da Irmã Diretora Geral, e também de grande vontade e ação para intervir na condição social das crianças em sua cidade natal. Seu trabalho foi iniciado, a princípio, para acolher as crianças órfãs de sua região. Depois, seu trabalho se estendeu do orfanato a uma escola. O Padre Fundador, continuando ainda o depoimento da Irmã Diretora, foi uma pessoa de “grande carisma”, pois conseguiu mobilizar quatro jovens religiosas que passaram a ser suas seguidoras, nesse projeto de acolhimento, no orfanato das

busto pode ser visualizado no jardim da entrada principal da escola (Foto 03). Passado o tempo, as seguidoras se multiplicaram e se espalharam pelo mundo. A congregação religiosa vinculada à Escola Vir a Ser está presente em 17 países<sup>24</sup>, abrangendo os cinco continentes.

A missão da escola está impressa na expressão “Educar, promover e evangelizar as crianças e os jovens para que sejam felizes e agentes transformadores da sociedade”. Essa frase se encontra na página da escola na web. Também é possível encontrá-la nos materiais impressos que são utilizados por alunos, professores e funcionários da escola. É importante acrescentar que a narrativa da Ir. Diretora Geral sobre a escola deixa claro que o carisma que alimenta a obra é “o cuidado na promoção da juventude”<sup>25</sup>. Assim, desde suas origens, os orfanatos não acolhiam e cuidavam apenas das crianças, mas também as educavam para um ofício. O compromisso fundamental era prover os necessitados de condições materiais e também de meios para se tornarem autônomos ao saber um ofício ou função para o mundo do trabalho. Nas palavras da Irmã Diretora Geral:

O Padre Fundador já sabia que as crianças um dia iam ser maiores e precisariam saber fazer algo útil. Assim, ele teve a ideia ensinar um ofício ou trabalho para elas. Elas poderiam aprender corte e costura, carpintaria, cozinhar, curtimento de couro. E quando ficassem mais velhas poderiam se sustentar porque já sabiam um ofício. (Informação verbal)<sup>26</sup>

---

crianças necessitadas. Porém, já havia uma concepção do Padre Fundador de que as crianças não precisariam apenas de “bens materiais” e de carinho para prover suas necessidades, mas também precisariam ser preparadas para um ofício, pois as mesmas um dia iriam crescer e precisariam se sustentar de alguma forma. Assim, o Padre Fundador criou, posteriormente, uma pequena escola para as crianças, que seria mantida com o pagamento de mensalidades. O orfanato poderia ser mantido não dependendo apenas de doações, mas da receita gerada pela escola. O projeto religioso dele mostrou-se também um projeto maior, de “cunho social”, segundo a mesma Irmã (Informação verbal realizada em entrevista no dia 24 de março de 2009), que depositava na educação a possibilidade de mudança da sociedade: “Para formar uma nova sociedade, mais justa e solidária, tudo passa pela escola, pois ela é o alicerce para uma Educação Libertadora.” Citação contida na página da escola na web.

<sup>24</sup> Países em que a Congregação Religiosa da Escola Vir a Ser está presente: Itália, Estados Unidos, Brasil, Chile, Zâmbia, Índia, Canadá, Filipinas, Coreia do Sul, Polônia, Argentina, México, África do Sul, Madagascar, Malawi, Moldávia e Camarões.

<sup>25</sup> Dados da entrevista realizada no dia 24 de março de 2009.

<sup>26</sup> Dados da entrevista realizada no dia 24 de março de 2009



**Foto 03: Jardim e entrada da Escola Vir a Ser – detalhe com o busto do fundador da Congregação**

Fonte: Arquivo da autora

A percepção das necessidades materiais ou a percepção da limitação de recursos dos alunos está presente na forma de proceder da escola. São concedidas bolsas escolares parciais ou integrais aos alunos carentes em virtude da condição econômica familiar. Esse é um procedimento filantrópico promovido nessa instituição<sup>27</sup>.

A linha filosófica da Proposta Pedagógica da Escola Vir a Ser é voltada para a construção do conhecimento de forma interdisciplinar e para a formação de valores cristãos.

O saber acadêmico é construído por meio de práticas contextualizadas, significativas e interdisciplinares, que permitam o aluno sistematizar sua aprendizagem de maneira dinâmica e eficaz. Na “Escola Vir a Ser”<sup>28</sup>, ética e valores humanos são tão importantes quanto os conteúdos curriculares; os projetos e os trabalhos pedagógicos unem o cotidiano escolar e o currículo às preocupações sociais e ambientais. Desta maneira, o espaço escolar se torna dinâmico e atualizado, no processo de construção do conhecimento, na educação e na formação dos alunos.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Esse assunto será mais bem detalhado um pouco mais à frente no texto.

<sup>28</sup> O nome verdadeiro da escola foi substituído pelo nome que a mesma passa a ter na pesquisa.

<sup>29</sup> Excerto da Proposta Pedagógica disponibilizada no site da escola.

Os valores cristãos, como justiça, fraternidade e doação ao próximo, são convertidos em ações por meio do Departamento de Pastoral, que realiza inúmeras atividades não apenas religiosas como também sociais. São oferecidas, além das aulas de ensino religioso para todas as séries da Escola, assistência espiritual à comunidade escolar, aconselhamento de alunos, campanhas “solidárias”, encontros da família, formação e convivência para aluno e professores, além das atividades essencialmente religiosas como catequese, primeira comunhão e curso de Crisma.

As atividades esportivas e musicais também são promovidas na Escola Vir a Ser. Elas são oferecidas em formato de cursos ou “escolinhas” de esporte, em horários específicos no contraturno das aulas regulares.

É intenso o trabalho social da congregação. Como diz a Ir. Diretora Geral:

As Irmãs de nossa congregação são dedicadas às obras educativas. Prestamos serviço na Pastoral Paroquial, assistência aos anciãos, aos doentes e cegos. Temos ainda obras para crianças portadoras de necessidades especiais. (Informação verbal)<sup>30</sup>

Tal trabalho é um dos pilares da missão da congregação religiosa que perpassa o cotidiano escolar da comunidade educativa por meio de chamados e convites para atividades sociais e de voluntariado. As atividades sociais estão presentes no calendário das atividades escolares como “campanhas solidárias”, tais como a campanha do agasalho ou campanha de brinquedos que mobilizam todas as séries da escola, com adesão tanto de alunos quanto de famílias.

A visão de que crianças e adolescentes possam ser beneficiados pela filantropia é um procedimento comum às escolas confessionais (Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009<sup>31</sup>). Para isso, a escola dispõe de um setor de Assistência Social e as solicitações por bolsas parciais e integrais são realizadas pelas famílias junto à Direção da escola e encaminhadas a esse setor. A Assistência Social examina cada caso avaliando e analisando a condição econômica e a pertinência dos pedidos.

---

<sup>30</sup> Dados de entrevista realizada no dia 24 de março de 2009.

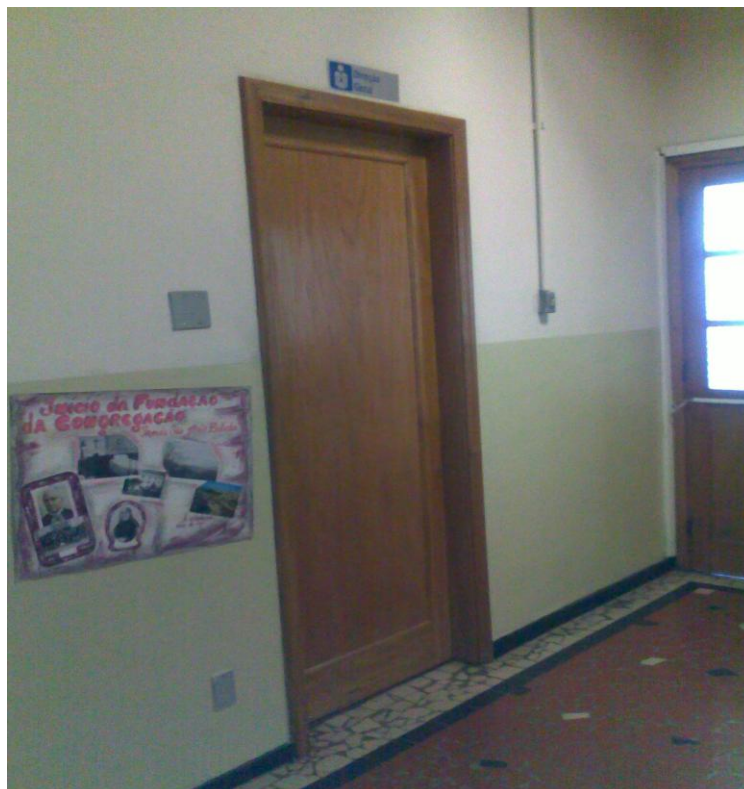
<sup>31</sup> A Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009, foi regulamentada pelo decreto 7.237, de 20 de julho de 2010. Tal regulamentação altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e revoga os dispositivos das Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da MPV nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001. A certificação das entidades beneficentes de assistência social foi modificada. A concessão e a renovação dos certificados serão realizadas pelos Ministérios da Saúde, da Educação e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

As instituições filantrópicas assumiram, historicamente, o papel de promotoras de cuidados das crianças, dos adolescentes e dos jovens, convertendo-se em vias de inserção social diante do requisito da escolarização, segundo considera Cynthia Greive Veiga (2005). Porém, como pontua Bourdieu (2007), estar na escola demanda acumular um capital cultural por assimilação e incorporação que exige investimento pessoal e não pode ser realizado por outra pessoa senão pelo sujeito em “um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’).” (BOURDIEU, 2007, p. 74). Isso implica entender que a entrada do aluno na Escola Vir a Ser por meio da filantropia não garante por si só sua permanência, como, aliás, em nenhuma outra escola.

Não obstante, foi percebida uma disponibilidade da Direção da Escola em receber pais e alunos para discutir vários assuntos, desde questões escolares às particulares e familiares. Tal percepção foi obtida nos períodos em que eu me encontrava na escola para observar e realizar entrevistas e reuniões, tanto com a Irmã Diretora quanto com a Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental e Médio e com os alunos. Por vezes, eu aguardava na sala de recepção e, junto comigo, se encontravam, vez por outra, um pai ou uma mãe ou mesmo os dois que aguardavam para serem recebidos pela Irmã Diretora.

As próximas fotos retratam os espaços escolares que compõem a Escola Vir a Ser e ilustram um pouco a distribuição espacial das salas, departamentos, corredores, quadras etc. Nelas não aparecem funcionários, professores e alunos por uma razão que diz respeito à observância da utilização de imagem na escola Vir a Ser. Eu poderia fotografar os espaços da escola, mas não poderia fotografar as pessoas. Para isso, precisei aguardar o tempo e as condições em que não havia pessoas transitando por esses espaços.

A Direção fica bem próxima à recepção e à secretaria da Escola (Foto 04). Na realidade, grande parte dos setores escolares, como Administrativo, Coordenação Pedagógica, Sala dos Professores e Biblioteca, ficam situados no andar térreo e próximos uns dos outros. As salas de aula ficam situadas a partir do 1º andar e são divididas conforme a série e o turno. Também estão situados no 1º andar a sala de reuniões das Coordenações de Série e Pedagógica e o Departamento de Ensino Religioso, Pastoral e Catequese. No 2º andar, além das salas de aula, funciona também o Laboratório Científico, utilizado pelas disciplinas da área de Ciências Naturais. No 3º andar, estão dispostas as demais salas de aula.



**Foto 04: Sala da Direção Geral**

Fonte: Arquivo da autora.

A Recepção da Escola e a Secretaria Geral ficam contíguas (Fotos 05 e 06). Um balcão separa os dois recintos. Todas as pessoas que chegam à escola devem se anunciar. A Recepção é organizada de forma acolhedora por meio de seus mobiliários e acessórios, como o sofá, poltronas, tapete, vitrina, TV, quadro e outros artefatos, fato que me chamou atenção para “experiência estética<sup>32</sup>” (VEIGA, 2005) do espaço escolar, que, em uma primeira impressão, me remeteu à imagem analógica da sala de estar de uma casa, incluindo o grande quadro em uma das paredes com a pintura do Fundador da congregação religiosa.

---

<sup>32</sup> A expressão “experiência estética” é utilizada por mim como empréstimo de uma das categorias utilizadas por Cynthia Greive Veiga que são apresentadas neste mesmo capítulo de forma mais detalhada.



**Foto 05: Detalhe 1 da Recepção da Escola Vir a Ser**  
Fonte: Arquivo da autora

Essa “experiência estética” da Recepção aguçou meu olhar para os outros espaços escolares. Espaços em cuja atuação dos sujeitos é demarcada de forma diferenciada e claramente definida a começar pela “experiência de corporeidade” (VEIGA, 2005)<sup>33</sup>, isto é, pela experiência do lugar ocupado pelo corpo de cada um desses sujeitos.



**Foto 06: Detalhe 2 da Recepção da Escola Vir a Ser**  
Fonte: Arquivo da autora

---

<sup>33</sup> Expressão que representa outra categoria teórica utilizada por Cynthia Greive Veiga, junto com a categoria “experiência estética”, referida anteriormente, se encontra na pesquisa que ela realizou sobre o processo de institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais no século XIX. Ambas as categorias serão abordadas ainda nesta seção do texto.

A Escola está distribuída em três edifícios. No prédio principal, chamado neste texto de prédio I, funcionam as salas de aulas do 5º Ano EF até a 3ª Série EM. Um grande corredor (Foto 07) percorre praticamente toda a extensão do prédio I.



**Foto 07: Corredor do andar térreo do prédio I e escadaria para o 1ª andar**  
Fonte: Arquivo da autora.

No prédio intermediário, o prédio II, funcionam as salas especiais, como Teatro, sala de dança, sala de música, sala de multimeios e laboratório de informática e sala da turma integral. A escola oferece o horário integral às famílias dos alunos da Educação Infantil que fazem opção por essa modalidade. Os alunos têm um horário mais distendido entre aulas e outras atividades recreativas e de estudo. O tempo em que ficam na escola representa quase dois turnos. Os alunos começam suas atividades no turno da manhã; à tarde, eles estão no turno equivalente ao horário regular de seu seguimento escolar. A escolha dos pais por essa modalidade está ligada ao período de tempo do trabalho dos pais. Os alunos ficam na escola em tempo quase simultâneo ao que seus pais estão no trabalho<sup>34</sup>.

No prédio das séries iniciais, terceiro prédio (prédio III), funcionam as turmas desde o maternal até o 4º Ano EF. Nesse prédio, os espaços se distribuem com uma portaria própria, sala dos professores e sala da supervisão pedagógica e as salas de aula, todas adaptadas para alunos das séries iniciais.

---

<sup>34</sup> Informação verbal dada pela Irmã Diretora Geral no dia 24 de março de 2009.

Um dos acessos ao prédio II se dá por meio do corredor do segundo andar, que está na mesma posição arquitetural dos corredores térreo e do terceiro andar. O longo corredor acaba em uma “esquina” e efetua a conexão dos dois prédios, I e II, no plano desse andar. (Foto 08).



**Foto 08: Detalhe da conexão entre o prédio I e o prédio II**  
Fonte: Arquivo da autora.

Essa conexão costuma ser muito utilizada pelos alunos, inclusive para o acesso às salas de aula quando vêm do Portão de entrada dos alunos e das quadras, ou vice-versa, e para se encontrarem durante o tempo de recreio, antes do início ou posteriormente ao término das aulas, utilizando o banco para se sentarem e ficarem juntos. A outra conexão (Foto 09) fica no plano térreo e costuma ser mais utilizada pelos alunos da Educação Infantil.



**Foto 09: Detalhe da parte interna do prédio I**  
Fonte: arquivo da autora

Quase no fim do corredor do Prédio I, no térreo, está localizada a Biblioteca da escola (Foto 10). A Biblioteca concentra em seu acervo livros infantis, livros didáticos, paradidáticos, enciclopédias, revistas, clássicos da literatura brasileira e mundial, bem como dois computadores com acesso à internet para consulta dos alunos. Como não há uma biblioteca infantil, foi criado um espaço específico para as crianças da Educação Infantil, que têm, uma vez na semana, uma aula especializada na Biblioteca – é o momento de contar histórias e encenar o teatro de fantoches.



**Foto 10: Entrada da Biblioteca – andar térreo e continuação do corredor**  
Fonte: Arquivo da autora.

A arquitetura da Escola Vir a Ser apresenta um caráter funcional, mas não pura e simplesmente funcional. A palavra **arquitetura** merece algumas considerações. Arquitetura é um termo que se origina do termo grego *arqué* e significa ordem, princípio ou princípio fundante. Uma estrutura arquitetônica segue certos princípios e regulações que lhe conferem sentido e permitem à mesma se tornar visível e reconhecível para o sujeito que transita por seus espaços e, ao mesmo tempo, ocupa certo espaço.

A distribuição dos espaços da escola lhe confere um sentido de proximidade, mas também de controle interior, pois cada sujeito integrante da escola ocupa um lugar segundo sua atribuição e função, tornando “visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 2007, p. 144).

Os corredores são longos e fechados. A abertura se faz em suas extremidades por janelas basculantes que permitem a entrada de luz natural. Todavia, os corredores precisam ser iluminados por luz artificial durante todo o tempo de atividades escolares, ou seja, nos dois turnos. Toda porta de sala de aula possui um visor de vidro que permite a visão interna do espaço para quem estiver fora. De dentro da sala de aula, contudo, alunos e professores não têm a visão clara do que se passa do lado externo, nos corredores. Eles podem ser vistos, mas não podem ver com clareza, inclusive porque o corredor possui luz mais difusa que a sala de aula.

Internamente, as salas de aula são equipadas com um televisor, aparelho de DVD e ventiladores (Foto 11). Em todas elas, há aplicação de cerâmicas em tom rosado, seguindo o padrão de cores interno da escola, para facilitar a limpeza, uma vez que são laváveis, bem como para permitir a afixação de cartazes e informativos.

As salas de aula do edifício I seguem um padrão de distribuição espacial tradicional. As carteiras são dispostas em fileiras, cinco fileiras em média, conforme o tamanho da sala. A mesa do professor fica à esquerda dos alunos. Na maioria das salas, há um tablado que eleva o professor, de forma a permitir a visualização do mesmo por todos os alunos, inclusive aqueles que se localizam nos últimos lugares. Os alunos podem ver o professor e serem vistos por ele. Visibilidade constante.



**Foto 11: Sala de aula padrão**

Fonte: Arquivo da autora

Em um sentido mais ambivalente, a estrutura organizacional da escola Vir a Ser tem por base não apenas permitir concentração e proximidade de grande parte dos serviços e setores que compõem e dão suporte às atividades pedagógicas, bem como demarcar o espaço de atuação de cada sujeito de acordo com sua condição: aluno, professor, funcionário de setor pessoal, administrativo ou de atuação pedagógica e direção. Cada sujeito tem seu lugar. Cada pessoa tem sua função e atribuição vinculada à sua condição na hierarquia escolar. Desse modo, a organização espacial do edifício escolar busca não apenas o aproveitamento do espaço físico ou a racionalização da distribuição do mesmo, mas o favorecimento da utilização desses espaços pelos sujeitos escolares – alunos, professores, funcionários da administração escolar e demais funcionários. A arquitetura funcional é, muitas vezes, revestida de outras intencionalidades, nem sempre visíveis, mas reconhecíveis. Intencionalidades que podem se ilustradas por Michel Foucault (2007) em suas análises sobre a obra do jurista Jeremy Benthan, *O Panóptico*.

Foucault discorre, a partir das interpretações que realiza a respeito do panoptismo, sobre a figura arquitetural do olhar da “lei” presente, constantemente, sob a forma de inspeção e de vigilância dos que estão reclusos.

A estrutura física de um edifício prisional tem por objetivo não apenas separar, dividir e limitar as ações e as pessoas que lá se encontram por meio de

celas individuais. Mais que isso, sua estrutura conduz o detento a estar em um estado consciente de permanente visibilidade. A propósito da composição arquitetural do panoptismo

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (FOUCAULT, 2007, p. 165-166)

A estrutura e a disposição dos edifícios da escola pesquisada não se configuram sob a forma arquitetural concebida pelo panoptismo. Não obstante, a organização dos espaços escolares, incluindo a Escola Vir a Ser, está além da pura praticidade e racionalidade. Tanto é assim que o aluno na Escola Vir a Ser não tem permissão de circular pelo andar térreo exceto se em horário livre, isto é, no período de recreio ou se autorizado pelo professor ou pelas coordenações ou ainda pela direção. Um disciplinário<sup>35</sup> fica presente em cada andar para dar suporte aos professores e coordenações, bem como para acompanhar o andamento do cotidiano escolar, a mudança de horários das aulas, os alunos e os professores, a entrega de materiais pedagógicos e de equipamentos específicos. Muitas vezes, é o disciplinário que faz o intermédio entre os alunos e os professores ou entre os professores e as coordenações, ou seja, na impossibilidade de tratar um assunto pessoalmente, em virtude do horário ou da modalidade da atividade planejada, é o disciplinário que opera como mensageiro das necessidades e intenções de terceiros. É também ele quem, muitas vezes, faz a “tragem” do que precisa ser informado e quando será informado às pessoas conforme suas funções e atribuições, no caso, professores e responsáveis pela administração escolar, conforme registrei no caderno de campo durante minhas observações.

---

<sup>35</sup> **Disciplinário** ou **disciplinária** é um termo utilizado nas escolas, de forma geral, para nomear a função de auxiliar de disciplina. Em alguns estabelecimentos, o nome empregado é de auxiliar de coordenação. Alguns disciplinários têm a função e atribuição de organizarem o corpo discente ou de orientar o aluno em alguma questão de natureza cotidiana, como atrasos, esquecimento de materiais, recados dos pais, recolhimento de circulares, verificação do uniforme escolar. Muitas vezes são eles quem reportam aos professores ou aos coordenadores e supervisores o comportamento dos alunos diante de uma situação. Alguns disciplinários são como os “olhos e os ouvidos do rei”, citando uma expressão da Coordenadora Pedagógica da Escola Vir a Ser na entrevista do dia 30 de março 2009.

Foucault (2007)<sup>36</sup> faz referência a outras modalidades de controle e vigilância que são classificadas por ele como “disciplina intersticial” e “metadisciplina”. O poder do controle e da vigilância se estende a todos os espaços, fazendo com que outros agentes se somem a uma rede intermediária de inspeção. O disciplinário na Escola Vir a Ser tem uma função polivalente. É auxiliar na atividade pedagógica, permitindo a operacionalização dos meios, para que as aulas tenham uma fruição dentro da normalidade e do planejamento do professor, acompanhando os alunos em suas necessidades escolares e de informação, assessorando a Coordenação Pedagógica no fazer e executar algumas tarefas como entrega e recebimento de materiais, no acompanhamento de alunos à enfermaria, no atendimento telefônico, na colagem de murais, no recebimento de canhotos de circulares. O disciplinário transita por todos os espaços escolares, salvo a entrada em sala de aula que precisa ser autorizada pelo professor, pois este último tem uma sequência de trabalho que precisa ser observada sem interrupções. Além disso, a posição hierárquica do professor na instituição escolar confere a ele uma autonomia “relativa” no seu principal terreno de atuação: a sala de aula, cabendo sempre o cuidado em respeitar seu trabalho e “posição”. Assim, o disciplinário acompanha o cotidiano escolar de forma atenta ao que se passa em corredores, quadras, biblioteca, lanchonete, banheiros... salas de aula. É o mensageiro cujo conteúdo da mensagem é por ele interpretado.

Eu percebi ainda, sobre as salas de aula, que, às vezes, em uma ou outra delas, as carteiras eram dispostas de forma a circundar as paredes da mesma conforme a proposta de atividade da aula de uma matéria (Foto 12), isto é, para aulas em forma de debates e discussões. Porém, geralmente, a composição da sala segue o enfileiramento tradicional das carteiras, como dito anteriormente. Destaco aqui, quanto à disposição das carteiras na sala de aula ou ao padrão estético de disposição das carteiras verificado na maioria das salas dos Ensinos Fundamental II e do Médio, a pesquisa realizada por Cynthia Greive Veiga (2005) sobre o processo de institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais no século XIX.

---

<sup>36</sup> Cf. FOCAULT, 2007, p. 143-161.



**Foto 12: Sala de aula padrão - perspectiva**

Fonte: Arquivo da autora.

A autora desenvolve categorias de análises para discutir as relações entre a produção do aluno e a produção do professor em sala de aula. Nas análises das “experiências da corporeidade” e das “experiências estéticas”, as “formas de espacialização da sala de aula” (VEIGA, 2005, p. 210) possibilitaram experiências distintas na construção da identidade de alunos e professores.

A discussão da experiência estética se refere à produção de diferenciadas sensibilidades em relação ao ambiente e ao corpo. Podemos indagar a respeito da estética dos colégios religiosos, das escolas de ensino mútuo, dos grupos escolares e seus estornos, mas também a estética da sala de aula, sua arrumação, disposição das carteiras e objetos, seus monumentos (crucifixos, retrato de autoridade, bandeira). (VEIGA, 2005, p. 210)

As experiências da corporeidade e da estética produzem nos sujeitos diferentes percepções em relação ao ambiente e ao corpo e, por que não acrescentar, diante dos dados obtidos, ao lugar ocupado por cada um. Ambiente, corpo e lugar são alguns componentes para a produção da subjetividade do aluno e, por extensão, da identidade de seu ofício.

Estar em um ambiente requer saber e compreender o que ele significa. O significado não é dado por um único sujeito. Ele é construído, transmitido e reproduzido pelos sujeitos que lá estão, que ocupam um lugar não apenas físico, pois o ambiente é um contexto que não está dado puramente. O ambiente é um

espaço para a interpretação (GEERTZ, 1973), ou, eu diria, uma fonte significativa para a interpretação dos sujeitos que nele se encontram posicionados. É no contexto do ambiente que os sujeitos assumem uma posição, um lugar que é também a manifestação de sua condição nas relações sociais. Tal condição imprime um modo de agir... um modo de pensar... um ser-sendo. Nessa perspectiva, é a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, para utilizar a terminologia de Bourdieu. A experiência de corporeidade e a experiência interna do sujeito, no contexto do ambiente e no posicionamento do sujeito, isto é, de seu lugar de acordo com sua condição, confluem para a produção de certa cultura escolar em que esses mesmos sujeitos vivenciam, compreendem, se compreendem e projetam suas ações, sendo as mesmas conscientes e intencionais ou não.

Outro espaço de atuação dos alunos é a quadra de esporte. Foi observado por mim, ao longo do período do recreio no tempo em que estive no campo, que um grande número de alunos ficava concentrado na quadra, sendo que a grande maioria deles ficava em pé e outros tantos ficavam distribuídos pela arquibancada e pela “quadra coberta” (plano de fundo da foto 13) do edifício III. Um número menor de alunos ficava nos corredores de acesso à quadra aberta.



**Foto 13: Detalhe da conexão entre o prédio II e o prédio III**  
Fonte: Arquivo da autora

Tornou-se perceptível que o comportamento dos alunos é alterado em outros espaços que não são a sala de aula ou que não são demarcados pelas atividades acadêmicas. Experiências de corporeidade e contextos diversos.

Quadras, corredores e bancos da escola são espaços em que os alunos assumiram outras posturas e papéis na dinâmica de suas relações. Os alunos ficavam mais espontâneos, mais alegres, sorrindo mais e também rindo uns com os outros e uns dos outros. A expressão corporal deles mudou. Os agrupamentos formados permitiram observar características próprias que puderam ser percebidas desde o uso de adornos, corte de cabelos, aparelhos eletrônicos até a linguagem gestual adotada<sup>37</sup>. Gesto que, segundo Geertz (1973), é uma “partícula de comportamento, um sinal de cultura” (GEERTZ, 1973, p. 16), construção de uma estrutura de significação.

Essa observação sobre a mudança do comportamento do aluno em outros espaços e tempos escolares também foi realizada na pesquisa de mestrado de Andréa Pinheiro Tomaz de Carvalho (2008). Ela descreveu a estrutura espacial da escola e o comportamento dos jovens em seus “pedaços”, utilizando a noção do antropólogo Magnani (1984)<sup>38</sup>. Muro, portões, pátio, jardins, bancos, ginásio poliesportivo, escadas e outros espaços escolares formavam “pedaços”, em que se desenrolavam transações cotidianas de conflitos, trocas e sentimentos entre os jovens. Ela identificou espaços na escola que ficavam entre o público e o privado. “Pedaços” em que as regras ou a ausência delas produziam certos comportamentos e posturas corporais. Espaços “onde os adolescentes recriam, burlam ou ignoram as regras escolares, criando as suas próprias regras de convivência e representando significados a partir delas” (CARVALHO, 2008, p. 121). Constatações que se aplicam aos alunos observados nesta pesquisa.

Um desses lugares é o escaninho. Os alunos podem fazer uso do escaninho, guardando objetos pessoais e materiais escolares, conforme me relatou a Coordenadora Pedagógica<sup>39</sup>. Os escaninhos ajudam os alunos na organização e na distribuição dos materiais conforme as tarefas e as atividades escolares do dia, bem

---

<sup>37</sup> Não foi possível fotografar os alunos nos espaços da escola em virtude do posicionamento da posição da mesma com relação ao uso do direto de imagem.

<sup>38</sup> O *pedaço* é uma categoria de entendimento para “designar aquele espaço intermediário entre o privado (casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém, mais densa, significativa e estável do que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade” (MAGNANI, 1984, p. 138)

<sup>39</sup> Entrevista realizada no dia 24 de março de 2009.

como ajudam a redistribuir o peso das mochilas, possibilitando ao aluno guardar agasalhos, lanches e materiais escolares que serão utilizados posteriormente. Para isso, os alunos que desejam utilizar o escaninho precisam contratar o serviço, visto serem os escaninhos terceirizados. A Escola Vir a Ser fez uma concessão a uma empresa que faz a locação dos mesmos. Os alunos contratam o serviço para o ano letivo.

No primeiro intervalo da manhã, das 8h50min às 9h, no recreio ou no final das aulas, os alunos do Ensino Médio costumam se dirigir para seus escaninhos para guardar ou pegar outros materiais para as próximas aulas. Algumas vezes, quando eu estava na escola Vir a Ser, olhava para dentro de alguns deles, enquanto os alunos colocavam ou tiravam coisas, e percebia uma variedade de organizações. Enquanto uns continham livros colocados lado a lado, textos separados e alguns ainda tinham objetos pessoais (fotos, presilhas de cabelos, casaco do uniforme), outros estavam quase completamente vazios ou, então, numa condição caótica para a minha percepção. Livros misturados com folhas soltas, amassadas e “socadas” no fundo do armário, bolinhas de papel (folhas e textos escolares) e embalagens de lanches. Em um deles, o que me chamou a atenção foi o fato de, em pleno mês de agosto<sup>40</sup>, dois livros didáticos ainda estarem embalados/lacrados com o plástico da livraria. Essa constatação me lançou algumas reflexões sobre o sentido, ou, eu diria, sentidos, da utilização do escaninho. Lugar polivalente. Lugar de guardar, esquecer ou esconder... materiais e tarefas escolares... deveres e obrigações.

Os escaninhos (foto 14) deixam à mostra menos a capacidade de organização do aluno e de seus objetos escolares do que os pressupostos do seu ofício de aluno. Eles podem representar também espaços de manifestação simbólica dos sentidos do saber e do saber-fazer para o sujeito escolar, *re-velando* alguns traços na composição da identidade do ofício de aluno, ou, outra possibilidade a se considerar, identidades. Com efeito, os escaninhos podem ser compreendidos como “pedaços”, significando aqui mais que as interações dos sujeitos nos espaços sociais intermédios entre o público e privado. Espaço em que cada aluno ocupa ao seu modo, deixando entrever seus valores, seus interesses e hábitos escolares... seu ser-sendo.

---

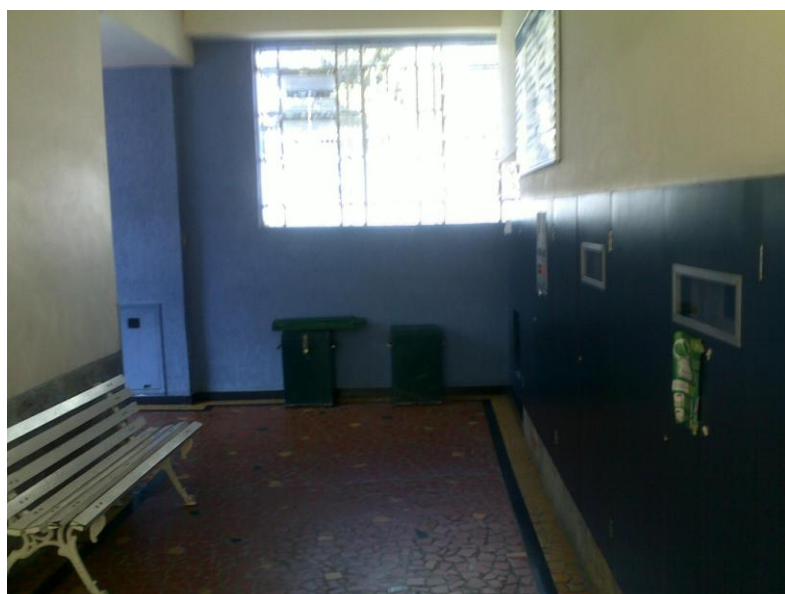
<sup>40</sup> Agosto de 2010.



**Foto 14: Esquina do corredor do 1º andar – escaninhos**

Fonte: Arquivo da autora.

A Escola Vir a Ser dispõe de um corredor no 1º andar (Foto 15) que dá acesso a quadras e arquibancada. Na realidade, o acesso é realizado pela “esquina” desse corredor. No horário de recreio, a grande maioria dos alunos, das séries cujas salas de aula estão localizadas nesse andar, faz uso para transitarem até as quadras. Os alunos localizados no segundo andar precisam descer um lance de escadas para chegarem a esse nível de acesso.



**Foto 15: Final do corredor do 1º andar que dá acesso às quadras**

Fonte: Arquivo da autora.

Nessa via de acesso para o recreio nos espaços das quadras, principalmente o espaço da quadra aberta ou descoberta (Foto 16), costumava ocorrer, segundo minhas observações, um fluxo vibrante dos alunos no ir e vir. Vozes altas, risos, os cheiros dos lanches, encontros com amigos e colegas que aguardavam uns aos outros.



**Foto 16: Quadra Descuberta e arquibancada**

Fonte: Arquivo da autora.

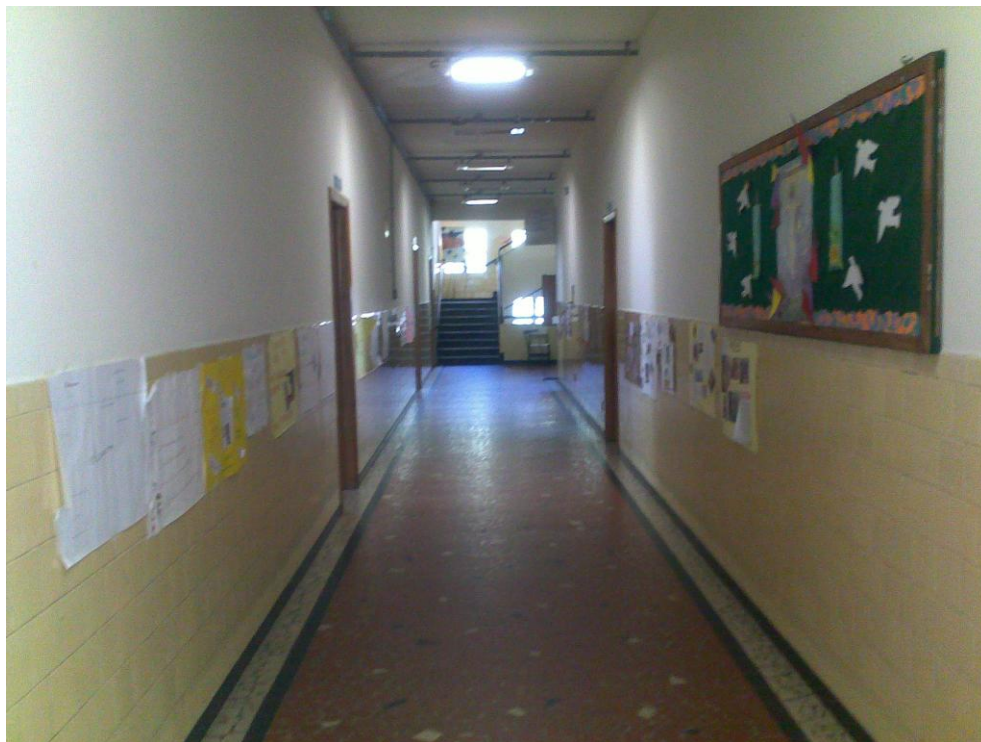
Em minhas observações dos espaços da escola pesquisada, percebi que alguns deles são utilizados e aproveitados como meios de informação para alunos, professores e funcionários sobre atividades e eventos previstos nos calendários<sup>41</sup>. Esse é o caso das paredes dos corredores (Fotos 17 e 18) que, ao longo de suas extensões, assumem a função de serem vitrines do que tem sido produzido pelos alunos das várias séries e anos. Nos corredores, estão afixados cartazes e trabalhos escolares nas cerâmicas que revestem (até o meio) as paredes, além do mural do andar que mostra os informativos de campanhas ou atividades previstas.

Ao mostrar aquilo que é produzido pelos alunos durante as aulas das diversas disciplinas, o corredor assume a espacialidade da “experiência estética” do aluno

---

<sup>41</sup> A escola Vir a Ser dispõe de um calendário geral e de calendários específicos a cada série, em que são enumeradas e indicadas as atividades previstas para cada uma delas de acordo com suas particularidades.

apreendida por meio das informações dispostas, da limpeza tanto do local quanto do que está sendo exposto, do ordenamento e da gradação das informações.



**Foto 17: Corredor do segundo andar – salas de aula**

Fonte: Arquivo da autora.

Além dos corredores servirem de acesso entre os prédios I e II e acesso a salas de aula, sala dos professores, Coordenação Pedagógica, Biblioteca e outros setores, eles são um espaço mais de passagem do que de estada. Um aluno que se encontra em um dos corredores durante o horário de aula não estará em “seu lugar” adequado para o período de tempo. Será visto e acompanhado pelo disciplinário ou por um ou outro professor e funcionários que também se encontram passando no momento.



**Foto 18: Detalhe do corredor do terceiro andar**

Fonte: Arquivo da autora.

Sobre os vários espaços existentes na Escola Vir a Ser, pude constatar uma lógica e logística que perpassam desde a localização e estrutura interna das salas de aula ao cronograma de disponibilização de equipamentos e recursos tecnológicos, o calendário escolar, a distribuição das provas, a dinâmica dos horários escolares para citar alguns.

Ao final, posso dizer que a relação espaço-tempo-sujeitos compõe notas de uma sinfonia nem sempre audível, cabendo, portanto, treinar nossa escuta, pois ela lá está. Sinfonia cuja cadência e melodia intervêm na produção da subjetividade do aluno.

#### 4 OS ALUNOS – PRIMEIRAS IMPRESSÕES

O primeiro contato estabelecido com os alunos da Escola Vir a Ser foi indireto, pois foi iniciado por meio de um levantamento, junto à Coordenação Pedagógica, das informações relativas à dinâmica do funcionamento escolar no que tange aos horários de aulas, a distribuição dos componentes curriculares, o calendário de provas e a divisão das etapas letivas. Esse levantamento prévio do funcionamento de cotidiano e tempo escolares teve sua razão de ser em virtude de uma escolha, que pode ser dita metodológica, de não chegar pura e simplesmente ao “campo” de pesquisa para observar ou isolar o objeto de conhecimento, uma vez que o mesmo não estava dado nem posto, mas seria composto, isto é, o problema de como se constrói a identidade do ofício de aluno.

A conversão do olhar do pesquisador é uma tarefa exigente. Seu olhar precisa filtrar as percepções e captar a multiplicidade de fenômenos. Todavia, olhar e ver são termos que não têm o mesmo sentido. Podemos nos conectar, empiricamente, ao mundo pela sensação visual. Olhamos, mas não necessariamente vemos. Ver está além dos objetos que aparecem ao sujeito cognoscente. Vemos na medida em que pensamos no conteúdo do objeto “olhado”. O olhar e o pensamento não podem, na tarefa do pesquisador, estar dissociados. Assim, nos ilustra Roberto Cardoso de Oliveira

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade. (OLIVEIRA, 1998, p.19)

Com efeito, a composição do objeto de pesquisa não estava dada *a priori*. Tal tarefa necessitaria de uma direção, de um norteamento. Isso representou fazer certas perguntas aos sujeitos na condição de alunos para um pouco além deles mesmos e, ao mesmo tempo, centrar as perguntas nas percepções e impressões, experiências, ideias, noções e pré-noções que tais sujeitos tinham de si e dos outros sobre si próprios. Porém, para isso era necessário conhecer a organização das

atividades escolares. Assim, o primeiro contato não foi *in persona*, mas por meio de aplicação de um questionário semiestruturado.

Foi aplicado o questionário **O Aluno: percepções**, no final do ano de 2009<sup>42</sup>, em duas séries da Escola Vir a Ser: o 8º Ano do EF e a 2ª Série do EM. A aplicação do questionário nessas séries foi conduzida por uma opção metodológica. Seria necessário realizar entrevistas ou grupos de discussão com os alunos das séries pesquisadas para aprofundar a compreensão sobre algumas informações e dados apresentados pelo questionário, mas os alunos da 3ª Série já teriam concluído a educação básica, não restando tempo suficiente para acompanhá-los no espaço de tempo do ano letivo de 2009. Portanto, a aplicação do questionário em uma série antecessora me permitiu fazer o acompanhamento dos alunos, ao longo do período de outubro de 2009 a agosto de 2010, no último ano do ensino fundamental e do médio, isto é, o 9º Ano e a 3ª Série. Também foi importante por outro motivo: o acompanhamento por um tempo mais extenso poderia permitir o contato direto com os alunos por meio das observações e da realização de entrevistas, ampliando o tempo no campo e, por conseguinte, permitindo observar, descrever e interpretar o movimento das subjetividades nas dinâmicas escolares.

Foram aplicados, ao todo, 146 questionários, sendo que 78 em duas turmas do 8º Ano EF, uma delas no turno da manhã e outra no turno da tarde, formadas por 39 alunos cada uma, e 68 nas duas turmas da 2ª Série EM, com 32 e 36 alunos respectivamente.

O questionário foi dividido em três partes: iniciando pela Identificação e Grupo Familiar, seguido pela parte relativa à Escolarização e finalizado pela parte mais extensa, Ser aluno.

A apresentação dos dados foi realizada, em um primeiro momento, por série, reunindo as informações oriundas das turmas da 2ª série EM e, logo a seguir, das turmas do 8º Ano EF. Em alguns momentos, os dados foram agrupados sem haver distinção por série.

O procedimento de “recortar” ou de “reunir” as informações levantadas quantitativamente buscou a articulação entre o *constatado* e o *construído*, como considera Pierre Sanchis (1997) a propósito de um experimento metodológico

---

<sup>42</sup> O questionário foi aplicado no mesmo dia, 08/10/2009, em dois turnos. No turno matutino, ele foi aplicado em uma turma do 8º ano EF e em duas da 2ª Série EM. No vespertino, foi aplicado para a outra turma do 8º ano EF. A escola autorizou que esse procedimento fosse empregado para não comprometer o andamento do cotidiano dos alunos nas aulas do dia.

realizado por ele sobre as romarias de Portugal. Busquei articular os dados obtidos, reconhecimento inicial promovido por meio de questionário, com a análise do mesmo material sob perspectivas teóricas e conceituais. Cabe ainda situar que esse caminho escolhido não consistiu em oportunidade pura e simples para testar e quantificar hipóteses ou aplicar categorias conceituais aos dados como montagem de um quebra-cabeça. A opção por essa trilha iniciada pelo levantamento de informações acerca do aluno está bem cônica da exortação de Sanchis (1997) de que

[...] partindo de dados numéricos reais e concretos, topicamente significantes, nem por isso pretenderá 'descrever' uma realidade de grupos portadores de mentalidade monoliticamente definidas. Menos ainda pensará em recortá-los em subgrupos, pelo esmiuçar das divergências entre seus membros, na ilusória esperança de chegar a um retrato detalhado e realista da população. É uma dinâmica cultural – política – que o método nos permite aproximar, e ele o fará também dinamicamente, fazendo-nos passar, como já o dissemos, da quantidade à qualidade, do real ao virtual, de grupos efetivos a grupos lógicos... (SANCHIS, 1997, p. 123)

Os dados não descrevem puramente a realidade como se fosse possível ao sujeito de conhecimento captar toda a objetivação da mesma. Os dados apresentam um texto possível de significação em que o sujeito de conhecimento, o pesquisador no caso, precisa se lançar em busca de um fio que revele a coerência entre o dado e o pensado.

#### **4.1 Entre dados e fatos**

O questionário foi apresentado previamente à Direção e à Coordenação Pedagógica antes de ser aplicado nas turmas, sendo, pois, observado o modo de proceder da escola. Os alunos foram informados e aceitaram responder a ele.

O questionário foi composto por 22 perguntas distribuídas por três blocos, como foi dito anteriormente. Perguntas e itens foram tabulados e convertidos em porcentagens, tabelas e gráficos. Diante dos inúmeros dados, foi necessário filtrar e selecionar aqueles que se mostraram relevantes e importantes para a pesquisa, dito de outra forma, dados e fatos que possibilitaram compreender a construção da identidade do ofício de aluno.

Os dados gerados da aplicação do questionário ocasionaram uma primeira interpretação das informações tabuladas. Meu objetivo era coletar informações que esboçassem algumas características dos alunos pesquisados, bem como algumas noções e convicções dos mesmos. Também era minha intenção, ou, diria mais, expectativa, que os dados do questionário pudessem fornecer outras pistas ou outras possibilidades de “textos”. Eu fui movida por aquilo que Geertz descreveu em seu desenvolvimento profissional como uma série de acasos, de coincidências fortuitas ou de uma palavra solta<sup>43</sup>. Sorte à parte, os dados representaram uma fonte que não apenas forneceu informações, mas ofereceu material para levantar algumas perguntas que poderiam ser respondidas pelos alunos nos grupos de discussão.

Como uma investigação qualitativa, foi importante buscar informações por meio de recursos variados de coleta de dados, permitindo descrição e interpretação dos mesmos e buscando significação e compreensão. Também não foram esquecidos os limites desta pesquisa, não sendo uma preocupação central obter resultados passíveis de generalização e universalizações de contextos e sujeitos, embora isso seja desejável, mas nem sempre e efetivamente realizável. O que alimenta nossa pretensão é “a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.66) com a leitura da dissertação por outros pesquisadores.

O procedimento de apresentação dos dados observará a sequência dos blocos de perguntas e será iniciado com as informações sobre a 2ª Série EM, seguido pela apresentação dos dados da 8º Ano EF, como o leitor poderá perceber.

Começamos, pois, com os dados das duas séries sobre o bloco Identificação e Grupo Familiar. O questionário integral se encontra no apêndice desta dissertação.

#### **4.1.1 Identificação e Grupo Familiar**

Foi perguntada a faixa etária dos alunos da 2ª série EM na Escola Vir a Ser: 35,9% têm 16 anos; 53,2%, 17 anos; 7,8%, 18 anos; e 3,1%, 19 anos. Mais da

---

<sup>43</sup> O comentário que fiz foi inspirado nos fragmentos biográficos e considerações acadêmicas de Geertz contidas no livro de Adam Kuper: *Cultura – a visão dos antropólogos*. Os dados completos dessa obra estão na seção Referências.

metade dos alunos está na faixa dos 17 anos. Cerca de 63,2% são do sexo feminino, e 36,8% são do sexo masculino.

A faixa etária dos alunos do 9º Ano EF está dividida em 52,8% com 14 anos, 40,3% com 15 anos e 6,9% com 16 anos. 51,3% são do sexo feminino e 48,7% são do sexo masculino.

**Tabela 1**  
**Perfil etário – alunos da 2ª Série EM**

Faixa etária	
2ª Série EM	
16 anos	35,90%
17 anos	53,20%
18 anos	7,80%
19 anos	3,10%
Total	100%

Fonte: Arquivo da autora

**Tabela 2**  
**Perfil etário – alunos do 8º Ano EF**

Faixa etária	
8º Ano EF	
13 anos	56,40%
14 anos	37,20%
15 anos	6,40%
Total	100%

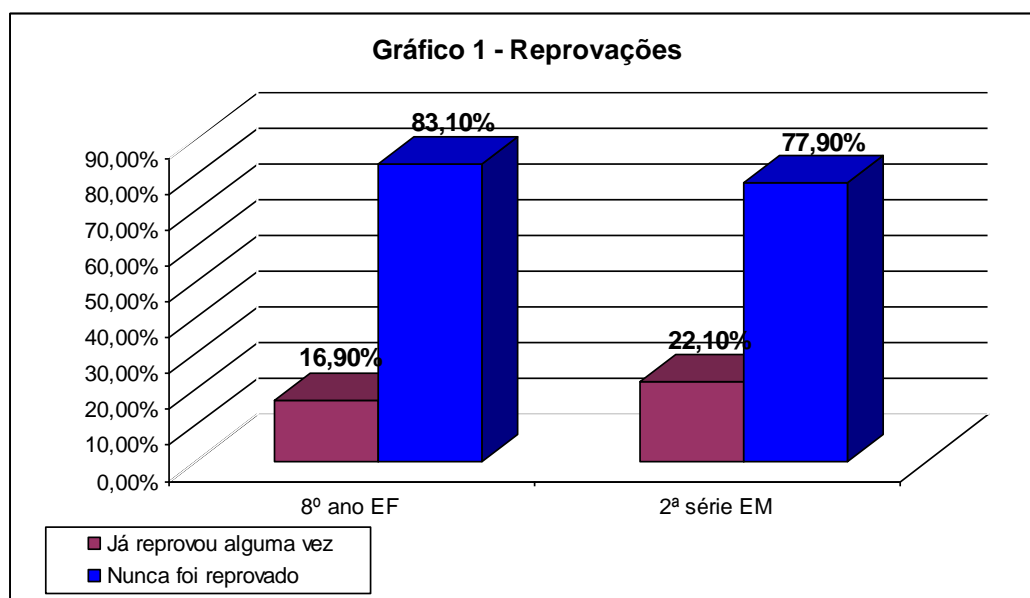
Fonte: Arquivo da autora

Os percentuais relativos à idade dos alunos tanto da 2ª série EM quanto do 8º Ano EF chamaram a atenção para o número elevado de alunos que não estavam na faixa etária correspondente à série, que seria, respectivamente, 16 anos e 13 anos. Dois fatores podem contribuir para explicar esses números. O primeiro diz respeito ao número de alunos que já foi reprovado em uma ou mais séries (ver gráfico 1). São 15 alunos na 2ª série EM que responderam já terem sido reprovados alguma vez, ou seja, 22,10%, e são 13 alunos no 8º Ano EF, 16,90%. O segundo fator diz respeito à data de aniversário. São 21 alunos do 8º Ano EF que fazem aniversário entre os meses de junho e dezembro, significando mudança de faixa etária ao longo da série, enquanto na 2ª série EM são 26 alunos na mesma condição<sup>44</sup>.

A reprovação na 2ª série EM apresentou um percentual maior que no 8º Ano EF em função do tempo de escolarização por série. Estar na 2ª série EM equivale a estar no décimo primeiro ano de escolarização da Educação Básica, enquanto os alunos do 8º Ano EF estão no oitavo ano de escolarização. Além disso, o percentual

<sup>44</sup> No questionário aplicado aos alunos, não foi pedido que eles indicassem a idade em que se encontravam, mas que registrassem a data de nascimento. Essa opção de levantamento de dados buscou fornecer maiores informações e precisão sobre a idade de cada aluno. Tal procedimento permitiu, ainda, verificar as razões da variação de idades, de até três anos, nas duas séries pesquisadas.

de reprovação dos alunos da 2ª série EM de 2009 não é tão díspar do índice apresentado pela pesquisa *Jovem Século 21*<sup>45</sup>, realizada pelo Datafolha e publicada em 2008, em que 26% dos jovens assinalaram já terem sido reprovados em alguma série da escola.



**GRÁFICO 1: Reprovações**

Fonte: Arquivo da autora

Um grande número de alunos da 2ª EM mora com os pais, 89,7%. Apenas 1,5%, com os avós, e 8,8% pertencem a outros, o que pode significar morar na casa de parentes ou morar sozinho ou com um acompanhante que não é parente necessariamente, uma empregada doméstica, por exemplo. Sobre esse ponto, a Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II e Médio<sup>46</sup> disse que alguns alunos moravam sozinhos, isto é, sem a companhia dos pais ou de algum parente próximo por escolha da família, para que seus filhos pudessem estudar na capital se preparando para o vestibular<sup>47</sup>, sendo que as famílias, desse percentual de alunos, moravam no interior. Ainda sobre a 2ª série EM, mais da metade dos alunos, 51.50%, mora próximo à Escola.

<sup>45</sup> A pesquisa do Datafolha foi realizada em 2008 e abrangeu 1.541 respondentes entre adolescentes e jovens de 16 a 25 anos, de 168 cidades brasileiras. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas.

<sup>46</sup> Informação verbal da Coordenadora Pedagógica registrada no dia 20 de abril de 2010, e dados também registrados no questionário aplicado para a 2ª Série EM.

<sup>47</sup> O tema relativo à preparação para o vestibular será abordado mais à frente no texto.

Os alunos do 8º Ano EF que moram com os pais são 76,9%, enquanto 16,7% deles moram sozinhos, isto é, moram na casa com a empregada ou moram com algum irmão ou primo.<sup>48</sup> 5,1% dos alunos moram com parentes, como tios e avós. Menos da metade dos alunos mora próximo ao colégio, isto é, 42,3%.

**Tabela 3 – Grupo Familiar**

Com quem mora		
Série	8º Ano EF	2ª Série EM
Pais	76,90%	89,70%
Avós	5,10%	1,50%
Tios	1,30%	-
Outros	16,70%	8,80%
Total	100%	100%

Fonte: Arquivo da autora

Foram levantados também dados sobre a escolaridade dos pais. Os índices dos alunos da 2ª série EM apresentaram que 36,8% das mães fizeram curso superior, 23,5% pós-graduação e 32,3% concluíram o Ensino Médio. Apenas 1,5% cursou de 5ª a 8ª série<sup>49</sup> do EF. Os dados sobre os pais apresentaram 1,5% para a escolarização de 1ª a 4ª série do EF, 6% de 5ª a 8ª série do EF, 23,9% de 1ª a 3ª série do EM, 43,3% com graduação, 14,9% com pós-graduação. Os alunos que não souberam responder a escolarização das mães e dos pais foram, respectivamente, 5,9% e 10,4%.

Sobre a escolaridade dos pais dos alunos do 8º Ano EF, os resultados indicaram que 32,5% das mães fizeram curso superior, 19,5%, pós-graduação, e 10,4% concluíram o Ensino Médio. 36,4% não souberam responder a escolaridade da mãe. Já os resultados dos pais apresentaram que 19,2% concluíram o curso superior, 15,4% realizaram pós-graduação, 12,8% terminaram o Ensino Médio, sendo que 43,6 não souberam responder a formação escolar do pai.

<sup>48</sup> Os alunos registraram no questionário que moravam com algum irmão e a empregada ou ainda com primos.

<sup>49</sup> A nomenclatura para as “séries” do Ensino Fundamental (ao invés de “anos”) foi mantida no questionário para efeito de facilitação de compreensão e classificação do respondente, pois a alteração na classificação das séries passou a vigorar em 2008, sendo que as duas nomenclaturas ainda são coexistentes na escola pesquisada.

**Tabela 4 – Nível de escolarização dos pais**

Séries	Escolarização			
	Mãe		Pai	
	8º Ano EF	2ª Série EM	8º Ano EF	2ª Série EM
1ª a 4ª série	1,30%	-	2,60%	1,50%
5ª a 8ª série	1,30%	1,50%	6,40%	6%
1ª a 3ª Série EM	10,40%	32,30%	12,80%	23,90%
Curso Superior	32,50%	36,80%	19,80%	43,30%
Pós-Graduação	19,50%	23,50%	15,40%	14,90%
Não sabe	36,40%	5,90%	43,60%	10,40%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Arquivo da autora

Foi notado que um número expressivo de alunos do 8º Ano EF não soube precisar o nível de escolarização dos pais. Uma primeira hipótese levantada para explicar isso poderia ser a falta de abordagem do tema em casa durante as conversas familiares. Se de um lado, segundo nossa hipótese, há uma postura de acompanhamento e cobrança pela família dos estudos, ou seja, dos resultados acadêmicos dos filhos por meio de boletins e reuniões na escola, nem sempre o assunto da conversa é clara ou precisa sobre como foi a trajetória escolar dos pais. A comparação entre as experiências escolares do pai e/ou da mãe e a condição atual do filho em escolarização parte, por vezes, de uma tentativa de sensibilização do último para o que ele deve fazer na escola ou deve evitar para obter “sucesso escolar”.

Outra hipótese possível é o tempo e a forma de contato entre pais e filhos. A quase totalidade dos pais dos alunos que responderam ao questionário trabalha fora, excetuando-se, no 8º Ano EF, duas mães que foram nomeadas como “do lar” ou “dona de casa” e um pai que é aposentado, mas que tem um pequeno negócio. O tempo mais extenso de convivência familiar ficaria mais restrito aos finais de semana e o tópico do cotidiano escolar só seria mais intensamente discutido quando no período de provas ou de entrega do Boletim.

Mais uma hipótese que também pode ser considerada diz respeito à falta de proximidade ou mesmo contato entre os pais e os filhos. Nos questionários do 8º Ano EF, oito alunos registraram no item “Profissão/ ocupação do pai” que não sabiam e outro disse não saber sobre a mãe. Isso se explica, presumivelmente, em

função da condição civil dos pais de serem separados ou divorciados, ocasionando um tempo de convivência entre o filho e os pais mais diluído e alternado por momentos específicos, quando existentes. Quanto a essa última hipótese, há que considerar que o conceito de família<sup>50</sup>, como construção social, tem-se modificado substancialmente. Mesma percepção obtida por Luiz Carlos Gil Esteves e Miriam Abramovay na pesquisa organizada e realizada pelos autores por solicitação do Ministério da Educação e da UNESCO, publicada em 2007, e que ainda constata que mesmo diante de modelos familiares diversos, ela (a família) ainda continua desempenhando uma forte referência de vida para os filhos (ESTEVEES; ABRAMOVAY, 2007). Os índices sobre a escolarização dos pais nos questionários da 2ª série EM apresentaram uma ou outra porcentagem diferenciada que nos permitem enveredar por possibilidades de análise diversas.

Os alunos estavam, na época em que o questionário foi aplicado, em fase de escolha do curso universitário almejado. O tema da profissão, segundo nossa hipótese, seria um tópico discutido em casa e na escola, pois, em 2010, os alunos estariam na 3ª Série EM, a última série da educação básica, necessitando definir o curso universitário a fazer. Tal escolha passa a ser um imperativo, segundo a indicação das respostas no questionário, pois a totalidade dos alunos das duas turmas da 2ª série (68 alunos) respondeu que pretende fazer faculdade.

Com efeito, como a escolha do curso universitário, que implica preparação para aprovação no vestibular, e a escolha da instituição de ensino superior passam a ser os tópicos mais presentes no cotidiano dos alunos, a trajetória escolar dos pais também passa a ser objeto, mesmo que indireto, de discussão ou considerações. A profissão ou o trabalho dos pais pode ser um indicador ou não para as escolhas dos filhos, isto é, o tema dos caminhos escolhidos e do que foi e como foi feito na história escolar dos pais é uma referência para discussão, mesmo que a título de ilustração, das projeções que os alunos dessa série realizam sobre a próxima trilha

---

<sup>50</sup> O modelo de composição familiar em que duas pessoas de sexos opostos se ligam por meio de contrato civil e/ou religioso com a intenção de procriar e estabelecer domicílio em lugar diferente da casa paterna tem-se alterado nas últimas décadas. Mudança que é contemplada pela Constituição Federal de 1988, no Título VIII, capítulo VII, §4º: “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”<sup>50</sup> e no Novo Código Civil Brasileiro (Lei 10.406, 10 de janeiro de 2002): *São consideradas famílias os grupos formados não só pelo casamento civil ou religioso, mas também pela união estável de homem e mulher; ou por comunidade dirigida somente por um homem ou por uma mulher (mãe solteira, no caso). Antes uma união que não fosse formada pelo casamento formal era considerada “família ilegítima”. Da mesma maneira, “filho ilegítimo” é uma expressão que não cabe mais em nossa sociedade.* (p.401)

escolar que estão escolhendo. Além disso, existe outro fator de peso. Os alunos da 2ª série EM sabem que o tempo da escolarização básica está acabando, e isso representa o fim de um ciclo escolar e a entrada em outro. Os alunos do 8º Ano EF não têm ainda essa percepção, pois para as séries que estão por vir ainda ocuparão um bom tempo deles, demandando um futuro ainda distante.

#### **4.1.2. Escolarização**

Sobre o tempo de escolarização dos alunos na Escola Vir a Ser, foi identificado que 93,6% dos alunos da 2ª série EM já haviam estudado em outra ou outras instituições escolares, sendo que 26,5% antes de 2008, ingressando na escola na 1ª série do EM, e 22,2% em 2007, na 8ª série. 6,4% estão na escola desde o maternal, permanecendo na Escola Vir a Ser desde sua entrada na escola. Já no 8º Ano EF foram 92,6% que assinalaram já ter frequentado outra escola, sendo que 7,4% estão na Escola Vir a Ser desde o maternal. Outro dado importante para análise é o percentual de alunos que ingressaram na Escola Vir a Ser no ano de 2008 nas duas séries.

Pouco mais de 1/4 dos alunos da 2ª série EM 2009 ingressou na instituição em 2008, isto é, na série de transição para o Ensino Médio, ou seja, a 1ª série EM, enquanto, no mesmo período para o 8º Ano, esse ingresso representa cerca de 1/5 de alunos novatos. Tal dado é importante para pensar os valores, as práticas e os costumes trazidos por esses alunos novatos para o contexto escolar das duas séries em questão e, por extensão, a construção da identidade do ofício de aluno.

**Tabela 5 - Trajetória dos alunos da Escola Vir a Ser em outras instituições escolares**

Alunos que estudaram em outras escolas		
Séries	8º Ano EF	2ª Série EM
Antes de 2004	25,60%	33,80%
Até 2005	5,20%	8,80%
Até 2006	25,60%	1,40%
Até 2007	16,70%	22,2%
Até 2008	20,50%	26,50%
Não sabe	6,40%	7,30%
Total	100%	100%

Fonte: Arquivo da autora

Uma possibilidade de explicação do fluxo de entrada de alunos “novatos” na 1ª série EM da Escola Vir a Ser diz respeito ao pensamento corrente de pais e alunos sobre a formação no Ensino Médio como preparação para o vestibular. Os próprios alunos indicaram a pretensão de seguir seus estudos em nível superior. Todos os alunos da 2ª Série EM, 100%, responderam que pretendem fazer faculdade, enquanto, no 8º Ano do EF, foram 97,4%.

Pretensão que é posta e registrada pela Escola Vir a Ser em sua Proposta Pedagógica para o Ensino Médio de preparação para a educação superior

Essa etapa da formação básica consolida e aprofunda os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, pois propõe o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da cidadania e enfatiza a formação geral. Por meio de um trabalho interdisciplinar e estruturado em módulos o Ensino Médio prepara os alunos para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior<sup>51</sup>.

Há a procura das famílias por escolas que “preparam para o vestibular” e, ao mesmo tempo, conferem ainda uma formação humana e religiosa, como é o caso da Escola Vir a Ser. Essa explicação possível se delinea em virtude dos processos seletivos que são realizados no fim do ano<sup>52</sup> para entrada de novos alunos na instituição. São oferecidas vagas para todas as séries, mas em algumas delas a procura é menor do que em outras, conforme relatou a Coordenadora Pedagógica

<sup>51</sup> Excerto da Proposta Pedagógica da Escola Vir a Ser disponibilizada no site da escola na web.

<sup>52</sup> A Escola Vir a Ser realiza seu processo seletivo em duas datas. A primeira, em setembro, e a segunda, em outubro. O motivo de dois períodos de seleção diz respeito, como relatado por um professor da instituição, no dia 09 de setembro de 2010, à possibilidade de escolha da família do período mais adequado para a realização das provas, quando for para outras séries que não as séries da Educação Infantil e o 1º e 2º anos do EF I.

do Fundamental II e Médio<sup>53</sup>. As séries de maior entrada na Escola Vir a Ser são as séries da Educação Infantil como o Maternal e o 1º Período. A série que recebe, geralmente, menos alunos costuma ser o 5º Ano do Ensino Fundamental<sup>54</sup>, pois a mudança de escola costuma ser realizada pelos pais depois da criança ter concluído o Ensino Fundamental I da Educação Básica, isto é, a mudança geralmente é realizada para o 6º Ano do EF e também ocorre com mais frequência entre o 9º Ano EF e a 1ª Série EM. Todavia, não foi apresentada a média de vagas oferecidas e o número de aprovações nessas séries.

Esses dados apresentados sobre o tempo da vida escolar dos alunos serão importantes para outras considerações da pesquisa. Uma delas diz respeito à própria construção da identidade do ofício de aluno na Escola Vir a Ser e sua relação com o tempo de escolarização nessa instituição, sendo necessário, em nosso entendimento, retomá-lo nas análises do grupo de discussão com os alunos.

#### **4.1.3 Ser Aluno**

Foi minha intenção principal buscar saber quem eram os alunos da Escola Vir a Ser. Como se viam como alunos, como se percebiam na escola, em seus espaços, em suas tarefas e atividades escolares, como estudavam, quais eram seus hábitos, como lidavam com as tecnologias digitais de comunicação e informação, se faziam e quais eram as atividades extraescolares. Também queria saber como os alunos significavam ser aluno sob sua óptica e como eles percebiam as concepções de seus pais e dos professores sobre ser bom aluno.

Os resultados das tabulações permitiram “ver” alguns indicadores para a caracterização de ser bom aluno. Contudo, cabe dizer que, ao empregar a expressão “ser bom aluno”, o objetivo não era a emissão de juízo de valor do que é ser bom ou mau aluno, assim como não era a pretensão enunciar juízos morais. A expressão utilizada foi uma forma pensada para que o aluno pudesse deixar-se ver por meio dos itens apresentados.

---

<sup>53</sup> Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica no dia 20 de agosto de 2010.

<sup>54</sup> O 5º Ano do Ensino Fundamental corresponde à nomenclatura anterior de 4ª Série.

Início com os resultados da tabulação de dados do questionário aplicado para os alunos do 8º Ano do EF e da 2ª série EM, relativos à pergunta *O que significa ser bom aluno para seus pais, para os professores e para você?*. Foi registrado o número de vezes que os itens foram assinalados pelos alunos nas duas séries.

Alguns dados apresentaram grande visibilidade pelo número de registros assinalados pelos alunos. O item que teve o maior número de registros quanto ao que significa ser bom aluno nas percepções do aluno sobre a visão dos pais, dos professores e de si próprios foi, respectivamente, “ser estudioso”, “ser disciplinado” e “ter boas notas”.

**Tabela 6 – Ser bom aluno – percepções do aluno sobre a visão dos pais, dos professores e deles mesmos**

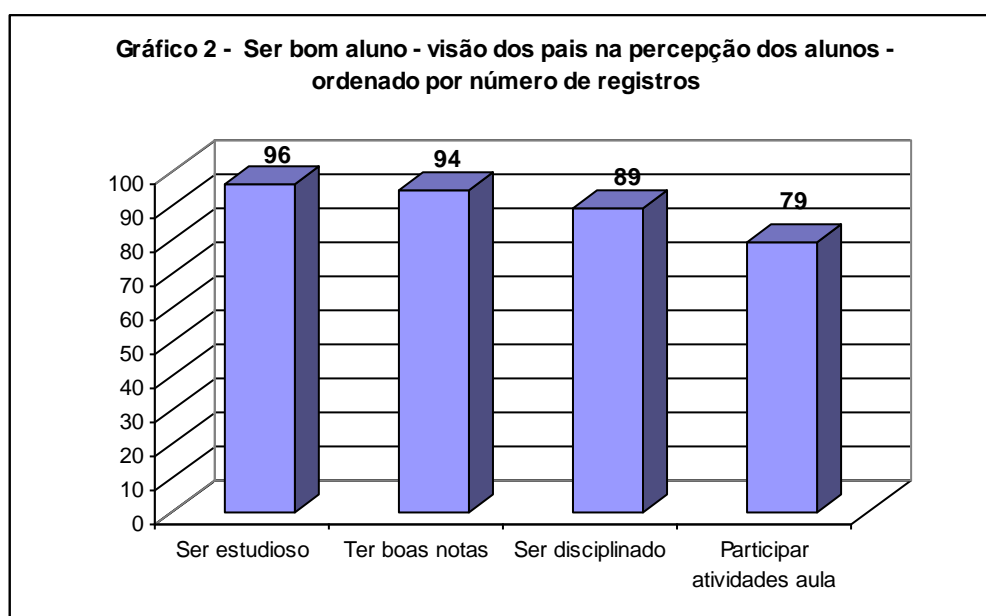
O que significa ser bom aluno			
Caracterizações	Número de registros		
	Para seus Pais	Para seus Professores	Para o Aluno
Ser disciplinado	89	126	76
Participar das atividades de sala de aula	79	109	53
Realizar todas as tarefas escolares	49	117	69
Ser estudioso	96	94	86
Ter um bom relacionamento com professores, direção e funcionários	62	78	66
Ter um bom relacionamento com os colegas	25	19	38
Ter facilidade em aprender os vários conteúdos das disciplinas	22	17	29
Ter boas notas	94	101	106
Ser líder	01	07	05
Passar de ano	61	38	85

Fonte: Arquivo da autora

Ser bom aluno é “ser estudioso” na concepção do aluno sobre o pensamento dos pais, item que foi assinalado 96 vezes. Quanto à significação do pensamento dos professores, foram 126 registros para a característica “ser disciplinado”, enquanto para o próprio aluno o item mais assinalado, com 106 registros, foi “ter boas notas”.

Enumerando as quatro características que foram marcadas mais vezes pelos alunos, isto é, da primeira colocada à quarta, obtém-se a seguinte interpretação:

segundo os alunos, seus pais caracterizam o bom aluno como estudioso, que tem boas notas, é disciplinado e que participa de todas as atividades da sala de aula. Já a visão que os alunos têm sobre o que é ser bom aluno para os professores é de um aluno disciplinado, que faz todas as tarefas escolares, que participa das atividades na sala de aula e que tem boas notas. Para o próprio aluno, o que caracteriza o bom aluno é ter boas notas, ser estudioso, passar de ano e ser disciplinado.

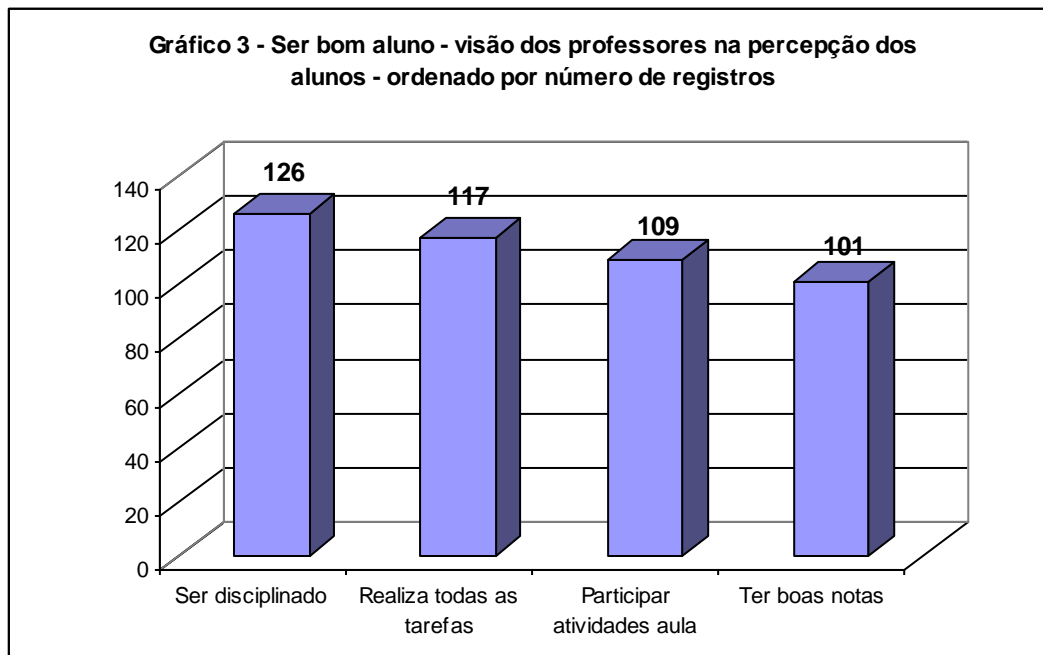


**GRÁFICO 2: Ser bom aluno visão dos pais na percepção dos alunos**

Fonte: Arquivo da autora

A característica “ser disciplinado” está presente em todas as três versões dadas pelos alunos sobre o que eles pensam sobre ser bom aluno para os pais, para os professores e para eles mesmos. Não obstante, a característica “ser disciplinado” obteve o maior número de registros; o item que foi menos assinalado foi “ser líder”.

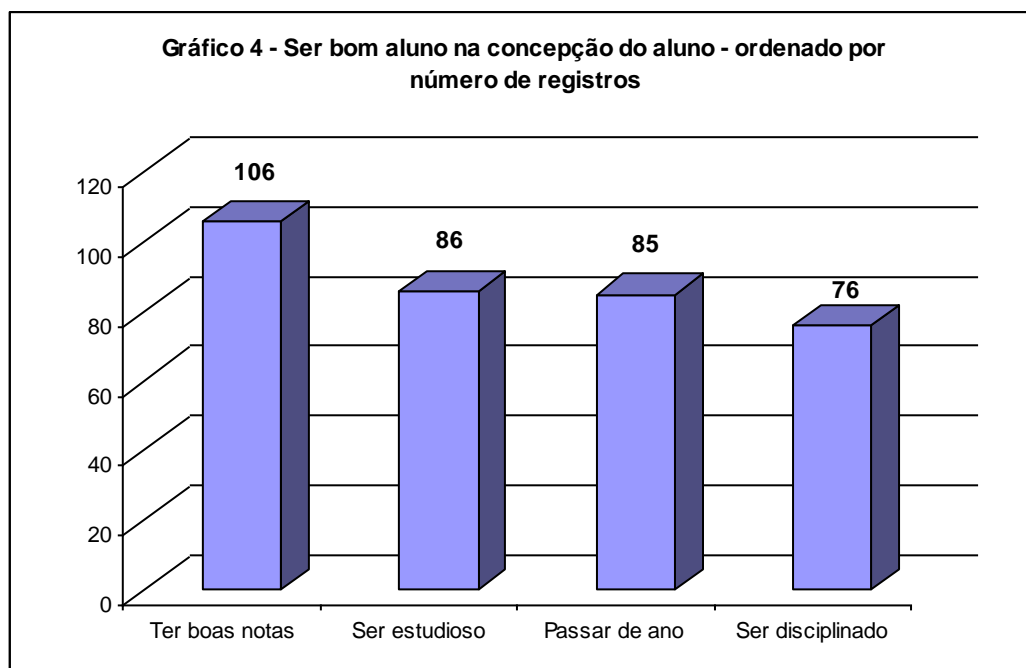
Outra consideração possível a partir dos registros obtidos foi a percepção diferenciada da concepção do aluno sobre sua participação em sala de aula e suas atividades escolares e a percepção que eles têm dos professores sobre esse tópico.



**GRÁFICO 3: Ser bom aluno visão dos professores na percepção dos alunos**

Fonte: Arquivo da autora

Enquanto os professores, segundo o pensamento dos alunos, valorizam a participação em sala diante da aula planejada e a realização de todas as atividades e tarefas escolares, o aluno apresenta um pensamento não focado nos “meios”, mas nos resultados. Seu foco não é o processo em si da aprendizagem, mas os resultados obtidos, configurando um senso pragmático. O aluno concebe que pode ser estudioso sem precisar realizar todas as tarefas escolares. Ser estudioso aqui assume polissemia. O que ele objetiva é ter boas notas para poder “passar de ano”. Essa consideração é possível se observarmos outro dado que diz respeito aos hábitos de estudo.



**GRÁFICO 4: Ser bom aluno na concepção do aluno**

Fonte: Arquivo da autora

Nas duas séries, 129 alunos responderam que costumam estudar para fazer as provas, enquanto o segundo lugar ficou para o item “fazer os deveres e tarefas escolares” com 61 registros.

Diante desses dados, surgiu o interesse de verificar com a Coordenadora Pedagógica do Fundamental e Médio se havia algum sistema de registro na Escola Vir a Ser das tarefas escolares que não eram realizadas pelos alunos, incluindo o registro por disciplinas com o maior ou menor índice de tarefas escolares não realizadas. A Coordenadora me relatou que a coordenação dispunha de registros oriundos de observações e pontuações dos professores sobre os alunos que não realizavam as tarefas, mas não de uma forma cotidiana. Geralmente, é o professor quem faz os registros. Registros esses que são apresentados aos pais na época de entrega dos Boletins, em uma data previamente marcada no calendário escolar. As famílias comparecem à Escola para buscar o Boletim Escolar. Os professores ficam nas salas de aula aguardando os pais que querem alguma informação mais detalhada de como o aluno tem se portado e sobre os resultados obtidos<sup>55</sup>.

<sup>55</sup> Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica no dia 20 de agosto de 2010.

Com efeito, um número considerável de alunos costuma estudar para fazer as provas. As provas são instrumentos de avaliação que concentram a maior parte dos pontos das etapas. São duas provas por etapa previstas no calendário para todas as disciplinas do Ensino Fundamental I e II e para o Ensino Médio, sendo que na 2ª e 3ª séries do EM os alunos também realizam simulados<sup>56</sup>. Além das provas, os alunos fazem outras atividades avaliativas, como trabalhos e exercícios.

**Tabela 7 – Hábitos de Estudo**

Você costuma estudar para	Nº. de registros
Revisar a matéria dada	48
Fazer as provas	129
Apresentar trabalhos	49
Fazer os deveres e tarefas escolares	61
Não costuma estudar	19

Fonte: Arquivo da autora

O calendário geral escolar da Escola Vir a Ser é composto pela definição dos dias letivos ao longo dos meses do ano, pela indicação de feriados, recessos e férias escolares, pelas datas comemorativas institucionais, pela demarcação do início e término das etapas, pela indicação dos sábados letivos, pela definição do período de recuperação, Conselho de Classe e datas para entrega de resultados às famílias. Paralelamente ao calendário geral, estão os calendários das séries do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Cada série possui seu calendário de provas e outras atividades escolares correspondentes à especificidade da faixa etária dos alunos e à série segundo a Proposta Pedagógica.

Do 9º Ano do EF até a 3ª Série do EM, os alunos realizam as provas no contraturno escolar, isto é, a escola fez opção por definir o dia da semana e turno em que os alunos irão fazer as provas. Assim, as sextas-feiras das etapas letivas correspondem ao dia da semana em que os alunos realizam, no turno da tarde, as provas previstas para cada disciplina. Às vezes, os alunos realizam duas ou três

<sup>56</sup> Os simulados são instrumentos de avaliação no formato das provas dos concursos vestibulares de várias instituições de nível superior e também com formato do ENEM. As provas do simulado são coletâneas, muitas vezes, de questões de vestibulares já realizados com uma ou outra adaptação, observando o conteúdo trabalhado na etapa em cada uma das séries. O próprio nome “simulado” é um indicador da ambivalência desse instrumento que é, ao mesmo tempo, um instrumento de avaliação, que procura aferir a aprendizagem do aluno, bem como preparar e treinar os alunos para os concursos vestibulares para a entrada no Ensino Superior.

provas num mesmo dia. Tal distribuição depende do planejamento do calendário de cada série, embora haja definição das mesmas datas de provas para todas elas.

A realização das provas corresponde à realização de um ritual, cercado de preparações: definição das provas no calendário, estudo e revisão da matéria, retorno à Escola no turno da tarde, entrada em sala, ocupação da carteira indicada, espera pela distribuição de todas as provas, permissão para iniciar as provas. Esse ritual se repete quase em todas as sextas-feiras ao longo dos meses que compõem as etapas. Ritual que significa um evento especial cujo propósito, inicial, é mensurar a aprendizagem realizada, seguida da presentificação de uma “vida futura” (PEIRANO, 2001). Preparação em movimento perpétuo: preparar para as provas, preparar para a próxima série, preparar para o vestibular, preparar para a vida adulta.

Segundo a Coordenadora Pedagógica<sup>57</sup>, as provas semanais imprimem um ritmo de estudo no aluno, pois toda semana tem prova. Além disso, as provas sendo realizadas no contraturno propiciam uma potencialização do tempo das aulas do turno da manhã, ou seja, o tempo escolar pode ser mais bem aproveitado com a extensão do desenvolvimento do conteúdo de cada disciplina. O tempo efetivo de aula não precisa ser “cortado” com a aplicação de uma ou outra prova durante os horários das aulas da manhã. Aqui reside a intenção de otimizar e tornar mais produtivo o tempo de aula. Espaço e tempo e espaço de tempo definidos na escola são reguladores da vida (SACRISTÁN, 2005).

As provas sendo realizadas à tarde diminuem a ocorrência de casos de alunos que ficam estudando a matéria da prova durante o período de aula da manhã, incluindo o estudo nas aulas de outras disciplinas. “O professor não tem que ficar chamando a atenção do aluno”, diz a Coordenadora Pedagógica<sup>58</sup>. Além disso, o calendário de provas é organizado por rodízio de disciplinas. O 9º Ano do EF tem menos matérias do que os alunos do Ensino Médio, pois a matriz curricular desse segmento é composta por vários componentes curriculares como Matemática, Física, Química, Biologia, Português, Literatura, Inglês, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso e Artes.

---

<sup>57</sup> Depoimento verbal da Coordenadora Pedagógica colhido no dia 20 de agosto de 2010.

<sup>58</sup> Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica no dia 20 de agosto de 2010.

Além da matriz curricular das séries ser diferenciada, isto é, o Ensino Fundamental II ser composto por um menor número de disciplinas que o Ensino Médio, a saber, Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes, Filosofia e Ensino Religioso o tempo de aula dos alunos do Fundamental, seja do segmento I ou II, é também menor, compreendendo cinco aulas por dia, enquanto o Ensino Médio é composto por seis aulas no turno da manhã, e por quatro aulas à tarde, uma vez na semana, para a 3ª Série do EM.

O horário dos alunos do turno da manhã se inicia às 7h10min e termina às 12h40min para os alunos do Ensino Médio. A distribuição das aulas ocorre como aulas de dois módulos, também nomeadas aulas geminadas, com duração de 100 minutos. Assim, os alunos do Ensino Médio têm aulas de três disciplinas por dia, salvo a 3ª Série que em um dia da semana tem cinco em virtude das aulas da tarde. Os alunos do Fundamental I e II têm horários diferenciados. No turno da manhã, as aulas se iniciam às 7h10min e terminam às 11h50min. No turno da tarde, as aulas começam às 13h e terminam às 17h40min.

Os módulos duplos de aula, segundo me explicou a Coordenadora Pedagógica<sup>59</sup>, permitem a professores e alunos um tempo maior de aulas. Os professores podem planejar atividades variadas ou dividir o tempo entre exposição da matéria e exercícios para os alunos. As aulas “solteiras”, com 50 minutos de duração, não permitem a distensão do tempo por atividades diferenciadas. O módulo de aulas geminadas “também facilita para montar o horário de aulas”<sup>60</sup>, pois concentra o número de aulas por disciplina. Isso significa a organização do horário também para o professor com a concentração de aulas em um mesmo dia, possibilitando ao mesmo uma racionalização do tempo na escola. O professor trabalharia um ou outro dia na Escola Vir a Ser, conforme a carga horária semanal da disciplina lecionada, podendo assumir aulas em outras instituições escolares.

A relação entre o aluno e a escola é uma relação de aprendizagem. A escola é concebida como o lugar que prepara para a vida adulta, seja para as experiências em outros lugares não escolares, seja para as exigências do trabalho. A escola é o lugar do saber e do saber-fazer. Saber e saber-fazer que compõem o saber-ser do sujeito escolarizável/escolarizado.

---

<sup>59</sup> Informação verbal fornecida pela Coordenadora Pedagógica no dia 08 de outubro de 2009.

<sup>60</sup> Informação verbal fornecida pela Coordenadora Pedagógica no dia 08 de outubro de 2009.

Sobre a relação entre o aluno e a escola os dados indicam que, para os respondentes, o mais importante é “aprender conhecimentos”. Foram 54,1% dos alunos das duas séries que assinalaram esse item, e 35,6% que marcaram a “preparação para a vida adulta”. O item “conviver com as pessoas” ficou em terceiro lugar.

A escola é concebida, de forma geral, como um lugar de aprendizagem, como reforça Perrenoud:

[...] a escola é, por definição, um lugar onde se vem *para aprender*. Nenhum aluno pode ignorar que “está lá para isso”. Desde os primeiros anos que sabe perfeitamente que se lhe pede para se apropriar dos saberes constituídos que estão no “programa”. (PERRENOUD, 1995, p. 83).

Chamou minha atenção para a reflexão a porcentagem de alunos que assinalaram o item “conviver com as pessoas”: 6,2%, o que me fez pensar sobre a significação do tempo escolar para os alunos e as relações sociais estabelecidas nesse espaço.

A escola é uma forma de organização social. Nela é preciso aprender a ler, contar, raciocinar, tratar das informações das várias disciplinas. Nela estão presentes a distribuição do tempo, dos espaços, das tarefas, do conteúdo a aprender. Mas é preciso conviver. É necessário relações intersubjetivas, inclusive para compor as experiências de corporeidade, experiências estéticas do espaço e de lugar ocupado. É necessário verificar as “sociações”.

Segundo as categorias teóricas de Simmel (2006), os indivíduos realizam “sociações” que podem ser compreendidas como interações entre os indivíduos e que representam mais que associações. Sociações são motivações não necessariamente de natureza social, mas, antes disso, pertencentes à natureza individual, podendo ser elencadas como interesses, tendências, paixões e angústias<sup>61</sup> que processam efeitos nas pessoas. Simmel diz:

São fatores da sociação apenas quando transformam a mera agregação isolada dos indivíduos em determinadas formas de estar com o outro e ser para o outro que pertencem ao conceito geral de interação. A sociação é, portanto, forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideias, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados –, se desenvolvem conjuntamente em

---

<sup>61</sup> Emprego o termo *indivíduo* utilizado por Simmel.

direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. (SIMMEL, 2006, p. 60-61).

As sociações se dão com base no “conteúdo” ou nos interesses materiais das ações dos indivíduos que ganham “forma” ao se configurarem, mas que também perdem o conteúdo variado ao adquirirem independência dos conteúdos materiais das existências individuais. As formas delineiam aquilo que é comum aos conteúdos, elas representam aquelas motivações, mas desvincilhadas das motivações em si. São elas, as formas, as abstrações que configuram a “sociabilidade”.

**Tabela 8 – Relação entre aluno e escola**

O que é mais importante na relação entre o aluno e a escola	
Aprender conhecimentos	54,1%
Conviver com as pessoas	6,2%
Preparação para a vida adulta	35,6%
Permitir conhecer novas pessoas	4,1%
Total	100%

Fonte: Arquivo da autora

O tempo e as atividades dos alunos do 8º Ano EF e 2ª série EM são divididos por outras práticas e/ou cursos não escolares e que permitem também a experiência de outras sociabilidades.

Um pouco mais de 1/3 deles (56 alunos de ambas as séries) assinalou que faz curso de línguas, em sua totalidade Curso de Inglês, seguido de mais 51 registros de práticas de esportes. A Escola Vir a Ser possibilita aos alunos praticarem esportes em suas dependências, mas os alunos devem estar inscritos em alguma “escolinha” do próprio colégio, cujas modalidades mais procuradas são o futebol e o vôlei. Todavia, não foi feito o levantamento dos alunos que fazem parte das “escolinhas” da Escola Vir a Ser. Além da prática de esportes, outros 27 alunos assinalaram que fazem academia de ginástica, sendo que o número de registro é maior em relação aos alunos da 2ª Série do EM. Há outras atividades especificadas pelos respondentes no questionário. Alguns fazem aulas de música, aulas de dança, curso de artesanato, aulas particulares, capoeira e artes marciais. Por fim, foram 6 os registros para a participação em grupos de jovens ligados à Igreja Católica.

**Tabela 9 – As atividades extraescolares realizadas pelos alunos**

Atividades extraescolares		
Modalidades	Número de registros	
	8º Ano EF	2ª Série EM
Curso de Línguas	25	31
Academia de ginástica	9	18
Grupo de jovens	5	1
Esportes	32	19
Outros	13	11

Fonte: Arquivo da autora

Assim como os alunos realizam outras atividades não necessariamente vinculadas à escola, constituindo outros espaços de atuação e inserção sociais, os espaços escolares também são ocupados de forma variada, compondo outros significados que foram apontados no questionário e percebidos na atuação dos sujeitos.

Mais da metade dos alunos das duas séries se sente à vontade nas quadras. Entretanto, outros espaços receberam registros diferentes nas duas séries. 13% dos alunos da 2ª série EM se sentem à vontade na sala de aula, seguidos de 9% nos corredores e 8% para outros espaços, como os bancos dos corredores de intersecção entre os edifícios I e II ou ainda na biblioteca. 15% dos alunos da 2ª série assinalaram que não gostam da escola.

No 8º Ano EF, 12% dos alunos assinalaram ficar nos corredores, enquanto 9,1% marcaram sentir-se à vontade ao ficar próximos aos portões, e 5,2%, ficar na sala de aula. 9,1%, de alunos indicaram que gostam de ficar no outros locais, como as escadarias, nas arquibancadas ou em alguns pontos como as “esquinas” dos corredores, e 6% registraram que não gostam da escola.

Segundo uma discreta variação de percentual, enquanto a sala de aula passa a ser um lugar mais interessante para alguns alunos da 2ª Série EM, o portão da escola e os corredores se mostraram mais interessantes para os alunos do 8º Ano EF. Porém, foi na 2ª Série EM que o percentual de alunos que não gostam da escola se mostrou um pouco maior. Essas variações, em um primeiro momento, podem estar ligadas à conformação da própria faixa etária de um ou outro grupo, como também podem refletir a multiplicidade de características e gostos dos sujeitos pesquisados, mas o que foi mais relevante para nossa busca de compreensão foi

verificar que mais de 50% dos alunos das duas séries assinalaram no questionário que se sentem à vontade nas quadras da escola. Lugar de encontro com colegas e amigos ou possibilidade de novos vínculos, lugar de visibilidade. Lugar para ver e ser visto.

Ainda há outra consideração a ser feita sobre o local de preferência dos alunos na escola. É importante observar que os horários de recreio são diferentes nas duas séries. Os alunos do Ensino Fundamental não se encontram com os alunos do Ensino Médio no período de recreio. O período de recreio para os alunos do Fundamental vai das 9h50min até as 10h10min, enquanto para os alunos do Médio o recreio vai das 10h40min até as 11h. Há de se reconhecer que a escola precisa definir um espaço, bem como um tempo para que os alunos possam fazer seus lanches e ter um momento diferente daquele exigido no período das aulas. Esse fato se refere ao momento de descanso ou à possibilidade de socialização em outro espaço escolar que não seja a sala de aula. O espaço das quadras assume uma polivalência, pois é espaço para a realização das aulas de Educação Física, é espaço do recreio, é espaço para a realização de algumas atividades comemorativas. Além de sua amplitude e capacidade de abrigar a totalidade dos alunos, oferece ainda outras possibilidades de encontros entre eles. As quadras *revelam* tanto a unidade ou aquilo que é comum aos alunos quanto aquilo que é múltiplo neles ou específico a certos grupos.

Com a intenção de detalhar um pouco mais as considerações, apresento a contribuição da pesquisa de mestrado de Letícia Freitas (2004), realizada em uma escola particular de Montes Claros. Ela investigou o uso que os adolescentes e jovens fazem do uniforme escolar. O que ela percebeu foi a resignificação pelos alunos da roupa escolar institucionalizada. Os sujeitos pesquisados fazem uso de outros complementos ou acessórios que não mudam em si o uniforme escolar, mas que conferem ao mesmo um toque particular que modifica o minimalismo do uniforme. São correntes, tênis, pulseiras, presilhas de cabelo, cordões que os alunos fazem uso e que destacam seu estilo pessoal ou sua identidade ou, ainda, apresentam a adoção de um mesmo “modelo” de acessórios que identifica seu grupo de pertença. Letícia Freitas (2004) diz sobre os espaços da escola pesquisada:

O espaço do pátio, seja para o recreio ou transgressão, é independente da informação formal da escola, essa é restrita à sala de aula e aos eventos permitidos dentro e fora da sala de aula. A independência de conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores permite o confronto de visões de mundo, estilos e culturas. (FREITAS, 2004, p. 178)

As quadras se configuram como “pedaços” para a manifestação e expressão de outras relações de corporeidade e de vínculo com outros sujeitos escolares. Os alunos recriam seu próprio espaço de atuação. As regras escolares não estão presentes no grupo de conversa, nos risos, na “zoação” de algum colega, no tema discutido, nos olhares lançados para algum aluno ou alunos. Porém, também não estão completamente ausentes as regras. Há uma normalização de comportamento e postura daqueles que estão ali. Todavia, essa normalização advém da elaboração e significação dos próprios alunos e dos grupos em que eles estão situados e se situam. É a manifestação do *ser-sendo* do aluno e que só na condição de aluno é possível ser produzida.

**Tabela 10 – Os espaços escolares em que os alunos se sentem mais à vontade**

Espaços escolares em que o aluno se sente à vontade		
Locais	8º Ano EF	2ª série EM
Sala de aula	5,20%	13%
Pátio e quadras	57,30%	53%
Biblioteca	1,30%	1%
Portão/ portaria	9,10%	1%
Corredores	12%	9%
Não gosta da escola	6%	15%
Outros	9,10%	8%
Total	100%	100%

Fonte: Arquivo da autora

A escola exige para o sujeito em escolarização tempo e dedicação. O período das atividades escolares representa cerca de 24h30min por semana para os alunos do 8º Ano EF, enquanto para os alunos da 2ª série EM são 29 horas, e para os alunos da 3ª Série EM são 32h30min. O período de tempo dedicado à escola pode ser distendido porque exige do aluno tempo e esforço para realizar seu trabalho escolar, ou seja, deveres, exercícios, preparação para trabalhos e provas. Além disso, mesmo verificando que alguns alunos realizam outras atividades que não estão vinculadas diretamente à escola regular, elas significam tempo de

aprendizagem, seja de uma língua, seja de um esporte. Sobre a aprendizagem de esporte ou de alguma modalidade específica cabe ainda considerar o nome dado para as atividades esportivas promovidas na Escola Vir a Ser: “escolinhas”. Nome que não é de uso exclusivo dessa instituição<sup>62</sup>, mas que remete às experiências escolares mesmo que sob outros regimes tanto de tempo quanto de formato das aulas, consistindo ainda em serem “aulas”.

Entretanto, para 18,2% dos alunos do 8º ano EF, as atividades de lazer também dizem respeito às atividades esportivas realizadas por eles nas “escolinhas”. Alguns desses respondentes registraram que praticam esportes na própria escola, indicando qual a modalidade praticada. Além desse tipo de registro, ocorreu o das atividades físicas realizadas nas Academias como outra modalidade de lazer para os alunos dessa série, coincidindo com outras citações dos alunos da 2ª série EM. O maior número de registros foi verificado nos itens “assistir à TV” e “ouvir música”, apresentando apenas alternância percentual nas duas séries. Esse dado sobre a modalidade preferida de lazer dos alunos também é apresentado por Vivarta (2004), em *A Voz dos Adolescentes*, a partir dos dados da pesquisa publicada pelo UNICEF em 2002. O tempo médio em que os adolescentes assistem à TV por dia é de quatro horas.

Para 45,6% dos alunos da 2ª Série EM, a principal atividade de lazer é “ouvir música”, enquanto 43,8% dos alunos do 8º Ano EF indicou “assistir à TV”. Os alunos quando estão em casa preferem essas duas formas de lazer, talvez pela sua comodidade. A mudança da preferência pode estar ligada ainda à diferença do nível de escolarização, consideração feita também por Carlos Henrique dos Santos Mertins e Patrícia Lânes Araújo Souza (2007) a partir dos dados gerados pela pesquisa *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*, publicada em 2006 pela UNESCO. Os dados dessa pesquisa indicam “assistir à televisão” como a atividade de preferência de 37,7% dos jovens do Ensino Fundamental no tempo livre, seguidos pelos 34,7% dos jovens do Ensino Médio e 20,3% dos jovens do Ensino Superior. Quanto à música, os percentuais indicam que 20,3% dos jovens do Ensino Médio a escolhem como principal atividade de lazer, seguidos dos jovens do Ensino Fundamental e depois do Ensino Superior. Porém, assistir à televisão é a atividade

---

<sup>62</sup> É comum o uso do termo “escolinha” para denominar as atividades esportivas promovidas nas escolas. Os professores das escolinhas podem ser ou não os professores regulares da instituição, isto é, podem ser professores dos alunos nas aulas de Educação Física ou algum professor contratado exclusivamente para trabalhar essa modalidade de aulas.

que 35% dos jovens brasileiros preferem quando estão em casa com tempo livre (MARTINS; SOUZA, 2007).

Quando em casa, a televisão permite aos sujeitos assistir a filmes, telenovelas, esportes, canais de música das TV a cabo ou de canal aberto, acompanhar seriados ou os telejornais. A música pode ser obtida tanto de canais específicos de alguma emissora quanto da internet, por meio de *downloads*, ou por recursos de aparelhos multifuncionais, incluindo aqui o aparelho celular.

A internet é utilizada pela totalidade de alunos da 2ª série e por 97% dos alunos do 8º Ano do EF, sendo que 77,9% dos alunos dessa série utilizam WEB para baixar diversos arquivos, enquanto na 2ª série são 63,2% dos alunos. Porém, a utilização maior da internet fica por conta de acesso às redes sociais. Foi registrado por 85,3% de alunos da 2ª série e 89,6% do 8º Ano EF o uso frequente das redes sociais, como MSN, Orkut, Facebook. As mídias estão ao alcance dos dedos para os alunos da Escola Vir a Ser.

Em minhas observações durante alguns recreios, uma situação tornou-se comum: o compartilhamento de um mesmo objeto eletrônico. Eram celulares ou MP3 e MP4 em que dois alunos dividiam o mesmo fone. Eles ouviam uma música usando, cada um deles, um dos fones na orelha. Às vezes, ainda, assistiam a um *clip* no aparelho e navegavam por entre o mundo virtual da seleção de músicas dispostas. Ficavam mais próximos ou juntos, seja formando uma dupla de moças, seja uma dupla de rapazes ou ainda um casal, não necessariamente de namorados. Para eles, tal proximidade se mostrou muito natural. Além desse compartilhamento, os alunos também exibiam fotos uns aos outros de quando se encontravam em algum evento, uma festa de aniversário ou na própria escola ou referentes a uma “pessoa especial”.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> As alunas adolescentes observadas mostravam para as amigas as fotos de algum rapaz que conheceram ou com quem “ficaram” em alguma festa.

**Tabela 11– Atividades de lazer realizadas pelos alunos no tempo não escolar**

Atividades de lazer realizadas		
Modalidades	8º Ano EF	2ª Série EM
Assistir à TV	43,8%	36,8%
Ouvir música	29,7%	45,6%
Ir ao cinema	2,7%	1,5%
Ir ao teatro	-	1,5%
Ir a shows	4,2%	3%
Ir ao jogo de futebol	1,4%	7,30%
Outros	18,2%	4,3%
Total	100%	100%

Fonte: Arquivo da autora

O questionário pôde oferecer alguns dados sobre os alunos de duas séries da Escola Vir a Ser. Dados que apresentaram algumas informações sobre a família, sobre as experiências escolares dos alunos, sobre suas concepções e noções, sobre suas práticas e sobre algumas manifestações da subjetividade deles. A próxima seção irá apresentar as “vozes” desses sujeitos.

#### 4.2 Dos dados e fatos às vozes

“Compromisso e responsabilidade nos dão oportunidades para o futuro” (Depoimento Escrito)

“Ser dor, sem ganho (é necessário esforço)” (Depoimento Escrito)

“Gosto de mostrar para a escola que sou bom aluno” (Depoimento Escrito) <sup>64</sup>

Para efetuar a coleta de dados, tive que fazer duas escolhas metodológicas: a primeira delas relativa à série dos alunos em que questionário seria aplicado (como expliquei anteriormente) e a segunda sobre o melhor momento para realizar as entrevistas com os alunos nas séries de 2010.

Avaliei que seria importante aguardar o tempo de adaptação e de acomodação das mudanças operadas nas rotinas escolares dos alunos das duas séries. Mudanças essas que abarcaram a nova localização das salas de aula, a

<sup>64</sup> Os depoimentos escritos foram obtidos por meio do questionário aplicado em 08/10/2009, quando foi solicitado ao aluno: *Escreva uma palavra ou expressão que descreva você como aluno.*

equipe de professores, os calendários, a ampliação do número de aulas (essa última apenas para os alunos da 3ª Série do EM) e a dinâmica das provas (para os alunos do 9º Ano que faziam as provas pela primeira vez no período da tarde). Além disso, não poderia realizar todas as entrevistas sistemáticas que pretendia inicialmente, pois a Escola Vir a Ser não permitia que os alunos ficassem ausentes de suas aulas para a realização das mesmas, que tiveram de ser realizadas durante o período de recreio deles. E com outro acréscimo: alguns alunos da 3ª Série que haviam sido selecionados por mim para participarem do grupo de discussão declinaram da participação. Segundo me foi relatado pela Coordenadora do Ensino Fundamental e Médio, o motivo manifesto por eles era de “não querer perder aula”<sup>65</sup>, motivo esse que se tornou um dado importante, como será visto mais à frente nesta seção.

Fiz dois grupos de discussão, um com os alunos do 9º Ano EF e outro com os da 3ª Série EM. Ambos os grupos com quatro alunos cada um, duas moças e dois rapazes, num total de oito alunos. Os grupos foram entrevistados no dia 29 de abril de 2010. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Os dados obtidos com descrição, análise e interpretação das entrevistas dos alunos foram conectados a outros registros realizados quando de minhas observações no campo e também aos dados do questionário. A impossibilidade de ampliar o número de alunos entrevistados trouxe, reconhecidamente, alguns desafios. Eu não teria a oportunidade de realizar um novo encontro nesse formato como me pontuou a Coordenação Pedagógica<sup>66</sup>.

#### **4.2.1 Entrevistas e entre-vistas – visões e versões**

As entrevistas tiveram papel muito importante, pois permitiram o contato com os sujeitos da pesquisa em um local e tempo específicos para que os mesmos pudessem expressar seus pensamentos, suas convicções e experiências como alunos. Assim, busquei manter linguagem falada pelos alunos, *ipsis litteris*, nas transcrições.

---

<sup>65</sup> Informação verbal dada no dia 27 de abril de 2010.

<sup>66</sup> Informação verbal dada no dia 06 de maio 2010.

Os alunos foram selecionados pelos registros que fizeram no questionário. Foram previamente consultados e aceitaram participar dos grupos de discussão. Todavia, minha intenção inicial era de poder realizar os grupos de discussão com um número maior de alunos, mas um fato ocorreu. Os alunos da 3ª Série EM que haviam sido selecionados para compor o grupo dessa série comunicaram à Coordenadora Pedagógica que gostariam de participar, mas que não queriam “perder” aula. Portanto, os grupos de discussão foram realizados com um número total de oito alunos. Somado a isso, a Coordenadora Pedagógica me informou que eu poderia realizar apenas um encontro no formato de grupo de discussão e que poderia continuar minhas observações na Escola, como eu estava fazendo na ocasião. Ela me explicou que os alunos precisavam manter um clima de estudo constante para não “perder o foco”.

Diante dos limites contextuais, os “textos” e “pretextos” dos alunos. Horizontes possíveis de interpretação.

#### **4.2.1.1 Das mudanças e dos “lugares”**

De um ano para o outro, a enturmação dos alunos costuma ser mantida, isto é, os alunos de uma turma costumam ficar “na mesma sala” (mesmo grupo) no ano seguinte. As mudanças existentes, até então, ficavam por conta da entrada de alunos novatos na série e da enturmação deles em uma ou outra sala, ou dos casos de alunos indisciplinados<sup>67</sup>.

No 9º Ano EF de 2010, ocorreu uma mudança segundo o relato dos alunos<sup>68</sup>:

Pesquisadora: - De um ano para o outro a turma é modificada?

Geórgia: - Apenas esse ano foi modificado. Juntou as turmas da manhã e da tarde do ano passado.

Pesquisadora: - No ano passado eram duas turmas, não?

Geórgia: Eram, mas agora são três.

Pesquisadora: - E tem grupos diferentes?

João: - Tem os da turma da manhã e da turma da tarde. Foram poucos que se aproximaram.

<sup>67</sup> Não enveredarei pela discussão sobre o fenômeno da indisciplina, reconhecendo a importância da mesma para a análise da sala de aula e de seus sujeitos. A consideração do tema demandaria um aprofundamento que não poderia ser cumprido.

<sup>68</sup> Os nomes dos alunos foram alterados para preservar a identidade dos mesmos.

Ana: - Existem subgrupos de mais ou menos três pessoas. Os grupos de bagunceiros ficam no fundo da sala, os namorados ficam separados.

Pesquisadora: - Como assim, separados?

Ana: - Ah, não ficam mais na mesma turma.

(Entrevista com o grupo de alunos do 9º Ano no dia 29/04/2010)

Os alunos do 9º Ano EF foram remanejados em virtude do número de colegas novatos que ingressaram na escola no processo seletivo realizado no final do ano de 2009. A Coordenadora Pedagógica me relatou que as turmas de 8º Ano EF de 2009 já eram turmas com muitos alunos, mais de quarenta por sala, e com a entrada dos novatos havia a necessidade de se fazerem três turmas. Assim, os alunos foram divididos por três salas observando alguns critérios da Escola Vir a Ser. O primeiro deles diz respeito ao equilíbrio do número de alunos por sala, devendo cada turma ser organizada com um número semelhante de alunos. Segundo critério, observar o equilíbrio de gênero e o terceiro quanto às lideranças positivas e negativas, desagrupando os alunos “agitados” de um lado e potencializando a participação de alguns alunos de outro. Além disso, é importante lidar com turmas mais equilibradas, como me explicou a Coordenadora Pedagógica, para que “favoreça os professores e também a acolhida dos alunos novatos pelos alunos veteranos da escola”.<sup>69</sup>

Alguns grupos de alunos do 8º Ano EF foram divididos e distribuídos pelas três turmas do 9º Ano, sendo que alguns desses grupos foram formados em séries anteriores e mantidos ao longo dos anos. A mudança e alteração da experiência de convivência vivida anteriormente com a inclusão do aluno em uma turma composta por uma multiplicidade de colegas “conhecidos”, não necessariamente “amigos”, e “novatos” fez com que alguns solicitassem junto à Coordenação Pedagógica a mudança de turma.

A Coordenadora não soube precisar o número exato de alunos que fizeram o pedido de troca de turma, mas disse que alguns deles, logo no primeiro dia de aula, foram à Coordenação para isso. Em uma dessas solicitações eu estava na sala da Coordenação quando duas alunas chegaram para falar com a Coordenadora. Uma delas disse que queria mudar de sala. A aluna explicou que a sala em que ela se encontrava, 9ºB, não tinha “ninguém” que ela conhecia e que todos os seus “amigos” da série anterior ficaram em outra sala, 9ºA. A Coordenadora justificou que ela precisava esperar um pouco mais, pois o objetivo da mudança de turma era para a

---

<sup>69</sup> Informação verbal dada no dia 29 de abril de 2010.

aluna, assim como para outros alunos, ter a oportunidade de conhecer novos colegas e fazer novas amizades<sup>70</sup>.

A mudança de turma é um pedido raro, conforme me informou a Coordenadora<sup>71</sup>. Porém, a criação da terceira turma do 9º Ano e a necessidade de remanejamento dos alunos fizeram com que houvesse um aumento dessa solicitação.

Do ponto de vista do aluno, segundo minha percepção, estar enturmado em outra sala em que ele não tem “ninguém” conhecido faz com que ele experimente duas situações. A primeira delas é a sensação de separação forçada, ele se sente separado de seu grupo de afinidade e amizade. A segunda é a sensação de não conseguir estabelecer novos vínculos. O aluno sente-se deslocado. O conteúdo de suas motivações subjetivas, seus interesses específicos e seu sentimento de satisfação de interagir com seus amigos ou colegas mais próximos, ou seja, a mobilidade ou o movimento de “sociação”, não encontra eco (SIMMEL, 2006). O que se passa com o aluno, possivelmente, não é a pura sensação de desconhecimento de seus colegas de sala. Não é o caso também de ele não reconhecer os colegas, mas, para ser mais precisa, acredito que ele não se reconhece nos colegas. Nossos amigos são aquilo que somos também. Uma possibilidade interpretativa para essa experiência de falta de reconhecimento pode ser compreendida por meio da categoria de capital social de Bourdieu (2007), mas sob a perspectiva de uma microeconomia, a saber, na dimensão contextual da composição dos alunos de uma sala de aula.

Bourdieu assim define o termo

O capital social é conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas e de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo como conjunto e agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade. (BOURDIEU, 2007, p. 67)

---

<sup>70</sup> Eu não transcrevi o diálogo exato em meu caderno de campo, mas registrei minhas notas referentes a esse episódio ocorrido no dia 25/02/2010.

<sup>71</sup> Informação verbal dada em 25/02/2010.

O aluno que vive o contexto de estar em uma sala cujos demais colegas não estão vinculados a ele por laços ou relações movidas por afinidades e interesses comuns tem que investir os recursos de que dispõe para poder interagir com alunos dos grupos existentes ou investir para poder articular um novo grupo. Esse investimento, do capital social, pressupõe um gasto de energia e de “talentos” para que o aluno seja visto pelos demais, conhecido e reconhecido. Tal investimento nem sempre tem retorno em curto prazo. Muitas vezes, o aluno precisa estabelecer *seu* lugar na sala utilizando seus recursos disponíveis e que estão sob o juízo dos demais: desempenho escolar (notas), senso de humor, comportamentos, relação com os professores, aparência e acessórios da moda, para citar alguns.

“Mas eu não conheço ninguém daquela sala!”<sup>72</sup>, disse a aluna num lamento para a Coordenadora. Além do desconforto de sentir-se em um lugar que não é o *seu* lugar, ela também não mostrava um sentimento de *pertença* à turma. O pertencimento a grupos também foi manifesto no relato de um aluno entrevistado: “Tem os (alunos) da turma da manhã e da turma da tarde. Foram poucos que se aproximaram”<sup>73</sup>. A fala do aluno João, anteriormente registrada, apresenta a divisão da turma dele em dois grandes grupos: alunos da manhã e alunos da tarde. Os grupos foram configurados, primeiramente, pelos turnos de origem, sendo que, na percepção do aluno, a ocorrência de novas interações entre eles foi pequena.

A configuração da turma também foi espacial. Os alunos bagunceiros ficam no fundo da sala. Espaços demarcados e territorializados. Experiência escolar na memória de Carlos Rodrigues Brandão (1986), que relata sua trajetória no texto *A Turma de Trás*.

A partir de suas reminiscências como aluno, num primeiro momento “mau aluno”, Brandão (1986) descreve organização da espacialidade da sala de aula em alguns colégios que ele havia “frequentado” no seu período de escolarização equivalente à Educação Básica. Lugares demarcados na sala de aula: “os ‘bons alunos’ eram convocados à esfera olímpica da intimidade com o professor e os ‘outros’ eram forçados a distribuírem-se da metade para trás” (BRANDÃO, 1986, p.112). A turma de trás, a turma do fundão, a turma dos bagunceiros é composta por alunos que transgridem com “sabedoria as regras de ‘comportamento” (BRANDÃO,

---

<sup>72</sup> Informação verbal registrada no dia 25/02/2010.

<sup>73</sup> Informação verbal dada por “João” no dia 29/04/2010

1986, p. 114) e cujo “trabalho escolar” é produzido por meio de cobranças e de compulsórios, sendo um deles a nota.

#### **4.2.1.2 Do trabalho escolar e da nota – saber-fazer e saber-ser**

Os alunos sabem que não é possível se esquivar da nota e deixam claro:

Entrevistadora: Do que você não gosta na escola?

João: - Notas.

Jorge: - Tem muitos deveres.

Geórgia: - Não! (Balançando a cabeça em discordância dos colegas) Mas precisa da nota. Tem gente aqui que não presta atenção na aula. A garantia é a nota. Não para aprender. Mas a maioria está mais preocupada em tirar a média para não pegar recuperação do que em aprender.

João: - Se não tivesse a nota muita gente não vinha para a aula. Tem gente que virá para aprender, mas tem gente que virá para atrapalhar.

Jorge: Tem gente que não se preocupa com nada.

Entrevistadora: - Atrapalha? Tem gente que vem, na opinião de vocês, para trabalhar ou atrapalhar?

João: - Ah. Depende. Tem gente que não quer nada. Não trabalha e nem atrapalha.

(Entrevista com o grupo de alunos do 9º Ano do EF no dia 29/04/2010)

A nota se configura, assim, como um instrumento de coação e de poder que “garante” o comportamento do aluno e o seu trabalho, porque, se não fizer o necessário para ter sucesso escolar, que nesse caso se aplica à nota mínima para “passar de ano”, ele terá de pagar o preço, ou seja, “pegar recuperação” ou ainda ser reprovado. O relato dos alunos na entrevista reforça os dados obtidos pelo questionário quanto às características do bom aluno na percepção deles próprios. Para ser um *bom* aluno, é necessário ter boas notas, ser estudioso, “passar de ano” e ser disciplinado. Porém, se ao aluno não couber o adjetivo “bom”, cabe-lhe alguns imperativos: se não tiver boas notas, que o aluno tenha a média. Se não for estudioso, que estude o necessário para obter nota, e se não estiver se comportando... que garanta produtividade suficiente para “passar de ano”. O esforço é para o aluno uma qualidade necessária, em maior ou menor grau, para a realização do trabalho escolar. “Ser dor, sem ganho (é necessário esforço)”<sup>74</sup>. O

<sup>74</sup> Registro escrito feito no questionário aplicado no dia 08/10/2009.

aluno necessita fazer suas tarefas escolares: os exercícios, os trabalhos e as provas. O aluno precisa saber as regras do jogo e saber jogar com elas.

O aluno aprende desde muito cedo as regras escolares. São muitos os anos de prática em que ações são repetidas, transformadas em comportamentos. Perrenoud (2002) comenta que não sabe precisar se é fazendo que aprendemos a fazer, mas a organização escolar contribui para que o aluno aprenda não apenas um saber, mas sobretudo um saber-fazer. Obrigações que passam a ser “suas” obrigações, um fazer que está além do puro ato ou da atividade, mas que é dirigido por regras de conduta, modelos de referência, modelos de provas, horários, calendários, enfim, por um conjunto de rotinas. A escola se coloca como o lugar de regulação das ações que depois são incorporadas como autorregulações. Saber-fazer que se transforma em um saber-ser.

Entrevistadora: Como vocês se veem na escola? Qual é importância da escola para vocês?

João: - Ah, bem, fazer amizades e, obviamente, para aprender.

Jorge: É o principal (continuação sobre a fala de João). Conhecer outras pessoas só que tem que priorizar o aprendizado porque a escola é uma coisa que a gente faz por agora. E tem que fazer certo.

Entrevistadora: - Como assim fazer por agora?

Jorge: - A gente não vai fazer sempre. É o nosso único trabalho.

Entrevistadora: - E como é ele?

João: - É exaustivo. (Risos e concordância dos demais alunos) Mas tem um lado divertido.

Ana: - É assim... Comparável com um emprego. A gente tem a obrigação de vir para a escola, mas a gente também vem por prazer para ver as pessoas de quem a gente gosta. A nossa vida social está na escola. São poucos os amigos que eu tenho que não são da escola.<sup>75</sup>

(Entrevista com o grupo de alunos do 9º Ano do EF no dia 29/04/2010)

Jorge apontou em sua fala que a escola, ou o tempo escolar, tem duração. Esse tempo não diz respeito apenas à preparação para a vida adulta. Na escola, enquanto se está lá, a vida está acontecendo, sendo vivida e produzida por eles. Mas, na experiência desse tempo, o aluno deve priorizar a aprendizagem. Aprender o que tem que saber e saber-fazer, mas de modo específico, isto é, “tem que fazer certo”. O trabalho escolar contribui para dimensionar a produção da subjetividade por meio de exercício de ações no terreno das obrigações e tarefas escolares.

<sup>75</sup> Entrevista com o grupo de alunos do 9º Ano no dia 29/04/2010.

### **4.2.1.3 Dos espaços de sociabilidades e da subjetividade**

A vida na escola ultrapassa o terreno da cognição do saber e do saber-fazer. A escola também é o lugar de encontro, é o lugar de estar com outros sujeitos na mesma condição, é o lugar em que as “sociações” se conectam, se reconhecem e se *con-fundem*<sup>76</sup>, produzindo interações que, abstraídas de seu conteúdo material, apresentam formas de sociabilidades (SIMMEL, 2006), ressignificações produzidas pelos alunos.

Pesquisadora: - O que vocês aprendem ou aprenderam de mais significativo na escola?

Carolina: - Ah, eu acho que em qualquer escola é a convivência social.

Pedro: - Tem muita convivência social.

Carolina: - Na escola tem pessoas muito diferentes e que gostam de coisas diferentes. Não é igual a um show que todo mundo tá ali gostando daquela banda. São diferentes de você. Então a escola ensina você conviver e lidar com estas coisas diferentes. Abre o horizonte para as coisas diferentes.

(Entrevista com o grupo de alunos da 3ª Série EM no dia 29/04/2010)

Alexandre Barbosa Pereira (2007) discute, em seu artigo<sup>77</sup> intitulado *Muitas palavras: a discussão recente sobre a juventude nas Ciências Sociais*, as noções de vários autores sobre a juventude. A partir das considerações de Ariès, acerca do “enclausuramento” das crianças na escola em substituição a aprendizagem realizada junto ao mundo adulto, processo chamado de escolarização, Pereira (2007) pondera como os jovens e as crianças estabelecem redes de sociabilidades *na e a partir da* escola. A concentração de crianças e jovens nas instituições escolares ao longo da modernidade, projeto civilizatório para formar um “homem novo”, possibilitou a esses sujeitos recriarem nesses espaços novas demandas. “O isolamento de crianças e jovens permitiu a estes um contato maior entre si e o estabelecimento de redes de sociabilidade juvenis e infantis específicas que passaram a ter a escola como referência” (PEREIRA, 2007, s/p). As experiências de sociabilidade estariam contribuindo para a produção não apenas da subjetividade dos sujeitos em escolarização, mas de um novo tipo de subjetividade que estaria vinculada, sobretudo, à influência de produtos e tecnologias contemporâneos em uso.

<sup>76</sup> O termo foi grafado dessa forma para significar fusões, interpenetrações.

<sup>77</sup> A referência completa desse artigo está na seção *Referências* desta dissertação.

Durante as observações no campo, ficou evidente o uso de aparelhos eletrônicos pelos alunos: de MP4 a celulares multifuncionais. Os alunos durante o recreio ouviam música, compartilhando muitas vezes o mesmo fone, mandavam mensagens no celular, ligavam para outras pessoas, geralmente para os pais ou para localizar um colega na escola.

A internet também se mostrou uma mídia muito utilizada pelos alunos, mais para acesso às redes sociais (como Orkut, MSN, Blogs, Skype) do que para utilização de e-mails ou fonte para pesquisas e trabalhos escolares. Utilização, inclusive, para poder estudar com algum colega, como disse uma das alunas em um momento da entrevista:

Carolina: - Eu não consigo estudar sozinha. Eu não sei pegar o caderno e estudar sozinha. Eu faço acompanhamento com professor de matemática. Eu preciso de ajuda porque não é uma matéria que eu tenha facilidade, sabe?! Eu estudo com meus colegas de sala antes das provas. Já estudei também pelo MSN, né? (Olhando para Aurélia). Quando eu tenho dúvida, dá pra esclarecer na hora. Quer dizer, se um amigo meu tiver no MSN<sup>78</sup>.

(Entrevista com a aluna da 3ª Série EM no dia 29/04/2010)

O uso da internet e, mais especificamente, das redes sociais pelos sujeitos escolares possibilita uma experiência espaço-temporal bastante diferenciada. Na realidade, o tempo e o espaço são relativizados. As distâncias espaciais são encurtadas e o tempo passa a ser sincrônico. O sujeito vive uma distensão do tempo em um presente constante. A presença física da outra pessoa não é necessária nos espaços virtuais, isto é, o ciberespaço.<sup>79</sup> Nádia Laguárdia de Lima (2009), em seu artigo *O brincar na contemporaneidade: o brincar e os jogos eletrônicos*<sup>80</sup>, apresenta o fascínio que os espaços virtuais exercem em crianças e jovens, pois “a lógica do ciberespaço evidencia o apagamento das fronteiras entre o público e o privado, o local e o global, o próximo e o distante, o visível e o invisível, a interioridade e a exterioridade, o conhecido e o desconhecido, o virtual e o real” (LIMA, 2009, p. 88). Se as fronteiras não estão demarcadas com clareza no espaço virtual, permitindo aos sujeitos a experiência do “Não-lugar”, para utilizar um termo de Marc Augé (*apud* TOSTA b, no prelo) entre vários lugares, então o terreno das possibilidades

<sup>78</sup> Entrevista com o grupo de alunos do 3ª Série EM no dia 29/04/2010

<sup>79</sup> O termo “ciberespaço” foi criado pelo escritor William Gibson, sendo utilizado como referência ao espaço abstrato das redes de computadores.

<sup>80</sup> O artigo é referente à pesquisa realizada em salas de bate-papo virtuais e *lan houses* em 2003. A indicação completa desse artigo encontra-se nas Referências.

está aberto, inclusive no que tange à produção da subjetividade nas experiências no além-tempo objetivo e espaço físico; novas experiências de sociabilidade em que são experimentadas outras configurações de relações intersubjetivas. O ciberespaço é um “terreno” para estreitar relações de interesses comuns, de afinidades, de amizades ou constituir outras. Porém, o espaço virtual não se sustenta pura e simplesmente. Seu terreno de existência e interesse está vinculado ao espaço real e físico da escola, como relatam os alunos:

Pesquisadora: - Em quais espaços da escola vocês mais gostam de ficar?

Pedro: - Eu gosto de ficar na quadra. O pátio, sabe?

Carolina: - É. Tem uma sensação mais livre. Dentro de sala a gente se sente mais preso, reprimido. No lugar mais amplo a sensação é melhor.

Wander: Na sala de aula, querendo ou não, você tem que ter uma postura diferente. Tem que ser mais disciplinado. Prestar atenção no professor... é aula, né?!

Pedro: - Pode conversar mais à vontade, sabe,?! Pode fazer brincadeira. Tem contato com todo mundo. Vê outros alunos de outras séries. Pode bater uma bolinha.

Pesquisadora: - E o que costumam fazer?

Carolina: - Depende. Depois do almoço a gente fica morto, deitado. Dá uma relaxada, mas conversa também, ouve música.

Aurélia: - Na realidade o 3º Ano pode sair da escola na hora do recreio. Eu saio para poder lanchar nas lanchonetes aqui perto.

Pesquisadora: - Todos saem?

Aurélia: - Só o 3º Ano. A gente fica por aqui perto.

(Entrevista com o grupo de alunos da 3ª Série EM no dia 29/04/2010)

Os espaços são significados e ressignificados pelos alunos de acordo com as experiências de corporalidade vivida por eles e também pelas relações intersubjetivas. O espaço da sala de aula é o espaço da aprendizagem, do trabalho escolar, do controle, da vigilância, da seriedade, da responsabilidade, da disciplina. É o lugar do saber e do saber-fazer. É também o espaço do dever ser. Porém, dentro da sala também são estabelecidas outras relações, que, embora a sala não tenha se constituído como o espaço das observações realizadas ao longo da pesquisa, foram reveladas pelos alunos sempre que se reportam a ela. A sala de aula é espaço de construção de várias significações.

Na sala de aula, não se aprendem apenas os conteúdos e matérias propostos pelos professores. Não se aprendem apenas posturas “adequadas” ao andamento das atividades escolares. Não é apenas o espaço de disciplina. Na sala de aula, os alunos estabelecem aproximações, reconhecem afinidades e interesses comuns, estabelecem vínculos afetivos tanto no nível dos afetos quanto dos desafetos, seja ainda na relação entre aluno e professor, seja entre os próprios alunos. A sala de

aula é espaço de socialização e aprendizagem, mesmo que forçada e dirigida por um conjunto de normas e regras de como se portar, obedecer, fazer as tarefas, prestar atenção na aula e no professor. Contudo, os espaços para além da sala de aula são os espaços em que os alunos podem estabelecer outras possibilidades de sociabilidades. Espaços em que se manifestam mais livremente, por assim dizer, as subjetividades, o ser-sendo dos alunos. Essa manifestação “mais livre” também foi apresentada na pesquisa de Carvalho (2008). Ela percebeu que os alunos adotavam posturas e comportamentos mais relaxados e descontraídos, bem como se dividiam pelos “pedaços” da escola.

A quadra ou o pátio era um dos locais preferidos para a maioria dos alunos quando não estava em sala de aula. Esse dado foi indicado no questionário e confirmado nas entrevistas. Ela era um espaço em que os alunos estabeleciam várias interações em nível da experiência de corporeidade de estar nesse lugar aberto e amplo, bem como em nível de interações entre eles. Segundo Simmel, a sociabilidade se constitui por um princípio em que “cada indivíduo deve garantir ao outro aquele máximo de valores sociáveis (alegria, liberação, vivacidade) compatível com o máximo de valores recebidos por esse indivíduo” (SIMMEL, 2006, p. 69). Os alunos estabelecem interações porque ocorre o cruzamento de sensações e emoções e “sentimentos” comuns. Esse contexto de sentimentos comuns foi observado por mim, ao longo dos recreios, em várias ocasiões. Grande parte dos alunos se encontrava no pátio e formava grupos de conversas ou ainda ou de jogos e brincadeiras esportivas, como o futebol dos rapazes.

Os grupos formados demonstravam, conforme percebi nas observações de campo, algumas características comuns que podiam ser reconhecidas por meio de gestos adotados (cumprimentos), gírias<sup>81</sup>, adornos, marcas de tênis, tipos de relógio, apresentação do cabelo (escovados, no caso das alunas, cortes estilizados para os alunos), colares no pescoço, tipos de brinco, pulseiras etc. Como também havia um ou outro grupo em que os adornos ficavam por conta dos aparelhos celulares, MP4,

---

<sup>81</sup> Um dos grupos observados por mim durante os recreios, constituído por rapazes, costumava brincar com dois de seus integrantes que estavam fazendo academia e ganhando massa muscular. Eles eram qualificados pelo termo “nabous”. Os colegas empregavam o termo para expressar as transformações físicas dos dois alunos, sugerindo, pejorativamente, que eles estavam “usando anabolizantes” e complemento alimentar.

lpods e jogos eletrônicos ou de cadernos e revistinhas. Era o grupo dos aficionados por Animês, Mangás<sup>82</sup> e desenhos do gênero.

Percebi também que os alunos não se agrupavam exclusivamente com os colegas e amigos da sala de aula. Às vezes, eles se encontravam no recreio com os colegas de outras salas e séries. Esse modo de sociabilidade deixava claro, em minha percepção, que as interações eram estabelecidas e conservadas para além do puro impulso subjetivo de “sociação”.

De acordo com as considerações de Simmel (2006), a sociabilidade é uma “forma lúdica de sociação”, o que significa que o que está em jogo é o “jogo de cena” em que as diferenças individuais são abstraídas em virtude da forma pura de estar com os “iguais”. Essa percepção da “igualdade” ficou muito forte. Além dos alunos interagirem com seus colegas “iguais”, havia grupos de “iguais” formados. Ser-sendo dos alunos que se manifestou na interação dos sujeitos. Multiplicidade na unidade e unidade da multiplicidade.

Como o espaço mais amplo da quadra trouxe possibilidades de sociabilidades e, portanto, de significações entre os sujeitos que ali interagem, esboçando traços delineados de identidades entre aqueles jovens, a saída do espaço da escola no período do recreio para os alunos da 3ª Série do EM também produziu não apenas outra possibilidade de sociabilidade, bem como um significado simbólico. Privilégio só possível e permitido àqueles alunos que estão no último ano escolar.

A saída dos alunos do espaço da escola para fazer o lanche em outros locais forma um paradoxo, a meu ver, importante para pensar a concepção da condição do aluno da 3ª Série EM da Escola Vir a Ser. No dizer de Bourdieu, eles são “adultos para algumas coisas, são crianças para outras” (BOURDIEU, 1983, p. 114) e, continua ele, “parece que um dos efeitos mais poderosos da situação de adolescente decorre desta espécie de existência separada que os coloca socialmente fora do jogo” (BOURDIEU, 1983, p. 114). Essa experiência de existência sem um lugar definido ou demarcado pode ser percebida em um dos relatos dos alunos entrevistados:

Pesquisadora: Do que vocês não gostam na escola?

---

<sup>82</sup> Os termos *animê* e *mangá* fazem referência aos desenhos japoneses de animação e de história em quadrinhos, respectivamente, produzidos a partir de 1950 e que adentraram o Ocidente ao longo de 1960. A estética japonesa nos desenhos e no enredo dos mesmos é tema de muitos trabalhos em vários campos, como Comunicação, Estudos Culturais e Filosofia.

Carolina: - Eu acho que no 3º Ano tratam a gente como criança. Tem um certo nível que tem que deixar a pessoa se desenvolver sozinha. Ter que entregar o Boletim pros (*sic!*) pais? (Gesto negativo com a cabeça) Deveriam diminuir esta cobrança, dar mais independência para gente. Eu sei que é obrigação dos pais assinar o Boletim. Em alguns casos os pais têm que vir pegar o Boletim. Geralmente é quando o aluno está com dificuldades nas aulas. Eu não gosto disso, fico muito triste quando me chamam (balançando a cabeça negativamente). Minha mãe ter que vir aqui? É meio humilhante, sabe?!

Wander: - Eu discordo dela. Muitos pais não sabem que, por exemplo, o filho não está com uma boa nota e o aluno culpa o professor tirando a responsabilidade das costas. Chamando os pais, os professores podem falar dos problemas dos alunos até para evitar a reprovação.

Aurélia: - Eu acho necessário, mas acho que se desde criança isso fosse desenvolvido, a independência, isso não seria necessário.

Carolina: - Tem coisas que eu fico incomodada, mas eu concordo com isso.

(Entrevista com o grupo de alunos do 3ª Série EM no dia 29/04/2010)

Se os alunos da 3ª Série EM podem sair do espaço escolar durante o período de recreio, privilégio se comparados aos demais alunos, então demonstram um nível de autonomia e responsabilidade que, na perspectiva do pensamento de Durkheim (1984), reflete o nível de interiorização das regras sociais e dos valores significativos prescritos pelas instituições, tais como a família e a escola. Porém, como “privilégio” carrega uma dupla simbologia no que diz respeito ao espaço e ao tempo, sair do espaço físico do colégio representa passar para o espaço não escolar. É a experiência da subjetividade pelo espaço limiar. Estar do lado de fora da escola, estando dentro da escola. Umbral entre a infância e o mundo adulto.

O paradoxo também se estende para o terreno do desempenho escolar. Os alunos Wander e Aurélia apresentaram, no excerto anterior da entrevista, os motivos para o procedimento da Escola Vir a Ser de entregar o boletim para os pais. Um deles é a informação à família do desempenho escolar do filho. Os boletins são entregues em uma data determinada no calendário (geralmente no sábado), que é previamente informada às famílias. A entrega é feita na secretaria do colégio ou pelos próprios professores nas salas de aula que são preparadas, especialmente, nesse dia, para receber as famílias dos alunos. Os pais podem verificar os resultados obtidos pelos filhos e buscar outras informações junto aos professores, não dizendo respeito exclusivamente às notas. É o momento, para alguns alunos, como Carolina, de comunicação sem mensageiro, sem intermediário. O pai ou a mãe ou ambos podem perguntar diretamente ao professor, ou professores, sobre as dificuldades em uma matéria, sobre o comportamento e participação nas aulas, conhecer o professor tão “falado” pelo filho etc. O aluno deixa de ser nesse

momento o mensageiro e a mensagem (PERRENOUD, 2002) para ser o tópico da comunicação direta entre os pais e o professor. Nessa situação específica, não há como se esquivar. Revelações são feitas. Sensações e emoções vêm à tona. Para alguns alunos, é o momento do gosto amargo da memória do que não foi feito ser trazido para o presente e *ex-posto*: “É meio humilhante, sabe?!” Para outros, é o reconhecimento de que o trabalho escolar realizado foi positivo.

#### **4.2.1.4 – Dos alunos em seu ofício – o movimento do ser-sendo para o saber-ser**

“Responsabilidade”, “estudar”, “esforçado”, “disciplina”, “preguiçoso”, “desinteressado” e “bagunceiro” foram alguns termos utilizados recorrentemente pelos sujeitos pesquisados, tanto no questionário quanto nos grupos de discussão, para expressar a visão que eles tinham de si mesmos como alunos, isto é, sendo alunos.

O trabalho escolar exige esforço. Esforço que se divide pelas rotinas escolares das aulas expositivas, dos exercícios, dos trabalhos, da preparação e realização das provas. O sujeito se vê como aluno no movimento de realização e no modo como realiza suas tarefas e seus deveres escolares, não se restringindo apenas à dimensão acadêmica. Nesse movimento, ele revela seu saber, seu saber-fazer e seu saber-ser.

Para alguns alunos, o esforço pode ser maior ou menor, dependendo de uma série de parâmetros: habilidades e competências cognitivas, resultados obtidos nas provas, interesses ou não pelas disciplinas e seus conteúdos, conhecimento das regras escolares, período letivo, médias ou falta de médias nas disciplinas, estilo de cobrança dos professores. Existe uma relação estratégica do aluno com o trabalho escolar. Estratégia estabelecida por meio de projeções do investimento necessário para atingir o fim almejado. A visão que o aluno tem de si está vinculada à relação que ele estabelece com o trabalho escolar, como foi relatado pelos alunos do 9º Ano EF:

Jorge: Normal.

Pesquisadora: Como assim, normal?

Jorge: É... Eu faço o que todo mundo faz. Se bem que eu não faço todos, todos os exercícios. Não. Tem umas coisas que são muito chatas pra fazer. Podia ser diferente.

João: Bem, eu não sou assim... um bom aluno. Quer dizer, que eu não sou um aluno, assim, que fica quieto e calado em sala. Eu converso um pouco. (Risos dos colegas e comentários para ele falar a verdade) Tá, tá. Eu converso, mas eu tenho facilidade de pegar a matéria. E ainda ajudo os outros e eu não perco média.

Geórgia: Eu estudo. Meus pais falam que a gente tem que aproveitar as oportunidades. Eles não estudaram em escola particular. Eu estudo pra prova e faço a maioria dos exercícios.

Ana: Eu sou responsável. Eu sei a hora de conversar e sei quando prestar atenção. Eu nem sempre estudo pras provas porque eu presto atenção na aula. Então, pra mim isso já me prepara. Eu não preciso ficar estudando. Só pra aquela matéria que eu estou precisando de ponto.

Pesquisadora: Como e quando vocês estudam?

Jorge: Eu não estudo. No dia da prova eu dou olhada no caderno ou no livro.

Pesquisadora: Mas as provas não são na tarde de sexta-feira? Você estuda quando?

Jorge: Antes da prova.

(Burburinho)

Ana: Ele estuda na hora do almoço.

Pesquisadora: E vocês?

Geórgia: A gente costuma estudar um dia antes da prova. Eu pelo menos.

(Entrevista com o grupo de alunos do 9º Ano EF no dia 29/04/2010)

Os alunos do 9º Ano EF mostraram que seu esforço escolar, segundo pude perceber, estava vinculado às exigências das provas e exercícios, às médias escolares e, podendo acrescentar, por extensão, a “passar de ano”. Porém, segundo percebi, eles também ilustraram algumas de suas estratégias de condução da vida escolar. Estudavam e faziam exercícios quando precisavam, isto é, para as provas ou para algum exercício que valesse nota. Esse dado já havia sido indicado, anteriormente, nos resultados do questionário, quando foi perguntado aos alunos sobre seus hábitos de estudo. A experiência da produção escolar dos alunos revelou, segundo minha análise interpretativa, um sistema econômico, ou um microssistema econômico, em que o modo de produção escolar se configurou, para os alunos dessa série, como de subsistência. Relação de proporcionalidade entre o esforço investido e o retorno obtido. Porém, para os alunos da 3ª Série EM, percebi que outras experiências e relações foram estabelecidas com o trabalho escolar:

Pesquisadora: Como vocês se sentem e se veem como alunos?

Pedro: - Eu me vejo com responsabilidade. Com responsabilidades e que tem muita coisa para fazer. Como um integrante e como alguém que ajuda pra formar a escola também.

Carolina: - A gente tem muitos deveres e obrigações. Tem muita coisa pra fazer. E como aluno, a gente tem que entender e respeitar. Acho isso importante.

Wander: - Nós do 3º Ano temos que ter responsabilidades e obrigações. Eu não estudava antes. Antes do 3º Ano. Estudar é no 3º Ano.

Aurélia: - Alunos do 3º Ano têm que ter mais responsabilidades, focando o vestibular.

Carolina: - A gente é cobrada de todos os lados: por pai, mãe, professores, pela sociedade. Você mesmo se cobra, sabe?! É esperado que a gente passe no vestibular.

Pesquisadora: - Vocês agora no 3º Ano têm uma visão diferente da trilha que fizeram até aqui. Se veem diferentes de outras séries?

Carolina: - Ah, se eu tivesse essa maturidade antes, seria muito melhor.

Wander: - Quando estamos em outros anos, a gente não pensa que no futuro o que está sendo aprendido é importante.

Carolina: - No 3º Ano passamos a matéria muito rápido, o que teoricamente deveríamos saber. Se eu tivesse estudado direito antes, seria muito melhor agora. Eu teria aproveitado mais.

Pedro: - Agora a gente tem que fazer os exercícios e estudar para as provas. Tem vestibular e tem também o ENEM.

Entrevistadora: - Antes não estudavam assim?

(Risos)

Wander: Ah... mais ou menos. Nada comparado.

Aurélia: - A gente estudava, eu pelo menos estudava. Mas agora é uma questão que não dá para deixar para você fazer depois. É muita coisa que a gente tem que estudar. Eu não perco uma aula. Só se precisar muito. Por exemplo, exercícios. Tem que fazer tudo e se não fizer tudo, pelo menos uma grande parte. Eu até entro na internet e pego as provas de vestibular para ver as questões.

Pedro: - Eu não fazia todos os exercícios, não. Eu escolhia os que eu ia fazer. Se eu já tinha entendido a matéria, para que eu precisava fazer tudo?

Carolina:- Agora a gente tem que fazer tudo. Agora não basta passar de ano. Tem o vestibular.

(Entrevista com o grupo de alunos da 3ª Série EM no dia 29/04/2010)

O esforço despendido pelos alunos dessa série tem ligação direta com o vestibular, configurando outra relação produtiva com o trabalho escolar e, por conseguinte, com sua rentabilidade. Todos os alunos dessa série já haviam indicado no questionário que intencionavam prestar concursos vestibulares para ingresso no ensino superior. O que se tornou patente foi a responsabilidade assumida na realização das tarefas escolares, sendo, pois, que as mesmas passaram a assumir outro valor e significado. Os alunos da 3ª Série EM teriam que produzir “excedentes” para garantir “passar de ano” e, também, acumular capital cultural, no sentido de estado incorporado de conhecimentos escolares exigidos nos exames, para a aprovação no vestibular.

Segundo minha percepção, os alunos dessa série adotaram outra relação produtiva com os estudos, operando uma mudança de perspectiva tanto quantitativa quanto qualitativa do trabalho escolar. Enquanto os alunos do 9º Ano realizavam suas tarefas em conformidade com as “necessidades do momento” de cumprimento

das exigências escolares, os alunos da 3ª Série passaram a fazer os exercícios e outras tarefas, ampliando, assim, o sentido do trabalho escolar, que passou a conotar condição de possibilidade da vida futura. As noções e convicções apresentadas por esses alunos nas entrevistas mostraram a relação causal entre a intensidade do esforço e da dedicação escolares e os exames vestibulares, sendo que esse esforço poderia ainda ser intensificado de acordo com o curso universitário escolhido.

“Uma pessoa quer fazer Administração e outra, Medicina. Claro que o esforço vai ser maior para quem vai fazer Medicina”.<sup>83</sup> A aluna traz à tona sua percepção das condições objetivas de ação e das estratégias necessárias ou mais adequadas para levar a termo as expectativas subjetivas. Escolhas que não assumiram pura e simplesmente uma feição subjetiva, bem como também não representaram um completo cálculo racional e consciente. Entre a “consciência total” do sujeito e a “materialidade mecânica” da realidade objetiva, ou, dito de outra forma, entre o subjetivismo e o objetivismo, há uma “ponte” que faz as conexões da interioridade com a exterioridade: “um princípio gerador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1983, p. 61), isto é, o *habitus*. Escolhas nem tão isentas e ações nem tão determinadas.

O senso de responsabilidade não se mostrou vinculado apenas ao trabalho escolar. Eu percebi aflorar no relato de um dos alunos da 3ª Série EM o sentimento de pertença à escola. De pertença como “integrante” que tem responsabilidade de “formar”, de compor e de compor-se como membro. Sob esse prisma, é possível pensar a responsabilidade como compromisso. A escola teve importância na formação desse aluno, assim como, segundo minha interpretação, ele concedeu sua parcela de contribuição à instituição. Essa contribuição foi expressa na noção de intercâmbio do aluno: ele se vê “como alguém que ajuda a formar a escola também”. O intercâmbio entre escola e aluno é muito mais que um movimento de troca ou de transmissão de bens. Existe um movimento, mas não necessariamente linear e ascendente. O relato a seguir ilustra esse fato:

Aurélia: - Eu, atualmente, gosto de participar da vida escolar. (interrupção de Carolina)

Carolina: - Ela é um bom exemplo de boa aluna. Tem boas notas, participa no colégio...

---

<sup>83</sup> Excerto da entrevista com o grupo de alunos da 3ª Série EM no dia 29/04/2010.

Aurélia: - Olimpíada de Matemática, Vôlei. Fiz o ano passado Crisma. Eu gosto muito da escola. Sou uma das alunas mais antigas. Eu estou aqui desde o maternal. Eu falo o que eu penso. Já briguei muito aqui na escola. Eu vou na Coordenação e falo o que eu tenho que falar.

Pesquisadora: - Como assim brigar?

Aurélia: - Sobre a escola. De coisas que eu não concordo, sabe. Tipo uma injustiça ou uma decisão. Falo sobre prova, calendário. Essas coisas.

Pesquisadora: - A Coordenação dá essa abertura?

Aurélia: - Sim. Eu já briguei muito na Coordenação. Mas lá tem um canal aberto com os alunos.

(Entrevista com o grupo de alunos da 3ª Série EM no dia 29/04/2010)

Aurélia revela suas percepções, sentimentos, pensamentos e ações sobre a vida escolar que é colocada na perspectiva do tempo. Ela expressou seu sentimento como aluna que “atualmente” gosta de participar da escola e de suas atividades, o que nos permite pensar que anteriormente ela não tinha esse envolvimento. Porém, mesmo reconhecendo certa obviedade nessa inferência, o ponto principal do movimento da aluna está na forma como ela se reporta ao tempo passado. Tempo em que ela já havia “brigado” na escola por motivos que ela classificou como “injustiça” e “decisão” sobre os principais elementos da rotina escolar, citando “provas” e “calendários”. Eu procurei me informar com a Coordenadora sobre a organização do calendário e se os alunos pediam para mudar as datas de provas. Ela me disse que uma ou outra vez o calendário precisou ser alterado em virtude de algum ajuste, por exemplo, de provas que foram marcadas antes de feriados prolongados. Esses ajustes, às vezes, eram solicitados pelos alunos, mas eram sempre avaliados. Também havia comentado que possivelmente o calendário de provas seria alterado por causa da Copa do Mundo. Alguns jogos do Brasil seriam na sexta-feira, e, dessa forma, provas e aulas deveriam ser mudadas<sup>84</sup>.

Segundo minha percepção, a fala da aluna Aurélia traz um elemento para pensar o ofício do aluno: a arbitrariedade das decisões dos professores ou da Coordenação ou mesmo da Direção impactam diretamente a dimensão de trabalho escolar e dos custos gerados para os alunos. Uma mudança no calendário, uma prova cujo nível de cobrança está acima das expectativas ou o cancelamento de uma atividade programada podem levar a uma “instabilidade” das necessidades e dos interesses dos alunos. O aluno aprendeu as regras escolares, aprendeu as rotinas, compreendeu as dinâmicas de produção e de resultado. Ele aprendeu a jogar com as regras do jogo (PERRENOUD, 2002). Regras que estabeleceram

---

<sup>84</sup> Informação verbal registrada no caderno de campo no dia 18/05/2010.

condições. Condições que alteradas geraram contradições e as contradições, novas condições.

Eu percebi um elemento comum nos relatos dos alunos tanto do 9º Ano EF quanto da 3ª Série EM no que diz respeito à matriz curricular das duas séries. Os alunos manifestaram suas percepções e visões acerca da organização dos componentes curriculares e também acerca do formato das aulas.

Pesquisadora: Do que mais vocês não gostam na escola?

Geórgia: - Falta padrão para o método da aula. Alguns professores não aproveitam o tempo.

Jorge: - É. Tem matéria que é muito diferente.

João: A escala das matérias também. Tem muita aula de umas matérias e só uma de outras, por exemplo, sociologia e filosofia. Eu queria ter mais aulas. São matérias que ajudam a aprender outras matérias.

Pesquisadora: Mas vocês têm apenas filosofia no 9º Ano, não é?

João: É. Mas eu queria também ter de sociologia, como as outras séries.

Pesquisadora: E vocês já conversaram sobre isso com a coordenação ou a direção da escola? Vocês já manifestaram suas ideias? Vocês têm representantes de turma?

(Burburinho)

João: Não. (Não conversaram)

(Entrevista com o grupo de alunos do 9º Ano EF no dia 29/04/2010)

Pesquisadora: Do que vocês não gostam na escola?

Pedro: - Eu não gosto da grade de horários imposta. Deixa a gente mais desleixado, sabe. Você foca a área que você mais gosta e te interessa. Se eu pudesse, montava a grade de forma mínima e depois as matérias que eu gosto. Me deixaria mais satisfeito.

(Entrevista com o grupo de alunos da 3ª Série EM no dia 29/04/2010)

É na sala de aula que se dá a materialização do currículo. O currículo formal corresponde ao conjunto das disciplinas e de seus respectivos conteúdos indicados ou definidos pelos órgãos oficiais para a composição da matriz curricular das escolas. O currículo formal observa os componentes curriculares que fazem parte da Base Nacional Comum, sendo, portanto, obrigatórios, e os componentes relativos à parte diversificada. As escolas têm certa autonomia para decidirem sobre a parte diversificada que irá compor a matriz curricular de cada série. Contudo, o plano da realização do currículo se dá no interior da escola e na sala de aula, assumindo sua feição de currículo real, em que os alunos estabelecem suas estratégias para realizar ou dosar o ritmo do trabalho escolar (PERRENOUD, 2002).

As estratégias podem ser vistas sob o ângulo das relações que os alunos estabelecem com a matriz curricular de cada série, apresentado como os mesmos avaliam o que seria mais interessante e produtivo como objeto de aprendizagem. Ficou explicitado que a afinidade é um elemento de agregação de valor e sentido às

disciplinas. Embora nas entrevistas os alunos não tenham comentado especificamente sobre um ou outro professor, a Coordenadora Pedagógica<sup>85</sup> havia me informado, antes mesmo da realização das entrevistas, que os alunos gostavam especialmente do professor de Filosofia da escola, o que foi evidenciado, posteriormente, pelo comentário feito pelo aluno sobre as matérias que deveriam ter a carga horária ampliada. O fato que suscitou o comentário da Coordenadora foi ela ter sabido que eu era (e sou) também professora de Filosofia.

Além da afinidade, a didática do professor foi apresentada como outro elemento de agregação de valor e importância às aulas de uma disciplina. Os meios escolhidos pelos professores para o desenvolvimento de seu conteúdo e definição do trabalho escolar são avaliados pelos alunos e julgados por critérios vinculados tanto ao interesse despertado quanto às exigências produtivas.

---

<sup>85</sup> Nota de campo 25/02/2010.

## 5 CONCLUSÃO – PROVISÓRIA E NÃO VISIONÁRIA

A pretensão da pesquisa em busca de compreensão aprofundada da construção da identidade do ofício de aluno não foi esgotada. O que aqui foi descrito foi mais um gotejamento de significação. Entretanto, é preciso dizer que o campo da interpretação é o campo da significação. Como significar a identidade do ofício do aluno senão no seu movimento? O ofício é construído e não é ofício de um só.

Os alunos da Escola Vir a Ser revelaram, em suas visões, versões sobre as relações construídas no espaço escolar. Espacialidade vivida em nível de suas experiências de corporeidade. Em sala de aula, experiências de comedimento, enquanto, no pátio, liberdade e descontração. O pátio mostrou-se espaço de expressão da multiplicidade de subjetividades. Espaço de sociabilidades. Lugar para ver e ser visto. Lugar de conversar, de navegação pelas mídias, de trocas de olhares, de desenhos e de jogos. No pátio, múltiplas subjetividades se encontravam e se *re-conheciam*. No espaço “aberto” e amplo das quadras ou dos corredores, a subjetividade do aluno manifestou o ser-sendo. Na sala de aula, o saber-ser. O pátio não assumiu apenas uma extensão espacial, bem como assumiu uma extensão temporal. Tempo diferente daquele da sala de aula. Tempo curto, se comparado ao tempo de aula. Tempo de gosto e de afeto.

Os afetos e as afetações se articularam entre os espaços externos e o espaço interno da sala de aula. As rotinas escolares foram explicitadas pelos alunos: exercícios, provas, horários e aulas. Exigências de esforço e dedicação que eles resignificaram, imprimindo certo ritmo e valor. Estudavam para as provas, mas, às vezes, algumas horas antes delas. Trabalho escolar cujas relações produtivas dos alunos estavam vinculadas ao custo-benefício. Estratégias para ser-sendo mesmo diante das exigências de saber e de saber-fazer.

O trabalho escolar dos alunos assumiu um modo de produção: cultura de subsistência para uns, possibilidade de investimento futuro para outros. Porém, os alunos das séries pesquisadas explicitaram que o trabalho não possuía um mesmo significado para eles. A resignificação do trabalho e do esforço do aluno mostrou-se conectada ao tempo vivido por eles. Os alunos do 9º Ano EF revelaram uma relação de causalidade entre o esforço despendido e os resultados pretendidos. A nota para eles era a causa do esforço, e não seu resultado. Porém, o trabalho escolar para os

alunos do último ano de escolarização, a 3ª Série EM, além de ser significado de outra forma, foi redimensionado. O trabalho não foi visto apenas como esforço ou exigência para atingir uma nota. O trabalho passou a ter um valor em si, pois foi considerado por eles um investimento duplo: “passar de ano” e passar no vestibular.

O redimensionamento do trabalho escolar ainda pôde ser observado não apenas pelo aumento de sua produtividade, mas como senso de responsabilidade, de dever. Feição mais delineada nas versões dos alunos da 3ª Série EM do que dos alunos do 9º Ano EF. Dever-saber, dever-fazer... dever-ser. Porém, o tempo mostrou-se como um elemento de composição significativa do trabalho escolar. Para os alunos da 3ª Série, o tempo estava curto. Tempo de passagem. Tempo de mudanças. Tempo de muitos investimentos. Enquanto isso, a percepção do tempo para os alunos do 9º Ano era distendida. A percepção do tempo estava mais localizada no presente ou no curto espaço de tempo do ano letivo do que do tempo futuro.

As rotinas, regulações do tempo e do espaço, as provas, a composição da matriz curricular de cada série e os horários das aulas foram elementos objetivos que imprimiram nos alunos a mobilização de suas ações. Impressão de hábitos e costumes. De outro lado, os alunos também manifestaram suas concepções e seu modo de agir. Suas estratégias e condutas diante das exigências escolares. Movimento dialético de interpenetração da subjetividade e da objetividade. Movimento dialético em que o ser-sendo aluno traceja o saber-ser aluno. Na subjetividade, o lampejo da identidade. Saber, saber-fazer... saber-ser.

O ofício de aluno não assumiu uma feição congelada como um retrato. Retrato parado no tempo e no espaço. A identidade do aluno celebrou a mobilidade. O ofício de ser-sendo e, que, sendo, sabe ser.

A contribuição pretendida por esta pesquisa foi de ampliar a compreensão e a discussão sobre quem é o aluno no seu ofício em dado momento e contexto de uma instituição escolar, posto que ele não é um ser ideal e não é sempre o mesmo.

O ofício do aluno não está circunscrito exclusivamente à esfera do trabalho escolar com suas tarefas, provas, trabalhos, repetições, memorizações etc.

Tal ofício deve ser compreendido na dimensão das relações com o tempo e os espaços dos sujeitos. “Espaços” porque a sala de aula é importante, mas não mais importante do que outros espaços escolares nos quais os sujeitos estabelecem vínculos, novos laços, produzem significados, convivem e interagem.

O ofício do aluno é produção e produto vinculados aos valores, princípios, forma de proceder de uma escola, ou seja, é cultural. É expressão e expressa o pensar, o agir, o relacionar dos sujeitos em um contexto.

O aluno não é unidade, mas multiplicidade. Ele é seu ser em movimento. Ser que sendo vai sendo ser. Nessa dinâmica despretensiosa do jogo das palavras, é presença constante o jogo de cena em vários lugares e espaços. E em vários espaços e tempos. O aluno vai aprendendo que mais que saber é preciso saber-fazer e mais que saber-fazer é necessário saber-ser. Quem é o aluno? O aluno não é apenas multiplicidade, mas é, também, unidade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1962. p. 503.

ABERASTUBUY, A; KNOBEL. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC, UNESCO, 2007. v. 27, p. 13-54.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BONOMA, Thomas V; SHAPIRO, Benson. **Sucesso e Marketing Industrial: a obtenção de lucro através da racionalização**. São Paulo: Harbra, 1991.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A 'juventude' é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p.113-121.

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Traduzido por Paula Monteiro. Genève: Lib. Droz, 1972.

BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "A turma de trás". In: MORAIS, Regis (Org.). **Sala de aula**: Que espaço é esse?. São Paulo: Papyrus, 1986b. p.105- 122.

BRASIL. Código Civil (2002). **Códigos**. 3. ed. Barueri: Manole, 2004. p. 401.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Belo Horizonte: CEDCA, 1995.

BRUN, Jean. **Os Pré-Socráticos**. Trad. Armindo Rodrigues. Lisboa: Edições Setenta, 1968.

CARVALHO, Andréa Pinheiro Tomaz. **Adolescência(s)**: apropriação e uso de espaços/tempos escolares externos aos espaços/tempos de sala de aula: um estudo de caso em uma escola pública da Rede Municipal de Contagem – MG. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentas antropológicas. In: CHARLOT, Bernard (Org). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 15-31.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e

Marília Pontes Sposito. Trad. Ines Rosa Bueno. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 222- 231 , maio/ago./ ; set./dez. 1997.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto: Res-Editora Ltda.1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aluno. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, N.T.; EIZIRIK, M.F. **Em aberto**, Brasília, ano14, n. 61, jan./mar. 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREITAS, Letícia, **Cá entre nós! Deixa que eu seja eu**: um estudo de caso sobre usos que os alunos do Colégio Imaculada Conceição – Montes Claros – MG, fazem do uniforme escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifca Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005.

JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e sociedade**, v. 26, p. 379-389, mai./ago, 2005.

Jovem Século 21. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 27/07/2008, Especial. p. 2-14.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: Edusc, 2002.

LIMA, Nádia Laguárdia. O Brincar na Contemporaneidade: a criança e os jogos eletrônicos. In: **A Infância na Mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.87-106.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, Priscilla de Oliveira; TRINDADE, Zeidi Araújo; Almeida, Ângela Maria de Oliveira. O Ter e o Ser: representações sociais da adolescência entre adolescente de inserção urbana e rural. **Psicologia, reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SOUZA, Patrícia Lânes Araújo. Lazer e tempo livres dos(as) jovens brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva. In: ABRAMOVAY, M. (Org.) ; ANDRADE, E. R. (Org.) ; ESTEVES, L. C. G. (Org.) . **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC, UNESCO, 2007. v. 27, p. 117-146.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Maria Amélia de C; EGRY, Emiko Y. A adolescência como um constructo social, **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano** - biblioteca virtual de saúde, v. 7, n. 2, p. 12-21, jul./dez. 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. São Paulo: Unesp.- Paralelo 15, 1998. p.19.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1993.

PEIRANO, Mariza (Org.) Rituais como estratégia analítica e abordagem etnográfica. In: **O dito e o feito**: ensaios de Antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001. v.12.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. **Pontourbe**, v. 1, 2007.

PERES, F.; ROSENBERG, C. P. Desvelando a concepção da adolescência/ adolescente presente no discurso da saúde pública. **Saúde Soc.**, v. 1, n. 7, p. 53-86, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Trad. Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Editora, 2002.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCKWELL, Elsie. Relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. In: TERCER SEMINARIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá, 1985. **Memorias...** Bogotá: [s.n.], 1985

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANCHIS, Pierre. Da quantidade à qualidade: como detectar linhas de força antagônicas de mentalidade em diálogo. **Revista Brasileira da Ciências Sociais**, n. 33, p.103-126, 1997.

SIMMEL, **Georg. Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **A metodologia do estudo de caso**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2008. Notas de aula.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Antropologia e educação: interfaces em construção e a questão da identidade na escola. In: FERREIRA, Amauri Carlos. (Org.). **Dimensões da prática docente**. No prelo a.

TOSTA, Sandra F. P. **Enciclopédia INTERCOM de comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p.1191.

TOSTA, Sandra F. P. **Sociabilidades Contemporâneas**: Juventude, Mídia e Escola. ANEC. No prelo b.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria e Educação**, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Produção sócio-histórica da relação aluno professores: Alguns indicadores de análise. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 199-217.

VELHO, Gilberto. Ciências sociais e biografia individual. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 1-7, jul./dez. 2006.

VIVARTA, Veet (Org). **Remoto Controle**: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. São Paulo: Cortez, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APENDICES

### APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos

#### O ALUNO: percepções

Este questionário constitui uma parte da Pesquisa de Mestrado em Educação da PUC Minas. Sua contribuição é muito importante para o levantamento dos dados que estão aqui apresentados.

Agradecemos sua colaboração em participar de seu preenchimento com suas percepções como aluno sobre algumas atividades escolares e de outras informações.

<b>IDENTIFICAÇÃO E GRUPO FAMILIAR</b>
---------------------------------------

Série: \_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ sexo: ( )  
feminino ( ) masculino

1) Com quem você mora ?

( ) Pais ( ) Avós ( ) Tios ( ) Outros (informar): \_\_\_\_\_

2) Mora próximo ao colégio? ( ) Sim ( ) Não

3) Grau de escolaridade:

a) Mãe

( ) 1ª a 4ª série ( ) 5ª a 8ª série ( ) 1º a 3º ano (Ensino médio) ( ) Curso superior ( )  
Pós-Graduação ( ) Não sabe

b) Pai

( ) 1ª a 4ª série ( ) 5ª a 8ª série ( ) 1º a 3º ano (Ensino médio) ( ) Curso superior  
( ) Pós-Graduação ( ) Não sabe

4) Profissão / ocupação do pai

---

Profissão/ ocupação da mãe

---

<b>ESCOLARIZAÇÃO</b>
----------------------

- 4) Você já frequentou outra escola antes desta? ( ) Sim ( ) Não
- 5) Se frequentou, quando? ( ) Antes 2004 ( ) Até 2005 ( ) Até 2006 ( ) Até 2007 ( ) Até 2008 ( ) Não sabe
- 6) Você repetiu alguma série/ano? ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não ( ) Não se lembra
- 7) Pretende fazer faculdade? ( ) Sim ( ) Não

Qual o curso pretende fazer? \_\_\_\_\_

<b>SER ALUNO</b>
------------------

- 8) O que significa ser um bom aluno **para seus pais**? (Marcar até 5 alternativa)
- a) ( ) Ser disciplinado
  - b) ( ) Participar das atividades da sala de aula
  - c) ( ) Realizar todas as tarefas escolares
  - d) ( ) Ser estudioso
  - e) ( ) Ter um bom relacionamento com os professores, direção e funcionários
  - f) ( ) Ter um bom relacionamento com os colegas
  - g) ( ) Ter facilidade em aprender os vários conteúdos das disciplinas
  - h) ( ) Ter boas notas
  - i) ( ) Ser líder
  - j) ( ) Passar de ano

Outros ( caso queira acrescentar outras observações)

---

- 9) O que significa ser um bom aluno **para seus professores**? (Marcar até 5 alternativa)
- a) ( ) Ser disciplinado
  - b) ( ) Participar das atividades da sala de aula
  - c) ( ) Realizar todas as tarefas escolares
  - d) ( ) Ser estudioso
  - e) ( ) Ter um bom relacionamento com os professores, direção e funcionários
  - f) ( ) Ter um bom relacionamento com os colegas
  - g) ( ) Ter facilidade em aprender os vários conteúdos das disciplinas
  - h) ( ) Ter boas notas
  - i) ( ) Ser líder
  - j) ( ) Passar de ano

Outros ( caso queira acrescentar outras observações)

---

- 10) O que significa ser um bom aluno **para você?** (Marcar até 5 alternativa)
- a)  Ser disciplinado
  - b)  Participar das atividades da sala de aula
  - c)  Realizar todas as tarefas escolares
  - d)  Ser estudioso
  - e)  Ter um bom relacionamento com os professores, direção e funcionários
  - f)  Ter um bom relacionamento com os colegas
  - g)  Ter facilidade em aprender os vários conteúdos das disciplinas
  - h)  Ter boas notas
  - i)  Ser líder
  - j)  Passar de ano

Outros ( caso queira acrescentar outras observações)

---

- 11) Na relação entre aluno e escola, o que você classifica como mais importante?
- a)  a escola é importante para aprender conhecimentos
  - b)  a escola é importante para conviver com as pessoas
  - c)  a escola é importante como preparação para a vida adulta
  - d)  a escola é importante por permitir conhecer novas pessoas

- 12) Qual o espaço escolar que você gosta e se sente à vontade para ficar?
- a)  sala de aula
  - b)  no pátio/ quadras
  - c)  na biblioteca
  - d)  no portão/portaria
  - e)  nos corredores
  - f)  não gosta da escola
  - g)  outros ( especificar)
- 

<b>TEMPO DE ESTUDO E DE LAZER</b>
-----------------------------------

- 13) Você costuma estudar (marque até três alternativas):

- a)  para revisar a matéria dada
- b)  para fazer as provas
- c)  para apresentar trabalhos
- d)  para fazer os deveres e tarefas escolares
- e)  não costuma de estudar

- 14) Seu tempo de estudo está relacionado à ou facilidade em conteúdos e matérias?  
( ) Sim ( ) Não

15) Caso tenha confirmado, marque a alternativa que indica o motivo de você dedicar maior tempo de estudo aos conteúdos e matérias.

- a)  Por ter facilidade e gostar de certas disciplinas e conteúdo  
 b)  Por ter dificuldade em certas disciplinas e conteúdos  
 c)  Quando precisa de pontos por ter dificuldades em certas disciplinas  
 d)  Quando precisa de pontos independentemente de ter dificuldade ou facilidade em certas disciplinas

16) Você tem hábito de ler?  Sim  Não

17) São leituras de seu interesse:

a)  Livros  Revistas  Jornal  Mangá /revistas em quadrinhos

b) Escreva o nome do último livro que você leu:

---

c) O livro lido foi indicado pela escola?  Sim  Não

18) Você realiza outras atividades fora da escola?  Sim  Não

Caso tenha confirmado, qual(ais)?  Curso de Línguas  Academia de Ginástica ( Grupo  
 )  
 de Jovens  Esportes  Outro(s) \_\_\_\_\_

19) Enumere as atividades que realiza por ordem de frequência:

Assistir à TV  Ouvir música  Ir ao cinema  Ir ao Teatro  Ir a Shows  Ir ao jogo de futebol  Outro: \_\_\_\_\_

20) Você costuma usar a internet?  Sim  Não

21) O uso que você faz da internet está ligado

às tarefas e trabalhos escolares	<input type="checkbox"/> frequentemente	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> raramente
ao uso do seu e-mail pessoal	<input type="checkbox"/> frequentemente	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> raramente
ao uso de sites de relacionamento como MSN, Orkut e Facebook	<input type="checkbox"/> frequentemente	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> raramente
ao download de arquivos eletrônicos como músicas, filmes e jogos	<input type="checkbox"/> frequentemente	<input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> raramente

22) Escreva uma palavra ou expressão que descreva você como aluno:

---