

Universidade Federal de Juiz de Fora

Marisa de Freitas

**A HERMENÊUTICA DA SUBCIDADANIA:
tornando o capital cultural visível**

JUIZ DE FORA

2013

Marisa de Freitas

**A HERMENÊUTICA DA SUBCIDADANIA:
tornando o capital cultural visível**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais: área de concentração em Cultura, Poder e Instituições da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jessé José Freire de Souza

Juiz de Fora

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Freitas, Marisa de Freitas.

A Hermenêutica da Subcidadania: tornando o capital cultural visível / Marisa de Freitas Freitas. -- 2013.
138 f. : il.

Orientador: Jessé José Freire Souza Souza
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2013.

1. Escola. 2. Marginalização. 3. Classe Social. 4. Capital Cultural. 5. Subcidadania. I. Souza, Jessé José Freire Souza, orient. II. Título.

Marisa de Freitas

A HERMENÊUTICA DA SUBCIDADANIA:

tornando o capital cultural visível

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais: área de concentração em Cultura, Poder e Instituições da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em 22 de Julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jessé José Freire Souza (Orientador)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Eduardo Magrone

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Roberto Grün

Universidade Federal de São Carlos

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a imensa ajuda e apoio do Prof. MSc Antonio Fernando de Castro Alves Beraldo, cunhado e amigo, pela disponibilidade em todas as etapas da pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jessé Souza pela confiança e apoio no decorrer desta pesquisa.

Aos meus pais pelo amor incondicional a essa filha caçula.

Aos alunos, responsáveis, professores e diretores que acolheram a mim e a pesquisa, permitindo que conhecesse um pouco de suas vidas na instituição e fora dela.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais pela transposição de conhecimentos que me permitiram um novo olhar sobre os fatos sociais.

Ao Francisco Filho pela atenção carinhosa e eficiente a todo o momento que precisei de auxílio.

Aos amigos conquistados durante a realização do curso pela amizade e incentivos recebidos.

Não é nossa culpa
Nascemos já com uma bênção
Mas isso não é desculpa
Pela má distribuição

Compositor: André X / Gutje / Philippe
Seabra.

RESUMO

Esta pesquisa buscou estabelecer a relação dos conceitos de subcidadania, estudo realizado por Jessé Souza (2006), e de capital cultural, formulado por Pierre Bourdieu (2007), com a prática cotidiana dos alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental compreendido nas idades entre 12 a 17 anos de duas escolas da Rede Municipal e uma escola Particular da cidade de Juiz de Fora. Optou-se por uma abordagem qualitativa que se considerou mais indicada. No referencial teórico, encontra-se uma breve reconstrução do período histórico do Brasil que se inicia no processo de colonização por Portugal até 1930. Nesse tempo histórico, apontou-se o sistema escravocrata e suas mazelas aos índios e negros. Para com os negros, destacamos o descaso social ao não integrá-los no processo de trabalho livre e assalariado, as condições precárias de habitação e sanitária, além da desestruturação do núcleo familiar; consequências funestas do sistema escravista após a abolição. A chegada da Família Real no Brasil propiciou o avanço da modernização da Colônia para um Estado independente, gerando mudanças que influenciaram novos comportamentos, novas ideias e o espaço urbano. Contudo, a herança do sistema escravista com forte base tradicionalista leva para a República uma aliança entre a modernização capitalista e a tradição patriarcal dos senhores. Nesse contexto, a marginalização da população de negros e mestiços fica velada em meio aos discursos liberais, enquanto os imigrantes brancos ocupam os postos de trabalho nas lavouras e nas indústrias. Ao perceberem-se os estilos de vida como marcas que distinguem os indivíduos e o seu pertencimento a uma classe social elite, média ou popular; é possível favorecer sua inserção aos privilégios de uma sociedade letrada ou exigir esforço individual para o usufruto aos ambientes socializadores legítimos. O resultado dos dados da pesquisa com os estudantes apontam um perfil escolar dos alunos das escolas municipais de uma cultura hedonista com pouca dedicação aos estudos e apresentam distorção ano/idade. O perfil econômico desses discentes mostrou responsáveis com empregos em atividades que exigem força física e baixa escolaridade, compreendida entre os anos iniciais incompletos e anos finais completos do Ensino Fundamental, poucos atingem o Ensino Médio. Esses estudantes veem a escola como a representação de um “futuro” na melhoria da condição de vida. A escola particular nessa pesquisa serviu de linha condutora ao longo dessa investigação e os achados mostram uma distância na vida social de ambos os grupos de adolescentes. Os resultados obtidos revelam conclusões que poderão ser utilizadas como subsídios para ampliar as discussões e desvelar as condições sociais vivenciadas pelos estudantes da escola pública, a

fim de possibilitar novas estratégias pedagógicas e políticas educacionais mais eficazes à aquisição de capital cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Subcidadania. Capital cultural. Classe social. Marginalização. Escola.

ABSTRACT

This research has aimed to set up the concepts in relation to undercitizenship carried out by Jesse Souza (2006), and of dominant and legitimate culture, cultural capital, made by Pierre Bourdieu (2007). This study has been done between students from 12 years old until 17 years old and from 8th and 9th grades of elementary level in two public schools and one private school in Juiz de Fora city. A qualitative approach has been chosen because it has been considered the most appropriated one. On the theoretical framework there is a brief reconstruction of the historical period of Brazil that starts the process of colonization by Portugal until 1930. In that historical time, there was the slavery system with Indians and black people. Speaking about the black ones, we can point out the social neglect, abandon in omission to incorporate them in the process of free labour and employed person, the poor condition of housing and sanitation, besides the disruption of nucleus family. These aspects have been results of the tragic system after the slavery abolition. The Royal Family's arrival in Brazil has allowed an advance in the modernization of the colony to an independent state, generating changes that has influenced new behaviours, new ideas and the urban space. However, the slavery heritage system with strong traditionalist base has led to an alliance between the capitalist modernization and the patriarchal tradition of lords. In that context, the marginalization of black people population and mixed races has been disguised among the liberal speeches while white immigrants have occupied jobs in farming and industries. When they realized that the lifestyles were a mark and discern individuals and their social class like elite, middle and poor ones, it has been possible to favour their privileges a literate society or require individual effort in order to usufruct of socializing environments. The result of the survey data with these students have indicated that public school students have had the hedonist culture with little education and a distortion between ages and grades at school. The economic profile of these learners has shown that they are responsible in jobs that require physical strength and low education level between the incomplete early years and complete final years of elementary school level. These students see school as a representation of a "future" improving their life condition. The private school study has served as a guidance throughout this research. The findings have shown a gap in social life in both teenagers group. The results obtained have presented conclusions that could be used as subsidies to expand the discussions and reveal the social conditions experienced by public students, in order to make new pedagogical strategies and educational politics more effective for the acquisition of dominant and legitimate culture, cultural capital.

KEYWORDS: Undercitizenship. Cultural capital. Social class. Marginalization. School.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Idade	46
Gráfico 2 – Colégio e Idade	47
Gráfico 3 – Sexo e Idade	48
Gráfico 4 – Sexo e Escola	49
Gráfico 5 - Colégio e Número de Repetências	50
Gráfico 6 – Horas de Estudo em Casa	52
Gráfico 7 – Análise Conjunta	92
Gráfico 8 – Escola Particular	94
Gráfico 9 – Escola Pública	95
Tabela 1 – Índices de aprovação e reprovação dos 8º e 9º anos – Municipal 1	51
Tabela 2 – Índices de aprovação e reprovação dos 8º e 9º anos – Municipal 2	51
Tabela 3 – Índices de aprovação e reprovação do 6º ano	51
Tabela 4 – Horas de Estudo em casa, por sexo, por escola	53
Tabela 5 – Responsável/Acompanha estudo, por escola	53
Tabela 6 – IDEB do município de Juiz de Fora – Anos Finais/Ensino Fundamenta l	55
Tabela 7 – IDEB Escola Municipal 1	55
Tabela 8 – IDEB Escola Municipal 2	55
Tabela 9 – Etnia por Escola	56
Tabela 10 – Profissão do Pai por Escola	56
Tabela 11 – Profissão da Mãe por Escola	57
Tabela 12 – Nível de Escolaridade da Mãe por Escola	58
Tabela 13 – Nível de Escolaridade por responsável que acompanha o estudo	59
Tabela 14 – Nível de Escolaridade do pai por Escola	60
Tabela 15 – Número de irmãos por Escola	60
Tabela 16 – Escreve Histórias	77
Tabela 17 – Escreve em Diário	78
Tabela 18 – Escreve Bilhetes	78
Tabela 19 - Escreve Tarefas/Compromissos	79
Tabela 20 – Relatos de Rotina	80
Tabela 21 – Escreve Lista de Compras	81
Tabela 22 – Lê Romance	82
Tabela 23 – Lê Ficção/Aventura	82

Tabela 24 – Lê Gibis	82
Tabela 25 – Teatro	83
Tabela 26 – Cinema	83
Tabela 27 – Visita a Museus	83
Tabela 28 – Gosto Musical	84
Tabela 29 – Programas de TV	85
Tabela 30 – Assiste DVDs	85
Tabela 31 – Possui computador com acesso à internet	86
Tabela 32 – Acessa a Internet	86
Tabela 33 – Diversão	87
Tabela 34 – Local que conheceu os amigos	87
Tabela 35 – Pratica Futebol	88
Tabela 36 – Pratica Vôlei	88
Tabela 37 – Religião	89
Tabela 38 – Frequência à religião	89
Tabela 39 – Lê a Bíblia	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 - A HERMENÊUTICA DA SUBCIDADANIA	17
1.1 - A trajetória histórica da construção da subcidadania	17
1.2 - A plasticidade do português: fonte eficiente de sua colonização	17
1.3 - A formação do povo “brasileiro”	18
1.4 - O homem liberto aprisionado nos interstícios sociais	25
1.5 - A desestruturação do núcleo familiar dos negros e mestiços	29
1.6 - A subcidadania em tempos modernos	30
1.7 - As classes sociais e a distinção entre os grupos sociais	33
1.7.1 - Linguagem	36
1.7.2 - Alimentação	38
1.7.3 - Trabalho	40
1.7.4 - Vestuário	40
1.7.5 - Educação	42
2 - AS ESCOLAS E SEUS ATORES SOCIAIS	44
2.1 - Caracterização das escolas selecionadas para a pesquisa	44
2.1.1 - O perfil escolar e econômico dos discentes	45
2.1.2 - O perfil escolar	45
2.1.3 - O perfil econômico	56
3 - O CAPITAL CULTURAL COMO AGENTE FACILITADOR DE AQUISIÇÃO DA APRENDIZAGEM	63
3.1 - Capital cultural como herança ou construído?	63
3.1.1 - Capital cultural vivo e capital cultural morto no processo de transposição cultural entre os indivíduos	66
3.1.2 - A família não está ausente da vida escolar dos filhos	68
3.2 - O processo de socialização dos indivíduos	72
3.2.1 - As disposições individuais	73
3.2.2 - Os múltiplos ambientes socializadores vividos fora da escola	74

3.2.2.1 - Os ambientes socializadores (interno/externo) dos alunos participantes da pesquisa	77
4 - A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA	91
4.1 - O pensamento prospectivo	96
4.1.1 - O estudo ascético para obter o futuro bem sucedido	97
4.1.2 - O esforço no estudo para ascender socialmente	100
CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS	110
ANEXO 1 – Os perfis dos entrevistados: um breve contexto	113
ANEXO 2 – Projeto Educacional	123
ANEXO 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	124
ANEXO 4 – Programa Nacional Biblioteca da Escola	125
ANEXO 5 – Modelo do questionário	127
ANEXO 6 – Roteiro para as entrevistas	130

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como eixo de partida os estudos realizados por Jessé Souza nos livros *A Ralé Brasileira: quem é e como vive* (2009), *A Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica* (2006) e *Os Batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* (2010¹) para a sustentabilidade do conceito de subcidadania. Com os autores Pierre Bourdieu (2007; 2011), Bernard Lahire (2002; 2004; 2006; 2008), entre outros, a contribuição de seus estudos serve de pilar para a utilização do conceito de capital cultural e na compreensão dos possíveis desdobramentos sociais apresentados nos relatos de vida dos atores pertencentes às instituições escolares participantes desta pesquisa.

A ideia de realizar essa pesquisa surgiu a partir de minha experiência docente, pois sempre me preocupei com os alunos que, por algum motivo, não atingiam bons ou razoáveis resultados nas avaliações. Posteriormente, desenvolvia diferentes atividades para que esses alunos pudessem aprimorar as suas potencialidades cognitivas. Percebia que certos procedimentos, como atividades extras para casa, trabalho escolar ou uma conversa informal com o responsável surtia um efeito positivo somente para alguns alunos. E que, para outros, era preciso um apoio maior dentro da sala de aula, como a monitoria de alunos mais capacitados em atividades de grupo. Pois, a cada grupo era visível algumas características marcantes de sua convivência familiar e da idade na qual eles se encontram, assim, demonstrando interesses diferenciados. Os acessos aos bens de consumo e aos eventos culturais, bem como a pertinência dessa criança no grupo de amigos, influenciavam o seu processo de aprendizagem. Essas metodologias orientaram minhas intervenções pedagógicas de forma diferenciada a cada grupo de crianças em sala de aula.

No ano de 2010, aceitei um convite para atuar na Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora, tendo a partir desse ano, um contato direto com todo o sistema educacional (macro). O que me impressionou foi o número expressivo de crianças com dificuldades de aprendizagem e os índices de reprovação, principalmente no sexto ano do Ensino Fundamental.

Diante dessa demanda, as escolas municipais vêm constituindo, dentro do seu ambiente escolar, ações pedagógicas que visam contribuir para melhorar a aprendizagem dos

¹ Vide referências bibliográficas

alunos, tais como o Laboratório de Aprendizagem², musicalização, teatro, dança, artesanato, entre outros projetos. A Rede Municipal congrega 101 escolas para o atendimento desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), dentre as quais, 71 escolas possuem o Laboratório de Aprendizagem; 42 escolas participam do PDE-Escola³ e 60 escolas no Programa Federal MAIS EDUCAÇÃO.⁴

Entretanto, apesar desses recursos diferenciados, as crianças que frequentam esses projetos continuam a apresentar dificuldades de aprendizagem no ambiente da sala de aula. E os fatores associados ao fracasso escolar muitas vezes apontam para uma aparente enfermidade, o que “rotula” a criança de forma negativa, pois sempre reforça apenas o que ela ainda não foi capaz de realizar.

Com base nessas duas experiências, como docente e atuando na Secretaria de Educação Municipal; mas também, apoiada na literatura específica dos temas sobre a subcidadania e o capital cultural, considero que o estudo sobre esses dois conceitos pode contribuir para a reformulação de ações pedagógicas pelas equipes de gestão escolar, na compreensão da vivência social desses estudantes e da importância dos ambientes socializadores, vivenciados por esses alunos e alunas da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora.

Através de uma metodologia qualitativa, envolvendo entrevistas com professores, alunos, diretores e responsáveis, este estudo analisou esses relatos sociologicamente, de maneira que cada indivíduo torna-se o produto de suas experiências socializadoras (LAHIRE, 2004).

Para a realização desta pesquisa, foi feita uma coleta de dados nos documentos escolares (fichas individuais dos alunos), acompanhada pelos diretores e coordenadoras das três escolas selecionadas, um instrumento de pesquisa (questionário) e uma entrevista semiestruturada com todos os sujeitos. Com as entrevistas, foi possível coletar informações sobre as experiências pessoais de cada grupo de entrevistados (professores, alunos, diretores e responsáveis de alunos somente das escolas municipais).

Para os professores, as questões versaram a respeito de sua vida profissional, sua infância, juventude, relações familiares e escolares. Com os diretores, as questões objetivaram

² Laboratório de Aprendizagem: local onde um professor faz atendimento a pequenos grupos de alunos com dificuldades de aprendizagens.

³ PDE – Escola: Programa do Governo Federal no qual essas escolas recebem um financiamento do MEC para melhorar suas práticas pedagógicas e aumentar o desempenho dos alunos no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e a escolha dessas escolas deu-se por elas estarem com o IDEB abaixo da média nacional.

⁴ Programa do Governo Federal Mais Educação no qual essas escolas também recebem recursos financeiros do MEC para melhoria do desempenho escolar dos alunos através da extensão de sua jornada escolar.

sua gestão escolar e sua trajetória pessoal na infância, juventude, relações familiares e vida escolar. Já com os alunos, as questões buscavam conhecer sua trajetória escolar, a família, a infância, a adolescência, os amigos, o lazer, o vestuário, as práticas culturais e seu objetivo futuro ao final do Ensino Fundamental. Com os responsáveis, as questões foram direcionadas para a sua trajetória escolar, a família, a infância, o lazer, o vestuário, as práticas culturais e a relação com os filhos, com seu cônjuge e com a escola.

Foram realizadas 15 entrevistas, gravadas com a autorização dos entrevistados. Para as entrevistas com os alunos, foram feitos os pedidos de autorização junto aos seus responsáveis. As transcrições realizadas por mim e as leituras dessas narrativas pessoais de cada entrevistado complementam todo o percurso teórico da discussão sobre a condição de subcidadania e do capital cultural presente no interior e no exterior da instituição escolar.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No capítulo inicial “*A hermenêutica da condição de subcidadania*” procuro apresentar as referências teóricas que permitem delimitar alguns conceitos na compreensão da formação do povo brasileiro, pela influência da característica dos portugueses, por sua mobilidade, adaptabilidade e plasticidade (SOUZA, 2006). Em terras brasileiras, a miscibilidade com os índios teve por principal objetivo aumentar o capital humano, numa ação política e econômica incentivada por Portugal; mas a relação com o povo africano, a partir do sistema escravocrata, produz severos males morais e sociais na sociedade colonial capitalista. Esse capital humano transforma-se em valor de mercadoria na exploração atroz do trabalho nas lavouras e manufaturas e, às mulheres, a exploração sexual do seu ventre na reprodução e conseqüente aumento da mão de obra escrava nas senzalas (NABUCO, 1988). Após a abolição da escravatura, há o descaso do Estado brasileiro para com a população afrodescendente, ao não integrá-los na nova sociedade capitalista que surgia, pois os imigrantes que chegavam ao Brasil ocupariam os postos de trabalho livres e assalariados, construindo novas relações hierarquizadas (FERNANDES, 2008). A exclusão dos negros e mulatos os coloca em subempregos ou nas atividades marginais. Tomado como referência a partir desse cenário escravocrata, o tema da subcidadania sob a ótica do homem moderno marginalizado, localizado nas áreas periféricas das cidades e do espaço rural, demonstra a distinção entre as classes popular, média e elite na constituição de seus *habitus* e a sua própria identificação enquanto grupo social (BOURDIEU, 2007).

No segundo capítulo “*As escolas e seus atores sociais*”, são apresentadas as três escolas participantes dessa pesquisa e caracterizados os atores (alunos, mães, diretores e professores) das escolas municipais. O perfil escolar é analisado a partir dos dados sobre a

distorção ano/idade dos alunos das escolas municipais, considerando que a criação do Centro Educacional Herval da Cruz Braz interfere e modifica o fluxo escolar das instituições participantes do projeto realizado pela Secretaria Municipal de Juiz de Fora. Diante do número de repetências acumuladas, os estudantes chegam aos dezessete anos ainda cursando o Ensino Fundamental e o tempo dedicado aos estudos, desse grupo, mostra uma escola pública com alunos pouco ativos e sem organização para essa atividade em seus lares. No entanto, a presença da figura materna aparece muito marcante na cobrança dos estudos. Os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mostram que as escolas necessitam repensar suas estratégias pedagógicas de forma a conciliarem o fluxo escolar com a aprendizagem proficiente dos alunos durante os nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental. No perfil econômico dessas famílias, são examinadas as profissões dos responsáveis, apontando a distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho físico como diretamente ligada ao nível de escolaridade. Esses dados mostram a discrepância entre os responsáveis por alunos da escola particular e das escolas municipais.

No terceiro capítulo “*O capital cultural como agente facilitador de aquisição da aprendizagem*”, analisa-se de maneira circunstancial as práticas culturais dos estudantes das escolas municipais e da escola particular na busca da compreensão da influência desses ambientes socializadores legítimos, bem como se torna visível a distinção existente entre os grupos de adolescentes. As práticas culturais revelam *habitus* ascéticos e hedonistas, além da construção de disposições para agir com autonomia, de forma criativa e organizada no convívio, dentro do espaço escolar e em diversificados espaços socializadores externos com os amigos, nas festas, no cinema, no teatro e em museus. As práticas televisivas e o gosto musical apontam como os estudantes da escola particular transitam em diferentes gostos e, ao mesmo tempo, revelam a condição de subcidadania dos estudantes das escolas municipais.

No quarto capítulo “*A representação da escola*”, é empreendida uma análise geral sobre a representação da escola, com base na própria visão dos adolescentes sobre esse espaço. Através dos gráficos conhecidos como “nuvens de palavras”, é possível perceber a importância de certas palavras relacionadas ao contexto escolar como futuro, formação profissional, ensino, conhecimento e educação. Aborda-se o tema do pensamento prospectivo, com foco em cinco critérios demonstrados por esses estudantes de maneira distinta para cada grupo, em sua relação com a escola e a sua representação.

Nas considerações finais, retomam-se alguns pontos importantes para a compreensão da condição de subcidadania e como o capital cultural consolida as aprendizagens, e essas favorecem o indivíduo à sua imersão social. Pelo fato da escola possuir uma legitimação

social, essa pode proporcionar aos estudantes da classe popular uma nova perspectiva de interação social em ambientes socializadores legítimos. A compreensão da construção dessa condição de subcidadania fornece elementos pedagógicos para reverter essa situação a partir das instituições escolares e elementos políticos na sua ação com as políticas públicas ao atender as demandas vindas da classe popular. Essas informações são detalhadas nas páginas seguintes.

1 - A HERMENÊUTICA DA SUBCIDADANIA

1.1 – A trajetória histórica da construção da subcidadania

De acordo com Souza (2006), a partir do imaginário social, as pessoas percebem o seu ambiente e o explicam através de imagens, estórias, lendas, ditos populares; como o próprio folclore construído pelo grupo de indivíduos. Isso permite às pessoas terem uma pré-compreensão dos valores morais e normas sociais, através de um senso comum compartilhado e acreditado por esse grupo de pessoas. Dessa forma, o comportar-se, o falar e o relacionar entre si ganha referências a partir desse imaginário social que guia sua conduta e pensamento de maneira inconsciente e pré-reflexiva.

Pode-se considerar então, a partir do imaginário social, que a condição de subcidadania viria do estado de vivência social enraizado no modo dos indivíduos agirem e pensarem, tornando natural essa forma de viver vulnerável frente a outros grupos de indivíduos com estrutura financeira elevada e estável.

Retornando ao sistema escravocrata no Brasil, vamos encontrar elementos que permitiram não somente a expansão de domínio territorial e sua manutenção, mas também a construção do modo de vida do homem livre (brancos imigrantes); do homem liberto (negros alforriados) e do homem marginalizado em nossa sociedade (pessoas residentes nas periferias e áreas rurais).

1.2 - A plasticidade do português: fonte eficiente de sua colonização

Sergio Buarque (1985) ressalta que nenhum outro povo do Velho Mundo achou-se tão bem armado para se aventurar à exploração em terras próximas ao equinócio. Também para Gilberto Freyre (1997), os europeus brancos, habitantes de clima frio, ao manterem contato com a América equatorial, perderiam sua força colonizadora; pois, o clima, a fauna e a flora das novas terras impediriam a exploração camponesa na qual estavam acostumados a trabalhar.

No entanto, ao povo português facilitaria sua atuação nos trópicos, por sua colonização híbrida entre a Europa e a África. Era o ar da África amolecendo as “durezas da cultura germânica”. Os portugueses possuíam características como uma mobilidade, uma plasticidade

e uma adaptabilidade, tanto social como física, tornando-os capazes de adaptarem-se ao clima tropical (FREYRE, 1997).

Assim, os portugueses triunfaram no Brasil onde outros europeus falharam, sendo a primeira sociedade constituída nos trópicos, de permanência, e abrangendo todo território.

O grande facilitador dessa abrangência em nosso território foi a miscibilidade. Por falta do capital humano, os portugueses optaram pela procriação dos filhos numa atividade tanto instintiva quanto política, calculada e estimulada por razões econômicas e políticas, pelo português (Portugal).

Os portugueses adotaram duas estratégias para a sua execução colonizadora que, segundo Freyre (1997), consistiu na exploração das riquezas naturais e no aumento da população.

A primeira: a utilização e o desenvolvimento da riqueza vegetal pelo capital e pelo esforço particular; a agricultura; a sesmaria, a grande lavoura escravocrata. A segunda: o aproveitamento da gente nativa, principalmente da mulher, não só como instrumento de trabalho, mas como elemento de formação da família. (Ibidem, p.17)

De acordo com o autor, a formação social inicia-se em 1532 com a família rural, os casamentos vindos do reino, as uniões dos colonos com as índias, caboclas, com moças órfãs mandadas vir de Portugal pelos padres casamenteiros, além das mulheres africanas que também foram progenitoras.

1.3 – A formação do povo “brasileiro”

Encontra-se na formação do povo brasileiro a presença de índios, portugueses, africanos das diversas partes da África, sírio-libaneses, italianos e europeus de outros países, além de japoneses e povos da Ásia em graus diferenciados.

Além da colonização predatória instalada em nosso território, cujo tema não será aprofundado, a agricultura, principalmente a cana de açúcar, viabilizou a formação de uma mão de obra miserável de índios, africanos e mestiços. Caio Prado Júnior afirma que “desde o início da colonização é destes que se constitui a massa popular” (1979, p.23).

Ainda no início do processo de colonização portuguesa, foram empregados processos brutais aos indígenas para o trabalho nas lavouras. Por sua vez, os índios não viam, no modo de vida dos brancos, algum entusiasmo em adquirir esses hábitos, preferindo permanecer nas matas, longe do contato com os brancos.

José Bonifácio Silva (2000) aponta os índios como ociosos, pelo modo de vida vivido nas florestas, em que não havia necessidade dos mesmos de transformar a natureza em benefício próprio e nem almejar o luxo, as distinções e as vaidades sociais.

Com efeito o homem no estado selvático, e mormente o índio bravo do Brasil, deve ser preguiçoso; porque tem poucas, ou nenhuma necessidade; porque sendo vagabundo, na sua mão está arranchar-se sucessivamente em terrenos abundantes de caça ou de pesca, ou ainda mesmo de frutos silvestres, e espontâneo; porque vivendo todo o dia exposto ao tempo, não precisa de casas, e vestidos cômodos, nem melindres do nosso luxo, porque finalmente não tem ideia de prosperidade, nem desejos de distinções e vaidades sociais, que são molas poderosas que põem em atividade o homem civilizado. (SILVA, 2000, p.48)

Para, então, domesticar os índios ao convívio com os brancos e sua utilização para o trabalho, a catequização foi um primeiro empreendimento no qual a igreja, na busca de conquistar novos cristãos para o seu rebanho, encontra nos selvagens um enorme contingente a ser cooptado para a congregação católica.

De acordo com José Bonifácio (2000), os missionários eram altamente eficazes na ação de “domesticar” os índios que, utilizando o evangelho e a música com formação de corais, dominavam os instintos naturais dos gentios da América.

Os Jesuítas conheceram que com presentes, promessas e razões claras e sãs expendidas por homens práticos na sua língua podiam fazer dos índios bárbaros o que deles quisessem. Com o evangelho em uma mão e com presentes, paciência, e bom modo na outra, tudo deles conseguiam. (Ibidem, p.50)

O segundo movimento de dominação consistiu na permissão dos casamentos mistos de indígenas e brancos. Sérgio Buarque (1995) aponta que o próprio governo português estimulou essas uniões pelo conhecido Alvará de 1755 que prescrevia que os cônjuges não sofreriam nenhuma infâmia, receberiam cargos públicos onde residissem e ficava proibido dar-lhes o nome de caboclos ou injúrias a sua reputação. No entanto, isso não refletia a liberdade civil dos índios, pois possuíam na verdade uma liberdade “tutelada”, mas isso também lhes permitia distanciar do estigma social ligado à escravidão. (HOLANDA, 1995, p.56)

É importante ressaltar que os índios não eram totalmente dóceis e submissos, havia muitas tribos em que a agressividade era um elemento forte. Muitas dessas tribos guerreavam e devoravam seus inimigos, sendo por isso, temidas pelos brancos.

Ainda de acordo com o autor, a rápida despovoação dos índios desde a chegada dos portugueses ao Brasil foi devastadora. No relato de Padre Vieira em 1615, na conquista do Maranhão, havia mais de quinhentas aldeias, todas numerosas. Mas, quando Padre Vieira retorna, em 1652, havia poucas aldeias. *“Calcula o Padre Vieira que em trinta anos, pelas guerras, cativos e moléstias, que lhes trouxeram os portugueses, foram mortos mais de dois milhões de índios”* (SILVA, 2000, p.51).

Diante da não eficiência dos índios ao trabalho, tanto nas lavouras como nos afazeres domésticos, e sua extinção enquanto população; os portugueses, já conscientes da destinação dos negros para o trabalho na agricultura, apoiaram-se no sistema escravocrata para o aumento de sua riqueza e a produção de suas lavouras.

De acordo com Caio Prado Junior (1979), não há uma data exata de quando chegaram os primeiros africanos escravos, mas havia vestígios de que, desde o século XV, Portugal já utilizava a força escrava. E a conquista da Guiné, em 1534 por André Gonçalves, coincidindo com a colonização brasileira, traria a influência da escravatura na exploração desse território. Os africanos não iriam ter a mesma trajetória dos índios, sem a proteção dos Jesuítas. Seriam explorados ao extremo sem nenhuma piedade e tratados pior do que os animais.

Para explorar o tema da escravidão no Brasil, optou-se pelo autor Joaquim Nabuco (1988), segundo o qual percebemos como a exploração dos africanos foi atroz e a miscigenação vem de uma violência embrutecida dos senhores para com as meninas-mulheres, tidas como instrumentos de reprodução de suas senzalas.

O autor, em seu livro *“A Escravidão”*, inicia seu discurso apontando os males da escravidão: a) a escravidão prostituiu a religião e a moral; b) a escravidão rebaixou o valor do trabalho; c) a escravidão atacou o direito da propriedade; d) a escravidão dissolveu a família. Esse ponto é relevante para a discussão do tema da formação do povo brasileiro, pois o núcleo que constituiria os valores morais foi totalmente destituído.

A família, como o direito à família, não é violada nela, como a mesma família não é ultrajada e vilipendiada a escravidão ataca-a porque não a permite, porque a relaxa, porque a dissolve: ataca a família na dignidade da mãe porque a açoita, na honra da mãe porque a viola, no amor da mãe porque apaga-o, na vida da mãe porque a rouba, ataca a família no pai que não reconhece, no filho, que faz na infância já o domínio de um senhor, porque o furta, porque a desonram: ataca enfim a família na família toda, que é um incesto (NABUCO, 1988, p.31).

Infere-se que a exploração dos africanos foi muito mais feroz e implacável do que a exploração indígena. A mistura entre brancos e negros tomou uma forma corruptiva, indigna e amoral frente aos valores da sociedade branca e do próprio Estado que não mais incentivava

as uniões dessas raças como fizera com os índios. O Estado passou a exercer o estímulo do tráfico negreiro, estabelecendo para os negros valores de mercadoria.

Nesse auge da escravidão, as mulheres foram entregues a promiscuidade das senzalas, e as meninas-moças partilhavam a luxúria dos senhores. A mulher africana era a força produtiva de seu ventre, podendo ser estéril ou fértil. Nesse caso, tinha valor econômico na renovação das gerações escravas. Era a alegria de seus proprietários ao ver a riqueza aumentada.

A escrava, essa de quinze a dezesseis anos, às vezes antes, nos limites da puberdade, e entregue, já violada, às senzalas (...) Atirada de um para o outro, nas bacanais de todos os dias, joguete dos mais brutais instintos, vive entre os partos e os suplícios (NABUCO, 1988, p.51).

Segundo Souza (2006), a estratégia de domínio que os portugueses utilizaram foi a “escravidão maometana”, pois essa permitiu a sua expansão e duração, na medida em que associa o acesso a bens materiais e ideais da identificação dos dominados, com os valores do seu opressor; o seu “dono”. Assim, a utilização de capitães do mato e feitores pretos e mulatos era vista como “familiares” do senhor de Engenho, permitindo-o dominar enormes massas de africanos e seus descendentes, sem que esse fosse colocado a perigo de revoltas e ou rebeliões constantes.

Para Rodrigues (2003), essa plasticidade do português influenciou a proximidade entre a cultura lusa e negra originando desse encontro novos costumes, religião, cordialidade, afeto, sedução, ódio, inveja, entre outros sentimentos. Uma convivência simultânea da desigualdade despótica entre o senhor e o escravo.

(...) a forma menos cruel de escravidão pelos portugueses no Brasil parece ter sido de seu contato com os escravocratas maometanos, conhecidos pela maneira familiar como tratavam seus escravos, pelo motivo muito mais concretamente sociológico do que abstratamente étnico de sua concepção doméstica da escravidão ter sido diversa da industrial, pré-industrial e até anti-industrial. Sabemos que os portugueses, apesar de intensamente cristãos – mais que isso até, campeões da causa do cristianismo contra a causa do Islã- imitaram os árabes, os mouros, os maometanos em certa técnica e em certos costumes, assimilando deles inúmeros valores culturais. A concepção maometana da escravidão, como sistema doméstico ligado à organização da família, inclusive às atividades domésticas, sem ser decisivamente dominada por um propósito econômico-industrial, foi um dos valores mouros ou maometanos que os portugueses aplicaram à colonização predominantemente, mas não exclusivamente cristã do Brasil (FREYRE, 1969 apud RODRIGUES, 2003, p.57).

De acordo com Souza (2006), o lado negativo dessa forma de relação com a escravidão (a subordinação e a sistemática reprodução social da baixa autoestima nos grupos

dominados) fez com que o português com sua capacidade de plasticidade transformassem-se com o contato de uma nova cultura fora dele, mas a sua essência permanece em sua “substância” original. E, assim, foi construída uma maneira peculiar de escravidão numa relação de familiaridade entre escravos e senhores.

Abriu-se, então, um espaço de intimidade do corpo e distância do espírito em que, através da procriação dos brancos com as escravas, surgia uma nova figura, os indivíduos que transitavam entre as culturas. Foram esses que ocuparam a confiança dos senhores no trabalho de controlar e capturar escravos fugidos e executar os serviços militares para a proteção das terras. Os mestiços, na pretensão de ascensão social, buscavam no familismo patriarcal sua identificação com os valores e interesses do opressor e afastava-se do estigma do indivíduo escravo.

A proteção era descrição do Senhor e estava relacionada à outra característica árabe da sociedade colonial brasileira: a família poligâmica. Os filhos dos senhores e escravos, desde que assumissem os valores do “pai”, ou seja, se eles se identificassem com ele, tinham a possibilidade de ocupar os postos intermediários em sociedade tão marcadamente bipolar. Devia haver inclusive grande concorrência seja entre os filhos ilegítimos, seja entre as candidatas a concubinas pelos favores e pela proteção do senhor e de sua família. Existiam prêmios materiais e ideais muito concretos em jogo de modo a recompensar quem melhor interpretasse e internalizasse, como se fosse sua, a vontade e os desejos do dominador. E é precisamente essa assimilação da vontade externa como se fosse própria, assimilação essa socialmente condicionada e que mata no nascedouro a própria auto-representação do dominado como um ser independente e autônomo, que o conceito de sadomasoquismo quer significar. (SOUZA, 2006, p.121)

A partir de 1808, foi introduzido no Brasil um novo mundo material e simbólico de influência direta dos países burgueses como a França, Alemanha, Itália e a Inglaterra - esta já sendo uma potência imperial e industrial dessa época. Numa onda de europeização no Brasil, houve uma mudança profunda não só de hábitos, costumes, valores, normas, como também novas formas de comportamentos e estilos de vida, incluídos em novos conceitos de classificação e desclassificação social. Através do processo de industrialização inglesa e de seus interesses comerciais que se provocou no Brasil uma nova paisagem urbana e mudanças nos hábitos, no jeito de vestir (as cores e tecidos grossos), no gosto alimentar (cerveja e pão inglês). Criou-se uma rejeição ao que era português, visto a partir desse momento como sinal de mau gosto (SOUZA, 2006).

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, houve o início de várias mudanças, mesmo que ainda no século XVIII o ciclo do ouro tenha proporcionado uma urbanização importante para a região mineradora e uma diferenciação na sociedade colonial. A vinda da

Família Real trouxe consigo a expansão do comércio artesanal e industrial agrícola, o crescimento da população nas camadas médias e pobres, ampliação dos cargos públicos e o desenvolvimento da arquitetura urbana (SALLES, 1996 apud BUBLITZ, 2006, p. 35). Diante da abertura dos portos e da instalação de indústrias, estabeleceu-se a diferenciação de classes na sociedade brasileira. No entanto, essa modernização não modificou a base conservadora da sociedade, sendo mantidas determinadas características coloniais no Estado Nacional recém-fundado (BUBLITZ, 2006).

Em 1820, a sociedade elitista já “respirava os ares europeus” com a construção de estabelecimentos como o Teatro São João e a Biblioteca Real, o contato com as ideias em discussão no velho continente, vindas com os imigrantes europeus, o consumo de produtos refinados, presentes na pauta de importações e a própria discussão das ideias liberais que circulavam através dos jornais, nas ruas, nos botequins e nos elegantes salões. Contudo, a elite urbana permanecia ostentando títulos de nobreza numa conjugação entre a tradição e modernidade (Ibidem).

A partir de meados do século XIX, o Estado previa a imigração como um modelo de colonização através da pequena propriedade por imigrantes europeus e baseados no fenótipo do agricultor branco que emigra em família. No entanto, há uma forte retomada do processo migratório em 1845 no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Desse movimento migratório, surge a abertura do debate sobre a necessidade de regulamentar a posse e a propriedade da terra que resultou na lei 601 (Lei de Terras) de 1850, esse foi um passo decisivo para incrementar a colonização (SEYFERTH, 2002).

O reinício da colonização se deu concomitante com a proibição do tráfico de africanos para o Brasil. O sistema escravista desconsiderava os negros como imigrantes em potencial, devido ao modelo econômico vigente produzir uma imagem negativa do país na Europa.

Nas classificações imperam os atributos usualmente associados ao campesinato, incluindo a adjetivação da submissão: o bom colono deve ter amor ao trabalho e à família e respeito às autoridades, além de ser sóbrio, perseverante, morigerado, resignado, habilidoso, etc. Alemães e italianos são as nacionalidades mais frequentemente situadas no topo da hierarquia dos desejáveis “bons agricultores”(SEYFERTH, 2002, p. 121).

Com o fim do tráfico de escravos, a lavoura via-se comprometida, sendo necessário substituir o braço cativo por trabalhadores livres. Tendo agora que atrair a imigração branca livre e industriosa. Com o uso do capital, que antes era investido no tráfico, agora com o

objetivo de constituir uma aparência de cidadãos exemplares e ao imperador, súditos fiéis (Ibidem).

Mesmo no Império ou na República, a imigração não foi um processo liberal a todos os povos e incluía na legislação uma especificidade aos imigrantes indesejáveis (incluindo os brancos) - desordeiros, criminosos, mendigos, vagabundos, portadores de doenças contagiosas, profissionais ilícitos, dementes, inválidos, velhos. Sem indicação explícita por etnia havia restrições a ciganos, indígenas da Ásia ou da África, chineses e japoneses.

A política de colonização com imigrantes implantada após a independência visava ao povoamento do território, num processo de motivações geopolíticas, de interesse econômico (o desenvolvimento de forma alternativa de exploração agrícola baseada na pequena propriedade familiar) ao qual se impõe a sinonímia da civilização branca europeia. (Ibidem, p.147)

A maior parte dos imigrantes tinha como destino São Paulo. A Itália foi responsável pelo maior contingente de imigrantes, por dois motivos centrais. O primeiro pela facilitação da entrada dos imigrantes no Brasil e o segundo pela coincidência da crise econômica na Itália. Os Japoneses começam a chegar às terras brasileiras ao final da primeira década do século XX, de início com um grupo reduzido, e por volta da década de 1920 tornam-se um grupo mais expressivo (SIMÕES, 2005).

Os imigrantes não frequentavam os mesmos espaços sociais da elite urbana brasileira, porém houve casos de imigrantes que chegaram à pobreza e conseguiram construir fortunas. Mas a maioria dessa população de imigrantes engrossava a massa de trabalhadores com baixa qualificação nas lavouras e indústrias (Ibidem).

O Governo brasileiro não centrou políticas para o processo industrial, mas também não criou impedimentos ao movimento crescente de industrialização, chegando a conceder empréstimos e isenção de impostos em alguns casos para a instalação de indústrias de base. A preocupação central do Estado estava na produção agroexportadora (Ibidem).

Na segunda metade do século XIX, a influência francesa atingiu o auge no Brasil e determinou um estilo de vida social e cultural pela pintura, arquitetura, decoração, culinária e moda. A cidade do Rio de Janeiro ainda possuía características coloniais marcantes da cultura portuguesa e envolveu-se num ciclo de otimismo e progresso, para “europeizar-se e civilizar-se” e, assim, deixar para trás as marcas de atraso da antiga colônia. Portanto, não foi difícil para a França estabelecer sua cultura no Brasil ao introduzir os seus hábitos e costumes. Entre os anos de 1870 e 1920, o Rio de Janeiro tornou-se a referência da disseminação da cultura

francesa com a moda, a riqueza, a etiqueta que com seus manuais de conduta ensinavam os novos hábitos (MATTOS, 2006).

As elegantes casas comerciais também exaltavam a influência francesa como a Casa Clarck, a Notre Dame na Rua Ouvidor, além das casas de chá, as confeitarias e cafés, como a Colombo. As mulheres vestidas em tafetás e chamalotes conduzidas por homens de cartola, polainas e bengala opondo-se aos analfabetos, aos trabalhadores descalços, às feiras livres, às casas de cômodo e aos mafuás, às favelas, aos cortiços, ao samba e ao jogo do bicho.

Os salões literários tornaram-se um espaço social para as mulheres que rapidamente deixaram de ser consumidoras para produtoras de cultura. Nesses espaços, as jovens de famílias ricas podiam demonstrar seus dotes artísticos para conseguirem um futuro enlace (Ibidem).

A partir de 1900 a criação do fonógrafo, das salas de cinema, dos salões de dança e da “Revista da Semana” com a publicação de fotos, de certa forma determinava um modelo para o comportamento social. A difusão das práticas desportivas propiciou a disseminação da ideia do corpo saudável junto com a questão do sanitarismo, agora as casas possuíam salas de banhos. Dessa maneira, as ideias de modernidade requeriam um corpo saudável com proporções, formas esbeltas e coloração da pele para os passeios ao ar livre, os banhos de mar, os piqueniques e as visitas às estâncias hidrominerais. Até ao final do século XIX, as mulheres cobriam-se, usavam luvas, sombrinhas, estofos para os seios e nádegas e o espartilhos para afinar-lhes a cintura e evitavam o sol. Já por volta de 1915, começavam a desnudar o corpo e a diminuir os trajes de banho. O processo de modernização influenciou a arquitetura urbana da cidade com a abertura da Avenida Central (1914- 1911), atual Rio Branco e, como consequência, a demolição de cortiços, estalagens, sobrados, casas térreas sob a intenção de embelezar a cidade (Ibidem).

1.4 – O homem liberto aprisionado nos interstícios sociais

Segundo Florestan Fernandes (2008), o processo de urbanização, a industrialização e a imigração influenciaram a dinâmica da cidade de São Paulo no período que vai do fim do

século XIX a 1930, há exemplos de êxito de negros⁵ e mulatos libertos, que conseguiram oportunidades de trabalho livre, ainda imersos numa sociedade escravocrata quando a alforria era alcançada, mas a maioria das vezes o trabalho era visto socialmente como indigno e penoso. Dessa maneira, o trabalho livre corrompeu a ordem escravocrata e aboliu o regime servil. Contudo, os senhores não prepararam seus escravos, mesmo os libertos, para agirem como trabalhadores livres. Apenas em locais onde se deu uma forte expansão econômica, o sistema comercial e industrial acolheu os mulatos e negros em serviços que eram essenciais, mas por não encontrarem agentes brancos. Porém, com a crescente imigração, os libertos foram gradualmente substituídos e eliminados pelos brancos imigrantes (FERNANDES, 2008).

O autor aponta duas questões para a não integração do negro ao novo sistema econômico que se estabelecia naquele momento. A primeira é a questão da inadaptação do negro ou mulato para o trabalho livre; a segunda está no fato da incapacidade de agir de acordo com os modelos de organização e comportamento de uma ordem social competitiva.

Ainda segundo Florestan (2008), a figura do *colono* influenciou as ações no novo modelo econômico e serviu de exemplo aos elementos migrantes da população nacional branca e as camadas intersticiais da parte “cultura” das populações urbanas como: a) agente do trabalho livre que se comportava como assalariado típico e repelia a relação patrimonialista; b) agente da transplantação de novas atitudes perante o trabalho ou técnicas e atividades econômicas inovadoras; c) como propulsor da acumulação capitalista com base na poupança e na expansão do capitalismo nas cidades.

No entanto, o negro e o mulato foram excluídos da ordem econômica e social emergente. Apenas em algumas circunstâncias, o negro e o mulato podiam concorrer a tais oportunidades econômicas, quando essas expandiam em regiões sem mão de obra do branco, mesmo assim, a população negra era repelida para a economia de subsistência ou para o pauperismo urbano (Ibidem).

A explicação desse fato parece se encontrar na peculiar condição psicossocial do elemento recém-egresso do regime servil. A sociedade escravocrata só preparou o escravo e o liberto para os papéis econômicos e sociais que eram vitais para o seu equilíbrio interno. No restante, prevaleceu a orientação de impedir todo florescimento da vida social organizada entre os escravos e os libertos, por causa do temor constante da “rebelião negra”. (FERNANDES, 2008, p.73)

⁵ Utiliza-se a categorização de Florestan Fernandes: negro, significando preto e mulato.

Dessa maneira, toda e qualquer forma de união ou solidariedade entre os escravos era severamente tolhida, prevalecendo o pensamento de que somente pela imposição de condições anômicas de existência conseguiriam perpetuar a submissão e a dependência dos libertos. Esse regime autoritário impedia que os negros e mulatos possuíssem meios para inserir-se no processo econômico e competir com os brancos e imigrantes. Assim, sob uma falsa liberdade, herdaram a pior servidão, de serem libertos, mas entregues ao círculo da miséria, da degradação social e sem instrumentos para quebrar essas algemas sociais. E, com a liberdade em mãos, não podiam contar mais com a “proteção” dos brancos (Ibidem).

Segundo Souza (2006), o imigrante italiano apoderou-se desse espaço recém-aberto com certa tranquilidade, graças ao preconceito estabelecido frente aos negros e mulatos. Coube ao negro e mulato, sem alcançar uma oportunidade de inserir no sistema e na classificação social burguesa e proletária, buscar refúgio nos interstícios e franjas marginais da escória proletária, no ócio e na criminalidade para pelo menos preservar alguma dignidade de homem livre.

Florestan (2008, p. 122) utiliza-se da expressão “cadeia de ferro” para demonstrar o círculo de pobreza vivida pelos negros e mulatos de maneira a aprisioná-los em uma condição de anomia social.

Daí a cadeia de ferro, que prendeu negros e mulatos no círculo vicioso gerado pela miséria e aprisiona o homem a níveis de existência que se aviltam e degradam progressivamente, qualquer que seja a disposição ou o esforço empenhados, voluntariamente, em sentido contrário.

Em busca de se livrar do estigma da escravidão e de homem liberto marginalizado, a questão do embraquecimento tornou-se uma chance de participar da sociedade alternativa; não era ser totalmente brancos, mas se distanciar das mazelas dos negros.

A definição da etnia por parte dos pais tendia ao prestígio social da “raça branca”. E assim, os “mestiços mais claros”, com condições econômicas e socioculturais favoráveis, mudavam de etnia, classificando-se como brancos e aceitos como tal em casamentos ou amasiamentos com brancos. De acordo com Florestan (2008), com base nos dados de Raul Joviano do Amaral, no estado de São Paulo o embraquecimento cresceu e reduziu a população de cor. O grupo pardo, constituído de várias tonalidades tendeu a integrar o círculo dominante no grupo branco. Enquanto o grupo negro, após o fim do tráfico negreiro estacionou e, devido às moléstias e à subnutrição, contribuiu para reduzir a população.

O Estado, por sua vez, não propôs nenhum plano de assistência que visasse a inclusão dos ex-cativos na nascente sociedade de classes. Os negros precisavam competir com os imigrantes mais bem estruturados e lutar contra o preconceito que caía sobre sua

personalidade por causa da recente história de escravidão, além do *habitus* primário adquiridos pelo regime ao qual foram submetidos.

Portanto, o mercado de trabalho livre foi desfavorável aos egressos da escravidão e poucos conseguiram se firmar no papel de “operários”. As vagas eram preferencialmente oferecidas ao “trabalhador estrangeiro”, em consequência do processo de urbanização e industrialização se dar a partir do movimento de imigração (FERNANDES, 2008).

Aos poucos, os estrangeiros foram ocupando mais e mais espaços no comércio, na arquitetura, no artesanato, entre outras atividades. Suas habilidades foram despontando rapidamente, enquanto os negros e mulatos continuaram à margem durante várias décadas após a abolição e o início da industrialização. Sem se integrar nas transformações ocorridas no meio urbano, sob a influência do modo de vida dos imigrantes, não se viam ativos na cidade.

Sem ter como “ganhar a vida” em ocupações e níveis de renda conspicuamente urbanos, o negro e o mulato não podiam absorver o “estilo urbano de vida”. Como acontecera antes, na fase incipiente de formação da ordem social competitiva e da revolução urbana, moravam dentro da cidade, sem pertencer a ela de corpo e alma (Ibidem, p. 165).

Florestan (2008) aponta três características negativas que transformavam o negro e o mulato em um agente econômico deformado na concorrência com os brancos nesse processo industrial.

O primeiro fator de que a grande maioria da população de cor não teve como se reeducar para o trabalho, para a ética, para o trabalho livre e ascético. Eram tidos como trabalhadores volúveis, sem comprometimento com o serviço a ser executado, visando apenas uma pequena quantia de dinheiro para “viver à vontade” enquanto esses trocados durassem.

O segundo fator era a falta de cuidado com o próprio corpo, uma dieta deficiente, péssimas condições de moradia, a promiscuidade nos porões ou nos cortiços, desregramento sexual e de doenças que o impedia e desanimava-o de desenvolver uma disciplina permanente para o trabalho organizado.

O terceiro fator consistia no consumo ostensivo do vestuário e alimentação que marcavam as preferências centrais dos “negros da cidade”. Muitos negros e mulatos, para manterem esse estilo de vida, usufruíam do ganho de suas mulheres (FERNANDES, 2008).

Nesse grupo de negros e mulatos, as mulheres tiveram mais oportunidades na busca por trabalho, mas somente em atividades ligadas aos afazeres domésticos, já realizados pelas mesmas antes da abolição como domésticas, lavadeiras, engomadeiras, costureiras, babás, entre outras ocupações. Muitas dessas atividades eram desenvolvidas em suas próprias

moradias e essas mulheres passaram a ser as provedoras do marido ou companheiro e dos filhos.

1.5 – A desestruturação do núcleo familiar dos negros

De acordo com Florestan (2008), em meados da década de 1929, a desorganização da família foi o principal fator para o abandono em que viviam as crianças. Quando a mãe era solteira e decidia ficar com a criança tinha de deixá-la no cortiço aos cuidados de um parente ou uma amiga. Quando a mãe era casada ou amasiada, deixava com parentes (avó, tia, irmã) ou mesmo, nas duas situações (solteira ou casada), as crianças ficavam entregues à própria sorte. As crianças brincavam nos cômodos do cortiço ou mesmo no mato em terrenos baldios, junto com os adolescentes. Esses pequenos aprendiam a se esquivar das “safadezas” dos mais velhos. Muitos não vivenciavam a organização de uma vida familiar em atividades rotineiras, como ter hora para as refeições e das relações entre pais e filhos.

As regras morais vividas pelos jovens brancos não era a mesma para os jovens negros e mulatos, pois o Juizado de Menores repreendia o namoro das jovens brancas e, em caso de reincidência, chamava-se a atenção dos pais para que zelassem pelo recato das filhas. No entanto, era permitido que as “jovens de cor” frequentassem bares, bailes, andassem pelas ruas até tarde da noite e ninguém as repreendia por estarem em “má companhia” em direção da prostituição (Ibidem).

A “família negra”, constituída nas primeiras três décadas do século XX, poderia ser definida como uma “família incompleta”, com vários tipos de arranjos estruturais: a) formada por pares familiares: mãe solteira com a avó das crianças que cuidava dos netos, os casais “amasiados” com filhos do próprio casal ou de amasiamentos anteriores; b) formada por casais com arranjos matrimoniais sancionados legalmente, essas famílias podiam ter um alto grau de integração e estabilidade e ocorriam entre os “negros ordeiros” que eram conhecidos por seu apego a uma rígida etiqueta e ao tradicionalismo; c) família formada por “negro do sobrado” que teve um contato íntimo com a “família dos senhores” e teria mais traquejo nesse tipo de relacionamento familiar, o casamento era visto como uma distinção social, a mulher deviria cuidar da casa e o homem deveria cuidar da esposa e filhos, selecionar os amigos para frequentar sua casa e pensar no futuro de sua família (FERNANDES, 2008).

Os pais mais cultos desejavam um futuro mais ambicioso para seus filhos, mas não os impulsionavam, pois conheciam por experiência própria a sutileza e a força das barreiras

sociais que impediam a “ascensão dos negros”. E, assim, estimulavam a vida ordeira e tratavam com rigidez as filhas para chegarem ao casamento.

Algumas meninas eram colocadas pelos pais na escola, mas a maioria achava que as filhas não precisavam estudar e interrompiam os estudos assim que aprendiam a ler e a escrever um pouco. As famílias do “negro do sobrado”, em virtude de suas relações com os brancos, visavam a concepção de “estudar para doutor” e, como essa via muitas das vezes estava bloqueada aos negros, também não viam interesse por outros tipos de estudo.

1.6 – A subcidadania em tempos modernos

De acordo com Souza (2006), o abandono social do negro cristalizou um “*habitus* precário” e estagnou essa população a uma vida marginal da sociedade.

Portanto, a cor não é a principal fonte de marginalização e sim o impedimento, a não participação no sistema econômico e social. E, por sua vez, as atividades econômicas (o trabalho especializado) não incluíram essa parte da população pelo fato desses indivíduos não possuírem as habilidades e capacidades necessárias (a escolarização) ao mercado produtivo. Contudo, a marginalização não é algo temporário, atrelado ao crescimento econômico que contribuiria para a sua redução e inclusão nos setores sociais, pois há crescimento de ofertas de emprego que não atinge a população que mais necessita de auxílio social. Portanto, deveria haver mais empregos, para a mão de obra não qualificada.

Não se trata apenas de transpor os fatores de marginalização que ocorreram no passado ao momento atual, pois esses mesmos fatores de não integração social tendem a desaparecer com o desenvolvimento econômico. Mas atentar-se para a redefinição “moderna” do indivíduo morador da área rural e da periferia urbana, de qualquer cor, como “imprestável” para exercer qualquer atividade relevante e produtiva no novo contexto (baixa escolaridade, sem formação profissional ou desempregado) que constitui o quadro da nova situação de marginalidade (SOUZA, 2006). Seguindo essa lógica da inadaptabilidade do negro ou mulato ao sistema econômico e social, apontada por Florestan Fernandes (2008), e ampliando, para a população de hoje aos negros e brancos das regiões periféricas urbanas e rurais como indica Jessé Souza (2006), os brasileiro ao longo dessa trajetória histórica têm procurado afirmar-se, perguntando que tipo de nação? Quem nós somos? Qual a nossa identidade? Como enfrentamos nossas mazelas?

É o sentimento coletivo e a união nacional de uma população regrada pelo senso comum que fortalece e cristaliza o “mito brasileiro” de que estamos todos no mesmo barco, ligados pelos vínculos locais e de sangue (SOUZA, 2009). Esse sentimento de “brasilidade” em nós se constitui tão forte que em diversas situações deixamos de ser “mineiros”, “cariocas”, “gaúchos”, “nordestinos” e nos tornamos “brasileiros”. Isso é visível nos eventos esportivos, nas paradas de LGBTTTs, (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e simpatizantes), nas campanhas de solidariedade como “Criança Esperança”, “AACD (Associação de Apoio à Criança Deficiente)”, aos desabrigados por enchentes, em movimentos políticos como nas “diretas já” (1983-1984), no *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Mello (1992), entre outras situações. Dessa forma, disfarçam-se as desigualdades sociais através do sentimento da cordialidade e solidariedade entre as pessoas em situações de vulnerabilidade ou movimento social.

O mito nacional (expressão entendida neste estudo como o imaginário social que permite a compreensão da vida a partir de experiências práticas regradas pelo senso comum), para ser bem sucedido, precisa que todos desenvolvam esse sentimento de brasilidade, que acreditem nesse sentimento. Para isso, necessita ser internalizado como algo seu, que faça parte de sua personalidade. Assim, ser “brasileiro” está no coração e na mente de todas as pessoas de nosso país (SOUZA, 2009).

A partir da publicação do livro “Casa Grande & Senzala”, em 1933 por Gilberto Freyre, inicia-se uma inversão do “olhar” sobre o mestiço, antes considerado como inferior, uma degeneração das raças puras, constituída do que havia de pior tanto no branco quanto no negro. Agora se tornava um fator de orgulho, com virtualidades positivas de ser um povo caloroso, simpático, sensual e de índole pacífica, que viria compensar qualquer crítica e serem os pilares para enfrentar a permanente vida sofrida de boa parte da população brasileira (SOUZA, 2009).

É nesse sentimento de “brasilidade”, visto como um guerreiro ou um lutador incansável, que o mérito individual será acreditado no mundo moderno, como um ambiente de “igualdade de oportunidade”.

Nesse sentido, podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a “meritocracia”, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são “justos”. Sua justiça reside no fato de que “é do interesse de todos” que existam “recompensas” para indivíduos de alto desempenho em funções importantes para a reprodução da sociedade. O “privilégio” individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada

na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos, apenas e enquanto exista essa pressuposição. (SOUZA, 2009, p.43)

Dessa maneira há de se separar o indivíduo da sociedade, para que “recompensas” ou “punições” sejam justificadas ao serem atribuídas ao indivíduo. Por isso, é fácil e bem aceito aos nossos “olhos” culpar os pobres pelo próprio fracasso. E não perceber também que as disposições que nos levam ao sucesso como a disciplina, o autocontrole, a concentração e a prospecção não são disposições inerentes aos indivíduos vitoriosos. Essas puderam ser desenvolvidas desde a tenra idade no seu ambiente familiar (isso será aprofundado nos próximos capítulos). Aos indivíduos fracassados, não os apontamos todo dia como “azarados” e os humilhamos por estarem nessa situação, mas justificamos o seu fracasso como fator de sua própria conduta de preguiça e de inepto que o conduziu a esse fracasso (Ibidem).

Dessa forma, as famílias não são partículas da sociedade e se constituem de forma isolada e autônoma. Pelo contrário, as famílias de uma mesma classe ensinam a seus filhos valores, normas, condutas e comportamentos muito semelhantes. E, assim, os filhos e filhas vão encontrar amigos (as), namorados (as), marido e esposa, perpetuando esse mesmo ciclo de convivência.

A relação familiar da classe média, além de prover os ensinamentos de como se comportar, conversar, adquirir conhecimento e cultura, considera o cuidado com as crianças, vindo do amor incondicional de seus pais, um elemento imprescindível ao sucesso desses indivíduos, que os dará autoconfiança para enfrentar os desafios, competir e superar as derrotas.

Já os filhos da classe popular, principalmente os mais desfavorecidos (denominados por Jessé Souza como “Ralé”, não em sentido pejorativo, mas com o intuito de chamar a nossa atenção para essa população) não possuem no ambiente familiar esse tipo de aprendizado fraterno organizado entre os membros adultos com as crianças. E a relação com a escola, muitas vezes, vem de estímulos sem a convicção, feitos “ao vento”, pois os adultos não trazem consigo experiências positivas de aprendizagem e o uso desses conhecimentos no ambiente externo como fonte de promoção social. A escola passa ser apenas um ambiente de convivência com os amigos e de enfrentamentos hostis com os adultos (SOUZA, 2009).

Com isso, as crianças não chegam à escola em condições semelhantes para competirem com chances iguais. Existe aqui uma distância entre as crianças da classe média com as da classe popular e um abismo com as crianças da “ralé”.

Enquanto as primeiras (classe média) chegam à escola já tendo recebido dos pais todo o estímulo, os melhores exemplos e a carga de motivação diária necessária para o difícil aprendizado que a disciplina escolar significa para as crianças, as crianças da “ralé” chegam completamente despreparadas para os mesmos desafios. (SOUZA, 2009, p.82)

A gênese dessa desigualdade não se inicia na escola, mas no que precede a formação do indivíduo, a sua criação, sua preparação para o mundo formal, institucionalizado do conhecimento e do trabalho. O grupo de seu nascimento dará a esse indivíduo aprendizados para saber se comportar, falar, vestir e agir com seus pares.

1.7 - As classes sociais e a distinção entre os grupos sociais

Para compreender como a imersão de um indivíduo e seu grupo dentro de uma Classe Social pode conduzi-lo a comportamentos, crenças, valores e como os distingue de outros grupos sociais, busca-se na noção de Classes Sociais, de Pierre Bourdieu, estabelecer uma lógica mais visível desses comportamentos de grupo e como essas condutas estabelecem relações hierarquizadas.

Dessa maneira, é preciso compreender de que forma o indivíduo assimila a disposição culta e a competência cultural nos ambientes legítimos, como a pintura ou a música, e também em áreas livres como “vestuário” e “alimentação”, numa relação direta com os mercados “escolar” ou “extraescolar” em que esses conhecimentos sistematizados são reconhecidos através dos diplomas e relacionados com a sua origem social, em que a valorização do capital escolar aumenta o peso de acordo com a sua origem social.

De acordo com Suzanne Langer (1968 apud BOURDIEU, 2007), a arte, a música, a pintura e os livros eram de uso exclusivo para as pessoas ricas e restrito às massas. Hoje, esse acesso é, de alguma forma, disponibilizado à população que tem a possibilidade de ler uma boa literatura, visitar museus, escutar uma boa música pelo rádio. Dessa forma, o julgamento popular sobre essas artes tornou-se realidade. A arte não é só um prazer dos sentidos, mas lisonjeira a quem a conhece.

No entanto, a “estética popular” baseia-se na afirmação da continuidade da arte e da vida, subordinando a forma à função. No cinema, o público popular prefere as intrigas orientadas, sequenciadas pelo cronológico e um final feliz. Isso explica de alguma maneira o sucesso das telenovelas brasileiras. O espetáculo popular proporciona uma participação

coletiva menos formalizada nos shows ao ar livre, eventos esportivos – futebol, circo, entre outros – dando satisfação direta ao espectador.

A disposição estética como aptidão para perceber e decifrar as características propriamente estilísticas é, portanto, inseparável da competência propriamente artística: adquirido por uma aprendizagem explícita ou pela simples frequência das obras – sobretudo, aquelas reunidas em museus as quais, pelo fato da diversidade de suas funções originais e de sua exposição neutralizante em um espaço dedicado à arte, fazem apelo ao interesse puro pela forma – este controle prático permite situar cada elemento de um universo de representações artísticas em uma classe definida, em relação à classe constituída por todas as representações simbólicas de forma consciente ou inconscientemente, exclusividade (BOURDIEU, 2007, p.51).

O universo burguês (classe média e alta) através de seus atos “desinteressados” e “gratuitos” pode ser presenciado na limpeza e na decoração de uma casa; nas caminhadas matinais e no turismo, cuja finalidade é o exercício do corpo e sua apropriação simbólica além das cerimônias e recepções de luxuosas ostentações e no consumo da arte. As mulheres, por sua vez, dedicam-se na ornamentação e organização dos lares ou refugiam-se na estética.

A disposição estética burguesa permite uma distância objetiva em relação à “necessidade de sobrevivência” (viver apenas com o básico, moradia, alimentação, vestuário e saúde; ou com a privação dessas necessidades) e a quem está confinado nessas necessidades, uma ação intencional presente na exibição e na liberdade. Esse distanciamento é percebido como uma “estilização da vida” que orienta as mais variadas práticas, desde a escolha culinária, das bebidas, da decoração e do vestuário. Esse estilo de vida faz a afirmação do seu poder e sua superioridade sobre a necessidade dominada, constituídos como vulgares. “A intolerância estética exerce violências terríveis. A aversão pelos estilos de vida diferentes é, sem dúvida, uma das mais fortes barreiras entre as classes” (Ibidem, p.57).

A ideologia do gosto apresenta-se através de duas modalidades da competência cultural e de sua aquisição e utilização. A primeira, *aprendizado total*, precoce e invisível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa; distingue-se da segunda modalidade o *aprendizado tardio, metódico e acelerado*, uma espécie de “verniz” cultural não tanto pela profundidade e durabilidade de seu efeito, mas pela mobilidade da relação com a linguagem e a cultura que ele tende a inculcar como suplemento (BOURDIEU, 2007).

Por isso, a cultura escolar é fundamentada por uma ideologia racional, de normas e fórmulas diretas, através de ações mais negativas (punitiva) do que positivas. Essa pedagogia

impede o espontaneísmo do gosto pela arte e sua familiarização, pois o objetivo é recuperar o tempo perdido, causado pelo distanciamento social entre as classes.

As diferenças na estrutura do capital econômico marcam as diferenças entre as frações da classe dominante, assim como as diferenças de capital cultural marcam as diferenças entre a classe alta, média e a popular.

As famílias da classe alta e média procuram transmitir aos filhos uma base de capital estatutário, definindo as suas origens, como se comportar à mesa, a arte da conversação, o falar uma segunda língua, a cultura musical fornecidas desde a tenra idade. Além de um conjunto de traços distintos (postura, garbo, atitude, dicção e pronúncia) que não são ensinados na escola, mas que definem a distinção burguesa.

Nesse processo de aprendizagem, incorpora-se o capital cultural perpetuado e modernizado ao mesmo tempo por várias gerações. Esses hábitos são assimilados pelos indivíduos e na forma de um bônus, coloca-o a frente no usufruto da cultura legítima, evitando dessa maneira qualquer trabalho de retificação e correção (em instituições) dos efeitos das aprendizagens impróprias apreendidas com outras vistas como desprestigiadas.

Essa apropriação pressupõe disposições e essas não são iguais a todos os agentes. A diferença de acesso aos instrumentos de apropriação da herança cultural faz com que seja controlada pelos membros de um determinado conjunto, mas dentro do grupo da elite a distribuição é igual, portanto, o capital cultural não funciona como elemento de distinção. No entanto, frente à classe popular, esse é dominado e o grupo que detém esse capital cultural, a elite, são os dominadores.

Dessa maneira, a família e a escola funcionam como espaços que se constituem pelo próprio uso; o desenvolvimento de competências julgadas necessárias, em determinado momento, de maneira a se formar o valor de tais competências, ou seja, como mercados que por suas sanções positivas ou negativas controlam o desempenho, fortalecendo o que é “aceitável” e punindo de maneira gradual as disposições desprovidas de valor.

Assim, as *frações mais ricas em capital cultural* tendem a investir na educação dos filhos, além das práticas culturais, com o intuito de manter sua distinção cultural. Já as *frações mais ricas em capital econômico* preferem investimentos econômicos fortes na trajetória escolar específica para a função econômica da família. A classe média prefere um investimento racional tanto no econômico quanto aos culturais e educativos.

Segundo Setton (2002, p. 63) com base nos estudos de Bourdieu, o *habitus* não se constitui como um destino do indivíduo, mas uma noção que nos auxilia a pensar as

características sociais dos indivíduos, pois esses seguem uma orientação, ora consciente, ora inconsciente, ao fazerem suas escolhas.

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquiridos nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Através da noção de *habitus*, é possível apreender certa homogeneidade nos gostos e preferências de determinados grupos que possuem experiências vividas numa mesma trajetória social. Essas experiências produzem um estoque de disposições incorporadas e tonam-se ações concretas a partir dos estímulos conjunturais do meio social no qual o indivíduo participe (Ibidem).

Portanto, o *habitus* são práticas ajustadas à sua condição de vida e são percebidos como naturais, daí então se dá a sua invisibilidade social. Os estilos de vida são produtos sistemáticos do *habitus* e de suas mútuas relações qualificadas como “distintos” ou “vulgares”. Assim, a prática de um agente e de todos os agentes da mesma classe torna-se, por afinidade, em um estilo, numa forma singular de traçar caracteres pertencentes a um determinado conjunto como um reconhecimento imediato. Por exemplo, a sua maneira de administrar o orçamento e o tempo; a percepção do próprio corpo; a utilização da linguagem e sua escolha de roupas e a reserva de um espaço a si mesmo em propriedades bem combinadas.

1.7.1 – Linguagem

A linguagem possui várias funções como, por exemplo, de veicular informação; mas há uma função central, a comunicação social entre as pessoas. Segundo Gnerre (1998), todo indivíduo tem que agir verbalmente de acordo com três regras: a) deve saber em que momento pode falar e quando não falar; b) quais conteúdos referenciais lhe são consentidos e quais

deverão ser usados numa determinada situação; c) qual variedade linguística é oportuna que seja usado em um determinado local e a quem está a falar.

Essas regras são fundamentais tanto para o falante quanto para o ouvinte, mas nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso pleno e garantido a todas as variedades e conteúdos referenciais da língua. Apenas uma parcela da sociedade tem acesso à variedade “cultura” ou “padrão” da língua, sempre associada às normas gramaticais. E cada variante linguística tem o peso social do seu falante e qual posição esse ocupa nas relações econômicas e sociais frente a outros indivíduos.

Quem define a língua padrão? Neste momento cabe pensar no conceito de “legitimação”. Segundo Habermas (1976), “*a legitimação é o processo de dar idoneidade ou dignidade a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita*” (apud GNERRE, 1998, p.8). Assim, a variante linguística é definida como padrão a partir de uma tradição em grupos de poder e disseminada como identidade nacional.

Contudo, a discriminação pelo modo como as pessoas falam também é uma barreira social. Esse é um fato vivenciado no mundo inteiro e, muitas vezes, camuflado pelo fator da regionalidade a qual o indivíduo pertence, por isso, a busca pela proximidade da linguagem culta, como por exemplo a fala veiculada nos telejornais em que essa modalidade da língua é normatizada pela escrita que, por sua vez, está legitimada pela tradição gramatical (GNERRE, 1998).

A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias de um Jornal Nacional por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão, mas também nos conteúdos a elas associados. Assim, também, se a televisão e o rádio alcançam uma enorme difusão, a comunicação de notícias e informações fica restrita a grupos relativamente reduzidos entre os que têm acesso aos instrumentos de tais comunicações. (Ibidem, p.21)

Mesmo o indivíduo que controla as estruturas gramaticais e o léxico da variante linguística padrão, deve ainda passar pelo teste da interação face a face, de controlar sua fala em tempo e ritmo, além da organização das informações e dos conteúdos. Também é analisada a postura do corpo, a direção do olhar, todos esses fatores serão julgados pelo ouvinte. Portanto, a gramática normativa é um código incompleto e abre espaço para a

arbitrariedade, num jogo onde quem ganha é o indivíduo que dispõe dos instrumentos prévios para a aquisição da leitura e da escrita inseridos no código da linguagem (GNERRE, 1998).

Falar ou escrever segundo as regras e os princípios é distinguir-se daqueles que falam “sem regras e sem princípios”, colocar-se na posição daquele que aplica regras e dominar aqueles que não têm o domínio simbólico da língua. (LAHIRE, 2006, p. 587)

De acordo com os princípios democráticos, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de existir com base em critérios de etnia, religião ou credo político, no entanto, há uma abertura quando se fala da linguagem e da educação, devido aos diferentes níveis de acesso que cada indivíduo alcança. Então, a linguagem “padrão” viria para suprir ou reduzir tal conflito (GNERRE, 1998).

Porém, processos democráticos como as campanhas populares de alfabetização oportunizam novas chances de acesso ao código da língua padrão. Mas esses processos, não são tão democráticos e nem libertadores, pois, possuem metodologias padronizadas da língua sem levar em conta o contexto desses indivíduos que foram inseridos nessas campanhas.

O domínio da língua culta é a distinção visível, sem dissimulações, que é bem descrito por Gnerre, ao dizer que “*a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder*” (Ibidem, p.22).

1.7.2 – Alimentação

O gosto tem uma relação direta com o uso (ideia) que a classe faz do corpo e dos efeitos da alimentação sobre esse corpo, sua força, sua saúde e sua beleza. Dessa maneira, a classe popular está mais atenta à força do corpo, enquanto a elite se preocupa com a saúde e a beleza do corpo.

O verdadeiro princípio das diferenças que se observam no campo do consumo, e muito além dessa área, é a oposição entre gostos de luxo (ou de liberdade) e os gostos de necessidade: os primeiros caracterizam os indivíduos que são o produto de condições materiais de existência definidas pela distância da necessidade, pelas liberdades ou, como se diz, às vezes, pelas facilidades garantidas pela posse de um capital; por sua vez, os segundos exprimem, em seu próprio ajuste, as necessidades de que é o produto (BOURDIEU, 2007, p. 168-169).

Na classe popular, o *habitus* como necessidade que torna virtude é evidenciado pela falta de tudo que é necessário para o “bem estar”. A necessidade impõe um “gosto” como forma de adaptação, de aceitação, de resignação ao pouco que se conquista.

Por isso, muitas famílias da classe popular priorizam o consumo de alimentos para o sustento por um tempo maior, em detrimento de alimentos que aparecem associadas à ideia da dieta e do sustento por curto período de tempo. Essa relação entre alimentação e sustento está relacionada diretamente ao poder econômico, pois dentro do orçamento familiar o gasto com os alimentos consome uma boa parte do salário ou do dinheiro que se conseguiu com o “biscate” daquele mês ou mesmo do dia.

Para Bourdieu (2002), o consumo popular como “gosto de necessidade”, definido pela falta e pela privação dos bens necessários, impõem ao indivíduo uma adaptação, uma aceitação dessa necessidade para evitar o sentimento do desperdício.

Esse tipo de “gosto de necessidade” é visível quando se escuta falar sobre o dinheiro gasto por alguém, com situação econômica elevada e que esse “desperdiça o seu dinheiro com festas, roupas, joias, viagens, iates, entre outras situações”. O indivíduo da classe popular pensa dessa maneira com base no sentimento de que compraria outras coisas com esse dinheiro, para suprir a sua necessidade imediata como a sua moradia, alimentação e vestuário. E não pensa no jogo social de estabelecer laços com outras pessoas importantes e fortalecer a posição social (BOURDIEU, 2007).

Para a fração alta da burguesia e a elite, essa condição econômica faz com que os gastos estejam inseridos nas despesas necessárias de “estar e sentir” esse lugar que ocupa socialmente. Portanto, a classe popular vê o valor do dinheiro dos indivíduos ricos na perspectiva de sua própria necessidade.

Dessa forma, a classe popular, em submissão à necessidade, segue uma estética pragmática e funcionalista, recusando a arte pela arte, e em seu lugar, a concepção de que esse estilo de vida é absurdo (Ibidem).

1.7.3 – Trabalho

Segundo Paul Willis (1991), em seu estudo etnográfico com um grupo de adolescentes masculinos da classe operária matriculados na escola secundária inglesa, demonstra que a escolha do trabalho não era construída a partir da edificação cultural, mas na necessidade do

dinheiro rápido para o consumo de produtos que pudessem inseri-lo num mundo quase adulto, como as saídas à noite com os amigos, a cerveja no bar, as roupas “da moda”, entre outros. Esse tipo de consumo reforça nesses jovens a necessidade de obter algum dinheiro por conta própria diante da impossibilidade do sustento pelos pais.

Ainda nesse estudo, o autor identifica dois grupos de alunos: os “não conformistas” e os “conformistas”. Para os jovens “não conformistas”, o conhecimento escolar só é válido quando possui uma função prática, imediata, relacionada aos trabalhos manuais e rudes, afirmando uma postura machista dos rapazes à sua masculinidade. Para os jovens “conformistas”, vistos pelo grupo opositor como “cê-dê-efes”, a escolarização é compreendida como qualificação futura que vai direcioná-los aos trabalhos intelectuais, aos burocráticos e às funções de nível médio.

Esse antagonismo entre o trabalho intelectual e manual recebe estímulos e reforços da família, principalmente dos pais de classe média, que veem a escola como fonte não apenas de conhecimento, mas um local também para aquisição de qualificação intelectual, com o objetivo de ocupar os empregos mais rentáveis e de baixo esforço físico (Ibidem).

No contexto da presente pesquisa para a dissertação, a “necessidade do dinheiro” apresenta uma força que coloca os alunos da rede municipal também na busca por empregos. Como esses adolescentes encontram-se abaixo da maioria, o mercado de trabalho não oferece nenhuma atividade formal rentável, o que os leva a situações de informalidade, muitas vezes, engolidos pelas atividades marginais.

1.7.4 – Vestuário

As classes populares transformam o vestuário em uso realista ou, se preferimos, funcionalista. Ao privilegiar a substância e a função em relação à forma, elas desejam a devida compensação, se assim se pode dizer, para seu gasto, escolhendo algo “que pode durar muito tempo”. Ignorando a preocupação burguesa de introduzir a boa apresentação no universo doméstico – lugar da liberdade, do avental e das pantufas (para as mulheres), do torso nu ou da camiseta (para homens) – elas desleixam a distinção entre a roupa de cima, visível, destinada a ser vista, e a roupa de baixo, invisível ou escondida, ao contrário das classes médias que começam a ficar inquietas – pelos menos, fora de casa e no trabalho (cresce, cada vez mais, o número de mulheres trabalhadoras) – com sua aparência externa, incluindo vestuário e cosmética. (BOURDIEU, 2007, p.190)

Os tempos mudaram e hoje as roupas deixaram de ser apenas funcionais para a classe popular e visam também acompanhar os conceitos de “moda e consumo” da classe média e alta.

Na atualidade, o consumo é marcado pelas relações entre o indivíduo com o produto da moda e o valor agregado a cada peça do vestuário, de forma a classificá-lo, de apontar o seu “potencial” de compra e em quais locais adquirir o seu produto.

Os hábitos de consumo são diferenciados de acordo com cada classe social, a elite e a classe média preferem os centros de compras conhecidos por shoppings centers. A nova classe média ou segmentos dos emergentes procuram as lojas de rua. A escolha por roupas de marca também difere na preferência dessas classes, as camadas mais altas (média e elite) afirmam gostar de usar roupas de marcas como fator de exclusividade. Para a “nova classe média”, a marca representa um meio de inclusão, além de estar vinculada com a autoestima e bem estar frente as suas perspectivas de vida miradas na classe média.

Outro grupo a ser considerado como potencialmente consumidor são os jovens. Devido à facilidade de acesso a informações via celulares e internet, esses jovens de uma maneira similar a todas as classes sociais começam a desenvolver um alto grau de consumo no vestuário, pois, para esses jovens, adquirir um produto de marca é fazer parte de um grupo seleto e ser socialmente aceito.

Cada classe e suas frações tendem a consumir produtos que reafirmam seu modo de vida – não é o produto de uma busca intencional, mas do encontro entre dois sistemas, a sua condição e a sua posição na classe. “O gosto é o que emparelha e assemelha coisas e pessoas que se ligam bem entre as quais existe um mútuo acordo” (Ibidem, p. 225)

Como nas trocas matrimoniais que tendem a reproduzir a estrutura do espaço social, assim, os *habitus* encontram afinidades imediatas na linguagem, comportamento, interesses e progressivamente formam uma aculturação mútua.

Nos aspectos em que as classes populares, reduzidas aos bens e às virtudes “de primeira necessidade” reivindicam a limpeza e a comodidade, as classes médias, já mais liberadas da urgência, desejam um interior caloroso, confortável ou caprichado, ou um vestuário na moda e original. Por sua vez, as classes privilegiadas relegam esses valores para o segundo plano pelo fato de tê-los adquiridos há muito tempo, parecendo-lhes, portanto, evidentes: por terem acesso a intenções socialmente reconhecidas como estéticas – tais como a busca da harmonia e da composição – elas não podem identificar sua distinção com propriedades, práticas ou “virtudes” que já não precisam ser reivindicadas ou, tomadas comuns, não podem sê-lo porque, ao guardarem seu valor de uso, elas perdem seu valor distintivo. (BOURDIEU, 2007, p.233)

1.7.5 - Educação

Segundo Bourdieu (2011), ainda se vê a escola como uma forma alternativa de mobilidade social, promovida pela ideologia da “escola libertadora”, porém, o que acontece através da instituição escolar é a conservação social da grande maioria dos indivíduos em seus espaços sociais, legitimando as desigualdades sociais e sancionando a herança cultural.

A universalização do Ensino Fundamental no Brasil é uma realidade, hoje temos nas escolas públicas e privadas a quase totalidade das crianças frequentando as salas de aulas. Porém, o que se vê é um acesso desigual ao Ensino Médio e Superior devido ao processo seletivo direto ou indireto no decorrer dos anos escolares principalmente dos alunos da rede pública de ensino. Pois, para um jovem da classe média e alta, considerar-se ingressado numa escola de Ensino Médio e na Universidade é decorrente do processo linear na sua trajetória escolar. Enquanto, para os jovens da classe popular, é necessário vencer todos os processos seletivos existentes em sua trajetória escolar, como as avaliações conteudistas e de valores morais e sociais.

As disposições definidas pela instituição escolar como pré-requisitos para um bom desempenho e garantia de sucesso (mérito) individual são disciplina, autocontrole, capacidade de concentração e prospecção. No entanto, essas disposições não são *ethos* desenvolvidos no ambiente familiar por todas as famílias. Ao contrário, cada família irá transmitir ao seu filho certo capital cultural e *ethos* de maneira direta ou indireta. Esses *habitus* incorporados são as atitudes estabelecidas e praticadas pelos indivíduos diante da experiência escolar, com base nessa conduta adquirida para êxitos ou fracassos (BOURDIEU, 2011).

Segundo o autor, a classe média apega-se aos valores escolares, porque encontra na instituição a satisfação para suas expectativas do prestígio social, do êxito escolar e cultural que se dá por conta do apoio que os filhos recebem de suas famílias, como os incentivos e os encorajamentos ao esforço escolar para manter a ascensão social. Dessa forma, utilizam a conduta ascética à aquisição do capital cultural na escola. Diferente das crianças oriundas da classe popular que, de certa forma, são duplamente desfavorecidas, tanto na assimilação da cultura legítima quanto na propensão para adquiri-la; já que o seu meio familiar não consegue suprir a mesma formação de *ethos* da classe média.

Os obstáculos no decorrer do processo escolar dos alunos de classe popular são acumulativos, por isso, esses adolescentes e crianças ao chegar à escola, já vêm com poucos

estímulos de suas famílias. Porém, os mesmos devem desenvolver por conta própria um “estado de êxito” para superarem as seleções durante as avaliações escolares. Nessa luta entre superar os obstáculos e obter o êxito escolar, muitas vezes, o tempo passa para essas crianças e adolescentes que se encontram mais velhos e com muito mais dificuldades na aprendizagem. Dessa maneira, são fortemente eliminados. Restando a esses alunos esperar “tudo” da escola (construção de um *ethos*) e até ser repreendido pela instituição por suas condutas não escolares (BOURDIEU 2011).

2 – AS ESCOLAS E SEUS ATORES SOCIAIS

2.1 – Caracterização das Escolas selecionadas para a pesquisa

A pesquisa tem o objetivo de uma análise comparativa dos dados e sua correlação com os temas da pesquisa sobre subcidadania e capital cultural e, para isso, foram selecionadas duas escolas municipais localizadas nas regiões Sudeste e Sul da cidade de Juiz de Fora e uma escola particular com sede na região Central dessa mesma cidade.

A Escola Municipal 1

A Escola Municipal 1 está localizada na região Sudeste da cidade de Juiz de Fora e teve sua sede própria inaugurada em 1974, passou por várias reformas e ampliações, sendo a última realizada em janeiro de 2006. Atualmente, atende turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e, no noturno, possui turmas do Ensino de Jovens e Adultos – EJA. No ano de 2012, atendeu a 29 turmas com 824 alunos, dos quais 92 estudantes matriculados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental participaram da pesquisa. Essa escola está inserida nos Programas do Governo Federal PDE-Escola, MAIS EDUCAÇÃO e GENTE EM PRIMEIRO LUGAR⁶.

A Escola Municipal 2

A Escola Municipal 2 está localizada na região Sul da cidade de Juiz de Fora. Foi inaugurada em 1982 atendendo apenas aos alunos da Educação Infantil (de 4 a 6 anos). Em 1991, a comunidade reivindicou a ampliação do atendimento para a inclusão do Ensino Fundamental. Sendo atendida a reivindicação no ano de 1992 apenas para as turmas de 1ª série (hoje o segundo ano do Ensino Fundamental). Em 1994, ficou autorizado o funcionamento do Ensino Fundamental e a escola passou atender também os demais anos do 1º ano ao 5º ano (primeira etapa). A instituição passou por ampliações nos anos de 2002 e 2003 tendo a construção de três andares com seis salas de aulas, secretaria escolar e uma

⁶ Esses programas tem o objetivo de ampliar a jornada escolar de quatro horas para até sete horas diárias no intuito de melhorar o desempenho dos alunos, além de refletir a gestão democrática e o espaço pedagógico oferecendo aos alunos oficinas como: jornal (virtual e impresso); teatro; dança; futsal; rádio; percussão; flauta; grafite; hip-hop; breaking; MC e DJ. A instituição também conta com os ambientes educacionais da biblioteca, sala de informática, sala para o Laboratório de Aprendizagem (LA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos portadores de necessidades especiais.

pequena quadra esportiva. No ano de 2012, foi novamente ampliada com a construção de cinco salas de ambientes educacionais (biblioteca, sala de informática, sala multimídia, sala para as Mesas Educacionais e Laboratório de Aprendizagem e uma sala para Artes), ampliação da secretaria escolar, ampliação da cozinha, reforma do piso do refeitório e telhado do prédio no primeiro bloco. Atualmente, atende às turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano; em 2012 atendeu a 20 turmas com 490 alunos, dos quais 79 estudantes matriculados nos 8º, 9º e Aceleração II participaram da pesquisa. A escola também está inserida nos Programas do Governo Federal PDE-Escola e MAIS EDUCAÇÃO⁷

A Escola Particular

A Escola Particular selecionada é confessional, localizada na região do Centro de Juiz de Fora. Foi inaugurada em 1909, sendo ampliada em 1922. No ano de 1928, foi oficializado o Curso Comercial e, em 1930, o Curso Normal e mais uma ampliação foi realizada nesse mesmo ano. Em 1962, a escola apresentou mais uma ampliação do seu espaço com salas de aulas, sala dos professores e outras dependências. A partir de 1980, a escola foi tombada como Patrimônio Histórico e, nos últimos anos, foram inaugurados novos espaços como a praça e o complexo esportivo, salas para os professores, supervisores e coordenadores, centro de informática, vídeo e multimídia. A instituição permitiu que 137 alunos dos 8º e 9º anos participassem da pesquisa.

2.1.1 – O Perfil Escolar e Econômico dos discentes

2.1.1.1 – O Perfil Escolar

Os dados coletados para compor o perfil dos discentes foram obtidos através da aplicação de um questionário respondido por 308 estudantes das três escolas selecionadas, matriculados nas turmas do 8º ano, 9º ano e Aceleração II, na faixa etária entre 12 a 17 anos. Além do uso das fichas individuais sob a autorização dos diretores de cada estabelecimento de ensino.

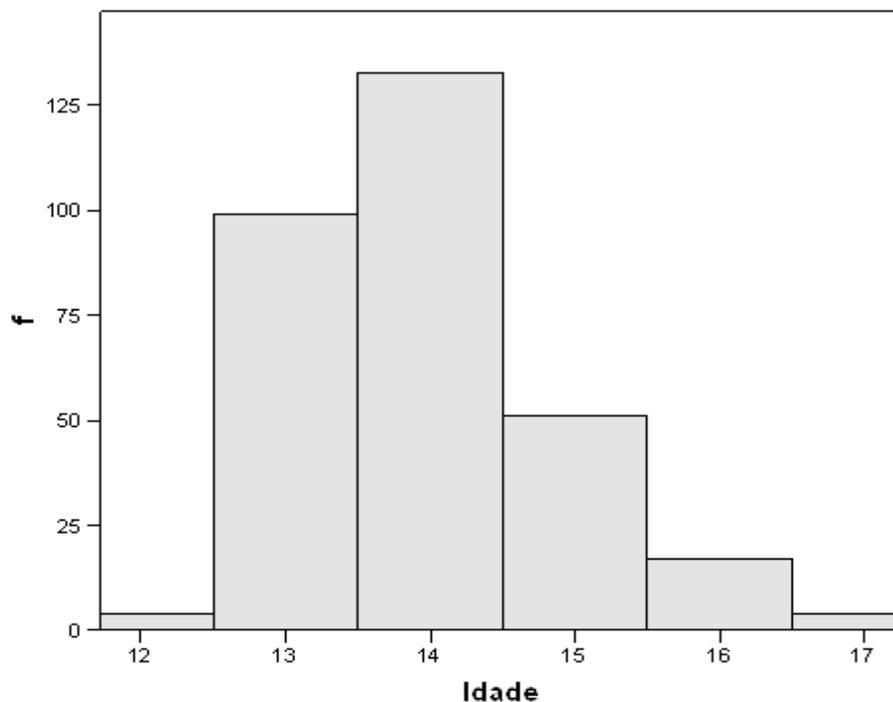
O questionário semiestruturado permitiu coletar informações sobre a trajetória dos alunos no Ensino Fundamental e como organizam os seus estudos fora da escola. Possibilitou

⁷ A Escola Municipal 2 oferece aos alunos cinco projetos como Laboratório de Aprendizagem, informática, dança, coral e aulas de flauta, violão e teclado.

identificar os dados familiares como a escolaridade e a profissão dos responsáveis e o número de irmãos. Também foram levantados aspectos para as práticas e gostos culturais, das práticas esportivas, da vida social e do lazer, da religião, do uso do computador e acesso à internet. Esse questionário foi aplicado nas turmas de 8º e 9º anos e em uma turma de Aceleração dos Estudos para os adolescentes com a idade entre os 12 aos 17 anos. Após a aplicação do questionário, os dados foram submetidos a uma análise estatística.

A aplicação dos questionários nas duas escolas municipais foi realizada pela própria pesquisadora em contato direto com as turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental e a turma de Aceleração de Estudos. Na escola particular, os questionários foram aplicados pela Supervisora Pedagógica da instituição, uma vez que não foi permitido o contato da pesquisadora com os estudantes.

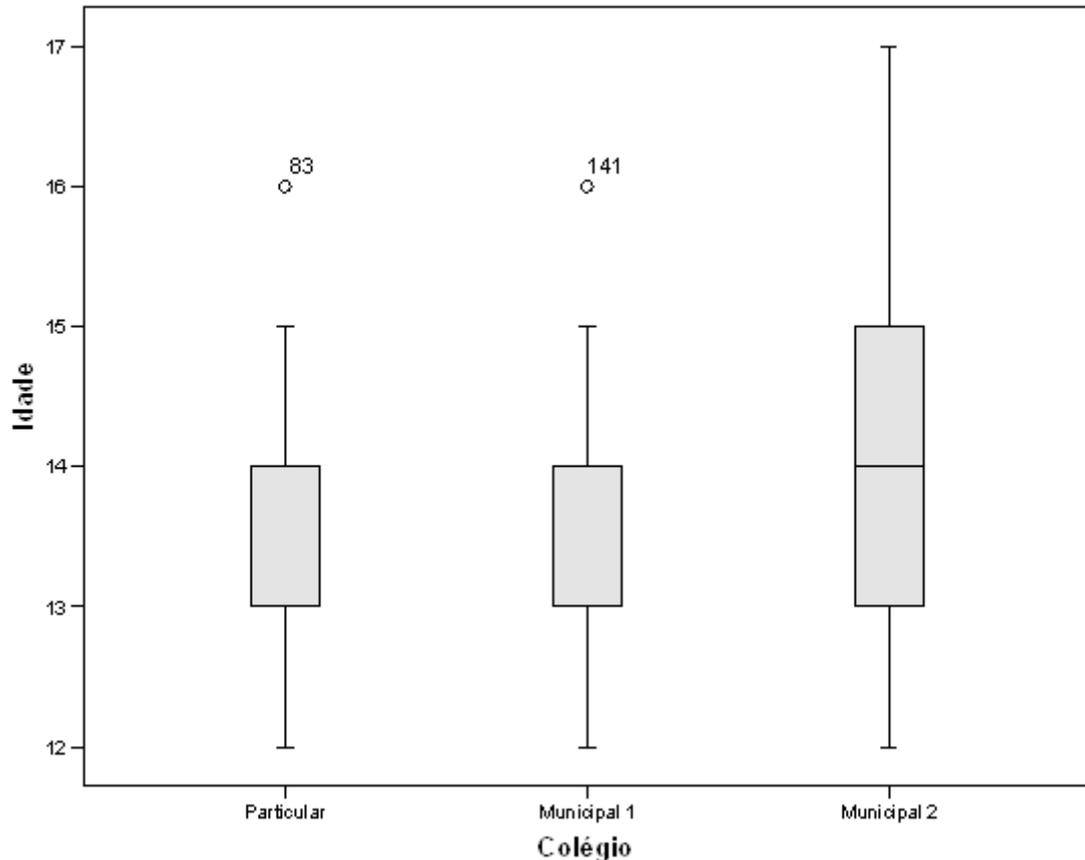
Gráfico 1 – Idade



Representando o total de alunos, o gráfico 1 das idades mostra a maior concentração nas faixas etárias entre 13 a 15 anos. No entanto, já é possível perceber a presença da

distorção idade/ano a partir dos 15 anos, já que o Ensino Fundamental deveria ser finalizado aos 14 para 15 anos de idade.

Gráfico 2 - Colégio e Idade



Ao analisar as idades dos alunos, em separado por escola, o gráfico 2 (box-plot) mostra que a Escola Particular possui um fluxo idade/ano correto para com as turmas do 8º e 9º ano. Por sua vez, a Escola Municipal 1 também encontra-se com o seu fluxo correlacionado ao ano escolar correto. Chama a atenção o fato da Escola Municipal 2 apresentar uma distorção idade/ano em seu fluxo escolar (progressão dos anos escolares) tendo 25% alunos com idade superior a 15 anos.

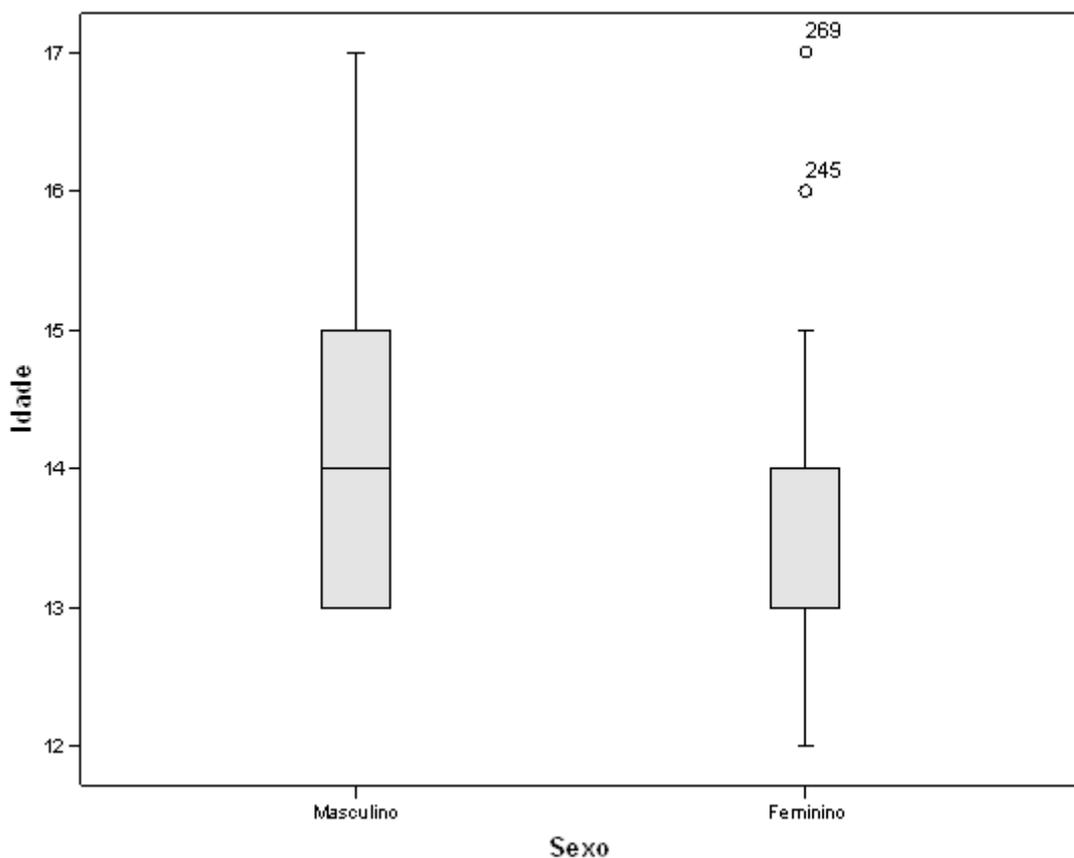
Nesse caso, temos duas escolas municipais com perfis de fluxo escolar diferentes. Duas situações mostraram-se relevantes: A Escola Municipal 1 participa do um Projeto de Correção do Fluxo Escolar da Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora⁸.

⁸ Com o propósito de corrigir esse fluxo, foi realizada pela Gestão 2009 a 2012 a criação de uma escola numa nova concepção metodológica para atender adolescentes com três ou mais anos de repetências nos 6º anos do Ensino Fundamental. Portanto, a Escola Municipal 1 não apresenta uma distorção no seu fluxo devido a sua participação nesse projeto. (Ver detalhamento do projeto no anexo 2)

A Escola Municipal 2 apresenta grande distorção idade/ano, mostrando alunos que possuem mais de 15 anos⁹.

Dessa forma, as escolas selecionadas representam pelo menos dois perfis de fluxo escolar. As dezessete escolas municipais participantes do Projeto de Correção de Fluxo da Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora, por isso, tendem a apresentar um fluxo regular ou com menos distorções idade/ano. As escolas não participantes desse projeto podem apresentar, em seu fluxo, a questão da distorção idade/ano a ser regularizada.

Gráfico 3 – Sexo e Idade

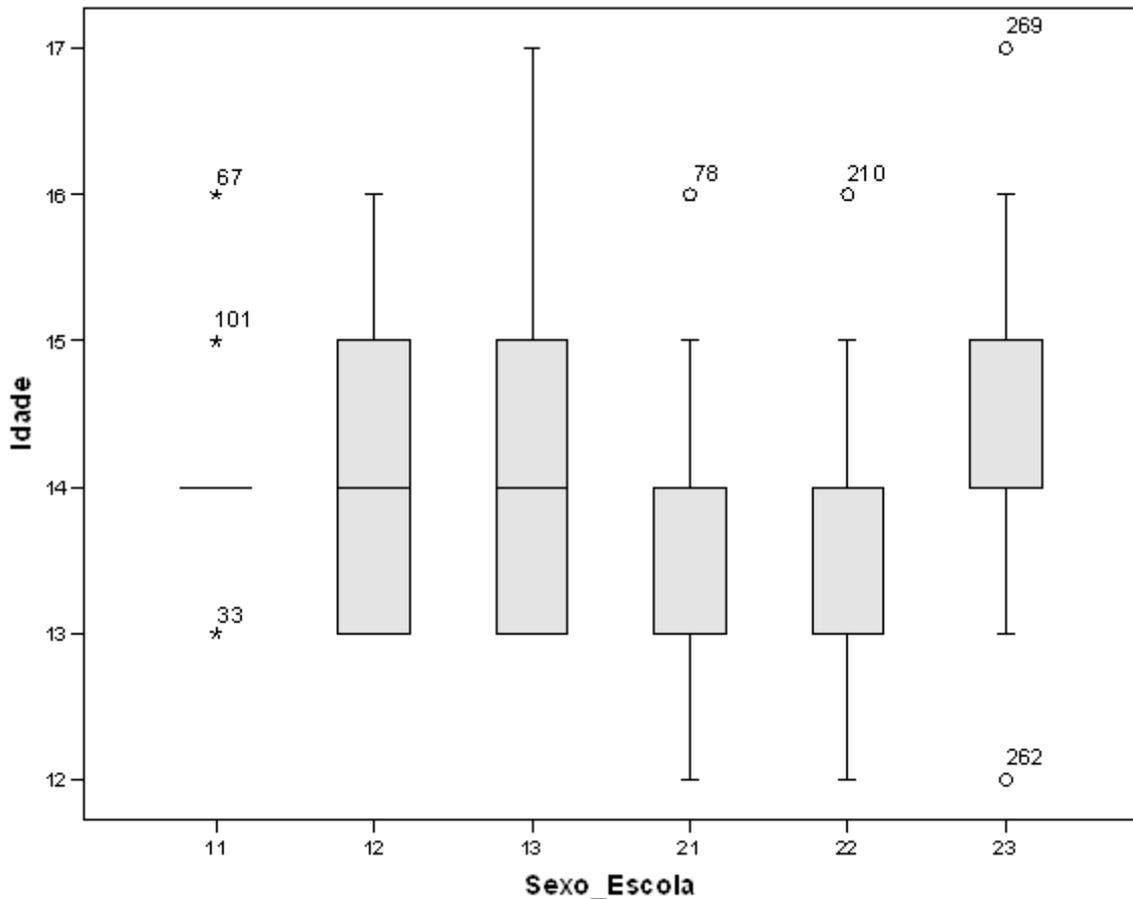


No gráfico 3, *sexo e idade*, observa-se que no masculino há uma concentração entre as idades de 13 a 15 anos, enquanto o feminino concentra-se nas idades de 13 a 14 anos. A concentração dos alunos do sexo masculino é menor do que as do sexo feminino.

É possível encontrar nas escolas alunos com mais de 16 anos no 8º e 9º ano e alunas com apenas 12 anos estudando no 8º ano.

⁹No entanto, essa escola vem desenvolvendo dentro do seu próprio espaço uma turma de Aceleração dos Estudos, com o objetivo de corrigir também o seu fluxo escolar e propiciar outra oportunidade de aprendizagem mais adequada ao perfil desses adolescentes. Devido a essa ação, o quadro revela a presença dos alunos com distorção em conjunto com os alunos na faixa etária correspondente aos 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 4 - Sexo e Escola



Ao correlacionar *idade com sexo/escola*, o gráfico 4 nos indica a mediana da idade em 14 anos em que a maioria dos estudantes está terminando o Ensino Fundamental.

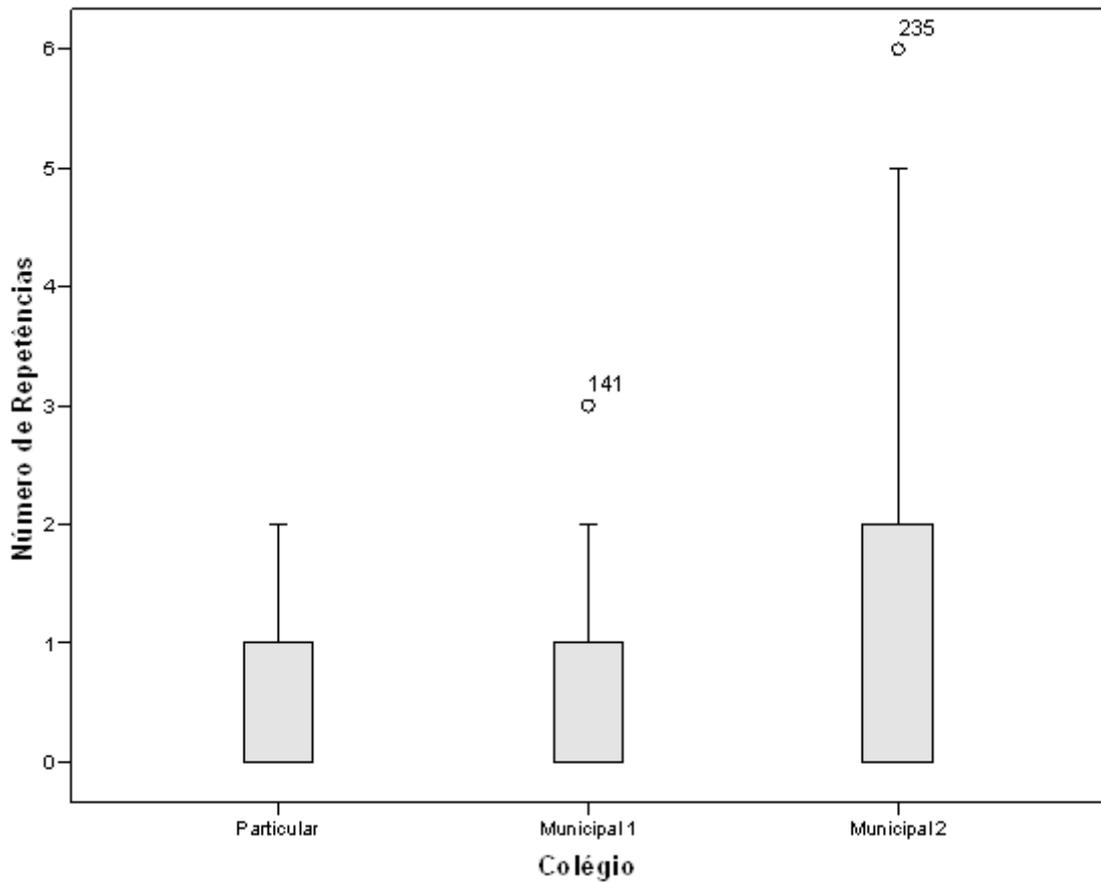
Para o sexo masculino, nas três escolas, o gráfico nos mostra que na Escola Particular seus discentes estão altamente concentrados na idade de 14 anos e as Escolas Municipais 1 e 2 em igualdade de idades entre 13 a 15 anos, com uma elevação na Escola Municipal 2 pela presença de alunos acima dos 16 anos.

Com relação ao sexo feminino, o gráfico 5 nos mostra uma igualdade entre a Escola Particular e a Escola Municipal 1, com alunas em idades entre 12 a 15 anos e uma concentração nos 13 e 14 anos. Na Escola Municipal 2, as alunas apresentam idades regulares entre 13 a 16 anos e uma concentração nos 14 e 15 anos. Ainda nessa escola, há meninas com a idade mais avançada em relação às alunas das escolas Particular e Municipal 1.

Esses gráficos vêm confirmar que a Escola Municipal 2 apresenta uma maior distorção idade/ano em relação as outras duas escolas Particular e Municipal 1, como indicado no gráfico 2.

Por sua vez, a Escola Particular apresenta os alunos concentrados nos 14 anos e as alunas concentradas entre 13 e 14 anos, indicando um fluxo escolar e idades adequados aos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 5 - Colégio e Número de Repetências



O gráfico acima mostra o *número de repetências* por escolas, confirmando os dados já apresentados, de uma igualdade entre as escolas Particular e Municipal 1, tendo alunos com até duas repetências. Há uma discrepância com a distorção indicada na Escola Municipal 2, em que os alunos podem chegar a cinco ou seis repetências durante a trajetória escolar.

Tabela 1 – Índices de aprovação e reprovação dos 8º e 9ºanos - Municipal 1

Ano	8º ano			9º ano		
	Matrícula inicial	Aprovação	Reprovação	Matrícula inicial	Aprovação	Reprovação
2005	59	100%	0%	34	94%	6%
2006	59	88%	12%	58	98%	2%
2007	50	94%	6%	52	90%	10%
2008	60	95%	5%	51	98%	2%
2009	55	93%	7%	49	96%	4%
2010	50	96%	4%	50	100%	0%
2011	50	92%	8%	46	98%	2%

Fonte: Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora – Supervisão do Ensino Fundamental

Tabela 2 – Índices de aprovação e reprovação dos 8º e 9ºanos - Municipal 2

Ano	8º ano			9º ano		
	Matrícula inicial	Aprovação	Reprovação	Matrícula inicial	Aprovação	Reprovação
2005						
2006	38	97%	3%			
2007	45	79%	21%	30	100%	0%
2008	38	95%	5%	28	100%	0%
2009	42	86%	14%	36	94%	16%
2010	41	84%	16%	34	84%	16%
2011	41	88%	12%	34	82%	18%

Fonte: Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora – Supervisão do Ensino Fundamental

As turmas dos anos finais (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental apresentam um fluxo regular de aprovação e, conseqüentemente, uma reprovação reduzida, mas ainda apresentam um índice maior, no caso da Escola municipal 2, de progressão dos alunos para o nível do Ensino Médio. Visto que, na rede municipal o chamado “gargalo” da reprovação dos alunos está localizado no 6º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 3 - Índices de aprovação e reprovação dos 6º

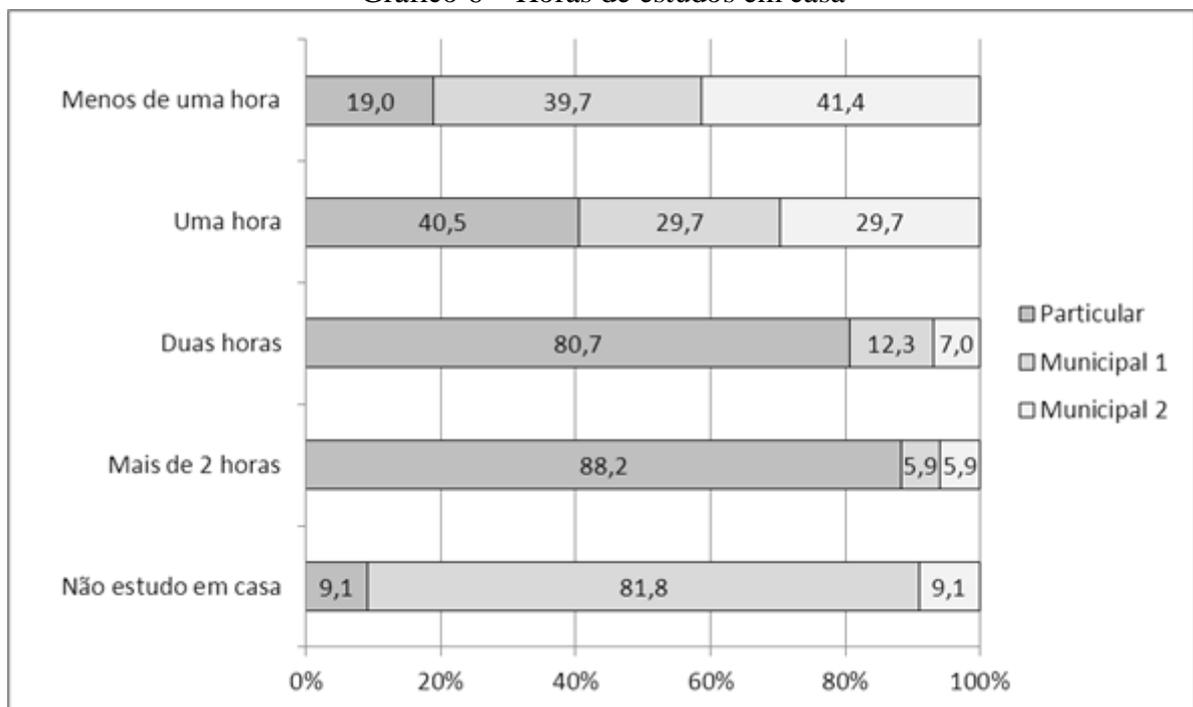
6º ano						
Ano	Municipal 1			Municipal 2		
	Matrícula inicial	Aprovação	Reprovação	Matrícula inicial	Aprovação	Reprovação
2005	63	79%	21%	65	84%	16%
2006	86	75%	25%	68	58%	42%
2007	102	65%	35%	73	73%	27%
2008	110	68%	32%	64	84%	16%
2009	100	53%	47%	64	79%	21%
2010	60	69%	31%	60	68%	32%
2011	89	72%	28%	44	79%	21%

Fonte: Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora – Supervisão do Ensino Fundamental

A análise comparativa dos dados das tabelas 1, 2 e 3 mostra a retenção entre o 6º ano e o 8º e o 9º ano. Por exemplo, na Escola Municipal 1, que apresentava um contingente de 63 alunos em 2005 (6º ano), teve esse contingente reduzido para 50 alunos em 2007 (8º ano). Na Escola Municipal 2, que apresentava 65 alunos 2005 (6º ano), esse contingente caiu para 45 alunos em 2007 (8º ano) e 28 alunos para 2008 (9º ano).

Horas de Estudo em casa

Gráfico 6 – Horas de estudos em casa



O gráfico 6 mostra a porção de tempo que os alunos dedicam aos estudos em casa. Nas situações de “*menos de uma hora*” e “*uma hora*” são os tempos característicos que os alunos das Escolas Municipal 1 e 2 têm disponibilizado para o estudo quando estão em seus lares.

Os tempos de “*uma hora*” e, principalmente, os tempos de “*duas horas*” e “*mais de duas horas*” apontam a presença concentrada dos alunos da Escola Particular.

Um dado relevante nesse gráfico são os alunos da Escola Municipal 1 indicarem “*a não realização desta atividade de estudo em casa*”. Acredita-se que esse fato tem como consequência, na escola, o aumento da reprovação ou mesmo turmas com baixo desempenho nos conteúdos lecionados pelos professores.

Tabela 4 - Horas de Estudo em Casa, por Sexo, por Escola

Horas de Estudo em Casa, por Sexo, por Escola							
	Masculino %			Feminino %			
	Partic	Municip 1	Municip 2	Partic	Municip 1	Municip 2	Total (N)
Menos de uma hora	8,6	13,8	17,2	10,3	25,9	24,1	58
Uma hora	20,3	13,5	13,5	20,3	16,2	16,2	74
Duas horas	35,1	1,8	5,3	45,6	10,5	1,8	57
Mais de 2 horas	31,4	3,9	2,0	56,9	2,0	3,9	51
Não estudo em casa	9,1	30,3	9,1	0,0	51,5	0,0	33
Não declarado	5,7	14,3	40,0	0,0	14,3	25,7	35

Na tabela 4, a correlação entre “*horas de estudo*”, “*sexo e escola*” mostra na Escola Particular que o tempo do estudo em casa independe do sexo e para ambos essa atividade concentra entre “*duas horas ou mais de duas horas*” de estudos.

Nas Escolas Municipais 1 e 2, o sexo feminino sobressai ao sexo masculino, contudo, essas alunas apresentam menor dedicação aos estudos, ao apontar “*uma hora e menos de uma hora*” para essa atividade em casa.

Tabela 5 - Responsável/Acompanha Estudos por Escola

Responsável/Acompanha Estudos por Escola				
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	Total (N)
Não declarado	17,6	37,3	45,1	51
Estudo sozinho	100,0	0,0	0,0	26
Irmã/irmão mais velho	50,0	16,7	33,3	18
Mãe	39,8	37,6	22,6	133
Mãe/irmão mais velho	55,6	22,2	22,2	9
Mãe/pai	67,7	9,7	22,6	31
Pai	33,3	53,3	13,3	15
Mãe/Pai/Irmão	62,5	25,0	12,5	8
Outros	23,5	29,4	47,1	17

A tabela 5 indica uma alta concentração na presença da “*mãe*” como o responsável que acompanha os estudos desses alunos nas três escolas pesquisadas, isoladamente ou acompanhada. Aponta a importância da figura materna inserida no processo escolar dos filhos. As políticas públicas também vêm priorizando a mãe como a responsável pelo ambiente do lar, ao colocar sob a guarda das mães o recebimento do Programa Bolsa Família e como proprietária das casas pertencentes ao Programa do Governo Federal Minha Casa, Minha Vida.

Nota-se no discurso da Presidenta da República Dilma Rousseff, durante cerimônia de entrega de unidades habitacionais do Programa Minha Casa, Minha Vida e inauguração da escola de Educação Infantil da Proinfância – Betim/MG, em 11 de maio de 2012, que a mesma relata a prioridade das mães.

(...) E nós sabemos perfeitamente a importância da mãe na vida de cada um. Por isso, eu queria alertar que o governo passou uma lei no Congresso que é muito importante. Mãe, na nossa sociedade, é quem cuida dos filhos. Tem casos que o pai também cuida, ou seja, que a guarda fica com o pai, se por acaso aquela família se separa. Então, eu queria destacar aqui a lei hoje é a seguinte: a prioridade das moradias é da mulher, mas, se a guarda dos filhos ficar com os homens, a propriedade será dos homens. Como geralmente a propriedade...Aliás, a guarda dos filhos é responsabilidade da mulher, por isso que no Minha Casa, Minha Vida nós damos essa importância para as mulheres e para as mães. <http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos>

A Presidenta Dilma Russeff em seu discurso faz menção à Medida Provisória N° 561 em que acrescenta o Art 35ª à Lei Federal N°11.977 de 7/07/2009 que dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV).

Art35. Os contratos e registros efetivados no âmbito do PMCMV serão formalizados, preferencialmente, em nome da mulher.

Art35-A Nas hipóteses de dissolução de união estável, separação ou divórcio, o título de propriedade do imóvel adquirido no âmbito do PMCMV, na constância do casamento ou da união estável com subvenções oriundas de recursos do Orçamento Geral da União, do FAR e do FDS, será registrado em nome da mulher ou a ela transferido, independentemente do regime de bens aplicável, executados os casos que envolvam recursos do FGTS. (Incluído pela Medida Provisória N°561, de 2012) Parágrafo único. Nos casos em que haja filhos do casal e a guarda seja atribuída exclusivamente ao marido ou companheiro, o título do imóvel será registrado em seu nome ou a ele transferido. (Incluído pela Medida Provisória N°561, de 2012) <http://jusvi.com/artigos/45825>

A Medida Provisória N°561 vem para proteger dois grupos vulneráveis que são os filhos menores e as mulheres.

Não cabe nessa pesquisa ponderar a importância familiar entre homens e mulheres, mas de dar visibilidade à figura materna ao ser indicada pelos filhos como quem ocupa a posição tutelar junto aos cuidados e cobranças de seus estudos escolares.

Tabela 6 - IDEB do município de Juiz de Fora

IDEB do município de Juiz de Fora				
Ano	2005	2007	2009	2011
Ideb alcançado	3.1	3.7	3.9	4.0
Projeção		3.1	3.3	3.5

Fonte: www.portalideb.com.br

O resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da cidade de Juiz de Fora mostra que o 9º ano atingiu 4.0 em 2011 com um aumento de 0.1 em relação a 2009, um crescimento pouco expressivo. No entanto, os dados indicam que o IDEB alcançado se mantém acima da meta projetada a partir do ano de 2005, indicando um crescimento no fluxo escolar e no desempenho dos estudantes em relação ao que foi projetado como meta ao município.

As escolas municipais participantes da pesquisa demonstram um IDEB irregular com aumentos e quedas dos seus resultados, esses resultados estão abaixo da média do Município.

Tabela 7 - IDEB Escola Municipal 1

IDEB Escola Municipal 1				
Ano	2005	2007	2009	2011
Ideb alcançado	3.0	3.8	3.3	3.9
Projeção		3.0	3.1	3.4

Fonte: www.portalideb.com.br

A Escola Municipal 1 inicia o registro de seus resultados em 2005 com 3.0 e permanece com resultados alcançados acima da meta projetada e, em 2011, atinge 3.9 que demonstra um desempenho ascendente de seus resultados.

Tabela 8 - IDEB Escola Municipal 2

IDEB Escola Municipal 2				
Ano	2005	2007	2009	2011
Ideb alcançado		3.5	3.5	3.3
Projeção			3.6	3.8

Fonte: www.portalideb.com.br

A Escola Municipal 2 inicia o registro de seus resultados em 2007 com 3.5 e os resultados alcançados ficaram abaixo da meta projetada; em 2011, tem uma queda no seu resultado e obtém 3.3. Esses dados indicam que essa escola necessita reformular suas estratégias metodológicas, para tornar o seu IDEB com resultados na meta projetada ou acima dessa meta.

Tabela 9 - Etnia por Escola

Etnia por Escola				
	Escolas			Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Branca	59,2%	24,5%	16,3%	196
Parda	7,3%	56,4%	36,4%	55
Preta	3,1%	15,6%	81,3%	32

A concentração dos alunos brancos está na Escola Particular, com 59,2%, e a concentração dos alunos pardos e pretos está nas escolas Municipais 1 e 2. Esse panorama revela o público de cada escola; para a rede pública de ensino, os estudantes são dos bairros periféricos, de etnia preta e parda e pertencem à classe popular.

2.1.1.2 – O Perfil Econômico

O perfil econômico será abordado através de alguns atributos como a profissão, o nível de escolaridade e número de filhos dos responsáveis para compor um panorama dessas famílias.

Tabela 10 - Profissão do Pai por Escola

Profissão do Pai por Escola				
	Particular %	Municipal 1 %	Municipal 2 %	Total (N)
Não declarado	25,0	37,5	37,5	40
Do lar/Casa	5,5	45,5	49,1	55
Serviços gerais	16,7	33,3	50,0	6
Prof Liberal/Autônomo	87,1	8,1	4,8	62
Aposentado/Encostado	33,3	50,0	16,7	6
Emprego público	81,0	14,3	4,8	21
Comércio/Empresário	54,5	32,7	12,7	55
Prestação de serviços	33,9	33,9	32,1	56
Sem profissão/Desempregado	14,3	28,6	57,1	7

Os pais estão exercendo trabalhos/profissões desde as atividades manuais até as funções de trabalhos intelectuais. A distância dessas funções é indicada primeiro pelas atividades ligadas “Do lar/Casa” (pedreiros, serventes, caseiros, vigias, mestre de obras e jardineiro) com 45.5% na Escola Municipal 1 e 49.1% na Escola Municipal 2, que demonstra trabalhos remunerados a partir de salário mínimo ou menos desse valor, além de uma

inconstância no trabalho formal. Na Escola Municipal 1, o quadro indica 32,7% dos pais em “*comércio/empresário*”.

Na Escola Particular, a concentração dos pais está ligada ao trabalho intelectual do “*Profissional Liberal/autônomo*” com 87,1% e no “*comércio/empresário*” 54,5%. Essas são profissões formais legitimadas por diplomas de instituições educacionais ou inseridas em atividades comerciais/financeiras.

Tabela 11 - Profissão da Mãe, por Escola

Profissão da Mãe, por Escola				
	Particular %	Municipal 1 %	Municipal 2 %	Total (N)
Não declarado	38,9	11,1	50,0	18
Do lar/Casa	23,1	38,5	38,5	52
Serviços gerais domésticos	0,0	50,8	49,2	59
Profissional liberal/autônomo	80,9	14,9	4,3	47
Aposentado/Encostado	75,0	0,0	25,0	4
Emprego público	92,9	7,1	0,0	42
Comércio/Empresária	50,0	42,5	7,5	40
Prestação de Serviços	47,1	26,5	26,5	34
Cuidadora/Babá/Acompanhante	40,0	40,0	20,0	5
Sem profissão/Desempregada	0,0	28,6	71,4	7

Na profissão exercida pelas mães, também há uma divisão entre o trabalho manual e o intelectual. Nas Escolas Municipais 1 e 2, a concentração das mães nos “*Serviços Gerais/domésticos*” 50,8% e 49,2% respectivamente e também como “*donas de casa, do Lar*” com 38,5%.

Escolaridade

Tabela 12 - Nível de Escolaridade da Mãe por Escola

Nível de Escolaridade da Mãe por Escola				
	Particular %	Municipal 1 %	Municipal 2 %	Total (N)
Não declarado	0,0	44,4	55,6	54
Nunca frequentou a escola	0,0	50,0	50,0	6
Anos iniciais incompletos	0,0	50,0	50,0	30
Anos iniciais completos	5,0	45,0	50,0	20
Anos finais incompletos	0,0	57,1	42,9	14
Anos finais completos	15,4	50,0	34,6	26
Ensino Médio incompleto	36,4	54,5	9,1	11
Ensino Médio Completo	60,0	28,6	11,4	35
Curso Superior Incompleto	100,0	0,0	0,0	16
Curso Superior Completo	94,7	4,3	1,1	94

O nível de escolaridade das mães das Escolas Municipais 1 e 2 concentram-se entre “Nunca frequentou a escola” 50%, “Anos iniciais incompletos” e “Anos Finais incompletos” com 57% e 42,9% respectivamente. A maioria das mães de alunos dessas escolas não terminou o Ensino Fundamental e poucas chegam ao nível Médio de Ensino.

No entanto, o nível de escolaridade das mães da escola Particular inicia-se “Ensino Médio” completo com 60% até “Curso Superior completo” com 94,7%. Cumpre notar que todas as mães com curso superior incompleto estão na escola Particular.

A distância entre a escolaridade das mães das Escolas Municipais 1 e 2 com as mães da Escola Particular é muito grande. Essa escolaridade acredita-se influir diretamente no acompanhamento realizado junto aos filhos, principalmente na qualidade dessa atividade em casa. Como apontado nas tabelas anteriores em que os alunos das escolas municipais dedicam pouco tempo aos estudos, enquanto os alunos da escola particular dedicam-se até duas horas para os estudos em casa e, ao mesmo tempo, observa-se que os alunos apontam o acompanhamento das mães de forma predominante¹⁰.

Eu fiz até o primeiro ano do ensino médio, eu tava com dezoito ou dezenove anos, comecei fazer contabilidade né, mas aí desisti. Estava muito cansada trabalhar e estudar, eu resolvi parar me arrependi, porque faz falta. Hoje eu tenho os meninos que precisam né, talvez se eu tivesse estudo, assim, hoje em dia tá um pouco diferente, não muito tempo né, mas é algumas coisas assim que eu sei, que se eu soubesse poderia até ajuda-los. Pretendia até

¹⁰ Em todos os relatos a seguir, utilizou-se nomes fictícios, para preservar as identidades dos entrevistados.

voltar a estudar, mas se aqui (na escola dos filhos) tivesse ensino médio eu gostaria de fazer porque fica mais acessível pra mim. Mãe Geralda

Na tabela *Responsável que acompanha os estudos*, a figura materna foi a mais lembrada. Portanto, todas as mães demonstram uma preocupação com os estudos de seus filhos, como está presente na fala da Geralda, que gostaria de voltar a estudar e acompanhar melhor os estudos dos filhos. Nesse ponto, do nível da escolaridade, está implícita a qualidade dessa ação, pois quanto maior for o nível de escolaridade, mais esclarecimentos para sanar as dúvidas dos filhos serão obtidas, além dos exemplos de hábitos escolares como a leitura e escrita no cotidiano dos membros dessas famílias.

Tabela 13 - Nível de escolaridade por responsável que acompanha os estudos

Nível de escolaridade por responsável que acompanha os estudos					
	Mãe %	Mãe/irmão mais velho %	Mãe/pai %	Mãe/Pai/Irmão %	Total (N)
Não declarado	18,5	1,9	3,7	1,9	14
Nunca frequentou a escola	33,3	0,0	0,0	0,0	2
Anos iniciais incompletos	66,7	3,3	3,3	3,3	23
Anos iniciais completos	60,0	0,0	0,0	0,0	12
Anos finais incompletos	78,6	0,0	14,3	0,0	13
Anos finais completos	50,0	7,7	11,5	0,0	18
Ensino Médio incompleto	63,6	0,0	9,1	0,0	8
Ensino Médio Completo	37,1	0,0	17,1	5,7	21
Curso Superior Incompleto	37,5	12,5	12,5	0,0	10
Curso Superior Completo	41,5	3,2	14,9	4,3	60

Ao correlacionar o nível de Escolaridade da mãe com o Responsável que acompanha os estudos, de acordo com a tabela acima, em todos os níveis de ensino, a mãe é apontada como a pessoa responsável por essa atividade, mesmo se o nível de escolaridade for baixo.

Tabela 14 - Nível de Escolaridade do Pai por Escola

Nível de Escolaridade do Pai por Escola				
	Particular %	Municipal 1 %	Municipal 2 %	Total (N)
Não declarado	0,0	50,0	50,0	64
Anos iniciais incompletos	0,0	48,3	51,7	29
Anos iniciais completos	3,6	50,0	46,4	28
Anos finais incompletos	21,1	42,1	36,8	19
Anos finais completos	25,0	50,0	25,0	20
Ensino Médio incompleto	63,6	27,3	9,1	11
Ensino Médio Completo	64,7	20,6	14,7	34
Curso Superior Incompleto	100,0	0,0	0,0	14
Curso Superior Completo	94,1	4,7	1,2	85

O nível de escolaridade do pai das Escolas Municipais 1 e 2 concentra-se entre “*anos iniciais incompletos*” 48,3% e 51,7% e nos “*anos finais completos*” 50% e 46,4%, respectivamente, o que confirma a presença desses pais, na tabela *Profissão dos Pais*, nos itens “*Casa e Prestação de serviços*”, com trabalhos manuais ou de força física devido a sua baixa escolaridade.

E o nível de escolaridade dos pais da escola Particular concentra-se no “*curso superior*” 94,1% e no “*Ensino Médio*” completo 64,7%. Entre os pais, também é visível na tabela anterior uma grande distância no nível de escolaridade, o que influi de certa forma na remuneração salarial, no tipo de trabalho intelectual/formal.

Estrutura Familiar

Tabela 15 - Número de irmãos por Escola

Número de irmãos por Escola				
	Particular %	Municipal 1 %	Municipal 2 %	Total (N)
Nenhum	96,8	0,0	3,2	31
Um irmão	70,1	19,7	10,3	117
Dois irmãos	41,5	32,1	26,4	53
Três irmãos	9,7	61,3	29,0	31
Quatro irmãos	0,0	57,1	42,9	21
Mais de quatro irmãos	0,0	38,5	61,5	13

A estrutura familiar constituída influencia na condição da escolarização dos filhos e filhas. As famílias dos alunos da Escola Particular caracterizam-se por filhos únicos com 96,8%, dois filhos com 70,1% e uma parcela com três filhos, 41,5%.

A formação familiar das Escolas Municipais 1 e 2 vai, desde dois filhos a mais de quatro filhos. É de se supor que essas famílias constituídas por mais membros familiares, faça com que aumentem as suas despesas econômicas com saúde, alimentação, vestuário e moradia e diminua a vivência dos espaços do lazer e cultural. As famílias com filho único não aparecem nas Escolas Municipais, como também as famílias mais numerosas não aparecem na Escola Particular.

Adota-se a definição de família organizada e desorganizada, discutida no texto de Lorena Freitas (2009) que retrata que uma família organizada independe da configuração constituída, que o importante é a capacidade dessas pessoas de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças. Assim, a estrutura familiar não se dará apenas pela presença do pai e da mãe, mas que o adulto responsável pelo cuidado a essa criança exerça as funções sociais de pai e mãe ao amar, proteger, cuidar e garantir um ambiente equilibrado, capaz de satisfazer as necessidades afetivas e autoconfiança infantil. E que, ao contrário dessa configuração de uma família organizada, pode-se compreender que a desorganização da vida econômica e moral de seus membros, além do não cumprimento da função dos adultos em garantir a segurança afetiva das crianças, constitua uma estrutura desorganizada.

O espaço familiar de muitas crianças e adolescentes que apresentam dificuldades na escola não consiste em um processo contínuo de construção de habilidades individuais que os permita usufruir dos prêmios e da exigência do esforço intelectual que a instituição escolar privilegia.

O universo social no qual essas crianças e adolescentes estão inseridos exige pouco domínio de si, pouco esforço intelectual e poucos momentos junto aos seus responsáveis. Essa “liberdade natural”, que vem do pouco controle que os adultos exercem sobre as crianças, conseqüentemente, não as prepara para terem autocontrole e disciplina nas atividades escolares e, futuramente, no mercado de trabalho.

Assim, sem uma identificação afetiva com o mundo escolar que gere ao menos uma noção de dever e responsabilidade moral para com os estudos, sem disciplina, concentração e autocontrole suficientes para vencer as tentações dos prazeres imediatos em nome de uma recompensa futura, é muito compreensível que essas crianças prefiram se entregar aos prazeres imediatos que as brincadeiras de rua oferecem do que se inclinarem a

atividades que exigem delas habilidades que não lhe foram ensinadas e com as quais não têm nenhuma familiaridade. Qualquer criança desde cedo percebe qual é o comportamento que a escola reconhece e premia. (FREITAS, 2009, p. 289)

Tendo em vista o que foi mostrado nas seções anteriores, passa-se, a seguir, a algumas considerações sobre o capital cultural dos integrantes desse grupo.

3 - O CAPITAL CULTURAL COMO AGENTE FACILITADOR DE AQUISIÇÃO DA APRENDIZAGEM

É a partir do universo dos alunos das escolas municipais selecionadas que foi feita uma abordagem de suas vivências sociais dentro e fora da instituição escolar.

Essa distinção entre os indivíduos que possuem capital econômico e cultural e os indivíduos com baixo ou nenhum capital econômico e cultural pode passar despercebida se não for realizada uma reflexão do por que das situações sociais encontrarem-se ou acontecerem dessa forma e não de outro modo. Por que uns têm tanto e outros nada? Por que ainda há pessoas com tantas necessidades sociais?

Portanto, saber utilizar e adquirir conhecimentos nos faz distintos em relação àqueles que permanecem com pouca instrução. Esses, por sua vez, tornam-se dependentes ou, de maneira mais incisiva, guiados no seu modo de vida por quem detém o uso desse capital cultural.

3.1 – Capital cultural como herança ou construído?

De acordo com Bourdieu (1988 apud SETTON, 2005), o conceito de capital cultural explica o fator da desigualdade de desempenho escolar das crianças com diferentes origens de classe social. Ao mesmo tempo, essa desigualdade escolar reflete um perfil heterogêneo das famílias em sua aquisição e transmissão de cultura a seus filhos e gerações seguintes. São exatamente as diferenças de acesso aos bens da cultura, entre as famílias, que constituem essa variação no comportamento e no rendimento dos estudantes.

Dessa maneira, Bourdieu (2011) aponta a importância da transmissão doméstica do capital cultural questionando assim, a relação entre a aptidão e o investimento cultural realizado sobre o indivíduo. Mostra, na verdade, que essa aptidão é fruto do investimento de tempo e de cultura dos adultos nas ações direcionadas às crianças desde a sua tenra idade. Para o autor, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

O capital cultural incorporado vem exatamente dessa habilidade de apreender e utilizar conceitos, informações e comportamentos nas relações uns com os outros. Para Bourdieu

(2011), essa acumulação de capital cultural pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, mas esse processo leva tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo investidor.

Dessa forma, o papel do adulto é de transmitir à nova geração todo o conhecimento e o estilo de vida acumulado por sua família. Essa aprendizagem é tão eficiente e reconhecida pelas pessoas que podemos ver nas crianças os “trejeitos” do adulto próximo a ela. Portanto, os comportamentos sociais (o falar, o andar, o vestir, o pensar, entre outros) são compartilhados pela família e por grupos de longa convivência. Essa transposição cultural não acontece de forma instantânea, também não se acumula além da capacidade do indivíduo de assimilar, mas é adquirido de maneira dissimulada e inconsciente. Esse capital cultural incorporado possui um valor maior frente aos outros dois estados de capital cultural (objetivado e institucionalizado), pois como veremos a seguir, estes podem ser censurados e controlados. E o capital cultural incorporado depende diretamente das relações vividas em ambientes socializadores sob a presença da cultura legítima.

Ainda segundo Bourdieu (2011), no estado de capital cultural objetivado vamos encontrar os suportes materiais que proporcionam conhecimento e também aprendizagens. Objetos como os livros, os documentos, as obras de arte, os móveis, os utensílios e instrumentos, entre outros, são produtos da história acumulada e transmissíveis entre os indivíduos e gerações.

Porém, para adquirir essa forma de capital cultural objetivado, é necessário ao indivíduo: possuir capital econômico e apropriação simbólica desses objetos culturais para também adquirir capital cultural. Assim, para obter capital objetivado (suportes materiais) basta ao indivíduo possuir capital econômico, porém, o que irá diferenciá-lo é a utilização desses instrumentos, pelos indivíduos, de acordo com a destinação e função de cada um desses objetos.

O terceiro estado é o capital institucionalizado, regulamentado pelas instituições de ensino. Os diplomas que conferem ao indivíduo a apropriação de determinado capital cultural.

Para Bourdieu (2011), o reconhecimento do certificado escolar permite associar aos diplomas uma escala de valores sociais e econômicos. Assim, o diploma de Ensino Médio pode garantir ao indivíduo um emprego formal, fazendo com que deixe os trabalhos que exigem esforço físico. Os diplomas de nível Superior podem oferecer ao seu portador um emprego economicamente mais rentável. Alguns diplomas possuem valor social agregado, como os cursos de medicina, de odontologia e de direito.

Os três estados de capital cultural estão associados a dois processos de aprendizagens. O primeiro é adquirido desde a infância no ambiente familiar e ao longo dos diversos grupos

de convivência. O segundo é o aprendizado adquirido nas instituições de ensino por um sistema metódico (SETTON, 2005).

De acordo com Lahire (2002), a noção de *habitus* utilizada por Durkheim indicava uma espécie de relação coerente e durável com o mundo e, dessa forma, poderia explicar os ambientes de uma sociedade tradicional e o regime de internato. Nas sociedades tradicionais, o ambiente externo funciona de maneira regular. Com isso, os aspectos intelectuais e morais reduzem as diferenças entre os indivíduos. O mesmo pode se dizer do regime de internato, no qual o aluno passa a maior parte do seu tempo convivendo com um grupo permanente, mesmo que o seu externo seja uma sociedade de forte diferenciação (profissão, lazer, família, religião). A instituição escolar passa a organizar o mundo interno desse ambiente, como um espaço independente e único dentro de uma sociedade diferenciada.

Para a presente pesquisa, podemos usar o conceito de homogeneidade de uma sociedade tradicional e o internato, no intuito de explicar que, no bairro de periferia, os moradores constituem indivíduos com relações estáveis e definidas ao longo da convivência de muitos anos. As crianças crescem com conceitos morais naturalizados por essa comunidade, não havendo trocas de socialização com os bairros centrais da cidade e, desta maneira, o grupo torna-se restrito em suas relações de “periferia para periferia” (LAHIRE, 2002, p.24).

Pode-se considerar que, em uma escola inserida em um bairro de periferia, as relações com ambientes múltiplos de socialização devem ser promovidos por quem organiza a instituição (direção, coordenação e professor); pois manter o grupo somente dentro do seu espaço cotidiano de relações, reforça apenas a convivência das atividades socializadoras daquele ambiente (Ibidem).

Portanto, o indivíduo do bairro periférico, trocando as mesmas experiências sociais com outro indivíduo que também esteja inserido nesse ambiente, somente reforça as estruturas culturais presentes no cotidiano daquela comunidade. Para explorar e multiplicar experiências socializadoras, deve-se conviver em outros ambientes como idas a biblioteca, museus, teatro e cinema, exposições, palestras, livrarias, shows, espetáculos de dança e coral, competições esportivas e intercolégiais, além de atividades culturais e intelectuais com os adultos responsáveis pelas crianças e adolescentes da comunidade.

É importante considerar que planejar as transposições culturais desejadas envolve também uma relação de oposição e resistência, pois, nessas comunidades, as relações já estão naturalizadas tendo interesses sociais em direções opostas às novas propostas, o público também pode demonstrar indiferença, rebeldia e competição na condução da liderança do

grupo. Porque, para muitas crianças e adolescentes, a proposta da escola vem com intenções de aprisioná-los frente a sua visão de mundo ao ar livre que já conhecem (LAHIRE, 2002).

É oportuno repensar, através das novas tecnologias e das relações de um mundo moderno e globalizado, os três grandes ambientes socializadores: a família, a escola e a mídia, que coexistem numa intensa relação de interdependência permanente e dinâmica. (SETTON, 2002).

Para compreender esses ambientes socializadores, heterogêneos e de forte inculcação de *habitus* sobre os indivíduos, recorre-se nos estudos de Bernard Lahire para demonstrar como a vivência em diversificados ambientes e o acesso à cultura legítima podem influenciar o comportamento do indivíduo.

3.1 – O capital cultural vivo e capital cultural morto no processo de transposição cultural entre os indivíduos.

O indivíduo que detém o capital cultural deve atuar de maneira constante e direta junto à criança. Pois a sua ação direta transmite capital cultural ou disposições culturais durante a convivência no ambiente familiar. O indivíduo que realiza a transposição cultural para outro indivíduo no ambiente familiar é percebido a partir de sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos (o cuidado com os filhos, o prover as necessidades da família, quem pratica as atividades de leitura e escrita, os programas de TV escolhidos, quem acompanha os estudos dos filhos, entre outras situações) ou por sua vida profissional (um trabalho de prestígio, sua dedicação e organização). Esses são fatores que podem tornar seu capital cultural ou as suas disposições culturais disponíveis ou indisponíveis na sua relação com a criança.

*Eu não tenho hábito de leitura, minha esposa não tem hábito de leitura e as duas filhas tem hábito de leitura, as duas pegam livro pra ler, não sei se foi incentivo nosso por mais que não leio e não mostro na prática eu lendo, mas incentivo a leitura em comprar livro tal, levar à livraria, gostou da feira do livro, sempre compram, tem a família de minha esposa que lê muito, o pai dela lê muito, o avô das meninas, a tia lê muito, isso ajudou, mas as duas tem hábito de leitura que não foi transmitido de maneira hereditária, se dependesse de mim e da minha esposa elas não iriam ler. Então foi uma coisa que não foi pensada, ah! Tem que fazer isso pra ela lê, mas que foi acontecendo acho que pelo ambiente na escola, na família que acabaram se apropriando desse gosto pela leitura. **Diretor Francisco***

Muitos adultos não têm como auxiliar e acompanhar a criança na construção de sua vida escolar e disposições culturais, estabelecendo um conflito entre o ambiente familiar (influências externas socializadoras) e a escola. Ao mesmo tempo, a influência do adulto, de maneira harmoniosa, sistemática, regular e duradoura eleva a construção de disposições de agir (criatividade, linguagem oral e escrita, empreendedorismo) sobre as crianças, transformando as estruturas sociais em estruturas mentais. Para isso, depende do alto grau de vigilância e disponibilidade dos adultos (LAHIRE, 2008).

Segundo Lahire (2008), nenhuma família é desprovida de quaisquer objetos culturais, principalmente os impressos, visto que nos lares é sempre possível encontrar algum tipo de livro, jornal, revista e até mesmo a Bíblia pode ser considerada uma fonte de informações culturais. Porém, a existência desses materiais não implica que os membros da família possuam capital cultural incorporado, porque sem acompanhar o processo de aquisição feito pelas crianças e o pouco ou nenhum uso desse material, o saber torna-se desconhecido.

Esse patrimônio cultural quase não é mobilizado pelos membros, e as crianças estão, muitas vezes, privadas dele. Trata-se, portanto, de um patrimônio cultural morto, não apropriado e in-apropriado. Um capital cultural objetivado não tem efeito imediato e mágico para a criança se interações efetivas com ele não a mobilizam. (Ibidem, p.342-343)

O autor aponta que mesmo os pais que não possuem a prática natural da leitura, também podem desempenhar um papel intermediário entre a cultura escrita e seus filhos, ao incentivá-los na leitura perguntando sobre o que estão lendo ou mesmo lendo histórias para as crianças, levando-os à biblioteca, jogando palavras cruzadas, entre outras atividades de leitura e escrita.

É raro encontrar famílias culturalmente e moralmente homogêneas. Muitas crianças vivem em espaços familiares com características de múltiplos exemplos e contraexemplos, desde pais analfabetos, até irmãos universitários, com histórias de sucesso e insucesso escolar. Dessa forma, é apresentado às crianças um amplo sistema de preferências e diferentes comportamentos. E quanto maior forem as famílias em suas gerações sob o mesmo teto ou proximidade local, haverá maior possibilidade de encontrar elementos contraditórios (LAHIRE, 2008).

Assim, o capital familiar só poderá surtir efeitos socializadores de “capital cultural vivo” sobre as crianças se encontrarem os meios e tempo para serem transmitidos. O impedimento dessa transposição cultural ocorrerá se a família quase nunca estiver disponível às crianças (Ibidem).

Essa configuração familiar de capital pouco disponível, um fraco grau de racionalização doméstica, uma vigilância mais moral que escolar traz às crianças uma dificuldade de adaptação ao comportamento escolar e conseqüentemente de apropriar-se dos conhecimentos escolares (Ibidem).

3.1.2 – A família não está ausente da vida escolar dos filhos

Lahire (2008) identificou que em todas as famílias investigadas, em sua pesquisa com crianças da 2ª série do 1º grau (3º ano do Ensino Fundamental), de bairros populares na França e que obtiveram sucesso escolar, demonstraram ter um sentimento de que a escola é importante e viam na instituição a possibilidade dos filhos almejavam um trabalho menos braçal, menos sujo e menos mal remunerado. Sendo um mito de que os pais são ausentes da vida escolar dos alunos e, por isso, não atingem o desempenho satisfatório na escola.

Esse mito é produzido pelos professores, que ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer coisas sem intervir (LAHIRE, 2008, p.334).

Assim, muitos professores relacionam a ausência dos responsáveis com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, como se essa ausência fosse uma indiferença dos responsáveis pelos assuntos escolares e, dessa forma, buscam manter a presença dos responsáveis na escola promovendo reuniões e festas escolares no intuito de aproximar essa relação.

O direito educativo de ingerência é, portanto, dissimétrico: os pais se veem sendo aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer. (Ibidem, p.338)

Muitas famílias da classe popular, por não conseguirem acompanhar e ajudar os filhos nas tarefas escolares, outorgam uma grande importância ao bom comportamento e à autoridade do professor, expressando ordens aos filhos para serem dóceis, escutar e prestar atenção, estudar, não brincar e obedecer ao professor. Em casa, controlam o desempenho dos filhos pelas notas escolares, relacionando diretamente o baixo desempenho com a indisciplina escolar. Sanciona ações punitivas como: não ir à rua brincar, retira-se a TV, determina o

tempo do trajeto da escola para casa e evita que esteja junto de outras crianças com comportamento indisciplinar na escolar (LAHIRE, 2008).

As diferentes maneiras do exercício da autoridade familiar, objetivada pelo autocontrole, e a interiorização das normas de comportamento acontecem através de duas vias: a primeira como uma sanção física ou verbal brutal imediata, todas as vezes que a criança excede sua liberdade. A segunda forma de autoridade, como punições adiadas, que propiciam uma reflexão verbal, com o objetivo de fazê-la compreender suas ações (Ibidem).

Dessa maneira, a criança pode estar inserida num ambiente familiar que represente diferentes tipos de orientação em relação à escola e, até mesmo, serem opostos a essa instituição. Essa relação de oposição ou contradição é internalizada por controle moral e a indulgência; entre a diversão e o esforço escolar; entre uma afinidade com o sistema escolar e o esquivo das regras escolares; entre o gosto pela leitura, escrita e a ausência dessa prática no dia a dia.

Para muitos alunos, a vida familiar e a escola apresentam-se de forma oposta uma à outra. Portanto, essas crianças e adolescentes precisam desenvolver disposições diferentes para o convívio em cada um desses espaços e, muitas vezes, são levadas a viver situações desconcertantes que dificultam o processo de assimilação-acomodação, apresentando comportamentos de acordo com a lógica de sua própria percepção do espaço e, por isso, sofrem sanções punitivas por não executarem as tarefas escolares como se espera que um aluno as realize. Algumas crianças conseguem administrar essas sanções punitivas e acabam construindo esquemas culturais escolares e culturais familiares em ambientes dissonantes, de maneira a viver uma vida dupla (Ibidem).

Por exemplo, os filhos de pais analfabetos; os filhos de pais que trabalham fora o dia todo e possuem pouco convívio familiar, responsáveis que agredem fisicamente as crianças e adolescentes e até casos em que os adultos ignoram a presença das crianças em casa. Contudo, para a maioria das famílias, tudo que se faz na escola tem valor para a vida moral e intelectual dos filhos.

Eu sou uma mãe que tô sempre na escola, sempre participo, eles dão oportunidade pra gente participar entendeu, e saber da vida dos filhos. Então se você tiver alguma preocupação venha aqui conversa com os professores, tem horário marcado, você conversa com a coordenadora entendeu, o diretor também te dá atenção. Eu graças a Deus, em relação assim ao meu convívio e dos meus filhos com a escola eu não tenho problema não. Mãe Geralda

Acompanho. Eu olho assim, vejo que... venho na escola pergunto como estão, pergunto aos professores como eles estão indo, a disciplina entendeu, assim eu vou acompanhando os deveres de casa também. Sempre olhando o caderno pra vê se tem dever e mando fazer. Mãe Marilda

Participo. Só na época quando eu trabalhava não dava pra mim vir certinho, festinha no dia das mães eles não liberavam era muito ruim, mas agora que eu fico em casa eu sempre venho. Mãe Rosália

As mães apresentam três tipos de acompanhamentos do ensino escolar de seus filhos. A Geralda representa aquelas mães muito presentes na escola que procuram conversar diretamente com o professor, a coordenadora e o diretor. Para essa mãe, o retorno dessa equipe pedagógica sobre o desenvolvimento escolar dos filhos direciona o seu controle, a sua cobrança e o acompanhamento. Portanto, uma escola organizada para atender os pais de forma acolhedora e disponibilizando horários para esses encontros serão bem aceitos por esses pais.

Marilda, além desse retorno, acompanha os deveres de casa. No entanto, quando não há deveres a fazer o seu acompanhamento perde o referencial. Para ela, os conteúdos não precisam ser lidos sem a ligação direta com os deveres escolares. Nesse ponto, os professores precisam estar atentos na seleção das tarefas para a execução em casa, de modo levar os estudantes a reler os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Rosália representa as mães que trabalham e essas atividades impedem a participação desses responsáveis nos eventos escolares desde as comemorações até as reuniões de pais. Para essa mãe, somente quando fica desempregada que consegue frequentar mais o ambiente escolar. Rosália faz o seu acompanhamento observando algumas habilidades de sua filha ou a sua falta, como a habilidade já adquirida na leitura e o pouco desenvolvimento da capacidade de copiar o que está na lousa da sala de aula. Para esse tipo de acompanhamento, a comparação entre o filho (a) com outras crianças é muito frequente. Porém, esse é um hábito perigoso e pode causar sérios bloqueios de aprendizagem quando essa criança não consegue corresponder às expectativas do adulto, seja os pais ou mesmo do professor.

Os estudantes demonstram vivenciar quatro tipos de acompanhamento. Para Sara, Mário e Luciana, a cobrança oral do responsável serve como sinal para se esforçarem nos estudos.

Minha mãe. Ela me cobra muito porque a minha irmã já terminou o ensino médio, aí no meio do ano já vai começar uma faculdade, o meu irmão é um ótimo aluno, e às vezes eu deixo a desejar. Ela me cobra muito tudo, ela fala que eu não trabalho, não faço nada, então a única coisa que ela tem que me cobrar é os estudos. Aluna Sara

Meu pai. Ele não olha o caderno, só pede pra prestar atenção, melhorar os estudos. Aluno Mário

Meu pai e minha mãe. Eles perguntam como foi na escola, pergunta se eu tenho alguma dificuldade. Aluna Luciana

No caso de Marcos, o acompanhamento se dá pela frequência na escola. Essa é a típica situação de conflito entre professores e responsáveis. Para o professor, não basta só à frequência, é preciso fazer o que se propôs na sala de aula, os deveres e reler o conteúdo. Já para os responsáveis, o fato do filho estar na escola mostra que cumpriu a sua tarefa de cobrar os estudos, em não deixar que aconteça a infrequência.

Minha mãe manda eu vim na aula, não deixa eu faltar. Aluno Marcos

Com o Felipe, a cobrança vem através dos resultados escolares. O ato de estudar tornar-se um mercado, no qual quanto melhor forem às notas obtidas, mais os desejos pessoais são alcançados.

Minha mãe cobra que tem que tirar nota boa, se eu tirar me dá uma coisa que eu quero. Aluno Felipe

João recebe um acompanhamento de forma oral e olhadas superficiais no caderno. Geralmente, as mães que trabalham realizam essa maneira frágil de acompanhamento. Porém, não se pode afirmar a sua ausência na vida escolar dos filhos.

Minha mãe pergunta se eu faço o dever, se eu vou bem no colégio. De vez em quando ela olha, ela tá trabalhando muito e chega tarde. Aluno João

Nesse contexto, muitas vezes dissonante, é preciso não avaliar a vida levada por essas crianças como um declínio da infância, pois, são essas experiências socializadoras divergentes que chegam à escola todos os dias.

Dessa forma, as crianças de origem popular não apenas precisam apreender os conteúdos da cultura escolar, o que por si só já implica um alto grau de concentração e desempenho, mas elas também precisarão aprender a transformar seus modos de socialização em formas adequadas à escola e também compreender as diferenças da cultura escolar e da cultura familiar (BARBOSA, 2007, p.1071).

Pensar sobre essas diferentes situações culturais evita explicações caricaturais ou estereotipadas a respeito das dificuldades de aprendizagem das crianças pertencentes à camada popular.

3.2 – O processo de socialização dos indivíduos.

De acordo com Lahire (2008), somos seres plurais por causa das diversas situações vividas em nosso cotidiano; entre conhecidos e desconhecidos atuamos de maneira diferente para cada situação social. Para viver essas diferentes situações sociais, o indivíduo passa pelo processo de aprendizagens, de assimilação, de inculcação dos saberes e comportamentos. Esses conhecimentos e modos de agir são transmitidos uns aos outros, em movimento espiral infinito, família, amigos, escola e trabalho, entre outras vivências, transmitem e ampliam a cada indivíduo novas experiências socializadoras.

Portanto, transmitir um patrimônio cultural a alguém é dividir com o outro, mas ao mesmo tempo sem perder o que já lhe pertence; é doar sem empobrecer e, nessa transmissão, não há saldo negativo. Porém, sua transposição pode ser impedida pelo fato dos indivíduos não estarem dispostos para dedicar seu tempo a essa tarefa.

A transmissão cultural é, na maioria das vezes, questão de tempo, de repetição, de exercício, pois trata-se da instalação progressiva de hábitos no corpo, sejam hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais. De acordo com esses hábitos, o tempo será curto ou longo. (LAHIRE, 2002, p.176)

Para o autor, o tempo curto refere-se às aprendizagens do dia a dia como puxar, empurrar, pegar, entre outras ações simples que não necessitam de muita repetição para aprender. Já as de tempo longo são os hábitos complexos que envolvem o raciocínio, os conhecimentos especializados de profissões, os hábitos morais; pois não são comportamentos construídos e internalizados sem o auxílio do processo reflexivo. A transposição cultural se apoia em vontades ou desejos, em sentimentos de apoio, de encorajamento, de incentivo e confiança. Mas, também, através de sentimentos contraditórios de aversão, de medo, de repreensão, entre outros. Todas as disposições constituídas “desejáveis” e “indesejáveis” pelas crianças dependem da relação de interdependência dos familiares. Essas são desenvolvidas sem que ninguém o tenha querido ou mesmo desejado, experiências “indesejáveis” vindas de situações de angústia, baixa autoestima, bloqueios mentais, motores e ansiedade ao serem transmitidas podem confundir ou dificultar as construções intelectuais e comportamentais nas relações com outros indivíduos no cotidiano (LAHIRE, 2002).

3.2.1– As disposições individuais

Para Barbosa (2007), com a inserção das mulheres no mundo do trabalho, um dos efeitos desse movimento foi o contato das crianças cada vez mais cedo com outras pessoas como a babá, as professoras das creches e, por isso, precocemente, vivem as socializações secundárias. A autora se apoia na definição de Berger e Luckmann (1978) na década de 1960, que apresenta dois movimentos consecutivos do processo de interiorização, em que a socialização primária se dava na infância, no seio familiar e, na socialização, a secundária. A criança, já socializada, participava de outros setores da sociedade. Dessa forma, a sociedade urbana deixa de focar a vida familiar e passa a se apoiar numa rede de socialização plural.

De acordo com Lahire (2004), as disposições podem ser observadas através da biografia de cada indivíduo, os espaços sociais frequentados e suas relações com outros indivíduos.

Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição. (Ibidem, p.27)

E, no processo de interpretação das experiências socializadoras de um indivíduo, compreender como cada pessoa reage diferente aos estímulos recebidos; visto que mesmo que esses estímulos externos sejam iguais a todos, cada pessoa os receberá de modo diverso. Mas, no decorrer dessa vivência, as experiências são sedimentadas no jeito de ver, sentir e agir de maneira duradoura, constituindo as características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser, entre outras (Ibidem).

A disposição é um produto incorporado de forma explícita ou implícita de uma experiência socializadora vivenciada. Assim, as disposições não se realizam de uma só vez ou por uma conversão e mesmo precocemente; as disposições vêm da repetição, da semelhança, do reforço, da duração e sistematicidade de sua incorporação, por isso ela pode ser reforçada (estímulo contínuo) ou enfraquecida por falta de treinamento (LAHIRE, 2004).

Ainda segundo o autor, os atores individuais são portadores de disposições distinguidas em três grandes modalidades.

A primeira modalidade refere-se às socializações que se dão por treinamento ou prática direta pela família, escola, amigos, no trabalho, construindo suas *disposições* mentais e comportamentais.

A segunda modalidade são as socializações que podem vir do resultado de uma inculcação voluntária ou involuntária, ocorridas nos processos morais, ideológicos ou pedagógicos. Contribuem para fixar identidades sexuadas e para engendrar inclinações para uma série de práticas sociais e culturais.

A terceira modalidade são as socializações que podem assumir a forma ideológico-simbólica de crenças (valores, modelos e normas), difundidas por todo tipo de instituição e mídia (família, escola, religião, televisão, rádio, publicidade) através da inculcação implícita e explícita (didática) de hábitos e maneiras de ver e de dizer o mundo.

3.2.2 – Os múltiplos ambientes socializadores vividos fora da escola.

Segundo Lahire (2006), a oposição entre práticas culturais legítimas e práticas culturais pouco legítimas consiste numa oposição formal que não define ou esclarece o conteúdo dessas práticas, apenas possui valor social, com seu prestígio de acordo com o espaço social ao qual se realiza determinada prática cultural e, portanto, demonstra as relações de dominação.

Para o autor, alguns espaços legitimam essa dominação cultural em vários níveis: a) a instituição escolar está autorizada a distribuir aprovações e reprovações com o objetivo de formar alunos intelectualmente preparados; b) as instituições culturais controlam a educação cultural de uma parte da população, como os conservatórios de música, de dança, de artes cênicas, escolas de belas artes, entre outros; c) as instituições de cultura erudita controlam, selecionam e difundem, como museus, exposições, teatros, concertos, bibliotecas, programas de TV intelectuais, rádios culturais, entre outros; d) os discursos e teorias classificam, avaliam, explicitam o etnocentrismo cultural, como as críticas de arte, literária, cinematográficas, ensaios, entre outros.

Essa separação entre a cultura legítima e pouco legítima não é uma situação já definida desde os primeiros movimentos culturais da produção humana, portanto, não é cristalizada e eterna, nem sempre esse mundo cultural foi separado da diversão e lazer do cotidiano da vida comum. A separação entre quais as práticas pertencem à alta cultura e quais as práticas estão

inseridas na cultura comercial ou na subcultura está presente nos discursos sobre a cultura, mas é resultado de um longo caminho histórico, espécie de separação do “trigo cultural” e do “joio subcultural” na construção simbólica da dominação cultural pela elite (LAHIRE, 2006).

Dessa forma, há dois segmentos. Primeiro a cultura formal, ascética, de distanciamento para a contemplação da arte, do domínio da disciplina e concentração exigido nas salas de concerto, teatros, museus, acompanhados de comentários eruditos ou estéticos na compreensão da arte por uma experiência individual e intelectual. E uma segunda, “cultura hedonista”, vista por expressões como diversão, escape, lazer, de um engajamento corporal, da descontração, da informalidade e do prazer.

Nessa oposição cultural, as obras e os comportamentos são projetados para agir de maneiras distintas. Como na música, há músicas para dançar nas quais a letra e melodia não serão a fonte de contemplação e sim o encontro amoroso ou amigável entre os indivíduos (festas, bailes); é o oposto da música para ouvir, contemplar e comentar (letra e melodia). Os livros são outro exemplo. Há livros práticos (autoajuda e comportamentos) que se opõem a livros de ficção (prazer pelas histórias); livros de romance nos quais as pessoas se projetam nas histórias opõem-se a obras literárias mais complexas em suas estruturas formais. Nas atividades culturais, como espectadores (espetáculo esportivo, shows) opõem-se aquelas que requerem introspecção e silêncio absoluto (concertos, óperas, recital) (Ibidem).

Desta forma, o indivíduo pode transitar ou experimentar diferentes situações culturais, desde que a sua participação não seja impedida; porém, esse impedimento já é de nosso conhecimento, pois, os eventos culturais legítimos são de alto custo. Como, por exemplo, o preço dos livros. Mesmo os espaços legítimos impõe um afastamento do público popular pelo vestuário e comportamento realizados nesses locais. Muitas pessoas deixam de frequentar exposições, museus, livrarias, teatros, mesmo que esses eventos sejam gratuitos, por acreditarem que não se adequam a esses ambientes.

Porém, tornar comuns os espaços e práticas culturais nem sempre é ação construída somente no ambiente familiar no período da infância. Durante as outras fases da vida (adolescência, juventude, adulto e idoso), os indivíduos sofrem diferentes influências socializadoras (conjugais, dos amigos, de outros profissionais, instituições) que estimulam novas experiências culturais que ainda não haviam acontecido (LAHIRE, 2006).

Esse conhecimento cultural obtido torna-se um recurso prático, sendo utilizado pelo indivíduo para combinar os diversos gêneros culturais, compreendê-los e lançar mão adequadamente desses conteúdos em diferentes contextos sociais.

Mas o melhor “aprendizado” para uma tal “variedade cultural” é o contato com um grande número de pessoas socialmente diferenciadas. Ao longo de sua vida, todo indivíduo constrói seus saberes culturais com pessoas e em contextos diferentes: os membros de sua família, seus diversos amigos sucessivos, seus colegas de sala de aula, seus professores, seus companheiros de trabalho, etc. (Ibidem, p.413).

O autor mostra que, independente da origem social, os jovens de 12 a 25 anos, em sua maioria estudantes, vivem múltiplos ambientes culturais impostos que são interiorizados sob a forma de hábitos e de gostos pessoais. Nesse período, as influências vêm da escola, família e amigos próximos, namorados e cônjuges.

De certa forma, os jovens pertencentes a meios culturais mais ricos são os que experimentam maior diversidade de situações culturais legítimas desde criança na família e reforçada pela escola na convivência com os amigos (saídas, conversas, práticas televisivas e cinematográficas, radiofônica comuns etc.). Jovens do meio popular também tem contato com práticas culturais legítimas, principalmente pela ação da escola. No entanto, essas práticas vão se extinguindo quando esses jovens deixam o sistema de ensino e são inseridos no ambiente de trabalho com aspectos de comportamento padronizados para execução de tarefas, diferente do universo do grupo de amigos e da própria escola (Ibidem).

A ação da escola em promover vivências culturais é de extrema importância para os alunos da classe popular; porque, para muitos alunos, será a única oportunidade de contato com a literatura, o teatro, os museus, a música, o coral, o cinema etc. Seus pais e avós já estão afastados dessas práticas ou nunca tiveram a oportunidade de vivenciar essas atividades culturais.

Para todos esses, a escola da qual se sentem excluídos continua sendo o único meio de ter acesso às formas legítimas de cultura: a criação ou a manutenção de uma infinidade de instituições culturais não muda em nada o fato de que estas últimas não têm condições de obrigar o público a frequentá-la. Isso nos dá a medida da importância da responsabilidade da escola e do Estado que a mantém, mas que às vezes também mostram sinais de abandono. (LAHIRE, 2006, p.589)

Quando as crianças, adolescentes e jovens vivenciam o fracasso escolar, acabam por rejeitar a cultura escolar que lhes trouxe esse sofrimento. Então, esses alunos não tem outra escolha a não ser voltar-se para outros valores culturais, vistos como negativos, hedonistas, contraescolares, transgressores de normas ou leis e, assim, poder afirmar-se e existir socialmente.

3.2.2.1 – Os ambientes socializadores (interno/externo) dos alunos participantes da pesquisa

Através do questionário respondido pelos alunos de 8º, 9º anos e a turma de Aceleração das três escolas selecionadas para a pesquisa, foi possível verificar algumas práticas culturais e ambientes socializadores. Os grupos de adolescentes das escolas, municipais e particular, demonstram receber influências heterogêneas, mas também foi possível analisar as frequências dessas práticas, os ambientes e como o valor simbólico distancia esses dois grupos de adolescentes.

As tabelas que se seguem estão organizadas por práticas culturais vivenciadas no cotidiano da escola, da família, com os amigos e em outras instituições; sendo para cada prática estabelecida uma frequência apontada pelos adolescentes.

Através dos dados recolhidos foi possível compreender o perfil das práticas culturais realizadas pelos adolescentes da classe popular matriculados na rede pública de ensino de Juiz de Fora, bem como o perfil dos adolescentes da classe média da escola particular.

Práticas de Escrita

Tabela 16 – Escreve histórias

ESCREVE HISTÓRIAS				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Às vezes	56,3%	19,6%	24,1%	112
Nunca	52,7%	34,5%	12,7%	110

A atividade de escrita contribui para o desenvolvimento de disposições importantes, como a comunicação e a criatividade. A prática da escrita na escola que deve ser constante em sua rotina, porém, muitas vezes torna-se uma atividade mais ligada à cópia do que de registro sobre as próprias reflexões e o uso dos diferentes gêneros textuais presentes nas sociedades letradas.

Na “produção de histórias”, foram apontados pelos adolescentes os itens “às vezes” e “nunca” para essa atividade de escrita. Isso indica o baixo uso da escrita como instrumento de comunicação a outro indivíduo, enquanto escritor de um tema, um assunto ou produção literária. Tal fato prejudica o desenvolvimento de disposições de comunicação na escrita, de

criatividade, de organização do pensamento; por não encontrar uma rotina na escola e efetivar a sua incorporação como *habitus* do meio letrado.

Tabela 17 – Escreve em diário

ESCREVE EM DIÁRIO				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Nunca	62,5%	24%	13,5%	192

A prática de escrever em diário não se faz presente no cotidiano dos adolescentes ao apontarem em sua grande maioria a opção “*nunca*” escreve em diário.

Tabela 18 – Escreve bilhetes

ESCREVE BILHETES				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Às vezes	57%	24,6%	18,4%	114
Nunca	45,1	36,6%	18,3%	82

A escrita fora do uso escolar começa a ganhar uma frequência maior no cotidiano dos adolescentes. O uso do recurso bilhete é apontado “às vezes” e “*nunca*”, divididos proporcionalmente, sendo que a metade desse grupo de adolescente faz uso dessa prática de escrita em seu cotidiano.

Durante a aplicação do questionário, os adolescentes das escolas municipais comentaram que esses bilhetes são as mensagens no celular aos pais, na forma de recados ou avisos de localização quando fora de casa e ou na escola.

Tabela 19 – Escreve tarefas/compromissos

ESCREVE AS TAREFAS/COMPROMISSOS				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	26,5%	38,2%	35,3%	34
Às vezes	48,4%	25,3%	26,3%	95
Nunca	52,5%	35%	12,5%	80
Todos os dias	97,1%	2,9%	0%	34

Nessa prática, as disposições de organização e planificação das atividades indicam uma distância significativa entre os estudantes da escola particular e das escolas municipais. Os dados mostram os adolescentes da escola particular com tendência a serem mais organizados com suas tarefas e compromissos ao indicarem “*todos os dias*” com 97,1%. E nas escolas municipais indicaram “*às vezes*”, a Municipal 1 com 25,3% e a Municipal 2 com 26,3%.

A ação de escrever as tarefas/compromissos desenvolve além das disposições de organização e planificação do que fazer durante o dia, a semana e mês; mas também desenvolve as disposições de responsabilidade, de organização do tempo e de rotina, que servem para construir as estruturas mentais e disposições para agir ao tornar esses adolescentes mais autônomos.

Um dado apontado nessa pesquisa com os adolescentes dos bairros periféricos é a falta de atividades para realizarem antes ou após o horário das aulas regulares. Nos relatos de suas rotinas durante a entrevista, é visível o tempo ocioso que esses jovens têm durante o dia.

Tabela 20 – Relatos de rotina

RELATOS DE ROTINA			
Aluno (a)	Manhã	Tarde	Noite
Sara	<i>Eu acordo às seis da manhã, aí venho pra escola, depois eu volto pra casa, aí eu almoço.</i>	<i>Às vezes eu durmo, quando eu não tô dormindo eu ouço música ou leio.</i>	<i>Mais pra tardinha quase chegando a noite eu fico na internet. Aí se tiver prova eu prefiro estudar a noite, porque eu logo vou dormir não vai ter nada na minha cabeça mais no outro dia.</i>
Marcos	<i>Acordo eu venho pra aula.</i>	<i>E vou lá pra granja. Eu cuido dos cavalos, eu tenho meu cavalo.</i>	<i>E depois eu venho pra casa</i>
Felipe	<i>Acordo, arrumo pra escola, chego em casa almoço.</i>	<i>Tiro uma soneca, aí vou pra rua.</i>	
Laura	<i>Acordo pra ir pra escola, chego almoço e levo meus irmãos na escola.</i>	<i>Eu chego em casa arrumo a casa, aí quando dá cinco horas busco minhas irmãs. Chego em casa vejo um filme.</i>	<i>Depois vejo minha novela e vou dormir.</i>
Mário	<i>Levanto escovo os dentes, sento no sofá coloco o tênis e venho pra cá (horário de reforço na escola).</i>	<i>Aí meio dia e meio subo pra aula, saio do colégio, jogo bola, ando de bicicleta.</i>	
Luciana	<i>Primeira coisa que eu faço levanto tomo banho e venho para escola.</i>	<i>Depois quando eu chego em casa arrumo a casa</i>	
João		<i>Eu chego da aula, chego em casa troco de roupa e vou pra rua brincar até certa hora, vou em casa vejo os cadernos pra ver se tem dever.</i>	<i>Depois quando chega de noite tomo banho fico mais um cadinho na rua, depois vou lá e durmo.</i>
Pedro	<i>Acordo tomo café, escovo os dentes e me arrumo pra vir pra escola. Depois eu volto, faço almoço para o meu irmão mais novo, trago ele na escola.</i>	<i>Aí quando dá por volta de duas e vinte volta na escola pra vender merenda por causa do fundo de formatura. Depois eu volto pra casa para tomar conta da minha sobrinha.</i>	
Carlos	<i>Acordo escovo dente, tomo banho. Depois vou na casa da minha vizinha, aí volto pra casa tomo outro banho pra poder vir pro colégio.</i>	<i>Saio do colégio vou pra casa.</i>	<i>Aí vou tomar conta de uma criança pra mãe dela estudar.</i>

No período da manhã, a maioria dos estudantes tem como atividade principal a escola.

No início da tarde, o almoço e algumas atividades como arrumar a casa, brincar na rua e

apenas João fez referência aos deveres escolares, dormir após o almoço e cuidar dos irmãos mais novos. À noite, assistir a televisão, ainda permanecer mais um pouco na rua e tomar conta de outra criança. Essas atividades não podem ser consideradas influencia positiva na construção de disposições para agir, visto que a base hedonista tem presença de longa duração como brincar na rua, dormir e assistir a televisão.

É possível perceber a falta de atividades esportivas (futebol, vôlei, basquete, atletismo), culturais (dança, teatro, trabalhos manuais), outras atividades escolares (estudo de outra língua ou reforço escolar), para ocupar o tempo ocioso desses adolescentes da classe popular e evitar que fiquem nas ruas.

Tabela 21 – Escreve lista de compras

ESCREVE LISTA DE COMPRAS				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por mês	46,7%	36,7%	16,7%	30
Às vezes	47,6%	32,1%	20,2%	84
Nunca	59,2%	24,8%	16%	125

O recurso da escrita como registro de lista de compras é pouco utilizado pelos adolescentes em geral. Porém, os alunos da escola particular por já estarem adeptos ao registro dos compromissos usam esse recurso “*uma vez por mês*” com 46,7% e “*às vezes*” com 47,6%. Os alunos das escolas municipais usam esse recurso “*às vezes*” para municipal 1 com 32,1% e municipal 2 com 20,2%. Esses dados indicam o alto uso da memória pelos adolescentes da classe popular, talvez por executarem pouco essa atividade de consumo, que muitas vezes acontecem diretamente pelos responsáveis.

Práticas de Leitura

As práticas de leitura devem ser vivenciadas desde o ambiente familiar e durante os anos escolares. Na pesquisa, é possível perceber o baixo nível de leitura dos adolescentes em geral.

Tabela 22 – Lê Romance

LÊ ROMANCE				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	13,8%	41,4%	44,8%	29
Às vezes	55,1%	28,1%	16,9%	89
Nunca	59,3%	26,4%	14,3%	91

Tabela 23 – Lê ficção/aventura

LÊ FICÇÃO/AVENTURA				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	20,6%	29,4%	50%	34
Às vezes	48,2%	31,8%	20%	110
Nunca	43,8%	41,7%	14,6%	48

Tabela 24 – Lê gibis

LÊ GIBIS				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	12,9%	41,9%	45,2%	25
Às vezes	52,6%	28,9%	18,5%	99
Nunca	62,7%	25,4%	11,9%	98

Nas tabelas referentes à leitura em “Romance, Ficção, Aventura, Poesia e Gibis”, as escolas municipais mostram que seus estudantes tendem a ser mais leitores, principalmente na frequência de uso dessa prática “*uma vez por semana*” nos diversos gêneros literários. É possível perceber uma inversão positiva frente aos alunos da escola particular. E indicam sua frequência de leitura “*às vezes*” 52,6% e “*nunca*” 62,7%, mostrando a metade ou quase a metade desses adolescentes com uma baixa frequência de leitura nos gêneros apresentados na pesquisa.

Práticas Culturais

As práticas culturais selecionadas nesta seção vão desde as práticas pouco legítimas como as preferências musicais a práticas legítimas como teatro, cinema, entre outros. (Lahire, 2006 p.65-66)

Tabela 25 - Teatro

TEATRO				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Às vezes	56,1%	25,6%	18,3%	82
Nunca	52,4%	29,3%	18,3%	164

Essa atividade cultural de ir ao teatro com certa regularidade, não é realizada pelo público adolescente, eles indicaram ir “às vezes” e “nunca” ao teatro.

Tabela 26 - Cinema

CINEMA				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	53,6%	21,4%	25%	28
Uma vez a cada quinze dias	76,7%	14%	9,3%	43
Às vezes	43,5%	32%	24,5%	147

A prática cultural cinema atrai o público adolescente. Os alunos das escolas municipais apontam ir “às vezes” 32% e 24% no cinema, enquanto os adolescentes da escola particular indicam a frequência “uma vez por semana”, “uma vez a cada quinze dias” e “às vezes” numa frequência maior que os estudantes das escolas municipais.

Portanto, a frequência ao cinema não é uma prática espontânea para os estudantes das escolas públicas. Acredita-se que a escola pode favorecer ao gosto e o *habitus* dos alunos para frequentar os cinemas através de saídas planejadas e organizadas pelas escolas.

Tabela 27 – Visita a museus

VISITA A MUSEUS				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Às vezes	49,3%	30,7%	20%	150
Nunca	64,7%	21,2%	14,1%	85

A prática de visitar os museus é uma atividade nessa faixa etária realizada de maneira exclusiva pela instituição escolar e para muitos adolescentes essa prática só acontecerá durante esse período escolar. A maioria dos estudantes indicou “às vezes” e “nunca” para a visita aos museus.

Tabela 28 – Gosto musical

GOSTO MUSICAL				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Evangélica	27,3%	45,5%	27,3%	100%
Rock	76,9%	12,8%	10,3%	100%
Pop	71,6%	14,8%	13,6%	100%
Pagode/samba	32,2%	35,6%	32,2%	100%
Rap/funk/hip-hop	30,6%	42,6%	26,9%	100%
Sertanejo/country/forró	48,9%	26,1%	25%	100%
Eletrônica	77,8%	11,1%	11,1%	100%
Axé/Reggae	55,9%	38,2%	5,9%	100%
Jazz/blues/clássica	88,9%	11,1%	0%	100%

O gosto musical revela um núcleo comum entre os adolescentes das escolas particular e municipais, “*pagode, samba, rap, funk, hip-hop, sertanejo, country e forró*”. Esses estilos musicais são a preferência dos estudantes das escolas municipal 1 e municipal 2, músicas já conhecidas como pertencentes a massa popular e com valor social entre baixo a moderado.¹¹

Os estudantes da escola particular apontaram além desse núcleo comum, outros gostos musicais como o “*rock, pop, eletrônica, axé, reggae, jazz, blues, clássica*”, esses estilos possuem valor social de moderado a alto.

Na diferenciação dos gostos musicais há uma distinção, pois os estudantes da escola particular conseguem transitar entre o gosto musical popular ao gosto musical legítimo. No entanto, os alunos das escolas municipais não apresentam esse movimento e necessitam da influência de outros grupos, como a escola, os seus professores e em conhecer amigos de outros locais (bairros, cidades, estados), frequentar ambientes que promovam outros estilos musicais para ampliar o seu gosto musical.

Acredita-se que a importância de frequentar ambientes socializadores de cultura legítima favoreça aos indivíduos ampliar a sua participação nesses eventos.

¹¹ Categorização histórica apontada por Bernard Lahire (2006) em *A cultura dos indivíduos*, p.65-76.

Práticas Televisivas

Tabela 29 – Programas de TV

PROGRAMAS DE TV				
ESCOLAS				Total
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Variados	55,2%	32,8%	12,1%	100%
Seriados	77,4%	14,3%	8,3%	100%
Novelas	42,3%	34,2%	23,4%	100%
Noticiário/programa de notícia	69%	17,2%	13,8%	100%
Filmes	75,3%	18,5%	6,2%	100%
Documentários	100%	0%	0%	100%
Futebol/programas esportivos	55,8%	20,9%	23,3%	100%
Desenhos animados	40,5%	32,4%	27%	100%
Programas de auditório/ de comédia	44,9%	32,7%	22,4%	100%

A televisão, sem dúvida, é a prática mais presente no cotidiano. Nessa tabela, é possível perceber os programas mais assistidos por esses adolescentes. Os estudantes da Escola Particular apontam os programas: *documentários, seriados, filmes, noticiário/programa de notícia, futebol/programas esportivos, e variados*. Os alunos da Escola Municipal 1 apontam: *novelas, variados, programa de auditório/de comédia e desenhos animados*. Os discentes da Escola Municipal 2 apontam: *desenhos animados novelas, programa de futebol/ programas esportivos e programa de auditório/de comédia*.

Tabela 30 – Assiste DVDs

ASSISTE DVDs				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	44,3%	32,2%	23,5%	115
Às vezes	33,8%	38,2%	27,9%	68
Todos os dias	83,3%	13,9%	2,8%	36

Nessa rotina televisiva, os adolescentes em geral são adeptos dos DVDs mostrando uma atividade de frequência constante. Na Escola Particular com 83,3% “todos os dias” e nas Escolas Municipais com 32,2% e 23.5% respectivamente.

Práticas tecnológicas

O computador e a internet são tecnologias conhecidas dos adolescentes, eles já pertencem à geração do uso cotidiano e natural desses recursos tecnológicos.

Tabela 31 – Possui computador com acesso à internet

POSSUI COMPUTADOR COM ACESSO À INTERNET				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
SIM	64%	27,1%	8,9%	214
NÃO	0%	52%	48%	25

Todos os adolescentes da Escola Particular possuem o computador com acesso à internet. Nas Escolas Municipais, há 52% e 48% dos estudantes que não possuem computador com acesso à internet. Esses dados não representam uma exclusão na participação do mundo virtual globalizado para essa parcela, pois o seu contato com o recurso tecnológico poderá se dar nas salas de informática das escolas ou quando vão para a *lanhouse* do seu bairro. De acordo com a frequência desse acesso apresentada na tabela a seguir.

Tabela 32 – Acessa a internet

ACESSA A INTERNET				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	47,4%	17,5%	35,1%	57
Todos os dias	68,3%	25,9%	5,8%	139

A alta frequência com que os adolescentes utilizam a internet é indicada em “*semanal*” e “*todos os dias*”. Esse fator implica na influência da internet no cotidiano de

todos os adolescentes, porém, essa prática não os impede de realizar outras atividades, como veremos nas práticas seguintes.

Práticas de Lazer

As atividades dos adolescentes para a diversão são variadas e cada grupo (Escola Particular e Escolas Municipais) demonstram usufruir de maneiras distintas as práticas indicadas por eles nessa pesquisa.

Tabela 33 - Diversão

DIVERSÃO				
ESCOLAS				Total
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Esportivas	53,3%	29,3%	17,3%	100%
Brincadeiras	46,9%	24,5%	28,6%	100%
Cinema/filmes/TV	87,1%	9,7%	3,2%	100%
Shopping/compras	87%	8,7%	4,3%	100%
Social	55,7%	27,5%	16,8%	100%
Passeios	56,3%	18,8%	25%	100%
Internet	68,6%	20%	11,4%	100%
Clubes/festas	74,2%	9,7%	16,1%	100%
Músicas/leitura	100%	0%	0%	100%

Os adolescentes da Escola Particular demonstram alta frequência nas atividades para a diversão, em todos os itens o percentual ultrapassa os 50%. Esses estudantes apontam como maior frequência de atividades para diversão: músicas/leitura, cinema/filmes/TV, shopping/compras, clubes/festas, internet, passeios, social e atividades esportivas.

Os discentes da Escola Municipal 1 indicam como maior frequência de atividades para diversão: atividades esportivas, brincadeiras e social.

Os alunos da Escola Municipal 2 apontam como maior frequência de atividades para diversão: brincadeiras e passeios.

Tabela 34 – Local que conheceu os amigos

LOCAL QUE CONHECEU OS AMIGOS				
ESCOLAS				Total
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Escola	60,3%	26,2%	13,6%	100%
Bairro	43,9%	28%	28%	100%
Festas	60%	20%	20%	100%
Igreja	0%	66,7%	33,3%	100%
Vários lugares	73,6%	9,7%	16,7%	100%

Os adolescentes apreciam a vida em grupo. Por isso, gostam de conhecer e fazer amigos sendo uma prática social muito valorizada. As escolas apontaram três ambientes como grande fonte para fazer amigos. Os alunos da Escola Particular consideram os locais: vários lugares, festas e escola para conhecer os amigos. Os discentes da Escola Municipal 1 apontam: a igreja, o bairro e a escola. Os estudantes da Escola Municipal 2 indicam: a igreja, o bairro e as festas como local para conhecer novos amigos.

A “*escola*” e o “*bairro*” são dois ambientes de forte convívio social, no bairro os amigos transitam no ir e vir das tarefas realizadas no dia-a-dia. No item “*igreja*”, apenas os estudantes das escolas municipais veem esse espaço para encontrar e fazer novos amigos. Enquanto para os estudantes da escola particular apontam “*festas*” e “*vários lugares*” como espaços para vivenciar as amizades.

Práticas Esportivas

As atividades esportivas, o futebol e vôlei estão associados com as atividades escolares e nas três escolas acontecem projetos envolvendo essas duas modalidades esportivas. No entanto, os projetos não acolhem todos os alunos e a adesão acontece de forma espontânea, atingindo apenas um pequeno grupo de estudantes.

Tabela 35 – Prática futebol

PRÁTICA FUTEBOL				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	55,8%	25,6%	18,6%	43
Às vezes	43,7%	38%	18,3%	71
Nunca	70,2%	20,2%	9,5%	84
Todos os dias	48,5%	33,3%	18,2%	33

Tabela 36 – Prática vôlei

PRÁTICA VÔLEI				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	56%	36%	8%	25
Às vezes	50,8%	35,2%	13,9%	122
Nunca	60,7%	19,7%	19,7%	61

As práticas esportivas “futebol” e “vôlei” são atividades esporádicas indicadas em sua maioria pelos estudantes “às vezes”.

Práticas religiosas

A religião ocupa um espaço importante na vida dos adolescentes e muitos seguem as atividades religiosas com a família.

Tabela 37 - Religião

RELIGIÃO				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Católica	64,5%	23,2%	12,3%	138
Evangélica	20%	60%	20%	45
Espírita	93,8%	0%	6,3%	16

Na Escola Particular o domínio da religião católica está diretamente associado ao perfil “confessional” da escola pesquisada, mas já abre espaço para alunos pertencentes à doutrina Espírita.

Nas Escolas Municipais 1 e 2, a religião evangélica, com suas ramificações, assume uma maior concentração entre os alunos.

Tabela 38 – Frequência à religião

FREQUÊNCIA À RELIGIÃO				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	62,6%	21,2%	16,2%	99
Às vezes	48,8%	33,3%	17,9%	84

A frequência declarada nas instituições religiosas foi de tempo “*semanal*” e “às vezes”, mas já constitui uma formação de *habitus* religioso, o que pode induzir a formação de comportamento moral pela família e pelo próprio ambiente religioso.

Tabela 39 – Lê a Bíblia

LÊ A BÍBLIA				
ESCOLAS				Total (N)
	Particular	Municipal 1	Municipal 2	
Uma vez por semana	27,5%	33,3%	39,2%	51
Às vezes	45,4%	28,9%	25,8%	97
Nunca	76,7%	18,6%	4,7%	86

As Escolas Municipais indicam uma leitura semanal da Bíblia com 33.3% e 39.2%, enquanto os alunos da Escola Particular apontam “nunca” ler a Bíblia com 76,7%. Os itens “às vezes” e “nunca” mostram o fato de os adolescentes da Escola Particular e suas famílias não frequentar a religião como rotina.

4 - A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA

Ao final do questionário aplicado, os adolescentes responderam a uma questão aberta, *“O que a escola representa para você?”* E para a compreensão dessas respostas, o instrumento utilizado foi o “tagclouds” ou “nuvem de palavras” usadas para visualizar de maneira rápida o texto. As palavras-chave são distribuídas de acordo com a sua importância, em fonte de tamanho diversificado, com o objetivo de dinamizar a leitura e as informações.

Com esse instrumento, é possível perceber quais palavras são mais representativas de acordo com os adolescentes quando eles pensam na representatividade da escola.

A escola é vista ou percebida pelos adolescentes com várias funções, de maneira intrínseca e todas essas concepções perpassam o espaço de convívio entre os adolescentes, desde a aprendizagem até a consolidação do conhecimento, em busca da realização profissional e social.

As palavras mais indicadas pelos alunos nessa representação da escola em sua trajetória escolar apresentam uma escala de importância de acordo com a frequência das mesmas nas respostas dadas pelos adolescentes.

Futuro	A palavra é comum nas duas categorias de escolas, e aparece com a mesma intensidade.
Lugar	Da mesma forma, nas duas categorias de escolas, e, também com a mesma intensidade.
Representa	A palavra representa aparece nas duas categorias, e com mais ênfase na escola particular. O verbo deve ser mantido, e não é interpretado: é retirado das perguntas, e repetido nas respostas.
Tudo	Tudo vem em seguida a “representa”. A escola “representa tudo” é muito mais intensa nas frases dos alunos da escola pública.
Vida	Também, a frase representa vida é muito mais frequente na escola pública.
Aprender	O verbo está mais presente na escola pública, assim como estudo e educação.
Conhecimento	A palavra está mais presente na escola particular.
Respeito, alguém	Essas palavras só ocorrem na escola particular.
Oportunidade, profissional	Estas palavras só ocorrem na escola particular.

Essa “nuvem de palavras” estabelece uma comparação entre as respostas dadas pelos adolescentes da escola particular com as respostas dos adolescentes das escolas municipais. Em qual medida a escola foi representada? Qual função cada grupo estabelece para a instituição? Qual projeção os estudantes julgam para o seu futuro a partir da escola?

Portanto, os grupos de adolescentes veem a escola de forma distinta, cada grupo procura construir nesse espaço a sua identidade social para afirmar-se ou incluir-se nas práticas sociais. Os alunos da escola particular veem a escola como um lugar de convivência, de conhecimento, de aprendizagens, para formar uma “base sólida” e assegurar seu futuro profissional e pessoal. Para os estudantes da Escola Particular, a escola é um processo contínuo e ascendente que lhes garante a sua formação escolar.

Os alunos das escolas municipais veem a escola também como lugar de aprendizagens, mas com o intuito de assegurar-lhes a sua mobilidade social; é através do estudo que pode garantir o próprio futuro (mérito), ser alguém de respeito e de conseguir um emprego que não seja de esforço físico. Para esses alunos, a escola não é um processo contínuo, mas um processo oscilante e incerto. Obter a conclusão dos estudos requer muito esforço pessoal para cumprir o comportamento desejado pela escola.

4.1 - O pensamento prospectivo

Algumas disposições são fundamentais para o exercício bem sucedido do processo escolar. De acordo com Souza (2010), essas disposições são a disciplina, o autocontrole, comportamento e o pensamento prospectivo. Essas disposições não são inatas aos indivíduos, eles precisam aprendê-las através de uma longa e intensa interação com o outro indivíduo disposto a transmiti-las no cotidiano.

Dentre essas disposições, o pensamento prospectivo é muito importante, pois consiste na capacidade do indivíduo em planejar a vida e pensar o futuro como uma meta mais importante que o momento presente vivido, organizando-se de maneira ascética para conquistar e usufruir com satisfação a meta projetada e alcançada.

No entanto, para os indivíduos pertencentes à classe popular, a necessidade da sobrevivência os aprisiona em um ciclo de ações não planejadas para suprir o momento presente no custeio da alimentação, do vestuário, da higiene e da moradia, contando

apenas com um reduzido capital econômico. Isso dificulta a organização e a projeção de metas em longo prazo, pois o que se ganha é para a manutenção diária da família (BOURDIEU, 2007).

Nas respostas dadas pelos estudantes à pergunta aberta do questionário “*O que a escola representa para você?*”, a questão do pensamento prospectivo torna-se explícita nos dois grupos de estudantes. Ao analisar todas as respostas, foi possível perceber que as mesmas subdividem-se em cinco critérios; permitindo-nos, desta forma, a compreensão dessa representação da escola para cada grupo de estudantes. Algumas dessas frases foram utilizadas como exemplo, de forma a explicitar os critérios demonstrados por cada grupo de alunos.

4.1.1 – O estudo ascético para obter o futuro bem sucedido

3) O que a escola representa para você? A escola representa para mim um lugar de estudos, lazer, amigos e que aqui me possibilita um futuro melhor.

Nas respostas dadas pelos alunos da Escola Particular, é possível encontrar cinco critérios que orientam seus estudos de forma ascética, disciplinada e com pensamento prospectivo.

- a) **Centro de convivência:** nas respostas abaixo, as trocas de experiências e relações sociais entre os alunos foram consideradas importantes.

Centro do conhecimento, serviços de rede social

aprendizados, não só de matérias, mas também da vida e um lugar em que eu possa conviver com outras pessoas diferentes de mim.

Digite texto]

Representa: conhecer pessoas novas, aprender assuntos variadíssimos, aprender conviver com as pessoas, saber respeitar os outros.

Os diferentes indivíduos nesse ambiente escolar servem como a descoberta de novos ambientes socializadores com outras famílias e suas organizações e, assim, novos contatos sociais afirmando ou ampliando o espaço social no qual estão inseridos.

- b) **O conhecimento:** nestas respostas, os conteúdos lecionados pelos professores adquirem objetivos. Não consiste apenas em estudar para ser aprovado, mas estudar para adquirir conhecimentos.

Um lugar para ganhar conhecimentos

Uma fonte de conhecimento e aprendizagem.

Um lugar em que eu aprendo tudo o que eu preciso e me dá o que eu preciso para o futuro.
e texto]

- c) **A prospecção:** nestas respostas, o ato de estudar tem como meta uma vida equilibrada entre o bem estar pessoal e o sucesso profissional.

A base para uma vida bem sucedida.

Um mundo melhor. A oportunidade de ser uma pessoa bem informada e bem monetariamente.

Representa o caminho para um futuro bem sucedido.

Representa um lugar, onde está nos preparando para o futuro.

Representa a oportunidade de estudar e ter um bom futuro, trabalhando com o que eu quero e conseguir tudo o que eu quero.

O futuro para esses adolescentes consiste num caminho a ser percorrido, que exige esforço, dedicação, disciplina; já que recebem estímulos e são preparados para essa competição social desde a infância.

Segundo Souza (2010), a classe média se reproduz pela transmissão afetiva dentro do seu ambiente familiar para que seus filhos adquiram de maneira natural o capital cultural e aumentem as chances de êxito nas competições escolar e profissional. Pois os *habitus* incorporados pela imitação dos adultos que ora estão lendo, falando uma segunda língua, usando o computador são tomados como atos naturais e favorece as disposições para a aprendizagem, para a concentração e a disciplina.

d) **A formação profissional:** nestas respostas, os adolescentes apontam que a vida profissional depende da sua trajetória escolar e a sua preparação não se dá somente no ensino superior, mas em todas as etapas com o objetivo de obter as melhores oportunidades na profissão planejada.

Um passaporte para o mercado de trabalho

O lugar onde eu tenho muita formação para o futuro, e onde tenho amigos e pessoas queridas

3) O que a escola representa para você? Para mim ela representa uma oportunidade para alcançar meu sonho, uma ajuda para poder ser o que eu quero ser na vida.

e) **O investimento:** nas repostas a seguir, a educação é compreendida como um investimento com compromisso, responsabilidade e dedicação no presente para competir com vantagem no futuro. Há uma definição explícita do “por que” e “para que” estão estudando. E todos os seus esforços serão recompensados ao final da trajetória escolar tendo um futuro bem sucedido.

Para mim a escola representa responsabilidade, compromisso e estudo, além de ser um lugar onde tenho muitos amigos.

É uma oportunidade para ter um ótimo futuro, e é uma ponte que liga a infância a vida adulta. Preciso me dedicar na escola porque meu futuro depende disso.

3) O que a escola representa para você? Um local seguro, onde eu consigo ampliar os meus conhecimentos, fazer amigos...

A Base para ter uma vida excelente.

Um lugar de estudos, que farão seu futuro, que te ajudam, onde você conhece amigos, um lugar muito importante, suas origens nos estudos

Uma oportunidade para um bom futuro. Investimento em minha vida

A escola é o futuro e o presente, porque agora, sem ela, depois não conseguiremos seguir nesse caminho. Fazemos agora para depois sermos melhores.
Quem estuda muito no presente, trabalha pouco no futuro.

A formação escolar é projetada para os trabalhos intelectuais que exigem conhecimentos, raciocínio lógico, criatividade, liderança e iniciativa.

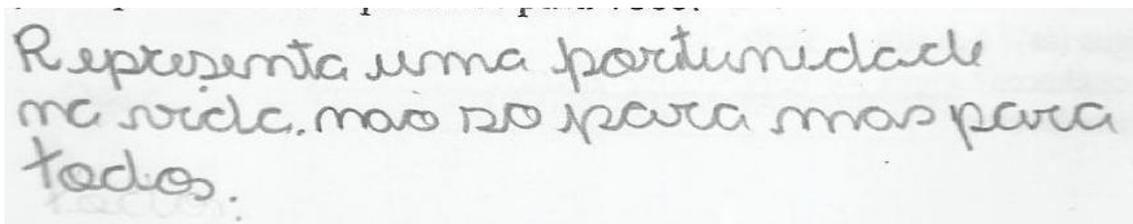
4.1.2 - O esforço do estudo para ascender socialmente

A escola é tudo de bom
me dá em Conheço Amigos
brinco e aprendendo coisas legais.
As vezes é chato, mas minha mãe
Diz que se eu quero ser alguém
na vida, preciso dos estudos.

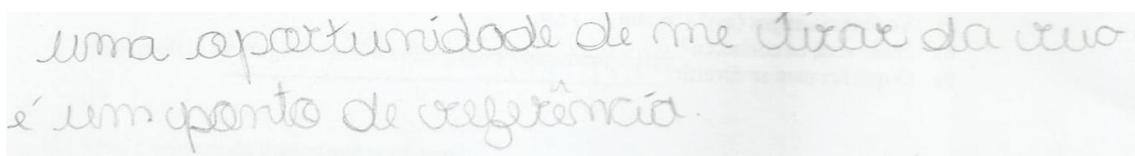
Nas repostas dadas pelos adolescentes das Escolas Municipais, é possível identificar a escola como uma oportunidade para ascender socialmente. Também foi

possível encontrar cinco critérios como forma de prosseguirem nos estudos e mudar a sua trajetória de vida social.

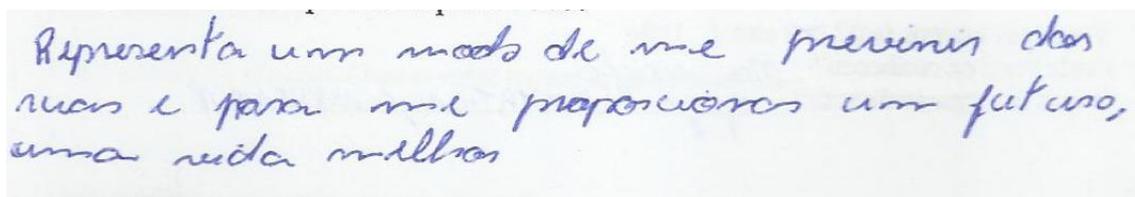
- a) **A instituição escolar substitui o espaço das ruas:** nas respostas desses adolescentes, a escola pode proporcionar uma alternativa para ficar longe das ruas e seus malefícios.



Representa uma oportunidade na vida, mas não para mas para todos.

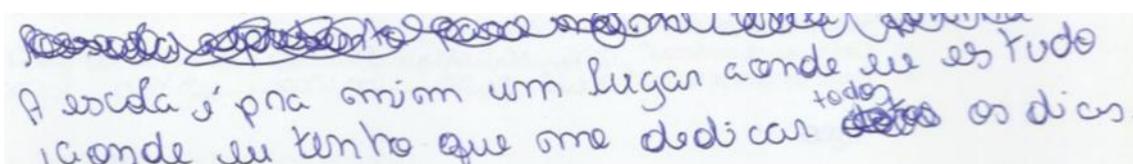


uma oportunidade de me tirar da rua. é um ponto de referência.



Representa um modo de me prevenir das ruas e para me proporcionar um futuro, uma vida melhor.

- b) **A dedicação:** nestas respostas, encontra-se o esforço individual (“tenho que me dedicar”, “ser capaz”) e, ao mesmo tempo, a dependência da ação escolar sobre si mesmo (“sem ela”, “fundamental” e “ajuda”). Assim, os estudantes compreendem que precisam dedicar-se aos estudos.
- c) **A prospecção:** nestas respostas dos adolescentes, o que chama atenção é a forma de “prospecção invertida”. Na verdade, esses adolescentes pensam primeiro na função da escola de ensinar e acreditam que é a própria instituição que define seu futuro. Somente depois de cursar um determinado tempo de escolaridade (modalidade completa ou incompleta), ele verifica o que se pode conquistar dependendo do grau de instrução que alcançou. Por outro lado, os estudantes da Escola Particular pensam primeiro no futuro, em o que desejam ter e fazer e, assim, utilizam a escola como instrumento para alcançar a meta projetada.



A escola é pra mim um lugar aonde eu estudo todo os dias. onde eu tenho que me dedicar.

tudo! porque sem ela eu não formo. é o que eu mais quero.

Meu futuro mais a frente

uma ajuda para o meu futuro.

Um Ensino fundamental para a gente pense que um bom emprego e ter uma boa educação.

3) O que a escola representa para você? Que possa ser capaz de alcançar um futuro ao eu estudar o bastante.

tudo, porque sem ela não fasso nada de que eu deseeja fazer

- d) **Garantia de dignidade:** nestas respostas, os estudantes das escolas públicas esperam, ao frequentar a escola, tornarem-se pessoas dignas. Os alunos apontam “educação”, “respeito”, “ser alguém” e “tudo” como recompensa, prêmio ou bônus ao conseguirem concluir os estudos. Assim, para os estudantes o fato de concluírem o Ensino Fundamental é um primeiro passo para obter o respeito familiar, pois, muito dos responsáveis tem baixo grau de instrução. Chegar ao final do Ensino Médio já é motivo de orgulho, mas quando concluem o Ensino Superior transformam-se no referencial para os demais irmãos, primos e sobrinhos.

Um lugar de Educação e Respeito

tudo na minha vida porque sem ela eu não iria aprender nada.

Representa, tudo porque preciso dela pra ser alguém de na frente seja uma amiga nele.

Educação, uma maneira de nos ajudar a alcançar nosso futuro, nos ensinar muitas coisas importantes para fazer faculdade e ser alguém importante na vida.

O que a escola representa para você? A escola é pra mim um lugar que as pessoas tem aprender coisas boas que no futuro poderão ser alguém e ganhar muito bem.

Ser um bom cidadão na vida.

Tudo, um lugar para mim ser alguém no futuro.

Uma boa influência para ser alguém na vida.

- e) **Ascensão social:** nas respostas dadas, os estudantes apontam o desejo na melhoria da vida social e econômica. Ao indicar “um bom emprego”, “pulo”, “expectativa”, “subir na vida” e “boa educação” veem a escola como forma de melhorar suas condições de vida em seu futuro.

Para poder ajudar em muitas dificuldades e para poder inserir melhor as coisas porque sem os estudos nós não conseguimos um emprego bom.

Um pulo para a vida

~~Bem, pra mim, com a educação eu posso obter com mais facilidade um emprego e aumentar a renda familiar. Para obter um futuro melhor pra mim.~~

Uma expectativa de vida melhor.

3) O que a escola representa para você? Uma forma de ajuda pra ~~subir~~ subir na vida.

Um ensino fundamental para a gente assim que um bom emprego e ter uma boa educação.

O que a escola representa para você? Futuro! aspecto de vida... forças para subir na vida etc...

Portanto, depois das respostas desses dos dois grupos de adolescentes, é possível distinguir como cada grupo vê a função da escola. Enquanto os estudantes da Escola Particular buscam na instituição a aquisição de capital cultural e capital social para sua afirmação no meio social, os estudantes das Escolas Municipais a encaram como a oportunidade de melhorar sua situação social e posteriormente a sua inserção nesse meio social.

CONCLUSÃO

Nas considerações finais, retomo algumas passagens desta pesquisa para a compreensão da condição de subcidadania presente na vida desses atores sociais das escolas municipais selecionadas e suas respectivas famílias.

O sistema escravocrata no Brasil nos deixou como herança uma relação desestruturada e velada entre as etnias branca e preta. A população de afrodescendente iniciou a sua constituição familiar sem laços orgânicos e desestruturados, já que no período da escravidão homens, mulheres e crianças eram vendidos como mercadoria separadamente. Após a libertação da escravidão, as famílias que se formaram, baseadas nos modelos das famílias brancas, tornavam-se muito mais rígidas e severas nas relações, entre o homem para com a mulher, e também entre o pai com seus filhos. Buscava nesses modelos de vida “embranquecer-se”, seguindo um estilo de vida propagado pelos brancos, além de distanciar-se das mazelas da escravidão vividas pela maioria da população negra.

A população negra viu-se marginalizada de todos os direitos sociais, pelo fato de não terem tido uma educação para o trabalho assalariado, consequência do próprio descaso dos senhores de não terem transformado a mão de obra escrava em trabalhadores assalariados. Além disso, o Estado, por não promover a integração dessa população à nova sociedade de classes, os exclui da construção dos hábitos da vida urbana.

Dessa massa populacional relegada aos interstícios sociais após a abolição da escravatura e da mistura entre as diferentes etnias estabelecidas em nosso país, essas se tornaram as raízes do novo “indivíduo” marginalizado. Morador da periferia urbana e rural, hoje, formado por brancos, pardos e pretos, ainda vistos como inadaptados ao mercado de trabalho, agora, pelo fator da falta de escolarização e com *habitus* distantes da classe média, construídos em um ambiente de condição precária para a vida social.

Contudo, a luta pela garantia da vida social fortalece o “mito brasileiro” de sermos perseverantes frente às dificuldades sociais; porém, a realidade não é totalmente desvelada ao não se mostrar a cruel face da distinção entre os grupos sociais e, principalmente, o descaso com a população desfavorecida. O “mito brasileiro” acaba por encobrir essa distância social justificada pela ideia do mérito individual. Assim, a participação, o prestígio e o sucesso social dependem exclusivamente do esforço

peçoal de cada indivíduo. Diante do fracasso, da falta de escolarização e da vida marginal a culpa recai sobre o indivíduo, como se as oportunidades e possibilidades surgissem para todos de forma equânimes.

Assim, os diversos estilos de vida, estabelecidos por diferentes grupos de indivíduos, são perceptíveis através da linguagem, do portar-se, do gestual, do vestuário, do cuidado com o corpo, da organização do seu tempo, entre outros referenciais. Essa distinção entre os grupos de indivíduos se constitui de acordo com os fatores: os sociais, quer dizer, o meio em que o indivíduo está inserido; o capital econômico e o capital cultural, além de como essas características são demonstrados por esses indivíduos. Quando esses comportamentos são garbosos, de linguagem formal e um vestuário marcado pela “moda” são identificados como pertencentes à classe média e elite, mas considerados dicotômicos aos comportamentos brutos ou espalhafatosos, de linguagem coloquial, ao uso de gírias e do vestuário simples pertencentes à classe popular.

A definição do capital econômico e aquisição do capital cultural por um indivíduo vêm pelo convívio desde a tenra idade sob a influência dos membros familiares, também recebe a influência da classe social a qual essa família esteja incluída. Além dessa influência, a frequência nos ambientes socializadores legítimos privilegia a classe média e a elite, tendo nessa hierarquia social a consolidação do seu domínio.

Por outro lado, a classe popular administra o “gosto da necessidade” inserida no ciclo da pobreza com trabalhos de baixa remuneração para o sustento das condições básicas de vida: a alimentação, a saúde, o vestuário e a moradia. Portanto, o próprio espaço social e geográfico onde essas famílias residem não favorece a organização de *habitus* mais refinados. Desta maneira, os ambientes socializadores legítimos tornam-se distantes para o acesso dessa população.

A importância da instituição escolar para a classe popular está na capacidade desse “lugar” em realizar a transposição de *habitus* e de cultura através do trabalho pedagógico de seus professores. A escola é bem vista socialmente e produz status social ao indivíduo que completa os níveis de escolarização e, quanto maior for o grau de escolaridade, melhores serão as oportunidades de trabalho. Esse ambiente escolar também favorece aos alunos e alunas da rede pública de ensino a frequentarem os ambientes socializadores legítimos como idas ao cinema, ao teatro, a museus, a biblioteca, a áreas de lazer, entre outros. Também são locais onde acontecem

aprendizagens de como portar-se, do falar e ouvir, adquirir conhecimentos, proficiência na leitura e escrita, habilidades consideradas importantes para a participação na sociedade letrada.

Esse processo de socialização dos indivíduos em ambientes culturais e sociais legítimos são elementos importantes para aquisição do capital cultural. No entanto, quando as regiões dos bairros periféricos não conseguem estabelecer relações com os ambientes socializadores do centro urbano, o efeito produzido pode ser a estagnação das relações sociais dos bairros periféricos, por falta das experiências não vividas nos múltiplos espaços socializadores do centro urbano.

As famílias dos estudantes das duas escolas municipais selecionadas de Juiz de Fora para a pesquisa foram demonstradas nas tabelas sobre os perfis: social e econômico dos estudantes e dos “pais/responsáveis”. Observou-se que estes responsáveis por alunos da escola municipal possuem trabalhos que exigem força física e com baixa remuneração, além da escolaridade entre do Ensino Fundamental e Médio incompleto. Ao contrário das famílias dos estudantes da escola particular participante desta pesquisa, com “pais/responsáveis” em trabalhos intelectuais de maior remuneração salarial, além da escolaridade de nível Superior completo. Esses aspectos contribuem para que essas famílias participem de múltiplos espaços socializadores (cinema, viagens, livrarias, clubes, teatro, museu) e a heterogeneidade dessas experiências sociais influencia no desenvolvimento das relações, bem mais refinadas, a cada um desses espaços frequentados. Para essas famílias, o ganho nessas relações não se restringe somente à aquisição de capital cultural, mas também de capital social.

Diante desse contexto, a escola pública enfrenta nos dias atuais o grande desafio de conciliar os resultados das avaliações externas (avaliações executadas pelos governos estaduais e federais para medir a proficiência dos estudantes) com a melhoria da qualidade do ensino. Os diretores das duas escolas municipais demonstraram suas preocupações com a reprovação e suas consequências negativas na trajetória escolar dessas crianças e adolescentes, além de atentarem para a vulnerabilidade social de seus estudantes. Contudo, apontam dificuldades na articulação dessa equipe escolar frente às novas propostas pedagógicas na ação de contextualizar a sua prática docente à real necessidade dos estudantes da periferia urbana. Assim, o objetivo educacional volta-se para a entrada das crianças na escola, visando a formação de *habitus*, a aquisição da escrita e leitura e o uso desses conhecimentos como instrumentos de participação social.

O perfil educacional dos adolescentes das duas escolas públicas pertencentes à rede municipal de Juiz de Fora apresenta *habitus* hedonista, na dedicação de poucas horas de estudo em casa. A produção da escrita, pouco utilizada de maneira autônoma. Entretanto, o acesso aos livros literários demonstra avanço no incentivo à leitura no ambiente escolar. A questão da distorção idade/ano na Escola Municipal 2 mostra que há alunos com tempo excessivo na sua escolarização, indo além dos nove anos previstos para o término do Ensino Fundamental. Por sua vez, a Escola Municipal 1 mesmo tendo uma regularização do seu fluxo escolar no 8º e 9º ano, devido a sua participação no Projeto de Correção Idade/Ano da Secretaria de Educação Municipal, mostrou que esse projeto interfere e regulariza o fluxo escolar. Contudo, ao observar os índices de reprovação no 6º ano, dessa mesma escola, pode-se prever a chegada desses alunos no 8º e 9º ano novamente apresentando distorção idade/ano.

A figura materna foi indicada como a figura responsável por cobrar os estudos dos adolescentes, percebe-se que, de alguma maneira, as famílias não estão ausentes da vida escolar de seus filhos. No entanto, essas famílias demonstram diferentes formas de realizar as cobranças dos estudos (controle pela força física, por conversas ou por presentes, premiações) que podem ser contrárias às expectativas dos professores e à forma como esses gostariam que os acompanhamentos fossem realizados.

Por todos esses fatores já descritos sociais e escolares no decorrer da pesquisa, a escola representa para os estudantes o “futuro”, mas com sentido distinto para cada grupo de adolescentes participantes dessa pesquisa. Aos alunos da escola particular, esse “futuro” é um processo educativo na aquisição de conhecimento para sua formação profissional, tendo como norteadores cinco critérios construídos na sua trajetória escolar do Ensino Fundamental: a convivência com outras pessoas, o conhecimento adquirido, o investimento ascético nos estudos, a prospecção e a formação profissional.

Para os alunos das escolas municipais, o “futuro” é visto como uma mobilidade social na aquisição da dignidade através dessa escolarização. Esses estudantes também estabelecem cinco critérios construídos durante o percurso do Ensino Fundamental: a substituição do espaço da rua, a sua dedicação dentro do ambiente escolar (comportamento e disciplina), a garantia da dignidade frente a sua comunidade e familiares, sua ascensão social e uma prospecção inversa - estabelecida no momento

presente, onde primeiro cumpre-se certo tempo de escolaridade e depois verifica o que se consegue usufruir socialmente desse tempo de estudo, por exemplo, conseguir um emprego.

Portanto, a condição de subcidadania é estabelecida na classe popular como uma forma de vida vulnerável socialmente, produzida pela falta da qualidade nas condições habitacionais e por empregos que exploram a força física, por causa da escolaridade incompleta ou, na maioria das vezes, completada nos níveis do Ensino Fundamental e Médio; mas com baixa proficiência de aprendizagem pela falta de participação em ambientes socializadores legítimos para uma boa parcela dessa população, enfim, por falta de políticas públicas mais objetivas e eficazes no atendimento dessa população.

Ainda há muito para se discutir e desvelar sobre como são as formas de dominação e quem são os indivíduos dominados para possibilitar novas mudanças de vida para milhares de crianças, adolescentes e jovens da classe popular. Assim, elas deixariam de ser vítimas da pobreza social que as coloca na condição de subcidadania.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial**, p. 1059-1083, out 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf Acesso em 01 de novembro de 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 72-79.

BUBLITZ, Juliana. **Entre tradição e modernidade: dilema do desenvolvimento no Brasil**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Santa Cruz do Sul. 2006 Disponível em: <http://btd.unisc.br/dissertações/JulianaBublitz.pdf> Acesso em 29 de junho de 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. Vol 1. São Paulo: Editora Globo. 2008.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. **A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil**, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal de Juiz de Fora.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhias das Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

_____. **A Cultura dos Indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

MATTOS, Fátima da Silva Costa Garcia. **Representações da Belle-Époque.** A ilusão e as marcas de uma sociedade em transformação, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas2006/MATO> Acesso em: 29 de junho de 2013.

NABUCO, Joaquim. **A Escravidão.** Recife: Editora Massangana, 1988. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/8527273/A-Escravidao-Joaquim-Nabuco> Acesso em 18 de julho de 2011.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos.** Brasília: Editora brasiliense, 1979.

RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. A sociologia de Gilberto Freyre e o processo civilizador brasileiro. **AKRÓPOLIS** – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, 2003. Disponível em: <http://revista.unipar.br> Acesso em: 14 de setembro de 2012.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. 2002. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em 01 de novembro de 2011.

_____. **Um novo capital cultural:** pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690.pdf Acesso em 01 de novembro de 2011.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial. In: **Revista USP**, São Paulo, n53, p.117-149, março/maio. 2002. Disponível em www.usp.br/revistausp/53/12-giralda.pdf Acesso em: 29 de junho de 2013.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Projetos para o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIMÕES, José Luiz. Anotações sobre a abolição, imigração e o mercado de trabalho na República Velha. **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Ponta Grossa, Paraná, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizador>
Acesso em: 29 de junho de 2013.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ANEXO 1

Os perfis dos entrevistados: um breve contexto

Aluno 1

Pedro tem 14 anos e está no 9º ano do Ensino Fundamental. É um aluno extrovertido, bastante comunicativo e sereno. No dia da entrevista, vestia calça jeans e uma japonsa de nylon marrom claro sobre a blusa de uniforme escolar. Seus cabelos são castanho escuro, curtos e encaracolados e havia passado gel. Tem a pele parda, olhos escuros e corpo magro. Considera-se um aluno dedicado, inteligente, comunicativo e participativo. Presta atenção nas aulas, mas quando tem um tempo depois que faz as atividades dá uma “zoadinha básica”. Tem dificuldades em geografia por considerar que tem muita informação. Na escola, participa da comissão do fundo de formatura com mais duas alunas e organiza os eventos para angariar o dinheiro a ser empregue na festa de formatura. Integra um grupo de teatro e declara sua paixão e o desejo de ser ator. Mora com a mãe e mais três irmãos. Sua mãe está desempregada e os irmãos mais velhos estão à procura de emprego, o irmão de 19 anos parou os estudos no 1º ano do Ensino Médio e o de 17 anos parou os estudos no 6º ano do Ensino Fundamental. Pedro cuida do irmão mais novo, ele quem acompanha as atividades escolares e cobra os estudos do irmão caçula.

Aluno 2

Luciana tem 16 anos e está no 9º ano do Ensino Fundamental. Para a entrevista, chegou muito tímida. Vestia calça jeans e a blusa de uniforme escolar bastante usada. Tem a pele parda, cabelos crespos curtos e com o corpo de moça bem desenvolvido. Já pela manhã, Luciana estava com o cheiro da fumaça de fogão a lenha. Durante as aulas, prefere prestar atenção e no recreio conversa com algumas pessoas ou fica no sol quando está frio. Antes, considerava a disciplina de Português difícil e agora está gostando por causa das histórias e do texto do jornal. Foi reprovada duas vezes, uma no 3º ano e outra no 4º ano do Ensino Fundamental e desconhece o que a fez ser reprovada.

Mora com os pais que trabalham com a coleta de material para reciclagem e mais dois irmãos. Luciana deseja continuar os estudos e formar em direito ou medicina.

Aluno 3

Mário tem 16 anos e está no 8º ano do Ensino Fundamental. Chegou para a entrevista, receoso e tímido, vestia uma bermuda de nylon e a blusa de uniforme. Tem a pele negra, é um rapaz bem alto e magro. Em sala de aula, oscila seu comportamento entre a bagunça e ficar quieto. Em casa, estuda dez minutos e depois vai para a rua jogar bola e andar de bicicleta. Márcio foi reprovado duas vezes, uma no 5º ano e na turma de Aceleração no ano anterior por causa de bagunça e por não copiar a matéria, hoje, alega que mudou seu comportamento. Mora com o pai e mais dois irmãos, uma de 17 anos e um de 12 anos. Durante a entrevista, dois alunos entraram na sala em que estávamos e perguntaram ao Mário “*__ Ué, ocê não ia sair da escola?*” Percebi o constrangimento do aluno, que preferiu ficar calado e não responder. Algumas semanas depois, o pai tentou matriculá-lo no EJA, mas não conseguiu vaga. O responsável relatou à diretora que gostaria de arrumar um emprego para o filho, mas com os estudos no horário diurno dificulta conciliar com o emprego. Mário já vem demonstrando desânimo em continuar com os seus estudos.

Aluno 4

João tem 14 anos e está na turma de Aceleração. Um menino de pele negra, cabelos raspados por máquina. Vestia bermuda de nylon e a blusa de uniforme escolar. Em sala de aula, às vezes fala alto e tem momentos em que fica comportado. Em casa, só estuda quando tem dever e aproveita para dar uma olhada nas matérias. João foi reprovado duas vezes, uma no 5º ano e outra no 6º ano por causa de bagunça. Mora com a mãe que trabalha como acompanhante de idoso e uma irmã mais nova.

Aluno 5

Carlos tem 15 anos e está na turma de Aceleração. Um rapaz de pele branca, cabelo castanho escuro. No dia da entrevista, vestia bermuda de nylon e a blusa de uniforme escolar. Em sala de aula, é bastante falante e quando alguém conta algo começa rir. Mora com o irmão e a cunhada, sua mãe está na casa da avó que sofreu um derrame e necessita de cuidados. O pai saiu de casa quando Carlos estava com dois anos e não tem convivência com o adolescente. Demonstrou em alguns momentos devaneios em suas respostas.

Aluno 6

Marcos tem 15 anos e está no 8º ano do Ensino Fundamental. No dia da entrevista, vestia calça jeans e uma blusa de malha. Tem a pele parda, cabelos crespos e curtos, bem desenvolvido fisicamente e um jeito tímido. Na sala, não se considera quieto e já foi reprovado duas vezes no 6º ano, uma das vezes foi por causa da mudança de escola. Quando viu que não ia passar parou de ir à aula por volta do mês de novembro para não ouvir do professor que havia sido reprovado, pois sabia que precisava de muitos pontos. Carlos demonstrou grande interesse por cavalos, trabalha informalmente em um Haras e gosta de eventos como a Festa do Cavalo, mas não tem interesse em aprofundar os estudos nessa área.

Aluno 7

Laura tem 14 anos e está no 8º ano do Ensino Fundamental. Tem a pele parda e cabelos crespos presos em um coque. No dia da entrevista, vestia calça jeans e blusa de uniforme escolar. Estava muito tímida, falava baixo e, às vezes, levava mão à boca abafando ainda mais a voz. Prefere estudar em casa na parte da noite e já foi reprovada uma vez no 2º ano do Ensino Fundamental. Mora com os pais e mais dois irmãos e Laura é a filha mais velha.

Aluno 8

Paulo tem 14 anos e está no 9º ano do Ensino Fundamental. Tem a pele branca, cabelos liso e castanho escuro. Na entrevista, vestia calça jeans, a blusa de uniforme e boné. Gosta de conversar e se acha tranquilo. Mora com a mãe e o tio. Nos finais de semana, vai para casa do pai onde tem mais três meio irmãos. Demonstra interesse pela informática e quer ser *web designer*, mas considera chato estudar.

Aluno 9

Sara tem 14 anos e está no 9º ano do Ensino Fundamental. Tem a pele branca, cabelos cacheados na altura dos ombros, muito extrovertida e comunicativa. Na entrevista, vestia calça jeans e a blusa de uniforme escolar. Sara possui uma trajetória de sucesso escolar com boas notas e sempre com destaque na turma, mas por causa de uma briga com outra aluna levou uma suspensão e, logo em seguida, uma advertência. Depois desse acontecimento, não conseguiu reproduzir a imagem da boa aluna. Sara diz que as pessoas e até os professores mudaram com ela e que a rejeitaram. De menina quieta e estudiosa, passou a ter notas baixas e pouca concentração nas aulas. Mora com os pais e tem uma irmã com 18 anos e um irmão de 12 anos. Sua família pertence a uma fração da classe popular estruturada economicamente, sua irmã iniciou a faculdade de psicologia e trabalha como vendedora, o irmão mais novo é considerado bom aluno na escola. Sara projeta continuar os estudos, mas ainda não definiu qual o curso superior deseja fazer.

Mãe 1

Marilda tem 32 anos, mora com seu companheiro há 13 anos. Ele trabalha de servente, têm três filhos, um menino de 12 anos, e duas meninas, uma filha com 10 anos e a outra de 2 anos. Na infância, foi uma menina quieta, não brincava muito com outras crianças e ficava mais em casa ajudando a sua mãe. Marilda é a caçula de 9 irmãos e não conheceu o pai, foi criada pela mãe que era muito rígida. Estudou até a 7ª série (8º ano atual), parou seus estudos para cuidar da mãe doente e com o tempo perdeu o

interesse em estudar. Aos 18 anos, começou a trabalhar como empregada doméstica. Construiu com seu companheiro uma casa no terreno da sogra, mas sonha em ter uma casa num terreno só dela. Sua rotina começa pela manhã com as tarefas domésticas, manda a filha para a escola, faz almoço sempre de olho na filha pequena; à tarde, manda o seu filho para a escola, ele tem dado trabalho e responde em casa e aos professores. Marilda diz que ultimamente tem evitado bater e acha até que o filho tem melhorado, apesar de na escola continuar respondendo os professores. Frequenta a religião católica com os filhos, mas seu marido não gosta de ir e prefere ficar em casa.

Mãe 2

Geralda tem 43 anos, casada e seu marido trabalha como pedreiro em uma empreiteira da cidade de Juiz de Fora. Tem a pele branca, cabelos cacheados até os ombros de tom avermelhado. Possui três filhos, sendo duas moças de 18 e 14 anos e um menino de 12 anos. Geralda começou a trabalhar aos 9 anos de idade como babá e somente aos finais de semana podia brincar com outras crianças. A vida com o pai foi difícil, porque esse batia muito nos filhos, bebia e não gostava de trabalhar. Seu pai sentia muito ciúmes da mãe e, por isso, não a deixava trabalhar e colocava os filhos para trabalhar e suprir essa necessidade. Gostava de ir para a escola porque nesse espaço vivia como criança, fugindo das responsabilidades e preocupações de casa. Estudou até o início do 1º ano do curso de contabilidade, mas desistiu dos estudos por causa do cansaço de trabalhar e estudar; hoje se diz arrependida por ter parado de estudar, pois poderia acompanhar os estudos dos filhos. Aos 24 anos, ficou grávida e, com o marido, foi morar na casa de sua mãe que nesse período tinha se separado do seu pai. O casal construiu uma casa no segundo andar da casa de sua mãe. Em 2009, casaram no religioso. A sua rotina começa pela manhã cinco e quarenta e cinco, arruma as marmitas do marido e da filha, levanta os outros filhos para irem para a escola e ainda no período da manhã arruma a casa. Depois prepara o almoço e, à noite, faz a janta. A família gosta de assistir televisão e conversar. Por volta das onze e meia da noite, todos vão dormir. Frequentam a igreja metodista e Geralda busca na fé em Deus forças para superar as dificuldades da vida.

Mãe 3

Rosália tem 24 anos, tem a pele parda, cabelos negros lisos e longos. Possui uma filha de 8 anos e quando engravidou foi morar junto com o namorado, mas a relação acabou e separaram. Hoje, o casal voltou a namorar, mas estão em casas separadas. Quando criança, Rosália gostava de brincar com os amigos e, em casa, ajudava a mãe varrendo o terreiro. Tinha mais três irmãos e estudou até o final do ensino médio. Passou pela reprovação na 1ª série (2º ano atual) porque ainda não sabia ler e escrever. Aos 20 anos, começou a trabalhar na padaria e atualmente trabalha como babá informalmente. Diz que está difícil arrumar um emprego de carteira assinada porque em loja precisa de experiência. Mora em residência de aluguel com sua mãe, um sobrinho e esposa. A sua rotina começa levantando as crianças para irem à escola, uma criança vai para a creche e a outra Rosália toma conta em casa. Faz as tarefas domésticas e o almoço, depois busca as crianças na escola e leva uma senhora para aferir a pressão arterial no posto médico do bairro. À tarde, coloca as crianças maiores para estudar por meia hora e cada um num quarto, às dezessete horas Rosália busca a criança que ficou na creche. À noite, esquenta a janta e sai para encontrar com o namorado, depois retorna para casa e recomeça na manhã seguinte sua rotina.

Diretor 1

Francisco tem 45 anos, casado com uma professora e tem duas filhas. Tem a pele branca, cabelo castanho claro e um pouco grisalho, possui um porte atlético, talvez por sua profissão professor de educação física. Está em seu segundo mandato como diretor escolar. Para Francisco, é difícil essa mudança de posição de professor para diretor e ter que falar um “não” ou chamar a atenção de algo errado com os professores tem sido complicado. Nesse mandato, quer organizar a parte acadêmica para deixar a escola com o Projeto Político Pedagógico e a proposta curricular estruturados. Vê como outra dificuldade o envolvimento dos profissionais, todos têm um bom currículo e capacitação, mas não está conseguindo obter maior envolvimento dos profissionais com a escola. Sua mãe era professora do Estado e seu pai funcionário público da Receita Estadual. Na infância, estudou em escola pública e nunca ficou encantado pelo ambiente escolar, mas também não era um aluno indisciplinado. Na adolescência, foi

estudar em escola particular, nunca se envolveu muito com os estudos e gostava mesmo de jogar bola, praticar esportes, atividades essas que o atraíam na escola. Tem quatro irmãos e Francisco é o filho caçula. Seu pai era mais enérgico, por isso os filhos falavam pouco com o pai com medo de sua reação. Para resolver algum problema, não recorria aos irmãos e aos pais, procurava resolver na própria cabeça. Na convivência familiar, não há relações muito próximas, o carinho acontecia, mas nada muito evidente. Viajava sozinho na adolescência e juventude para casa da avó e gostava muito de encontrar os amigos e da liberdade da cidade pequena. Começou a trabalhar aos 21 anos já na área de educação física enquanto ainda estava na faculdade. Atuou no serviço militar por oito anos na área da educação física, viveu conflitos com a hierarquia militar por discordar de algumas ordens. Fez concurso público e, ao passar, acabou saindo do serviço militar e indo trabalhar na escola pública. Ainda na juventude, trabalhou junto com os pais em confecção de lembrancinha de recém-nascido, o que dava uma renda extra. Com essa experiência, ao estar na faculdade e conseguir participar de congressos, levava roupas e bolsas esportivas para vender e garantir o dinheiro de sua estadia nos eventos. O contato com as filhas é na hora do almoço e à noite. Está sempre viajando com a esposa e as filhas, cobra os estudos das meninas, mas diz que elas não dão problemas e estão bem na escola.

Diretora 2

Maria tem 40 anos, tem a pele branca, cabelos castanhos claro com mechas loiras. Casada com um policial militar e tem um casal de filhos, uma menina de 8 anos e um menino de 3 anos. Está no quarto mandato como diretora. Diz gostar de ser atenciosa com os pais, diante de um problema com aluno tenta resolver dentro da escola e depois aciona a família se necessário. Na escola, a direção e a coordenação estão envolvidas com todos os assuntos escolares, desde a administração ao pedagógico. Tenta fazer uma escola para a comunidade e ouvir a história do aluno, o que contribui muito nas diversas situações. A maior dificuldade está em lidar com os professores porque são seus colegas de trabalho, diferente dos alunos e os pais; ela os escuta, mas se precisar dar uma bronca também o faz. Com o professor, tem que ter jogo de cintura, pois tudo o que fala magoa. Maria diz que hoje está na direção e amanhã não vai estar. E quando vê algo errado e tem que falar com o professor, esse passa de errado à vítima.

Na sua infância, morou em Nova Iguaçu no Rio de Janeiro. Começou a frequentar a escola aos quatro anos quando chorou muito e custou a se acostumar, só ficou quando estabeleceu amizade com outra criança. Depois se tornou uma boa aluna, com boas notas. Tinha amigos e brincou muito na rua sob o olhar do pai e, em casa, brincava de escolinha e colocava até o cachorro para ser seu aluno. Sua mãe era costureira e seu pai tinha uma farmácia; por causa de um funcionário, endividou-se e teve que fechar o estabelecimento. Quando vieram para a cidade de Juiz de Fora, foi uma fase difícil com o pai que, tentando sair da falência, trabalhou aqui com representação e depois conseguiu comprar uma mercearia. Maria estava com onze anos e não aceitou a mudança de cidade, ficou revoltada e sofreu muito sem entender o porquê de toda aquela mudança de vida e de cidade. Foi estudar em um colégio particular de freiras através de uma bolsa de estudos, por não achar vaga em escola pública. Teve dificuldades em se adaptar e chorou muito (como na sua infância ao começar a estudar), nessa fase, teve notas baixas e pegou recuperação em todos os anos da quinta à oitava série (6º ano ao 9º ano atual). Seus pais trabalhavam dia e noite na mercearia que virou um bar. Na adolescência, brigava muito com a mãe por achar que ela preferia e protegia mais o irmão, mas também por ciúmes não combinava com o irmão. Quando Maria entrou no curso de magistério e começou a namorar sentiu que estava mais adaptada na cidade. Seus pais sempre viveram com condições econômicas na medida para a família, hoje, Maria reconhece que tem condições de oferecer mais aos filhos como passeios, teatro, cinema e viagens. Sua rotina está por conta da escola na parte da manhã e da tarde, o filho pequeno vai para a creche. Na hora do almoço, vê a filha e a leva para a escola; às dezessete horas, busca a filha e, em casa, faz os deveres com a menina. Enquanto acompanha as tarefas escolares de sua menina, aproveita para realizar as atividades domésticas.

Professora 1

Paula tem 45 anos, tem a pele negra, cabelos crespos curtos e um pouco grisalho. Possui uma filha adolescente de 14 anos e cuida de seu pai que foi carpinteiro e está com 81 anos, muito ativo faz caminhada, tem namorada e gosta de ir ao forró. Sua mãe é falecida. Paula entrou na escola com seis anos, por ser a filha caçula teve certos privilégios como ir de ônibus para a escola. A mãe sempre fez questão do estudo mais

do que o pai. A sua entrada na escola foi tranquila, sempre foi uma aluna quieta e não teve dificuldade de aprendizagem na escola. Ainda na infância, passou por uma situação de discriminação, sua mãe percebeu e chegou ir à escola reclamar. Seu pai assinava a revista *Seleções* e a filha aproveitava para ler também, à noite o pai gostava de contar histórias antes de dormir. A mãe veio da roça e estudou depois de adulta até a quarta série (5º ano atual) e costumava ler muito. Era rígida e não gostava que os filhos saíssem na rua e todos tinham obrigações domésticas enquanto estava trabalhando fora. Batia nos filhos se, ao chegar em casa, encontrasse a casa desarrumada, além de cobrar boas notas na escola. Na adolescência, Paula não podia sair com as amigas, então, se divertia nos bailes que aconteciam no terreiro de sua avó, gostava de dançar e namorou bastante.

Com a sua filha, Paula mantém os mesmos ensinamentos que vieram de sua mãe, de ter obrigações em casa nas atividades domésticas e obter notas na escola. Suas saídas ao teatro foram durante a Campanha de Popularização do teatro, por causa do preço mais barato e no cinema durante a semana por R\$1,00, porque no final de semana é muito caro. Com o dinheiro que recebe da Prefeitura para aperfeiçoamento profissional, compra livros para ela e a filha, diz que é um investimento caro, mas tem que comprar. Na sua casa tem muitos livros, filmes, compra jornais e revistas.

Paula é professora de português há 18 anos, já foi diretora de escola e hoje prefere lecionar para as turmas de 6º anos por achá-los mais receptivos ao trabalho com a leitura e a produção de textos; já os alunos mais velhos, por causa da idade, começam a contestar muitas situações. Considera que a presença da mãe faz muita falta para dar limite, valores e saber relacionar com carinho junto a outras pessoas. Em sua metodologia, procura nas turmas mais difíceis traçar estratégias como sentar em círculo ou o trabalho com teatro. Vê a interação com a turma quando os alunos questionam, quando estão curiosos ou querem conversar sobre algum acontecimento de fora da escola e se o assunto for pertinente faz uma pausa para conversar. Nas avaliações, exige mais dos alunos dos 8º e 9º anos na escrita correta das palavras e frases, sempre faz uma prova de interpretação de texto e na produção de texto usa a reescrita com legenda para o aluno estabelecer a relação do símbolo com o que precisa arrumar no texto. Diante da bagunça dos alunos, costuma chamar atenção, às vezes, fica parada esperando que se acalmem, chama para uma conversa particular ou pede à coordenadora a presença do responsável. Quando os alunos esquecem o livro escolar, procura anotar em seu caderno o nome de quem traz o livro e de quem não o traz; além de reservar dois ou três pontos

por bimestre para o quesito responsabilidade. Com a valorização dos gêneros textuais, acha que esse é o caminho da mudança do ensino, o livro adotado pela escola possui uma variedade grande de textos, mas também se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) e nas orientações do Ministério da Educação (MEC). Com relação aos livros paradidáticos para leitura, no início do ano pergunta aos alunos suas preferências, mas sobre os conteúdos não pergunta por achar que os alunos ainda não têm maturidade para tal seleção de conteúdos. Fez no ano de 2011, especialização em Cultura Afro-brasileira porque se sente incomodada com o sofrimento da discriminação.

ANEXO 2

Projeto Educacional

A Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora na gestão de 2009 a 2012, após vários estudos e análises, cria o Centro Educacional Herval da Cruz Braz com o objetivo de garantir que os jovens com mais de três anos de defasagem no 6º ano conclua o Ensino Fundamental, além de desenvolver um espaço de referência para práticas educativas com capacidade de enfrentar o desafio da diversidade, oferecendo aos alunos um ensino adequado às suas necessidades.

O Centro de Referência foi criado no ano de 2010 com a participação de 17 escolas municipais, beneficiando aproximadamente 400 alunos que ingressaram nas turmas de 6º anos para em dois anos concluírem o Ensino Fundamental. Em 2012 o Centro Educacional atendeu 140 alunos de 6º ano, 60 alunos de 8º ano e 60 alunos de 9º ano.

Na avaliação da Secretaria de Educação, os resultados finais em 2011 das 17 escolas participantes desse projeto ainda mostram índices de reprovação após a retirada dos alunos com distorção idade/ano, indicando que não houve uma alteração de modo significativo no processo de avaliação de desempenho dos alunos que permaneceram nas escolas.

Em 2011, das dezessete escolas participantes, quatro escolas aumentaram o índice de reprovação ao final do ano; quatro escolas diminuíram o índice de reprovação e nove escolas mantiveram o mesmo índice de reprovação do ano anterior.

Essa proposta pedagógica oferece aos alunos com distorção idade/ano uma oportunidade de suprir sua defasagem e prosseguir seus estudos. Porém, o resultado final acima apresentado indica que as práticas pedagógicas desse projeto não influenciaram diretamente o processo pedagógico e avaliativo das escolas participantes, mas atinge de modo exclusivo os alunos selecionados para ingressarem no Centro Educacional. E, portanto, corre o risco das escolas negligenciarem a questão do fluxo escolar e passarem a alimentar o Centro Educacional com alunos em situação de distorção idade/ano vindos de demandas persistentes pelas reprovações a cada ano.

Fonte: Texto extraído do site <http://hervalbraz.wordpress.com/história/>

Secretaria de Educação Municipal de Juiz de Fora. Acesso em 19/08/2012

ANEXO 3

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este indicador tem a função de medir a qualidade da Educação de maneira simples, para facilitar o entendimento de todos, através de uma escala que vai de zero a dez.

Esse indicador é calculado com base no desempenho dos estudantes dos 5º e 9º anos em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação. Desta forma, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita e frequente a sala de aula.

A partir da análise dos indicadores do Ideb, o Ministério da Educação (MEC) traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até o ano de 2022, com o objetivo em atingir nota 6.0, o que corresponde a qualidade de ensino nos países desenvolvidos.

Em contrapartida, o MEC ofereceu aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino um aporte de recursos, mediante a adesão desses municípios ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR).

No mês de julho de 2012, foi completada a adesão de 100% dos municípios brasileiros; independente de seus resultados, no compromisso de atingir as metas, entre elas, a alfabetização de todas as crianças até no máximo, oito anos de idade.

Fonte: Texto extraído do site

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345

ANEXO 4

Programa Nacional Biblioteca da Escola

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Os títulos são distribuídos às bibliotecas escolares segundo o número de matrículas registrado no Censo Escolar. Escolas com até 250 alunos receberão 100 títulos; de 251 a 500 alunos, 200 obras; acima de 501 estudantes, 300 títulos.

A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.

O programa divide-se em três ações: avaliação e distribuição de obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação

de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Com o intuito de auxiliar alunos e professores em relação à Reforma Ortográfica, o MEC distribuiu, no ano de 2010, 204.220 exemplares do Vocabulo Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), desenvolvido pela Academia Brasileira de Letras, beneficiando 137.968 escolas.

Texto extraído do Portal do MEC:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=547

<http://portal.mec.gov.br>

ANEXO 5

Modelo do Questionário: Perfil Individual**Dados Pessoais**

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Vida Escolar

1) Nome das escolas que frequentou:

Educação Infantil: _____

Anos iniciais (1º ao 5º ano) _____

Anos finais (6º ao 9º) _____

2) Ocorreram repetências em sua vida escolar até o momento, indicar:

Em que ano (s) _____

Em qual (quais) disciplina (s) _____

3) Quantas horas você gasta por dia estudando em casa?

 menos de uma hora 1 hora 2 horas mais de 2 horas não realizo esta atividade em casa

4) Qual é a pessoa que acompanha seus estudos em casa?

 minha mãe irmã/irmão mais velho (a) meu pai minha madrasta um parente meu padrasto

5) Nesse ano de 2012, qual disciplina você considera:

A mais tranquila de estudar: _____

A mais difícil de estudar: _____

Dados Familiares

1) Faça um (X) no nível de escolaridade do seu pai (padrasto) e da sua mãe (madrasta):

Nível de escolaridade	Pai (Padrasto)	Mãe (Madrasta)
Nunca frequentou a escola		
Anos iniciais incompletos (1º ao 5º ano)		
Anos iniciais completos (1º ao 5º ano)		
Anos finais incompletos (6º ao 9º ano)		
Anos finais completos (6º ao 9º ano)		
Ensino Médio incompleto		

Ensino Médio completo		
Curso Superior incompleto		
Curso Superior completo		

2) Profissão da sua () mãe () madrasta: _____

3) Profissão do seu () pai () padrasto: _____

4) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

() 2 pessoas () 4 pessoas () mais de 5 pessoas. Quantas? _____

() 3 pessoas () 5 pessoas

5) A casa que vocês moram é:

() própria

() alugada

() moram com parentes

() casa cedida por outros

6) Caso morem de aluguel. Qual o valor pago mensalmente? R\$ _____

7) Qual o número de irmãos que você tem?

() nenhum () 3 irmãos

() 1 irmão () 4 irmãos

() 2 irmãos () mais de 4 irmãos. Quantos? _____

8) Caso você não seja filho único, escreva a escolaridade em que se encontra cada irmão:

Irmão 1 (mais velho) _____

Irmão 2 _____

Irmão 3 _____

Irmão 4 _____

Irmão 5 _____

Irmão 6 _____

Gostos, práticas culturais e de lazer.

1) Você escuta alguma rádio? () sim () não. Qual? _____

2) Quais os tipos de música que você gosta?

3) Gosta de assistir TV? () sim () não.

4) Quais os programas de TV que você assiste?

5) Você costuma ficar na rua? () sim () não

6) O que gosta de fazer na rua?

7) Você tem amigos (as)? () sim () não

- 8) Onde você os conheceu? _____
 9) O que faz para se divertir?

- 10) Você pratica algum esporte? () sim () não . Qual ? _____
 11) Essa pratica acontece de maneira livre? Ou acontece em um local particular (pago) ?

12) Marque com um (X) a frequência que utiliza as atividades abaixo:

Atividades	1 vez por semana	1 vez a cada 15 dias	1 vez por mês	As vezes	Nunca	Todos os dias
Cinema						
Teatro						
Curso de línguas						
Shows de música						
Visita a museus						
Lê romance						
Lê poesias						
Lê livros de ficção ou aventura						
Lê Gibis (histórias em quadrinhos)						
Lê livros religiosos						
Lê a Bíblia						
Frequenta a religião ()						
Lê textos escolares						
Lê folhetos comerciais						
Assiste a DVD (filmes)						
Possui computador com acesso à Internet e utiliza-o						
Escreve histórias						
Escreve bilhetes						
Escreve listas de compras						
Escreve as tarefas que precisa fazer/ compromissos						
Escreve em diário						
Joga futebol						
Joga vôlei						
Pratica natação						

Sobre o Futuro

- 1) Você deseja prosseguir seus estudos? () sim () não
 2) Você pensa em trabalhar? () sim () não
 Em caso afirmativo, com o quê? _____
 3) O que a escola representa para você?

ANEXO 6

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS**Entrevistas com professores:**

Base: relatos de experiências profissionais.

- 1) Quantos anos você tem de profissão?
 - 2) E há quanto tempo leciona nessa escola?
 - 3) Em quais turmas você prefere lecionar? Por que essas turmas?
 - 4) Quais são as dificuldades que você enfrenta no trabalho?
 - 5) Como você faz para superar essas dificuldades que mencionou?
 - 6) O que lhe causa satisfação na sala de aula?
 - 7) Como você descreveria o que é ser um “bom aluno”?
 - 8) E como descreveria um “mau aluno”?
 - 9) Você já trabalhou em uma escola particular? Quais diferenças apontaria entre o público e particular?
- *Pense nas suas turmas dessa escola pública:*
- 10) Como são em geral as turmas?
 - 11) Quais alunos apresentam dificuldades? Fale-me sobre como é cada um?
 - 12) Como você busca informações sobre a vida pessoal desses alunos?
 - 13) Que estratégias metodológicas você utiliza para ajudar esses alunos?
 - 14) Quando um aluno (a) fica brincando na sala de aula atrapalhando a turma, qual é a sua atitude?
 - 15) Quando os alunos não realizam as atividades de casa ou esquecem livros ou cadernos como você faz para dar seguimento às aulas?
 - 16) Como você planeja suas aulas? Como seleciona os conteúdos?
 - 17) Você costuma ouvir os alunos sobre o que eles desejam estudar? Dá para conciliar esses desejos com os seus conteúdos escolhidos?
 - 18) A disposição dos alunos em sala de aula é planejada ou acontece de forma livre? Quem costuma sentar nas primeiras carteiras e nas últimas?
 - 19) Quando se dá o contato com os responsáveis pelos alunos?
 - 20) Há conversas fora das reuniões de pais? Em que situações?
 - 21) Você conhece a trajetória de vida desses responsáveis? E como ficou conhecendo essas histórias?
 - 22) Para você que tipo de melhoria a escola poderia proporcionar aos alunos?
 - 23) Como a direção e coordenação da escola auxilia você em sua prática docente?
 - 24) Quais motivos o levam a pedir uma suspensão ou colocar um aluno na secretaria da escola?
 - 25) A suspensão de aulas para alunos com mau comportamento traz quais resultados?

- 26) Você já sofreu alguma agressão física ou verbal de aluno? Qual foi a sua conduta após o fato?
- 27) Depois que você fez a graduação, quais cursos ou pós-graduação realizou?
- 28) O que o motiva a continuar sua formação profissional?
- 29) Como você definiria o que é lecionar para alunos da periferia da cidade de Juiz de Fora?
- 30) Relate-me uma de suas ações para ajudar alunos com dificuldades que você conseguiu bons resultados?
- 31) Como você avalia seus alunos?
- 32) O que representa a aprovação e a reprovação ao final do seu trabalho?
- 33) Quando a turma vem apresentando baixo rendimento, você percebe através do comportamento em sala de aula ou pelas notas?
- 34) Você reavalia sua conduta e modifica-a ou tenta mudar os alunos?
- 35) No conselho de classe no final do ano, que tipo de aluno você não aprovaria? E a qual daria a possibilidade de seguir adiante?

- *Pense em sua infância e juventude:*

- 36) Como foi a sua entrada na escola?
- 37) Qual professor (a) lhe marcou? Qual motivo?
- 38) Na sua infância, como foi a sua relação com seus pais? Quem era mais "bravo" e "calmo"?
- 39) Em que momentos a leitura e a escrita apareciam em sua família?
- 40) Qual era ou é a profissão de seu pai? Sua mãe trabalhou fora do lar?
- 41) Como foi o período de sua adolescência na escola?
- 42) Com sua família, como foi a relação nessa fase?
- 43) Você têm irmãos? Como foi sua relação com cada um deles?
- 44) O que lembra mais de fazer com seus amigos para se divertirem?
- 45) Como era a rotina de sua família junto de seus pais e irmãos?
- 46) Hoje, como é a sua rotina com seus filhos?

Entrevista com os diretores (as):

Base: Relatos de experiências na gestão escolar

- 1) Quantos anos você tem de profissão?
 - 2) Há quanto tempo leciona nessa escola?
 - 3) Em que mandato você está? (primeiro ou segundo)
 - 4) Como foi o processo eleitoral junto aos professores e comunidade?
 - 5) Como acontece o contato com os pais ou responsáveis pelos alunos?
 - 6) Como você estabelece as relações com os professores e a coordenação?
 - 7) Quais são os objetivos de sua gestão para esse novo mandato que se inicia agora em 2012 e vai até 2014?
 - 8) Você conhece o resultado do desempenho escolar de suas turmas? Como está o IDEB? O que pretende propor para melhorá-lo?
 - 9) Como os recursos financeiros e não financeiros são divulgados para todos na escola?
 - 10) De que modo a direção pode auxiliar os alunos que apresentam dificuldades?
 - 11) Qual é a postura da direção com alunos que apresentam um comportamento inadequado em sala de aula?
 - 12) Quando há um conflito entre professor e aluno, qual é a intervenção adotada pela direção?
 - 13) No Conselho de Classe, a direção participa? Como se dá essa participação?
 - 14) Quais as dificuldades enfrentadas pela direção durante a gestão?
- *Pense em sua infância e Juventude:*
- 15) Como foi a sua entrada na escola?
 - 16) Qual professor (a) lhe marcou? Qual motivo?
 - 17) Na sua infância, como foi a sua relação com seus pais? Quem era mais "bravo" e "calmo"?
 - 18) Em que momentos a leitura e a escrita apareciam em sua família?
 - 19) Qual era ou é a profissão de seu pai? Sua mãe trabalhou fora do lar?
 - 20) Como foi o período de sua adolescência na escola?
 - 21) Com sua família, como foi a relação nessa fase?
 - 22) Você têm irmãos? Como foi sua relação com cada um deles?
 - 23) O que lembra mais de fazer com seus amigos para se divertirem?
 - 24) Como era a rotina de sua família junto de seus pais e irmãos?
 - 25) Hoje como é a sua rotina com seus filhos?

Entrevista com os alunos (as)

Base: escola, família, amigos, lazer, vestuário, cultura e prospecção.

- 1) Quantos anos você tem?
- 2) Está em qual ano escolar?
- 3) Até agora, qual ano você considera que foi bom de estudar? Por quê?
- 4) Que tipo de aluno você se considera na sua turma atual?
- 5) Como é a sua relação com os professores?
- 6) Durante as aulas, como é seu comportamento? Por quê?
- 7) Descreva-me como é o melhor aluno (a) da sua turma? E como é o pior?
- 8) Você costuma estudar em casa? Ou só faz as tarefas escolares?
- 9) Descreva-me (sem falar o nome e a disciplina) como é o melhor professor (a) dos que estão com a turma esse ano?
- 10) Como é aquele professor (a) que você considera ruim?
- 11) Como são as aulas em geral? Quais as ações dos professores quando estão dando aula?
- 12) Você esse ano teve alguma aula diferente? Como foi?
- 13) Você considera as provas fáceis ou difíceis? Por quê?
- 14) Já foi reprovado alguma vez? Quantas vezes? Em que ano?
- 15) Quem te deu o resultado explicou por que você tinha sido reprovado?
- 16) Quando sente dificuldades no conteúdo, você pede ajuda ao professor (a)? E o que ele faz?
- 17) Você já foi suspenso? Por qual motivo? O que sentiu? Você mudou depois desse fato?
- 18) Quando está na sala de aula, você fica concentrado o tempo todo? O que te faz desviar sua atenção?
- 19) Qual disciplina suas notas são melhores? Qual é a pior?
- 20) Você costuma responder seus professores? Por que toma essa atitude? Não sente receio do que possa acontecer com você?
- 21) Você responde quem cuida de você na sua casa? Quem mora com você?
- 22) Em casa, quem cobra de você seus estudos e tarefas?
- 23) Como é sua rotina em casa? Descreva-me?
- 24) Você tem amigos? Onde os conheceu?
- 25) Você costuma ficar na rua? Perto ou longe de sua casa?
- 26) O que gosta de fazer na rua?
- 27) Gosta de TV? O que gosta de assistir?
- 28) Você tem em casa aparelhos eletrônicos como dvd, som, play station, mp3, computador, internet, celular? Como você faz para aprender a usá-los? E como mantêm contato com esses aparelhos?
- 29) Você costuma anotar o que vai fazer ou comprar?
- 30) Costuma deixar bilhetes para alguém? Ou para você lembrar-se de alguma coisa?
- 31) Você gosta de ler? Que tipo de leitura você faz em casa? E na escola?

- 32) O que você faz para se divertir?
- 33) Gosta de cinema? Você costuma ir ou já foi alguma vez? Com quem? E de teatro?
- 34) Gosta de ouvir o rádio? Qual programa, em qual estação?
- 35) Como é sua relação com seus pais e irmãos?
- 36) Em relação à roupa você tem alguma preferência? Um estilo?
- 37) Há alguém desempregado em sua casa? Quem está? O que isso interfere na vida de sua família?
- 38) Você deseja prosseguir seus estudos?
- 39) Você pensa em trabalhar? Com o quê?
- 40) O que deseja para seu futuro assim que terminar o ensino fundamental?
- 41) O que a escola representa para você?

- *Pense em sua infância e adolescência:*

- 42) Na sua infância, como foi sua entrada na escola?
- 43) Como sua mãe e seu pai cuidavam de você?
- 44) Como era o seu jeito de ser no período da infância? (Calmo, agitado?)
- 45) Alguém contava histórias para você? Que tipo de histórias? Onde você as escutava?
- 46) Como eram as professoras do Infantil até o 5º ano?
- 47) De que gostava de brincar? Onde brincava?
- 48) Você teve contato com seus avós? Como era sua relação? Ainda estão vivos?
- 49) Você tem irmãos mais velhos? Eles te ajudam com as tarefas de casa e escola? Como é essa relação?
- 50) Você tem irmãos mais novos? Você os ajuda nas tarefas de casa e escola?

Entrevista com os responsáveis:

Base: escola, família, infância, lazer, vestuário, cultura e prospecção.

- 1) Há quanto tempo mora no bairro?
- 2) Você gosta desse bairro? O que ele tem de bom? E o que ele tem de ruim?
- 3) Conte-me um pouco sobre como foi sua infância? Como ela foi? O que gostava de brincar? Como eram seus pais? Já realizava tarefas?
- 4) Você estudou? Como era na escola? Como eram os professores (as)? Você foi reprovado alguma vez? Quantas? Você estudou até que série? Por quê?
- 5) Se não estudou – Por que não conseguiu estudar?
- 6) Quando começou a trabalhar? O que fazia? Qual é o seu trabalho atual?
- 7) Quais dificuldades você enfrentou nesses trabalhos?
- 8) Quando veio o primeiro namoro, você se lembra de como era? E quando casou?
- 9) Quando veio o primeiro filho, como era a sua vida nessa época? Quantos filhos você tem hoje?
- 10) Você teve outro companheiro (a)? Quais motivos levaram você a esse novo relacionamento?
- 11) Hoje quais dificuldades você enfrenta na sua vida?
- 12) Você acompanha a vida escolar de seus filhos? Como eles estão na escola?
- 13) Você considera que a escola pode ajudar os seus filhos? Em quê?
- 14) Você já teve um filho reprovado no final do ano? O que sentiu? E como foi sua reação ao saber desse fato?
- 15) Você já foi chamado na escola? Por qual motivo?
- 16) Você participa das reuniões de pais?
- 17) Você já teve algum desentendimento com um professor? Por qual motivo?
- 18) Você mora de aluguel ou casa própria? (se for própria) Como se deu essa aquisição? Quais as condições da casa atualmente?
- 19) Quantas pessoas residem nessa casa?
- 20) Você tem momentos de diversão? Quais são e como acontecem?
- 21) Você já foi ao teatro ou cinema? Como foi esse passeio?
- 22) Como você organiza as compras de alimentos?
- 23) As roupas de sua família, quando precisam como você faz para vestir seus filhos e você?
- 24) Quem tem emprego das pessoas que moram em sua casa?
- 25) Como faz para enfrentar as dificuldades financeiras? Você já sofreu algum tipo de preconceito? Como foi essa situação?
- 26) Quais desejos você possui para a sua família?
- 27) Quando alguém fica doente e precisa de atendimento médico, o que você faz? E os remédios?
- 28) Você frequenta alguma religião? Qual? Ela tem ajudado a sua vida?
- 29) Você costuma ler? O que gosta de ler?
- 30) Você assiste TV? O que gosta de assistir?
- 31) Gosta de ouvir o rádio? Qual programa, em qual estação?

- 32) Você costuma fazer uma lista de compras? Anotar quais tarefas precisará fazer?
Costuma deixar bilhetes para alguém ou para lembrar-se de alguma coisa?
- 33) Se não souber ler e escrever – Quando precisar ler ou escrever como você faz?
- 34) Conte-me como é a rotina da sua família?