

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

Dissertação de Mestrado

Escolarização em camadas populares: a percepção dos egressos sobre a escola

Elias Festa Paludo

Orientadora: Prof^a Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves

Porto Alegre, agosto de 2019

Elias Festa Paludo

ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS POPULARES: A PERCEPÇÃO DOS
EGRESSOS SOBRE A ESCOLA

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 22 de agosto de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Profa. Dra. Neusa Chaves Batista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Prof. Dr. Alexandre Virgínio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Profa. Dra. Rochelle Fachinetto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Vice-reitor: Jane Fraga Tutikian

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Claudia Wasserman

Vice-diretor: Hélio Ricardo do Couto Alves

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Coordenador: Paulo Andre Niederle

Vice coordenador: Marcelo Kunrath Silva

CIP - Catalogação na Publicação

Festa Paludo, Elias
Escolarização em camadas populares: a percepção dos egressos sobre a escola / Elias Festa Paludo. -- 2019.
125 f.
Orientadora: Clarissas Eckert Baeta Neves.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Sociologia da Educação. 2. Escolarização em camadas populares. 3. Papel da escola. 4. Cultura escola. I. Eckert Baeta Neves, Clarissas, orient. II. Título.

Dedico este trabalho à minha família que, além de servir de inspiração e exemplo, me apoiou e incentivou a seguir em frente.

Agradecimentos

Por mais clichê que seja, devo admitir que esta dissertação passou pelas mãos de muitas pessoas. Pessoas as quais não hesitaram em estender a mão e, com um apoio incondicional, permitiram que eu seguisse em frente. As dificuldades não foram poucas. Mas os aprendizados e ganhos, em compensação, foram muito maiores.

Os meus mais emocionados agradecimentos vão para minha família. Para minha mãe que, nas minhas realizações, se realizou, apoiando quaisquer que fossem as minhas decisões, dando o suporte que só poderia vir dela. Ao meu pai, agradeço por ter me dado apoio, se orgulhado e compartilhado suas histórias porto-alegrenses que tanto me inspiraram a ir para aquela cidade. Aos meus irmãos, agradeço antes de tudo pelo exemplo, preocupação e carinho que nunca me faltaram. É um orgulho gigante saber que encontro na Carol e no Gio os melhores exemplos de pessoas: amorosas, inteligentes, dedicadas, companheiras, entre outras qualidades que, para não escrever inúmeras páginas, me furto de apontar. Não poderia ser diferente. Obrigado, meu pai, minha mãe, minha irmã e meu irmão.

Não posso deixar de agradecer à Manu, motivo maior que me levou a cursar o mestrado em Porto Alegre, por todo carinho, amor, parceria e, fundamentalmente, apoio que me foi dado ao longo desse ciclo. Você foi peça fundamental para propiciar essa incrível experiência que tive.

Aos primos mais incríveis que eu poderia ter, Rose, Dudu e Giba, meu muito obrigado. Vocês me receberam de braços abertos, me aturaram por inúmeros meses, me confortaram e dividiram comigo momentos marcantes! Jamais esquecerei dos nossos churrascos, jogos no galpão e, claro, nossas mateadas. Além disso, estendo meu agradecimento aos amigos de meus primos, agora meus amigos também, em nome do Max, grande pessoa e grande professor de inglês!

O mestrado também me proporcionou novas - e incríveis - amizades. Não nominarei todas as pessoas que o PPGS me apresentou, mas saibam que vocês foram incríveis. Obrigado pelas terapias coletivas e pelas noites na CB.

Não poderia deixar de citar aqui o Lucas, amigo que sempre tive ao lado, lembrando do inter x corinthias que assistimos no Gigante da Beira Rio, palco de grandes momentos que tive em Porto Alegre.

Agradeço ao Keles e ao João, amigos e conselheiros, que, mesmo de longe, sempre estiveram acompanhando meus passos.

Agradeço aos amigos trabalhistas que me ajudaram a lidar com as crises, sempre disponíveis, com um bom churrasquinho e uma boa gelada.

Não posso deixar de agradecer ao PPGS e à UFRGS, grandes instituições do pensamento crítico latino americano que, apesar dos constantes ataques, sobrevivem com majestosa firmeza, produzindo o saber necessário ao país.

Agradeço à Dra. Clarissa, minha orientadora, que em sua firmeza, nunca deixou de apontar onde eu poderia crescer e me tornar um melhor acadêmico. Estendo este agradecimento ao corpo docente do PPGS.

Ainda que não os conheça, devo um especial obrigado aos servidores da UFRGS, seja terceirizado ou não, que garantiram o funcionamento da Universidade, a comida do RU, etc.

Agradeço à CAPES pelo incentivo e pelo sustento. Não fosse a política pública de incentivo à pesquisa por meio de bolsas de estudo, eu não estaria aqui, tendo a oportunidade de cursar e concluir o mestrado.

Evidentemente, não contemplei todas as pessoas que me apoiaram e estiveram ao meu lado, já que pela sorte dada a mim, tenho o prazer de saber que sou rodeado de maravilhosas pessoas. Porém, não esqueci de nenhum. Tenho todos guardados em meu coração, envoltos por muito carinho e agradecimento.

Ao redigir essas palavras, percebo com clareza, o privilégio que tive em viver dessa experiência, em cursar o mestrado neste programa tão renomado, escutar pessoas de currículo irreparável e, fundamentalmente, de ter conhecido, vivido e compartilhado meus momentos com pessoas tão especiais. Vocês fazem parte de algo inimaginavelmente importante. Vocês são partes da minha história. Vocês são parte do que eu sou, como Bourdieu poderia apontar.

Muito obrigado.

Continuidade

É no fim que tudo se acaba

Desaba a vida, aquieta-se o homem

É no findar que tudo começa

Agita-se o coração, renasce a alma

É no começo que tudo continua

Como nos ciclos da vida, infinitos se findam

Elias Festa Paludo

Resumo

O presente trabalho, busca investigar como egressos do ensino básico compreenderam e vivenciaram a experiência escolar. Voltada à investigação da escolarização em camadas populares, esta dissertação versa sobre as experiências narradas por jovens oriundos de uma comunidade com raízes quilombolas, socialmente vulnerável, de baixa renda e baixo grau de escolaridade das famílias, que concluíram o ensino médio numa escola gerida pela rede Católica de Solidariedade, localizada na própria comunidade, com projeto pedagógico baseado na promoção dos Direitos Humanos. A problemática da pesquisa trata de como esses jovens, imersos nesse contexto social, compreenderam e vivenciaram um novo processo escolar – voltado para a promoção da cultura local, valorização da aprendizagem, recuperação da estrutura física e da cultura escolar, planejamento escolar e profissional -, instaurado em 2012, e como a escola pôde influenciar nas disposições individuais. As narrativas dos egressos foram colhidas por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas à luz do debate teórico de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, sobre como a escola reage às condições externas e, como as disposições individuais influenciam no sucesso escolar. As experiências individuais foram colhidas e analisadas por três blocos: 1) os aspectos institucionais da escola; 2) a escola enquanto espaço de socialização e; 3) as projeções individuais de futuro. Além disso, o levantamento documental sobre a comunidade, os questionários sobre o perfil dos entrevistados e entrevistas com educadores, propiciaram cotejar as narrativas com o espaço social, dimensões sincrônicas e diacrônicas, a fim de entender como a experiência escolar reforçou o capital cultural ou criou novas disposições. O resultado das análises desse material apontou que, considerando o gargalo da evasão escolar, o fato de a escola ter aproximado e mantido seus educandos até a conclusão, já indica superar a reprodução das desigualdades. A escola também criou disposições ao ensino superior, mesmo que sem um planejamento detalhado dos egressos.

Palavras-chave: sociologia da educação; desigualdade escolar; sucesso escolar; escolarização; sociologia da escola.

Abstract

The present work seeks to investigate how graduates of basic education understood and lived the school experience. Aiming at the investigation of schooling in the popular classes, this dissertation deals with the experiences narrated by young people from a community with quilombola roots, socially vulnerable, low income and low educational level of families, who completed high school in a school managed by the Catholic network, located in the community, with a pedagogical project based on the promotion of Human Rights. The research problematic deals with how these young people, immersed in this social context, understood and experienced a new school process - focused on the promotion of local culture, valorization of learning, recovery of physical structure and school culture, school and professional planning -, introduced in 2012, and how the school could influence individual arrangements. The graduates' narratives were collected through semi-structured interviews, which were analyzed in light of the theoretical debate of Pierre Bourdieu and Bernard Lahire, about how the school reacts to external conditions and how individual dispositions influence school success. Individual experiences were collected and analyzed by three blocks: 1) the institutional aspects of the school; 2) the school as a space for socialization and; 3) the individual projections of the future. In addition, the documentary survey about the community, the interviewees' profile questionnaires and interviews with educators provided a comparison of the narratives with the social space, synchronic and diachronic dimensions, in order to understand how the school experience reinforced cultural capital or created new provisions. The result of the analysis of this material indicated that, considering the school dropout bottleneck, the fact that the school has approached and kept its students until the conclusion, already indicates to overcome the reproduction of inequalities. The school has also made provisions for higher education, even without detailed planning of graduates.

Keywords: sociology of education; school inequality; school success; schooling; sociology of school.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Perfil dos egressos entrevistados 31

Quadro 2 – Dados iniciais das entrevistas com egressos 77

Lista de tabelas

Tabela 1 – Jovens de 19 anos com EM concluído por local/raça 13

Tabela 2 – Matrícula da escola Darcy Ribeiro 2010-2017 69

Lista de siglas e abreviaturas

CEDR – Centro Educacional Darcy Ribeiro

DH – Direitos Humanos

EB – Educação Básica

EEB – Escola de Ensino Básico Alberto Pasqualini

EF – Ensino Fundamental

EFI – Ensino Fundamental 1

EFII – Ensino Fundamental 2

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCS – Rede Católica de Solidariedade

SE – Sociologia da Educação

CCJC – Centro Cultural Júlio de Castilhos

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
1.1. A problemática da Dissertação	14
1.2. Objetivos	18
1.3. Hipóteses.....	18
1.4. Justificativa	19
1.5. Revisão Bibliográfica	20
1.6. Procedimentos Metodológicos	23
1.6.1. Delimitação do Objeto	24
1.6.2. Métodos e Técnicas de Pesquisa.....	24
1.6.3. Dimensões de Análise	30
1.7. Organização da Dissertação	32
2 PERCURSOS TEÓRICOS.....	34
2.1. A Sociologia da Educação	34
2.2. A Trama Conceitual	42
2.2.1. De Bourdieu a Lahire: elementos de análise.....	42
2.2.2. A Categoria de Juventude	59
2.2.3. O Processo Escolar	61
3 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA.....	63
3.1. O contexto da escola: a comunidade Zumbi dos Palmares	63
3.2 O contexto de formação do Centro Educacional Darcy Ribeiro.....	66
3.3. A construção pedagógica do Centro Educacional Darcy Ribeiro: diretrizes e princípios pedagógicos	71
4 AS NARRATIVAS DOS EGRESSOS SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR .	76
4.1. Perfil dos Egressos Entrevistados.....	77
4.2. As narrativas dos egressos sobre os aspectos institucionais da escola	80
4.3. As narrativas dos egressos sobre a escola enquanto espaço de socialização.	89
4.4. As narrativas dos egressos sobre perspectivas escolares e profissionais	98
5 CONFRONTANDO NARRATIVAS SOBRE A EXPERIENCIA ESCOLAR .	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE 1 – Quadro do perfil completo dos egressos entrevistados	120
APÊNDICE 2 – Imagem mural de promoção dos Direitos Humanos.....	122
ANEXO 1 – Mapa conceitual Projeto Político Pedagógico	123

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objeto a análise das experiências escolares de recém egressos do ensino médio, a fim de compreender como os jovens vivenciaram o ambiente escolar a partir de suas próprias narrativas.

Os jovens que narram suas experiências escolares encontram-se num recorte social muito específico. São pessoas socialmente vulneráveis, oriundas da comunidade Zumbi dos Palmares¹, uma comunidade de origem quilombola e periférica, ~~Monte Serrat~~, localizada na periferia de Florianópolis/SC, e que, ainda que tenham tido passagens pela rede pública, são egressas de uma escola gerida por uma instituição católica, a Rede Católica de Solidariedade (RCS), o Centro Educacional Darcy Ribeiro, que atende na própria comunidade. Por isso, é da maior importância realizar uma investigação sobre como os estudantes vindos de camadas populares compreendem e experienciam o processo escolar.

Isso é importante quando se considera a recente expansão do ensino básico no Brasil e, por consequência, uma mudança radical no acesso ao ensino básico. Em 1950, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 50,6% da população, reduzindo-se para 13,6% no ano 2000 (BRASIL, 2003) e chegando a 8% em 2015². Apesar do progressivo avanço nas taxas de alfabetização, sobretudo pela universalização do ensino fundamental, que, em 1996, foi declarado obrigatório, a inclusão massiva da população na educação não resolveu o problema da exclusão escolar, mas o remodelou de forma mais complexa.

Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

A camada populacional que antes era excluída por não ter acesso à escola agora tem a possibilidade da matrícula que, virtualmente, foi universalizada. No senso comum, encontra-se a ideia de que, com o acesso universal, todos possuem as mesmas oportunidades; portanto, o sucesso escolar depende do empenho individual.

¹ Os nomes da comunidade, da escola, da rede privada e demais localidades e instituições foram alterados por pseudônimos, a fim de garantir o anonimato dos entrevistados.

² Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em: <https://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html> última visualização: 21/03/2019.

Entretanto, na realidade escolar brasileira, o bom desempenho nos estudos surge como algo muito mais complexo do que apenas o esforço do aluno. Como Oliveira apontou, a exclusão da escola passou a ser a exclusão na escola, fundamentalmente pela evasão. Segundo o INEP (2017), somente na primeira série do Ensino Médio, a taxa de evasão chega a quase 13% dos matriculados:

Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino (INEP, 2017).

No ano de 2018, dos jovens com 19 anos, apenas 63,5% haviam concluído o ensino médio, sendo que desses não concluintes, 62% não frequentam mais a escola (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018)³. Estes dados indicam que a universalização do acesso à educação não é garantia de conclusão dos estudos. Conforme Soares, Fontoura e Pinheiro (2007)⁴, os indicadores estatísticos, que já apresentam um problema educacional, são ainda piores no recorte étnico.

TABELA 1
JOVENS DE 19 ANOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO
POR LOCALIDADE E RAÇA/COR NO BRASIL¹ (2018)

	Absoluto	%	Prevalência na população
URBANO	1.818.885	66,4%	85,1%
RURAL	228.064	47,4%	14,9%
BRANCOS	907.338	73,6%	38,3%
PARDOS	967.799	57,7%	52,0%
PRETOS	157.314	53,8%	9,1%
TOTAL	2.046.949	63,5%	-

Fonte: IBGE/Pnad contínua. Elaboração Todos Pela Educação, 2018⁵.

³ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluíram-o-ensino-medio> última visualização: 21/03/2019.

⁴ Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Cap29.pdf>

⁵ <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluíram-o-ensino-medio>. Última visualização em: 21/03/2019.

A partir desses dados, fica evidente que o sucesso escolar não está vinculado estritamente ao acesso universal na escola, mas também apresenta um recorte étnico, que, no Brasil, está intrinsecamente vinculado ao recorte de classe.

Bourdieu (2008), utilizado nesta dissertação como referencial teórico, desenvolveu, juntamente com Passeron, um estudo sobre o liceu francês no contexto pós-guerra, percebendo que mesmo onde todos possuem acesso a um mesmo sistema de educação, a origem social dos indivíduos ainda se mostra determinante em suas trajetórias escolares.

Bourdieu se faz fundamental nesse estudo ao evidenciar que o ambiente escolar pode naturalizar desigualdades sociais. O autor afirma que a escola vem “funcionando como sistema de diferenças, de distâncias diferenciais, que permitem exprimir as diferenças mais fundamentais e a percebê-las como naturais” (BOURDIEU, 1979, p. 249). É importante compreender como esses processos de diferenciação ocorrem e, sobretudo, como os egressos os compreendem.

A exclusão que acontece dentro da escola, sobretudo pela evasão, pode ser melhor entendida a partir daqueles que recém concluíram o ensino médio. Portanto, com as narrativas de egressos do Centro Educacional Darcy Ribeiro (CEDR) dos anos de 2016 e 2017, busca-se investigar como os egressos do ensino médio vivenciaram a escola e quais suas percepções sobre as influências e relações sociais durante o processo escolar que levaram a conclusão do curso evitando a evasão.

Na análise das narrativas dos egressos, dois aspectos foram considerados: 1) a escola enquanto instituição, isto é, os conteúdos, a estrutura física, pedagógica, bem como todas as variantes e consequências disso; 2) a escola enquanto espaço socializador, aspecto que implica em compreender as relações criadas dentro da escola, bem como as normas e práticas interiorizadas pela contínua exposição, etc.

Considerando que se trata de um recorte tanto étnico, por serem negros e de origem quilombola, quanto de classe, por serem de camadas populares, e que representa a camada inclusa na recente universalização do ensino básico, essa investigação visa contribuir para o entendimento da percepção dos estudantes sobre o campo escolar.

1.1. A problemática da Dissertação

O problema central desta dissertação consiste em compreender como os egressos experienciaram sua passagem pela escola, a partir de dois aspectos: o institucional, ou

seja, como a estrutura física e pedagógica é entendida e assimilada pelos egressos; e como as relações sociais internas e externas à escola são entendidas pelo ex-aluno dentro do processo de escolarização.

Essa problemática é investigada a partir de um contexto bem específico. O objeto de pesquisa são os jovens egressos, oriundos de camadas populares e que concluíram as trajetórias escolares na rede católica, que é responsável por uma escola dentro da própria comunidade dos egressos, com uma proposta pedagógica distinta da encontrada na rede pública.

Neste estudo buscou-se investigar como estudantes de camadas populares compreendem a oportunidade de estudar. Trata-se de uma temática que há muito perpassa a sociologia da educação: a desigualdade nas oportunidades escolares (NOGUEIRA, 1995). Essa temática, inclusive, esteve presente em vários trabalhos renomados da sociologia da educação, que mudaram a perspectiva de investigação, como o relatório Coleman no EUA em 1966, e *A Reprodução* (1970), de Bourdieu e Passeron, entre outros.

O trabalho de Bourdieu e Passeron, especificamente, buscou compreender porque o acesso universalizado ao liceu francês ainda provocava uma reprodução das desigualdades sociais, trazendo não apenas o debate econômico como centro, mas também a desigual distribuição do que veio a ser chamado de “*capital cultural*”, conceito indispensável para pensar a desigualdade de desempenho escolar (BOURDIEU, 1979).

Além das diferenças econômicas interferirem diretamente no desempenho dos estudantes, a familiaridade com os símbolos culturais, isto é, com a formação acadêmica, com objetos de estudo etc., também implicava num desigual aproveitamento da escola, segundo Bourdieu e Passeron (1970).

Nesse sentido, a investigação aqui realizada busca entender não apenas como o recorte de classe aparece nas narrativas dos egressos, mas também como as questões culturais estão presentes, fundamentalmente quando é investigada a percepção dos egressos sobre as relações sociais internas e externas à escola.

As relações sociais dentro e fora da escola durante os estudos são fundamentais para pensar como as ações escolares contribuem para mudar a perspectiva do estudante ou para confirmar a visão que ele tinha antes de entrar na escola. Um exemplo é a projeção de cursar o ensino superior. Será que os egressos tinham essa perspectiva por conta de alguma influência familiar, ou a escola pode ter influenciado a fazer ou não fazer ensino superior?

O sociólogo Bernard Lahire (2004), que, junto a Bourdieu, compõe a base teórica desta dissertação, traz o conceito de disposição à ação, que é muito útil para formar alguns questionamentos de pesquisa. A disposição à ação é uma disposição interiorizada pelo indivíduo a partir da exposição contínua ao conjunto de práticas. Exemplifica-se melhor com a ideia de cursar o ensino superior: para um filho de pais com ensino superior, com irmãos cursando o ensino superior, a ideia de também ingressar no ES se dá de forma mais natural; já para o aluno oriundo de uma família em que ninguém cursou uma faculdade, é a exposição à ideia que gera uma disposição social à ação, o que não necessariamente se concretiza.

Portanto, neste estudo buscou-se compreender as percepções dos egressos sobre a escola, o que engloba um conjunto de questões relacionadas ao fator escolar (institucional e social) e o fator social. Afinal, é importante compreender a narrativa do jovem sobre a importância familiar na escolarização, a relação entre estudos e trabalho, e a motivação para concluir o curso, etc.

O primeiro fator de destaque neste problema de pesquisa é o fator de classe e etnia. Trata-se de egressos do ensino básico, oriundos de uma comunidade periférica, marcada pela herança quilombola e pela vulnerabilidade social.

É importante ressaltar que as camadas populares e, sobretudo, de etnia negra, tiveram acesso universalizado ao ensino básico recentemente. Portanto, ao estudar o problema da percepção de egressos oriundos desse contexto empobrecido, torna-se central focar a temática da desigualdade nas oportunidades educacionais, já que, pelo recente acesso universalizado, as narrativas trazem uma nova compreensão dos jovens sobre a vivência escolar.

Como visto anteriormente, a recente expansão do ensino básico representa um segundo fator de destaque dentro do problema de pesquisa. A recente inserção de camadas populares no ensino básico indica uma cultura da escola ainda incipiente por dois aspectos: a dificuldade financeira, que geralmente provoca evasão escolar pela necessidade de complementar a renda familiar, e o não entendimento das regras escolares, como, por exemplo, não ter conhecimento sobre o ingresso no ensino superior, ou ainda, uma não valorização inconsciente do ato de estudar.

A baixa escolarização das famílias desses egressos repercute na estratégia escolar. Além das dificuldades de cunho social e econômico, o não planejamento da trajetória escolar também pode contribuir para o insucesso escolar, posto que, se não há o planejamento e a trajetória escolar se constrói de forma acidentada, isso tende a

representar que a escolarização não é uma prioridade. Exemplo disso é a escolha da escola pela localização (optam pela mais próxima à residência) e comodidade, e não pela qualidade do ensino.

Além da problemática da estratégia por parte dos indivíduos, a dificuldade na consolidação da cultura escolar ou da própria instituição em comunidades periféricas pode ser vista pela ineficiência da escola, num viés de fracasso institucional da mesma, pois:

As desigualdades de trajetórias escolares estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas, têm em lidar com a diversidade de identidades que pode ser encontrada nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes (BARBOSA, 2009, p. 23).

A dificuldade que as escolas universalistas – aquelas que, de forma resumida, trabalham com conhecimentos gerais, sem um vínculo prático com o educando e que apresentam dificuldade em lidar com diferentes identidades e culturas (CANDAUI, 2000) – têm em lidar com grupos étnicos e sociais diversos, não contribui para o aumento nas oportunidades escolares:

Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania (BARBOSA, 2009, p. 23).

A ineficiência da escola universalista ao atender esses grupos sociais e étnicos compõe uma parte importante do problema de pesquisa desta dissertação, que tem por objeto justamente as narrativas de jovens oriundos de grupos étnicos sociais empobrecidos. Apesar de terem tido passagens por escolas de caráter universalistas, esses jovens concluíram o ensino médio em um ambiente que preza pela abrangência étnica e social, baseada na promoção dos direitos humanos.

Assim, é fundamental investigar como os jovens – oriundos de camadas empobrecidas, egressos de uma escola inclusiva e com foco na promoção dos direitos humanos – compreendem a passagem pela escola.

O problema central deste trabalho é investigar como jovens de camadas populares – egressos de uma escola de nível particular, com proposta pedagógica direcionada para

o grupo étnico em questão – compreendem a sua passagem pela escola, a partir do aspecto institucional e do aspecto social. Esse problema mobiliza alguns pontos centrais para a investigação e análise, como a ideia de escolarização em camadas populares, cultura escolar, escola universalista e, até mesmo, as estratégias escolares individuais.

1.2. Objetivos

O objetivo geral desta dissertação consiste em compreender como os jovens recém egressos do ensino básico, oriundos de uma comunidade empobrecida e de origem quilombola, experienciaram sua passagem pela escola, a partir das suas próprias narrativas.

Os objetivos específicos desta dissertação, que servem à operacionalização da pesquisa, são:

- Analisar as narrativas individuais sobre o processo de escolarização.
- Investigar as percepções individuais sobre os aspectos institucional e social da escola.
- Analisar a relação entre os grupos sociais, étnicos e culturais, e o processo de escolarização.
- Analisar a narrativa do egresso vinculada ao contexto social, a fim de localizar o indivíduo no espaço social.
- Analisar as narrativas dos educadores sobre os egressos.

1.3. Hipóteses

O problema central de pesquisa investiga como jovens de determinado contexto social compreendem e interpretam a escolarização, considerando que são egressos de uma escola com formato pedagógico voltado para a própria comunidade.

As narrativas dos egressos sobre a passagem na escola são utilizadas para investigar não somente a compreensão deles, mas também como se dá a desigualdade das oportunidades escolares, seja a partir de uma escola que tenha o modelo universalista ou não, seja pela cultura escolar ou, ainda, pelas necessidades econômicas da família.

Portanto, a questão de como jovens que vêm de comunidade empobrecida, negros e recém egressos do ensino básico, compreendem a escolarização possui duas hipóteses,

ambas construídas a partir da discussão teórica entre Bourdieu e Lahire, com foco no conceito de “capital cultural”.

A primeira hipótese é de que os jovens de camadas populares, a partir de uma escolarização baseada na promoção dos direitos humanos e abrangentes, acabam criando novas perspectivas sobre a escola, valorizando-a e ascendendo aos direitos básicos, bem como criando novas projeções de futuro, mesmo que não haja ascensão econômica. Ainda que não tenham uma estratégia escolar planejada, os jovens desenvolvem uma valorização da escola, podendo incluir perspectivas para o ensino superior. Assim, acabam por aceitar a escola em seu caráter institucional, ainda que socialmente hajam fatores que os distanciem dos estudos.

A segunda hipótese é de que esses mesmos jovens, mesmo tendo passagem por uma escolarização baseada na promoção dos direitos humanos, não conseguem superar os fatores externos à escola, como a pobreza, a necessidade de trabalhar ou o próprio estranhamento ao processo escolar, e acabam por manter um padrão social igual ou similar ao que tinham antes. A falta de estratégia escolar planejada acaba por tornar o caminho escolar inviável. Em suma, mesmo que a escola tenha um projeto pedagógico voltado para aquele público, ela acaba reproduzindo as condições sociais, e a narrativa dos egressos coloca o fator social como anterior ao institucional da escola.

1.4. Justificativa

Com a recente universalização do acesso ao ensino básico no Brasil e, conseqüentemente, a inclusão das camadas populares no processo de escolarização, novos arranjos educacionais e sociais surgiram. Como visto, antes havia a impossibilidade do acesso à educação, e hoje há uma enorme dificuldade, sobretudo daqueles que precisam complementar a renda familiar, em permanecer na escola.

Tendo a evasão como um dos maiores gargalos da escolarização brasileira, é necessário buscar compreender os motivos que fazem o ambiente escolar mais ou menos atraente para os estudantes, seja pelo aspecto institucional, de como a escola aproxima ou não o educando, ou pelos aspectos sociais, que interferem no processo de escolarização.

Nesse sentido, a dissertação procura identificar como os jovens enxergam a escola em sua dimensão institucional e na relação com o social. Desta forma, o presente estudo contribui com a sociologia da educação brasileira ao investigar a percepção daqueles que foram o objeto fundamental da educação, os egressos.

É fundamental investigar como os jovens entendem e assimilam as formas pedagógicas, regras, normas e a cultura escolar, especialmente pelo recorte de classe, que indica uma investigação sobre as desigualdades escolares. Portanto, ao considerar o contexto social onde foi realizada a pesquisa, indaga-se: como jovens negros, provenientes da periferia, expostos ao narcotráfico, muitas vezes privados de direitos básicos, como alimentação e moradia dignas, concebem a própria passagem pela escola?

Esse cenário de educação em meios empobrecidos, encontrado em Florianópolis, é recorrente em nosso país e nas partes do mundo onde se executa o capitalismo periférico, os ditos países subdesenvolvidos.

A investigação sobre a escolarização nas camadas populares vem ganhando importância, ainda mais nos dias atuais, onde as dinâmicas de comunicação se expandem a níveis extraordinários, evidenciando, ainda que parcialmente, as lacunas da sociedade brasileira, além de conectar e dinamizar as relações sociais.

É importante investigar o papel da escola contemporânea neste contexto supracitado, considerando as relações sociais agenciadas pelo indivíduo e pela estrutura de classe, a partir do próprio egresso, afinal, a escola é voltada para o educando, e ninguém melhor do que aquele que recém concluiu o ensino básico para fornecer percepções e dados sobre este processo educacional.

Sendo assim, a importância da dissertação está na necessidade de compreender como os modelos de ensino, as estruturas institucionais escolares e o contexto social e cultural são assimilados e compreendidos pelos estudantes, no caso egressos, considerando o momento da sociedade do conhecimento (YOUNG, 2011). Isso possibilitará o desenvolvimento de estudos que analisem os fenômenos mais atuais, como a evasão e seus motivos, a partir da perspectiva do estudante, promovendo um melhor entendimento sobre o papel da escola.

1.5. Revisão Bibliográfica

O processo de construção da revisão bibliográfica, que forneceu um subsídio básico para o desenvolvimento dessa dissertação, não poderia deixar de começar falando de Durkheim. Esse autor clássico da sociologia aponta os fundamentos de qualquer pesquisa na área da sociologia da educação.

Durkheim ressalta que a educação não se resume à escolarização, mas constitui-se na ação de uma geração adulta para uma geração ainda não preparada para o convívio

social. Propõe a educação como processo de enculturação, servindo para o funcionamento de uma sociedade política (DURKHEIM, 1952). Portanto, a relação da escola com o contexto social em que está situada ganha maior relevância, além do reconhecimento da escola enquanto um espaço de socialização.

A partir dos anos 1950 e 1960, surgiu um novo contexto da sociologia da educação, focando nos resultados da escola, que são indispensáveis à investigação deste estudo. Essa nova fase da sociologia trouxe para discussão a desigualdade das oportunidades escolares, que até hoje compõe grande parte do campo da educação na sociologia (NOGUEIRA, 1995).

Com autores como Pierre Bourdieu, essa fase da sociologia construiu uma crítica à ideia de que a democratização do ensino pudesse representar uma equidade social, pois a ação do indivíduo estava limitada pelas estruturas da sociedade (CUNHA, 2010). Tal abordagem reitera a importância de compreender o contexto social do indivíduo na escolarização, além de apontar para as limitações da escola frente às estruturas sociais.

Assim, a teoria de Bourdieu sobre a escolarização ganha destaque na revisão de conhecimentos sobre a sociologia da educação. Sobretudo, pela interferência dos capitais simbólicos frente às possibilidades de ação do indivíduo. Ou seja, a estratégia individual é muitas vezes orientada pelas condições culturais, sociais e econômicas.

Com a Reforma Universitária de 1968, que institucionalizou a pós-graduação no Brasil (OLIVEIRA, 2015), houve a expansão quantitativa das pesquisas sobre educação (WEBER, 1992). Apesar de uma pluralidade metodológica e teórica, essa etapa da sociologia da educação⁶ retoma a investigação sobre a escola, mas em diferentes perspectivas: “passou a ser analisada em sua relação com os fenômenos sociais, em uma nova perspectiva, tais como a desigualdade, a violência, o trabalho e a profissão do professor” (NEVES, 2002, p. 374).

Um dos estudos de maior relevância sobre a relação entre etnia e escolarização, segundo Barbosa (2009), é o estudo de Carlos A. Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1990), que versa sobre as desiguais apropriações das oportunidades entre brancos e não-brancos. Evidentemente, a temática da etnia com a escolarização é de suma importância para esse estudo por conta do recorte social que é investigado.

⁶ “Os estudos sobre educação no Brasil e, particularmente, os de inspiração sociológica, começam a se configurar como campo próprio a partir de 1930. É possível distinguir, claramente, três fases neste processo: dos anos de 1930 aos de 1960; o período dos governos militares e; de meados dos anos 1980 aos dias de hoje” (NEVES, 2002, p. 353-354).

Outro tema que foi investigado juntamente com a escola e que baseia parte da nossa discussão é a ideia de escola universalista. O levantamento de Barbosa (2009), sobretudo a partir do livro *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina* de Winkler (2004), aborda as limitações do ambiente escolar em lidar com a diversidade de identidades de seus estudantes. Misturam-se à escolarização temáticas como etnia, classe e modelos pedagógicos, indicando a forma relacional de investigação utilizada pela Sociologia da Educação contemporânea.

A sociologia em escala micro é, sem dúvidas, outro destaque das Ciências Sociais nas últimas décadas. O sociólogo Bernard Lahire, que em muito contribuiu para a construção deste estudo, representa aqui a sociologia em escala individual, bem como o movimento pós-Bourdieu. Um dos principais pontos de Lahire é buscar compreender o que há de social no indivíduo, a partir de uma análise em escala individual, rejeitando uma visão macro e criticando a ideia de *habitus* (LAHIRE, 2016).

Lahire também busca problematizar a ideia de transmissão, tanto da língua, quanto do “capital cultural”. Ele faz isso a partir de um prolongamento crítico, em que a transmissão é vista como uma metáfora para um processo próprio de construção que deve ser investigado. Em outras palavras, o autor aponta que problematizar a transmissão é

O único meio de não tomar o processo de ‘interiorização da exterioridade’, de ‘incorporação das estruturas’ ou de ‘inscrição das estruturas sociais dos cérebros’ algo misterioso e que não pode ser analisado em si mesmo (LAHIRE, 1997, p. 354).

As críticas de Lahire ao determinismo ou objetivismo demasiado retoma uma discussão presente na sociologia contemporânea entre o subjetivismo e objetivismo (BRANDÃO, 2001). Embora parece tender ao subjetivismo, Lahire não o faz, como aponta Rodrigues:

A sociologia do ator plural – e mais adiante à escala individual – não pretende ser uma sociologia do escopo metodológico individualista, mas sim uma sociologia que traga à tona as variações individuais de esquemas de ação (disposições) assimiladas pelos atores no decorrer de suas vidas (RODRIGUES, 2018, p. 30).

O autor se torna um expoente do movimento sociológico que busca compreender não apenas os resultados gerais e estatísticos, mas sim como ocorrem os processos, sejam

eles quais forem, no interior da escola. Para esta dissertação, a teoria de Lahire serve para buscar entender como se dá o entendimento dos atores individuais dentro da escola.

Portanto, dentro das novas tendências da pesquisa sociológica sobre a educação, percebe-se um movimento que investiga como as desigualdades nas oportunidades escolares se materializam no seio escolar, considerando os demais fenômenos sociais como partes tão importantes quanto a educação. E é justamente nesse contexto que se encontra o problema de pesquisa desta dissertação.

1.6. Procedimentos Metodológicos

A operacionalização metodológica da dissertação requer, em primeiro lugar, um comentário sobre o pressuposto epistemológico. Feito isto, é delimitado o objeto e são apresentados os métodos e técnicas de pesquisa. Por último, são explicadas as dimensões de análise.

A revisão bibliográfica aqui feita reforça a ideia de Bourdieu, que nega a oposição entre teoria e metodologia (BOURDIEU, 2009, p. 24), já que foi visto que a consolidação da investigação em escala individual ou o pensar a escolarização relacionando com outros fenômenos sociais compõem a epistemologia do campo sociológico que investiga a educação.

É preciso apontar que mesmo o aparato metodológico, o recorte de pesquisa e o próprio objeto são teoricamente definidos. Logo, a proposta desta dissertação, investigar como jovens de baixa renda que são egressos do ensino básico experienciaram a escola a partir de suas narrativas, é um problema que surge das discussões da sociologia da educação, conforme aponta Bourdieu (2009, p. 24):

Com efeito, as opções técnicas mais ‘empíricas’ são inseparáveis das opções mais ‘teóricas’ de construção do objeto. É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc. se impõe. Mais precisamente, é somente em função de um corpo de hipóteses derivados de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova.

1.6.1. Delimitação do Objeto

Esta dissertação tem por objeto os egressos do Centro Educacional Darcy Ribeiro.

A escola Darcy Ribeiro está na comunidade há muitas décadas. Até o ano de 2011, a escola era mantida pelo governo estadual, de forma muito precária. Ainda em 2011, a Secretaria de Educação realizou uma parceria com a Rede Católica de Solidariedade (RCS), que passou a gerir a instituição a partir do ano letivo de 2012, numa parceria público-privada. Assim, a antiga escola passou a ser chamada de Centro Educacional Darcy Ribeiro.

Nos primeiros anos de gestão católica, só eram ofertadas vagas para o Ensino Fundamental, não havendo ensino médio. Em 2015, a rede católica incluiu o 1º e 2º anos do ensino médio, e em 2016, a primeira turma de 3º ano. Portanto, a partir do ano de 2012, os estudantes locais buscaram retornar para o Darcy Ribeiro, agora gerido pelos católicos.

O Centro Educacional Darcy Ribeiro teve sua primeira turma de terceiro ano do ensino médio em 2016. Portanto, os indivíduos considerados nesse estudo são aqueles formados em 2016 e 2017, totalizando 30 egressos. Desta população, foram entrevistados oito formados, correspondendo a uma amostra de 26,6%.

Foram muitas as dificuldades enfrentadas para realização do campo, como: a localização dos egressos, a disponibilidade dos egressos de participar da entrevista. Alguns, mesmo tendo confirmado sua participação, no dia da entrevista acabaram recusando a entrevista.

Complementarmente também foram entrevistados educadores do Centro. Dentre os educadores foram entrevistados três que tinham posições de coordenação na escola.

1.6.2. Métodos e Técnicas de Pesquisa

Em primeiro lugar, é necessário indicar o desenho metodológico adotado. A pesquisa que embasou esta dissertação tem o caráter qualitativo, pois este tipo de pesquisa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 22).

- Estudo de caso

Ainda sobre o desenho metodológico, foi necessário definir os métodos e as técnicas de pesquisa a serem usados na pesquisa empírica. Tendo em vista o caráter multilateral, com múltiplas variáveis e que visa compreender e comparar processos complexos, a pesquisa adotou a forma de estudo de caso múltiplo, uma vez que se analisa em profundidade um caso complexo, contemporâneo e que envolve questões contextuais pertinentes, além de se ter acesso a agentes vivos do processo em questão (YIN, 2014).

Além disso, a estratégia de estudo de caso foi adotada porque

Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33).

Deste modo, temos um fenômeno que não pode ser isolado de seu contexto e nem reproduzido, haja em vista uma múltipla construção argumentativa que só é passível de análise a partir de uma sustentação teórica prévia.

- A narrativa

A investigação das experiências dos egressos foi realizada a partir de suas narrativas, que encontram sentido dentro de um conjunto de conhecimento que leva a certos cuidados epistemológicos. Ou seja, trabalhar com “narrativas” não corresponde simplesmente ao relato do egresso.

Por se tratar de uma análise de narrativas de egressos sobre suas próprias experiências no ensino básico, a escala de análise é individual.

A narrativa biográfica tende a organizar os acontecimentos em sequências ordenadas a partir de relações inteligíveis (BOURDIEU, 1996), ou seja, cria conexões causais entre os fatos, na preocupação de “*atribuir sentido*” e “*descobrir uma lógica [...] como a do efeito e causa*” (BOURDIEU, 1996, p. 75).

A premissa-chave por trás da ideia de narrativas é que pessoas interpretam suas vidas como um conjunto de narrativas, ou histórias, que têm um início, um meio e um fim e que contem sequências de eventos causalmente interligadas (SMALL; HARDING; LAMONT, 2011, p. 103).

A organização dos fatos na narrativa a fim de produzir sentido se dá pela relação entre quem narra e quem escuta: “*narratives exist and have meaning only within networks of tellers and audiences*” (EWICK; SILBEY, 2003, p. 1342-1343). Além disso, as narrativas também dizem respeito à construção de identidade:

as narrativas fornecem explicações de como os indivíduos veem a si mesmos em relação aos outros e, por isso, são centrais para a forma como construímos identidades sociais. Elas afetam nossas ações, porque indivíduos escolhem ações consistentes com suas identidades e narrativas pessoais [...] as narrativas são importantes porque, como histórias que as pessoas contam sobre si mesmas e sobre outros, as narrativas revelam como as pessoas conferem sentido às suas experiências, restrições e oportunidades (SMALL, HARDING, LAMONT, 2011, p. 103).

Giddens explica a importância do uso de *narrativas* para encontrar a identidade da pessoa: “*person’s identity is not to be found in behaviour, nor—important though this is—in the reactions of others, but in the capacity to keep a particular narrative going*” (GIDDENS, 1991, p. 54).

Ao analisar narrativas, é fundamental considerar a busca do narrador por uma lógica causal entre os acontecimentos, bem como a afirmação de identidade em relação ao seu grupo de origem. A partir desse pressuposto, deve-se considerar que as instituições também são atores sociais⁷, e que os atores estão sempre inseridos no espaço tempo, respondendo a oportunidades e restrições do contexto (EMIRBAYER, 1997).

No mesmo sentido, Bourdieu entende que os acontecimentos biográficos são como deslocamentos no espaço tempo, e aponta a necessidade do pesquisador localizar o ator dentro do contexto social como uma aproximação das dimensões sincrônicas e diacrônicas (BOURDIEU, 1996).

⁷ “Of course, such a methodological prescription remains useful only insofar as one bears in mind that not all social actors are individual persons: in certain contexts, organizations or other identities might also be deemed actors for purposes of transactional analysis” (EMIRBAYER, 1997, p. 307).

Emirbayer reforça a necessidade de analisar as narrativas dentro das situações em que ocorrem, apontada por Bourdieu, e ainda indica que ao fazer isso, elimina-se as reificações existentes em torno da ideia de causa e efeito:

the narratives of their responses (together with the situations within which these occur) help to explain how causes actually produce effects in history. Action language, in other words, clears the ground for casual analysis by eliminating reified structures as 'casual factors', yet it needs to be supplemented by an explicit concern for the 'situational mechanisms' that actually channel flows of events (EMIRBAYER, 1997, p. 307).

A utilização de narrativas se justifica pela possibilidade observar a construção da identidade do agente, bem como compreender as relações de causa e efeito ao analisar a narrativa juntamente com as situações em que ocorreram. Isto é, observar as narrativas dos egressos sobre a escolarização, juntamente com dados complementares, que apontem as condições sociais da comunidade, as condições escolares, etc., nas quais se deu a escolarização.

- Técnicas de Pesquisa

O levantamento de dados deu-se por duas formas, sendo a primeira e principal forma a aplicação de entrevistas semiestruturadas, e a segunda forma, o levantamento documental e bibliográfico. Essas duas maneiras buscaram levantar dados de três fontes diferentes: o egresso, que é a principal das três, o educador e a fonte textual, considerando os documentos escolares e bibliografia sobre a comunidade.

Uma vez que o foco da dissertação são os egressos, os dados recolhidos através dos educadores, documentos escolares e bibliografia sobre a comunidade desempenharam o papel de contextualizar toda informação oriunda dos formados, como um esforço metodológico de localizar o ator social em seu espaço, pois:

o ponto-chave no controle de qualidade dos dados em todos os casos [entrevista, história de vida e história oral] situa-se no uso sistemático de dados de outras fontes relacionadas com o fato observado a fim de que se possa analisar a consistência das informações e sua validade (HAGUETTE, 1997, p. 89).

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por melhor operacionalizar o problema de pesquisa, primeiro porque as contribuições de Lahire no debate teórico passam por um indicativo metodológico de entrevistas. Depois, ao buscar coletar narrativas de egressos sobre a escolarização, as entrevistas semiestruturadas possibilitaram não só a fluidez da narrativa, como também a segurança de adentrar em eixos temáticos pré-definidos.

A técnica de entrevista também se justifica como a melhor alternativa, pois ela *“favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”* (TRIVIÑOS, 1987, p. 152 apud MANZINI, 2004, p. 2), além de possibilitar a coleta de dados objetivos e subjetivos (BONI, V. & QUARESMA, S., 2005).

O modelo de entrevista semiestruturada, que converge dados objetivos e subjetivos num roteiro pré-determinado, possibilitou tomar cuidados em relação à distorção das narrativas, apontadas como perigo metodológico por diversos autores (BOURDIEU, 1996; EMIRBAYER, 1997; YIN, 2001).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os egressos, objeto deste estudo, e com três educadores de diferentes níveis na estrutura pedagógica da escola. Com os egressos, as entrevistas foram desenvolvidas em 4 blocos, distribuídos por temáticas pertinentes aos conceitos de análise do corpo teórico, e que correspondem aos objetivos de investigação da pesquisa.

A estrutura das entrevistas com os egressos permitiu ter o cuidado de situar o agente dentro do espaço social, como os cuidados epistemológicos indicam (BOURDIEU, 1996; EMIRBAYER, 1997), ao questionar sobre estrutura familiar, práticas externas à escola, etc.

O primeiro bloco foi voltado para traçar um perfil social do egresso. Foi dividido em duas partes, sendo a primeira de forma mais objetiva, em forma de questionário, traçando a estrutura, organização e escolarização familiar, inserção no mercado de trabalho, círculo de amizades e principais dados sobre a trajetória escolar. No segundo momento, já em formato de entrevista semiestruturada, foram aprofundados os dados sobre a trajetória escolar, buscando recolher informações sobre a composição dos círculos de amizade e as relações estabelecidas nos diversos grupos sociais, etc.

Após levantamento do perfil do entrevistado, foi apontada a necessidade de compreender a percepção do jovem sobre sua escola. Para isto, o segundo bloco abordou questões referentes ao espaço escolar enquanto uma instituição. Esta parte da entrevista

buscou recolher informações sobre estrutura física, currículo, pedagogia e desempenho escolar.

Sobre a categoria de estrutura física da escola, foram investigadas as percepções dos egressos sobre a capacidade física da instituição para as atividades educativas, como espaço para prática de esportes, qualidade de salas, qualidade dos materiais pedagógicos, lotação de salas, etc., fatores que possam demonstrar o contentamento e a relação de aprendizagem com o espaço físico escolar.

Sobre currículo, foi fundamental investigar a oferta da escola, não só em questões objetivas (o que poderia ser levantado numa pesquisa de cunho bibliográfico nos documentos escolares), mas em como o egresso experienciou as aulas.

Na questão pedagógica, os entrevistados foram indagados acerca da percepção sobre as formas de ensino. Por exemplo, ao questionar sobre um professor marcante na trajetória, podemos ter ao fundo da questão uma metodologia de ensino que impactou a trajetória escolar, e que era lembrada pelo jovem.

Assim, o segundo bloco tratou de levantar as experiências percepções do egresso sobre o aspecto institucional da escola.

O terceiro bloco foi construído a partir de três subtópicos, e tem como tema central a escola enquanto um espaço de socialização. O primeiro subtópico parte do conceito de “*capital cultural*” de Bourdieu (1979) e dos conceitos de Lareau (2003), que versam sobre trajetórias escolares ‘espontâneas’ (*Natural Growth*) ou ‘cultivadas’ de forma planejada (*Concerted Cultivation*). Portanto, são analisadas as estratégias e hábitos familiares e individuais relacionados à educação, como o incentivo aos estudos, hábitos de leitura, espaços e materiais adequados para o estudo em casa, etc.

O segundo subtópico analisou as relações entre os variados grupos sociais em que os egressos participaram e o processo de escolarização, bem como possíveis influências externas no processo escolar ou influências escolares em grupos externos.

No último subtópico do terceiro bloco, foi abordado o aspecto disciplinar do egresso ao longo do ensino básico, relação com professores, disciplinas prediletas, etc. Em suma, os egressos foram questionados sobre a vivência dentro de sala, a dinâmica e a percepção sobre desempenho escolar.

O último bloco da entrevista com os egressos abordou as percepções dos egressos sobre as suas trajetórias escolares, possíveis ações ou estratégias que gostariam de ter feito diferente, o papel da escola em suas vidas, metas profissionais e acadêmicas, bem como as respectivas estratégias para alcançar as metas. Neste formato, foi então

constituído o roteiro das entrevistas semiestruturadas aplicadas com a amostra de egressos.

As entrevistas com os educadores vinculados ao corpo pedagógico visaram compreender uma terceira dimensão da comunidade escolar, além da percepção daqueles que realizam as propostas escolares encontradas nos documentos.

Para isso, foram entrevistados três diferentes tipos de profissionais, com três posições distintas na construção do ensino. O primeiro deles é o responsável por toda a parte educacional da escola; tudo que não for administrativo passa diretamente ou indiretamente pela tutela deste profissional. Assim, foi possível acessar alguém completamente comprometido com os valores institucionais, mas que, ao mesmo tempo, administra de forma ampla o processo pedagógico.

A segunda entrevista foi com a pessoa responsável pela coordenação do ensino médio. A partir desse profissional, foi possível o acesso à mediação entre a organização institucional e a sala de aula. Foi possível também compreender como se dá o relacionamento institucional não só com os educandos, mas também com os educadores, e, fundamentalmente, a mediação do processo pedagógico, podendo surgir elementos a respeito da importância da estrutura pedagógica por trás do educador de sala.

O terceiro profissional a ser entrevistado foi um professor. A importância do educador que trabalha diretamente com o educando se deu justamente pela proximidade. Além de propiciar uma narrativa mais aproximada com o educando, a narrativa do professor permite contrabalançar o discurso mais institucional, em tese, dos outros dois educadores.

O levantamento documental foi feito a partir da análise, compilação e tabulação dos dados encontrados em dois tipos de documentos escolares: o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ação anuais.

Portanto, o percurso metodológico levantou dados a partir dos egressos, educadores, documentos e da bibliografia, buscando localizar, dentro do campo educacional e social, as narrativas trazidas pelos egressos.

1.6.3. Dimensões de Análise

Após levantados os dados teóricos, documentais e empíricos, foi necessário compilá-los e analisá-los. O primeiro movimento foi, naturalmente, a transcrição das

entrevistas com os egressos, uma vez que foram as primeiras a serem realizadas, para, então, tabular tais dados.

A tabulação foi feita a partir de blocos derivados dos conceitos de análise, variando entre tópicos mais e menos objetivos, ou seja, com questões sobre as percepções dos egressos. Sendo assim, montou-se primeiro um quadro de perfil, com intuito de conhecer, antes de mais nada, quem eram os entrevistados:

Quadro 1- Quadro de perfil dos egressos⁸

Variável	Egresso 6 - CEM	Egresso 7 - CEM	Egresso 8 - CEM	Egresso 9 - CEM
Idade	21	22	20	19
Gênero	masculino	feminino	masculino	feminino
Etnia	negra	negra	negra	negra
Naturalidade	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC
Cidade de Infância	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC
Mais próximo de	mãe	mãe	pai	pai
Escolaridade da pessoa mais próxima	Ensino médio incompleto	Ensino médio incompleto	Ensino médio incompleto	Ensino fundamental completo
Profissão				
Religião	católica	católica	evangélica	evangélica
Ensino Superior ou Técnico	x	x	x	curso técnico
Mora com	avó (fundamental completo), tio (médio incompleto), esposa (fundamental incompleto), irmã (médio completo), cunhado (médio incompleto), sobrinha e filho.	avó (Fundamental completo), tio (médio incompleto), esposa (fundamental incompleto), irmã (médio completo), cunhada (fundamental completo), sobrinha e filho.	pai (primeiro ano do ensino médio), mãe (terceira série), irmã mais velha (fundamental completo), irmã (fundamental completo), outra irmã (médio completo), uma sobrinha e um sobrinho.	Pai e mãe (ensino fundamental completo), irmã do meio (ensino médio completo), duas irmãs mais novas (cursando o fundamental).
Reprovações	2 EM	1 EM	2 EF	não
Teve trabalho doméstico	sim	sim	não	sim
Teve trabalho externo	sim (jovem aprendiz)	não	sim (jovem aprendiz)	sim (jovem aprendiz)
Ano formatura	2017	2016	2017	2016
Onde se formou	CEM Lúcia Mayvorne	CEM Lúcia Mayvorne	CEM Lúcia Mayvorne	CEM Lúcia Mayvorne
Turno EM	noturno	noturno	vespertino + noturno	noturno
Estudou EEB H. S.	sim	sim	sim	sim
Reprovou EEB H. S.	2x	1x	não	não
Filho (s)	sim	sim	não	não
Data da entrevista	outubro	novembro	novembro	dezembro

Fonte: Autoria própria.

Essa tabela de perfil juntou os dados do primeiro bloco a alguns dados do terceiro. Foi fundamental traçar esse perfil, pois, para compreender o contexto, a motivação e as próprias estratégias e ações daquele indivíduo ou família, era necessário ter mapeado estes dados.

⁸ O quadro de perfil dos egressos completo está no Apêndice 1.

Após traçar o perfil dos egressos, foi realizada a tabulação dos demais dados colhidos nas entrevistas. Esse processo foi feito em cinco blocos (sendo que o terceiro foi desmembrado em outros dois), visando propiciar uma melhor análise.

No primeiro bloco buscou-se traçar o perfil social e os principais aspectos, influências e percepções dos egressos sobre suas infâncias e adolescências, enquanto que o segundo foi composto pelas questões institucionais, voltadas à estrutura física, materiais e condições de ensino/aprendizagem.

O terceiro bloco da entrevista foi dividido em dois blocos análise, sendo que o primeiro visou identificar em que medida a trajetória escolar foi fruto de uma estratégia planejada ou espontânea de escolarização, assim como oportunidades ou restrições aos estudos.

O quarto bloco do quadro analítico foi voltado para a relação entre trabalho e escolarização. Foram compiladas as informações sobre a percepção dos jovens acerca do trabalho, seja doméstico, formal ou informal, e suas relações com a escolarização.

O último bloco do quadro é o quarto na ordem das entrevistas: perspectivas e projeções. Foi trabalhada a percepção dos egressos sobre a escolarização, conectando-a às projeções futuras, acadêmicas ou profissionais.

Ao todo, foram 46 variáveis tabuladas, divididas em cinco eixos. Assim, foram tabulados os dados referentes às entrevistas realizadas com os egressos.

A tabulação das entrevistas dos educadores foi realizada nos mesmos moldes. Porém, foi acrescentada ao quadro uma coluna referente aos dados levantados pela pesquisa documental, a fim de que fosse possível, num primeiro momento, comparar a fala institucional presente nos documentos às falas dos profissionais entrevistados.

Por último, os demais dados, como levantamento bibliográfico sobre a história da comunidade, da escola, etc., foram organizados por setor de interesse, ou seja, cada qual foi destinado ao tópico da dissertação a que fosse oportuno. Desta forma, foi possível ter maior controle e organização sobre os dados levantados.

1.7. Organização da Dissertação

A dissertação está organizada em cinco capítulos mais as considerações finais, sendo que o primeiro é este e faz a introdução ao tema de pesquisa.

O segundo capítulo, com o título “Percurso Teóricos”, apresenta a constituição da área da Sociologia da Educação, a trama conceitual passando de Bourdieu e Lahire, bem como abordando demais conceitos e categorias pertinentes à dissertação.

Dedicado ao entendimento da escola, o terceiro capítulo contextualiza o processo de escolarização. Portanto, inicialmente é apresentada a comunidade onde a escola se localiza, bem como seu contexto histórico. Após isso, faz-se uma análise sobre a formação do Centro Educacional Darcy Ribeiro, suas diretrizes e princípios pedagógicos.

No quarto capítulo, a dissertação analisa as narrativas dos egressos sobre o processo de escolarização, a partir da percepção dos mesmos sobre a escola em seu caráter institucional e socializador, começando pelo perfil dos entrevistados.

O quinto capítulo apresenta um contraponto às narrativas dos egressos, a partir das entrevistas com os educadores, propiciando uma análise das condições observadas a partir da análise de todo o material.

As considerações finais apontam para os principais resultados encontrados nessa investigação.

2 PERCURSOS TEÓRICOS

Este capítulo visa expor as teorias sociais mobilizadas, tendo por referência principalmente Bourdieu e Lahire, e destacar algumas categorias centrais de análise.

Bourdieu será exposto a partir de seus conceitos de *habitus*, *campo* e *capitais simbólicos*. O autor em muito contribuiu para pensar o indivíduo dentro de um espaço social a partir de sua própria estratégia e manejo dos capitais acumulados dentro de cada campo. Outro referencial para essa dissertação foi Lahire a partir de sua teoria disposicional, ao buscar o que há de social no indivíduo, pelo conceito de disposição à ação.

Ao observar a construção do campo da sociologia da educação, fica mais clara a construção de uma investigação sociológica que analisa a escola juntamente com outros fenômenos sociais.

2.1. A Sociologia da Educação

Para realizar a discussão sobre como os jovens egressos do ensino básico compreendem e experienciam a escola, a partir do viés sociológico, é necessário um esforço em compreender, antes de mais nada, a construção do campo sociológico da educação. É importante analisar as formas como a sociologia analisou e analisa seus objetos, especialmente a escola.

Os primeiros esforços de pensar a educação – e conseqüentemente a escola – sociologicamente e de forma articulada, remontam ao francês Émile Durkheim. Estas primeiras reflexões acerca da educação surgem dentro de um conjunto de ideias sobre o funcionamento da sociedade.

É importante ressaltar que estes primeiros estudos sobre a educação possuíam um caráter mais reflexivo. Segundo Nogueira (1995), o momento inicial da Sociologia da Educação teve como características a ausência de investigação empírica, aspecto especulativo, localizou-se no limiar sociológico-filosófico e tratou de grandes relações entre educação e sociedade, sem dedicar-se propriamente ao cerne do processo de ensino.

Dado isto, Durkheim, na tentativa de explicar a realidade natural, física e mental nas quais vive o homem, analisa o indivíduo a partir da lógica de divisão social do trabalho, fundamentada pela solidariedade orgânica em sociedades mais complexas (RODRIGUES, 1984). Nesta dinâmica, Durkheim aponta que é por meio da educação

que se mantêm certos laços sociais (CUNHA, 2010), apresentando, assim, os primeiros indícios sobre qual é o papel da educação.

A definição de educação defendida por Durkheim é, sem dúvida, um marco deste primeiro momento da sociologia voltada para a educação:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1952. P. 41).

Durkheim trata a educação como um amplo movimento de uma geração mais velha sobre uma geração mais nova, a fim de transmitir e inculcar saberes essenciais para o convívio social. Sendo um conceito muito amplo, a educação para ele compreende a ideia de escolarização, sendo um dos meios de ação de uma geração mais velha sobre a mais nova.

Logo, a escola se encontra inserida num processo mais amplo. Pode-se, a partir da teoria de Durkheim, apontar a relação entre o meio social e a escola. Porém, além desta interação (escola x meio social), Durkheim também apontou nesta relação, a importância do indivíduo:

Para que o legado de cada geração possa ser conservado e acrescido, será preciso que exista uma entidade moral duradoura, que ligue uma geração à outra: a sociedade. Por isso mesmo, o suposto antagonismo, muitas vezes admitido entre indivíduo e sociedade, não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos. Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio. Por sua vez, a ação, exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço. O poder do esforço constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem (DURKHEIM, 1952, p. 46-47)

Neste trecho, Durkheim busca mostrar a importância do indivíduo dentro do processo de educação, na tentativa de indicar que, apesar da educação ser um espaço de reprodução de certos costumes, cada geração, a partir dos seus próprios indivíduos, provoca mudanças.

De forma inicial, Durkheim nos apresenta três agentes chave para o entendimento e desenvolvimento desta dissertação: a sociedade, isto é, o meio social; a escola, ferramenta educativa; e o indivíduo.

Tendo em vista a concepção funcionalista na obra sociológica de Durkheim (CABRAL, 2004), fator importante para entender suas reflexões, Cunha (2010) aponta que, na obra de Durkheim, a educação despontou como uma instituição moralizadora que cumpre três funções essenciais: disciplinar e inculcar o respeito às hierarquias; desenvolver o sentimento de pertencimento; e desenvolver a autonomia individual dos sujeitos.

Estas três funções atribuídas à educação refletem um esforço de Durkheim para romper com as visões idealistas sobre educação, evidenciando o caráter social e o fator de ação na vida dos indivíduos. Este rompimento trata de afastar-se de uma concepção de educação que não corresponde à estrutura social.

O postulado tão contestável de uma educação ideal conduz a erro ainda mais grave. Se se começa por indagar qual deva ser a educação ideal, abstração feita das condições de tempo e lugar, é porque se admite, implicitamente, que os sistemas educativos nada têm de real em si mesmos não se vê neles um conjunto de atividades e instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas, por consequência, que não pode ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade (DURKHEIM, 1952, p 36).

Assim, a educação é uma instituição pertencente à estrutura social, submetida às condições sociais e materiais de seu tempo. Este aspecto reforça a relação entre educação e sociedade.

Durkheim também apresenta a multiplicidade da educação, visto que, ao inculcar regras reclamadas politicamente pela sociedade, e, ao mesmo tempo, desenvolver a autonomia individual, a educação apresenta um duplo aspecto. Primeiro, ela precisa ter a amplitude de determinado espaço social, como um país, uma região linguística, etc., para então cumprir um papel específico, de transmitir também saberes e regras direcionados a frações daquele espaço social. Neste aspecto específico, abre-se a oportunidade para explorar uma categoria não abordada por Durkheim: a categoria de classe. Vejamos como ele aborda a questão da educação múltipla:

Não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de, ao mesmo tempo, apresentar-se como uno e múltiplo. Vejamos como ele é múltiplo. Em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem. É ela formada de castas? A educação varia de uma casta para outra; a dos 'patricios' não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pajem, instruído em todos os segredos da cavalaria, e o vilão, que ia aprender na escola da paróquia, quando aprendia, poucas noções de cálculo, canto e gramática! (DURKHEIM, 1952, p 38)

Ainda que sua teoria social não aborde abertamente a ideia de classe, Durkheim reconhece e aponta os diferentes objetivos da educação de acordo com o estrato social ao qual se destina. Quando pensamos na influência da escola na vida de egressos do sistema escolar, em maioria negros, oriundos de camada popular e expostos às violências sociais pertinentes ao antagonismo de classe, estamos pensando numa educação que seja voltada a esta realidade. Logo, devemos considerar a impossibilidade de escolarização nos setores mais pobres da sociedade não como insuficiência do processo educativo, mas como característica particular dele.

Ainda sobre o caráter do sistema de educação, na seguinte passagem, Durkheim evidencia ainda mais a sua multiplicidade:

Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer e qualquer indivíduo (DURKHEIM, 1952, p 39).

Em outras palavras, a multiplicidade existe mediante um conjunto de diferentes 'necessidades' criadas pela divisão social do trabalho. Contudo, ainda que haja essa diversidade, elas todas em conjunto ainda não formam a educação.

Mas, qualquer que seja a importância destes sistemas especiais de educação, não constituem eles toda a educação. Pode-se dizer até que não se bastam a si mesmos; por toda parte, onde sejam observados, não divergem, uns dos outros, senão a partir de certo ponto, para além do qual todos se confundem. Repousam assim numa base comum. Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças,

indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam (DURKHEIM, 1952, p. 39).

Assim, percebemos os pontos fundamentais das reflexões de Durkheim sobre a educação, os quais são o ponto de partida para a construção teórica de análise desta dissertação. Em primeiro lugar, elucidamos a relação direta entre a educação e a sociedade, de modo que uma serve a outra. Afinal, “*de que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?*” (DURKHEIM, 1952, p 36). A educação também serve para inculcar conhecimentos e práticas comuns reivindicadas pela sociedade política, bem como possibilitar ao indivíduo sua qualificação e realização.

Como visto, este primeiro momento da Sociologia da Educação diz respeito a análises de cunho generalistas. Durkheim em especial buscou entender a perpetuação da sociedade enquanto unidade de convívio segundo certas normas quase que atemporais. Para tanto, focou na ação de uma geração sobre a outra, não interessando tanto em ‘como’ a sociedade se repetia mais ou menos igual, no decorrer das gerações.

O tempo compreendido de 1945 até 1965, que abrange a segunda fase da sociologia, foi marcado pela institucionalização da sociologia da educação enquanto disciplina científica, constituindo-se como campo de pesquisa (NOGUEIRA, 1995). No Brasil pós-guerra, as discussões sobre a educação foram instigadas pelos governos nacional-desenvolvimentistas, tendo o estudo sociológico da escola como tendência dominante (NEVES, 2002).

A segunda fase da ciência sociológica também foi marcada pelo *boom* econômico e o *baby boom* europeu, fatores que levaram a um maior acesso à escola por crianças e adolescentes e à ampliação do tempo de estudo (CUNHA, 2010). Este amplo acesso ao processo escolar, somado às correntes de pensamento que creditavam à escola a potência de ferramenta de mobilidade social, suscitou um momento de investigações que tinham a escola como centro.

Este momento é fortemente marcado por Bourdieu e Passeron, quando estes produzem um estudo com ampla pesquisa empírica no sistema escolar francês, publicado no livro ‘Os herdeiros’. Tal publicação muito contribuiu para o avanço do entendimento da escola contemporânea (BASÍLIO, 2015).

O impacto dos estudos, sobretudo, de Bourdieu, mudou a forma do fazer sociológico em nível mundial:

Pierre Bourdieu pertence a essa categoria, pois ele alterou para sempre a maneira como os estudiosos da sociedade, da cultura e da história em todo mundo, de Tóquio a Tijuana e a Tel Aviv, concebem e exercem seus ofícios (WACQUANT, 2002, p. 96).

Bourdieu contribui para a consolidação da investigação empírica na Sociologia da Educação. Ou seja, rompe com o primeiro estágio desta área que era majoritariamente reflexivo-filosófica. Essas investigações empíricas foram realizadas justamente sobre a escola e suas implicações sociais. É importante ressaltar que Bourdieu foi um dos protagonistas e pioneiros da teoria crítica à ideia de escola democrática, que ganhou força no período pós-guerra e era tida como ferramenta de mobilidade social. Dubet aponta que:

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades (DUBET, 2004, p. 541).

Essa concepção que Dubet apresenta sobre a escola predominava nas Ciências Sociais e no senso comum em meados do séc. XX, oriunda da visão funcionalista da escola (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002; CUNHA, 2010). Foi neste contexto que Bourdieu emergiu, ao questionar por quê a democratização do ensino não refletiu numa democratização das estruturas sociais (CUNHA, 2010).

A situação da escola democrática francesa, mesmo ao promover oportunidades iguais de estudos e ingresso no liceu, ainda preservava um caráter elitista, sobretudo para o ingresso nos cursos superiores mais prestigiados, e foi investigada por Bourdieu. Em sua teoria, onde havia igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, foi identificada reprodução e legitimação das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Uma das grandes contribuições de Bourdieu versa sobre a quebra do paradigma de interpretação da escola enquanto instância transformadora e democratizadora da sociedade, agora vista como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002), bem como o forte lastro empírico das análises, uma metodologia reformada se comparada à época de análise funcionalista da educação.

Tudo isso deu-se pela análise de Bourdieu do desempenho escolar a partir da origem social. Assim,

[...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Esta citação chama a atenção para as condições anteriores à escola como fator determinante no percurso escolar. Contudo, estes fatores, de cunho social e cultural, são outro grande avanço da teoria de Bourdieu.

É fundamental entender o momento sociológico em que Bourdieu se encontrava, onde a produção desta ciência estava dividida entre objetivismo/subjetivismo, e a tentativa de superar esta dicotomia está presente no cerne do quadro teórico-metodológico bourdieusiano (PETERS, 2013). Este movimento, de forma geral, produz uma teoria do simbólico enquanto tradução das relações de força objetivas (BOURDIEU, 2009), a fim de entender a relação do objetivo e do subjetivo na sociedade. Entretanto, o desenvolvimento teórico de Bourdieu será melhor abordado no decorrer deste capítulo, pois este tópico visa entender os motivos e caminhos que levaram a sociologia da educação, por intermédio de Bourdieu, a romper com o funcionalismo, adotar as pesquisas empíricas e gerar uma teoria crítica da educação.

Outro ponto crucial do campo da sociologia da educação ainda da época de Bourdieu é a abertura da “caixa preta do processo de ensino” (NOGUEIRA, 1995, p. 24). Bourdieu (*apud* CATANI; NOGUEIRA, 2011) fala que além de atentar para as desigualdades diante da escola, é necessário entender os mecanismos objetivos que determinam a exclusão, de uma forma contínua, das crianças desfavorecidas culturalmente.

Este esforço abriu campo para o novo momento da sociologia da educação e do entendimento sobre o papel da escola. Com a ruptura do paradigma funcionalista, inaugura-se o período que compreende de 1975 até o presente, classificado como período da crise dos paradigmas por Dandurand e Ollivier (*apud* NOGUEIRA, 1995), pois até

mesmo o paradigma da reprodução acaba por entrar em crise, após a explosão do objeto de estudo.

Este terceiro momento, o pós-bourdieuiano, tem como grande característica a busca pelo entendimento daquilo que Bourdieu não captou. Um dos grandes expoentes disso é Bernard Lahire, também francês, que indaga como é possível o sucesso escolar daqueles oriundos de camadas populares. Essa linha de investigação é evidência da mudança do olhar sociológico nesta terceira fase (NOGUEIRA, 1995).

A herança cultural do estudante, causa dos desiguais desempenhos escolares segundo Bourdieu, passa a ser investigada na perspectiva microsociológica. Por este caminho, a sociologia pode direcionar esforços para entender quais eram os processos práticos que provocavam a já sabida exclusão. Esta foi a substancial mudança na forma de investigar a escola nas últimas décadas (NOGUEIRA, 1995).

Esse momento atual da sociologia tem como característica a fragmentação do campo em relação aos métodos e teorias, apresentando-se formas plurais de investigação (NEVES, 2002; OLIVEIRA & SILVA, 2016).

Além disso, o novo momento da sociologia da educação trouxe novas perspectivas de análise da escola com relação a diferentes fenômenos sociais:

A escola voltou a ser tema de pesquisa, mas sob uma ótica distinta da que caracterizou os estudos das fases anteriores. Passou a ser analisada em sua relação com os fenômenos sociais, em uma nova perspectiva, tais como a desigualdade, a violência, o trabalho e a profissão do professor (NEVES, 2002, p. 374).

Em linhas gerais, a sociologia da educação brasileira contemporânea tem como característica a investigação da escola cotejada ou inscrita dentro de outros fenômenos sociais.

Considerando os três principais momentos da sociologia da educação, podemos compreender melhor o processo de construção do saber sociológico sobre a educação e, mais especificamente, sobre a escola.

Dentro deste contexto, é pertinente reforçar a problemática da presente dissertação, que visa compreender – a partir das narrativas de egressos do sistema escolar, oriundos de camadas populares – como os estudantes compreendem e experienciam a

escola. É uma dissertação que relaciona diretamente as questões de classe, etnia, cultura popular, etc. com a escola.

2.2. A Trama Conceitual

2.2.1. De Bourdieu a Lahire: elementos de análise

A teoria de Bourdieu, há muito é reconhecida como uma das linhas sociológicas mais importantes da segunda metade do século XX. Na opinião de Lahire:

É que a obra sociológica de Pierre Bourdieu foi – na época mais importante da minha formação intelectual, a dizer, a década de 1980 -, e segue sendo muito amplamente hoje em dia, uma das mais ricas em problemas e soluções que incorpora sem ecletismo. Em minha opinião, se negar a confronta-la ou a ignorar equivale a um suicídio científico (LAHIRE, 2006, p. 20).⁹

Esta relevância se dá, sobretudo, pelo esforço de Bourdieu em aproximar visões de mundo até então antagônicas. Ele buscou evidenciar uma estrutura subjacente ao social, mas que são produtos dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação, os quais, juntamente com as estruturas, são continuamente constituídas (THIRY-CHERQUES, 2006).

Bourdieu construiu uma variação do estruturalismo voltada ao desvelamento do social e dos mecanismos de dominação, que nega o determinismo e a estabilidade das estruturas, bem como rejeita a redução objetivista que desconsidera a ação do indivíduo (THIRY-CHERQUES, 2006). Isto o faz ficar entre um estruturalismo objetivista que não tem em vista as motivações e a história individual, e um subjetivismo que ignora a gênese social das ações individuais.

É evidente que Bourdieu utiliza parcialmente outras tradições filosóficas e sociológicas, entre elas a fenomenologia, o marxismo, o positivismo, o individualismo metodológico, etc. Porém, não é o foco deste capítulo remontar à epistemologia deste autor, mas conhecer os principais delineamentos.

⁹ “es que la obra sociológica de Pierre Bourdieu fue – en la época más importante de mi formación intelectual, es decir, en la década de 1980 -, y sigue siendo muy amplamente hoy en día, una de las más ricas en los problemas y soluciones que incorpora sin eclecticismo. En mi opinión, negarse a confrontarla o ignorarla equivale a un suicidio científico” LAHIRE, B. Tradução livre. 2006, p. 20.

Deste modo, Bourdieu trilha um esquema de análise que se baseia fundamentalmente em três conceitos-chave, que são *habitus*, *campo* e *capital*. É claro que esse esquema demanda uma série de outros elementos para entender o sistema de análise de Bourdieu. Contudo, antes de aprofundar no esquema proposto e no quadro conceitual como um todo, é necessário apontar algumas bases da teoria bourdieusiana.

Em primeiro lugar, Bourdieu notadamente construiu uma teoria relacional. Segundo Wacquant (2013, p. 88), para Bourdieu, o cerne da realidade social, que é o “objeto adequado da análise social”, são as relações de redes e laços simbólicos e materiais.

Essas relações existem sob duas formas principais: primeiramente, reificadas como conjuntos de posições objetivas que as pessoas ocupam (instituições ou “campos”) e que, externamente, determinam a percepção e a ação; e, em segundo lugar, depositadas dentro de corpos individuais, na forma de esquemas mentais de percepção e apreciação (cuja articulação, em camadas, compõe o “*habitus*”), através dos quais nós experimentamos internamente e construímos ativamente o mundo vivido (WACQUANT, 2013, p. 88).

A investigação sociológica sobre a escola, que considera outros fenômenos sociais, como é o caso desta dissertação, é uma investigação que busca justamente compreender essas relações entre o *campo* e o *habitus*.

As relações materiais e simbólicas, centro da análise de Bourdieu, são complementares. Assim, podemos entender o conjunto de relações simbólicas como uma forma de fazer o mundo material inteligível a partir da formação de sistemas simbólicos. Também por meio desta interação simbólico-material, vemos em Bourdieu a tentativa de explicar a relação indivíduo e sociedade.

Observando o esquema de análise bourdieusiano, se percebe que o objeto é formado pelo conjunto de relações do fenômeno em si. Além disso, as relações que compõem o *campo* e o *habitus* são conflitantes e em contínua disputa. Logo, exigem uma fluidez no pensamento de Bourdieu que impede uma visão estática dessas relações materiais e simbólicas.

Contudo, é inviável aprofundar a discussão teórica entre *campos* e *habitus* antes de ter em vista a posição e breve definição de cada conceito na teoria bourdieusiana. Portanto, é preciso visualizar de forma mais acertada o panorama geral do sistema de análise de Bourdieu:

O esquema que leva à análise empírica é sistêmico. Deriva do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um /campo/, um segmento do social, cujos /agentes/, indivíduos e grupos têm /disposições/ específicas, a que ele denomina /habitus/. O campo é delimitado pelos valores ou formas de /capital/ que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito /estratégias/ não conscientes, que se fundam no /habitus/ individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as /posições/ particulares de todo /agente/ na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o /habitus/, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o /habitus/ (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31).

Este esquema, como apontado pelo autor, traz inicialmente a ideia da dinâmica social perpetrada pelas disposições materiais e interpretada pelas disposições simbólicas; um enlace entre as duas perspectivas que permitem o entendimento das produções e reproduções umas das outras.

Apresentado o esquema analítico de Bourdieu, será feita uma explanação sobre os principais conceitos do autor. A explicação começa por algo fundante tanto do recorte da dissertação, quanto da teoria Bourdieusiana: a ideia de classe.

A noção de classes sociais de Bourdieu é melhor entendida quando se considera a tentativa do autor de superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Ao ficar no meio termo entre o objetivismo e o subjetivismo, Bourdieu se distancia das principais linhas de entendimento no que diz respeito às classes sociais.

Porém, ao abraçar *ab inceptio* tanto a estrutura quanto o agente, o quadro relacional de Bourdieu também diverge claramente tanto da abordagem marxista quanto da weberiana de classe, ressurgentes durante os anos 1970, na medida em que a primeira interpreta o agente como um mero “ocupante” de uma posição estrutural, enquanto a segunda trata a estrutura como o produto emergente da agregação dinâmica de linhas individuais de ação destinadas a efetuar “fechamento e usurpação” (WACQUANT, 2013, p. 88).

O distanciamento da concepção marxista e weberiana se dá, antes de tudo, pelo pressuposto de Bourdieu sobre as abstrações. O sociólogo francês entendeu que a classe não deveria explicar o sentimento de determinados grupos, mas, antes de tudo, é uma teorização para compreender o fenômeno que não necessariamente é encontrado de forma objetiva no mundo empírico.

Apesar do distanciamento das concepções weberianas, Bourdieu traz uma concepção agonista, mais próxima de Weber, pois não é a reprodução que se encontra no interior da classe, mas sim a luta que é propulsora tanto da ruptura quanto da continuidade (WACQUANT, 2013, p. 89).

A proposta objetiva de avaliar e classificar classes parte somente da assimilação do material e, conseqüentemente, dados estatísticos, fator gerador de um hiato entre as complexas relações de classe e a proposição unicamente material, enquanto a proposta subjetivista de classe parte das classificações individuais que se aproximam do conceito de status de Weber (1974), relacionável a estratégias individuais.

A visão de Bourdieu sobre classes tenta congrega tanto as concepções objetivistas quanto as subjetivistas. Portanto, para tentar compreendê-la, é necessário um exercício dialético. Como visto, o objeto de análise social de Bourdieu são as relações. Logo, uma classe só é compreendida a partir da relação com o todo, ou seja, com as outras classes (BOURDIEU, 2013).

Essa proposta torna-se mais clara na comparação que Bourdieu faz entre a burguesia de uma pequena cidade do interior e a burguesia de uma capital. A relação entre as duas burguesias não será de igualdade, já que a primeira só se realiza como tal em relação com o proletariado e as outras classes locais.

A burguesia da capital estaria para a burguesia da pequena cidade como o proletariado da pequena cidade está para a burguesia do mesmo local. Numa análise objetivista, a burguesia existente seria apenas a da grande cidade, ignorando as relações de dominação e disputa simbólica existente dentro de um campo específico como a pequena cidade. Por outro lado, segundo o olhar subjetivista, o status da burguesia da cidade pequena seria o suficiente para ser equiparada à outra, ignorando as relações de dominação (sobretudo econômica) entre a pequena e grande cidade, novamente sendo insuficiente para compreender as diversas “posições sociais” dos agentes.

Deste modo, pensar a classe em Bourdieu é considerar sua posição na estrutura de classe, bem como seu peso funcional (BOURDIEU, 2013). Neste sentido, ele aborda uma configuração que pode ser mobilizada para pensar a estrutura na qual a classe dos indivíduos da comunidade Zumbi dos Palmares – que pode ser considerada subproletária pela inserção irregular no mercado de trabalho – se encontra.

Por exemplo, em sociedades em que o precário desenvolvimento da economia, mais precisamente, da indústria, confere à burguesia industrial e ao proletariado um pequeno peso funcional, é o sistema das relações entre a pequena burguesia que fornece os quadros administrativos do Estado, e a imensa massa de subproletários, formada por desempregados, trabalhadores intermitentes das cidades e camponeses migrados, que determina e domina toda a estrutura da sociedade. Por isso, a pequena burguesia, composta por trabalhadores permanente e não manuais, pode apresentar muitos traços que a aproximam das classes médias de sociedades mais desenvolvidas do ponto de vista econômico, como a inclinação para o ceticismo e moralismo. Contudo, inúmeras de suas outras características originais, como por exemplo, no campo da ação política, resultam de sua posição em relação ao proletariado que contesta seu ‘aburguesamento’ e seus privilégios embora seja ainda fraco demais para lhe impor suas exigências, e em relação aos subproletários prontos a aderirem às profecias milenaristas que a ‘inteligência proletaróide’ originária das classes médias lhes propõe (BOURDIEU, 2013, p. 12-13).

Neste trecho, o autor procura expor como as relações materiais podem ser ressignificadas a partir de relações simbólicas que impactam na ação dos grupos e na estrutura de classe. É possível montar um paralelo entre o trecho supracitado e o contexto social investigado nessa dissertação: as condições econômicas e materiais não são os únicos limitantes de ação de determinado grupo, pois são produtos e também produtoras das desigualdades materiais.

Mobilizar o conceito de classe na dissertação não é forçar generalizações sociais aos egressos de forma homogênea, mas sim evidenciar um espaço comum de construções simbólicas e condições materiais aproximadas, em relação às demais partes da estrutura de classe.

Ao fazer isso, é possível analisar de forma mais fundamentada a ação individual dos agentes, situando os jovens dentro de uma classe em que há a disputa individual e ou coletiva, mas que obedece a um leque de possibilidades materiais e simbólicas.

Para não pensar todos os indivíduos dentro de uma classe ou campo como iguais, o que não seria empiricamente comprovável, é importante lembrar que, para Bourdieu, as classes e a vida social como um todo são, por excelência, agonistas (WACQUANT, 2013), e estas disputas acontecem por meio da economia de capitais. Ou seja, cada indivíduo possui uma estratégia e um campo de possibilidades baseada na acumulação dos capitais de cada campo. Esta ideia desnaturaliza questões dadas como inatas e explica as diferenças existentes dentro de um mesmo recorte.

Tendo em vista a estrutura de classe, é necessário estudar as disputas simbólicas que ocorrem dentro das classes sociais e dos campos, isto é, pensar a posição social do indivíduo dentro de sua classe pelo prisma da “disputa simbólica”. Para tanto, surge o

questionamento sobre a relação da estrutura com o indivíduo. O quê de fato transforma aquela classe em classe? O quê rege verdadeiramente as escolhas e o direcionamento dos indivíduos pertencentes ao grupo? O “*habitus* de classe”.

O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” de “vocação”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismo objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 2013, p. 202).

Neste contexto, o *habitus* desempenha a mediação entre as estruturas objetivas e as práticas dos agentes, conduzindo, assim, às ações possíveis dentro de tal contexto (BOURDIEU, 1989). Ao longo do problema de pesquisa, foi evidenciado que características culturais próprias da comunidade de origem quilombola, ou fatores como vulnerabilidade social, acabavam por ser interiorizados pela comunidade Zumbi dos Palmares. Contudo, só é possível compreender como a interiorização acontece a partir da ideia de “*habitus* de classe”. Portanto, ao pensar o Zumbi dos Palmares como um espaço comum aos jovens, pensa-se no princípio unificador e gerador das práticas daquele grupo.

Porém, anterior ao *habitus*, existem sistemas de interpretação do mundo, sistemas simbólicos (religião, língua, etc.) que possuem a característica de serem estruturados e, ao mesmo tempo, estruturantes. Para compreender como o *habitus* faz a mediação entre o material e simbólico, sociedade e indivíduo, é necessário compreender a ideia de “poder simbólico”, mesmo que rapidamente:

Os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que se torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 2009, p. 9).

Pelo trecho supracitado, percebe-se a importância que os sistemas simbólicos possuem dentro do constructo teórico de Bourdieu. Este autor entende as relações

existentes entre o material e o simbólico. Portanto, o conceito de *habitus* é uma tentativa de ir além não só da dicotomia entre indivíduo e sociedade, mas também de como as estruturas materiais transformam-se em estruturas simbólicas (e vice-versa).

Como visto, o conceito de *habitus* é a ideia chave de Bourdieu e também se coloca no centro desta dissertação. O *habitus* é a teorização que Bourdieu utiliza para explicar como que se dá a relação entre o indivíduo e a sociedade, ou como ocorrem as incorporações de normas e práticas comuns à sua posição em determinado *campo*. Sendo assim, o conceito de *habitus* é entendido como a interiorização pelo indivíduo das disposições de determinadas práticas de algum grupo ou classe.

Além da incorporação das disposições externas, o *habitus* também representa um outro movimento: a exteriorização do indivíduo, ou seja, como esse indivíduo reage às disposições incorporadas. O *habitus* é a interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. Com isso, o compreendemos como um princípio gerador e diferenciador de práticas. Este conceito permite, por exemplo, teorizar sobre como os jovens de origem periférica e de famílias sem o ensino básico completo incorporam capitais culturais e como vivenciam a escola.

Segundo Bourdieu, o conceito de *habitus* é a forma de entender, sentir e julgar o mundo, sendo composto por outros três conceitos, a saber: *Ethos*, um sistema de valores implícito e profundamente interiorizado, que é compreendido dentro de determinados campos; *Hexis*, que engloba os princípios interiorizados pelo corpo, gerador de certa aptidão que não é natural, mas adquirida; e *Eidos*, um modo de pensar específico, a “apreensão intelectual da realidade [...] que é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Considerando os três elementos componentes do *habitus*, se encontra a proposição de que também o indivíduo é um agente da sociedade, bem como sujeito. A conexão entre o individual e o social se dá no próprio indivíduo. Em síntese, “o corpo está no mundo social, mas o mundo social está no corpo (sob forma de *hexis* e *eidos*)” (BOURDIEU, 2001, p. 185).

Pelo *ethos*, é possível compreender quais são os valores aos quais os jovens da comunidade Zumbi dos Palmares estão expostos e quais valores direcionam o agente. Pela *hexis*, as aptidões individuais são explicadas por disposições sociais interiorizadas num processo de exposição contínua a certa prática. Assim, o jovem que foi exposto a um grande “capital cultural” (livros, museus, família letrada e afins) terá incorporado uma

aptidão, seja na fala, nos gestos ou nas capacidades, que facilite ou que seja adepto do processo escolar. Já por *eidós* se entende as percepções comuns aos jovens; por exemplo, a concepção de que trabalhar é mais digno que estudar pode ser explicada por esse conceito.

A ideia de *habitus* buscou unir a agência individual dentro de um campo de possibilidades materiais e simbólicas. Porém, Bernard Lahire, herdeiro dos estudos de Bourdieu, ao observar que a teoria de *habitus*, poderia ser demasiadamente determinista e anular a agência individual por conta das estruturas simbólicas, teceu uma crítica a partir de uma teoria disposicionalista, a qual tenta levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais (LAHIRE, 2004). Em outras palavras, o herdeiro de Bourdieu desenvolveu um aparato teórico-metodológico para, num nível microssociológico, compreender o que há de social nos indivíduos.

Lahire desenvolveu uma reflexão acerca da transmissão não automática do “capital cultural”, o que implicaria num nível ainda mais micro do que uma fração de classe como referencial simbólico. Ou seja, a transmissão do “capital cultural” não seria automática dentro de determinada classe, mas respeitaria dinâmicas e arranjos próprios das configurações sociais interdependentes familiares (LAHIRE, 1997).

Lahire, ao desenvolver essa microssociologia (ao problematizar a teoria de Bourdieu para compreender o sucesso escolar de indivíduos oriundos do meio popular), teceu uma crítica à “fórmula geradora de prática (*habitus*)” (LAHIRE, 2016, p. 39), pois ela não dava conta de desenvolver o agente em sua totalidade:

...observam muito (demasiado) frequentemente os atores sobre apenas uma cena, em um só contexto (um só domínio de prática, uma única esfera de atividade) e disto deduzem ‘disposições’, ‘culturas’, ‘mentalidades’, ‘visões de mundo’, etc. gerais, sem se questionar se esses mesmos atores conduzir-se-iam do mesmo modo em outras circunstâncias, em outros contextos (LAHIRE, 2016, p. 39).

A crítica de Lahire baseou-se na percepção de que o *habitus*, ao ser fundamentalmente de classe, resumia as estratégias e comportamentos individuais à generalização de toda classe. Ou seja, a transmissão do “capital cultural” entre gerações de uma família correspondia diretamente ao acúmulo médio da classe daquela família, e não às disposições individuais.

Esta reflexão é indispensável para o contexto estudado nesta pesquisa, pois, conforme uma lógica da ‘reprodução’, os estudantes oriundos da comunidade Zumbi dos Palmares (comunidade periférica e exposta a uma relação assimétrica de poder), tenderiam a ser excluídos ou a serem fracassados no processo escolar. Contudo, após a implementação de uma nova forma pedagógica em um cenário distinto, como se dão tais relações?

Neste processo, Lahire observou as variações individuais dos comportamentos, atitudes, gostos, etc., a partir das diferentes disposições à ação incorporadas pela exposição social do indivíduo a certo hábito ou fenômeno. Lahire (2004) entende que, antes de tudo, disposição é uma realidade construída abstratamente, e não observável de maneira direta; trata-se de um trabalho interpretativo, que faz aparecer os princípios geradores da aparente diversidade das práticas. Além do *habitus*, as disposições são entendidas também como princípios geradores de práticas.

Por trás da ideia de disposição da Lahire, a qual será definida a seguir, se encontra uma linha de pensamento: “*a tradição disposicionalista, que tenta levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais*” (LAHIRE, 2004, p. 21).

Logo, pensar disposições é pensar o social interiorizado, sobretudo, o social incorporado:

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada (LAHIRE, 2005, p. 14).

A teoria disposicional busca observar como o indivíduo, ao frequentar espaços sociais diversos e até contraditórios, acaba por interiorizar o social. Portanto, para a análise em escala individual, como é o caso dessa dissertação, é fundamental ter o olhar microssociológico, pois:

Quando a sociologia se centra na explicação dos grupos de indivíduos a partir de uma prática ou de um domínio particular de práticas (os assalariados de uma empresa, os cônjuges, os leitores, os utilizadores de determinada instituição cultural, os votantes...), ela pode passar sem o estudo destas lógicas sociais individualizadas. Não obstante, a partir do momento em que ela se interessa pelo indivíduo (não como átomo e base de toda a análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos de socialização), já não é possível

satisfazer-se com os modelos de actor, de acção, de cognição, implícitos ou explícitos, utilizados até aí (LAHIRE, 2005, p. 14).

Esta dissertação, que utiliza as narrativas individuais sobre a escolarização, necessita da análise individual, de experiências individuais, que não se reduzem a explicações sobre características genéricas.

Ao reforçar a necessidade de compreender as diferentes reações dos agentes a realidades sociais (aparentemente homogêneas), Lahire indica os primeiros sentidos do conceito de *disposição*:

Realmente não podemos compreender por que indivíduos com diferentes experiências socializadoras passadas reagem de forma diferente aos mesmos *stimuli* externos, se não levantarmos a hipótese de que esse passado sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser... (LAHIRE, 2005, p. 27).

No trecho supracitado, Lahire explica o conceito de *disposição* como maneiras, hábitos, maneiras de ser, etc., sedimentadas por experiências sociais. Isto é, disposições, razoavelmente duráveis, à ação e ou à crença, oriundas da interiorização do social, pela paulatina exposição àquela determinada realidade:

Como uma disposição é o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante *repetição de experiências relativamente semelhantes*. A incorporação de hábitos ou de disposições (discursivas, mentais, perceptivas, sensório-motoras, apreciativas...) não se realiza de uma só vez (LAHIRE, 2005, p. 28).

Lahire ainda complementa que o conceito de disposição: “*se considera que se trata de uma abstração útil para dar conta das práticas, representações, etc. dos indivíduos*” (LAHIRE, 2005, p. 27). Assim, a ideia de *disposição* se consolida como a tendências duráveis que os indivíduos podem vir a ter (à ação e à representação), que justifica diferentes experiências de indivíduos, quando expostos a contextos iguais. É considerar o social historicamente incorporado no indivíduo.

Lahire (2004) aponta dois cruciais pontos sobre as disposições. Primeiro, toda disposição tem uma gênese passível de contextualização ou reconstrução; ela é produto

de um fenômeno social, é um processo de socialização inculcado. Segundo, a noção de disposição pressupõe a possibilidade de observar uma série coerente de ações. Ou seja, ela não pode ser verificada por uma ação isolada, apesar de que podemos observar disposições oblíquas, não ativadas e, até mesmo, contraditórias:

Uma disposição não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas. No entanto, nem sempre a disposição consegue se ajustar ou se adaptar, e o processo de ajuste não é o único possível na vida de uma disposição. Dessa forma, ela pode ser inibida (estado de vigília) ou transformada (devido a sucessivos reajustes congruentes) (LAHIRE, 2005, p. 30).

Em suma, o conceito de *disposição* é uma ferramenta teórica para compreender a socialização em nível individual, a fim de observar o comportamento a partir da ótica sociológica. Além disso, as disposições servem como um prolongamento crítico ao conceito de *habitus*, pois as disposições visam observar o fato social, visam observar como se criam as disposições à ação.

Retomando a obra de Bourdieu, o conceito de *habitus* só é entendido (como visto no esquema analítico de Bourdieu, apontado por Thiri-Cherques) em conjunto com o conceito de campo, pois é dentro do campo que os agentes, motivados por suas disposições (*habitus*) e pelos seus interesses (derivados da posição de cada um no próprio campo), realizam disputas que culminam na dinâmica social.

Bourdieu, ao longo da celebre obra *O poder simbólico*, sobretudo no capítulo que traz a gênese do conceito de “campo”, versa sobre pontos fundamentais do campo. Ele traz, em primeiro lugar, a relação do conceito de “campo” com as influências de Weber, primordialmente com a proximidade entre a ideia de “esfera” e o emprego de termos econômicos ao campo religioso.

Ao comentar o uso do referido conceito de em outros trabalhos próprios, Bourdieu o define “como universo relativamente autônomo de relações específicas” (BOURDIEU, 2009, p. 65-66), além de apontar a disputa interna dos agentes por manutenção ou destituição do *status quo*, definido pela “economia dos capitais” próprios de determinado campo. O autor ainda define o conceito de campo da seguinte forma:

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos

valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu próprio capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses (BOURDIEU, 2009, p. 135).

Mais claramente:

Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam (PEREIRA, 2015, p. 341).

Assim, os estudos sobre educação têm um ganho teórico muito grande, ao considerar a ideia de “campo” no quadro analítico da realidade, visto que, com isto, se considera a disputa interna entre os agentes, e leva-se em conta que o campo é um espaço de disputa em que os agentes podem transitar; por último, atenta-se para a noção de que o próprio campo não é algo estável, mas um espaço social de contínua transformação (PEREIRA, 2015).

Se faz fundamental ressaltar as relações de poder existentes nos campos. As relações de poder entre classes, frações de classes e indivíduos são assimétricas. Assim, os agentes buscam manter ou melhorar sua posição social, a partir da acumulação de capital de determinado campo, a fim de ascender ou conservar sua posição social, ainda que isto resulte em decadência dentro deste campo¹⁰. Porém, a ideia de luta pela posição social revela a agência do indivíduo e a preparação de estratégias para ‘vencer’ na vida, no trabalho e na escola.

No que tange ao campo escolar, o emprego deste conceito envolve considerar que existe uma relação de dominação simbólica e uma relação assimétrica de poder entre os agentes. Além disso, a desigual distribuição do “capital cultural” (capital referente ao campo cultural, mas que implica, ainda que indiretamente, no campo escolar) implica na

¹⁰ Pois, na maioria dos casos, a luta pela superação ou manutenção do status quo é guiada, sobretudo pelos indivíduos com pouco prestígio, pela *ilusão*, conceito de Bourdieu que indica a relação de dominação pela esperança de ‘ganhar no jogo’ ainda que seja um ‘perdedor’, uma vez que irá condicionar para si o fracasso e ou sucesso, mesmo que seu resultado seja fruto das precondições estruturais.

também desigual posição dos agentes no campo. Assim, no caso da comunidade Zumbi dos Palmares, onde a escolaridade das famílias dos egressos é baixa, aqueles agentes já saem em desvantagem para alcançar o sucesso escolar.

Portanto, a discussão teórica sobre o aproveitamento escolar dos agentes se volta para o conceito de “capital cultural”, o qual é apresentado por Bourdieu da seguinte forma:

A noção de “capital cultural” impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do “capital cultural” entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 1979, p. 3).

Inicialmente, é visto o esforço de Bourdieu em romper com as visões que atribuem o sucesso escolar ao ‘dom’ inato do indivíduo, reforçando o caráter de construção social das aptidões e, sobretudo, que essas construções acontecem a partir do acúmulo deste capital. Neste ponto, Bourdieu reforça que as assimetrias de classe provocam uma distribuição desigual do “capital cultural”, implicando num aproveitamento desigual da escola.

Porém, somente nestas condições citadas, o conceito de “capital cultural” ainda é inviável para pensar a realidade brasileira de escolarização. Isto porque o desenho da estrutura de classe no Brasil é muito mais irregular, tênue e desigual do que o cenário francês que foi observado para dar origem àquelas abstrações de Bourdieu. Segundo o relatório do PNUD de 2015, o Brasil é o 10º país mais desigual do mundo de acordo com o ranking do coeficiente de GINI.

Pensar o “capital cultural” no nosso cenário exige um esforço reflexivo para compreender que, antes das desigualdades culturais, há um grande abismo econômico na sociedade, bem como uma inserção extremamente precária ao ensino básico de qualidade. São esses fatores, inclusive, que tornam o recorte social dessa dissertação tão peculiar: como jovens advindos de uma comunidade empobrecida e de origem quilombola reagem ao acesso à educação de qualidade?

Dado esse panorama, é fundamental compreender de forma aprofundada: como as disposições ao “capital cultural” surgem (se é apenas por herança familiar) e as contribuições de Lahire para tal debate.

O “capital cultural” se apresenta em três formas (BOURDIEU, 1979; NOGUEIRA, 2017): 1) incorporado – apresenta-se como disposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se suas propriedades físicas (ex. posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, competências intelectuais etc.). É o estado fundamental do capital cultural. É relacionado ao investimento em tempo para transformar o ter (livros, acesso à cultura, etc.) em ser (estudioso, com afinidade aos estudos, etc.), isto é, transformar o “capital cultural” em *habitus*; 2) objetivado – configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante. São materiais que funcionam de suporte ao estado incorporado, como livros, obras de arte e afins; 3) institucionalizado – manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas como diplomas e todo tipo de certificados escolares.

Dentre as três formas supracitadas, a que ganha destaque para a presente análise, isto é, a que se mostra fundamental para ser confrontada com a realidade brasileira, é a forma incorporada.

Primeiro porque a dissertação busca avaliar como egressos de origem popular experienciaram a escolarização; em outras palavras, como jovens que não tinham tido acesso à escola de qualidade ou uma escolarização valorizada vivenciaram a escola num modelo pedagógico voltado para a valorização da aprendizagem.

Em segundo, a forma incorporada do “capital cultural” se manifesta na forma de *hexis*, sendo o corpo socializado. Assim, se questiona como um corpo socializado de uma maneira por um longo período de tempo reage à mudanças na socialização escolar, pois, se o “capital cultural” é, também, incorporado, ele é muito mais que um capital mobilizado pelo agente no campo de disputa. Antes de tudo, ele é tempo de trabalho do indivíduo sobre si mesmo, porque precisa de um investimento de tempo para sua incorporação.

Neste sentido, Bourdieu apresenta que a forma incorporada do “capital cultural” é um ter que virou ser:

A maior parte das propriedades do “capital cultural” pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está *ligado ao corpo* e pressupõe sua *incorporação*. A acumulação de “capital cultural” exige uma *incorporação*

que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se *por* procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do "sujeito" sobre si mesmo (fala-se em "cultivar-se"). O "capital cultural" é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um *habitus*. Aquele que o possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital "pessoal" não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 1979, p. 4).

O autor aponta que o "capital cultural" é, em suma, o cultivo de tempo do indivíduo em atividades que geram exposição a bens culturais. A exposição à escola, museus, leitura ou frequentar espaços universitários desde novo, gera uma exposição e uma utilização do tempo individual, e Bourdieu aponta que pode ser de forma inconsciente, para 'interiorizar cultura'.

Em última instância, o "capital cultural" transforma-se em *habitus*. Conforme Bourdieu, porém, isso não se dá de forma rápida, hereditária ou por troca. É apenas pela dedicação continuada do tempo individual.

Em uma das análises que Bourdieu fez sobre a relação entre o nível de instrução e a frequência em museus na França, observou que a escola cumpre papel fundamental na produção da 'aspiração à cultura' ou 'necessidades culturais':

A existência de uma ligação tão forte entre a instrução e a frequência a museus mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura, mesmo à cultura menos escolar. Falar de "necessidades culturais", sem lembrar que elas são, diferentemente das "necessidades primárias", produto da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo-se à ideologia do dom) que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la (BOURDIEU, 2011, p. 60)

Neste trecho, Bourdieu indica a capacidade da escola em fomentar as aspirações culturais. Portanto, além da dedicação continuada do tempo individual para fomentar o "capital cultural", a escola também cumpre um papel central neste 'cultivo'.

Considerando tais apontamentos da teoria de Bourdieu, esta dissertação discute como pode se dar o cultivo do "capital cultural" na comunidade Zumbi dos Palmares,

onde as famílias dos egressos não possuem um alto grau de escolarização. Nos questionamos se a escola pode ser, além de uma gestora dos capitais culturais, ainda que escassos, herdados, também uma produtora de “capital cultural”. Num primeiro momento, parece óbvia a resposta, uma vez que a escola produz o diploma; entretanto, questionamos se a escola pode, a partir da criação de disposições à ação no campo escolar, influenciar a vida dos seus estudantes.

Retornando à discussão sobre a mobilização de capitais nos “campos”, é fundamental compreender a ideia de “violência simbólica”. Esta ideia parte da dominação de um agente que não possui uma posição de vantagem ou, em outras palavras, está em desvantagem na economia de capital daquele campo, e acaba por interiorizar a posição de dominado como produto de sua própria ação e/ou incapacidade. Exemplificando no campo educacional, o estudante de baixa renda que jamais teve acesso a bens culturais ou a normas culturais e, conseqüentemente, tem uma trajetória escolar fracassada, acaba por enxergar seu fracasso como incapacidade individual, e não se vê como um indivíduo que parte de condições desiguais de disputa.

O conceito de “violência simbólica” se mostra importante para pensar a frequente situação dos excluídos do processo escolar. No caso deste trabalho, que trata de egressos oriundos de camadas populares, mas com inserção num ensino de qualidade, é discutido se mesmo a forma pedagógica é capaz de lidar e conciliar a distância cultural entre as normas escolares e a cultura local, isto é, uma escola que legitima e se baseia em práticas e normas comuns às classes dominantes, mas que atende um público de periferia, tende ao fracasso geral a partir da ideia de que aqueles estudantes desprovidos de “capital cultural” não têm o ‘dom’ para o estudo.

A cultura acaba sendo usada para acentuar as desigualdades de classe, e o conceito de “capital cultural” dá conta de apreender exatamente isso. Virtualmente, todo jovem brasileiro acessa a escola, porém, os meios avaliativos (comportamento, por exemplo) são baseados na cultura dominante. O arbitrário é o composto dos valores que orientam um grupo, fundamentado em nenhuma razão objetiva (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Determinados arbitrários culturais são convertidos em cultura legítima. Esse processo se dá pela disputa entre classes, sendo que a classe mais dominante tende a legitimar a cultura dominante. É a dominação material (econômica) reforçada pela dominação simbólica.

Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 28).

O trecho supracitado reforça que mesmo a cultura mais legítima e naturalizada, como a cultura proposta pela escola, possui um viés de classe que, quando direcionado a classes empobrecidas e grupos marginalizados, tende à exclusão.

Portanto, este referencial teórico se torna fundamental para compreender a problemática educacional encontrada na comunidade Zumbi dos Palmares. Uma comunidade onde, até 2011, havia um processo escolar acidentado, com total ausência da “cultura escolar” e de condições de ensino/aprendizagem, recebe um modelo pedagógico voltado para o contexto social local. Como este processo é compreendido e experienciado pelos jovens daquela realidade?

Bourdieu apresenta a base teórica para investigar a problemática desta pesquisa. Porém, em se tratando de uma investigação que tem como método a narrativa de cada egresso, é fundamental entender o que há de social em cada indivíduo, além de verificar como os egressos vivenciaram a escola a partir de suas estratégias e, se existe uma homogênea exclusão provocada pelas questões culturais e econômicas, ou se a escola propicia alguma transformação cultural.

Esta dissertação, então, faz uso dos conceitos analíticos propostos por Bourdieu, e para adentrar nas narrativas e experiências individuais, é necessário considerar os prolongamentos críticos de Lahire à teoria de Bourdieu.

Como indica Bourdieu, o “capital cultural” tende a ser reproduzido a partir do *habitus* que em sua essência é de classe. Em outras palavras, a transmissão do “capital cultural” ocorre de forma mais ou menos homogênea entre a família, que, por sua vez, é influenciada pelo recorte de classe. Isto indica que a origem social em tendência é determinante nas trajetórias dos indivíduos.

Esta análise é fundamental para compreender em aspectos gerais o processo escolar, numa macrosociologia – como no caso do liceu francês estudado por Bourdieu

- embora não dê conta de analisar com excelência uma microsociologia, ou uma sociologia em escala individual.

Neste aprofundamento teórico de Lahire, surge a necessidade de investigar não somente as condições da classe e do campo, mas também de compreender a experiência individual e as estratégias de cada egresso, pois é fundamental compreender as condições de classe, mas também as disposições individuais que levam a caminhos e estratégias distintas.

Ao problematizar a transmissão do “capital cultural”, propondo uma análise detalhada acerca do peso do *habitus* de classe frente à experiência escolar individual, problematiza-se conseqüentemente como os mecanismos de exclusão agem, neste caso, no interior da instituição escolar, isto é, se de fato a origem social é um fator que leva ao fracasso escolar ou se existem fatores específicos, como planejamento escolar, modelo pedagógico distinto, etc.

Cotejar as variações do *habitus* de classe a partir das socializações do indivíduo, sobretudo na análise de estratégias é ressaltar a capacidade de agência do estudante sem esquecer do campo de possibilidades materiais e simbólicas nas quais ele está envolto.

A reflexão teórica que baseia a análise empírica se dá pela dupla observação do *habitus*. Primeiro, busca-se explicitar o contexto social em que os egressos se encontram inseridos, as condições materiais e o campo de possibilidade, para então averiguar as estratégias, experiências e vivências individuais sobre a escola: uma análise que considere as dimensões sincrônica e diacrônica.

2.2.2. A Categoria de Juventude

Uma categoria importante no problema de pesquisa desta dissertação é a noção de juventude, uma vez que foram escolhidos recém egressos do ensino básico. Ao pensar a juventude, nos deparamos inicialmente com a ideia negativa do indivíduo que ainda não chegou a essa etapa da vida (SALEM, 1986 *apud* DAYRELL, 2003). Essa concepção negativa da juventude é frequentemente observada em espaços como a escola:

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as

questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 41).

Dayrell faz neste trecho dois apontamentos fundamentais para uma investigação sociológica que tenha como objeto a juventude. Em primeiro lugar, tem-se a negação do indivíduo jovem como ele é. Pela ideia de que o jovem não é um indivíduo formado, ignora-se as condições sociais em que o mesmo está envolto ou sua estratégia e história de vida, pois o que vale é o ‘resultado final’. Nisso, se corre o risco de não ver o jovem como um ser exposto da mesma forma aos demais fenômenos sociais, de negar a exposição social do agente e, até mesmo, a capacidade de tomar decisões e de agência do jovem.

Em segundo lugar, isto faz com que em certos espaços o jovem seja visto como alguém num posto hierárquico inferior às outras gerações. Inclusive, quando resgatamos as primeiras ideias de Durkheim sobre educação, logo pensamos na juventude como uma geração ainda não pronta, à espera de um processo de educação para a sociedade.

Dayrell (2003) aponta em seu estudo que a ideia de jovem e de *como ser jovem* está ligada à cultura, indicando uma possível crise em demais meios sociais enquanto espaços socializadores (família, escola, etc.), por conta do espaço cultural estar mais aberto e possibilitando aos jovens se construírem como sujeitos.

Tal ideia é de suma importância, pois esta dissertação investiga justamente um recorte onde a escola passa a ser um campo mais aberto para a atuação do jovem. Logo, é preciso ter em vista o jovem como agente que busca a construção de identidade e que se agarra às oportunidades sociais, culturais e econômicas que lhe são oferecidas.

Portanto, é necessário entender a juventude enquanto uma categoria social, o que confere um sentido a mais do que uma faixa etária, classe de idade, ainda que sem fazer dela um grupo social coeso como uma classe (GROPPO, 2000). Deste modo, entender a juventude é estar consciente de que

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação (novamente no sentido de dado por Mannheim¹¹). Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e

¹¹ MANNHEIM, K. “O problema sociológico das gerações”. In: FORACCHI, Marialice M. (org) Mannheim, Col. Grandes Cientistas Sociais-25, São Paulo, Ática, 1982, p. 67-95.

atitudes a ele atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (GROPPO, 2000, p. 7-8).

A juventude deve ser vista como um momento socialmente compartilhado, que pode ter características tais como a crise de certos espaços socializadores e a busca por afirmação e construção de identidade, a partir de espaços em campos culturais, escolares, religiosos, etc.

2.2.3. O Processo Escolar

Outro conceito de grande relevância para esta dissertação é o de “processo de escolarização”, que busca entender a passagem do indivíduo pela escola. Esta ideia, pelo que o nome já indica, representa, em primeiro lugar, uma ação processual, de exposição contínua à escola. Porém, essa ação processual de exposição ao conteúdo escolar não se restringe à produção de conhecimentos no sentido técnico; pelo contrário,

o processo é a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados (MARTINS, 2018, p. 18, apud FARIA FILHO, 2003, p. 78).

O processo de escolarização é a representação teórica da exposição continuada a um conjunto de saberes, normas e práticas particulares da escola, que propiciam a interiorização destes elementos, funcionando como um processo de produção de referenciais simbólicos.

Quando utilizado nesta dissertação, o conceito de “processo de escolarização” versa sobre a experiência social, cultural e escolar produzida a partir da presença do agente dentro da escola. Porém, esse termo não tem o intuito de indicar uma ação determinante da estrutura para o indivíduo, mas apenas de reconhecer o processo de produção de referenciais simbólicos pelo qual o egresso passou.

Logo, o “processo de escolarização” adquire ainda mais sentido quando os elementos escolares, como as normas, as práticas e os saberes supracitados, são considerados partes de uma “cultura escolar”.

A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 9).

Compreende-se o processo de escolarização enquanto um processo continuado de exposição à cultura escolar, a qual compreende não somente os conteúdos técnicos e científicos da escola, mas toda a gama de saberes e práticas que são implicitamente considerados na escolarização: o respeito à hierarquia na figura do educador, o comportamento em sala, a linguagem formal, a mediação de conflitos pelo diálogo, entre tantas outras normas e práticas envolvidas.

A partir do processo de escolarização, em que o educando é exposto continuamente a cultura escolar, a própria cultura escolar passa a funcionar como um princípio unificador de práticas e saberes, que como será visto logo a frente, caracteriza-se como um *habitus*, neste caso, *escolar*.

Neste capítulo, buscou-se trazer os principais elementos teóricos de Bourdieu e Lahire, bem como suas teorias sociais e outras categorias pertinentes. Tais elementos, que contemplam desde os conceitos de *habitus* até a categoria de juventude, baseiam a análise proposta para esta dissertação.

3 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

Uma vez apresentada a trama conceitual e os pressupostos teóricos desta dissertação, cabe agora abordar o contexto em que se passa a problemática de investigação. Ao investigar como os egressos do ensino básico compreenderam e vivenciaram o processo de escolarização, é fundamental apontar onde esse processo ocorreu, quem são esses egressos e suas origens, bem como outros elementos pertinentes à análise.

Este capítulo é organizado em três partes, referentes respectivamente ao contexto social da escola (a comunidade Zumbi dos Palmares), ao contexto de formação do CE Darcy Ribeiro, e à estrutura e diretrizes pedagógicas dessa escola. Assim, o primeiro item trata da construção sócio histórica da comunidade Zumbi dos Palmares, suas principais características e etc. O segundo item trata da criação do Centro Educacional Darcy Ribeiro, que ocorreu em 2012, bem como suas particularidades e a situação escolar naquela época e contexto. Por último, o terceiro item aborda as diretrizes e princípios pedagógicos, elucidando como se dá o novo processo de escolarização, no qual os jovens entrevistados tiveram passagem.

3.1. O contexto da escola: a comunidade Zumbi dos Palmares

A comunidade Zumbi dos Palmares possui um papel fundamental nesta dissertação, pois foi nela que os egressos vivenciaram suas infâncias, adolescências e, sobretudo, o processo escolar. Portanto, ao falar da comunidade Zumbi dos Palmares, estamos falando das condições materiais e simbólicas em que os egressos estiveram imersos.

Além disso, compreender a construção histórica e social desta comunidade, é compreender seu atual contexto. Somente por uma análise histórica é possível apontar um contexto tão particular e que pode ser decisivo para a interpretação sociológica.

É preciso reforçar que o problema desta dissertação é compreender as experiências e vivências dos egressos na escola; o primeiro movimento a ser realizado, como já visto, é localizar socialmente as narrativas biográficas, a fim de evitar os riscos de “ilusões biográficas”, conforme aponta Bourdieu (1996). Ou seja, relacionar os egressos com o espaço social no qual estão inseridos.

A forma como cada egresso vivenciou a escola está intimamente ligada ao contexto, que no caso, é o da comunidade Zumbi dos Palmares. Assim, apontar as

características da comunidade é considerar as condições em que ocorreram os processos de socialização e escolarização.

No que tange à socialização, ainda que não se trata de elencar processos primários ou secundários, um primeiro recorte surge: a origem de classe. Mapear essa origem possibilita evidenciar os arranjos sociais, isto é, o conjunto de condições materiais e simbólicas que baseiam, formam e são formadas pelas relações daqueles indivíduos, o que, em termos práticos, representa as condições em que os egressos estiveram imersos, como, no caso desta comunidade, a presença do narcotráfico, vulnerabilidade social, etc.

Localizada em Florianópolis, capital catarinense, a comunidade, de população majoritariamente negra, está em local periférico ao centro na Ilha de Florianópolis, está situada no Maciço do Morro da Cruz, conjunto de morros que abriga cerca de 25 mil moradores (FLORIANÓPOLIS, 2001), sendo a esmagadora maioria pertencentes as classes baixas¹² e em situações de vulnerabilidade social.

Com ocupação antiga, a comunidade Zumbi dos Palmares recebeu seus primeiros moradores na década de 1920, quando foram intensificados os processos de urbanização da cidade. Este movimento se deu, sobretudo, pela construção da marcante e histórica ponte Hercílio Luz, que foi a primeira ligação entre o continente e a ilha florianopolitana. Entretanto, o primeiro grande movimento de ocupação da comunidade Zumbi dos Palmares não foi somente pela facilitação do acesso pela nova ponte. Dois processos sociais daquela época foram cruciais para a ocupação do território do Maciço do Morro da Cruz, onde está a comunidade Zumbi dos Palmares. Ambos são diretamente decorrentes da então recente abolição da escravidão e pelos primeiros passos de uma república de oligarquias (PERISSINOTTO; MASSIMO; COSTA, 2017).

O primeiro processo que levou a uma maciça ocupação da comunidade Zumbi dos Palmares foi o fechamento dos cortiços – espaços que abrigaram pessoas de baixa renda, em especial os negros que tentaram a vida na cidade após a abolição da escravidão – no centro da cidade, fato que, em todo Brasil, realocou as comunidades pobres, sobretudo negras, para regiões periféricas.

desde o início do século XX a expansão da ocupação urbana promoveu as primeiras pressões (tanto econômicas como sociais) que removeram a

¹² Apesar de ser uma comunidade economicamente vulnerável, não há indicativos objetivos dessa situação, uma vez que a comunidade Zumbi dos Palmares e outras são pertencentes ao centro da cidade, o que impossibilita o uso dos indicadores econômicos por bairro. O indicador mais objetivo sobre a situação econômica é que os alunos do CE Darcy Ribeiro não possuem renda familiar superior a um salário mínimo *per capita*.

população pobre e negra que habitava o centro da cidade e que passou a fixar-se em áreas de encostas do Maciço Central do Morro da Cruz (MAGALHÃES, L & TONIN, V. 2015).

Em Florianópolis, reproduziu-se a tentativa de branquear o centro da cidade, a exemplo da então capital da República, o Rio de Janeiro da *Belle Époque* (BARBOSA, 2010. p.3). No contexto florianopolitano, o Morro da Cruz era, à época, uma região periférica ao centro da cidade, mas logo foi ocupado por estes grupos, coagidos pelo remanejamento político, num ato de racismo institucional.

O segundo processo foi a vinda dos negros dos campos, bem como negros de extintos quilombos da região do alto Biguaçu, localização próxima à cidade de Florianópolis. Porém, este processo não foi exclusivo da década de 1920, pois, em decorrência do êxodo rural brasileiro, novos grupos de negros ocuparam a já estabelecida comunidade Zumbi dos Palmares. Este segundo momento, um pouco diferente do primeiro, que foi motivado sobretudo pelo fim da escravidão e a necessidade de começar nova vida, deu-se pela oferta de emprego, pois “havia uma demanda da mão-de-obra para a construção civil, logo, algumas firmas realizavam campanhas que estimulavam a imigração dessas áreas rurais próximas para a cidade” (ARAÚJO, 2004, p. 94).

Dada esta formação inicial e as condições sub-humanas vivenciadas pelos negros em todo país com a escravidão e também após o fim dela, a comunidade Zumbi dos Palmares, em seu desenvolvimento, não encontrou menos dificuldades, mas uma situação análoga à condição anterior: o que antes era uma relação de *senhor-escravo*, foi traduzida para relação entre *branco-negro* (BARBOSA, 2010. p.7). E aqui reside um ponto crucial para entender a atualidade desta comunidade:

No desenvolvimento da vida da comunidade criou-se uma forma de viver caracterizada pela guetificação dos moradores, é um processo em que as relações sociais mais íntimas e pessoais se dão unicamente na comunidade. É interessante para exemplificar o entendimento dessa relação um ditado corrente na comunidade que diz “aqui se faz, aqui se casa” [...] O “fechamento” da comunidade se mostra como forma de (auto)defesa frente ao olhar do outro sempre desconfiado, com medo, frente ao olhar que despreza, que maltrata (BARBOSA, 2010, p.8).

Em termos gerais, a origem de classe é um grande fator explicativo de condições materiais. Porém, esta comunidade, além das questões econômicas, demonstra historicamente um processo de isolamento – evidentemente a partir das inúmeras formas

de violência, discriminação e pressões sofridas – que traz uma nova variável na análise das trajetórias escolares. São pessoas que historicamente foram privadas não só fisicamente, mas numa perspectiva simbólica também, de conhecer outros espaços e acessar outros hábitos, práticas e conhecimento. Isto, na perspectiva escolar, representa um distanciamento entre possíveis hábitos internos da comunidade e hábitos tidos como escolares que, em última instância, seriam produtos do arbitrário cultural oriundo da dominação simbólica.

Para Bourdieu, as condições materiais que cercam os indivíduos acabam se repetindo como estados históricos ou sociais, ou seja, as condições que compõem a estrutura do campo social são interiorizadas pelo indivíduo em duas formas, sendo a mais importante a forma de *habitus*:

Para escapar às alternativas mortais nas quais se encerrou a história ou a sociologia e que, tal como a oposição entre o acontecimento e a longa duração ou, noutra ordem, entre os ‘grandes homens’ e as forças coletivas, as vontades singulares e os determinismo estruturais, assentam todas na distinção entre o individual e o social, identificado com o coletivo, basta observar que toda a ação histórica *põe em presença* dois estados da história (ou do social): a história no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc., e a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*” (BOURDIEU, 2009. P. 82).

Portanto, a importância de compreender os processos históricos que constituíram a comunidade Zumbi dos Palmares não se dá apenas no nível de apontamento das privações de direitos e oportunidades, mas também por compreender que as condições materiais são incorporadas de várias formas, inclusive na forma de estruturas simbólicas, quer dizer, na forma de enxergar o mundo. Por exemplo, a pobreza, que é presente na comunidade, acaba por se tornar algo natural.

3. 2 O contexto de formação do Centro Educacional Darcy Ribeiro

Devidamente apresentadas as principais características da comunidade Zumbi dos Palmares, é necessário tratar da construção do processo escolar ali presente, pois o mesmo confunde-se com a história da própria comunidade.

Para compreender o processo escolar no qual os egressos estiveram inseridos, é preciso, primeiro, contextualizar a formação daquele campo escolar, além de esclarecer

os principais aspectos do processo escolar em questão, que apresenta inúmeras particularidades de fundamental importância para o desenvolvimento desta investigação. Assim, é possível superar a ideia de um processo estático representado apenas pelo momento que os egressos relatam. Desta forma, compreende-se melhor as características anteriores e posteriores ao início do CE Darcy Ribeiro.

A ideia de processo escolar remete à paulatina produção de referências sociais a partir da escola (MARTINS, 2018, p. 18, apud FARIA FILHO, 2003). Logo, analisar a construção do processo escolar é analisar a construção do conjunto de relações escolares que os alunos experienciam diariamente. Em outras palavras, é investigar a construção das normas escolares, dos hábitos escolares, das práticas, etc.

A escola Darcy Ribeiro está presente na comunidade há décadas. Sua atual edificação foi construída no ano de 1978. Antes disso, as aulas aconteciam nas casas de moradores e na escola de samba local. A escola foi mantida pelo governo estadual até o ano de 2011, quando apresentou uma série de dificuldades, como a presença do narcotráfico, o baixo número de educandos, a alta rotatividade dos docentes, a estrutura precária, etc. (SOUZA & ROSA, 2004).

A condição da estrutura da escola ao final de 2011 era de descaso, conforme apontado pelos egressos entrevistados que, antes de se formarem no colégio católico, estudaram naquela escola administrada pela rede pública. Salas sem portas, banheiros sem condições de uso, falta de professores, entre outros fatores, eram parte da rotina escolar da Escola de Educação Básica Darcy Ribeiro.

No ano de 2011, a Secretaria Estadual de Educação (SED) anunciou o fechamento da escola. Entretanto, logo em seguida, foi realizada uma parceria com a Rede Católica de Solidariedade (RCS), que passou a administrar aquela instituição a partir do ano letivo de 2012, numa parceria público-privada. Assim, a antiga Escola de Educação Básica Darcy Ribeiro passou a ser chamada de Centro Educacional Darcy Ribeiro.

Fechada a parceria público-privada entre a Secretaria Estadual de Educação (SED) e a Rede Católica de Solidariedade (RCS) em dezembro de 2011, este último grupo assumiu a escola já no ano letivo de 2012. A SED justificou em nota que a escola atendia um total de 170 educandos no ano de 2011¹³, e que teria como meta para a RCS atingir, em 2014, 550 educandos, indicando a insuficiência estrutural/pedagógica.

¹³ In: http://www.sintese.com/noticia_integra_new.asp?id=210595. Acesso em: 26 de dezembro de 2018.

A Rede Católica de Solidariedade, caracterizada por ser uma instituição confessional católica, já estava presente na comunidade desde 1999, por meio de centros sociais, com uma proposta mais assistencialista. Ao assumir a gerência da escola, o CE Darcy Ribeiro incorporou o prédio do centro social para as aulas de período integral, que incluem o ensino fundamental I (do primeiro ao quinto ano), direcionando o atendimento para a gestão escolar em detrimento da assistência social.

Com a mudança da rede mantenedora de Escola de Educação Básica Darcy Ribeiro para Centro Educacional Darcy Ribeiro, a instituição adotou uma série de mudanças na estrutura pedagógica, sendo as mais importantes para esta dissertação: o Projeto Político Pedagógico baseado na promoção dos direitos humanos (exemplificado na imagem nº 2 nos anexos), ensino integral para o Fundamental I, formação continuada dos docentes, debates de cunho progressista, como desnaturalização da pobreza, legalização do aborto, combate à homofobia, etc. Tais características são fundamentais para compreender as configurações pedagógicas do CE Darcy Ribeiro (PALUDO, 2016).

Além disso, o processo de escolarização na EEB Darcy Ribeiro é como um termômetro das condições vivenciadas pelos jovens daquela comunidade. As violências experimentadas fora da escola, de uma forma ou outra, refletiam nas relações escolares. Por isso, é importante ressaltar as dificuldades da comunidade no processo escolar. Em exemplo, o Plano de Ação do Centro Educacional Darcy Ribeiro de 2012 aponta algumas das dificuldades de ordem externa e interna:

Para chegarmos onde estamos hoje, nossa caminhada passou por enfrentamentos de ordem externa e interna, como a resistência de alguns segmentos à nossa chegada, pois na comunidade correram boatos que deixavam temerosas as famílias, tais como, "a Escola Católica será particular e cobrarão mensalidades", "só estudarão crianças católicas". [...]. Após esse obstáculo, enfrentamos a reestruturação do espaço físico, que estava muito deteriorado. [...] um fator preocupante era o grande número de distorção idade/série, a grande defasagem escolar e a não existência da cultura escolar (CEDR, 2012, p. 6).

Além da estrutura física e ordem pedagógica, também havia um distanciamento entre as práticas dos educandos e as normas escolares, conforme membro do corpo pedagógico do CEDR aponta:

quando a gente começou a escola de 2012 a 2013, a gente costuma falar que os conflitos deles eram voltados das crianças para os adolescentes para com os adultos, porque tinha essa falta de compreensão do era esse espaço aqui, do que era esse espaço escolar (EDUCADOR 1, 2018, p. 6).

Nos primeiros anos de gestão católica, só eram ofertadas vagas para o Ensino Fundamental, não havendo ensino médio. Este fator, somado às condições precárias de estrutura e modelo pedagógico anteriores a 2012, compõe a maior parte dos motivos que fizeram as famílias e os jovens buscarem outras instituições de ensino da rede pública. Primeiro, a saída da EEB Darcy Ribeiro se deu pela precariedade, o que justificou o baixo número de matrículas para 2011 (170 estudantes). Depois, pela ausência do ensino médio, que também motivou a busca por outras escolas, fato que perdurou até 2015, quando o CEDR abriu o 1º e 2º anos do ensino médio, e 2016, com a primeira turma de 3º ano.

Portanto, a partir do ano de 2012, os estudantes locais buscaram retornar para o Darcy Ribeiro, agora gerido pelos católicos, com a seguinte progressão de matrículas:

Tabela 2

Tabela 2 - Matrículas no Centro Educacional Darcy Ribeiro

2010-2017

ANO	MATRÍCULAS FUNDAMENTAL I	MATRÍCULAS FUNDAMENTAL II	MATRÍCULAS ENSINO MÉDIO	TOTAL DE MATRÍCULAS
2014	209	143	x	352
2015	219	163	55	437
2017	224	161	94	479

Fonte: Censo escolar 2010, 2011, 2014, 2015 e 2017 da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina.

O crescente número de matrículas também indica uma alteração nas condições físicas e pedagógicas da escola. Outro fator presente no contexto de formação do Centro Educacional Darcy Ribeiro era a distorção entre idade e série escolar, indicada pela bibliografia (PALUDO, 2016) e documentos, como plano de ação, PPP, entrevistas com educadores e educandos, etc. A distorção entre idade e série pode ser vista dentro de um contexto de ausência da “cultura escolar”, que gera um afastamento entre educando e escola.

A comunidade escolar, no período prévio e durante a implementação do CEDR, apresentava uma forte dificuldade no que diz respeito aos costumes, práticas, regras e

normas escolares, conjunto entendido como cultura escolar. Entretanto, antes de abordar os problemas trazidos nos documentos e na análise bibliográfica sobre a escola, é fundamental compreender o que representa a ideia de cultura escolar. Este conceito, que tem ganhado notoriedade na sociologia da educação, trata das condutas, regras e conhecimentos internos ao processo escolar.

A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 9).

A cultura escolar, então, compreende, num primeiro momento, as práticas que possibilitam o funcionamento da escola no seu princípio de transmitir conhecimentos e inculcar condutas reclamadas por uma sociedade política (DURKHEIM, 1952). Julia (2001, p. 10) observa que as normas e práticas são vinculadas a processos, ou seja: “normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”.

Este conceito trata de uma dupla relação: a relação entre as normas e práticas escolares e as normas e práticas locais, e, além disso, uma relação interna entre os conteúdos explícitos e implícitos que a escola visa ensinar:

Como notou muito bem André Chervel, as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola”, e constituem “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”¹⁴ (JULIA, 2001, p. 33).

Logo, ao apresentar o problema de ‘comportamento’ dos educandos, como será visto, é abordado o arranjo entre cultura escolar ou do estudo e os conteúdos implícitos naquilo que parece ser o maior objetivo da escola: as disciplinas. Assim, a cultura escolar será pensada a partir de um *habitus* escolar e um *habitus* de classe, relacionando as condições sociais com às condições escolares.

¹⁴ “Nós nos inspiramos aqui nas reflexões pertinentes propostas por A. Chervel em artigo publicado em 1988”. Nota do autor (JULIA, 2001, p. 33).

Sendo assim, a bibliografia (VIEIRA, 2006; PALUDO, 2016) apontou práticas e hábitos contraditórios ao processo de escolarização. Educandos frequentando as aulas sem o material escolar básico, ou, ainda, o desrespeito aos docentes e às regras escolares, eram componentes comuns do processo escolar naquele contexto. Paludo (2016) registrou, em entrevista com educadora do CEDR, um retrato deste contexto:

No primeiro ano que trabalhei aqui, foi muito difícil a questão deles se manterem em sala de aula, de respeitar, de bater na porta, de pedir licença. A questão social, sabe? De convivência, era bem assim, difícil para eles¹⁵ (PALUDO, 2016, p. 46).

Os problemas referentes à cultura escolar naquele espaço se mostraram inúmeros e, de antemão, foi um dos fatores de maior importância para a constituição e construção do processo escolar na comunidade Zumbi dos Palmares.

3.3. A construção pedagógica do Centro Educacional Darcy Ribeiro: diretrizes e princípios pedagógicos

Objetivos gerais do CEDR:

Oferecer uma Educação Evangelizadora, na qual estão articulados os conceitos de fé, cultura e vida, auxiliando no desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, para que juntos alcancemos, entre outros, a possibilidade de construir uma sociedade mais fraterna.

Abrir novos espaços de participação e expansão de iniciativas que integrem escola-família-comunidade, capazes de propiciar a vivência democrática, espaços de participação e um processo permanente de discussão, reflexão do processo ensino-aprendizagem. A fim de que haja a integração das ações determinadas pelo coletivo escolar, proporcionando a melhoria nos aspectos: físico, didático-pedagógico e administrativo, para um processo de ensino-aprendizagem efetivo (PPP/CEDR, 2012, p. 8).

Os objetivos gerais do CE Darcy Ribeiro, presentes no Projeto Político Pedagógico, apresentam ideias, como a educação evangelizadora, integração da comunidade, e tornar a escolar um espaço democrático de permanente discussão sobre a

¹⁵ “SANTOS, Rosaline. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo, 2016”, nota do autor (PALUDO, 2016, p. 46).

educação, etc., mas com um intuito claro: construir um “processo de ensino-aprendizagem efetivo”.

Os objetivos do CEDR enfatizam que a efetividade deve ser alcançada a partir das melhorias física, didático-pedagógica e administrativa. Em outras palavras, melhorias na estrutura da escola e mudança na proposta pedagógica e na forma de gestão. Ainda nos objetivos, destaca-se a proposta de “educação evangelizadora”, que, como visto, se baseia na fé, na cultura e na vida, e busca o desenvolvimento da consciência crítica a fim de construir uma sociedade mais fraterna.

Apresentados os objetivos gerais, bem como seus principais conceitos, o PPP discorre sobre as Diretrizes Pedagógicas.

O estabelecimento de ensino em questão leva em consideração os seguintes princípios em sua proposta educativa:

- O homem é um ser social, vocacionado à liberdade e à transcendência;
- O homem é agente-sujeito da história e a história é um fenômeno dinâmico (PPP/CEDR, 2012, p. 9).

Seguindo os princípios que apontam a agência do educando dentro do processo de escolarização e dos processos sociais, as diretrizes pedagógicas são organizadas por “eixos norteadores da prática pedagógica” (PPP/CEDR, 2012, p. 10). Os eixos, apresentados em um mapa¹⁶, são: educação integral; educação evangelizadora; corresponsabilidade dos sujeitos; protagonismo infanto-juvenil; currículo em movimento; compromisso com as infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta; multiculturalidade; cidade planetária; acesso, inclusão e permanência e educação de qualidade como direito social fundamental (PPP/CEDR, 2012). Em suma, os princípios pedagógicos, além de considerar todos os conceitos presentes no mapa, visa empreender um projeto pedagógico que observe o contexto histórico social.

Os eixos supracitados podem ser analisados como diretrizes que valorizam o ensino-aprendizagem, ressaltam os valores cristãos/humanistas, reconhecem o educando em sua integralidade assim como Paulo Freire (2016) o faz, reconhecem a

¹⁶ O mapa conceitual está presente no Anexo I.

multiculturalidade e buscam a permanência do educando na escola, reconhecendo a educação de qualidade como um direito básico.

Ao explicitar a Concepção de Aprendizagem, o PPP aponta o diferencial da Rede Católica de Solidariedade, que são as Pedagogias da Presença, Escuta e Acolhida. A Pedagogia da Presença versa sobre a escola ser presente na vida do jovem de forma mais humana e fraterna, fazendo com que o educando se sinta amado. A Pedagogia da Escuta e a Pedagogia da acolhida, de forma geral, tratam da mediação de conflitos. É a promoção do diálogo como resolução de conflitos, a partir de uma concepção freiriana, em que o educador promove o diálogo não com um aluno, mas com uma pessoa, a fim de criar vínculos e reconhecer o educando em sua integralidade, fazendo do espaço escolar um local seguro e acolhedor (PPP/CEDR, 2012).

A Concepção de Aprendizagem, tópico exposto no PPP, aponta diretamente para a valorização humana, a implementação da cultura do diálogo e a transformação da escola em espaço acolhedor. Assim, as diretrizes da escola indicadas no PPP versam sobre a valorização das relações humanas, do ensino-aprendizagem e, indiretamente, de regras de convívio baseadas no diálogo.

Em suma, o PPP indica, até aqui, a preocupação da escola com o acompanhamento do educando em sua totalidade, enquanto estudante, enquanto protagonista de sua vida, enquanto jovem de periferia, etc.

Outro ponto de destaque do PPP é o modelo avaliativo adotado. A avaliação, segundo o documento, não trata apenas de testes de conhecimento, mas é ponto crucial de acompanhamento do processo pedagógico como um todo, e deve ser baseado na escuta das partes envolvidas. Ou seja, a avaliação não é voltada somente ao aluno, e não é realizada apenas pelo docente. É um processo contínuo de acompanhamento das aulas, conteúdos, educandos e educadores (PPP/CEDR, 2012).

Nas entrevistas realizadas com os educadores, ao serem questionados sobre as diretrizes pedagógicas, as respostas foram uniformes. Todos eles citaram que essas diretrizes passam primeiro pela ideia de contexto social, considerando as condições da comunidade Zumbi dos Palmares. Depois, também abordaram os valores humanos, educação para autonomia e garantia dos Direitos Humanos.

Os professores, ao serem entrevistados, trataram como princípio pedagógico a valorização do ensino-aprendizagem. Todos professores valorizam o “conhecimento científico” e direitos humanos, mas dentro de uma perspectiva de valorizar o educando dentro da escola e cuidando para a eficiência do ensino-aprendizagem.

Ao serem questionados sobre como são as aplicações dessas diretrizes, os educadores são categóricos: planejamento e formação do docente.

eu imagino que esse direcionamento é dado pelo cuidado que a gente tem em formações com o professor, com o planejamento, tanto que a gente tem encontros e reuniões semanais só para pensar o planejamento. Então eu acho que isso é o básico, o diferencial para este trabalho (EDUCADOR 3, 2018, p. 3).

Neste trecho, observamos que a aplicação das diretrizes pedagógicas de valorização do ensino-aprendizagem se dá por meio de avaliações e acompanhamentos contínuos, tanto do educador quanto do educando, bem como formação continuada dos docentes. Tais fatores estão presentes também nas demais entrevistas, com maior atenção para o acompanhamento do processo pedagógico e para a formação continuada.

O acompanhamento pedagógico se dá por diversos níveis. Primeiro, do professor em sala de aula, que acompanha os educandos com maiores dificuldades. Depois, há o acompanhamento do coordenador (de Ensino Médio, de Ensino Fundamental I, etc.) para com os educandos e com os educadores, tendo com estes últimas reuniões quinzenais para discutir o planejamento de aula, dificuldades e etc.

Outro nível de acompanhamento são as reuniões semanais de planejamento, entre coordenação pedagógica, pastoral, de ensino médio (outro nível de ensino), de serviço social, etc., para planejar, avaliar e discutir o andamento pedagógico.

Portanto, as diretrizes pedagógicas do Centro Educacional Darcy Ribeiro, de acordo com documentos, entrevistas e bibliografia, apontam para um fator que guia o processo: a valorização do ensino-aprendizagem. Junto a isso, são trabalhadas também questões sociais e de valores humanos, conforme observado nos dados levantados.

A melhoria pedagógica, didática e administrativa exposta nos objetivos gerais do Projeto Político Pedagógico do CEDR, que visa o ensino-aprendizagem mais eficiente, pode ser observada nos níveis de acompanhamento do processo escolar.

Por fim, vimos neste capítulo o contexto social em que a escola está inserida, bem como as condições do processo escolar, das práticas e hábitos dos educandos à época da chegada da escolarização católica, bem como as principais diretrizes pedagógicas, que indicam um caso peculiar: uma escola, numa comunidade empobrecida e *guetificada*, que

busca aplicar um modelo pedagógico voltado para a aproximar o aluno da escola e valorizar o ensino/aprendizagem.

4 AS NARRATIVAS DOS EGRESSOS SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo, são apresentadas as percepções dos egressos do Centro Educacional Darcy Ribeiro sobre a escola. As experiências, como visto, foram narradas pelos próprios egressos ao longo de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em uma amostra de oito egressos do CEDR, número equivalente a mais de 26% dos formados no período de 2016 e 2017. Todos os egressos entrevistados são residentes na comunidade Zumbi dos Palmares.

Os referenciais teóricos que deram base para a construção tanto das entrevistas, quanto do modelo de análise dos dados, apontaram para a escola em duas dimensões: uma dimensão institucional, com suas regras, métodos e relações próprias daquele processo; e uma dimensão social, em que a escola é um espaço de paulatina exposição dos alunos a regras e práticas próprias da escola, bem como relações sociais de ordem externa.

O presente capítulo é estruturado em três diferentes partes. Como já apontado, os relatos são sobre os aspectos institucionais e sociais da escola. Cada aspecto é tratado num tópico distinto desse capítulo, a começar pelos relatos sobre a escola enquanto espaço institucional. Após isso, é abordado o caráter socializador da escola. Por último, são abordadas as projeções e perspectivas que os egressos possuem da escola em geral, e também de suas vidas.

Antes de iniciar a apresentação das narrativas dos egressos, é necessário traçar o perfil destes jovens. Inicialmente, os documentos e as entrevistas com os educadores apresentaram um perfil homogêneo dos educandos do CEDR. Na análise documental, é nítido um perfil econômico, étnico, e ficam mais evidentes as questões como exposição às violências, vulnerabilidade social e econômica, etc. Juntamente ao recorte socioeconômico, a bibliografia indicou a dificuldade de compreensão das regras e normas da escola por parte dos alunos.

Os educadores apontaram para as mesmas questões de ordem econômica e social (baixa renda, vulnerabilidade social, etc.), e também para as questões de ordem cultural, como uma ausência de cultura escolar, dificuldades na aceitação da proposta escolar, etc.

Os dados iniciais trazidos pelas entrevistas com educadores e na análise documental é de que os educandos do CEDR possuem uma renda *per capita* de no máximo um salário mínimo, ou seja, um recorte econômico desprivilegiado¹⁷. Além

¹⁷ Conforme apontado anteriormente, a falta de indicadores econômicos nos leva a adotar a renda máxima dos estudantes como base, além é claro, das observações, condições habitacionais, etc.

disso, 69% dos familiares responsáveis pelos educandos possuem apenas o ensino fundamental, conforme o PPP. Somada aos fatores de baixa renda e escolaridade, a falta da cultura do estudo foi apontada em praticamente todos os dados obtidos¹⁸.

uma das maiores dificuldades que nós estamos mudando é a cultura do estudo. Aqui não tem essa cultura, está sendo criada agora, que é a cultura de estudar mesmo. Acho que foi difícil deles estarem na sala nos primeiros anos, depois foi difícil deles trazerem o material, agora eu acho que essa cultura do estudo que está sendo criada (EDUCADOR 3, 2018, p. 3).

4.1. Perfil dos Egressos Entrevistados

Os primeiros dados obtidos nas entrevistas seguem na tabela abaixo:

Quadro 2 - Primeiros dados obtidos nas entrevistas

Variável	Egresso 1	Egresso 2	Egresso 3	Egresso 4
Idade	38	20	19	19
Gênero	feminino	masculino	masculino	feminino
Etnia	negra	negra	negra	branca
Ano formatura	2016	2017	2016	2017
Reprovação	2	2	x	1
Reprovação no	Ensino Fundamental	Ensino Médio	x	Ensino Médio
Religião	Espírita	Católica	Espírita	Espírita
Local de estudos	Casa e escola	Escola	Casa e escola	Escola
Onde estuda em casa	sala de casa	x	quarto	x
Hábito de leitura	Sim	Não	Não	Sim
Variável	Egresso 5	Egresso 6	Egresso 7	Egresso 8
Idade	21	22	20	19
Gênero	masculino	feminino	masculino	feminino
Etnia	negra	negra	negra	negra
Ano formatura	2017	2016	2017	2016
Reprovação	2	1	2	x
Reprovação no	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Fundamental	x
Religião	Católica	Católica	Evangélica	Evangélica
Local de estudos	Escola	Casa e escola	Escola	Escola
Onde estuda em casa	X	quarto	x	x
Hábito de leitura	Não	Não	Não	Sim

¹⁸ A bibliografia que aborda a escolarização na comunidade Zumbi dos Palmares, as entrevistas com educadores, educandos e a análise documental confirmam a ausência de uma cultura do estudo, cultura escolar ou, ainda, o não entendimento dos alunos para com a proposta pedagógica escolar.

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro dado que as entrevistas trazem é sobre a esmagadora predominância de negros na comunidade Zumbi dos Palmares: apenas um egresso é de etnia branca. A amostra é composta por quatro mulheres e quatro homens. Destes oito egressos, quatro se formaram em 2016 e os outros quatro em 2017. Além disso, todos os entrevistados nasceram em Florianópolis. De todos os entrevistados, apenas um morou parcialmente (dois anos) fora da comunidade, o restante teve infância e adolescência integralmente na comunidade. Todos entrevistados ainda residem no Zumbi dos Palmares, mesmo após o ingresso na vida adulta.

Os jovens que casaram se mudaram para habitações mais espaçosas dentro da comunidade e, sobretudo, dentro da própria família. Deste modo, se confirmam os indícios de que a comunidade apresenta um processo histórico de *guetificação* e que conserva um espaço mais familiar, propiciando um fechamento social e cultural.

No que toca ao processo de *guetificação* ou fechamento social, o racismo, em outros espaços que não na comunidade Zumbi dos Palmares, é um fator que contribui para tal processo. Exemplo é o egresso 7, que durante dois anos morou fora da comunidade e, ao ser questionado sobre a maior dificuldade de estudar em outra escola e em outro bairro, demonstra tal situação:

o ruim foi ir pra lá que é uma cultura diferente [...] foi exatamente a adaptação. Lá eu não tive muitos amigos, sofri até um pouco de racismo no começo, por que se fosse para contar no dedo, lá no colégio tinham só três negros. No começo eu sofri racismo, mas depois fui me adaptando e conseguindo um pouco de amizade, uns 4 amigos, o que é muito pouco (EGRESSO 7, 2018, p. 3).

O racismo, como visto na revisão bibliográfica sobre o tema, também é presente na experiência dos egressos. Além disso, é nítida a distância cultural entre a comunidade do Zumbi dos Palmares e outros espaços. Não é à toa que a bibliografia aponta para uma construção sócio histórica extremamente particular desta comunidade.

Sobre a dedicação exclusiva dos estudantes para os estudos, os dados obtidos mostram que todos os entrevistados realizaram algum tipo de trabalho durante o Ensino Básico, sendo que 7 trabalharam fora de casa, e 5 acumularam trabalho doméstico e externo enquanto estudavam. As mulheres entrevistadas, em sua totalidade, responderam que foram responsáveis por trabalhos domésticos durante o EB, enquanto, apenas metade

dos entrevistados do gênero masculino eram os responsáveis por trabalhos domésticos. Junto a isso, apenas dois egressos não tiveram reprovações, sendo que um deles não teve trabalho externo, enquanto outro, além de trabalho externo como jovem aprendiz, também realizava trabalhos domésticos.

A necessidade de trabalhar, seja em casa ou fora, é nítida não só pelo recorte socioeconômico, e é bem ilustrada nas entrevistas com os egressos. O trabalho, em termos gerais, esteve presente na vida desses jovens, em especial das mulheres que acumulavam o trabalho doméstico. Esse fator fica melhor ilustrado no seguinte trecho:

A nossa turma, a maioria, era de bons alunos. Então era bem tranquilo em relação a isso. Acho que o máximo que poderia atrapalhar era o cansaço, porque a maioria trabalhava durante o dia, aí o cansaço talvez poderia afetar em alguma coisa. Também muitos já tinham família formada ou estavam formando família, então acho que isso tudo poderia também prejudicar os estudos (EGRESSO 4, 2018, p. 5).

Tais dados iniciais vão configurando um cenário onde, em primeiro lugar, o trabalho infantil e/ou precoce é uma realidade consolidada e que atinge a maioria dos jovens. Logo, pelas necessidades materiais, a escola não ganha contornos de protagonista nas estratégias individuais.

Ao pensar a cultura dos estudos a partir da necessidade material, que leva os jovens ao trabalho precoce, com a “cultura escolar”, se entende que o campo de possibilidades materiais é, por si só, um limitante da prática estudantil.

O trecho supracitado também corrobora com os dados apresentados pelos educadores, que apontavam o trabalho diurno e a formação precoce de famílias como fatores que desestimulavam os estudantes, inclusive provocando evasão.

Além das possibilidades materiais, também existem fatores que contribuem para a escola não ter, a princípio, uma posição de destaque dentro das estratégias individuais. Embora todos os entrevistados tenham atribuído maior importância para a escola do que para o trabalho, também em totalidade afirmaram que estudavam somente na escola ou, pelo menos, majoritariamente na escola, demonstrando não haver hábito de levar os estudos para dentro de casa.

A ausência da cultura dos estudos também se justifica por outro dado: nenhum egresso possuía local de estudo apropriado na sua própria casa. Os três que afirmaram

também estudar em casa indicaram que estudavam em espaços como cozinha, quarto e sala.

Novamente, as condições materiais parecem contribuir para a não construção da cultura escolar. Outros dados, como a falta do hábito de leitura, confirmam a hipótese de baixa cultura escolar. Dos oito entrevistados, dois afirmaram ter hábito de leitura, enquanto seis confessaram ler apenas quando era necessário para escola.

Apenas dois egressos entrevistados se formaram dentro da idade prevista e sem reprovações. Os outros seis terminaram com atraso de pelo menos uma reprovação, sendo que dois chegaram a abandonaram os estudos por algum período.

A religiosidade dos egressos também aponta certa homogeneidade: 3 católicos, 3 espíritas e 2 evangélicos.

Três egressos apresentam um desenho familiar composto por pais e filhos. Os demais tiveram uma estrutura composta por tios, cunhados, avós e primos. Desta forma, é visto que muitos não possuíam família estruturada, morando durante a infância com avó ou tio, por exemplo.

Como visto, dos oito entrevistados, seis reprovaram. Destes seis, quatro reprovaram no ensino médio e os outros dois, no ensino fundamental. Porém, nenhum deles reprovou durante os estudos no CE Darcy Ribeiro.

Portanto, o perfil dos egressos é de baixa renda, com famílias de baixa escolaridade, com distorção entre *idade x série*, reprovações ao longo da escolarização na rede pública, sobretudo no ensino médio, conciliando trabalho externo, doméstico e estudos.

Traçado o perfil dos egressos, volta-se para a compreensão dos mesmos sobre os aspectos institucionais da escola.

4.2. As narrativas dos egressos sobre os aspectos institucionais da escola

Ao final do ano de 2011 e com o fechamento da escola estadual Darcy Ribeiro, a Rede Católica de Solidariedade reformou o espaço da escola para abrir, em 2012, Centro Educacional Darcy Ribeiro.

Até a abertura do CEDR e, mais especificamente, o ensino médio ali, os entrevistados só haviam estudado em escolas públicas. A grande maioria dos egressos estudou no EEB Darcy Ribeiro e EEB Alberto Pasqualini antes de ingressar no CEDR.

Apesar dos católicos continuarem o processo escolar no mesmo prédio construído pelo governo na década de 1970, houve uma reforma física e pedagógica. Como os egressos experienciaram essas mudanças, sobretudo após anos na rede pública?

Os questionamentos sobre as experiências dos entrevistados nos aspectos institucionais da escola começaram sobre a estrutura física. Ao serem questionados sobre isso, eles foram categóricos: todos afirmaram que a estrutura física era positiva, citando ser a nível de escola particular.

Mas a experiência dos egressos com o espaço físico revela não apenas um contentamento com as questões materiais. A melhora no serviço oferecido fez com que grande parte dos entrevistados se sentissem mais acolhidos. Um egresso cita a mudança na estrutura física da seguinte forma: “eu vejo muita mudança. Eles têm muita atenção em deixar os alunos bem, as pessoas que estão naquele espaço bem, diferente de quando era do governo” (EGRESSO 2, 2018, p. 3).

Apesar de todos citarem a estrutura física do Centro Educacional Darcy Ribeiro como positiva e, em geral, como melhor do que as escolas públicas, também houve um relato de que o CEDR era tão bom quanto as outras escolas da rede pública (EEB Darcy Ribeiro e EEB Alberto Pasqualini). Porém, as opiniões sobre as escolas públicas em geral foram negativas, sobretudo quando comparadas ao CEDR. A exemplo:

A estrutura do Darcy era muito ruim. Era ruim, mano. Porque assim, no colégio eu lembro que as vezes chovia dentro da sala, as portas eram praticamente podres, a pintura era raspada ou descascada. Então era um local bem ruim de estudar, fora a bagunça toda (EGRESSO 7, 2018, p. 5).

Ao analisar as narrativas é visto que a experiência do egresso passa, antes de tudo, pelas estruturas cognitivas do mesmo. Ou seja, o egresso que não é familiarizado com os processos escolares tende a ter concepções mais esparsas sobre a escola. Isso foi observado nas entrevistas.

A estrutura física é um ponto que, mesmo para os mais desinteressados com a escola, chama muita atenção. Uma escola onde antes “banheiro não tinha porta”, “as paredes tinham rachaduras” ou “não eram pintadas”, e depois melhora, provoca alterações que saltam aos olhos mesmo dos mais desatentos. Porém, o mesmo não acontece com os materiais pedagógicos, segundo ponto da análise sobre a escola institucional.

No CEDR, de acordo com o relato de dois egressos, os livros eram individuais (diferente da rede pública), e também haviam apostilas mais direcionadas ao ENEM e com temas mais específicos. Positivamente, também foram citados os materiais eletrônicos do CEDR, como sala informatizada, computadores, tablets, e também equipamentos audiovisuais e musicais.

Porém, uma parcela significativa dos entrevistados não apontou nenhuma diferença entre os materiais da rede pública para com o CEDR. Esta parcela dos entrevistados não demonstrou clareza ou segurança ao falar sobre os materiais pedagógicos.

Os entrevistados trazem em suas narrativas um contentamento com os materiais pedagógicos e com a estrutura física do CEDR, sobretudo por terem acesso a um espaço mais valorizado.

quando o governo estava na direção, a estrutura era super péssima, banheiro não tinha porta, o bacio não tinha a parte de sentar em cima, por exemplo. Não tinha nem papel higiênico [...] depois que mudou melhorou bastante, cara [...] eles têm muita atenção em deixar os alunos bem, as pessoas que estão naquele espaço bem, diferente de quando era do governo (E2, 2018, p. 3).

O ponto que foi unânime e citado por todos os entrevistados mais de uma vez foi a forma de ensino. Muitos egressos, quando questionados sobre as condições físicas e sobre o material pedagógico, falavam da forma pedagógica do CEDR. A Egressa 1, ao ser questionada se a forma como os professores ministravam as aulas era adequada em sua visão, respondeu:

Sim! Os professores nossa! A gente vê a diferença da atenção dos professores. Eu já estudei em outros colégios também, e a gente percebe que a maioria das vezes o professor ele não... eu digo a questão da atenção, o professor querer que você aprenda, de ter aquela preocupação com cada aluno. Então eu acho que é um diferencial isso, os professores se preocupam com a aprendizagem (EGRESSO 1, 2018, p. 3).

O principal aspecto trazido pelos entrevistados é a valorização da aprendizagem.

Aqui no CEDR eles “ficam em cima” bem mais. Lá eles não se importavam com frequência, mandavam pra sala do direito. Já aqui não, poucas pessoas

vão pra sala do diretor, a maioria das vezes é resolvido na sala com o professor (EGRESSO 6, 2018, p. 6).

A valorização do ensino/aprendizagem é sempre ressaltada pelos egressos. Neste trecho, a mediação de conflitos aparece como um fator importante e que mantém os estudantes em sala. Além dessa mediação pontual em sala, os entrevistados também relatam que:

Eles mesmos procuram em horários que eles não estão dando aula, tipo tem momentos que eles não tão nem trabalhando, mas eles buscam falar com você assim, pra saber das coisas, ou eles buscam que você faça trabalhos com outros amigos, mais pela integração pelo amigo. Não pelo fazer em si ou deixar o amigo fazer (EGRESSO 2, 2018, p. 7).

Esse egresso aponta, logo após explicar o método de acompanhamento, que ele é o que é hoje graças aos professores que o ajudaram (EGRESSO 2, 2018). A valorização da aprendizagem foi um dos principais pontos da proposta pedagógica apresentada tanto pelo PPP, quanto pelos educadores entrevistados. A construção de um processo efetivo de ensino-aprendizagem se deu pelo acompanhamento dos educadores.

Eles [os professores] eram bem atenciosos com seus alunos, sempre buscavam o jeito melhor de ensinar. Sempre davam um feedback para os alunos, sempre do jeito que eles entendiam melhor (EGRESSO 3, p. 4).

Além da valorização da aprendizagem, os egressos apontaram, indiretamente, o acompanhamento não só em sala de aula, conforme a proposta apresentada pelos educadores. Ao criticar a falta de atenção dos alunos, a egressa aponta novamente as formas de cativar os educandos:

A dificuldade dos professores é essa, porque aqui eles têm muita dinâmica, o diferencial deles darem aula acho muito interessante. Eles fazem de tudo para chamar atenção dos alunos. Mas acho que o problema central não é... muitos acham que o professor não consegue, mas não são os professores, a questão são os alunos mesmo, o desinteresse deles (EGRESSA 1, 2018, p. 5).

A dinâmica pedagógica é apontada pelos egressos, de forma repetida, como o diferencial da escola. Mesmo assim, a dificuldade com a “cultura do estudo” é presente.

A forma pedagógica adotada pelo CEDR ganha ainda mais destaque nas narrativas individuais quando é comparada a outras escolas. A Egressa 4, comparando as formas pedagógicas do CEDR com a EEB Alberto Pasqualini, conta porque abandonou a escola: “*eu sempre gostei, mas quando eu fui para o Alberto Pasqualini, eu meio que desisti de estudar porque eu meio que não conseguia achar legal, desisti de estudar e foi aí que reprovei*” (EGRESSO 4, 2018, p. 7).

Antes disso, ela relata sobre o acompanhamento no CEDR:

Ano passado que eu fiz o terceiro ano, eu comecei a trabalhar o dia inteiro, das 8 até as 17h. Aí eu chegava muito cansada do trabalho e várias vezes eu não vinha para o colégio [...] os professores sempre perguntavam porque eu estava faltando, queriam saber o que estava acontecendo. Quando eu pedia para sair mais cedo eles perguntavam ‘precisa mesmo? Será que não aguenta mais um pouquinho?’ (EGRESSO 4, 2018, p. 6).

O acompanhamento dos educadores e a valorização do educando foram fundamentais para evitar a evasão. E isso é nítido ao longo das conversas. Como visto, em vários momentos, mesmo quando as perguntas eram sobre estrutura física ou outro tema, os entrevistados citavam o acompanhamento dos educadores, os trabalhos em grupo, outras dinâmicas em sala e, principalmente, a valorização da aprendizagem.

Dentro do aspecto institucional, nem a qualidade dos materiais, da estrutura física ou outro fator foi mais enfatizado pelos egressos do que o acompanhamento e valorização da aprendizagem. Porém, essa valorização representa também a valorização do humano, pois o educando passa a se sentir importante. Isso fica evidente nas narrativas, pois elas apresentam, inúmeras vezes, os egressos falando do professor que ainda é amigo, da relação entre aluno e professor dentro da sala de aula e também fora. Ou seja, eles demonstram certa afetividade, que indica a valorização humana dentro do modelo pedagógico.

Ainda que pontualmente os entrevistados, em dois casos, apontaram as mesmas qualidades em outras escolas (mas em professores específicos), a valorização humana e da aprendizagem que eles viveram dentro do CEDR fica mais nítida a partir dos relatos sobre as outras escolas:

E na outra escola foi um pouco diferente, lá os professores não se importavam se tu aprendia ou não. Isso a maioria deles, salvo o professor de história que queria mais que a gente aprendesse e o de matemática também. Mas os outros professores, eles não ligavam muito se a gente estava aprendendo, se a gente estava entendendo. Só estavam preocupados em passar o conteúdo ali e logo tacavam prova em cima. Quem soubesse fazia, quem não soubesse eles não estavam nem aí. Isso prejudicou muito a gente (EGRESSO 7, 2018, p. 7).

Neste trecho, o ex-aluno demonstra que se sentiu valorizado quando o professor se importou com a aprendizagem. Além disso, também é notória a importância do educador que, por mais óbvio que seja, foi o mediador fundamental dos conhecimentos com os quais os egressos tiveram contato, não havendo possibilidade de aprender em outros espaços.

Quando o projeto pedagógico potencializou o ensino-aprendizagem, percebeu-se um maior interesse dos egressos pela escola. O exemplo da egressa que, quando estudava na escola pública, desistiu dos estudos pelo cansaço em conciliar educação e trabalho, mas foi acompanhada pelos educadores numa situação semelhante ao estudar no CEDR e, portanto, não abandonou os estudos de novo, retrata bem a importância de tal modelo pedagógico.

Outro ponto que chama atenção nos relatos dos entrevistados sobre o modelo escolar é a ideia de promoção dos Direitos Humanos e da cidadania, fortemente presente nas entrevistas com egressos e educadores. Ao ser questionada sobre a utilidade dos conhecimentos adquiridos em aula, a egressa comenta o seguinte:

Nossa, eu abri muito minha cabeça. Questões políticas, coisas que quando a gente não está estudando a gente fica muito alienado. A gente teve muito essa palavra, essa questão da alienação. Então a gente fica muito fora da realidade das coisas. E quando a gente começa a ter o conhecimento, o olhar muda e a gente começa a perceber que faz parte desse mundo. Então o olhar é diferente (EGRESSO 1, 2018, p. 4).

Junto aos Direitos Humanos, os entrevistados abordam uma perspectiva de formação de valores a partir da escola, de planejar a vida e etc. Porém, estes fatores serão melhor analisados na sequência deste item.

Os egressos, ao serem questionados sobre as maiores dificuldades encontradas nas aulas no CEDR, tiveram respostas distintas. Uma egressa, a mais velha, alegou que a maior dificuldade era a bagunça por parte dos educandos que não aproveitavam o que a escola oferecia. Três egressos disseram que a maior dificuldade encontrada ao longo do ensino médio foi o cansaço por conta da jornada de trabalho diurna somada à escola. Outros três não alegaram dificuldades.

Um último ponto da estrutura institucional que surgiu em inúmeras entrevistas foi a Pastoral Juvenil (PJ), que é de responsabilidade do Coordenador de Pastoral, função voltada ao fomento de uma educação evangelizadora (CEDR, 2012). Os ‘pastoralistas’ fazem o acompanhamento de educandos e educadores, promovendo atividades escolares e o grupo de jovens (PJ), reforçando os valores humanos e cristãos.

A proposta da PJ vai integralmente de encontro ao PPP do CE Darcy Ribeiro. Considerando que a Pastoral tem autonomia de coordenação dentro da estrutura de gestão da escola, reconhece-se a influência desse projeto. A proximidade entre o PPP e o objetivo da PJ é perceptível, de acordo com o trecho seguinte disponível no site da PJ:

A Pastoral Juvenil (PJ) tem por objetivo estabelecer um processo de formação integral que desenvolva os aspectos da espiritualidade, da eclesialidade, da autonomia, do aprofundamento no carisma católico, do protagonismo juvenil e da intervenção na sociedade. É uma proposta educativa-evangelizadora que almeja, por meio da escuta e participação dos jovens, capacitá-los para encontrar respostas autênticas aos anseios e necessidades fundamentais das juventudes e evangelização¹⁹.

A PJ, foi um dos principais grupos sociais citados pelos egressos. Três deles frequentaram a Pastoral por pelo menos dois anos, e indicaram ter amizades oriundas desse grupo até hoje.

Além da PJ, três egressos citaram diretamente a importância do Centro Cultural Júlio de Castilhos (CCJC), que oferece programas socioeducativos para jovens de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. Um desses projetos citado pelos entrevistados é o *Procurando Caminho*, que propicia a prática de esportes radicais, como rafting, surf, canoísmo, rapel, etc., sempre com a proposta socioeducativa. O CCJC apresenta uma boa relação com o CEDR, por intermédio da comunidade católica presente na comunidade Zumbi dos Palmares.

¹⁹ Texto retirado do site da Pastoral Juvenil (PJ) daquela escola.

Outro projeto do Centro Cultural Júlio de Castilhos, que recebeu quatro dos oito egressos entrevistados, é o projeto Jovem Aprendiz, que, em parceria com o CEDR, encaminha os jovens para o mercado de trabalho na condição de jovens aprendizes, trabalhando meio turno. O projeto Jovem Aprendiz, de acordo com os relatos dos educadores, é a forma que a escola encontrou para amenizar os impactos da precoce inserção no mercado de trabalho dos jovens estudantes.

Na condição de jovem aprendiz, é garantida ao estudante uma renda a partir do trabalho, que, por sua vez, é acompanhado pela escola e pelo CCJC. A egressa, ao comentar sobre o projeto e suas influências na escola, alega:

Acho que era positivo [trabalhar meio período], tranquilo. Amadureci mais trabalhando assim. Era positivo. Porque no meu trabalho de jovem aprendiz, eles também incentivavam a estudar, não podia trabalhar de jovem aprendiz e não estudar. Era meio que obrigatório (EGRESSO 4, 2018, p. 9).

A inserção no Jovem Aprendiz se mostra positiva, principalmente para aqueles que já experienciaram o trabalho em turno integral. Porém, os egressos sempre ressaltam que o projeto não atrapalhava os estudos, conforme este outro entrevistado afirma:

O Jovem Aprendiz não atrapalhou, até porque eles tinham exatamente essa preocupação. Sempre perguntavam como a gente estava indo no colégio, a gente tinha que mostrar o boletim escolar toda vez que saía. Eles sempre perguntavam da nossa frequência, até ligavam pro colégio pra saber, inclusive se a gente estava atrapalhando, chegando atrasado. Essa sempre foi a preocupação deles porque eles falavam pra gente que não devia atrapalhar no colégio (EGRESSO 7, 2018, p. 15).

Além disso, outro ponto ressaltado pelos egressos sobre a inserção no Jovem Aprendiz foi a possibilidade de ingresso no mercado e o aprendizado em torno disso:

Muitos adolescentes passam por muitas necessidades em casa, eu graças a Deus posso dizer que nunca passei fome. Mas sempre tem algo que nossos pais não podem nos proporcionar e é aí que entra o jovem aprendiz, ele dá esse suporte ao adolescente dando a ele um emprego ensinando a ingressar no mercado de trabalho, a mim nunca atrapalhou porque nos horários vagos no trabalho eu sempre tive tempo para estudar. E como todo trabalho nos ensina a criar responsabilidades, muitos jovens não tem disciplina alguma com a

escola, vão por ir. Mas através do trabalho, passa a criar uma responsabilidade, amadurecer e ter vontade de crescer (EGRESSO 8, 2018, p. 6).

A precoce necessidade de inserção no mercado de trabalho é claramente uma característica econômica da comunidade onde se encontra a escola. E como visto, para que a escola possa de fato superar as dificuldades impostas pelas características culturais e sociais daquele espaço, é fundamental considerar as demandas dos educandos. Assim, a coordenadora pedagógica comenta como a escola lida com a relação entre escolarização e trabalho:

Sempre a partir dos 14 anos a gente começa a fazer o processo de inclusão deles nesse mundo de trabalho e pensar também nesse mundo do trabalho como projeto de vida, como é isso para eles. Porque eles têm essa necessidade, eles querem ganhar o dinheiro deles, querem trabalhar, através da rede IVG do Padre Wilson Groh a gente tem parcerias, a gente tenta fazer com que esses jovens seja encaminhado para o primeiro emprego como jovem aprendiz e que tenha acesso a essa política que possam fazer cursos que possam fortalecer o processo profissional dele, então a gente não nega essa necessidade que ele tem, muito pelo contrário a gente cria parcerias e caminhos para que ele consiga acessar isso (EDUCADORA 1, 2018, p. 8).

Os jovens e adolescentes da comunidade Zumbi dos Palmares, em termos gerais, possuem a necessidade de complementar o orçamento de suas famílias, sendo submetidos ao mercado de trabalho precocemente. A escola, ao identificar este problema, busca uma política de redução dos danos da inserção precoce. Considerar o educando em sua totalidade, nas suas necessidades externas à escola, remete diretamente ao pedagogo Paulo Freire (2016).

A capacidade da escola em perceber a realidade social dos educandos influi diretamente na experiência dos educandos ao longo da escolarização, sobretudo quando se relaciona à questão do trabalho. O CEDR supera a ideia de “escola universalista” (BARBOSA, 2009, p. 23) justamente porque, nas narrativas dos egressos, é nítida a possibilidade não só de acesso à escola, mas também de permanência, o que configura uma real possibilidade de “participação social” (BARBOSA, 2009, p. 23) e acesso à cidadania.

Os egressos indicaram a inserção, então, em dois projetos ligados direta (PJ) ou indiretamente (*Procurando Caminho*) ao CEDR, mas que repercutiram no processo

escolar. A oportunidade de projetos sociais educativos promovidos pela escola, que vão além dos conteúdos tratados pela Base Curricular, segundo os egressos, influencia diretamente na composição do ciclo de amizades e, principalmente, na formação de princípios e valores, como será visto nos próximos blocos.

As impressões dos egressos sobre os aspectos institucionais da escola são homogêneas ao falarem sobre a condição física e o novo formato pedagógico. As condições físicas são elogiadas e a maioria ressalta a valorização do educando enquanto um ser humano que é recebido de forma digna no espaço escolar. Contudo, o que chama mesmo a atenção é a forma pedagógica de valorização da aprendizagem e do educando.

Sem dúvida, as entrevistas dos educandos apontam que, em alguns casos, não fosse a forma pedagógica que aproxima o aluno e a escola e valoriza a relação ensino/aprendizagem, os entrevistados teriam evadido do Ensino Médio.

A valorização do educando, entretanto, não se dá apenas pelo diálogo entre educador e o educando, mas passa necessariamente pela compreensão do educando em sua integralidade, pois a bibliografia aponta a dificuldade que as escolas têm de lidar com a diversidade de identidades, sobretudo as escolas universalistas (BARBOSA, 2009). Ou seja, as escolas que atendem a um público anteriormente excluído têm bloqueios para lidar com a pluralidade cultural e de identidade, conforme Barbosa.

O Centro Educacional Darcy Ribeiro, para buscar atender aos objetivos apresentados no PPP, teve que se adequar ao contexto sociocultural. E essa adequação está representada pelo acolhimento que os egressos apresentam, na fala dos educadores, na estrutura pedagógica e no PPP.

Os entrevistados mostraram que existe uma atenção da escola para com as condições sociais dos egressos, como a jornada de trabalho, que demanda um acompanhamento da instituição.

Portanto, nas narrativas dos egressos sobre a experiência institucional da escola, é visto que, de forma geral, eles apontam o modelo pedagógico como o diferencial daquele processo de escolarização.

4.3. As narrativas dos egressos sobre a escola enquanto espaço de socialização.

As formas institucionais mais valorizadas pelos egressos entrevistados, sem dúvidas, foram aquelas relacionadas à forma pedagógica. Porém, é necessário considerar que as experiências escolares deles possuem larga relação com as condições e relações sociais vividas dentro e fora da escola. A valorização da aprendizagem por parte da escola

é bem vista pelos egressos, devido à dificuldade dos mesmos no processo de escolarização.

Anteriormente, foram vistas as condições econômicas daquele contexto social, o perfil dos egressos e suas experiências sobre o aspecto institucional da escola. Foi nítido o peso da estrutura social em que estão inseridos no processo de escolarização. Porém, agora veremos como os egressos experienciaram a escola, a partir da perspectiva das relações sociais internas e externas a ela.

As narrativas dos egressos sobre a escola numa perspectiva social são apresentadas por eixos: o primeiro trata da concepção de estudante e de escola que os egressos possuem; o segundo aborda a cultura escolar; o terceiro eixo versa sobre o planejamento escolar, e o quarto visa tratar sobre o impacto do trabalho na educação.

Considerando que os quatro eixos são complementares, a análise das narrativas usa, em alguns casos, as mesmas variáveis para distintos eixos.

No primeiro eixo, com o intuito de compreender como os egressos percebiam a si mesmos, eles foram questionados sobre que tipo de estudantes eram e qual o tipo ideal de estudante em suas opiniões. Esses primeiros questionamentos ilustraram a percepção dos entrevistados sobre a própria participação no ambiente educacional e sobre a própria escola.

Dentre os oito entrevistados, seis afirmaram ter sido bons alunos, um afirmou ter sido mau aluno no ensino fundamental, mas melhor no ensino médio, e apenas um afirmou ter sido um aluno regular. Porém, quatro entrevistados afirmaram, ao responder que tipo de aluno eram, que eram bons alunos porque se esforçavam quando necessário. Eles indicam que um bom aluno é aquele que permanece na média, embora metade tenha ficado em recuperação no ensino médio: *“para ser um bom aluno eu acho que nem precisa ser melhor em tudo, só ficar na média”* (EGRESSO 6, 2018, p. 3). Ou ainda, quando questionado o que é um bom aluno, a resposta do Egresso 5 (2018, p. 6) foi *“aquele que prestava mais atenção, não bagunçava muito, entregava os roteiros na data, etc”*.

A concepção dos egressos sobre o tipo de estudante que foram indica que eles buscaram ser regulares e fazer o necessário para passar de ano. Essa ideia, ao ser analisada à luz do contexto social em que vivem, em que os familiares possuem um baixo grau de escolaridade e com processos escolares pouco qualificados, demonstra que a escola ainda não desperta grandes aspirações, e não há uma consolidação da cultura escolar.

Os egressos também foram questionados sobre o que seria um aluno ideal. As respostas dessa questão corroboraram com a ideia de uma cultura escolar ainda frágil. A maioria dos entrevistados apontaram que o aluno ideal é aquele que faz o básico: “um estudante que não faltasse muito, não chegasse atrasado, que conseguisse entender as regras do colégio” (EGRESSO 4, 2018, p. 6), “aqueles estudantes que não precisassem estar pedindo para fazerem as coisas em casa. Só por pedir, os estudantes já fizessem. Ter foco no estudo, chegar no horário, etc.” (EGRESSO 3, 2018, p. 5); “acho que nem precisa ser melhor em tudo, só ficar na média” (EGRESSO 6, 2018, p. 3).

Somente a egressa 1 apontou algo diferente em relação ao aluno ideal: defendeu que o aluno ideal é aquele que corre atrás do seu futuro. Em geral, os estudantes indicaram que a assimilação das regras básicas da escola, como horário, prestar atenção nas aulas e entregar trabalhos nos prazos e etc., seria característica dos alunos ideais.

O segundo eixo, sobre hábitos escolares, corrobora com a ideia de uma cultura escolar não consolidada. A primeira variável que indica isso é a questão do local de estudo. Em geral, os egressos não estudavam em casa, como visto no perfil dos entrevistados. Os estudos se davam dentro da escola, e isso foi confirmado pelos educadores em entrevistas:

Uma das maiores dificuldades que nós estamos mudando é a cultura do estudo. Aqui não tem essa cultura, está sendo criada agora, que é a cultura de estudar mesmo. Acho que foi difícil deles estarem na sala nos primeiros anos, depois foi difícil deles trazerem o material, agora eu acho que essa cultura do estudo que está sendo criada, é uma barreira ainda pra esse avanço (EDUCADOR 3, 2018, p. 3).

Ou ainda:

A primeira questão é a questão da cultura de estudo. A gente chegou num território que já tinha uma cultura de estudo que era a de não estudo. Então num primeiro momento a gente tinha que possibilitar que a cultura no decorrer dos anos fosse se transformando e ela está se transformando. Hoje o grupo já entende e já procura o estudo, porém ainda não consegue se organizar para estudar, então hoje a dificuldade seria criar uma cultura, e organizar uma comunidade de estudo. De o menino entender que na agenda ele pode se organizar, de que ele entender que, em casa, diante de toda a realidade que ele tem, de dificuldade social, de estrutura física, com todas essas dificuldades que ele tem, ele tem que entender que ele precisa ter uma meia hora em casa para ele fazer os deveres, precisa de uma meia hora pra ele ler um livro que é oferecido pela escola, né. Então a dificuldade é essa cultura de estudo que ainda

não é muito organizada na vida dos meninos. Então a gente precisa aí, de mais uns 3 anos para poder estar construindo isso com eles (EDUCADOR 2, 2018, p. 5-6).

A dificuldade encontrada pelos educadores é reflexo das barreiras vividas pelos estudantes daquela comunidade. Como foi apontado pelo coordenador, existe a dificuldade de organização e de condições materiais para, fora da escola, o jovem estudar. Evidentemente, os limites materiais são interiorizados e acabam interferindo nas projeções dos estudantes. A impossibilidade material de estudar, vivida por gerações naquela comunidade, acaba despontando como uma falta de cultura do estudo.

Quando questionados sobre o que gostariam de fazer diferente na trajetória escolar, seis egressos apontaram que se dedicariam mais aos estudos; outros dois não mudariam nada. Entretanto, ao elencarem o que fariam diferente, eles ilustraram a falta de cultura escolar. Questões como bagunça, brincadeiras, permanência em sala de aula e, principalmente, as faltas, foram descritas pelos entrevistados como parte da rotina escolar.

Nas narrativas, também foi abordada a questão das regras escolares. Como visto, alguns hábitos que os egressos tinham não eram compatíveis com as práticas escolares, vide a bagunça. Essas práticas passam, necessariamente, pela concepção do espaço escolar e pela relação com as regras. Foi relatado por dois entrevistados que, antes do Centro Educacional Darcy Ribeiro, havia menos regras e maior liberdade. A egressa 4 (2018, p. 3) aponta: “eu acho que a gente era mais, como eu posso falar, mais livre. Não tinha muitas regras”. Isso denota que havia um afastamento das regras escolares e, conseqüentemente, uma menor cultura escolar.

Antes de adentrar outro eixo, é importante compreender a importância da cultura escolar nesse contexto. Quando se observa a fragilidade dos hábitos escolares, se trata das práticas que possibilitam o funcionamento da escola no seu princípio de transmitir conhecimentos e inculcar condutas reclamadas por uma sociedade (DURKHEIM, 1952). Julia (2001, p. 10) observa que as normas e práticas são vinculadas a processos, ou seja: “normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”.

Apesar dessas dificuldades, todos os egressos relataram terem sido incentivados aos estudos em casa. Entretanto, a forma do incentivo é um tanto quanto heterogênea. Por exemplo, uma das egressas que havia abandonado os estudos, por um período, relata que o pai ficou desapontado, mas que não interferiu na decisão. Outro egresso demonstra

como se dava o incentivo: “não me incentivavam no sentido de ‘ah, estuda porque é o teu futuro, etc.’. Eles viam mais como obrigação, que eu tinha que ir para a escola porque todo mundo foi, entendeu?” (EGRESSO 2, 2018, p. 7).

Outro caso é o do Egresso 3, que, ao indicar ter sido incentivado pelos pais, ilustra que foi o primeiro da família a se formar no ensino médio, mesmo sendo o irmão mais novo: “Eu fui o primeiro filho a me formar no ensino médio. Eles sempre apoiavam pelo fato dos outros filhos terem desistido dos estudos” (EGRESSO 3, 2018, p. 7).

Mesmo com o incentivo dos familiares, a ideia de obrigatoriedade ou necessidade de estudar não era tão consolidada.

Além disso, com apenas uma exceção, os egressos afirmaram que gostavam de estudar. Porém, mesmo com o incentivo familiar, eles não demonstraram, ao longo de suas narrativas, a existência de um planejamento da trajetória escolar, tema do terceiro eixo.

A escolha das escolas pelos familiares dos egressos, com uma exceção, deu-se pela proximidade da escola. Apenas uma família escolheu não deixar os filhos na antiga EEB Darcy Ribeiro, pela má qualidade da escola e por avaliar que haveriam relacionamentos nocivos aos filhos.

A falta de planejamento é ainda mais nítida em relação ao ensino superior. Todos os entrevistados afirmaram ter como objetivo continuar os estudos e cursar o ensino superior. Porém, apenas dois egressos demonstraram um planejamento mínimo para atingir o objetivo de entrar na faculdade.

Dos oito entrevistados, um iniciou o ensino superior e parou, alegando ter vontade de retornar, mas sem clareza para qual curso. Outro egresso, apesar de não ter iniciado o ensino superior, demonstrou ter um objetivo profissional claro, o que o fez buscar cursos pré-vestibulares para tentar o ingresso na faculdade:

O que eu tenho agora em mente é ter um ensino superior. Eu tenho o pensamento de entrar na guarda municipal. É uma profissão que me chama muita atenção e eu gosto. Eu estava pensando, porque eu estava estudando um pouco, como se pode alcançar isso na guarda municipal. E até estava conversando com o meu amigo, ele disse pra mim que é qualquer curso, qualquer ensino superior. Eu estava pensando em administração, mas eu não penso em parar por ali, eu penso em fazer o curso de administração, ensino superior, ingressar na guarda municipal e, mais pra frente, fazer uma faculdade de direito porque eu sempre tive o desejo de ser um policial federal (EGRESSO 7, 2018, p. 16).

Outra egressa tem por objetivo cursar medicina. Porém, faz curso em técnico de enfermagem, justificando que, com essa formação, conseguirá custear os estudos em medicina. Ela revela que seu desejo de cursar medicina e fazer o curso técnico tem influência de familiares que são enfermeiros.

Os demais entrevistados, apesar de demonstrarem o desejo de ingressar no ensino superior, não apontaram nenhum planejamento. Além disso, estes egressos também não mostraram objetivos profissionais muito claros, sendo que, em duas ocasiões, o objetivo profissional era distinto do curso pretendido no ensino superior.

Considerando os dados trazidos até aqui pelas narrativas dos egressos, tanto sobre os aspectos institucionais ou sociais da escola, é visto que as condições externas ao ambiente escolar se consolidam como dificuldades ao processo de ensino.

Para pensar as condições trazidas pelos egressos, o conceito de “capital cultural” que, segundo Bourdieu, é o recurso teórico para operacionalizar as desigualdades simbólicas que impactam no desempenho escolar, consegue apontar como a interiorização de estruturas sociais excludentes (no sentido cultural) repercute uma exteriorização na trajetória escolar que não é de sucesso.

Porém, como se trata de egressos que vivenciaram, no fim de suas escolarizações, um projeto pedagógico construído justamente para aquela realidade, são encontradas situações em que a escola passa de gestora das desigualdades sociais, para produtora de novas disposições em seus alunos. Afinal, é importante considerar que a própria escola é um espaço de socialização e, por consequência, ela fomenta a paulatina interiorização, por parte dos alunos, de relações escolares, com regras, hábitos e normas distintas das encontradas no meio social.

Em termos práticos, essa criação de novas disposições foi encontrada nas narrativas dos egressos, quando estes abordaram a questão do ENEM e do Ensino Superior. Apenas um egresso disse ter desejo de cursar o ensino superior (ou técnico) por conta da influência e/ou exemplo de familiares. Todos os demais elucidaram que a perspectiva de cursar o ensino superior começou a partir do ensino médio no CEDR, quando o ENEM entrou na pauta dos estudos, conforme aponta a egressa:

Antes de começar o ensino médio aqui, talvez eu não tinha perspectiva de fazer uma faculdade, não tinha esse pensamento. Como eu falei, a gente cria um mundinho meio assim, vive num mundo meio alienado, que tudo está bom do jeito que está. E aí quando eu comecei a estudar aqui ampliei minha visão, eu

quero fazer uma faculdade não só para melhorar minha vida, mas acho que é mais pelo conhecimento, sabe? (EGRESSO 1, 2018, p. 10).

A importância da escola, enquanto espaço que consolida perspectivas de vida, também é nítida nesta outra entrevista:

Quando eu penso no colégio, eu nem sabia o que era o ENEM, só ouvia falar “ENEM”. Mas eu não sabia o que era, e o colégio meio que ensinava, sabe? Ensinava uma vida depois do ensino médio, o que fazer, o que procurar fazer (EGRESSO 4, 2018, p. 11).

Em se tratando de uma escola que atende a uma comunidade historicamente discriminada, excluída e empobrecida, a possibilidade de cursar o ensino superior é um fator de sucesso escolar.

Como visto, a falta do hábito de leitura também consiste num problema de cunho cultural naquela comunidade. Porém, ainda que cinco egressos tenham apontado não ter hábito de leitura, é importante explicitar como os entrevistados entendem o fato de terem ou não tal costume.

Todos os cinco egressos que afirmaram não ter o hábito de ler também afirmaram que só leram no Ensino Médio por conta de necessidade. Ou seja, buscavam a leitura dentro do espaço escolar por obrigação. Como ilustrado pelo Egresso: “*nunca fui de ler, nunca tive esse prazer de ler. Eu sempre lia nas horas que era necessário, por causa da escola*” (EGRESSO 7, 2018, p. 10). Ou ainda: “*não, não costumo ler [...] já tentei, mas nunca foi um hábito. [...] eu acho muito chato. Sou mais do tipo de pessoa que tem que ver imagens*” (EGRESSO 2, 2018, p. 8).

Já os entrevistados que são acostumados a ler começaram as leituras por incentivos externos à escola. A egressa 1, que não gostava de ler quando criança, começou por conta da religião, mesmo motivo que a fez retornar aos estudos após o abandono. Porém, também indica que o ensino médio a motivou a ler outros livros além da doutrina espírita.

Leio bastante. Principalmente quando eu comecei a frequentar a doutrina espírita, tinham muitas obras e eu gosto de ler os livros. Na verdade, eu comecei a praticar a leitura ali, e quando eu comecei a estudar aqui a noite tinha que ler, tinha o incentivo, que é uma das grandes dificuldades dos jovens que não querem ler. Eu tiro pelos meus filhos. E até o ano passado eu conhecia muito os livros

espíritas e tal, daí eu comecei a ler outros livros, saindo dessa linha, até porque ano passado eu fiz o vestibular, o ENEM (E1, 2018, p. 6).

A egressa 4, outra que afirmou ter hábito de leitura, declarou ler desde criança e aponta a influência do pai: ela não fez ensino infantil, o que levou o pai a ensiná-la a ler e escrever antes do ensino fundamental.

O meu pai sempre foi muito rigoroso comigo nessa questão [incentivo ao estudo e leitura], porque eu não fiz a creche. Daí ele me ensinava a ler e escrever. Então quando eu entrei no colégio, eu já sabia ler e escrever antes dos outros alunos. Meu pai sempre foi rigoroso com isso. [...] Eu tenho [o hábito de leitura] desde criança. Mas no ensino médio, eu ia bastante à biblioteca, podia pegar livro e levar para casa, aí comecei a ler mais (EGRESSO 4, 2018, p. 6-7).

A terceira pessoa que afirmou ter hábito de leitura, também uma mulher, atribui a prática à timidez. Criou o costume quando mais nova. Essa egressa também relata incentivos em casa ao ensino superior e técnico. Ela apresenta um capital cultural familiar elevado em relação aos demais egressos.

O hábito da leitura, indiscutivelmente, nesse contexto, é atribuído ao incentivo familiar. É fundamental a mobilização do conceito de capital cultural, pois, mesmo que a escola incentive a leitura, existe um limitante que é a familiaridade com as práticas culturais.

Como visto no tópico anterior, a relação entre escolarização e trabalho é muito presente no contexto dos egressos. A inserção no mercado de trabalho, por meio do projeto Jovem Aprendiz, foi vista como uma forma de reduzir os impactos do trabalho precoce na escolarização. Porém, é importante apontar como os egressos enxergam a necessidade de trabalhar e estudar e se, de fato, percebem o estudo e o trabalho como necessidade.

Trabalhar sempre nos tirou do aperto, começamos a conquistar coisas que não tínhamos condições de ter antes, mas estudar vai além de ter um celular da moda ou poder comprar uma roupa da "hora". O estudo é conhecimento e o conhecimento ninguém tira de você. Sempre ouvi dos meus pais que sem estudo você não vai a lugar algum, e para o pobre o estudo é o único meio de mudar de vida. Então para mim trabalhar é sim essencial, mas não se torna mais importante do que o estudo (EGRESSO 8, 2018, p 4).

Este relato ressalta que, por mais importância que os egressos dão à educação, o trabalho ainda é essencial. As condições econômicas são dificultadoras do ensino. Não há como deixar o trabalho para focar no estudo, apesar de haver uma forte crença na escola como possibilidade de ascensão social.

Além do trabalho externo, o trabalho doméstico é outra realidade que esteve presente na maioria das infâncias e adolescências dos entrevistados. As duas formas de trabalho, vivenciadas por grande parte dos egressos, é vista de forma curiosa quando pensadas em relação aos estudos. Em termos gerais, os egressos acreditam não haver uma interferência dos trabalhos nos estudos.

A egressa que evadiu, por um período, o ensino médio por conta do cansaço da jornada integral de trabalho, ao ser questionada se o trabalho doméstico interferiu nos estudos, respondeu o seguinte:

eu acho que não, porque mesmo se eu não estivesse fazendo algo dentro de casa, eu ia estar fazendo alguma outra coisa e não estudando. É mais a questão de tempo e descanso também. Porque quando eu trabalhava só meio período, eu trabalhava de manhã, ficava a tarde sem fazer nada e a noite, quando estudava, tá descansada, mais disposta (EGRESSO 4, 2018, p. 8).

Ou seja, novamente a cultura do estudo está presente. Mesmo que não tivesse trabalho a ser feito, alguns egressos percebiam como tempo de estudo somente o tempo dentro da escola. Em termos práticos, esse costume inviabiliza ou dificulta projetos pessoais, como ingresso no ensino superior. Portanto, mesmo uma questão tão delicada como a necessidade do trabalho é perpassada pela cultura escolar. E neste ponto, apesar de a escola apresentar-se como um espaço fomentador do capital cultural, as origens têm um peso nas trajetórias escolares.

Em termos gerais, as percepções dos egressos sobre a escola e sobre a escolarização refletem em muito as condições socioeconômicas em que estão inseridos. As práticas culturais e escolares (leitura, estudo em casa, etc.), o planejamento escolar e a concepção sobre a escola, isto é, a forma como eles lidaram com a escolarização, têm impacto direto das condições familiares.

Mesmo que a escola tenha aberto possibilidades, como a intenção de acessar o ensino superior, os egressos ainda demonstram dificuldades em assimilar as práticas e

normas escolares, o que acaba influenciando diretamente no desempenho e no resultado da escolarização.

4.4. As narrativas dos egressos sobre perspectivas escolares e profissionais

Este tópico final do quarto capítulo baseia-se no último bloco das entrevistas com os egressos, que teve como objetivo observar as percepções dos mesmos sobre o aproveitamento e a passagem pela escola, o papel da escola em suas vidas e as projeções e perspectivas futuras.

Considerando que muitos dos dados levantados nesta parte da entrevista já foram aproveitados para complementar os demais tópicos, são apresentados aqui aspectos referentes a como os egressos entendem o papel da escola em suas vidas, a autoavaliação sobre as suas passagens pela escola, as perspectivas futuras e as formas de atingir tais objetivos.

Ao longo das entrevistas, foi possível abordar vários temas relacionados à escola de forma específica. No último bloco das entrevistas, porém, os egressos tiveram a oportunidade de abordar de forma mais geral as percepções desse local. Assim, foram questionados sobre qual o papel da escola em suas vidas.

Todos os egressos apontaram que os estudos abrem novas perspectivas de vida e mudam a forma de ver o mundo.

Os papéis atribuídos à escola com maior frequência nas entrevistas foram a capacidade de mudar a visão de mundo, ensinar valores morais e éticos e abrir novas perspectivas de vida, no sentido profissional e escolar.

quando a gente não tem estudo, não consegue ir para frente. Os trabalhos que a gente consegue, quando se vai atrás de trabalho, o que se consegue geralmente são trabalhos que não são valorizados, que não te valorizam. E aí acho que isso também me motivou, essa questão de não ser valorizado profissionalmente [...] Até para mostrar que a gente faz parte desse mundo... porque tem a questão da exclusão social e aquela coisa toda, e aqui na escola eles colocam muito isso, que a gente faz parte desse mundo, que a gente tem que lutar pelos nossos direitos. Então eu comecei a ter essa visão, que eu posso acreditar em mim (EGRESSO 1, 2018, p. 9).

A escola, enquanto um meio de acesso a novas oportunidades sociais, foi referida direta ou indiretamente por seis dos oito entrevistados. Entretanto, todos os que citaram as novas perspectivas profissionais que a escola propicia também citaram a promoção de

consciência social ou a formação de caráter a partir dos valores da mesma, como aponta a egressa 4: “porque me ensinou a ver o mundo com um olhar diferente, saber respeitar as pessoas, de tudo um pouco, eu acho” (EGRESSO 4, 2018, p. 12).

A ideia de preparação da pessoa é muito presente nas narrativas:

Eu acho que um dos objetivos da escola é ensinar, preparar a pessoa. O ensino fundamental é uma preparação para o ensino médio, o ensino médio para a faculdade ou algo maior. E também tem o lado profissional e do conhecimento (EGRESSO 7, 2018, p. 15).

Ou ainda:

até então eu entendia como você estudar ali para depois tentar ter uma profissão boa, porque você precisa bastante de estudo. Eu entendia como uma coisa que você era obrigado a ter para viver agora nessa cidade. Mas agora eu entendo que é uma coisa pessoal, uma formação pessoal. Formação enquanto pessoa. Eu vou falar do Centro Educacional Darcy Ribeiro, pois faço questão. É uma instituição que mudou bastante a minha vida, porque eles além de dar essa educação básica, eles destacam bastante os valores deles, no caso. Então, esses valores que eles passaram para mim e passam até hoje para várias crianças, fez bastante diferença na minha vida. Hoje eu sou graças a isso (EGRESSO 2, 2018, p. 13).

Essa percepção sobre a escola ter o papel de formação humana, moral e de valores pode ser entendida pela dificuldade de inserção no mercado de trabalho, o que desconstruiria a ideia de mobilidade social a partir do ensino básico, ou também a partir da proposta do CEDR de fomento aos valores humanos.

Além disso, também está presente nas narrativas, ainda que de forma indireta (na maior parte dos casos), a promoção de direitos humanos, sobretudo a partir da valorização da cultura local e do entendimento de situação econômica e social daquela comunidade:

E só pra finalizar eu resolvi voltar ao CEDR porque as escolas tinha alguns defeitos sim, mas os professores sempre foram muito aplicados, o método de ensino, a forma que eles lidam com a cultura afro ensinando a criança negra a se empoderar e se amar, não me fez pensar em ir pra outra escola a não ser essa, aonde meus amigos meu familiares estavam. A partir daí eu quis voltar (EGRESSO 8, 2018, p. 7).

Respondidas as perguntas sobre o papel da escola, os entrevistados foram questionados sobre como avaliavam as suas próprias trajetórias escolares. Apesar de dois egressos dizerem que poderia ter sido melhor, todos avaliaram positivamente a vida estudantil. Além disso, os entrevistados, em sua maioria, apontaram que foi graças à escola que aprenderam a projetar o futuro e, outro ponto de grande destaque, que foi lá que aprenderam a se relacionar com seus iguais.

acho que durante um bom tempo eu não tinha pensamento futuro, mas hoje eu tenho. Hoje eu tenho e durante o ensino médio comecei a ter. E acho que no tempo que eu não tinha esse objetivo, eu não me dedicava o bastante (EGRESSO 2, 2018, p. 12).

No que tange à expansão das relações sociais, os relatos foram diversos:

eu não era sociável. Aí com o tempo, com as pessoas mais perto de mim, eu consegui fazer mais amizades e me dediquei mais também. Aí aqui no CEDR eu já estava mais sociável, me dediquei mais, fiz novas amizades (EGRESSO 6, 2018, p. 5).

Ou ainda:

a escola, na verdade, é o que faz a pessoa porque tudo tem um propósito, nada é em vão. Meus pais me educaram antes de eu chegar na escola e eu vim com esse princípio desde casa. Mas quando eu cheguei na escola é onde tu vai colocar isso em prática. As vezes acontecem coisas que batem de frente com os teus princípios e tu tem que se adaptar com aquilo. E a escola foi importante pra mim justamente nesse sentido, porque na escola tem vários desafios. Tem o desafio de convivência com os alunos, tem o desafio de convivência com os professores, tem o desafio que é aprender. Então a escola é como se fosse um jogo desafiador. Algo que eu entendo como um jogo bem desafiador que se tu consegue vencer, tu aprende muito. Mesmo tu não vencendo, tu também aprende muito. A escola é uma das coisas mais boas que eu lembro da minha infância (EGRESSO 7, 2018, p. 14).

Ou seja, os egressos viram na escola um espaço de socialização e de criação de vínculos. Mesmo com as oportunidades que a escola propicia, segundo algumas

narrativas, muitos egressos apontaram para os vínculos sociais como parte importante do ambiente educacional.

As perspectivas profissionais dos entrevistados, em termos absolutos, passam pelo ensino superior, ou, pelo menos, pelo ensino técnico. Todos os entrevistados possuem a pretensão de continuar estudando, embora metade deles não possua uma certeza sobre o curso e/ou a profissão que pretende exercer.

Daqueles quatro que possuem mais objetividade sobre o futuro profissional e a continuidade dos estudos, ainda não existe uma clareza em como alcançar tais objetivos, embora dois apresentem um planejamento mínimo, a saber:

eu estava pensando, porque eu estava estudando um pouco, como se pode alcançar isso na guarda municipal. E até estava conversando com o meu amigo, ele disse pra mim que é qualquer curso, qualquer ensino superior. Eu estava pensando em administração, mas eu não penso em parar por ali, eu penso em fazer o curso de administração, ensino superior, ingressar na guarda municipal e, mais pra frente, fazer uma faculdade de direito porque eu sempre tive o desejo de ser um policial federal (EGRESSO 7, 2018, p. 16).

A egressa 8 também apresenta um planejamento:

Sim meu plano sempre foi fazer primeiro o curso técnico para conseguir arcar com as despesas da faculdade tendo pelo menos uma formação pra dar um suporte. Pretendo iniciar minha faculdade assim que terminar meu curso técnico (EGRESSO 8, 2018, p. 5).

Considerando as perspectivas profissionais e os pontos da trajetória escolar ressaltados pelos egressos, é nítida a influência da escola no que tange ao ingresso no ensino superior.

Portanto, ainda que os egressos tenham apontado que a escola propiciou o planejamento futuro e a entrada na universidade, ainda não é muito claro como os entrevistados operacionalizam tais projeções.

5 CONFRONTANDO NARRATIVAS SOBRE A EXPERIENCIA ESCOLAR

As hipóteses de pesquisa apresentadas nesta dissertação, indicaram que poderiam ser encontradas duas situações: em primeiro lugar, a escola criando novas disposições que se sobrepusessem às condições sociais dos educandos, sem a necessidade de gerar mobilidade social ou econômica, mas que apontassem para um planejamento mínimo para o ensino superior, entrada regular no mercado de trabalho, etc.; a segunda hipótese previa que, mesmo com um novo formato pedagógico, com uma estrutura física reformulada e etc., a escola ainda seria uma gestora das desigualdades sociais, tendo sua ação limitada às condições anteriores a si mesma.

Considerando tais hipóteses, foi necessário compreender, a partir das narrativas, se os egressos apontaram novas disposições a partir da escola, sobretudo relacionado ao mercado de trabalho e a continuidade dos estudos, e se, em algum momento, as condições externas, como trabalho, falta de incentivo, condições e hábitos, atrapalharam e/ou impossibilitaram os estudos. Complementando as análises feitas no último capítulo sobre as narrativas dos egressos, trazemos os relatos dos educadores entrevistados.

As teorias apontadas funcionam, antes de tudo, como tipos ideais (WEBER, 1979), que fazem as vezes de dois diferentes polos de análise abstratos. Portanto, o que foi visto ao longo deste trabalho são fatores que se encontram entre esses polos. Isso significa que a escola foi vista como reprodutora de certas desigualdades, mas também como produtora de novas disposições.

As hipóteses apresentadas, são construídas a partir das teorias de Bourdieu e Lahire. Portanto, a primeira hipótese, baseada em Lahire, remonta ao conceito de *disposição*, como interiorização ao longo da vida social de certas tendências à prática e à crença. Assim sendo, a primeira hipótese tem por referencia a escola como um espaço que cria tendências de ação ou crenças voltadas para os estudos, diferentemente do que as condições sociais, culturais e econômicas da comunidade apresentam.

Já a segunda hipótese é baseada nas contribuições de Bourdieu, que apresenta em seus estudos, como a herança do *capital cultural* implica em diferentes níveis de desempenho escolar. Isto é, aqueles estudantes que receberam da família um maior *capital cultural*, tendem a ter um desempenho escolar de sucesso.

Considerando as entrevistas dos educandos, analisaremos em quais condições a escola encontrou seu limite de ação perante a estrutura social, e, após isso, como ela pode criar novas disposições à ação.

A fim de entender as limitações do processo escolar que ocorre ~~no Monte Serrat~~ na comunidade Zumbi dos Palmares, é necessário, sem dúvida, estudar o contexto social e histórico daquele espaço. Assim sendo, destacam-se na comunidade alguns fatores essenciais para compreender a narrativa dos egressos. Esses fatores são: o histórico de violência sofrida pela comunidade; a negação de direitos básicos; a *guetificação* da comunidade; a situação de vulnerabilidade social; o baixo grau de escolarização das famílias; e conseqüentemente, uma cultura escolar não consolidada.

Entre esses fatores, a não consolidação da cultura escolar é o que mais chama atenção nas narrativas para analisar os limites da escola. Apesar de um maior engajamento por parte dos estudantes a partir da entrada dos católicos, um dos educadores entrevistados chama atenção para uma série de hábitos contraditórios ao processo escolar:

A primeira questão é a questão da cultura de estudo. A gente chegou num território que já tinha uma cultura de estudo que era a de não estudo. Então num primeiro momento a gente tinha que possibilitar que a cultura no decorrer dos anos fosse se transformando e ela está se transformando. Hoje o grupo já entende e já procura o estudo, porém ainda não consegue se organizar para estudar, então hoje a dificuldade seria criar uma cultura, e organizar uma comunidade de estudo (EDUCADOR 2, 2018, p 4-5).

A *cultura do estudo*, ou a falta dela, aparece claramente nas narrativas dos educadores, sobretudo na forma de práticas contraditórias ao processo escolar e, ainda, pela não familiaridade dos educandos com as normas e práticas educacionais. Apesar do educador indicar um progresso, ele ressalta que há um longo caminho a ser percorrido.

Essas dificuldades relacionadas à *cultura do estudo*, que aqui chamamos de *cultura escolar*, são focadas em dois aspectos: a falta de planejamento escolar e a dedicação aos estudos. Apesar de a maioria dos egressos terem indicado que os estudos são fundamentais, ou que pretendem cursar o ensino superior, grande parte admitiu também não estudar em casa, dedicar apenas o tempo em sala de aula para os estudos e, ainda, sem um planejamento minimamente detalhado para ingressar no ensino superior.

Porém, mesmo com a falta da *cultura escolar* naquela comunidade e com as dificuldades econômicas, os egressos entrevistados representam uma parcela de formados no ensino médio que, para a realidade brasileira, onde os índices de evasão são demasiado elevados, significam sucesso escolar.

Então, as dificuldades em fazer um planejamento e estudar em casa podem ser vistas como reflexos das condições socioeconômicas. O ingresso precoce no mercado de

trabalho acaba por tomar um tempo que poderia ser direcionado aos estudos. As más condições de habitação, sem espaços propícios aos estudos, reforçaram a situação. As condições materiais dificultam a dedicação à busca pelo conhecimento.

Além das questões econômicas, o baixo grau de escolaridade familiar também se apresenta como grande empecilho. O caso da única egressa que possui na família membros com ensino técnico, é quem apresenta um melhor planejamento de ingresso ao ensino técnico/superior, bem como demonstra que o desejo da continuidade dos estudos provém do exemplo familiar. Tal fato indica a influência direta da família para o prosseguimento dos estudos.

Mas, apesar de todos os outros egressos apresentarem as práticas contraditórias ao ensino e não terem em suas famílias membros com alto grau de escolaridade (a maioria dos familiares estudou até o ensino fundamental), ainda assim concluíram o ensino médio, representando a criação de novas disposições a partir da escola.

Visto que há um baixo grau de escolaridade das famílias, além de um conjunto de hábitos e práticas consideradas contraditórias à escola, que em certa medida atrapalham os estudos, é necessário rever alguns conceitos. No que toca ao baixo grau de escolaridade, o conceito de *capital cultural* visa compreender os efeitos de quem herdou pouco ou nenhum *capital*. Sobre os hábitos e práticas contraditórias ao processo escolar, é necessário retomar o conceito de *habitus*.

Ao utilizarmos esse conceito para compreender o campo de possibilidades materiais e simbólicas em que o sujeito está situado, podemos articular de melhor forma as narrativas individuais ao contexto econômico e social. Aquele conhecimento social interiorizado no corpo (*hexis*) desde os primeiros contatos sociais, juntamente com os valores interiorizados (*ethos*) e a forma de apreensão da realidade (*eidos*) que compõe o *habitus* da pessoa, é intrinsicamente ligado às relações sociais experienciadas pelo indivíduo desde muito novo. Mesmo exposto a novas relações, o corpo ainda apreende a realidade e se manifesta de acordo com aquilo que viveu por vários anos, e que se configura como ‘normalidade’ para o mesmo.

Não há nas narrativas nenhuma indicação de planejamento escolar por parte da família. Novamente, o *habitus* de classe é fundamental para compreender essas questões.

A incapacidade da escola em mediar algumas situações e condições sociais dos educandos faz com que a mesma possa ser vista como uma “gestora das desigualdades sociais” e que o acesso não reflita numa possibilidade real de inclusão. Isso é percebido

na questão da evasão escolar por um dos educadores entrevistado, grande problema nacional:

A evasão ela é presente no médio, ela é menor que a taxa nacional, por exemplo, mas ela existe, nos lidamos com adolescentes grávidas que tem seus filhos e não conseguem apoio para permanecer, os meninos trabalhadores, alguns que ainda apresentam defasagem e que acabam se desestimulando, então no médio a gente tem. No fundamental 2 isso diminui um pouco, mas ainda tem esses adolescentes que cada vez mais cedo vem sofrendo com as consequências de uma adultização precoce, então ou eles são obrigados a trabalhar ou as meninas que acabam por engravidar, então têm um número. No fundamental 1 isso é menor porque as famílias entre aspas acabam cuidando mais das crianças e a evasão não é tão grande. Os nossos índices tem diminuído, mas ainda são índices altas que nos incomodam, esses índices de evasão não são porque a escola não é atrativa ou porque eles não gostam da escola ou porque eles não queiram estar aqui, eles não fogem da escola, mas são questões socioeconômicas que afetam essas famílias (EDUCADOR 1, 2018, p. 7).

A narrativa da educadora é compatível, de forma indireta, com as narrativas dos egressos. O cansaço pelo trabalho, a gravidez que adia estudos, etc., foram encontrados nas entrevistas com os mesmos. A mesma educadora ainda complementa sobre as limitações da escola:

As maiores limitações eu acho que é aquilo que não é escolar. Que é o desdobramento da área da saúde, por exemplo. Então o menino que hoje precisa de um oftalmologista e eu só vou ter esse médico daqui seis meses, isso é um impacto muito grande. Se tem uma menina que têm talvez um nível de surdez, se eu não conseguir um otorrinolaringologista para ela, é algo que vai se arrastar e impactar na educação. Então essas situações sócio econômicas, de saúde, acompanhamento familiar, tudo que envolve essa integralidade dessa pessoa é o que impacta na educação e que muitas vezes a gente não consegue dar conta (EDUCADOR 1, 2018, p. 10).

Também outro educador entrevistado destaca algumas limitações enfrentadas na escola:

acho que uma das limitações é as vezes acreditar que a escola por si pode mudar uma realidade, eu acho que ela contribui. O educando passa aqui uma parte do dia, mas ele tem todo o convívio social, ele tem toda uma vida com família, comunidade. Que as vezes a gente acredita que a gente pode mudar vidas, destinos, e a gente percebe que as vezes a gente não consegue, porque somos uma parte. Então uma limitação que tem é a gente acreditar que pode mudar, quando na verdade somos algo que está ajudando. E aí a gente acaba se frustrando, pensando que perdemos um educando para o tráfico. Então acho que essa limitação a gente tem que tirar (EDUCADOR 3, 2018, p. 8).

A ação escolar encontra entraves tanto simbólicos, no sentido da cultura escolar e do *habitus*, quanto nas condições práticas e materiais (lembrando que esses dois aspectos são complementares). Evidentemente, a escola não é capaz de superar todas as condições sociais. Pois, é importante pensar a escola como um produto da própria sociedade “de que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?” (DURKHEIM, 1952, p 36).

Mesmo com essas adversidades e empecilhos, a conclusão do ensino médio por parte dos egressos, indica que a escola vai além da reprodução das condições sociais. A escola não é vista apenas como gestora das desigualdades. Não à toa, a maioria dos alunos revelaram que foi pelo ensino médio que desenvolveram o desejo de cursar o ensino superior, por influência direta da forma de ensino.

Foi mais no terceiro ano que eu comecei a pensar no ENEM. Acho que durante um bom tempo eu não tinha pensamento futuro, mas hoje eu tenho. Hoje eu tenho e durante o ensino médio comecei a ter. E acho que no tempo que eu não tinha esse objetivo, eu não me dedicava o bastante (EGRESSO 2, 2018, p. 12).

Apesar de não conseguir superar certos problemas de cunho cultural e econômico, a escola propiciou a mediação de outras condições. Como exemplo, os educadores evidenciaram que, quando assumiram a gestão da escola, as condições culturais eram muito mais alarmantes, e que os alunos se aproximaram dos estudos com o decorrer dos anos.

Os egressos reforçaram que se sentiram valorizados com o modelo pedagógico do Centro Educacional Darcy Ribeiro e a reforma da estrutura física. Esses fatores, segundo os egressos entrevistados, comparados às vivências em outra escola (da rede pública), se mostraram fundamentais para uma melhor experiência escolar.

E quando eu voltei aqui para o colégio, eu vi que a estrutura melhorou muito, muito mesmo. Hoje a gente tem todos os ventiladores funcionando, as portas em perfeito estado, pintura boa, não chove dentro da sala. E fora a educação, a educação elevou muito, entende? Antes na época do governo, quando era a escola Darcy, tinha professor que estava ali que nem era qualificado para dar aula [...]E quando eu comecei a vivenciar essas coisas aí, os alunos começaram querendo ou não a crescerem revoltados e hoje está tudo aí como a gente vê. [...] Isso mudou muito depois que o CEDR pegou. Até a alimentação mudou. A alimentação mesmo foi notória (EGRESSO 7, 2018, p. 6).

Assim, se a escola apenas reproduzisse as condições sociais, não haveria essa aproximação dos alunos ao processo escolar. Este, sem dúvidas, se mostra como a primeira mudança propiciada pela escola na vida dos egressos.

Quem viu as nossas crianças lá em 2012 e vê eles adolescentes, fazendo o que estão fazendo agora, acho que o impacto que a gente tem trazido para essas pessoas e para a comunidade é imensurável. Quando a gente olha para os educandos na hora que bate o sinal e eles não correm da sala, mas correm para a sala, acho que é um indicador, mesmo que subjetivo, que diz muito. Eles querem estar dentro da escola, eles não querem estar fora da escola. Lá em 2012 e 2013, a gente tinha educandos que pulavam o muro para ir para fora, porque não queriam estar aqui, não entendiam o que era isso aqui. E agora não. Agora a gente não tem mais isso, não tem mais caso de criança que pula o muro porque quer ir embora, porque quer ir embora. Então a relação deles com a escola é uma relação de prazer. Porque eles gostam de estudar, querem e acham importante estudar, mesmo com todos os desafios que eles têm. E agora a gente tem educandos do quinto ano saindo falando o que querem fazer de faculdade. Quando que nesses anos aí atrás a gente tinha meninos saindo do quinto ano falando que queriam fazer faculdade? Isso não existia. E hoje isso é um discurso muito natural para eles (EDUCADOR 1, 2018, p. 10).

Esse processo de aproximação dos educandos a partir da valorização dos mesmos, é um fator importante para entender como a escola vai além das desigualdades culturais, promovendo igualdade de oportunidades. A conclusão do ensino médio, que contraria a tendência nacional, já é resultado dessa aproximação, descrita pelo egresso 7 no trecho supracitado. E ao permanecer na escola, o educando está exposto ao processo escolar e ao *habitus* daquele recinto, num processo de paulatina socialização que pode explicar, por exemplo, o interesse no ensino superior:

A teoria social abre, também, a possibilidade de compreender a formação das expectativas não apenas como uma resposta racional e mecânica ao desempenho objetivo, mas também como resultado de um processo de socialização. Com isso, a formação de expectativas depende de um conjunto relativamente complexo de fatores, dentre os quais podemos destacar o peso da posição das famílias na hierarquia social (BARBOSA, 2009, p. 82).

Outro ponto que significa a criação de uma nova disposição e, até mesmo, uma nova forma de significar a educação, é a inserção regulada e acompanhada no mercado de trabalho, por meio do Jovem Aprendiz, uma das parcerias da escola. O projeto garante o ingresso do jovem, a partir dos 14 anos, no mercado de trabalho, de forma que não prejudique os estudos, mas que possibilite a contribuição financeira para a família.

Os egressos que entraram no mundo do trabalho por meio do Programa Jovem Aprendiz estão devidamente empregados (mesmo que como estágio), e regularizados, o que também é uma realidade incomum dentro da comunidade Zumbi dos Palmares. Um deles, que trabalha na parte administrativa de uma empresa, desenvolveu, a partir deste meio, a vontade de cursar administração.

A escola consegue mediar as necessidades materiais e culturais com as propostas escolares, promovendo mudanças significativas nas perspectivas individuais. Neste sentido, se confirma a hipótese de que a escola ultrapassa os limites de classe, do *habitus* e *capital cultural*, funcionando como um espaço de socialização onde o jovem é exposto a novas relações, propiciando a interiorização de novas disposições.

Porém, essas disposições interiorizadas pelos egressos não necessariamente são disposições à ação. Lahire (2005) apresenta as disposições para crença e para ação, e faz um apontamento extremamente pertinente para compreender o processo de socialização experienciado pelos entrevistados na escola:

Para além disso, vivemos em sociedades em que os actores podem incorporar crenças (normas, modelos, valores, ideais...) sem ter os meios (materiais e/ou disposicionais) para as respeitar, concretizar, atingir ou cumprir. Por exemplo, viver sempre imerso num ambiente ideológico-cultural que valoriza os benefícios do consumo pode levar os actores de uma sociedade a sonhar em aceder ao consumo para “se sentir bem”, “ser feliz” ou “estar em cima do acontecimento”. Mas estes mesmos actores podem estar privados de meios económicos que lhes permitam agir no sentido da sua crença, vivendo essas situações como uma frustração temporária ou permanente. Mais fundamental ainda, os actores podem ter interiorizado normas, valores, ideais..., sem ainda terem podido forjar hábitos de acção que lhes permitam atingir o seu ideal. É bem conhecido, hoje em dia, o hiato entre crenças e disposições nos estudantes que reconhecem a legitimidade da cultura escolar tendo, no entanto, grandes dificuldades escolares. Percebendo-se a partir daquilo que não são, só lhes resta auto desvalorizarem-se (LAHIRE, 2005, p. 18).

Este trecho é fundamental para entender as distâncias encontradas entre os hábitos escolares e as crenças escolares dos egressos. Como visto na análise das entrevistas, os educandos, ao se aproximarem da escola pela nova pedagogia, ainda assim não puderam realizar as crenças escolares, por conta de dificuldades materiais.

Ou seja, Lahire ajuda a entender os egressos que em suas narrativas, indicam a importância e o desejo de se dedicar mais à escola do que ao trabalho, de continuar estudando, etc., mas, pelas condições econômicas e sociais, acabam frustrando tais

projeções: não conseguem realizar integralmente seus objetivos, de se dedicar somente aos estudos ou cursar determinada faculdade, por conta da necessidade de trabalhar.

Porém, não é porque não se dedicaram exclusivamente à escola, que isso não represente uma mudança em suas vidas. Os egressos tem relatos nesse sentido:

a escola muda teu jeito de ver as coisas. Abre as portas para os caminhos, para as possibilidades. Mostra o certo e o errado, e aí vai de cada um escolher se quer um futuro bom, ruim. Mas ela abre as oportunidades (EGRESSO 3, 2018, p. 9).

A crença de que a escola abre oportunidades se realiza, ao pensarmos as possibilidades que surgem com a conclusão do ensino médio:

Quando eu penso no colégio, eu nem sabia o que era o ENEM, só ouvia falar “ENEM”. Mas eu não sabia o que era, e o colégio meio que ensinava, sabe? Ensinava uma vida depois do ensino médio, o que fazer, o que procurar fazer (EGRESSO 4, 2018, p. 11).

Mas, além do ensino superior, o CE Darcy Ribeiro com sua forma pedagógica diferenciada, implicou também em uma mudança comportamental:

A escola foi fundamental. Meu comportamento mudou bastante. Lá embaixo [na escola pública] minha mãe era chamada bastante, já aqui não. Raramente eu ia para a direção. [...] mudou que aqui eles tratam todos de forma igual, a forma deles de ensinar foi bastante importante porque eles não deixavam o aluno ficar vagando pelo colégio, nessas coisas assim eles eram bem rigorosos. A forma deles de ensinar era boa (EGRESSO 5, 2018, p. 12).

Para pensar a influência da escola na vida dos egressos, nos casos aqui estudados, tornou-se fundamental compreender o contexto empobrecido em que estão inseridos. A forma pedagógica do CE Darcy Ribeiro, segundo as narrativas dos entrevistados, mudou a trajetória escolar deles. A aproximação com a escola, a mudança comportamental, o acolhimento e a valorização da aprendizagem, se mostraram fundamentais para a conclusão do ensino médio.

Ainda que se considerem os ganhos propiciados pelo novo modelo pedagógico, o fator social ainda influencia. Portanto, mesmo que egressos de camadas populares, com baixo grau de escolarização na família, desenvolvam uma forte crença na escola, as condições materiais ainda são determinantes no desenvolvimento de disposições à ação

Assim, ao analisar as narrativas escolares e observar as percepções dos egressos sobre o processo escolar, conclui-se que a escola cria novas disposições, porém, o *habitus* de classe é fundamental para entender o limite de ativação das novas disposições. Isso consequentemente altera o *habitus* do indivíduo, porque se caracteriza como espaço de socialização. No caso do Centro Educacional Darcy Ribeiro, as novas disposições são criadas a partir da paulatina exposição dos educandos a novas regras, práticas, normas e formas de relação (como a mediação de conflitos).

Além disso, também se constata que os limitantes da escola são, em verdade, os fatores não escolares, já que a desigualdade de renda, social, etc. são elementos anteriores à escola.

Ou seja, os egressos que passaram pelo CEDR indicaram que a escola os influenciou na criação de expectativas, como a entrada na universidade e a admissão regular no mercado de trabalho, etc., pelo fato de a escola se caracterizar como um espaço de socialização, onde os jovens estão expostos. Porém, a capacidade de planejar e executar tais expectativas por parte dos jovens depende de um conjunto de fatores externos à escola e varia de acordo com a experiência, com o *habitus* e com a agência de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve, por objetivo geral, compreender como os jovens recém egressos do ensino básico, oriundos de uma comunidade empobrecida e de origem quilombola, experienciaram sua passagem pela escola, a partir das suas próprias narrativas.

O objeto da dissertação foram os egressos do Centro Educacional Darcy Ribeiro, localizado em Florianópolis. O perfil dos egressos é de baixa renda, com famílias de baixa escolaridade, com distorção entre *idade x série*, reprovações ao longo da escolarização na rede pública, sobretudo no ensino médio, conciliando trabalho externo, doméstico e estudos.

Para estudá-los, a pesquisa foi feita em forma de estudo de caso múltiplo, analisando as narrativas dos egressos sobre suas próprias experiências no ensino básico.

As narrativas, por sua vez, fornecem explicações de como os indivíduos veem a si mesmos em relação aos outros e, por isso, são centrais para a forma como são construídas identidades sociais. Logo, o uso de narrativas permitiu que a pesquisa pudesse de fato investigar as percepções individuais.

Para levantamento dos dados, foi empregada a ferramenta de entrevistas semiestruturadas, que possibilita seguir um roteiro pré-definido, incluindo pontos chave, sendo flexível para com as narrativas. As entrevistas foram em profundidade.

Baseada na estrutura das entrevistas, as dimensões de análise dessa dissertação foram três (considerando que algumas possuem subtópicos): 1) os aspectos institucionais da escola; 2) a escola enquanto espaço de socialização e; 3) perspectivas escolares e profissionais. Estes três eixos principais também contemplaram subtópicos de análise como o perfil dos egressos, a relação escola x trabalho, etc.

Em relação ao referencial teórico, a dissertação foi baseada em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, trazendo o debate entre a teoria social embasada no *habitus/campo* e a teoria *disposicional*. Por influência de Bourdieu, a trama conceitual permitiu pensar as narrativas sobre a escolarização dentro de um espaço social e, por influência de Lahire, capaz de observar o social a nível individual.

Foi observado que o Centro Educacional Darcy Ribeiro está localizado em uma comunidade com características bem específicas: empobrecida, socialmente vulnerável, com origens quilombolas, *quetificada*, etc. A escola possui um projeto pedagógico voltado para tal realidade, baseado na promoção dos direitos humanos e, principalmente,

na valorização dos educandos. Dois documentos escolares serviram de referência: o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ação anuais. Também foram realizadas entrevistas com os educadores vinculados ao corpo pedagógico.

O modelo pedagógico foi muito elogiado e citado pelos educadores e, principalmente, pelos egressos que, muitos deles, atribuíram o sucesso escolar à forma de aproximação dos educadores com os alunos. Ou seja, a permanência e conclusão do ensino médio, em muito se deu pela Pedagogia da Acolhida (descrita no PPP).

Em termos gerais, as percepções dos egressos sobre a escola e sobre a escolarização refletem em muito as condições socioeconômicas em que estão inseridos. As práticas culturais e escolares (leitura, estudo em casa, etc.), o planejamento escolar e a concepção sobre a escola, isto é, a forma como eles lidaram com a escolarização, têm impacto direto das condições familiares.

No aspecto institucional da escola, os egressos relataram como a reforma da estrutura física fez com que se sentissem mais valorizados. Sobretudo, quando os egressos comparavam as condições da escola antes da gestão católica. Também foi elencado pelos egressos que a forma com que os educadores ministravam as aulas, sempre buscando auxiliar e aproximar os educandos em maiores dificuldades, influenciou diretamente na assimilação da cultura escolar.

Os entrevistados mostraram que existe uma atenção da escola para com as condições sociais dos egressos, como a jornada de trabalho, que demanda um acompanhamento da instituição. Portanto, nas narrativas dos egressos sobre a experiência institucional da escola, é visto que, de forma geral, eles apontam o modelo pedagógico como o diferencial daquele processo de escolarização.

Ao narrarem a escola enquanto um espaço socializador, os egressos indicaram que, ao longo do ensino médio, novas regras e práticas foram absorvidas, bem como criaram-se novas disposições à ação e crenças, colocando o ingresso no ensino superior como possível futuro deles. Novamente, o convívio dentro da escola baseado na aproximação pedagógica dos educadores, bem como a solidificação de práticas e hábitos escolares (uma expansão da cultura escolar), foi essencial para a conclusão do ensino médio.

Considerando as perspectivas profissionais e os pontos da trajetória escolar ressaltados pelos egressos, é nítida a influência da escola no que tange ao ingresso no ensino superior. Os egressos, com uma exceção, lembraram que foi pelo ensino médio no Centro Educacional Darcy Ribeiro que conheceram o ENEM e desenvolveram o desejo

do ensino superior. Entretanto, ainda que os egressos tenham apontado que a escola propiciou o planejamento futuro e a entrada na universidade, ainda não é muito claro como os entrevistados operacionalizam tais projeções.

Portanto, a partir da valorização dos egressos, a escola superou o status de gestora das desigualdades e foi capaz de criar novas disposições aos seus alunos. O fato de os egressos terem concluído o ensino médio, mesmo sendo oriundos de uma realidade tão desfavorecida, indica que a escola vai além da reprodução. Apesar disso, as novas disposições à ação e às crenças, não necessariamente representam mobilidade social e ou econômica.

Neste sentido, foi confirmada a hipótese de que a escola, mesmo inserida em um contexto social adverso à prática escolar pelas condições socioeconômicas e culturais, conseguiu superar a reprodução das desigualdades, sobretudo, de oportunidade. A conclusão do ensino médio por jovens oriundo de um espaço tão vulnerável socialmente, indica claramente o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: ZAGO, N; PAIXÃO, L. (Org.). *Sociologia da educação brasileira: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARAUJO, Camilo Buss. A sociedade sem exclusão do Padre Wilson Groh: a construção dos movimentos sociais na comunidade do Mont Serrat. Florianópolis: *Insular*, 2004.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Editora Argumentum. Belo Horizonte, 2009.

BARBOSA, Mário Davi. *Comunidade, identidade e exclusão: uma abordagem da luta dos moradores da comunidade Monte Serrat pelos direitos humanos*. CESUSC, 2010. Disponível em: <https://slidex.tips/download/comunidade-identidade-e-exclusao-uma-abordagem-da-luta-dos-moradores-da-comunida>. Acesso em 21/05/2019.

BASÍLIO, Juliana Regina. Os dilemas da escola republicana. *Revista educação e sociedade*, vol. 36, p. 245-248. Campinas: Vozes, 2015.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a investigar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: *Revista Em Tese UFSC*, vol. 2, nº 1(3) jan-jul, p. 68-80. Florianópolis, 2005.

BOURDIEU, Pierre.; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas-SP, Papyrus, 1996.

_____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 153-165, julho/2001.

BRASIL. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>> . Acesso em 29 de novembro 2018.

CABRAL, Augusto. A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim. In: *Cadernos Ebape*, FGV. Rio de Janeiro, 2004.

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educação e sociedade*, ano XXI, nº 73, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice. *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

CENTRO EDUCACIONAL DARCY RIBEIRO. Plano de Ação. 2014.

_____. Projeto Político Pedagógico. 2012.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. *Sociologia da educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: *Revista brasileira de educação*, n. 24, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? In: *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 123. 2004.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paul: Melhoramentos, 1952.

EMIRBAYER, Mustafa. Manifesto for a Relational Sociology. *The American Journal of Sociology*, vol. 103, n 2, p. 281-317, 1997.

EWICK, Patricia; SILBEY, Susan. Narrating social structures of resistance to legal authority. *Ajs*, vol. 108, n. 6, p. 1328-1372. University of Chicago, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nívea de Lima e (Orgs). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-97, 2003.

FLORIANÓPOLIS. Projeto maciço do Morro da Cruz. Florianópolis-SC, 2011. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/infraestrutura/index.php?cms=projeto+macico+do+morro+da+cruz&menu=6> acessado em: 30/11/2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra, 60ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro, 2016.

GIDDENS, Anthony. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, England: Polity Press, 1991.

GROPPO, Luiz Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

INEP. *Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica*. Brasil, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206> Acesso em 29 de novembro de 2017.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, 73, São Paulo. p. 5-12. maio, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, nº1, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Revista*, nº78. p.37-56, abril/2002.

_____. *Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 49, 2005, pp. 11-42.

_____. *El Espiritu Sociológico*. Mannatial: Buenos Aires, 2006.

_____. Diferenças ou desigualdades: que condições socio-históricas para produção de capital cultural? *Fórum sociológico [online]*, 18, 2008.

_____. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*. vol.41, São Paulo dez. 2015.

_____. O homem plural ou a sociologia em escala individual. In: VANDENBERGHE, Frédéric; VÉRAN, Jean-François (Org.). *Além do habitus: teoria social pós-bourdiesiana*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

LAREAU, Annette. *Unequal childhoods: class, race and Family life*. Berkeley: University of California Press, 2003.

_____. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. In: *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82. 2007.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires; TONIN, Vitor Hugo. Segregação socioespacial na grande Florianópolis: alguns apontamentos históricos e estatísticos. *Revista NECAT*, ano 4, n. 78, jan-jul 2015.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (org) *Mannheim*, Col. Grandes Cientistas Sociais-25, São Paulo, Ática, 1982.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Anais do *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta Neves. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI (org.), *O que ler na ciência social brasileira 1970-2002*. São Paulo, Sumaré. 2002.

PALUDO, Elias Festa. *Habitus de classe e cultura escolar: a educação entre culturas dominantes e dominadas*. 2016. 79 f. Dissertação (bacharel em Ciências Sociais) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2016.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisa em história de educação brasileira. *Revista Linhas*. Vol. 16, n. 32, p. 337-356. Florianópolis, 2015.

PERISSINOTTO, Renato M. & MASSIMO, Lucas & COSTA, Luiz D. Oligarquia Competitiva e Profissionalização Política: O Caso dos Senadores Brasileiros na Primeira República (1889-1934). *Revista Dados*, vol. 60. Rio de Janeiro, 2017.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 28, n. 83, p. 47-71, outubro 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da Sociologia da Educação. In: Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. *Leituras & Imagens*. Florianópolis, UDESC, 1995.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: *Educação e Sociedade*, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. In: Cattani et all. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, p.104-105. 2017.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira. Uma leitura brasileira do legado de Pierre Bourdieu. *Revista Pro-Posições*, v. 26, p. 259-265, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi P.; SILVA, Camila F. da. A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 31, n. 91, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 28, 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA DESENVOLVIMENTO. Relatório do Desenvolvimento Humano 2016. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2017/03/21/relat-rio-do-pnud-destaca-grupos-sociais-que-n-o-se-beneficiam-do-desenvolvimento-humano.html>. Acesso em: 04 de junho de 2019.

RODRIGUES, José Albertino. (org.). *Durkheim (Sociologia)*. Trad. Laura Natal Rodrigues. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984. (Coleção grandes cientistas sociais).

RODRIGUES, Renan de Oliveira. A sociologia de Bernard Lahire e suas críticas à sociologia de Pierre Bourdieu. *Sinais*, n.22/1, p. 28-47, 2018.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Censo escolar 2010, 2011, 2014, 2015 e 2017. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/27183-censo-escolar>. Acesso em: 14/11/2018.

SMALL, Mario Luis; HARDING, David J. and LAMONT, Michèle. Reavaliando cultura e pobreza. *Sociol. Antropol.* vol. 1, n.2, p. 91-118. 2011.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de; ROSA, Maristela. Escola e sociedade: em busca de novas referências culturais – relato de uma experiência. *Extensio – revista eletrônica de extensão*, n. 1, 2004.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: uma teoria da prática. In: *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro. vol.40 no.1, jan./feb. 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Quatro em cada dez jovens de 19 anos ainda não concluíram o ensino médio*. 2018, disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluíram-o-ensino-medio>. Última visualização em 28/06/2019.

VANDENBERGHE, Frédéric. Os pós-bourdieuianos: retrato de uma família disfuncional. In: VANDENBERGHE, Frédéric.; VÉRAN, Jean-François.; (Org.). *Além do habitus: teoria social pós-bourdieuiana*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

VIEIRA, Danielli. O olhar do universo infantil sobre as violências: saberes, discursos e outras formas de expressão de crianças do Mont Serrat – Florianópolis/sc. *Arquivo físico NEJUC*. Florianópolis, 2006

WACQUANT, Loïc. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. In: *Revista de sociologia política*, Curitiba, 19, p. 95-110, 2002.

_____. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão de classes. In: *Novos estudos*, Curitiba, 20, p. 100-118, 2013.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. In: GERTH, H.; MILLS, W. (Org.). *Max Weber - Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 81, p. 22-32. São Paulo, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludiwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael F. D. O future da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução Laura Beatriz Áreas Coimbra. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

APÊNDICE 1 – Quadro do perfil completo dos egressos entrevistados

Variável	Egresso 1 - Henrique S.	Egresso 2 - CEM	Egresso 3 - CEM	Egresso 4 - CEM	Egresso 5 - CEM
Idade	21	38	20	19	19
Gênero	masculino	feminino	masculino	masculino	feminino
Etnia	negra	negra	negra	negra	branca
Naturalidade	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC
Cidade de Infância	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC
Mais próximo de	pai	avó	irmão	irmão	avó
Escolaridade da pessoa mais próxima	x	x	cursando ensino básico	cursando ensino básico	ensino fundamental incompleto
Profissão					
Religião	católica	espírita	católica	espírita	espírita
Ensino Superior ou Técnico	x	x	iniciou ES mas parou	x	x
Mora com	Mãe (EM incompleto); esposa (EMI cursando); irmã (EF incompleto).	Esposo (EM completo); filho 1 (EFI cursando); filho 2 (EMI cursando); filho 3 (EM completo).	sozinho	Irmã e sobrinho (há pouco mais de um ano)	Mãe (EF II completo) e pai (EF I completo).
Reprovações	2 EF I	2 EF I	2 EM	não	1 EM
Teve trabalho doméstico	não	sim	sim	sim	sim
Teve trabalho externo	sim	sim	sim	não	sim (jovem aprendiz)
Ano formatura	2016	2016	2017	2016	2017
Onde se formou	EEB Henrique Stodiek	CEM Lúcia Mayvorne	CEM Lúcia Mayvorne	CEM Lúcia Mayvorne	CEM Lúcia Mayvorne
Turno EM	noturno	noturno	noturno	noturno	noturno
Estudou EEB H. S.	sim	não	outra da rede pública	sim	sim
Reprovou EEB H. S.	não	x	2x	não	1x
Filho (s)	sim	sim	não	não	não
Data da entrevista	julho	julho	agosto	outubro	outubro

Variável	Egresso 6 - CEM	Egresso 7 - CEM	Egresso 8 - CEM	Egresso 9 - CEM
Idade	21	22	20	19
Gênero	masculino	feminino	masculino	feminino
Etnia	negra	negra	negra	negra
Naturalidade	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC
Cidade de Infância	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC	Florianópolis - SC
Mais próximo de	mãe	mãe	pai	pai
Escolaridade da pessoa mais próxima	Ensino médio incompleto	Ensino médio incompleto	Ensino médio incompleto	Ensino fundamental completo
Profissão				
Religião	católica	católica	evangélica	evangélica
Ensino Superior ou Técnico	x	x	x	curso técnico
Mora com	avó (fundamental completo), tio (médio incompleto), esposa (fundamental incompleto), irmã (médio completo), cunhado (médio incompleto), sobrinha e filho.	avó (Fundamental completo), tio (médio incompleto), esposa (fundamental incompleto), irmã (médio completo), cunhada (fundamental completo), sobrinha e filho.	pai (primeiro ano do ensino médio), mãe (terceira série), irmã mais velha (fundamental completo), irmã (fundamental completo), outra irmã (médio completo), uma sobrinha e um sobrinho.	Pai e mãe (ensino fundamental completo), irmã do meio (ensino médio completo), duas irmãs mais novas (cursando o fundamental).
Reprovações	2 EM	1 EM	2 EF	não
Teve trabalho doméstico	sim	sim	não	sim
Teve trabalho externo	sim (jovem aprendiz)	não	sim (jovem aprendiz)	sim (jovem aprendiz)
Ano formatura	2017	2016	2017	2016
Onde se formou	CEM Lúcia Mayvorne	CEM Lúcia Mayvorne	CEM Lúcia Mayvorne	CEM Lúcia Mayvorne
Turno EM	noturno	noturno	vespertino + noturno	noturno
Estudou EEB H. S.	sim	sim	sim	sim
Reprovou EEB H. S.	2x	1x	não	não
Filho (s)	sim	sim	não	não
Data da entrevista	outubro	novembro	novembro	dezembro

APÊNDICE 2 – Imagem mural de promoção dos Direitos Humanos

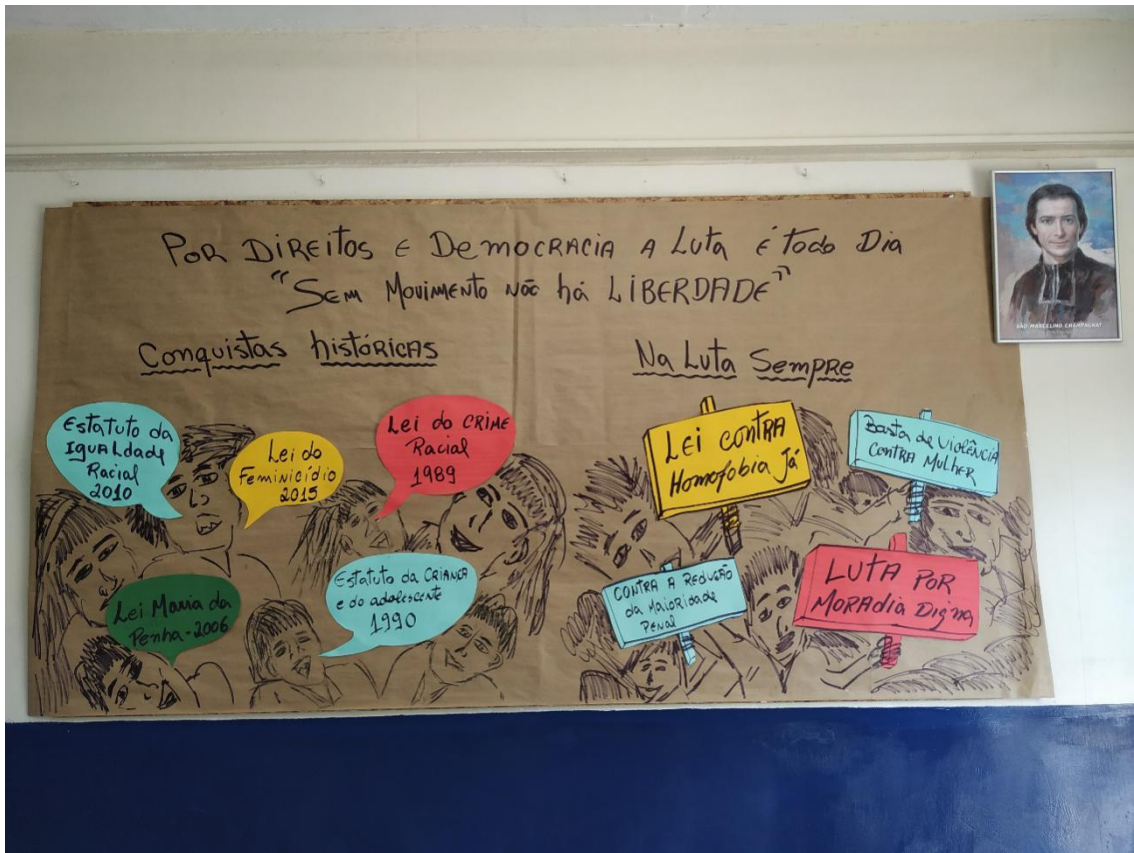


Imagem mural promoção Direitos Humanos Centro Educacional Darcy Ribeiro (12/2018)

ANEXO 1 – Mapa conceitual Projeto Político Pedagógico



Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2018 (PPP/CEDR, 2012)