



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

**O ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTALⁱ EM MEIO A INSTÂNCIAS EDUCATIVAS
DISTINTAS: DESIGUALDADES (IM)POSTAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

GLÓRIA, Dília Maria Andrade

Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, dilia@ufmg.br

Resumo

Dentre os diferentes sujeitos integrantes do processo de escolarização, os discentes, crianças e jovens, ainda não têm seu ponto de vista devidamente considerado. Este trabalho tem por objetivo examinar qual tem sido o papel do aluno em diferentes instâncias escolares no nível de ensino fundamental quanto a desigualdades (im)postas cotidianamente. De ordem qualitativa, a metodologia fez uso de grupos focais junto a alunos, conversas informais e observação participante. A pesquisa ocorreu no Centro Pedagógico, escola pública de ensino fundamental da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. A análise de dados preliminares permite dizer que na escola investigada o alunado entende que sua participação em geral mostra-se cerceada pelos demais atores sociais, em especial professores e pais. Perante discursos e práticas ceifados por uma visão tutorial, pela falácia da omissão parental e estudantil, bem como por relações de força desiguais, os alunos percebem que as prioridades da escola são estabelecidas e as regras definidas sem que a sua opinião seja de fato observada. Ainda que de forma imprecisa, entendem ser importante sua participação para que obtenham maior autonomia e minimizem as desigualdades ainda existentes. Conclui-se que cabe aos diferentes sujeitos fazerem da escola um território cada vez mais democrático, revendo suas formas de socialização e de abertura à participação de todos, em especial dos alunos, cuja visibilidade social apresenta-se ainda irrisória.

Abstract

The student in elementary education amid educational experiences: inequalities imposed in the school life

Within the different persons/individuals/professionals that integrate the education process of learners/students, children and youngsters' points of view are yet to be duly considered. This paper aims to examine the role of the student in different educational experiences, in relation to inequalities imposed in the elementary school life. The qualitative research methodology draws upon focus groups with students, informal talks and participant observation. The research took place at Centro Pedagógico, a public elementary school of Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil. The preliminary data suggests that, in our target school, the student body understands that their participation is generally curtailed by other social actors, especially teachers and parents. In the face of discourses and practices that are reduced by a tutorial vision, by the fallacy of parental and student omission, as well as by relations of unequal forces, the students perceive that school priorities are established and rules are defined without consideration of student opinion. Even if in an imprecise manner, they understand the importance of their participation in order to obtain autonomy and minimize existing inequalities. We conclude that an increasingly democratic school territory is forged by a number of persons/individuals/professionals, who must each review their ways of socializing and their openness to democratic participation – especially that of students whose social visibility is still minimal.

Palavras-chave: aluno; ensino fundamental; escola; desigualdades

Keywords: student, elementary school, school, inequalities

[COM0122]

1. Introdução

Constituída no campo da Sociologia da Educação, com contribuições da Sociologia da Infância, esta comunicação foi elaborada a partir da investigação de Pós-Doutorado em curso intitulada “O aluno do ensino fundamental no âmbito da relação família-escola: que lugar é esse?” e tem por objetivo precípuo discutir o papel do aluno nesse nível de ensino perante diversos territórios educativos imbricados na constituição da escola, sobretudo em face de desigualdades socioeducacionais por ele vivenciadas.

Haja vista os dados preliminares aqui apresentados terem sido coletados junto a uma escola pública brasileira, ressalte-se que as políticas educacionais no país têm apresentado a qualidade da educação escolar para todos como eixo norteador de suas ações (Cury, 2005), não obstante os “distintos referenciais” do que se pode considerar como sendo “qualidade de ensino” (cf. Libâneo, 2016, p. 42). O fato é que além de almejar avanços relativos à descentralização e à flexibilidade da gestão organizacional no campo educacional escolar, essas políticas têm também visado maior participação parental na escolarização dos filhos, o que parece associar-se à promoção de um melhor desempenho em seu percurso escolar (Nogueira, 2005).

Por sua vez, a compreensão sociológica é a de que a relação família-escola encontra-se em processo de reconfiguração, o que, dentre outros aspectos, caracteriza-se por um forte discurso em prol do diálogo e da parceria entre ambas as instituições de socialização, família e escola (Stoer *et al.*, 2005). Assim, se por um lado constata-se uma intensificação das interações família-escola, em especial pela maior presença e participação dos pais no estabelecimento de ensino, mesmo que em graus distintos; de outro, nota-se que, apesar da maior atenção dirigida ao ponto de vista dos diferentes sujeitos integrantes desse processo — em especial professores e pais por suas atribuições no processo de escolarização —, os alunos, particularmente quando crianças e jovens, ainda não têm seu ponto de vista devidamente considerado nas pesquisas (Chaves, 2015; Montandon, 2005; Romanelli, 2013; Silva, 2007; Sposito, 2013). A ideia que perpassa é o quão importante seria para a compreensão dos processos educativos caso sua análise seja matizada e complementada por relatos de alunos. Destaque-se, contudo, que trabalhos relativamente recentes têm procurado destacar o importante papel da criança e do jovem no cotidiano escolar (Diogo, 2008; Leroy-Audoin *et al.*, 2004; Montandon, 2005, 2011; Resende *at al.*, 2014; Silva, 2012; Stoer *et al.*, 2005; Tessaro, 2004).

No que tange à relação família-escola, reconhece-se no aluno o elo mais frágil, mas nem por isso ineficaz (Perrenoud, 1995). Nessa linha, Silva (2012) caracteriza toda relação como um jogo de forças, uma vez que socialmente construída por e entre culturas distintas e em geral conflitantes, sendo os territórios demarcados para e/ou pelos diversos atores sociais, mesmo que a atuação de cada um deles esteja continuamente sujeita a mudanças.

Assim, entendendo a demarcação de territórios também como de poder, indaga-se: O que pensam e como atuam crianças e jovens quanto ao uso do “espaço que lhes cabe” na escola como alunos? Os discentes pesquisados percebem desigualdades em territórios escolares nos quais transitam? Se sim, de que forma? Como esses alunos compreendem a visão dos demais sujeitos envolvidos em seu processo de escolarização no que se refere a essa questão?

A proposta, pois, deste trabalho consiste em examinar qual tem sido o papel do aluno em territórios escolares no nível fundamental de ensino, em especial no que diz respeito a desigualdades (im)postas em seu cotidiano escolar.

2. Abordagem metodológica

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa e a obtenção dos dados fez-se por grupos focais com alunos, conversas informais junto a sujeitos da comunidade escolar, e observação participante.

A investigação foi conduzida no Centro Pedagógico (CP), escola pública de ensino fundamental da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cidade de Belo Horizonte, Brasil. Não obstante suas

melhores condições em termos de autonomia e de recursos humanos e materiais, o CP apresenta uma realidade similar à de outras escolas públicas brasileiras, em especial por sua clientela heterogênea. Trata-se de alunos que ingressam por sorteio e que pertencem a diversos extratos socioeconômicos e culturais, embora a maioria seja oriunda de grupos menos favorecidos.

A opção pelo CP como campo de investigação justifica-se, sobretudo, pelas condições favoráveis à participação discente nas diversas esferas institucionais em razão de sua estrutura organizacional, cujas instâncias respeitam uma hierarquia e são democraticamente constituídas por representantes eleitos ou escolhidos entre os pares.

Para se concretizar o estudo que por sua natureza qualitativa requer aprofundamento na obtenção e na análise dos dados, um número pequeno de alunos participantes foi estipulado. A escolha recaiu sobre representantes discentes de turma e/ou em alguma instância do estabelecimento de ensino, uma vez que esses são escolhidos por seus pares para desempenhar a função de encaminhar as demandas do grupo. Os alunos participantes atuaram em 2015, ano anterior à realização da pesquisa, uma vez que em muitas turmas e instâncias ainda não se havia definido os representantes discentes quando da efetivação dos grupos focais.

A escola encontra-se organizada em três ciclos, com três anos escolares em cada ciclo, mas não havia à época da pesquisa representação discente no 1º ciclo, que compreende do 1º ao 3º ano escolar, com crianças na faixa de 6 a 8 anos de idade. Assim sendo, participaram dos grupos focais 16 discentes, sendo 5 do 2º ciclo (10-11 anos de idade, exceto os do 4º ano, cujos representantes em 2016 cursavam o 5º ano) e 11 do 3º ciclo (7º ao 9º ano, com alunos na faixa etária de 11-14 anos). Além de não se entrevistar discentes do 4º ano, a diferença numérica entre alunos do 2º e do 3º ciclos deve-se ainda: 1) à redução de três para duas turmas a ingressar no CP a partir de 2012 (com duas turmas do 5º ano em 2016 e três a partir dos anos escolares seguintes), e; 2) ao fato de que os alunos escolhidos como representantes discentes nas instâncias são do 3º ciclo.

A técnica do grupo focal foi usada como principal procedimento de coleta de dados junto aos alunos de modo a propiciar momentos de diálogo reflexivo e debate entre eles acerca da compreensão do objeto de estudo, sendo os alunos agrupados de acordo com o ciclo escolar de pertencimento.

As entrevistas foram gravadas para se manter a maior fidedignidade possível dos relatos obtidos. Na transcrição das falas, optou-se por um registro da linguagem coloquial no sentido de se preservar as peculiaridades linguísticas que dizem das diferentes possibilidades de pensar e atuar no mundo. Com vistas a se preservar o anonimato, e também como forma de favorecer a livre expressão dos sujeitos participantes, todos os nomes apresentados são fictícios.

A análise dos dados discursivos obtidos foi efetuada através da análise de conteúdo, de acordo com orientações de Bardin (2000), ou seja, por categorias e subcategorias apreendidas nos relatos dos sujeitos, observando-se elementos e dimensões mais relevantes de acordo com o objeto de estudo proposto.

Por fim, alguns aspectos teórico-metodológicos merecem destaque: 1) a diferença quanto aos alunos entrevistados por ciclo em si já limita o entendimento sobre o papel discente na escola, e; 2) mesmo que, dentre os 16 alunos participantes, metade apresente um percurso escolar não propriamente exemplar segundo os padrões da escola — seja pelo rendimento avaliado como mediano, seja pelo comportamento por vezes inadequado —, os representantes eleitos tendem a apresentar um bom desempenho e a se mostrarem mais receptivos à cultura escolar. Por fim, tendo como norte a preocupação de Montandon (2005) em não se cometer equívocos metodológicos na apreensão do ponto de vista das crianças, cabe ainda ponderar que “os alunos não se situam especificamente e unicamente em relação à escola” (Leroy-Audoin *at al.*, 2004, p. 219). Eles apresentam expectativas e estratégias muito diferenciadas, de modo que não há aqui a pretensão de se abarcar a compreensão de tantas nuances. Além disso, antes de serem alunos, esses atores sociais se constituem como crianças e jovens, cujo mundo se estende muito além da escola, abarcando diferentes contextos geracionais e socioculturais. Assim sendo, é crucial matizar os resultados apresentados a seguir.

3. Os alunos perante desigualdades percebidas em territórios escolares

A escola, como toda instituição social, tem uma multiplicidade de sentidos. Os tempos, os espaços e as relações estabelecidos em seus territórios representam significados em geral muito distintos para alunos, pais, professores, funcionários etc., inclusive para aqueles pertencentes a um mesmo grupo socioeconômico e cultural. Esse caráter polissêmico revela lógicas e linguagens culturais que permeiam o cotidiano escolar e dele dissonam muitas vezes. Trata-se, afinal, de projetos e de ideais de escolarização diversos por parte daqueles que compõem a comunidade escolar, cujos mecanismos de apropriação da realidade apresentam-se também diferenciados. A escola caracteriza-se, pois, como uma instituição heterogênea e multifacetada, em constante interação com outros círculos educativos para além da família, como meios de comunicação e redes virtuais, cuja importância é preciso considerar.

Como mencionado, dessa pluralidade de sentidos decorre um jogo de forças em que os atores sociais envolvidos, de forma consciente ou não, estabelecem relações perpassadas comumente pela autoridade de “quem fala” e “para quem se fala”, ou seja, “do lugar de onde se fala”. Em meio a essas complexas interações, a essas lógicas e práticas culturais comumente mais reprodutoras que transformadoras, encontra-se o aluno, um ator social muitas vezes silenciado, mas ainda assim ativo.

Neste trabalho, são analisadas as desigualdades (im)postas em dois modelos de territórios escolares: os formais, institucionalmente constituídos e que se encontram visivelmente submetidos às normas escolares; e os informais, espaços instituintes que tendem a se abster de seguir as regras convencionadas e que dificilmente são percebidos como importantes na formação educativa.

3.1. Os alunos em meio a territórios escolares formais: discursos e práticas em curso

No Centro Pedagógico, dentre as instâncias em que o grupo discente mais circula, se faz representar e/ou que têm atuação efetiva em sua vida escolar, destaque-se: 1) Conselho Pedagógico Administrativo (CPA), instância máxima de deliberação da instituição em que há representação de todos os segmentos da comunidade escolar; 2) Conselho Comunitário, órgão consultivo que, após quase duas décadas desativado, foi reestruturado em 2014 e também reúne representantes de toda comunidade, sendo sua presidência de responsabilidade do diretor do CP e de um pai eleito, que possui assento no CPA; 3) Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP), setor de acompanhamento e orientação educacional, que busca maior integração entre alunos, família e escola, sendo composto por uma assistente social e duas psicólogas; 4) Setor de Apoio à Saúde (SAS), que atua na assistência básica e de primeiros socorros, contando à época da pesquisa com uma enfermeira, uma auxiliar de enfermagem e uma técnica em nutrição; 5) Coordenação Pedagógica (COPEP), instância deliberativa responsável pelo acompanhamento das práticas educativas escolares, composta a princípio por representantes da Direção, do NAIP, dos Técnicos Administrativos em Educação e dos 1º, 2º e 3º ciclos na figura de seu coordenador.

Em todas essas instâncias há que se reconhecer a prevalência em termos numéricos e de poder do corpo docente, inclusive expressa na direção da instituição. Aliás, as concepções da direção do CP à época da pesquisa acerca do papel do aluno junto às instâncias revelam uma leitura que se de um lado parece realista e crítica, de outro se mostra ceifada por uma visão tutorial:

A participação de representantes nas instâncias relaciona-se muito ao aluno, pois alguns não são ouvidos de fato porque não têm legitimidade junto ao grupo. Existem as representações, mas não conseguiram articular a formação de um grêmio estudantil. Tentou-se no ano passado, mas não houve sucesso em razão do desinteresse dos próprios alunos. As articulações têm-se dado mais em função da atuação da Paula [representante discente na maioria das instâncias e que coordena a representação do alunado no CP]. (Extrato de conversa com o diretor do Centro Pedagógico)

Na escola, os alunos têm voz nas instâncias, mas cabe ao adulto ajudá-lo a discernir, a entender os limites da escola. Não é atender o desejo do aluno fria e cegamente. (Extrato de conversa com o vice-diretor do Centro Pedagógico)

Sem dúvida, é muito complicado chegar a um ponto de equilíbrio no processo educativo entre possíveis excessos, seja de submissão, seja de liberdade (Montandon, 2005). Mas a ideia que parece prevalecer nas concepções da direção é a de um aluno cujo desinteresse por suas próprias demandas o mantém em uma atuação limitada e que precisaria ser conduzido por adultos tidos como mais capacitados. Tal leitura deixa pouca margem para o verdadeiro exercício de autonomia que em geral se estabelece na prática.

A corroborar essa análise, observa-se a ausência de representação discente na COPED, instância que mais aborda e delibera sobre a vida escolar dos alunos. Acerca disso, pode-se apreender das conversas informais realizadas com as professoras coordenadoras dos três ciclos, que participaram das reuniões semanais deste órgão em 2015, posições semelhantes:

Mesmo na COPED não há ponto sobre atuação de alunos, os assuntos eram de conscientização dos alunos sobre lixo, limpeza... Em momento nenhum se cogitou chamar os alunos representantes para conversar sobre essas questões. Seria muito mais fácil chegar aos alunos via representantes de turma. (Extrato de conversa com a coordenadora do 1º Ciclo)

A COPED faz ponte entre os interesses dos alunos e dos pais junto à escola. [...] Deveria ter representação de alunos e/ou de pais para facilitar o diálogo. (Extrato de conversa com a coordenadora do 2º Ciclo)

As decisões mais intimamente relacionadas com os alunos são discutidas lá [COPED]: alimentação, saúde, questões éticas... Os membros da COPED acabam deliberando a partir do que acreditam ser melhor para o aluno, mas o próprio aluno não está ali. (Extrato de conversa com a coordenadora do 3º Ciclo)

Essas docentes parecem coadunar com a perspectiva de que o papel do aluno do ensino fundamental nos territórios formais mostra-se ainda restrito e que, em grande parte, cabe aos profissionais da educação em exercício na instituição criar mecanismos que propiciem ao grupo discente um maior protagonismo. De sua parte, os alunos tendem a concordar:

Márcia: A escola, principalmente a direção — nesse caso com o Conselho [Comunitário] —, pedia muito a nossa opinião. E os professores, né? Mas eu acho que têm uma coisa assim: eles pedem, mas depois [enfática] não aceitam o que a gente fala!

Ana: Acho que, no ano passado, eles começaram a se importar mais com a opinião dos alunos! Mas acho que, por ser muito recente, não é suficiente pra que isso realmente valha a pena. [...] A gente tem o nosso espaço, mas não significa que eles [enfática] ouçam a gente! Acho que o principal a fazer é que eles escutem mais a gente!

(Grupo Focal, 3º Ciclo)

A questão enfatizada pelo alunado é que sua participação em geral mostra-se cerceada pelos demais atores sociais, em especial os professores e os próprios pais. De fato, da observação das reuniões em que os alunos participam como representantes percebe-se que embora tenham direito a voz e a voto, a fala deles mostra-se “diplomaticamente” desconsiderada ou mesmo desqualificada pelos demais. Para Chaves (2015, pp. 1162-1163), embora as relações escolares hoje se mostrem “mais democráticas, continuam expressando relações de força desiguais, caso tenhamos em mente que o aluno permanece sendo aquele que menos direitos e poder usufrui dessa experiência social”.

Por sua vez, junto ao NAIP e ao SAS, territórios formais em que os alunos tendem a ir com frequência, as profissionais de ambos os setores enfatizam o trabalho que realizam com foco na prevenção e avaliam

importante o papel do aluno na relação família-escola, em geral por ele intermediar a comunicação entre ambas as instituições. Mas esses relatos, obtidos por conversas informais, são atravessados pelo discurso da omissão parental:

O que o aluno leva e traz de casa é crucial na relação estabelecida entre família-escola.

O NAIP tem pouco retorno das famílias em relação à promoção de palestras, cursos voltados para discussão de temas que pudessem interessar: redes sociais, drogas, sexualidade, TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade]...

Os pais do CP não ajudam os filhos a serem estudantes. O sucesso escolar está muito relacionado a essa comunicação pais e filhos.

O NAIP é um lugar controverso para os alunos: são ouvidos, mas nem todos entendem que é uma escuta acolhedora.

(Extratos de conversa com as profissionais do NAIP)

O trabalho é de prevenção e o foco junto aos alunos e nas reuniões com pais.

Os alunos procuram muito o SAS para falar que não estão bem e os pais não atendem [ao pedido de buscar os alunos na escola]...

Geralmente os problemas são com os mesmos pais. Outros já se preocupam em avisar sobre falta por causa de saúde. Crianças contam que não podem ir ao SAS para não ligarem pra família vir buscar.

Há pais que não conseguem de fato ser responsáveis pelos filhos.

(Extratos de conversa com as profissionais do SAS)

Assim, não obstante o cuidado e a preocupação realçados em seu trabalho por essas profissionais, nota-se a persistência do discurso acerca da falta de responsabilidade familiar sobre a escolarização dos filhos. Desse discurso — que extrapola o âmbito escolar, estendendo-se a diferentes setores da sociedade — pode-se subentender que as distintas realidades dos grupos familiares, e que implicam em continuidades ou descontinuidades culturais entre família e escola, não são devidamente valorizadas. Se “a investigação tem demonstrado que o apoio das famílias ao processo de escolarização dos seus filhos começa em casa e que o apoio nesta vertente é mesmo fulcral”, a referida omissão tem-se mostrado um equívoco segundo especialistas (Silva, 2016, p. 205). A tendência ainda parece ser a de desconsiderar novas formas de organização do trabalho social e educativo entre ambas as instituições, bem como o fato de existir diferentes possibilidades e modos de participação parental. Obviamente, isso não significa que *todas* as famílias, independente de seu meio socioeconômico e cultural, atuem de forma efetiva na escolarização dos filhos. Além disso, “os efeitos das práticas educativas dos pais sobre as crianças não são evidentes e não se pode dizer de maneira absoluta que tal ou tal estilo educativo é melhor ou produz bons resultados. Tudo depende dos contextos e das situações” (Montandon, 2005, p. 501). Já no que tange à participação do alunado, foi pouco mencionada por essas profissionais, menos ainda no que se refere à sua capacidade crítica e de autonomia.

Como dito por uma entrevistada, a visão que os alunos em geral parecem ter do NAIP e do SAS é mais a de uma escuta pouco acolhedora:

Eliana: Às vezes eu ia no SAS, às vezes eu tava passando muito mal, só que, tipo assim, você não tá com febre, você não tá machucado, toma um chá que resolve! Mas aí, quando eu passava mal, não resolvia nada. Eu ligava pro meu pai do meu celular porque eles [profissionais do SAS] não faziam nada.

Luan: Mesmo que o SAS não possa medicar os alunos, eles acham, por exemplo, no meu caso, toda vez que eu vou lá, realmente passando mal, eles acham que eu tô fingindo, me trata só por tratar pra depois me mandar embora pra sala. Mas sempre que eu vou lá reclamando de dor de garganta, dor

de cabeça, eu fico uma semana de atestado. [Diz enfaticamente cada palavra:] Eles nunca acreditam nos alunos!

Keila: Esse negócio do SAS, o atendimento, assim, comigo é totalmente diferente! Eles me tratam super bem, sabe? [...] Porque quando eu era do 3º ano eu ficava lá, possivelmente, até umas 8 horas da noite, até mais tarde. E a Adriana [profissional do SAS] já me conhece assim, bastante, né? Mas eu acho que eles deviam tratar todos os outros assim, né? E esse negócio do chá, acho que ninguém é obrigado a tomar aquele negócio ruim não!

(Grupo Focal, 3º Ciclo)

Solange: Teve uma vez que eu perdi o horário de almoço, aí eu cheguei tarde lá no almoço, eu e minhas amigas, já tinham recolhido as comidas e tal. Aí a gente chegou lá e falou assim se tinha comida porque a gente tava com fome. Aí levou a gente pro NAIP, aí deu o maior problema lá, que era pra nossa mãe buscar a gente...

Clarice: E vocês almoçaram?

Solange: Não, a gente teve que almoçar em casa!

(Grupo Focal, 3º Ciclo)

As narrativas anteriores ilustram divergências dos alunos perante encaminhamentos adotados pelos chamados “profissionais do social” que, segundo Vieira *et al.* (2012, p. 32), têm o desafio de mediação de conflitos, intervenção comportamental e apoio a alunos e famílias em situação de risco. Trata-se sem dúvida de uma tarefa árdua, haja vista os muitos fatores intra e extraescolares a que se encontra interligada a escolarização de cada discente. De todo modo, essa postura do alunado parece estender-se às atitudes dos profissionais da educação nos diversos espaços/tempos escolares, da sala de aula às reuniões em que atuam como representantes do grupo discente.

Eliana: Eu acho que esse negócio do lanche, teve uma reunião [de pais], falando pros pais assinar um negócio lá pra não trazer o lanche! Muitos pais não vieram nem na reunião, nem assinaram esse negócio, e aí você às vezes traz seu lanche e o professor xinga porque você traz e come o seu [lanche], não o da escola.

Solange: Eu acho que algumas regras são meio ridículas! Esse negócio do lanche, a gente passa a maior parte do tempo na escola e a gente fica com fome!

Márcia: É tão sem noção! [Keila: É!] Na briga, na reunião [do Conselho Comunitário], a gente ficou falando uma hora sobre uma coisa totalmente sem noção! Não tem como eles impedirem a gente de trazer nosso lanche! E a gente discutindo aquilo, discutindo, discutindo...!

(Grupo Focal, 3º Ciclo)

Adriana: Eu acho que se eles escutassem mais o que a gente fala...! Porque às vezes você quer falar alguma coisa que você quer na escola, mas eles nem dão ouvido! Eu acho que se a gente fosse mais ouvido poderia mudar! [Entrevistadora: Por exemplo? O que você ou sua turma queria que mudasse e a escola não escutou, não ouviu vocês?] Ah, não lembro porque não fui eu que fui falar, foi outro menino, que ele também era representante. Aí ele falou que nem deram ideia, nem deixaram ele entrar lá pra conversar com o diretor.

Beatriz: Eu acho que a nossa participação pra tornar a escola melhor é dando mais opiniões, falando o que você acha que a escola deve melhorar, fala com o professor, ou fazer uma conversa com o diretor... [...] Tipo a gente queria que a escola ficasse melhor no parquinho porque ele tá sem nada! Antes ele era melhor! Eu acho que era melhor fazer um novo parquinho, mas já falaram isso no 4º

ano, que os meninos ficaram assim “fala lá na conversinha de representantes de turma sobre o parquinho, a gente quer que melhore o parquinho”!

(Grupo Focal, 2º Ciclo)

Esses alunos entendem que as prioridades da escola têm sido estabelecidas e as regras (im)postas sem que o seu ponto de vista, mesmo quando solicitado, seja considerado. Observa-se que o grupo discente do 2º ciclo mostra-se mais reticente que o do 3º ciclo, sobretudo para enunciar suas demandas e intervir de forma declarada, até pela menor informação que tem da realidade escolar e de suas possibilidades de mudá-la. Ainda assim, o alunado elabora estratégias perante situações que enfrenta em seu cotidiano escolar, mesmo que o faça por vezes de modo pouco reflexivo (Tessaro, 2004). A questão é que a eficácia dessas estratégias encontra-se diretamente relacionada ao conhecimento que se tem da cultura escolar: normas, rituais, influências e relações que estão em jogo nos diversos territórios. Assim, “mais que visar limitar a margem de manobra discente, é preciso propiciar aos alunos a oportunidade de participar” das trocas de informação e de adquirirem autonomia nesse processo (Tessaro, 2004, p. 337). De toda forma, o aluno age segundo o que acredita ser melhor para si mesmo, ainda que de modo inconsciente e/ou em oposição às regras estabelecidas, o que se mostra ainda mais evidente nos territórios informais.

3.1. Os alunos em territórios informais: uma rede social pouco visível

Neste trabalho, os territórios informais são aqueles espaços/tempos da instituição escolar que, por serem basicamente ocupados pelos alunos fora da grade curricular, em geral mostram-se pouco monitorados e passam muitas vezes despercebidos. Dentre eles, há os pátios, os corredores, as escadas, o refeitório, o parquinho (interditado à época da pesquisa por questões de segurança), as comunicações via internet — como Facebook, Whatsapp, Instagram, Twitter — etc., e mesmo as reuniões de representantes discentes.

Nesses territórios, constituem-se redes sociais quase invisíveis, em que os alunos compartilham valores regidos por questões de identidade, cujas relações mostram-se pouco ou nada estruturadas em termos hierárquicos, constituindo-se e desfazendo-se por vezes rapidamente. Trata-se de relações permeadas em geral por confiança e lealdade, cujos limites são negociados e renegociados permanentemente. Nessa perspectiva, as reuniões de representantes discentes parecem situar-se como um território entre o formal e o informal. Isso porque essas reuniões são reconhecidas pela escola e alguns representantes atuam em instâncias, mas o grupo discente que delas participa não é organizado propriamente como um segmento institucional, com cargos e atribuições estabelecidos no sistema escolar.

Mas independente dos significados que assume e das condições em que se realiza, a participação infantil existe (Sarmiento *et al.*, 2007), bem como a juvenil. Crianças e jovens se socializam entre si e têm um papel importante na instituição escolar, não obstante a incompreensão do adulto em percebê-los como atores sociais ativos e hábeis, cujos processos de socialização são influenciados e influenciam o mundo adulto em todas as esferas sociais.

Chaves (2015), aliás, previne que as identidades discentes também se constituem fora da escola, nas comunidades virtuais e na rua, e encontram-se imbuídas por ideias de liberdade e de formas de participação antes impensáveis. Por sua vez, a convivência estudantil apresenta um tipo de sociabilidade ética que resiste e mesmo subverte a lógica “escolocêntrica” (Lopes, 2012), o que parece evidenciar-se em especial nos territórios informais.

Eliana: Eu e a minha colega tava conversando um tempo atrás e ela falou assim que tinha que ter [enfática] um lugar pra dormir! Eu já vi gente do 9º ano deitado na escada, dormindo! O povo lá deitado dormindo! Eu acho que podia ter um lugar pra dormir! [...] Podia ter Wi-Fi... [Risos] O que todo mundo faz...? [André: Alguns, né?!] Todo mundo assim... Fica hackeando pra usar [a internet], ué!

Alguns alunos: O que é isso, Eliana?!

Márcia: *Por que você foi falar disso?!*

Flávia: [Irônica] *A gente nunca ia fazer isso! A gente é incapaz disso!!*

Márcia: *Hackear?! Ninguém sabe o que é hackear aqui!* [Risos]

(Grupo Focal, 3º Ciclo)

Entrevistadora: *Mas o que você, Beatriz, junto com seus colegas, poderiam fazer pra mudar isso [realidade da escola]?*

Beatriz: *Tipo escrever num papel, escrever tudo o que a gente não gosta, e entregar pro diretor. Ai sim ele ia saber o que a gente quer e o que a gente não quer!*

Laila: *Como se fosse um abaixo-assinado porque quanto mais pessoas a gente conseguir reunir, mais o diretor vai ficar mais interessado nesse certo assunto. Por exemplo, lá na minha sala, muita gente não tem no celular Wi-Fi, então eu acho que também eles podiam colocar um Wi-Fi liberado pros alunos.*

(Grupo Focal, 2º Ciclo)

De fato, no Centro Pedagógico, pela falta de espaço adequado para o lazer segundo relatos discentes, é raro não nos depararmos com alunos sentados nos corredores e nas escadas, seja descansando, conversando, jogando *on-line* (por vezes entre eles próprios), comunicando-se via internet etc. Há que se admitir que as escolas costumam abdicar do trabalho de compreender as necessidades, as expectativas e as vivências estudantis, de tal maneira que uma ignorância — conveniente de certa forma — acaba por se instaurar em torno dos “múltiplos modos estudantis/juvenis de *usar e fazer a escola*” (Lopes, 2012, p. 33).

Assim, na qualidade de instituição social, a escola é definitivamente marcada por constantes processos de negociação, resistência, afirmação, mediação etc., ainda que limitados pelo poder instituído (Lopes, 2012). Há, pois, que se atribuir o desafio de mediação de conflitos a todos os envolvidos, inclusive aos alunos. À medida que crianças e jovens atuam, intervêm, criam e recriam significados perante as diversas situações vivenciadas, compete-lhes também (re)pensar os diversos territórios no que tange às desigualdades percebidas e o papel que lhes cabe em meio a tudo isso.

4. Considerações finais

O grupo discente pesquisado percebe, mesmo de forma imprecisa, que a ocupação dos territórios escolares expressa relações de poder perante as quais ele se sente desfavorecido. São desigualdades cotidianas que ocorrem em diversos espaços/tempos institucionais, sendo por vezes tidas como naturais, não construídas sócio-historicamente.

Como todo e qualquer grupo social, esses alunos constroem e compartilham uma cultura específica, mas ainda muito pouco compreendida — se não ignorada ou desqualificada — pelos demais sujeitos envolvidos em seu processo de escolarização, como pais e profissionais da educação. Essa cultura infanto-juvenil mostra-se em um fluxo contínuo de transformações, a acompanhar os movimentos do tempo e da história e a evolução da tecnologia e da ciência. De outro lado, a escola lhes parece estagnada frente a tantas mudanças, em especial à constituição de sua nova identidade estudantil que vai muito além dos “muros” institucionais. Revela-se, assim, certo desapontamento dos alunos diante de uma educação escolar formal que diz valorizar a igualdade e a diversidade, mas que ainda se mantém pouco ou nada democrática em relação às suas demandas. Observam-se divergências entre os discursos sobre o estabelecimento de relações mais igualitárias e as práticas propostas no intuito de desenvolver maior autonomia discente. Vigora, mesmo que de forma irrefletida, uma tutela (im)posta ao corpo discente no que diz respeito à sua atuação na escola.

De fato, a escola tende a “esquecer” a criança/o jovem que há no aluno. Considerando que a experiência discente extrapola a própria escola, pois se encontra intrinsecamente interligada a tantas outras vivências infanto-juvenis, mostra-se crucial que a escola de ensino fundamental procure abarcá-las, haja vista o significado relevante que têm para a constituição de seus alunos como cidadãos atuantes. Além disso, a escola costuma partir do pressuposto de que a criança quando nela ingressa está integrada à cultura escolar ou que deve logo aprender as “regras do jogo”, pouco contribuindo seus profissionais para que esse aluno atribua sentido à sua experiência escolar.

Não obstante as dificuldades constatadas, os estudantes entrevistados afirmam a importância de sua participação no âmbito escolar em prol de uma maior autonomia e de minimizar as desigualdades existentes. Cabe, pois, à escola assumir-se como território cada vez mais heterogêneo e plural, revendo suas formas de socialização e de abertura à participação de todos, em especial dos alunos, cuja visibilidade social apresenta-se ainda irrisória.

Por fim, espera-se que este trabalho venha contribuir para que as políticas públicas revejam sua linha de ação, repensando a participação das famílias como direito e não no sentido de lhes imputar responsabilidades quando não há “bons” resultados no processo de escolarização. Importante ainda destacar a demanda por mais estudos nessa área, não somente para se resgatar a importância do papel discente na escola, como para melhor se compreender os processos educacionais, analisando-se também o ponto de vista do aluno.

Referências

- Bardin, Laurence (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Chaves, Miriam Waidenfeld (2015). As relações entre a escola e o aluno: uma história em transformação, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 4, 1149-1167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-40-04-01149.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 124, 11-32.
- Diogo, Ana Matias (2008). *Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta.
- Leroy-Audoin, Christine; PIQUÉE, Céline (2004). Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi. *Éducation et Sociétés*, 13, 209-226.
- Libâneo, José Carlos (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 159, 38-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.
- Lopes, João Teixeira (2012). “Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância”. In: Dayrell, Juarez et al. (Orgs.), *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal* (24-37). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Montandon, Cléopâtre (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, 91, 485-507. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.
- Montandon, Cléopâtre (2011). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Idées économiques et sociales*, 164, 60-67. Disponível em: http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=IDEE_164_0060. Acesso em: 29 abr. 2015.
- Nogueira, Maria Alice (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, 176, 563-578.

- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Resende, José Manuel; Caetano, Pedro; Dionísio, Bruno (2014). Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, 1, 11-38.
- Romanelli, Geraldo (2013). Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: Romanelli, Geraldo; Nogueira, Maria Alice; Zago, Nadir (Orgs.), *Família & escola: novas perspectivas de análise* (29-60). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sarmiento, Teresa; Marques, Joaquim. (2007). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In: Silva, Pedro (Org.), *Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares* (67-89). Porto: Profedições.
- Silva, Pedro (2007). Introdução. In: Silva, Pedro (Org.), *Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares* (15-21). Porto: Profedições.
- Silva, Pedro (2012). “Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português”. In: Dayrell, Juarez *et al.* (Orgs.), *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal* (75-109). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Silva, Pedro (2016). Mediação e intervenção: famílias, grupos e comunidades. In: Vieira, Ricardo *et al.* (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Cultural e Intervenção Social* (179-217). Porto: Afrontamento.
- Sposito, Marília Pontes (2013). “Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre a juventude no Brasil”. In: Apple, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Armando Luís (Orgs.), *Sociologia da educação: análise internacional* (438-446). Porto Alegre: Penso.
- Stoer, Stephen R.; SILVA, Pedro (Orgs.) (2005). *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto.
- Tessaro, Walther (2004). L'élève acteur des relations famille-école: stratégies de transmission des messages. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 2, 327-342. Disponível em: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3678/pdf/SZBW_2004_H2_S327_Tessaro_D_A.pdf. Acesso em: 29 abr. 2015.
- Vieira, Maria Manuel; Dionísio, Bruno (2012). “O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas Teip”. In: Lopes, João Teixeira (Org.). *Escolas singulares: estudos locais comparativos* (83-98). Porto: Afrontamento.

ⁱ O ensino fundamental no Brasil compreende do 1º ao 9º ano de escolarização, cujos alunos situam-se na faixa de 6 a 14 anos caso não haja defasagem idade /ano escolar.