

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA OLIVEIRA DE ANDRADE

**Entre pontos e nós: os impactos de um projeto pedagógico não tradicional para jovens
de diferentes camadas sociais**

São Paulo

2021

JULIANA OLIVEIRA DE ANDRADE

Entre pontos e nós: os impactos de um projeto pedagógico não tradicional para jovens de diferentes camadas sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais, Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Kimi Aparecida Tomizaki

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ae	<p>Andrade, Juliana Oliveira de Entre pontos e nós: os impactos de um projeto pedagógico não tradicional para jovens de diferentes camadas sociais / Juliana Oliveira de Andrade; orientador Kimi Aparecida Tomizaki. -- São Paulo, 2021. 221 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.</p> <p>1. Escola não tradicional. 2. Desigualdade social. 3. Família. 4. Efeito-escola. I. Tomizaki, Kimi Aparecida, orient. II. Título.</p>
----	--

Nome: ANDRADE, Juliana Oliveira de.

Título: Entre pontos e nós: os impactos de um projeto pedagógico não tradicional para jovens de diferentes camadas sociais.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À memória de Maria Aparecida Oliveira, minha querida tia Aparecida, uma das mulheres mais fortes e guerreiras que eu já conheci. Tia, sua história me constitui e tenho certeza que, onde quer que você esteja, está vibrando orgulhosa. Muito obrigada por tudo. Amo você.

AGRADECIMENTOS

Em muitos momentos da escrita da dissertação, eu me pegava pensando nos agradecimentos, chegava até a rascunhar palavras... Deve ser porque o processo de escrita é, muitas vezes, duro e solitário e pensar nas pessoas que, de algum modo, estiveram e estão comigo nessa caminhada da vida me fazia sorrir, respirar, acalmar o coração e olhar de outro jeito para o trabalho. Pensar nas pessoas que eu gostaria de agradecer era um jeito de não estar tão sozinha. Eu não conseguiria finalizar esta dissertação se eu não pudesse contar com o apoio e o carinho de muitas pessoas. E, por isso, é como se ela carregasse em suas páginas um pouquinho de cada um que esteve presente, mesmo que distante.

Em março de 2020, eu corria para terminar as últimas entrevistas e poder mergulhar no processo de escrita. Mas em março de 2020 o Brasil parou em função da pandemia de Covid-19. Todos os prazos foram revistos, tudo mudou. Um ano depois, em março de 2021, escrevo esses agradecimentos, mas nossa situação é ainda pior. O Brasil bate recorde de mortes a cada dia e uma política de morte está em curso. Diante desse cenário tenebroso, reafirmo: se não fossem as pessoas queridas, não seria possível continuar caminhando e quem dirá, escrevendo.

Tudo isso só foi possível porque não estive sozinha. E porque não estive sozinha em nenhum momento, gostaria de agradecer!

Agradeço profunda e respeitosamente a todos que vieram antes de mim, abrindo os caminhos para que eu pudesse estar onde estou.

Em janeiro, correndo contra o tempo para terminar a dissertação, perdi uma pessoa muitíssimo querida e importante na minha vida. Tia Aparecida, embora este trabalho seja a você dedicado, eu também gostaria de te agradecer aqui. Obrigada por todas as suas lutas, por ter sido essa mulher forte e independente com quem aprendi muita coisa. A vida é um sopro, tia, mas tenho certeza de que você está comigo em todos os lugares.

Agradeço a minha mãe, por sua luz, por sua força e inspiração nos caminhos da vida e da educação. Mãe, você é minha primeira referência de mulher, professora, militante. Obrigada por tanto! Agradeço também a meu pai, por, com seu amor pelas estradas, me mostrar que o mundo é grande e que os caminhos é que fazem a viagem. Pai, obrigada pela firmeza e pelo apoio em todas as minhas decisões. Sem vocês eu não seria quem sou e não estaria onde estou. Obrigada por estarem comigo, por cada investimento na minha trajetória escolar e acadêmica, por cada palavra, por cada gesto de amor. Eu amo vocês!

Mateus, meu irmão, suas palavras e silêncios me ensinam tanto... Obrigada pelas trocas, pela escuta e por todo amor. Com a sua inquietação, eu aprendi a olhar para a universidade de

outro jeito. Obrigada por abrir meus olhos e me lembrar sempre de onde eu vim. Você é raiz profunda em minha vida, Má.

Não posso deixar de agradecer àquele que acompanhou muito de perto todos os passos dessa dissertação. Léo, obrigada por tanto! Obrigada por ouvir atentamente minhas hipóteses e minhas descobertas. Obrigada pela leitura de tantos trechos desse texto, pelas considerações e provocações que me ajudaram a pensar e a repensar. Você me trouxe o movimento, me fez sair do lugar-comum e dar passos mais largos. Certamente sua companhia fez com que esse percurso (e tantos outros!) ficasse mais leve e bonito!

Lígia Chiavolella, obrigada por existir, amiga! Obrigada por tantas vezes me ajudar a lembrar quem eu sou, por acreditar em minhas potências e por estar sempre presente. Obrigada pelas risadas, abraços, afagos em momentos difíceis e chacoalhões quando eu precisava que me abrissem os olhos. É tão bonito olhar pra trás e ver o quanto caminhamos juntas. Obrigada!

Kimi Tomizaki, minha orientadora, obrigada pela escuta atenta, pela confiança e por todos os aprendizados ao longo desses mais de dez anos trabalhando juntas. Ainda me lembro com muito carinho da mensagem que você deixou na capa do meu trabalho de Sociologia da Educação I, no meu primeiro ano de graduação. Essa mensagem mudou o curso da minha relação com a universidade e me abriu novas perspectivas. Obrigada por me ampliar o mundo.

Aos amigos do TRAMAS: Marla, Katy, Yuri, Lucy, Lucca, Sérgio, Rachel, agradeço demais pelo apoio nos momentos difíceis, pelas piadas e risadas que deixaram esse percurso mais tranquilo, por toda troca intelectual que me fez crescer na vida e na academia. Agradeço também por terem me socorrido nos momentos em que eu já não conseguia mais pensar direito, como na hora de escolher o título dessa dissertação.

Aos meus maravilhosos amigos do trabalho: Lia Aleixo, Wesley, Érica, Bernadete, Carina, Luciana Carvalho, Gabriela Vilhagra, Rafael, Cris Morales, Rodrigo, Sandra, Paulo Vinícius, Nathalia Marques... Ao longo desses anos de convivência diária intensa, vocês foram responsáveis por muitas reflexões e novos olhares. Com vocês aprendo sobre ser professora, sobre lutar e sobre construir um mundo mais justo. O trabalho é mais bonito com vocês!

E por falar em amigos do trabalho, não posso deixar de agradecer à Cleide Portis. Cleide, eu aprendi tanto com a sua experiência! Eu, professora praticamente recém-formada, me lembro de estar enlouquecida em um dos passeios que fizemos, contando e recontando as crianças o tempo todo com medo de ter deixado alguma para trás, e você com toda a serenidade do mundo me disse “Calma, Ju, eles vão ficar perto da gente”. Obrigada por me ajudar a enxergar as coisas com maior tranquilidade. Obrigada também por toda ajuda com os contatos dos ex-alunos. Você foi incrível nessa mediação, Cleide, muito obrigada!

Agradeço aos estudantes entrevistados e às famílias que aceitaram dividir comigo suas experiências e pensamentos. Obrigada por palavras tão preciosas e potentes que me permitiram desenvolver esta pesquisa. Sem a colaboração de vocês nada disso seria possível.

Não posso deixar de agradecer também aos meus alunos queridos que, na dor e na delícia do cotidiano, me despertaram para muitas formas possíveis de estar no mundo e me ensinam muito mais do que eu poderia retribuir. Vocês sempre foram o principal motivo das minhas inquietações e atenção às tantas desigualdades desse mundo. Não é possível construir educação de qualidade sem estar atenta às crianças.

Aos meus amigos amados da Pedagogia: Guaci, Bruna, Luaninha, Camila Lisboa, Luana Robles, Paulinha, Chico, Mateus, Elisa, Thiago, Portuga, Quindim, Homero... Obrigada por existirem e sempre estarem por perto! Estar com vocês é alegria em meio a qualquer caos. Que saudades de nossos encontros nos bares desta cidade!

Natália Baptista, obrigada pelo carinho e preocupação de sempre, amiga. Obrigada por estar por perto e ser essa presença forte em minha vida. Que essa pandemia passe logo pra gente poder se abraçar e celebrar a vida!

Agradeço a Maria Green pela dica preciosa que me deu em relação às transcrições das entrevistas. Eu estava atolada de trabalho dizendo que eu teria que ficar sem dormir para conseguir transcrever tudo e ela me disse “Ju, pague alguém para fazer as transcrições, você já vai ter que ficar sem dormir para conseguir terminar”. Maria, se não fosse você eu estaria transcrevendo entrevistas até hoje! Obrigada por essa e tantas outras partilhas.

Obrigada também a uma amiga especial que participou muito ativamente do processo de elaboração desse problema de pesquisa: Tâmara Kovacs, nossas conversas lá no apê, depois do fim do expediente, faziam minha mente borbulhar. Obrigada por me ajudar a pensar e construir melhor minhas questões. Obrigada por todas as trocas intelectuais, elas seguem sendo muito importantes para mim!

Agradeço a todos os queridos amigos que, mesmo não tendo o nome citado aqui, fazem parte da minha história e que, de um jeito ou de outro, me ajudaram a pensar caminhos.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos concedida.

Agradeço também a todos os funcionários da Faculdade de Educação, especialmente aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, por serem sempre tão solícitos e gentis.

Neste momento nefasto, de ataques à ciência, à universidade e à dignidade humana não há outro caminho senão resistir. Permaneceremos atentos e fortes! Obrigada a todos que estão nas trincheiras comigo.

RESUMO

ANDRADE, Juliana Oliveira de. **Entre pontos e nós: os impactos de um projeto pedagógico não tradicional para jovens de diferentes camadas sociais.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa busca compreender como jovens com diferentes origens e trajetórias sociais foram impactados por um mesmo projeto político pedagógico, o projeto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alípio Moraes, localizada no bairro Butantã, Zona Oeste da cidade de São Paulo. Por ser reconhecida nacionalmente em função de sua proposta pedagógica não tradicional e bastante diferenciada em relação a outras unidades escolares da mesma rede de ensino, a escola atrai alunos e famílias com perfis muito diversos - famílias pertencentes às classes médias, com elevados níveis de escolarização, e famílias de classes populares, com níveis mais baixos de escolaridade. Esse aspecto constrói um cenário bastante heterogêneo em relação às características socioeconômicas e culturais dos alunos atendidos, promovendo encontros improváveis de pessoas com experiências de vida muito diversas – o que permite que se compare os efeitos e impactos desse projeto educativo sobre as trajetórias de alunos de diferentes camadas sociais. A partir de uma abordagem qualitativa, envolvendo entrevistas semiestruturadas e análise de trajetórias individuais e familiares, corrobora-se a ideia, amplamente difundida na literatura acadêmica, de que as escolhas, investimentos e esforços relativos à educação por parte das famílias são marcados pela sua posição social e pela posse (ou não) de determinados capitais econômico, social, cultural e escolar. Nesse sentido, as trajetórias dos jovens entrevistados salientam o quanto as posições sociais marcam e delimitam as relações estabelecidas com a escola. No entanto, também foi possível perceber que de diferentes modos, para todos os jovens entrevistados, a passagem pela escola Alípio Moraes teve um peso muito significativo. Enquanto os jovens de classe média construíram percursos quase que naturais e esperados, os jovens de classes populares parecem ter sido impactados mais fortemente pelo projeto educativo da escola, tendo seus destinos mais alterados e construindo trajetórias menos óbvias. A atmosfera positiva criada pela escola a partir de relações horizontais, incentivo à participação e à autonomia dos estudantes influenciou positivamente as relações estabelecidas com a escola, ampliando os horizontes de possibilidades dos jovens, sobretudo para os jovens de camadas populares.

Palavras-chave: Escola não tradicional. Desigualdade social. Família. Efeito-escola.

ABSTRACT

ANDRADE, Juliana Oliveira de. **Among stitches and knots:** the impacts of a non-traditional pedagogical project for young people from different social strata. 2021. Dissertation (Master's in education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This study aims to understand how young people from different origins and social trajectories were impacted by the same pedagogical political project, the project of the Municipal School of Elementary Education Alípio Moraes, located in the Butantã neighborhood, in the west zone of São Paulo. As a result of its national recognition due to its non-traditional pedagogical proposal and for being quite differentiated in relation to other school units of the same educational network, this school attracts students and families with very diverse profiles – families belonging to the middle classes, with high levels of schooling, and families of the popular classes, with lower levels of schooling. This aspect engenders a very heterogeneous scenario regarding the socioeconomic and cultural characteristics of the enrolled students, promoting unlikely encounters of people with very diverse life experiences – which allows to compare the effects and impacts of this educational project on the trajectories of students from various social strata. From a qualitative approach, involving semi-structured interviews and analysis of individual and family trajectories, the idea, widely spread in the academic literature, that the choices, investments and efforts related to education by families are marked by their social position and the possession (or not) of certain economic, social, cultural and school capital is corroborated. In this sense, the trajectories of the young interviewees emphasize how social positions mark and delimit the relationships established with the school. Nonetheless, it was also possible to perceive that in different ways, for all the young people interviewed, their passage through the Alípio Moraes school had a very significant weight. While the middle-class youth have built almost natural and expected paths, the popular-class youth seem to have been more strongly impacted by the school's educational project, having their destinies more significantly altered and building less obvious paths. The positive atmosphere the school created by developing horizontal relationships, encouraging participation and student autonomy, have positively influenced the relations these young people established with the school, expanding their horizons of possibilities, especially for those from lower classes.

Keywords: Non-traditional school. Social inequality. Family. School effect.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Os primeiros passos desta travessia.....	14
CAPÍTULO 1 – O debate sobre modelos pedagógicos, escola de qualidade e efeito-escola: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alípio Moraes	26
1.1. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Alípio Moraes	40
1.2. Escola da Ponte: a inspiração de uma aposta na autonomia	48
1.3. O projeto político pedagógico da escola Alípio Moraes.....	53
1.4. Breves considerações acerca da localização da escola e da comunidade atendida .	63
CAPÍTULO 2 – A escola Alípio Moraes e as relações estabelecidas com as classes médias	68
2.1. O conceito de classes sociais na perspectiva de Pierre Bourdieu	72
2.2. A estrutura de classes sociais no Brasil e o peso da educação na mobilidade social..	78
2.3. Joana, Tiago e Anita: as tramas que aproximam as experiências de três jovens de classe média	89
2.3.1. <i>Joana</i>	90
2.3.2. <i>Tiago</i>	91
2.3.3. <i>Anita</i>	92
2.4. “A Alípio era um lugar onde eu me sentia muito pertencente”: a classe média, suas escolhas e a relação com a escola	94
2.4.1. <i>“Eles viviam naquela escola”: A participação das famílias no projeto</i>	105
2.4.2. <i>O projeto da escola Alípio Moraes e as observações de Joana, Tiago e Anita</i>	107
2.5. “Então acaba que mesmo que a gente meio que participe do mesmo mundo, meio que não é também”: a classe média e a relação com as outras classes sociais	116
2.6. “A Alípio me ensinou coisas muito mais importantes que o conteúdo”: As continuidades da trajetória escolar pós Alípio Moraes	128
2.6.1. <i>O fim do ensino médio, a universidade e o mercado de trabalho</i>	134
2.6.2. <i>“A Alípio que fez eu me tornar a cidadã que eu sou hoje”: as contribuições da escola Alípio Moraes para os jovens de classe média</i>	137
CAPÍTULO 3 - A escola Alípio Moraes e as relações estabelecidas com as classes populares	142
3.1. Clarice, Paulo e Marcos: entre os pontos e nós das complexas relações estabelecidas com a escola.....	156
3.1.1. <i>Clarice</i>	156
3.1.2. <i>Paulo</i>	157

3.1.3. <i>Marcos</i>	159
3.2. “Eles sempre tentaram fazer o possível para me ajudar”: as práticas familiares das classes populares e seus esforços pela educação dos filhos.....	160
3.3. “Que escola é essa? Que negócio é esse? Como que você aprende?”: as classes populares e as relações com o projeto da escola Alípio Moraes	168
3.3.1: “ <i>O voto de confiança em você</i> ”: o clima escolar da escola Alípio Moraes.....	172
3.3.2. “ <i>As portas, são muitas portas abertas. Acho que isso diferencia muito das outras escolas</i> ”: as oportunidades oferecidas pela Alípio Moraes	178
3.4. “Se você souber aproveitar o tempo que você está lá...”: as continuidades da trajetória pós Alípio Moraes.....	188
3.4.1. “ <i>Não que estudar não gere estresse, mas estudar e trabalhar é outro nível</i> ”: o ingresso no mercado de trabalho e a conciliação com os estudos.....	193
3.4.2. “ <i>Eles fazem a gente ter essa vontade de pensar um pouco, sabe?</i> ” As contribuições da escola Alípio Moraes para os jovens de classes populares	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS	213

INTRODUÇÃO - Os primeiros passos desta travessia

*“Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”*
(ROSA, 2001, p. 80).

Reconhecer os primeiros passos na direção de algo é, na maior parte das vezes, bastante trabalhoso. Sem a pretensão das certezas, mas desconfiando, tenho me debruçado sobre meu caminhar nessas estradas na tentativa de compreender como cheguei até aqui. Tenho pensado, com afeto e cuidado, sobre quais foram os primeiros passos que me trouxeram até onde me encontro agora e para onde apontam os próximos.

Cresci em uma família constituída por muitas professoras, professoras de escola pública. Lembro-me nitidamente de momentos em que eu brincava com bandeirinhas do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, APEOESP, que minha mãe me trazia das assembleias e manifestações. Estudei, assim como meu irmão, na escola em que minha mãe era professora; e, para justificar o fato de estudarmos nessa escola, que era considerada “ruim” na cidade, por diversas vezes a ouvi dizer que se ela própria não acreditasse no trabalho que desenvolvia com seus colegas, ninguém mais poderia acreditar.

Cresci e decidi ser professora. Prestei vestibular, cursei Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e, um ano após me formar, prestei concurso para a rede municipal de ensino de São Paulo. Hoje, há pouco mais de dez anos da minha entrada na universidade e há seis trabalhando como professora de escola pública, escrevo uma dissertação de mestrado na mesma instituição onde me graduei.

Pensando sobre os caminhos que me levam e me constituem, posso dizer que a crença na potência da educação pública e o encantamento com a potência das relações humanas eu, certamente, devo à minha mãe. Com o passar do tempo, pude perceber o quanto minhas vivências, mesmo as mais antigas, foram marcando meu corpo, minhas ideias e meu caminho.

Reconhecendo, então, esses como meus primeiros passos na direção da educação, pude ir reconhecendo os seguintes. As inquietudes começaram cedo, mas foram ganhando contorno conforme eu estudava e amadurecia. No início do curso de Pedagogia, interessei-me muito por entender quem fracassava na escola e por quê. Foi querendo compreender melhor algumas trajetórias escolares que desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica sobre projetos de futuro de jovens de uma escola pública de periferia (a escola em que estudei), também sob

orientação da professora Kimi Tomizaki.

Quando comecei a trabalhar na Prefeitura de São Paulo, escolhi uma escola reconhecida por seu projeto pedagógico especial e desde então leciono nessa unidade. É a partir dessa(s) minha(s) experiência(s) particular(es) que esta pesquisa foi concebida. Vivenciando e observando o cotidiano escolar, como trabalhadora e como pesquisadora, as minhas inquietações são muitas. A reflexão sobre elas me conduziu à interrogação central dessa pesquisa, cujos contornos serão apresentados a seguir.

O universo da pesquisa: escolhas metodológicas e coleta de dados

“Isso quer dizer que os boxeadores têm, aqui, muito a nos ensinar sobre o boxe, é claro, mas também e principalmente sobre nós mesmos”

(WACQUANT, 2002, p. 12).

O objetivo central desta pesquisa é compreender como jovens com diferentes origens e trajetórias sociais se relacionaram e foram impactados por um mesmo projeto político pedagógico, notadamente diferenciado em relação a outras unidades escolares da mesma rede - o projeto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alípio Moraes¹, localizada no bairro do Butantã, Zona Oeste de São Paulo.

O projeto em questão é um projeto educativo não tradicional, que tem como fundamento a construção da autonomia moral e intelectual de seus alunos, por meio de uma formação integral e participativa. Sua proposta pedagógica, inspirada na Escola da Ponte em Portugal, tornou-se uma referência nacional para outras instituições educacionais. Em 2015, foi reconhecida pelo Ministério da Educação como uma das 178 instituições brasileiras (públicas ou privadas) que são exemplos de inovação e criatividade na Educação Básica². Além disso, tal

1 O nome da escola foi alterado por questões éticas. Utilizamos aqui um nome fictício.

2 De acordo com o material divulgado no *site* do Ministério da Educação (MEC), 683 instituições participaram de uma chamada pública lançada pelo Ministério com o objetivo de “identificar e conhecer iniciativas inovadoras para a melhoria da qualidade da educação brasileira”. Dentre essas 683, 178 foram escolhidas como exemplos de inovação e criatividade, pautando-se nos seguintes critérios: gestão democrática (participação da comunidade escolar nas decisões), currículo voltado para educação integral (não limitado apenas ao desenvolvimento acadêmico), metodologias que fortaleçam o protagonismo do estudante, ambientes educativos inovadores (novas formas de organizar o espaço escolar) e articulação em rede com outras organizações. Essas informações foram publicadas no Portal do MEC e consultadas no dia 30 de março de 2020: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao>>.

projeto foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação como Projeto Especial da Rede Pública Municipal de São Paulo, também em 2015.

Em função da afinidade com esse projeto e os valores transmitidos por ele, muitas famílias procuram a escola e optam por matricular seus filhos nela. No entanto, nem todas as famílias fazem essa escolha. Algumas apenas têm seus filhos encaminhados para essa unidade por conta da proximidade de suas residências e do funcionamento do sistema municipal de distribuição de matrículas. Nesse sentido, a escola atende tanto alunos oriundos das classes médias (muitas vezes pertencentes a famílias com altos níveis de escolarização) quanto alunos oriundos das classes populares. Esses aspectos constroem um cenário bastante heterogêneo em relação às características socioeconômicas e culturais dos alunos atendidos pela Alípio Moraes, promovendo encontros improváveis de famílias com experiências de vida muito diferentes. É, então, considerando o cenário específico dessa unidade escolar, que conjuga uma proposta educativa não tradicional e a convivência de alunos de diferentes classes sociais, que essa pesquisa se desenha.

Tendo como hipótese inicial a ideia de que todo projeto educativo impacta de modos diferentes sujeitos diferentes, nossa investigação se deu a partir de entrevistas com jovens de classes médias e populares egressos da escola Alípio Moraes, a fim de compreender como eles enxergavam o impacto dessa escola em suas trajetórias. Assim, os objetivos deste trabalho são: i) analisar os efeitos dos processos educativos e a influência de uma instituição escolar não tradicional na trajetória de alunos egressos em diferentes posições sociais, compreendendo de que modos eles se relacionaram com essa proposta pedagógica e quais os impactos dessa experiência sobre suas trajetórias; ii) perceber se há diferenças importantes nos modos como tal projeto impactou alunos de diferentes classes sociais, no que se refere, principalmente, às suas trajetórias escolares e à constituição de seus projetos de futuro; iii) compreender o papel das famílias e das instituições de ensino em relação à socialização desses alunos, enfatizando o modo como cada grupo influencia na construção das escolhas e dos valores referentes, sobretudo, à escola e ao trabalho.

Conforme citado no início deste texto, o interesse em estudar a influência que o projeto político pedagógico diferenciado da escola em questão exerceu (ou exerce) sobre as trajetórias dos alunos relaciona-se diretamente com meu trabalho cotidiano, uma vez que, desde o início do ano letivo de 2015, leciono na EMEF Alípio Moraes e tenho vivido situações que me inquietam e me fazem refletir sobre as questões propostas aqui. Nesse sentido, a pesquisa

constitui-se a partir de um lugar muito específico de quem convive cotidianamente com esse projeto. O fato de estar nesse lugar me permite observações e questionamentos minuciosos, possíveis apenas para quem reconhece, a partir de uma perspectiva interna, as agruras e as possibilidades de um projeto de educação não tradicional na rede pública. Desse modo, a partir das minhas experiências e com base em uma observação participante ou, mais acertadamente, uma “*participação observante*” (como nos propõe Wacquant, 2002) é que esse estudo foi construído.

De acordo com Wacquant (2002), a sociologia, considerando que “o agente social é, antes de mais nada, um ser de carne, de nervos e de sentidos”, deve se esforçar para

Capturar e restituir essa dimensão carnal da existência [...] através de um trabalho metódico e minucioso de detecção e de registro, de decodificação e de escritura capaz de capturar e transmitir o sabor e a dor da ação, o som e a fúria do mundo social que as abordagens estabelecidas das ciências do homem colocam tipicamente na surdina, quando não os suprimem completamente (WACQUANT, 2002, p.11).

Nesse sentido, o ofício do pesquisador, especialmente no âmbito da sociologia, é, dentre outras coisas, o de compreender o mundo social em suas minúcias, capturá-lo e devolvê-lo às pessoas chamando atenção para aquilo que foi, por inúmeras e diversas razões, esquecido ou não notado. É atentar e dirigir não só o olhar, mas todo “o corpo e a alma” para a vida humana em suas infinitas possibilidades. Para isso, a observação e a análise, *instrumentalizadas teoricamente*, devem “permitir ao sociólogo apropriar-se *na e pela prática* dos esquemas cognitivos, éticos, estéticos e conativos que põem em operação cotidiana aqueles que o habitam” (WACQUANT, 2002, p. 12, grifo meu). Assim, considerando minha experiência na Alípio Moraes e as observações que faço no meu dia a dia, posso dizer que tenho me apropriado dos esquemas que compõem esse cenário social *na e pela prática*.

Quando adentrei esse universo como professora, minha intenção não era compreendê-lo sociologicamente; no entanto, ao vivenciá-lo e observá-lo cotidianamente, muitos questionamentos foram surgindo, de modo que se tornou impossível não dar atenção a essas perguntas. A vivência do projeto da escola me permitiu conhecer, de muitos modos, o que viria a constituir meu objeto de pesquisa. Ao longo desses seis anos de trabalho fui me apropriando, mental e corporalmente, das relações que compõem esse espaço social, o que me permitiu, sem dúvidas, fazer perguntas sobre essa escola a partir da minha própria experiência como professora e pesquisadora. Desse modo, tenho me submetido “ao fogo da ação *in situ*” e tenho

colocado “[meu] próprio organismo, [minha] sensibilidade e inteligência encarnadas no cerne do feixe das forças materiais e simbólicas que [busco] dissecar” (WACQUANT, 2002, p. 12). Nesse sentido, ao questionar um cotidiano tão próximo a mim e do qual eu faço parte de muitos modos é possível retomar, parafraseando, a epígrafe deste texto: as escolas e os estudantes têm muito a nos ensinar sobre educação, mas também, e principalmente, sobre nós mesmos.

Considerando, então, a ligação tão íntima que mantenho com meu objeto de pesquisa, não posso deixar de localizá-la também no espaço social. Nesse sentido, não é possível descuidar do fato de que a relação do pesquisador com seu objeto é, antes de mais nada, uma relação social que permite revelar determinadas dimensões do que se deseja conhecer. É uma relação perpassada pela posição social ocupada pelo pesquisador, bem como por sua história e seus vieses (PINTO, 1996).

Como o próprio sociólogo é definido pelas características de sua condição profissional e de sua trajetória social, e está mais ou menos próximo de seu objeto, resulta daí que toda análise do objeto contém a possibilidade de uma autoanálise que não se assemelha a uma introspecção, mas antes a uma análise argumentada dos obstáculos sociais ao conhecimento sociológico (PINTO, 1996, p. 56).

Desse modo, se a relação íntima do sociólogo com seu objeto de pesquisa pode trazer benefícios e lhe permitir compreender relações sociais de modos mais profundos e minuciosos, ela também pode dificultar alguns processos. De acordo com Paugam (2015), é natural que o sociólogo seja atraído pelo estudo de fenômenos que o marcaram ou ainda o marcam. A relação do sociólogo com seu objeto de estudos é quase inevitável, uma vez que, na maior parte das vezes, as pessoas escolhem estudar aquilo que as toca e as afeta de algum modo. No entanto, esse aspecto pode dificultar uma objetivação e uma análise distanciada, comprometendo a pesquisa. Como nos alerta Pinto (1996, p. 57), “é incontestavelmente difícil tomar como objeto o universo no qual estamos imersos e ligados por elos visíveis e invisíveis”. Isso porque podemos cair em múltiplas ciladas de âmbito subjetivo. Desse modo, faz-se necessário, então, que o pesquisador se mantenha sempre atento a fim de delimitar sua subjetividade em relação ao objeto de estudo. É preciso reconhecer os aspectos marcantes e encarar a relação com o objeto de pesquisa não anulando as percepções mais sensíveis e subjetivas, mas sendo capaz de identificá-las em suas análises e controlá-las quando (e se) for necessário.

Considerando todos esses aspectos, a pesquisa foi se desenhando em, basicamente, duas etapas: a revisão bibliográfica e a apropriação teórica e crítica de conceitos primordiais para

esse estudo (como classes e posições sociais, *habitus*³, efeito-escola, qualidade escolar, escola justa, entre outros) e a pesquisa de campo. Em um primeiro momento, a pesquisa de campo consistiu em um levantamento de dados sobre a história da Escola Municipal Alípio Moraes e da constituição de seu projeto. O intuito foi compreender o contexto sócio-histórico em que esse projeto se insere e quais significados adquire na comunidade em seu entorno. Para isso, analisei o projeto político pedagógico divulgado no *site* oficial da escola e no Portal da Secretaria Municipal de Educação e estudos acadêmicos que contam sobre a implementação do projeto.

Após essa etapa, busquei o contato de alunos egressos a partir do ano de 2008 - dois anos após a implementação do projeto em toda a escola. Os requisitos para a realização das entrevistas eram de que os jovens tivessem entre 15 e 25 anos de idade, fossem pertencentes a diferentes classes sociais e tivessem estudado, ao menos, três anos na Alípio Moraes. Além dos jovens, a intenção era entrevistar um de seus familiares que tivesse acompanhado sua trajetória de escolarização. No entanto, a partir das questões que foram surgindo ao longo da coleta de dados, e que serão explicitadas ao longo deste texto, algumas reconsiderações foram necessárias.

As entrevistas foram pensadas com o intuito de promover uma compreensão mais global acerca dos valores transmitidos, herdados e construídos no que diz respeito à escolarização e ao futuro profissional, bem como a relação vivenciada pelo e com o projeto político pedagógico da escola Alípio Moraes. A opção por coletar dados mediante a realização de entrevistas foi feita considerando que os valores, as atitudes e as opiniões e percepções dos sujeitos entrevistados são dados de ordem subjetiva e que “os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72). Desse modo, entendendo que as percepções acerca das experiências só podem ser conhecidas pela voz dos sujeitos que passaram por elas, as entrevistas constituíram uma ferramenta valiosa e fundamental para esta pesquisa. Nas Ciências Sociais, as justificativas e argumentos adotados pelos pesquisadores para a utilização desse método são múltiplos e variados. No entanto, para este estudo, interessa-me,

3 O *habitus* é um sistema de disposições gerais flexíveis, constituído a partir dos processos de socialização. Essas disposições gerais (que se referem, por exemplo, à cultura, aos modos de ser, agir e pensar) são incorporadas como estruturas mentais, físicas e valorativas que orientam a percepção de mundo e que podem ser adaptadas pelo indivíduo a cada circunstância específica de ação. Desse modo, o *habitus* é um princípio norteador e gerador de práticas, percepções e apreciações que foi construído a partir das experiências pelas quais o indivíduo passou, sobretudo, as primeiras experiências que, por sua vez, têm relação direta com a posição social de sua família. (BOURDIEU, 1983b; 1990; 1991).

sobretudo, ressaltar que as entrevistas são instrumentos privilegiados de acesso à experiência dos atores sociais e abrem a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados por eles (POUPART, 2012). De acordo com Poupart (2012, p. 217), a entrevista do tipo qualitativo seria:

[...] indispensável, não somente como um método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações.

Assim, para compreender de que modo a experiência em um projeto de educação não tradicional marcou ou não os alunos, nada mais coerente do que ouvir os próprios alunos sobre isso. Certamente, ao trabalhar com entrevistas, inúmeros cuidados são necessários. Não se pode perder de vista, principalmente, que as opiniões, percepções e sentimentos de cada indivíduo são marcados por sua trajetória e por seus próprios vieses. Tal como nos alerta Manzini,

Geralmente, a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são *versões* sobre fatos ou acontecimentos (MANZINI, 2004, p. 4, grifo meu).

Nesse sentido, é papel do pesquisador manter-se atento às análises possíveis de serem feitas a partir da posição social ocupada por aquele indivíduo e de *suas interpretações* sobre o mundo. É fundamental que o lugar de onde fala o entrevistado seja explicitado, pois, conhecendo sua posição no espaço social, os desdobramentos a partir da ocupação desse lugar, suas ideias e seus posicionamentos podem ser melhor compreendidos.

Se de um lado há a preocupação com a localização do entrevistado no espaço social e, portanto, da localização de seus pontos de vista e visões de mundo, do outro, há o compromisso de se pensar enquanto pesquisadora. O complexo jogo dos discursos e das interpretações colocado nas entrevistas e análises requer cuidado e atenção constante com a escolha e os métodos de aproximação de quem se quer entrevistar, com a linguagem utilizada e o roteiro de entrevista proposto, bem como com a posição que ocupo enquanto pesquisadora e professora da escola sobre a qual desenvolvo a pesquisa (POUPART, 2012; BOURDIEU, 2012).

Poupart (2012) alerta para o fato de que escolher pessoas já conhecidas pode ser um grande facilitador para a realização das entrevistas e para garantir a colaboração dos

entrevistados. Alerta, ainda, que a colaboração dos entrevistados não se relaciona apenas com o consentir a entrevista, mas com deixar-se envolver e, verdadeiramente, falar sobre suas impressões, experiências e sentimentos. Nesse sentido, recorrer às redes sociais de apoio (laços de reciprocidade, amizade, familiares ou profissionais) pode ser um recurso muito importante. Indubitavelmente, essas redes sociais de apoio me auxiliaram muito na realização da pesquisa. Como professora na Alípio Moraes desde o ano de 2015, pude recorrer às relações que estabeleci com as famílias, contatando-as e convidando-as a participar. Além disso, contei com a colaboração de uma professora que trabalhou na Alípio durante muitos anos (inclusive no momento de implementação do projeto) e ainda mantém contato com seus ex-alunos e suas famílias. Essa professora, que se aposentou em 2019, foi fundamental no acesso aos estudantes, intermediando os contatos e colaborando com a ampliação da minha rede de relações para conseguir entrevistas.

Desse modo, o contato com os egressos foi relativamente facilitado. A princípio foram entrevistados oito jovens: quatro pertencentes às classes populares e quatro pertencentes às classes médias; entre eles, quatro eram meninos e quatro eram meninas. A maior parte dos jovens entrevistados (seis deles) cursou todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano) na Alípio, uma jovem estudou a partir do 3º ano do ensino fundamental e um jovem cursou apenas os dois últimos anos do ensino fundamental (8º e 9º). Ao entrar em contato com os jovens, eu explicava que a entrevista poderia ser feita onde eles preferissem e se sentissem mais à vontade - em suas casas, na escola ou em algum outro lugar de preferência. Alguns dos jovens me concederam a entrevista na escola, e outros, que estudam na Universidade de São Paulo, concederam-me a entrevista nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Apenas uma jovem foi entrevistada em sua casa. Como a maior parte dos jovens entrevistados me conhecia, ou ao menos já havia me visto nos corredores da escola, consegui acessá-los com certa facilidade. Além disso, como na época da entrevista vários dos jovens ainda não trabalhavam ou não trabalhavam em tempo integral, eles tinham mais tempo disponível para conversarmos. Ao final de cada entrevista, eu perguntava ao jovem sobre a possibilidade de entrevistar algum familiar e, na maior parte das vezes, eles se comprometeram a verificar a possibilidade.

Diferentemente do que ocorreu com os jovens, o acesso a seus familiares foi bastante difícil. Apenas uma família das classes populares aceitou realizar a entrevista e as outras

mostraram-se indisponíveis para esta conversa⁴. No caso das famílias de classes médias, em um primeiro momento, todas aceitaram participar da entrevista. Entretanto, ao contatar os familiares para marcarmos as entrevistas, estes não tinham mais disponibilidade. Apenas com uma família de classe média eu consegui, efetivamente, realizar a entrevista⁵.

Em função da indisponibilidade das pessoas, foi necessário buscar novas estratégias. Assim, comecei a procurar famílias que aceitassem conversar comigo, mesmo sem que eu tivesse entrevistado seus filhos. Desse modo, realizei duas entrevistas com mães de classes populares e, após essas entrevistas, considerei que seria muito importante entrevistar suas filhas também, a fim de conhecer as visões delas próprias, ex-estudantes da escola, sobre suas trajetórias nesse projeto diferenciado. No entanto, em função da pandemia de Covid-19, essas entrevistas não puderam ser realizadas e a pesquisa de campo precisou ser encerrada.

Outro aspecto de grande importância acerca da realização das entrevistas refere-se ao fato de que se

De um lado, as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos (POUPART, 2012, p. 215).

Nesse sentido, por mais cuidados que se tome, talvez não seja possível apreender tudo que está em questão no momento da realização da entrevista. “Se o princípio da colaboração parece se impor para que o entrevistado se sinta à vontade e possa dizer verdadeiramente o que pensa, ele também levanta, na prática, várias indagações em termos do valor dos dados” (POUPART, 2012, p. 229). Entre as várias indagações possíveis, o fato de eu ser professora na escola é, para mim, a maior questão. Por mais que se tente minimizar fatores externos ou que possam constranger o entrevistado e levá-lo a colaborar menos, não é muito fácil avaliar qual o verdadeiro nível de colaboração. Embora eu tenha explicitado que estava ali para ouvir sobre as impressões próprias da pessoa e que ela poderia se expressar livremente; e eu tenha também

4 No caso dessa família de classe popular, o pai e a mãe da jovem mostraram-se muito dispostos a conversar comigo e quiseram conceder a entrevista juntos. Os dois tiveram uma participação muito intensa na escola durante a trajetória da filha. Essa entrevista, feita com pai e mãe juntos, foi uma experiência única e bastante produtiva - a conversa durou cerca de três horas e meia. Essa trajetória será analisada no terceiro capítulo.

5 Todas essas entrevistas somaram pouco mais de 20 horas e 30 minutos de gravações. Gostaria de ressaltar que nem todas as entrevistas passaram por uma análise extensa neste trabalho, mas que todas contribuíram fundamentalmente para a construção das ideias aqui defendidas. Como uma delimitação, escolhemos algumas trajetórias para analisarmos mais profundamente e compor a versão final desta dissertação.

me comprometido a manter a atenção sobre todos os aspectos supracitados em relação às ciladas que uma entrevista pode oferecer, não tenho como mensurar, verdadeiramente, o impacto que o fato de eu ser professora na unidade escolar em questão tem sobre a produção dos dados. Nos momentos em que pude perceber indícios de uma não colaboração (fossem hesitações, preocupações ou receios), procurei intervir tranquilizando o entrevistado. Desse modo, assim como chamo atenção no início desse texto para o fato de que esta pesquisa é feita a partir de uma “*participação observante*” (Wacquant, 2002), chamo atenção novamente para o fato de que ser também, além de pesquisadora, professora na escola pesquisada, é inerente e constitutivo deste estudo.

Com o intuito de permitir a exploração de temas específicos e fundamentais para o estudo, mas também de viabilizar uma maior flexibilidade no momento da realização das entrevistas, optou-se por utilizar entrevistas de caráter semiestruturado, combinando perguntas abertas e fechadas. O tipo de entrevista escolhido justifica-se por permitir que sejam feitas perguntas adicionais na tentativa de compreender melhor a informação que está sendo dada, de formular questões momentâneas à entrevista e que parecem ter relevância para a compreensão do que está sendo estudado ou, ainda, por permitir uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Nesse sentido, o entrevistador/pesquisador não se torna “refém” das perguntas elaboradas antes da coleta, mas pode flexibilizá-las caso isso se torne necessário durante a entrevista (MANZINI, 2004; BONI; QUARESMA, 2005).

Assim, o roteiro das entrevistas foi organizado a partir de cinco grandes eixos temáticos:

- I. **Origem familiar e infância (trajetória socioeconômica da família)** - local e data do nascimento, processos migratórios, escolaridade e profissões dos pais e avós, valores familiares, religião da família, relação com os irmãos, etc.;
- II. **Experiência escolar de pais e filhos** - fases da escolarização, instituições, certificados adquiridos, cursos e atividades extracurriculares, repetência, histórico escolar, percepções sobre escola e escolarização, facilidades e dificuldades, etc.;
- III. **Posicionamento e envolvimento em relação ao projeto da escola Alípio Moraes e impactos percebidos** - entrada na escola, interesses e dificuldades, relação com os roteiros de pesquisa, escolha da escola, relação da família com a escola, experiências marcantes, etc.;

- IV. Experiência socioprofissional dos pais e dos filhos** - trajetória de ocupações, qualificação profissional, desemprego, mudanças de setor de trabalho e de área profissional, percepções sobre o mundo do trabalho, etc.;
- V. Constituição de projetos de futuro entre pais e filhos** - projetos escolares e profissionais, caminhos políticos, influências da escola Alípio nessas escolhas, etc.

Por fim, ressalto que os resultados da pesquisa foram analisados procurando observar semelhanças, diferenças, aproximações, distanciamentos e particularidades entre as trajetórias sociais, econômicas e escolares dos jovens e de suas famílias. Observando as trajetórias individuais e familiares, busco perceber, compreender e analisar qual o papel e a influência que um projeto educativo diferenciado como o da EMEF Alípio Moraes exerce sobre os jovens de diferentes classes sociais e se esse projeto se apresenta como possibilidade de traçar trajetórias distintas do que é esperado para cada classe. Assim, tentando compreender quais caminhos são possíveis a partir de uma escola com um projeto não tradicional, procuro contribuir para o debate acerca da qualidade da educação pública e suas relações com as desigualdades sociais e educacionais em nosso país.

Sendo assim, este texto está organizado da seguinte forma: após essa apresentação do problema de pesquisa e dos métodos utilizados, passamos para o Capítulo 1, que apresenta uma discussão teórica sobre efeito-escola, qualidade de ensino e modelos pedagógicos tradicionais e não tradicionais. Após essa discussão, apresento a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Alípio Moraes a partir do histórico de implementação do projeto especial e da organização de seu projeto político pedagógico, passando por uma breve caracterização da Escola da Ponte, em Portugal, que lhe serviu de modelo e inspiração, e por uma breve caracterização do bairro onde a escola está localizada e da comunidade atendida. No segundo capítulo, inicio a análise dos dados coletados através das entrevistas, preocupando-me em discutir as relações que os entrevistados pertencentes às classes médias construíram com a Alípio Moraes. Esse capítulo é permeado pela discussão acerca da ideia de posição de classes no âmbito da obra de Pierre Bourdieu e da estrutura de classes sociais no Brasil, considerando também uma análise dos processos de transmissão entre as famílias e seus reflexos na vida escolar. O terceiro capítulo tem como foco apresentar e analisar as trajetórias dos entrevistados pertencentes às classes populares. Nesse momento, a discussão será acerca do efeito-escola, do

diálogo entre escola e território, das concepções sobre o que seria uma escola de qualidade e das oportunidades oferecidas no contexto da Alípio Moraes. Para finalizar esta dissertação, proponho algumas considerações sobre escola justa e de qualidade, desigualdade de resultados e trajetórias possíveis a partir da experiência nessa escola com um projeto pedagógico não tradicional.

CAPÍTULO 1 – O debate sobre modelos pedagógicos, escola de qualidade e efeito-escola: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alípio Moraes

Por se tratar de um projeto de *educação não tradicional na rede pública de ensino*, conhecê-lo internamente suscitou inúmeras questões. Durante esses anos de trabalho na escola Alípio Moraes, foi impossível não observar a grande heterogeneidade socioeconômica do público atendido, a diversidade de níveis de capitais (econômico, cultural, social e escolar) que os alunos e as famílias possuíam, as diferenças de desempenho e as dificuldades mais comuns. No entanto, embora as desigualdades se tornassem cada vez mais evidentes, elas se misturavam, entre outras coisas, com o sentimento de pertencimento demonstrado por grande parte dos alunos e com a construção de relações mais horizontais e de diálogo na escola. Diante das inúmeras possibilidades de vivências e de trajetórias de alunos a partir desse projeto, comecei a me perguntar sobre como seria a experiência de estudar nessa escola para crianças de diferentes classes sociais. Assim, partindo de um questionamento acerca de como um projeto pedagógico diferenciado e não tradicional funciona, na prática, para alunos de diferentes classes sociais, é que esta pesquisa se desenhou.

Este primeiro capítulo, tem como objetivo apresentar ao leitor a escola e o projeto educativo em questão, bem como contextualizar uma discussão mais ampla sobre modelos pedagógicos tradicionais e não tradicionais. Para isso, no primeiro momento apresento algumas características importantes da escola Alípio Moraes, como a heterogeneidade de seu corpo discente e o fato de algumas famílias poderem escolher esse projeto educativo, seguindo para uma discussão acerca do clima escolar e do efeito-escola - aspectos fundamentais para a compreensão sobre as marcas que um projeto educativo pode ou não deixar nas trajetórias dos estudantes. Ainda nesse primeiro tópico, apresento a noção de qualidade escolar e o debate existente no campo educacional a respeito dos modelos pedagógicos a fim de apresentar ao leitor o que pretendo dizer quando falo em “projeto educativo não tradicional”. Após esse momento, apresento a escola Alípio Moraes no que se refere ao seu histórico de fundação e implementação do projeto pedagógico especial, suas influências teóricas e inspirações, seu funcionamento no cotidiano, e a contextualização do bairro em que está inserida.

Vale ressaltar que no campo educacional existem diversas tendências pedagógicas e diferentes categorizações dessas tendências. Nesse sentido, há muitas correntes e nomeações possíveis para projetos pedagógicos não tradicionais, como escola democrática, escola

inovadora, escola transformadora, escola com metodologias ativas, proposta alternativa de educação, entre tantas outras. Há também uma extensa discussão e disputa no campo acadêmico sobre o significado de cada um desses termos (LIBÂNEO, 2010; MOREIRA, 2007). Aqui, interessa-nos saber que se trata de um projeto educativo que vai na direção oposta ao da Escola Tradicional, e ao encontro de muitas ideias defendidas pela Escola Nova, como a centralidade no aluno, a aprendizagem por interesse e as teorias da psicologia escolar/infantil. Opto, então, por nomear o projeto pedagógico em questão como *não tradicional, diferenciado* (uma vez que é um projeto diferente dos projetos políticos pedagógicos da maioria das escolas da rede municipal paulistana) ou ainda como *projeto pedagógico especial* (uma vez que foi assim reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação).

Como último ponto de destaque no intuito de apresentar e conduzir o olhar do leitor neste texto, ressalto que **o conceito de classes sociais será entendido aqui a partir da perspectiva da obra de Pierre Bourdieu, que as compreende como conjuntos de agentes localizados em posições próximas no espaço social e que se distinguem de outras classes em posições distintas e relativas.** Dentro dessa perspectiva, o mundo social é representado na forma de um espaço construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição desigual de força e poder. Os agentes e grupos de agentes são definidos por suas posições relativas nesse espaço. Dessa forma, o campo social pode ser descrito como um espaço multidimensional de posições em que qualquer posição atual pode ser definida a partir de um sistema multidimensional de coordenadas. Os agentes distribuem-se no espaço de posições, na primeira dimensão, de acordo com o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, de acordo com a composição do seu capital – ou seja, segundo o peso e o valor relativo das diferentes espécies de capitais econômico, cultural e social no conjunto de suas posses. Assim, a posição social é resultante da origem e da trajetória social do indivíduo e de sua família, relacionando-se, então, não somente com a posse de determinados capitais (econômicos, escolares e sociais), mas também com o sentido da trajetória em termos de ascensão, conservação ou declínio social de uma geração a outra (BOURDIEU, 2000; BERTONCELO, 2016).

Nesse sentido, entendendo a localização dos agentes no espaço social como uma importante categoria de análise para a compreensão acerca de como os indivíduos se relacionam com o sistema escolar e como ocorre a articulação entre essas relações e as escolhas familiares, o intuito desse estudo é analisar as trajetórias de alunos de dois grupos de família: as famílias

que optaram por matricular seus filhos neste estabelecimento de ensino e as famílias que não fizeram essa escolha.

Atendendo, então, famílias que, conhecendo e se interessando pelo projeto pedagógico da Alípio, optam por matricular seus filhos nessa escola⁶ e famílias que apenas são encaminhadas para lá por conta da proximidade da residência (e que, em muitos casos, tem pouco ou nenhum conhecimento sobre a proposta pedagógica diferenciada), cria-se um ambiente heterogêneo em termos culturais e socioeconômicos, conforme mencionado anteriormente.

Nesse sentido, considerando o cenário social e os objetivos que esta pesquisa propõe, vale a pena ressaltar que as características da escola Alípio Moraes compõem um cenário muito fecundo de análise e nos permitem comparar aspectos que não são facilmente encontrados em outras escolas. Isso porque, diferentemente do que ocorre na escola em questão, há uma tendência de homogeneização no interior dos ambientes escolares: os públicos atendidos pelas escolas tendem a ser bastante parecidos do ponto de vista socioeconômico e cultural. As famílias que podem matricular seus filhos em escolas particulares, por exemplo, tendem a escolher escolas com públicos cada vez mais homogêneos. Do mesmo modo que escolas públicas sem prestígio tendem a receber, principalmente, as classes populares. Nesse sentido, os ambientes homogêneos acabam por se tornar também ambientes segregadores, uma vez que com um perfil cada vez mais parecido em relação às características escolares, sociais e étnicas acabam por fortalecer o distanciamento social e as desigualdades (VAN ZANTEN, 2010; CUNHA; ALVES, 2018).

Assim, por ser um ambiente heterogêneo, ao promover “encontros improváveis” de famílias, a escola Alípio Moraes permite que se comparem os efeitos e impactos desse projeto educativo sobre as trajetórias de vida de alunos em posições sociais diversas e, portanto, com capitais muito diversos também. Desse modo, enfatizando o papel e o efeito dessa escola nos processos de socialização e escolarização desses jovens, este estudo busca compreender a correlação entre escola e família e os modos de estar no mundo decorrentes desses vínculos e processos.

⁶ As famílias que fazem questão de que seus filhos estudem na Alípio se utilizam de diversas estratégias para viabilizar a matrícula, como entrar em uma lista de espera de vaga (o sistema de distribuição de matrículas encaminha a criança para uma escola próxima à residência, no entanto, a família pode pleitear uma vaga em outra escola que prefira - para realizar a transferência basta que haja vaga na escola que se quer) ou burlar o cadastro para o sistema municipal de distribuição de matrículas fornecendo o endereço de algum familiar ou amigo ou mesmo mudando de bairro a fim de residir próximo à escola e ter a matrícula encaminhada para lá.

Tendo como hipótese inicial a ideia de que a escola marca de modos muitos distintos estudantes de diferentes classes sociais, a partir do meu olhar interno para a instituição, minhas impressões eram de que as crianças de classes populares tinham muito mais dificuldade com esse modelo pedagógico não tradicional. No entanto, durante a coleta de dados outras faces dessa realidade foram iluminadas. As falas dos jovens entrevistados mostraram muitos pontos importantes em relação às dificuldades e problemas do projeto, mas também, e principalmente, explicitaram que o que foi possibilitado pela Alípio Moraes foi muito positivo em suas trajetórias escolares e de vida⁷.

Nesse sentido, considerando uma realidade escolar heterogênea em termos socioeconômicos, a partir de um estudo de caso, Cunha e Alves (2018) afirmam que em ambientes menos segregados as disposições para a aprendizagem parecem ser potencializadas e os fatores intraescolares possuem um papel mais importante, colaborando para a otimização do efeito-escola.

Avaliamos que em um ambiente menos segregado e mais democrático os aspectos intraescolares certamente preponderam, em termos de aprendizagens, sobre os aspectos extraescolares, sobretudo para famílias com baixo nível socioeconômico, constituindo um dos fatores capazes de ‘mudar a sorte dos vencidos’ (DUBET, 2008)... (CUNHA; ALVES, 2018, p. 212).

O esforço na compreensão dos efeitos das escolas tem sido um objeto de estudo frequente da Sociologia da Educação. Entre outras coisas, uma das importantes contribuições dessas pesquisas é o entendimento acerca da efetividade escolar e das escolas consideradas eficazes ou de sucesso⁸. Nesse sentido, tem se consolidado a impressão de que aspectos coletivos do ambiente escolar (como a gestão e os perfis dos alunos atendidos) desempenham um papel importante na explicação de trajetórias e desempenhos escolares diferenciados e na relativização da força de aspectos socioeconômicos. Assim, seria possível inferir a existência de uma espécie de *efeito-escola*, que agiria na direção da criação de valores e hábitos comuns entre os estudantes e minimizando efeitos de suas origens e trajetórias sociais (COSTA, 2005; COSTA; GUEDES, 2009; ALVES; SOARES, 2007).

7 Analisando as trajetórias dos jovens entrevistados após a conclusão da etapa escolar na Alípio, os aspectos positivos apontados por eles pareceram se confirmar e ter um grande peso no caminho que trilhavam. Nos capítulos seguintes, essas ideias serão melhor desenvolvidas.

8 Muitas das pesquisas que se propõem a compreender o efeito-escola têm aspectos quantitativos e longitudinais. Acerca disso, ressalto que o presente estudo propõe uma abordagem qualitativa da questão, buscando compreender que impactos um projeto pedagógico não tradicional gera nas trajetórias dos alunos e como ocorrem as relações entre escola e família nesses casos.

De acordo com Costa e Guedes (2009), há indícios consistentes de que estudar em uma escola com alto prestígio traz benefícios para os jovens como aumento de suas expectativas em relação ao futuro:

As oportunidades escolares, sintetizadas no prestígio da escola, ajudam a forjar as expectativas de futuro de jovens estudantes, para além dos condicionantes socioeconômicos e culturais. Se isso for verdade, políticas educacionais de elevação de qualidade e equidade das escolas podem exercer papel de integração social, acrescentando significado ao *slogan* “a escola importa” (COSTA; GUEDES, 2009, p. 103).

Costa e Guedes chamam atenção para o fato de que o “clima institucional pode contribuir para que os estudantes possuam perspectivas mais/menos elevadas” no que se refere às expectativas que eles constroem em relação ao futuro (COSTA; GUEDES, 2009, p. 105). Assim, se o prestígio e o clima escolar podem elevar as expectativas que os jovens constroem acerca de seus futuros para além dos condicionantes socioeconômicos e culturais, tais ponderações corroboram não apenas a crença de que a “escola importa”, mas também a urgente demanda por políticas públicas mais efetivas em proporcionar melhores ofertas escolares (COSTA; GUEDES, 2009).

A Escola Municipal Alípio Moraes constitui um campo fértil de investigação sobre como projetos e práticas pedagógicas específicas podem ter efeitos diversos em função da posição social dos estudantes e de suas famílias. Assim, o encontro de variadas origens e trajetórias sociais em um projeto de educação não tradicional na rede pública de ensino pode nos fornecer importantes elementos para pensar os projetos educativos em nosso país e seus efeitos sobre os percursos de vida dos egressos da escola pública. Podendo pensar que, se a “escola importa”, faz-se necessário compreender minuciosamente os aspectos que levam uma escola a ser considerada de sucesso, o modo como essa escola marca e impacta os alunos que passaram por ela e quais as diferenças nas marcas deixadas em alunos de diferentes posições sociais. Para isso, seria importante ouvir as vozes de quem viveu e sentiu “no corpo e na alma” o processo de escolarização em locais assim.

A discussão acerca do efeito-escola está diretamente relacionada à discussão do que seria considerada uma escola de sucesso, ou, em outras palavras, do que seria uma escola de qualidade. Dubet (2004, p. 540), no texto em que questiona o que é uma escola justa, alerta para o fato de que “a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras”. Considerando suas

palavras sobre justiça (e a relação entre uma escola justa e uma escola de qualidade), arrisco dizer que poderíamos pensar o mesmo em relação à qualidade: a definição do que é uma escola de qualidade é uma tarefa extremamente complexa, uma vez que podemos definir qualidade de maneiras diferentes. Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 15) ressalta que circulam “significados muito difusos para a expressão qualidade de ensino, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico, etc.”.

Em sua tese de doutorado, Guilherme Alcantara (2016) chama atenção para o fato de que o conceito de qualidade pode assumir diferentes significados a partir das relações que se estabelecem na escola e em seu entorno. A boa qualidade de uma escola pode (e deve) ser compreendida através de uma multiplicidade de aspectos que são colocados em jogo nesse debate. Alcantara (2016) desenvolveu uma etnografia na qual discute como a comunidade escolar estudada construiu sua própria noção de qualidade e justiça escolar e em que medida essas noções se distanciam ou se aproximam das noções defendidas pela rede municipal de ensino de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, à qual a escola pertence. A partir dessa perspectiva, pode-se dizer que a “qualidade de ensino, portanto, adquire formatos próprios aos contextos institucionais e às condições infra e superestruturais de cada espaço social” (BRANDÃO; CARVALHO, 2015, p. 454).

Considerando meu campo de estudo e as ideias acima apresentadas, é possível pensar numa ampliação da noção do conceito de qualidade, complexificando a reflexão sobre o cotidiano escolar e pautando a ideia de qualidade para além do desempenho em testes de larga escala⁹, por exemplo. De acordo com Alcantara, a comunidade escolar estudada por ele compreende que os instrumentos de avaliação em larga escala constroem uma “representação muito simplificada, pedagogicamente atrasada e politicamente excludente da realidade” (ALCANTARA, 2016, p. 188). Além disso, a lógica performativa dominante nessas avaliações de larga escala que pretendem medir desempenho escolar de uma forma muito estrita “tem contribuído para o aprofundamento das desigualdades sociais e escolares, e, muitas vezes, legitimado a suposição de que a escolaridade depende exclusivamente do interesse, esforço e

9 Como exemplos de instrumentos de avaliação em larga escala pode-se citar a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essas avaliações são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). De acordo com as informações contidas no Portal do MEC, elas “têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. Portal do MEC, consultado em 04 de abril de 2020: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>.

competência de seus agentes: professores, famílias, alunos e gestores” (BRANDÃO; CARVALHO, 2015, p. 455).

Nesse sentido, a opção por compreender a qualidade a partir de uma noção mais ampla e não estritamente vinculada ao desempenho abre espaço para refletir acerca de sentidos e interações dos próprios atores escolares e da rede de ensino na qual a escola está inserida, considerando aspectos intra e extraescolares:

A qualidade é compreendida [...] como diretamente vinculada à experiência, o que significa que está associada à aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico diário, mas também a valores, princípios de justiça e direitos que constituem o processo educativo e o cotidiano escolar. A qualidade não é definida, exclusivamente, no âmbito intraescolar, ou na relação entre práticas escolares e composição social das famílias, pois interdepende de fatores infraestruturais, institucionais, políticos e territoriais (ALCANTARA, 2016, p. 25).

A construção da noção de justiça e de qualidade varia de acordo com o território e as configurações que a escola assume. Não se pode perder de vista que fatores infraestruturais, investimentos e políticas públicas são *fundamentais* para a construção de uma boa escola, mas também é importante ressaltar que validar a qualidade a partir de avaliações externas e de larga escala parece simplificar e não dar conta de mensurar todos os aspectos presentes no cotidiano escolar e que constroem as relações entre os atores no chão da escola. As relações que se estabelecem no espaço escolar são múltiplas, variadas e sutis e, nesse sentido, o conceito de qualidade se amplia e assume diferentes significados (ALCANTARA, 2016). Para a comunidade observada pelo pesquisador, “a qualidade é algo que emerge das interações sociais (e pedagógicas) e das lutas cotidianas” (*ibid.*, p. 214), bem como dos arranjos possíveis e construídos no território, que buscam complexificar e tensionar a realidade.

Há ainda um aspecto que gostaria de ressaltar em relação à construção da qualidade na comunidade estudada por Alcantara (2016, p. 123):

[...] a promoção da qualidade não se deu na construção de um ensino igual para todos. A partir da noção de que o aluno é sujeito da aprendizagem, e de que estes apresentam diferenças entre si, a escola passou a buscar formas de potencializar as aprendizagens a partir da compreensão das diferenças.

Nesse caso, a promoção da qualidade se deu em função do olhar individualizado para os alunos e da compreensão de suas diferenças. O olhar para a individualidade também ocorre na escola Alípio Moraes e é uma das marcas de seu projeto pedagógico especial. Esse aspecto comum a essas duas escolas é comum também, não necessariamente enquanto prática mas

enquanto aspecto teórico-filosófico a ser considerado, a muitas escolas e professores. Isso se deve, dentre outras coisas, ao fato de que, a partir das três primeiras décadas do século XX, a concepção de educação no Brasil foi fortemente influenciada pelas ideias do Movimento da Escola Nova. Essas ideias foram se difundindo, gradativamente, entre as redes de ensino e entre os professores nas décadas seguintes (PATTO, 2015).

Para compreender de que escola falamos atualmente e sobre quais métodos debatemos, é imprescindível considerar que nenhuma ideia de escola se constrói no vazio e, por esse motivo, é necessário compreender qual foi o cenário político, social e histórico que permitiu o desenvolvimento da ideia de escola e da forma escolar tal como conhecemos atualmente (VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001)¹⁰.

O conceito de escola pública estatal foi forjado pela sociedade moderna durante o século XVIII, sendo implantado em meados do século XIX com a constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino”. Sua organização foi inspirada no princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorre da organização social propagada pela burguesia, classe que se consolidara no poder. A ideia era a construção de uma sociedade democrática para superação da opressão característica do “Antigo Regime”. Assim, a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica foi criada como instrumento de democratização e fortalecimento da democracia burguesa, que pretendia transformar súditos em cidadãos (SAVIANI, 2018; PATTO, 2015).

Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino (SAVIANI, 2018, p. 5).

A criação dos sistemas nacionais de ensino trouxe também uma determinada (e nova) ordem social e pública, com leis universais e impessoais. As relações sociais passam, então, por certa “pedagogização”, que estipula novos tempos e espaços. Essa nova organização social passa por aprender a obedecer “*determinadas* regras - maneira de comer, de assoar o nariz, de escrever, etc. - conforme regras que são constitutivas da ordem escolar que se impõe a todos” (VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001, p. 14). Nesse sentido, a criação da forma escolar se realiza

10 Ressalto que, embora essas concepções sejam importantes para a compreensão do que é defendido aqui, a análise apresentada será breve. Para um aprofundamento da questão, cf. VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001; LIBÁNEO, 2010; SAVIANI, 2018.

no desenvolvimento de “disciplinas” escolares. E “como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder” (*ibid.*, p. 17). É importante ressaltar que esse novo modo de organização social também possibilitou a constituição de um universo separado para a infância e constituiu um modo de socialização dominante de nossas formações sociais (VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001).

Assim, com a criação dos sistemas nacionais de ensino, criou-se um tipo de pedagogia que se convencionou chamar de Pedagogia Tradicional ou Escola Tradicional. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 58) reivindicam esse tipo de pedagogia como “*tradição pedagógica*”. Essa maneira de dar aulas tinha a disciplina e a transmissão de conhecimentos/conteúdos como elementos centrais. Para que o aprendizado pudesse se concretizar, eram utilizados um conjunto de estratégias com o intuito de impor ordem em sala de aula: “o mestre controlava o tempo (não deixando nenhum tempo ocioso), o espaço (cada um no seu lugar), os movimentos, a postura e a conduta (recompensas e punições) dos alunos, e os saberes a ensinar eram meticulosamente divididos” (GAUTHIER, BISSONNETTE, RICHARD, 2014, p. 58). Esse modelo educacional começou a receber inúmeras críticas a partir do final do século XIX, dando espaço para a criação de uma outra teoria da educação, uma nova pedagogia. De acordo com Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 58) foi pelas críticas exageradas desse novo movimento que a “tradição pedagógica” progressivamente se tornou a “pedagogia tradicional, termo que reveste uma conotação bastante negativa ainda hoje”.

Contrapondo-se, então, aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional e considerando-o inadequado, surgiu um amplo movimento de reforma que ficou conhecido como Escola Nova ou escolanovismo. A teoria escolanovista considerava que as dificuldades de aprendizagem não estavam no aluno, mas nos métodos de ensino, e que a preocupação central deveria ser com os indivíduos em seus processos de aprendizagem. O aluno ocuparia agora o lugar central e o professor agiria como um estimulador, orientador ou mediador (sempre atento aos tempos e ritmos individuais) do processo de aprendizagem, cuja iniciativa caberia ao próprio aluno. Preocupada em incentivar os interesses e habilidades individuais, a Escola Nova baseou-se nos recentes estudos da época na área da biologia e da psicologia para a formulação de uma nova concepção de infância (SAVIANI, 2018; PATTO, 2015).

Saviani (2018) compara, de modo muito compreensível, os aspectos centrais das duas pedagogias mencionadas:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2018, p. 8).

No Brasil, as ideias escolanovistas já circulavam desde o início do século XX e marcavam o desejo de um momento de renovação pedagógica. Mas foi a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹¹, em 1932, que a Escola Nova assumiu um significado muito distante do que adquiriu em todos os países em que emergiu. Ela não era apenas uma bandeira educacional, “mas um investimento político: a renovação do sistema público”. Assim, diferentemente do que ocorreu em outros países, no Brasil, “a Escola Nova constituiu-se em elemento aglutinador de reformas do aparelho escolar municipal ou estadual nas várias regiões, reformas estas implementadas pelas Diretorias de Instrução Pública (antecessoras das Secretarias de Educação)” (VIDAL, 2013, p. 582).

Além de um movimento pela renovação do ensino, é importante destacar que o Manifesto dos Pioneiros também impactou fortemente a luta pela ampliação e democratização do acesso à escola e foi um marco em prol da defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país (VIDAL, 2013). Nesse sentido, o Manifesto “marcou a perspectiva da continuidade e da ampliação das reformas estaduais desencadeadas no início do século XX, que foram responsáveis pela implantação definitiva dos sistemas de ensino público no país” (BRANDÃO; CARVALHO, 2015, p. 447).

Como política implementada em sistemas municipais e estaduais do país, a teoria escolanovista foi sendo divulgada e ganhou força no campo educacional brasileiro, de modo que certas ideias relacionadas a ela encontram hoje um lugar-comum nas falas e nas práticas de muitos educadores. Apesar disso, vale ressaltar que os métodos e práticas pedagógicas são um

11 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento publicado pela grande imprensa brasileira em março de 1932. Marcava o desejo de uma renovação do ensino brasileiro e a defesa do Estado como responsável pela disseminação da escolarização no país. Foi assinado por 26 intelectuais, dentre eles Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Julio de Mesquita Filho, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Cf. VIDAL, 2013.

campo de disputa e, ainda que por algum tempo, o escolanovismo tenha sido uma espécie de tábua da salvação, esse movimento recebe muitas críticas. Saviani (2018) aponta que essa teoria considera a escola como instituição capaz de equalizar a sociedade e que ela desconsidera, ao apontar apenas para questões metodológicas, as estruturas sociais que oprimem e condicionam o trabalho pedagógico. Além disso, o autor ressalta que, ao exaltar as individualidades, o escolanovismo acaba por, de certo modo, contradizer o princípio da educação para todos:

Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2018, p. 34).

De acordo com o autor, a passagem de uma pedagogia que considerava todos iguais para uma “pedagogia das diferenças”, tem como consequência política a justificação dos privilégios. Um tipo de pedagogia que necessita de mais atenção ao indivíduo seria também mais cara financeiramente, por necessitar de mais professores e da viabilização de múltiplas atividades que contemplem os interesses individuais, entre outras coisas. Como consequência, teríamos um método que não poderia ser aplicado em todas as escolas, concentrando sua realização apenas em determinadas escolas, o que acabaria por aprimorar o ensino das elites.

No campo educacional, há uma extensa discussão sobre as possibilidades e impossibilidades, dos prós e contras de cada corrente pedagógica. Essa discussão está intimamente ligada ao debate acerca de qual é a *função da escola*, uma vez que dependendo da corrente em que se acredita, pode-se esperar funções e papéis muito distintos para um ambiente escolar. Nesse sentido, Libâneo chama atenção para o fato de que

[...] circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, à missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Assim, a ênfase no aprendizado, a supervalorização do aluno e das diferenças em detrimento do ensino e da transmissão do conhecimento escolar, combinada à ideia de que a

escola deve ser capaz de suprir demandas sociais mais amplas que deveriam ser sanadas por outros âmbitos da sociedade, acaba por desfavorecer os alunos com maiores dificuldades e com *habitus*¹² menos compatíveis ao ambiente escolar. Nesse sentido, a questão não é que a escola não deva se preocupar com as diferenças e, sobretudo, com as desigualdades, mas que nenhuma escola sozinha é capaz de acabar com as desigualdades sociais e produzir uma sociedade mais justa e igualitária (DUBET, 2004).

Em relação à pergunta “Para que servem as escolas?” e ao debate sobre sua função, Young (2007, p. 1294) responde que as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Centrar-se apenas nos interesses, nos significados e padrões culturais do cotidiano não é suficiente para garantir o aprendizado do aluno e ampliar seus horizontes e possibilidades de escolha (MOREIRA, 2007). A escola precisa garantir a todos o acesso a formas superiores de pensamento, o desenvolvimento da cognição e não apenas a instrumentalização para uma vida prática e cotidiana (LIBÂNEO, 2012). “Para isso, há que se criar oportunidades de acesso às ciências, às artes, a novos saberes, a novas linguagens, a novas interações, a outras lógicas, à capacidade de buscar conhecimentos, ao aprofundamento, à sistematização e ao rigor” (MOREIRA, 2007, p. 288).

Nesse sentido, a promoção da igualdade social e a construção de uma escola justa e de qualidade passaria, então, por considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, os métodos de organização do pensamento e não apenas o “aprender a aprender” como nos sugerem as ideias escolanovistas (SAVIANI, 2018; DUBET, 2004; LIBÂNEO, 2012; YOUNG, 2007). Uma vez que, “para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Considerar a transmissão do conhecimento ou a adoção de métodos de uma pedagogia tradicional como os grandes causadores dos problemas educacionais não parece ser eficaz na construção de uma boa escola que atenda às necessidades, principalmente, das classes populares que não seriam capazes de transmitir os conhecimentos específicos (que somente a escola pode transmitir) em casa. Assim, o problema estaria em que, dependendo apenas do interesse da

12 Verificar nota de rodapé número 3, página 19.

criança e não da transmissão de um conhecimento sistematizado, a escola tivesse funções muito diferentes para ricos e pobres. De acordo com Libâneo, o problema não está em considerar o interesse do aluno e sua subjetividade, mas “na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Todo esse debate nos faz olhar com mais desconfiança e criticidade para as propostas escolanovistas. Não se trata de não reconhecer a importância desse legado pedagógico e de diminuir as descobertas no campo das especificidades psicológicas da criança, “jogando fora a criança junto com a água do banho”, mas de manter um olhar atento a fim de compreender como poderia se reproduzir esse método pedagógico para uma educação pública, para uma educação das massas. Não me parece haver *um método* pedagógico milagroso, capaz de fazer a educação “dar certo”. Considerando as relações pedagógicas como relações sociais, o que pode haver é um conjunto de práticas (que podem ter influência de variadas correntes metodológicas) que considerem aspectos individuais, psicológicos e, sobretudo, sociais, reconhecendo que a escola está inserida em um determinado espaço social e em um território específico e, portanto, tem limitações e potencialidades relacionadas às estruturas sociais e às relações. Ou, como nos alertou Dubet (2004, p. 540): “não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas”.

Essa discussão torna-se fundamental para esta pesquisa, na medida em que a escola Alípio Moraes é uma escola diferenciada das outras da rede municipal em função de suas escolhas metodológicas não tradicionais. Não se pode dizer que ela tenha uma única corrente de trabalho pedagógico e que todos os profissionais tenham o mesmo tipo de ação, mas muitas das suas práticas e de seus dispositivos pedagógicos são fundamentados em princípios escolanovistas. A centralidade no aluno, a pesquisa em detrimento das aulas expositivas, o reconhecimento das individualidades, entre outras coisas que serão melhor explicitadas no tópico seguinte, são exemplos desses fundamentos.

Acerca dos valores que fundamentam o projeto político pedagógico¹³ da escola, um trecho pode ilustrar o que é defendido por essa comunidade:

13 O Projeto Político Pedagógico da escola Alípio Moraes será analisado, mas para evitar a identificação da escola optamos por não incluí-lo nas Referências Bibliográficas deste trabalho.

Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF Alípio Moraes. [...] Diferentemente daquela escola em que cabe ao professor ensinar, e ao aluno aprender, esse Projeto visa um compromisso coletivo em que todos os seus agentes se engajem sempre mais num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos. Esta intencionalidade educativa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade deve ditar o funcionamento organizacional e relacional da escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

A escola Alípio Moraes considera, em seu projeto político pedagógico, além dos princípios supracitados e outros aspectos que aparecem ao longo do texto, três bases conceituais:

1) As contribuições de Jean Piaget quanto à formação dos conhecimentos e quanto às autonomias moral e intelectual; 2) A imensa contribuição do grande educador Paulo Freire – em primeiro lugar como fonte de referência de toda a pedagogia que se pretenda libertária; em segundo, por ter contribuído fortemente na criação dos avançados parâmetros normativos da educação brasileira atual – sem os quais seguramente este Projeto teria muitas mais dificuldades em ser implantado; e 3) Cabe ressaltar a importância, para a existência deste Projeto, daquele outro implantado na pequena Vila das Aves, em Portugal, sob o nome Fazer a Ponte. Além de nos mostrar que "a utopia é possível", como bem o disse o professor José Pacheco, a Escola da Ponte é uma fonte permanente de inspiração e reflexão, pois que soube, em seus quase 30 anos, ir criando mecanismos e dispositivos pedagógicos coerentes com seus valores e princípios _ e que são os mesmos que nos animam. Sabemos bem que uma coisa é ter princípios, outra bem diversa é aplicá-los. Nesse sentido a Ponte, em sua generosa proposição de fazer públicos sua história, seu trajeto, suas dificuldades e seu estágio atual, é fonte importantíssima de consulta e interlocução (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

Assim, esses trechos podem nos dar a direção do que é defendido filosoficamente por essa comunidade escolar. Esses princípios alinham-se com as ideias escolanovistas porque concebem o aluno como figura central, entre outros aspectos. No próximo tópico desta dissertação, discuto o que torna essa escola uma escola diferente quando comparada com a maioria das escolas da rede pública municipal paulistana. Nesse sentido, reitero que não se trata de condenar um ou outro método, ou de eleger um ou outro método como correto, mas de analisar e compreender práticas pedagógicas e refletir acerca de seus desdobramentos nas trajetórias de indivíduos de diferentes classes sociais. O movimento da Escola Nova propôs novos modos de ensinar, aprender e se relacionar com os atores presentes em uma escola. E, nesse sentido, trata-se de abrir espaço para pensar como esses novos modos de relação podem, em vez de excluir, incluir; ou, em vez de apenas aprimorar o ensino para algumas classes sociais, ser uma possibilidade de aplicação para o aprimoramento da educação pública. O fato

de ter a centralidade no aluno pode colaborar para que tenhamos, sim, um olhar individualizado, não apenas no aspecto psicológico, mas considerando o aluno um sujeito com história, cultura e classe social. Para que a partir dessas reflexões nós, educadores e pesquisadores, possamos propor caminhos e práticas que considerem tanto a centralidade do sujeito e suas especificidades quanto a necessidade de uma escolarização de qualidade para todos, sem distinção.

Compreender como seria possível conciliar a centralidade do sujeito (enquanto sujeito social, histórico e cultural) com a organização interna de uma instituição pública que obedece a normas e regras, na maior parte das vezes impessoais, é um vasto empreendimento do qual essa dissertação de mestrado não pretende dar conta. Desse modo, levando em consideração a contribuição das discussões supracitadas e as contribuições das pesquisas sobre efeito-escola, que consideram que o prestígio das escolas pode ter um papel importante na constituição dos projetos de futuro dos jovens, **essa pesquisa pretende possibilitar a compreensão acerca de como essa escola pode impactar e de quais modos isso pode acontecer com jovens de diferentes camadas sociais.** Qual o efeito dessa escola na trajetória de estudantes que foram matriculados lá por uma escolha da família e quais os efeitos para estudantes que foram matriculados lá apenas pela proximidade de suas residências? O que muda nessas trajetórias e o que elas têm de semelhanças e diferenças? Quais as possibilidades e impossibilidades a partir dessa experiência? Dito de outro modo, esta pesquisa visa analisar os impactos produzidos pela vivência desse projeto pedagógico sobre as trajetórias escolares e a constituição de projetos de futuro escolar e profissional de alunos egressos da escola Alípio Moraes em diferentes posições sociais.

1.1. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Alípio Moraes

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Alípio Moraes está localizada no bairro do Butantã, Zona Oeste de São Paulo e, em seu atual endereço, existe desde o final da década de 1960. A escola integra a Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo e pertence à Diretoria Regional de Ensino do Butantã, uma diretoria relativamente pequena quando comparada às outras diretorias da rede paulistana. A cidade de São Paulo possui uma rede de ensino grande, porém relativamente nova. De acordo com um estudo apresentado por Romero (2015, p. 2),

Data de 1956 o início do ensino municipal e nestes 58 anos [a pesquisa é de 2014] de existência, apresenta uma rede com 2113 escolas de educação infantil e 545 escolas de ensino fundamental, atendendo a 936.432 alunos. O município possui cerca de 11,3 milhões de habitantes e a rede municipal atende a 8,2% dessa população.

Conforme dados apresentados no Portal da Secretaria Municipal de Educação (SME), a rede municipal paulistana conta com mais de 66 mil educadores efetivos (ou seja, concursados), entre professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores de ensino. Destes profissionais, 99% são graduados em nível superior e cerca de 50% são pós-graduados com título de especialista, mestre ou doutor. Cerca de 60 mil professores atuam na Educação Básica, que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Bilíngue para Surdos e Educação de Jovens e Adultos¹⁴.

O ingresso de profissionais na rede municipal ocorre por meio de concurso público, sendo que os concursos para coordenação, direção e supervisão escolar são concursos de acesso, ou seja, somente professores que já atuam na rede é que podem prestar as provas. A rede paulistana possui um plano de carreira consolidado pelas lutas da categoria e que permite uma evolução tanto por tempo de trabalho quanto por títulos diversos (cursos, participação em eventos, escrita de artigos, entre outras coisas). Além disso, a Secretaria Municipal preocupa-se em oferecer, através das Diretorias Regionais de Ensino, cursos de formação em horários variados, sendo que, em alguns deles, há dispensa de ponto.

O professor que ingressa na carreira do magistério municipal ingressa em uma jornada básica de trabalho. No ano letivo seguinte ao seu ingresso, ele pode optar por continuar trabalhando na Jornada Básica ou por migrar para a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Mudar para esta jornada significa, além de um aumento no salário, que o professor ficará, quatro vezes por semana, cerca de uma hora e meia a mais na escola participando de reuniões, estudos e formações. Cada unidade escolar organiza esse tempo, que pode ocorrer antes ou depois do período em que o professor dá suas aulas, a seu modo. No entanto, nem todos os professores que desejam conseguem optar por essa jornada de formação. Somente os professores que conseguem uma atribuição de 25 horas/aula de regência é que podem fazer essa escolha. Geralmente, a escolha da JEIF é mais difícil para os professores mais novos na rede e, sobretudo, para os professores especialistas.

14 Dados publicados no dia 15 out. 2019, no Portal da Secretaria Municipal de Educação e consultados em 06 de abril de 2020. Disponível em: < <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/metade-dos-professores-da-rede-municipal-de-sao-paulo-e-pos-graduada-com-titulo-de-especialista-mestre-ou-doutor/>>.

Considero que essas informações são de extrema relevância para dar a dimensão do contexto no qual a escola Alípio Moraes está inserida: uma rede municipal de ensino grande e consolidada, com profissionais graduados, estáveis e que possuem um plano de carreira.

Se a Escola Municipal Alípio Moraes existe no mesmo local desde a década de 1960, foi somente a partir do ano de 1996, com a chegada da atual diretora, Alice¹⁵, que a escola iniciou seu processo de transformação que culminou em sua organização atual¹⁶. Alice formou-se em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo em 1996 e é diretora concursada¹⁷ dessa unidade escolar há mais de 20 anos. Antes disso, trabalhou com Grêmios e Conselhos de Escola na gestão da Prefeita Luiza Erundina (entre 1989 e 1993):

Vou contar só essa história, porque eu acho que é importante para vocês entenderem como eu vim parar aqui. Quando eu vim para cá, foi uma questão muito pontual. Eu trabalhava com o Grêmio e o Conselho de escola. Minha atuação no governo era a diretoria do Butantã em Pirituba, que era uma diretoria muito grande. Depois ela foi subdividida. Mas fazíamos um trabalho em todas as escolas. Eu fiquei com o lado referente ao Butantã, e discutíamos a participação da comunidade nas escolas desse bairro. Naquela época, o secretário da educação era o professor Paulo Freire. Foi lindo. O lugar em que eu me formei de verdade [...]. Quando vim [à Alípio Moraes], percebi que tinha uma coisa muito diferente. Normalmente, as escolas convidavam a comunidade apenas por convidar. Eu ia às reuniões de outras instituições e tinha sempre pouca gente para conversar. Mas aqui era uma exceção, pois eu percebia a diferença na quantidade de pessoas. Quando eu comparecia, percebia isso. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 56).

Ao final do governo de Erundina, Alice voltou a ocupar seu cargo anterior. Quando surge a oportunidade, ela presta um concurso para assumir o cargo de diretora e escolhe a escola Alípio Moraes:

A gente podia escolher e, nesta escola, o cargo estava vago. Quando vim conhecer, tinha uma diretora. Ela não era titular, mas estava há muito tempo no cargo. A escola ainda não tinha tido um diretor que ficasse muito tempo, porque quem chegava aqui acabava, posteriormente, escolhendo os cargos técnicos. Há muito tempo que não tinha diretor concursado. Era o diretor que a comunidade escolhia, normalmente eram

15 Tal como o nome da escola, os nomes das pessoas entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

16 As informações referentes à história da escola e ao seu modo de funcionamento foram coletadas no sítio oficial da instituição, no Projeto Político Pedagógico disponibilizado no Portal da SME, e a partir de observações e anotações da pesquisadora, coletadas ao longo desses seis anos de trabalho como professora nessa unidade. Utilizamos também a dissertação de mestrado de Paier (2009), que trata da mesma escola. No estudo de Paier, a escola é chamada de Limongi Alves e a diretora, de Paula. Além disso, a tese de doutorado de Rosa (2019) é outra fonte.

17 Diferentemente do que ocorre em outras redes, como no Estado de São Paulo, por exemplo, nas quais o cargo de diretor é temporário e depende da apresentação de projeto, aprovação e eleição pelo Conselho de Escola, na rede paulistana, o ingresso de diretores das escolas municipais ocorre por meio de concurso de acesso. Apenas quando a vaga não foi preenchida é que ocorre a eleição pelo Conselho de Escola. Caso queira mudar de unidade escolar (e somente se quiser), o diretor, bem como todos os outros profissionais da rede, pode se inscrever em um concurso de remoção, que ocorre ao final de cada ano letivo.

os professores. Quando cheguei, foi muito difícil, porque eles acharam que eu era muito moça e não iria conseguir desempenhar a função. Eu tinha passado em terceiro lugar. Foi fácil chegar aqui, nesse sentido. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 57).

Por ter atuado visitando escolas no governo de Erundina, Alice já conhecia a comunidade escolar e sabia que era uma comunidade atuante. Essa parece ter sido, inclusive, uma das motivações no momento de escolher a escola que assumiria. Quando assumiu o cargo, uma de suas primeiras ações foi: “[...] o que eu fiz foi abrir fortemente os espaços de participação. Dessa forma, fazia a reunião de Conselho de Escola para chamar a comunidade, para entender o que era esse espaço. De manhã, à tarde e à noite. E a comunidade vinha” (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 57).

Além disso, quando Alice assumiu a direção, ela percebeu altos índices de evasão escolar¹⁸. Numa tentativa de manter os alunos na escola pelo maior tempo possível, ela procurou tornar a escola um local mais agradável, derrubando os alambrados que limitavam a circulação no pátio e abrindo a escola para a comunidade. Conforme relatado no projeto político pedagógico da unidade (2015), “Foi o tempo de derrubar os alambrados que cerceavam a circulação no pátio, num voto de respeito e confiança, de abrir a escola nos fins de semana, de melhorar os espaços tornando-os agradáveis e voltados à convivência. De abrir, enfim, a escola à comunidade”.

Tornar o local mais agradável passava também por uma preocupação estética, demonstrada por Alice desde a sua chegada:

O pátio tinha grade dos dois lados e as crianças não podiam ir pra quadra. As crianças subiam nas grades e ficavam se chacoalhando. A escola era toda cinza, eu achava inadmissível uma escola onde frequentam crianças ser toda cinza. Era uma escuridão absoluta! Aqui [se referindo ao jardim] era um monte de cadeira velha jogada e fechada por duas grades, era um entulho, ninguém pode imaginar o que era isso aqui... [...] Eu priorizo isso mesmo, eu priorizo uma escola bonita. A escola pública tem um lugar na sociedade que é muito ruim, que é a escola dos excluídos. Eu sempre tive horror de pensar nisso. É por isso que eu acho que é importantíssimo cuidar, porque é onde está a maior parte das crianças e que elas merecem uma escola bastante cuidada. É um orgulho as crianças terem uma escola que seja bonita, isso significa respeito. Respeito a gente não aprende na palavra, a gente aprende na ação. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* PAIER, 2009, p. 30).

A preocupação em tornar a escola um lugar bonito e agradável a todos, revela uma

18 O termo evasão escolar é utilizado no projeto político pedagógico, não me deterei sobre ele, pois parece ter sido uma questão pontual relacionada às impressões de Alice. Acerca da discussão sobre evasão *cf.* RIBEIRO, 1991.

concepção de educação mais horizontal, pautada no respeito e na liberdade:

Eu tinha certeza que isso era o melhor [se referindo à retirada das grades]. Tem algumas coisas que a gente sabe que não pode deixar acontecer numa escola que a gente acredita na liberdade, na construção da autonomia das crianças e até dos profissionais da educação. Se você cria um clima de grade, você vai ter um educador pensando assim, mas se você abre a escola, você vai ter um educador que pensa de outro jeito, você possibilita que isso vire tema de possibilidade de conversa na escola. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* PAIER, 2009, p. 31).

A relação com a equipe de professores é uma relação, em alguns momentos, envolta em tensionamentos. Na chegada de Alice à escola, ela encontrou certa resistência desse setor:

E quando cheguei, foi uma reação grande. Uma professora chegou para mim e falou assim: “olha, a gente já tirou um. A gente tira outro”. Falei: “então pode começar”. Foi esse o nível de situação. Tinha professor que estava há 30 anos aqui. É muito difícil mexer na estrutura pública. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 57).

A partir do modo como a história da implementação do projeto é contada, parece-me que, num primeiro momento, a comunidade de pais foi a maior aliada da diretora na busca de soluções para os problemas cotidianos. Conforme a escola se abria para a comunidade, outros problemas começavam a surgir. Alice conta (*apud* ROSA, 2019) que muitas mães começaram a ir até a escola para reclamar sobre diversos assuntos, inclusive que seus filhos apanhavam e tinham seus lanches roubados na hora do recreio. Na época, a escola contava apenas com três funcionários para cuidar da limpeza, da alimentação e do recreio. Diante desse impasse, houve uma discussão no Conselho de Escola e a resolução foi que um grupo de mães entraria na escola para ajudar no horário de intervalo das crianças. Dentre outras questões, começaram a surgir problemas relacionados ao fato das mães quererem cuidar somente de seus próprios filhos.

Nós tínhamos uma mãe que foi uma estudiosa da cultura brasileira [...]. Ela entrou para fazer uma discussão com essas mulheres, tentando trazê-las para uma questão mais política para que elas pudessem ampliar o olhar que as restringia à vida privada e comesçassem a pensar no todo. Nesse sentido, ela começa a trabalhar o repertório das crianças, das mães, de brincadeira de infância. Então elas começam a construir um caderno de brincadeiras. Tudo isso pensando que pode ser bom para elas na hora do recreio, não para conduzi-lo, mas para ter alguma possibilidade de propor alguma coisa quando houver algum conflito no recreio. Isso foi muito legal, porque essas mulheres foram saindo do nível do privado e entrando no nível público. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 58).

Concomitantemente a esse trabalho de formação, essa mãe também foi uma importante parceira na escrita de um projeto de oficina de cultura brasileira. “A ideia era entrar com a

cultura no contraturno com as crianças, com oficina de circo, capoeira, danças brasileiras, música e coral. Inscrevemos esse projeto para o grupo Crer para Ver, junto com o instituto Natura. Foi algo bem grande no Brasil e a gente conseguiu um projeto”, conta Alice (*apud* Rosa, 2019, p. 58). Desse modo, podemos notar dois fortes eixos de trabalho da diretora assim que ela assumiu: abertura para comunidade e famílias e esforços no sentido de tornar a escola um local agradável, principalmente, para os estudantes.

Alcantara (2016) chama atenção para a existência de um extenso debate acerca do papel do diretor na produção da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos. Um dos pontos discutidos na realidade de nosso país refere-se à relação entre os tipos de provimento do cargo e os índices de desempenho em testes padronizados. “No Brasil, identifica-se três mecanismos essenciais de provimento e suas variações híbridas: eleição pela comunidade escolar, concurso público para o cargo de diretor e indicação política/técnica” (ALCANTARA, 2016, p. 84). Nesse sentido, estudos apontam que as formas mais democráticas de escolha possuem alguma relação com a melhora no desempenho, e que redes com provimento por indicação tendem a ter um pior desempenho (SOARES; TEIXEIRA, 2006).

Embora Alice não tenha sido escolhida pela comunidade em função da estruturação da rede municipal, ela abriu espaço para que as vozes dessa comunidade fossem manifestadas e ouvidas. Assim, reconhecendo o peso e a importância da figura da diretora, ressalto que a concepção de educação defendida por Alice e as decisões que tomou logo que chegou à escola Alípio Moraes foram fundamentais para que as mudanças, num primeiro momento pontuais, fossem acontecendo. A comunidade escolar - alunos, funcionários e famílias - passou a se sentir mais respeitada e valorizada e isso acabou facilitando o processo de participação e abrindo caminhos para o processo de reorganização do espaço proposto pelo novo projeto político pedagógico (PAIER, 2009). Os alunos mais velhos passaram a frequentar a escola em outros horários para ajudar como monitores em diversas atividades; e, com o engajamento de famílias da comunidade, a escola passou a oferecer atividades extracurriculares, como Oficina de Cultura Brasileira, Capoeira, Educação Ambiental e Teatro. As famílias também começaram a participar fortemente da organização das festas escolares e a desenvolver outros tipos de trabalho voluntário. Ao longo desse processo de mudanças, com a ajuda de pessoas da comunidade, a escola conseguiu e pôde contar com o apoio financeiro de algumas fundações e projetos, como a Fundação Abrinq, a Fundação Camargo Correia e o Projeto Crer para Ver (da empresa Natura, citado anteriormente).

Mesmo com a participação da comunidade e as ações de Alice, no ano de 2002, a instituição ainda enfrentava vários problemas. Nesse momento, o Conselho de Escola, que já estava bastante fortalecido, considerou a importância de realizar um estudo que fosse capaz de diagnosticar e avaliar os problemas pelos quais a escola passava a fim de melhorar os níveis de aprendizado e as formas de convivência. Com esse intuito, foi criada uma Comissão (composta por pais e professores) para investigar e analisar alguns dados: número de alunos por sexo e série, número de alunos com conceito “não satisfatório”, número de alunos com elevadas faltas, número de aulas que aconteciam efetivamente e aulas não dadas. De acordo com o que consta no *site* oficial da escola, depois da coleta e análise dessas informações, a Comissão entendeu que os problemas centrais eram indisciplina e elevados níveis de ausência dos alunos e dos professores. Acerca disso, consideraram que o ponto principal seria a ausência dos professores, uma vez que, solucionando esse problema, os outros teriam mais chances de ser solucionados também.

Assim, ao longo do ano de 2002, a Comissão discutiu possibilidades de resolução dessas questões e foi propondo encaminhamentos. No início do ano letivo de 2003, ao analisar o Projeto Político Pedagógico junto ao Conselho de Escola, perceberam muitas disparidades entre o que se propunha no projeto e o que acontecia na prática cotidiana. A partir disso, sentiram a necessidade de se apropriar de instrumentos teóricos que viabilizassem uma análise mais profunda acerca das diferenças entre o projeto escrito e a prática; e que pudessem colaborar para a sugestão de mudanças mais efetivas nas condições de ensino e aprendizagem. Para isso, contaram com a ajuda da psicóloga Rosely Sayão, que desde 2001 era uma intelectual que tinha relação próxima com a escola. Durante esses estudos, Sayão apresentou-lhes um vídeo sobre a Escola da Ponte, uma escola pública localizada na região do Porto, em Portugal. Ao perceber as muitas aproximações entre o que se desejava para a escola Alípio Moraes e o que se conhecia sobre a Escola da Ponte, os membros do Conselho e da Comissão inspiraram-se e começaram a vislumbrar a possibilidade da implementação do projeto português na escola paulistana.

Nós fizemos um projeto que tinha uma folhinha, frente e verso, os pais se organizaram para levar esse projeto para a Secretaria da Educação. Isso aconteceu em 2003 e era a inauguração do CEU (Centro Educacional Unificado) Butantã. E os pais se organizaram tanto, que tinha um pai que era cadeirante, e falou: “eu vou levar, porque eu vou furar a segurança da prefeita”. Era o governo da Marta¹⁹ [...] Aí esse pai foi, conseguiu entrar e conversou com a Secretária de Educação. Ela disse: “tudo bem, eu posso conversar com vocês, mas não aqui. Eu vou à escola”. [A secretária] veio aqui

19 Marta Suplicy foi prefeita da cidade de São Paulo entre 2001 e 2005.

na escola conversar com a gente. Quem falou foram os pais, foi em uma reunião de Conselho. Lógico que nós estávamos, mas os pais que falaram. E ela falou: “eu topo. Por três grandes questões”. Na época, ela tinha feito uma contratação de 3 mil professores em regime total de exceção. Mas ela tinha contratado e as escolas continuavam com falta de professor. Ela dizia: “será que com um projeto que nasce na escola, com a vontade da escola, muda alguma coisa em relação a essa questão de falta?” [...] Bom, então ela achou que isso seria um jeito de pesquisar essa questão. Outro ponto que era muito importante para ela, é que ela tinha feito uma formação de professores do ciclo II²⁰ enorme. Com todos. Praticamente todos os professores fizeram essa formação, que foi junto com o Instituto Tomie Ohtake, foi grandiosa. Vários intelectuais brasileiros estavam envolvidos. E, logo depois, eles fizeram uma pesquisa para ver se isso tinha impactado minimamente nas escolas. E o que surgiu de resposta é que tinha impactado muito pouco. E ela dizia: “será que uma formação em serviço também cria um outro impacto, cria um impacto verdadeiro? Garante esse impacto?”. Por fim, o terceiro ponto fundamental para ela é que era um projeto que não nascia da direção só da escola, de professores, mas que nascia junto com a comunidade. Então ela achava que esses três grandes pontos podiam fazer muita diferença do ponto de vista de pensar as escolas. Como a Secretária da Educação queria fazer esse investimento, ela topou. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 62 e 63).

Para essa empreitada, em setembro de 2003, Rosely Sayão foi convidada a apresentar uma proposta de assessoria. Entre janeiro de 2004 e maio de 2005, após a aprovação da Secretaria Municipal de Educação, a assessoria realizou-se na escola. A partir dos estudos, foram surgindo novas questões:

Quando a gente foi estudar a Escola da Ponte, descobrimos que não daria para fazer, que precisávamos ter grandes espaços, onde todos os educadores estivessem convivendo juntos e os estudantes também. Então descobrimos que teríamos que quebrar as paredes. Nesse momento, eu liguei para a Secretária da Educação e disse: “Cida, agora preciso quebrar as paredes, porque preciso de espaço”. E ela me respondeu: “[Alice], agora telefona para o departamento para ver se essas paredes não são estruturais. Se não forem, tudo bem”. Não eram estruturais. A gente quebrou. Essa reforma não custou quase nada, em torno de R\$1.000,00. Esse dinheiro nós tínhamos. Quem bancava a assessoria da Escola da Ponte era a Secretaria Municipal de Educação. A única coisa que custava era a assessoria, o resto nós fazíamos do nosso jeito. Bom, quando quebramos as paredes, os pais nos apoiaram. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 64).

Com a quebra das paredes e o início da implantação do projeto, foram necessárias muitas conversas para informar e acalmar as famílias. Mesmo assim, com investimento em diálogo, a escola começou a receber muitas reclamações. Em alguns casos, essas reclamações eram feitas diretamente na Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Butantã, responsável por supervisionar o trabalho realizado na Alípio Moraes. A DRE, pressionada por diversas famílias, começou, então, a pressionar a escola a fim de saber os rumos que o projeto tomaria. No entanto,

20 Corresponde ao segundo nível do ensino fundamental, 6º ao 9º ano atualmente e 5ª a 8ª série na época.

no início, os caminhos eram ainda muito incertos e nebulosos.

Nesse momento, o conflito começou a ficar tão grande e a DRE começou a me mandar supervisor para que eu explicasse o que ia acontecer. Eu falava: “eu não sei o que vai acontecer. Não sei como vai ser”. Ninguém sabia. Como iríamos configurar tudo isso. E começaram a mandar supervisão. Eu liguei para a Secretária e falei: “Cida, não dá. Eu não sei o que vai acontecer”. Foi então que ela fez uma coisa muito sábia: pegou o projeto e pôs no gabinete dela. E disse: “está bom, eu que cuido desse projeto a partir de agora”. Ela pôs uma assessora dela que nunca vinha à escola, mas era importante que não ficasse [vindo à escola]. Foi uma decisão superpolítica, porque se eu tivesse que explicar o que ia acontecer, eu não saberia. Por exemplo, o que você vai fazer com as aulas, qual é a de português, qual é a de matemática? Eu não sabia. Não sabia como configurar o novo espaço. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 65).

O apoio da então secretária de educação foi muito importante para que o projeto fosse se construindo e sendo implantado na prática, dia após dia. A partir dessa ação, a equipe pode trabalhar com maior tranquilidade e enfrentar os desafios que se colocavam no cotidiano. O projeto foi se configurando e, desde então, a Escola Alípio Moraes tem um projeto político pedagógico muito diferente dos projetos das escolas públicas do município de São Paulo.

Atualmente, de acordo com os dados divulgados no Portal da Secretaria Municipal de Educação²¹, referentes a março de 2020, a escola tem 518 estudantes matriculados no período da manhã e 267 matriculados no período da tarde. A unidade tem um total de 26 turmas, com uma média de 30 alunos em cada. A equipe pedagógica (gestão e professores) conta com cerca de 50 profissionais.

1.2. Escola da Ponte: a inspiração de uma aposta na autonomia

Quando tomaram contato com o projeto da Escola da Ponte durante o processo de mudanças promovidas na escola Alípio Moraes, os membros do Conselho de Escola ficaram entusiasmados. Perceberam diversas aproximações entre a escola que almejavam e acreditavam e a que estavam conhecendo naquele momento. A Escola da Ponte tornou-se, então, a grande inspiração para a escola Alípio Moraes.

A Escola da Ponte é uma escola pública localizada no município de Santo Tirso (próximo à cidade do Porto), em Portugal. Até o ano de 2005 atendia apenas aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental e, após esse ano, passou a receber também os alunos do

21 Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/estatisticas>> Acesso em abril de 2020.

segundo ciclo. Em 1976, um grupo de professores, liderados por José Pacheco, iniciou um processo de mudanças que culminou na organização atual da escola. Esse movimento não aconteceu de modo isolado, mas fazia parte de um contexto de mudanças que o país vivia. Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, “Portugal vivia um processo de anseio por democracia que culminou com a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974. Esse movimento em direção ao fim da ditadura estimulou movimentos de renovação pedagógica por todo o país” (PAIER, 2009, p. 25). Apesar de iniciar seu processo de mudanças em um contexto social específico e compartilhar ideais pedagógicos com outras escolas, a Escola da Ponte foi uma das poucas que seguiu firme em seus propósitos de contraposição ao ensino tradicional (PAIER, 2009; PACHECO; PACHECO, 2015).

A experiência portuguesa era muito pouco conhecida no Brasil até o início dos anos 2000, quando Rubem Alves lançou um livro, *“A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”* (2001), no qual conta sobre seu contato com a proposta e o seu modo de funcionamento. Desde essa época, a escola passou a receber muitas visitas e a ser fonte de inspiração para muitas outras experiências educativas, como é o caso da escola paulistana objeto de estudo desta pesquisa.

A escola idealizada pelo professor português José Pacheco passou “por uma valorização dos modos como se aprende e dos contextos onde se aprende”, na direção da criação de “uma escola não uniformizadora”. Para isso,

Foram instituídos dispositivos (pedagógicos) promotores de uma autonomia responsável e solidária, com a finalidade de permitir à criança formar-se num processo de socialização criadora de uma consciência de si como ser social-com-os-outros e, bem assim, a agir como participante de um projeto comum (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 11).

Nesse sentido, esse projeto tem como elementos fundamentais a autonomia, a promoção da consciência comunitária e a participação de todos nas decisões.

A organização da Escola da Ponte não ocorre por meio de séries, lá os estudantes de variadas idades se organizam de acordo com seus interesses a fim de desenvolver projetos de pesquisa e, em vez de disciplinas, o projeto se organiza em dimensões do currículo, abrangendo questões intelectuais e emocionais: linguística, artística, naturalista, identitária, lógico-matemática e pessoal e social. De acordo com Pacheco e Pacheco (2015, p. 12),

Os alunos organizam-se em grupos formados à medida das necessidades de formação, sempre que surjam novos projetos. Movimentam-se entre espaços da escola em função das áreas de saber que em cada momento exploram, trabalhando com diferentes professores, desenvolvendo um trabalho que valoriza a reflexão, a capacidade de análise crítica e o componente de investigação.

Além de organizarem-se a partir dos próprios interesses de aprendizagem, cada estudante escolhe um tutor que terá o papel de orientá-lo nesse percurso pedagógico que ele mesmo (estudante) cria. A responsabilidade por ajudar a sanar as dúvidas ou quaisquer questões que possam surgir ao longo do processo não é exclusiva dos educadores, mas também dos outros alunos: “As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Isso não é exceção. É a rotina do dia a dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade” (ALVES, 2001, p. 43).

Outro aspecto marcante da Escola da Ponte refere-se às tomadas de decisões, pois toda a comunidade escolar (estudantes, pais, funcionários e professores) participa de assembleias periódicas. Na Assembleia dos Alunos, as crianças definem seus direitos e deveres e tomam decisões relativas ao cotidiano da escola. Há ainda uma Comissão de Ajuda que é acionada, dentre outras coisas, para resolver problemas mais graves que tenham surgido nas assembleias. Além desses dispositivos, há também o quadro “acho bom/acho mau”, no qual as crianças podem fazer observações e a Caixinha dos Segredos, na qual as crianças relatam problemas por escrito ou fazem sugestões. Tanto o quadro quanto a caixa são analisados pela Comissão de Ajuda, que se responsabiliza por resolver as questões ou encaminhá-las para as instâncias devidas.

Distanciando-se muito fortemente do modelo da escola pública tradicional, a Escola da Ponte se propõe a ser não só um espaço de aquisição do conhecimento, mas um espaço de construção da autonomia de seus alunos. As crianças aprendem sem uma divisão por séries ou aplicação de provas. Aprendem a partir de seus interesses e podem, junto com outras crianças, compartilhar saberes e experiências. Com essas vivências, somadas à possibilidade de participar das decisões relativas à comunidade em que está vivendo, a escola busca desenvolver nos alunos um senso comunitário, responsável, comprometido com a democracia; além de buscar formar cidadãos críticos capazes de pensar diferente do que lhes é imposto. “A esperança é de que esses alunos consigam dar continuidade àquilo que aprenderam e reconstruam a Ponte em qualquer lugar” (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 23).

A Escola da Ponte é, portanto, uma experiência de escola que se propõe a questionar, com ousadia, o modelo de escola tradicional em variados âmbitos: questiona a estrutura dos tempos e dos espaços escolares, a organização interna, bem como procedimentos simples do cotidiano e da rotina que sobrevivem nas escolas há mais de um século e ocultam concepções de educação, muitas vezes, opostas ao discurso educacional da atualidade (CANÁRIO, 2004).

Considerando as aproximações entre as experiências da Escola da Ponte e da Escola Alípio Moraes no campo das inovações pedagógicas, é impossível não pensar também sobre as diferenças entre os dois países em questão. Portugal é um país pertencente à União Europeia com pouco mais de 10 milhões de habitantes. Sua área total é de cerca de 92 mil quilômetros quadrados²². Já o Brasil, país latino-americano, tem cerca de 211 milhões de habitantes, numa área pouco maior que 8,5 milhões de quilômetros quadrados²³. Esses dados isolados já seriam suficientes para marcar uma diferença gigantesca. E para alargar ainda mais o abismo que separa os dois países em termos históricos e demográficos, pode-se acrescentar o fato de o Brasil ter sido colônia portuguesa por trezentos anos e as infundáveis consequências disso, como as altas taxas de desigualdade social e a não garantia de direitos básicos (acesso à saúde, educação e moradia).

Quando se conhece minimamente a história e a realidade atual de nosso país, esses aspectos nos parecem evidentes. Nesse sentido, pode-se inferir, então, que a realidade educacional brasileira e a realidade educacional portuguesa são completamente distintas. Tendo isso explicitado, gostaria de pontuar mais alguns aspectos que podem ajudar a perceber e problematizar as diferenças e aproximações dessas duas realidades, a fim de compreender os lugares que os projetos educacionais discutidos aqui ocupam.

Portugal é um país desenvolvido, no entanto, quando comparado aos outros países da União Europeia, “era comum perceber nos discursos portugueses a sensação de estarem ‘parados no tempo’, de não conseguirem as taxas de crescimento alcançadas pela Espanha, de revelarem os piores índices educacionais e econômicos em relação aos países-membros da comunidade” (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 16). Essa insatisfação revela-se também em relação ao sistema educacional, quando é possível perceber, guardadas as devidas proporções, evidentemente, semelhanças entre as reivindicações dos professores portugueses e dos

22 Dados do Instituto Nacional de Estatística de Portugal (INE), acessados em dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE&xlang=pt>.

23 Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acessados em dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>>.

professores brasileiros (como a necessidade de melhores salários e melhores condições de trabalho). Se esta é, de algum modo, uma vertente que aproxima os dois países, é necessário levar em consideração as divergências ao se pensar as escolas: o sistema de ensino público português é muito mais estruturado e o país alcançou níveis de escolaridade muito mais altos que o Brasil. Nesse sentido, ressalto que a rede pública é utilizada massivamente pela população, sendo que menos de 4% da população tem a rede particular como alternativa²⁴; enquanto no Brasil, de acordo com a PNAD Contínua de 2019, 18% da população cursando o ensino fundamental está na rede privada. Outro aspecto importante é que com baixas taxas de natalidade, não há escolas e nem salas de aula superlotadas (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 16 -17).

Em contrapartida às desigualdades em relação aos dados demográficos, em termos de compreensão da “educação escolar como um instrumento político de luta pelas transformações sociais”, o Brasil se coloca na frente. Para exemplificar, pode-se atentar para a concepção de educação expressa no fato de que aqui denominamos *projeto político pedagógico*, enquanto Portugal nomeia apenas como *projeto educativo*. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira prevê uma maior autonomia dos estabelecimentos escolares (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 18).

Outro aspecto importante a ser considerado nesta comparação é a de que a Escola da Ponte recebe muitas “crianças-problema”. Pouco antes de 2015, “aproximadamente 30% das crianças e adolescentes [da Escola da Ponte] tinham algum tipo de problema de ordem psicossocial, neurológica, orgânica ou emocional”. Muitas dessas crianças chegam à Ponte depois de passar por várias instituições e tem lá “a última chance”. A Ponte recebe crianças de diferentes contextos socioeconômicos e muitas crianças em situação de risco pessoal e social, assim como a Escola Municipal Alípio Moraes e muitas escolas brasileiras (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 22-23).

Evidentemente, as realidades desses dois projetos educativos são muito distintas, no entanto, ao considerarmos os pontos de aproximações e os pontos de distanciamento e desigualdades, torna-se possível olhar de modo mais atento e crítico para o processo de construção da escola Alípio Moraes, para o lugar que esse projeto educativo ocupa e para as possíveis implicações que ele tem na vida de seus alunos e ex-alunos.

24 Há que se ressaltar, no entanto, que com o aumento dos fluxos migratórios mais famílias têm optado pelas escolas particulares em toda a Europa (PACHECO; PACHECO, 2015).

1.3. O projeto político pedagógico da escola Alípio Moraes

A proposta educativa da escola Alípio Moraes está pautada em valores como autonomia, solidariedade, democracia participativa e responsabilidade. Inspirando-se na experiência da Escola da Ponte, conforme mencionado anteriormente, iniciou-se o processo de transformação mais intensa da proposta pedagógica da Alípio, que atingiu inclusive a arquitetura da escola: três grandes grupos de salas tiveram suas paredes derrubadas formando grandes salões de aprendizagem - o Salão do Ciclo I e o Salão do Ciclo II²⁵. A mudança não foi apenas física, mas sobretudo conceitual e pedagógica. Entre 2004 e 2005, o novo projeto foi sendo implementado gradativamente até abranger a totalidade dos alunos a partir de 2006. Pode-se dizer que o Projeto Político Pedagógico da escola Alípio Moraes tem como fundamento primordial a construção da autonomia moral e intelectual de seus alunos, com um processo de ensino e aprendizagem todo voltado para a pesquisa.

Os Salões de Aprendizagem são um dos principais dispositivos pedagógicos desse projeto e neles é que são desenvolvidas as atividades de pesquisa dos estudantes. Com a derrubada das paredes, as salas que antes eram salas da 2^a, 3^a e 4^a²⁶ série do ensino fundamental passaram a compor uma única grande sala, o Salão do Ciclo I, que mais tarde passou a se chamar Salão Interdisciplinar; e as salas que eram utilizadas para a 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série passaram a compor o Salão do Ciclo II, mais tarde denominado Salão Autoral. Desse modo, a escola possui dois grandes salões: o Salão Interdisciplinar e o Salão Autoral.

Para os anos iniciais, 1^o e 2^o, a organização é um pouco diferente. No caso do 1^o ano, há uma sala específica e, por se tratar de um momento importante de chegada na escola, as crianças não a dividem com outra turma. Para o 2^o ano, também há uma sala específica, mas com outra configuração: essa sala é chamada de Salão de Alfabetização. O Salão de Alfabetização recebe, principalmente, as crianças do 2^o ano, mas também algumas crianças do 3^o ano que estão no início do processo de alfabetização ou ainda não se apropriaram suficientemente da leitura e da escrita.

25 O “Ciclo I” corresponde à primeira parte do ensino fundamental (antiga 1^a a 4^a série e atual 1^o ao 5^o ano) e o “Ciclo II”, à segunda parte (antiga 5^a a 8^a série e atual 6^o ao 9^o ano). Durante a gestão de Fernando Haddad (2013-2016), a rede municipal de ensino de São Paulo reorganizou seu currículo de modo que foram criados três ciclos no ensino fundamental: o ciclo de alfabetização (1^o ao 3^o ano), o ciclo interdisciplinar (4^o ao 6^o ano) e o ciclo autoral (7^o ao 9^o ano).

26 Atualmente denominadas 3^o, 4^o e 5^o ano do ensino fundamental. A denominação por *anos* e não mais por *séries* foi adotada após a implementação, a nível nacional, do ensino fundamental de nove anos em 2010.

Diferenciando-se um pouco da separação proposta pela rede municipal, mas não a negando, a escola compreende os anos finais de um ciclo (3º e 6º, no caso) como anos de adaptação ao ciclo seguinte. O fato de poder haver crianças do 3º ano no Salão de Alfabetização e também no Salão Interdisciplinar é uma flexibilização que visa garantir a individualidade do processo de aprendizagem. Dito de outra forma, se a criança necessita de mais tempo para adquirir determinados conhecimentos, isso será garantido através dessa flexibilização e da ideia de que o ano final de um ciclo é um ano de adaptação para o próximo. No caso do Salão Interdisciplinar, acontece do mesmo modo: caso uma criança que esteja finalizando o 5º ano tenha mais dificuldades, ela pode permanecer mais um ano no Salão Interdisciplinar e só então mudar para o Salão Autoral. Abaixo, uma tabela explicativa acerca da organização espaço-série para simplificar e ajudar na compreensão:

Tabela 1 – Organização dos Salões de Aprendizagem na escola Alípio Moraes

Espaço Físico	Alunos Atendidos
<i>Sala do 1º Ano</i>	Alunos do 1º ano do ensino fundamental ingressando na escola.
<i>Salão de Alfabetização</i>	Alunos do 2º ano e alunos do 3º que ainda tenham dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.
<i>Salão Interdisciplinar</i>	Alunos do 3º ano já alfabetizados ou no fim do processo de alfabetização e alunos do 4º e do 5º ano do ensino fundamental. No caso de haver alunos do 6º ano com dificuldades, eles podem permanecer mais um ano no Salão Interdisciplinar.
<i>Salão Autoral</i>	Alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Fonte: *Elaboração própria, 2021.*

Pelo que tenho vivido ao longo de seis anos como professora da unidade, percebo que o que é pensado para o ciclo de alfabetização não é um consenso entre toda a comunidade escolar. As ideias acerca do processo de alfabetização e da transição para o Salão Interdisciplinar são um campo de disputa, no qual ocorrem alguns tensionamentos. Isso porque, como o 1º e o 2º ano tem uma organização seriada e diferente do restante da escola, pode-se dizer que não há um projeto específico para a alfabetização e para essas turmas, o que faz com que cada professor o desenvolva como considera mais adequado. A coordenação escolar tem um papel importante de orientação nesse sentido e procura explicitar as diretrizes do trabalho que deve ser desenvolvido, além de indicar quando as práticas destoam do pensamento que se

defende na Alípio. Alguns professores mais antigos na escola defendem que o processo de alfabetização seja discutido e repensado, a fim de firmar práticas e formas mais comuns ao projeto pedagógico da escola. Talvez um indicativo desse conflito seja o fato de que, muitas vezes, durante a atribuição de aulas que ocorre no início do ano, as turmas de 1º e 2º anos acabem “sobrando” para os professores que estão chegando na escola. Outro ponto de divergência está no momento de transição do Salão de Alfabetização para o Salão Interdisciplinar. Há alguns anos a equipe tem discutido modos de garantir uma melhor transição e adaptação, uma vez que no Salão “Inter”, como costumamos chamar, as crianças começarão a estudar de modo mais autônomo.

Nos salões de aprendizagem, as crianças organizam-se em grupos de quatro ou cinco e desenvolvem suas tarefas dos *Roteiros de Pesquisa*. Elas se sentam em grupos para que possam se ajudar nessas tarefas e compartilhar os conhecimentos adquiridos. Não necessariamente estão desenvolvendo as mesmas atividades, uma vez que os grupos são multietários/multisseriados e a ordem da realização das atividades é escolhida pelas crianças.

O trabalho com os *Roteiros de Pesquisa* é um elemento fundamental do projeto político pedagógico e tem o intuito de aumentar a implicação dos alunos em seus próprios processos de aprendizagem. Ele é um dos meios pelos quais a escola entende que ocorre a aquisição dos conteúdos, referentes às disciplinas escolares e previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Durante o processo de implementação do projeto surgiram muitas demandas em relação aos conteúdos e à organização do cotidiano escolar. Nesse momento, a escola contou com o auxílio de um voluntário, que acabou criando os primeiros *Roteiros de Pesquisa*:

[...] chegou uma pessoa aqui se propondo a ajudar, porque ele tinha acabado de defender a tese dele de doutorado na Universidade de São Paulo. Então ele conhecia muito os livros didáticos. O José²⁷ chegou aqui na escola e falou: “Alice, eu posso ficar aqui? Porque eu quero pensar em uma tese de pós-doc e já que vocês estão começando um projeto novo, posso ficar?”. O José ficou aqui oito anos, como voluntário. Ele chegava junto comigo de manhã e a gente saía só à noite. Em um determinado momento de desespero dos professores sobre não dar conta do trabalho, eles começaram a dar os livros para as crianças copiarem. E a criança falava: “vou levar o livro para a casa”. Eles falavam: “não, porque senão você não tem nada para fazer aqui amanhã”. Nesse momento, o José chegou para mim e disse: “Alice, eu vou levar o *kit* de livro didático. Posso destruí-lo?” Eu falei: “Pode. Pode fazer o que você quiser”. Foi quando ele pegou esse *kit* que tinha todas as áreas, estudou todos os livros, começou a organizar os roteiros de pesquisa. Ele pegou, por exemplo, nos livros do quinto ano; tem água como tema? Tem. Em quais outros livros aparece o tema água? Então começou a organizar um grande roteiro, perpassando várias áreas dos

27 Nome fictício. José é pai de uma das jovens entrevistadas, porém não tive a oportunidade de entrevistá-lo. Entrevistei sua companheira, que também participou ativamente do projeto.

conhecimentos a partir de um tema em comum. Para isso, ele mapeou os assuntos e organizou os roteiros de pesquisa. Quando ele trouxe para as professoras, isso acalmou todo mundo: professor, criança, aluno. Então ele mapeou toda a série a partir dos livros e organizou esses roteiros. O que acalmou demais. Então a gente acabou o primeiro ano do projeto assim, com os roteiros em ação. Os professores atuando com os roteiros. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 66).

Atualmente a confecção dos roteiros acontece de outro modo. É realizada pela equipe de professores, principalmente, durante as reuniões que ocorrem após período de aulas, quatro vezes por semana²⁸. Outros momentos também são utilizados para a elaboração dos roteiros, mas a equipe de professores tem assinalado o quanto esse tempo não tem sido suficiente para produzir roteiros que atendam aos critérios do projeto, que sejam verdadeiramente interdisciplinares e com a qualidade desejada. Esse é um aspecto discutido e pensado frequentemente, diante da necessidade de rever, reorganizar ou refazer os roteiros a cada três anos, que é o período em que há troca de livros didáticos na rede municipal. Vale ressaltar que os livros didáticos recebidos pela escola são utilizados de “forma particular e não sequencial, privilegiando a transversalidade temática” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

O “Roteiro de Pesquisa” é, então, uma espécie de conjunto de tarefas referentes a um determinado assunto e que foi previamente proposto, organizado e pensado pela equipe de professores (junto a coordenação e a gestão) considerando as especificidades e os conteúdos previstos para cada faixa etária. Os assuntos tratados nos roteiros são organizados de forma interdisciplinar, contemplando diferentes áreas do conhecimento. No início do ano letivo, cada aluno recebe uma apostila contendo os “Roteiros de Pesquisa” que precisará realizar ao longo do ano. Abaixo exemplifico com uma parte de um roteiro de pesquisa do 4º ano do ensino fundamental, no qual se pode observar o modo como as tarefas são organizadas, bem como o fato de contemplarem áreas distintas do conhecimento:

28 Participam dessas reuniões os professores que têm JEIF - Jornada especial integral de formação, que foi explicada no tópico 1.1 deste texto.

Figura 1 – Fragmento de Roteiro de Pesquisa do 4º ano

OBJETIVOS PROPOSTAS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AValiação DO EDUCADOR
1. Estudar formas antigas de comunicação	1) Escreva no seu caderno o que você acha que significa "PINTURA RUPESTRE". Em seguida realizar a leitura da página 60 do livro didático de artes e da página 46 do livro didático de história. Compare suas anotações com os conceitos apresentados na leitura e se necessário corrija ou complete seus registros no caderno.	Livro didático de artes, p. 60; e livro didático de história, p.46.	
	2) Leia as páginas 89 a 94 do livro didático de artes. Em casa, escolha uma situação na sua vida, dentro ou fora da escola, e a represente como se fosse uma pintura rupestre utilizando umas das experiências relatadas nas páginas 90, 92 e 94 do mesmo livro.	Livro didático de artes, p. 89 a 94.	
2. Conhecer as Ciências que investigam o passado	1) Leia o texto "Escova" de Manoel de Barros (ANEXO I). Registre no seu caderno qual a profissão que você entendeu que a personagem gostaria de se tornar e conte qual profissão você deseja seguir na vida adulta.	ANEXO I - Escova	
	2) Conheça alguns sítios arqueológicos do Brasil no site do IPHAN. Escolha um dos sítios arqueológicos e faça uma pesquisa sobre ele. Registre com um texto e um desenho suas descobertas.	Site do IPHA http://portal.iphan.gov.br/fototeca/detalhes/17/fototeca-sitios-arqueologicos	
3. Reconhecer grafismos indígenas (corporais)	1) Assista ao vídeo "Pinturas indígenas e seus significados" do canal Wariu. Em seguida registre em seu caderno qual símbolo que você poderia pintar que representa a sua história ou a de sua família.	You Tube	
	2) No vídeo que você assistiu apareceram muitas formas. Responda em seu caderno: a) Que formas você conseguiu identificar? Elas são todas geométricas? b) Quais as semelhanças e diferenças entre elas?	Você mesmo	

Fonte: Site oficial da escola (2020)²⁹.

Acerca da realização dos roteiros pelos estudantes, é importante ressaltar que os professores não determinam a ordem de realização desses roteiros, são as crianças que escolhem a sequência de tarefas que realizarão. Entretanto, há alguns combinados que precisam ser respeitados:

O que é determinado para os estudantes é que todos eles devem desenvolver todos os roteiros existentes para cada ano do Ensino Fundamental, mesmo que não seja possível no decorrer de um único ano letivo. Estudantes matriculados em um ano posterior não podem começar seus trabalhos nos roteiros do ano correspondente sem terem concluído todos os roteiros dos anos anteriores. [...] O que está em pauta é que

²⁹ O site oficial da escola não será explicitado a fim de manter o anonimato da instituição.

cada estudante possa estar em contato com todos os conteúdos previstos para o Ensino Fundamental, independentemente do tempo que ele precise para isso (PAIER, 2009, p. 62).

As pesquisas realizadas pelos alunos podem ser feitas individualmente ou com a ajuda dos colegas e dos professores, e as fontes a serem utilizadas podem ser diversas: livros (didáticos ou paradidáticos), internet, visitas a museus, estudos de meio, entrevistas, entre outras. Enquanto os alunos desenvolvem as tarefas do roteiro os professores são mediadores que podem provocá-los chamando atenção para novos aspectos de suas descobertas, apontando caminhos que precisam ser refeitos e auxiliando nos momentos de dúvidas. Nesse sentido, a utilização de Roteiros de Pesquisa permitiu que a aula expositiva deixasse de ser um instrumento preferencial de transmissão e aquisição do saber e passasse a ser só mais *uma* possibilidade.

Para acompanhá-los mais de perto no desenvolvimento de suas pesquisas e processos de aprendizagem, os alunos têm um professor-tutor. O *professor-tutor* é a figura de referência do aluno e é o responsável por acompanhar e auxiliar com mais proximidade sua vida na escola - seu processo de aprendizagem, a realização de suas tarefas e registros, suas relações, seus conflitos, suas facilidades e seus desafios. “Cabe ao tutor orientar individualmente seus tutorandos quanto às metas a que se propõem, acompanhando os passos para alcançá-las e ajudando-os na reflexão das dificuldades” (PAIER, 2009, p. 81). Esse professor também é responsável por manter o contato com a família e fazer as mediações necessárias. No caso da criança ter dificuldades na realização dos roteiros ou terminá-los antes do previsto, o tutor é quem vai pensar caminhos diferentes e propor resoluções. Embora o professor-tutor tenha essas responsabilidades, as escolhas que ele vai fazendo para cada aluno, na maior parte das vezes, são discutidas entre os outros professores que também têm contato com essa criança.

O número de alunos pelo qual cada tutor é responsável varia, mas considera-se que a quantidade ideal está em torno de vinte crianças ou adolescentes. A diretora e as coordenadoras costumam ter tutoria também, a fim de possibilitar um menor número de crianças, já que, mesmo que a Secretaria Municipal de Educação reconheça o projeto, a escola recebe a mesma quantidade de professores que as outras escolas da rede.

Eu tenho que ser tutora para conseguir atender a todos os alunos. As duas coordenadoras pedagógicas são tutoras. A minha assistente [de direção]³⁰ é tutora. Todo mundo tem que ser. Porque a prefeitura manda um professor para cada 35. Se a gente acredita que a tutoria não pode lidar com 35, todo mundo tem que ser tutor. (Trecho da entrevista concedida por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 72).

Acerca do papel do professor, o projeto político pedagógico da Alípio Moraes (2015) afirma que o professor passa a ter quatro funções principais:

Se antes cabia ao professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos, o funcionamento deste Projeto passa a exigir: f1) uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intramuros, solitariamente e com uma turma específica; f2) uma formação diversificada e múltipla, no sentido de poder acompanhar e incentivar a transversalidade curricular pretendida, sem, contudo, abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica; f3) a mudança de foco na relação com os alunos, visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares; f4) o descentralização do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar.

Na Alípio Moraes, não há uma formação sistematizada a fim de explicitar o modo como cada professor deve assumir e executar essas funções. A equipe escolar (gestão, coordenadores e colegas mais experientes) vai destacando os princípios e práticas necessárias e oferecendo alguns direcionamentos, mas cada professor vai encontrando, a partir de suas características particulares e subjetivas, suas formas de se relacionar com os estudantes, com as famílias e com a escola de modo geral. As formações de equipe acontecem, quase que exclusivamente, nas reuniões de retorno das férias (de janeiro e de julho), quando é possível juntar todo o quadro docente sem a presença dos alunos. Desse modo, quando um professor chega nessa escola, ele vai se formando, principalmente, em serviço³¹.

O tempo que as crianças passam na escola é dividido, principalmente, entre *tutoria*, *salão de pesquisa* e *oficinas*. Os horários no salão de pesquisa são momentos da rotina escolar em que os estudantes estão sentados em seus pequenos grupos, desenvolvendo suas pesquisas. Eles acontecem, geralmente, uma vez por dia com duração de uma hora. A *tutoria* é uma

30 O provimento da função de assistente de direção (uma espécie de vice-diretor) é feito pela indicação da diretora. Quando uma diretora assume uma escola, ela indica seus assistentes.

31 Ao final de cada ano letivo, os professores podem mudar de unidade escolar, esse é o chamado concurso de remoção. A partir do ano de 2017, ao demonstrar interesse de se remover para a Alípio Moraes, o professor era notificado de que o projeto político pedagógico da escola é um projeto especial. Antes disso, o professor não era informado por via institucional.

atividade que ocorre uma vez por semana durante todo o período escolar (cinco horas). Nela as crianças encontram seu professor-tutor, tiram as dúvidas e fazem combinados com ele sobre seus percursos de aprendizagem, além de encontrarem-se e realizarem atividades com as outras crianças de seu grupo de tutoria. As *oficinas* são aulas e acontecem ao longo da semana, sempre com a duração de uma hora³². Nesses momentos, ocorre o encontro de estudantes das diferentes tutorias e os professores trabalham conteúdos específicos de modos variados, utilizando diversas estratégias. Conforme dito anteriormente, a aula expositiva não é um instrumento preferencial de transmissão e aquisição do saber, mas pode ser utilizado nas oficinas de modo pontual quando se fizer necessário. Para as oficinas de Leitura e Escrita e Matemática, os estudantes são divididos por níveis de aprendizagem (Iniciação, Intermediário e Avançado) a fim de aplicar as atividades adequadas à necessidade de cada grupo. Para as outras oficinas (Arte, Educação Física, Inglês, Música, Laboratório de Ciências, Laboratório de Ideias, Capoeira, Arte com Ciência, Contação de História, Latim e Grego³³), são utilizados agrupamentos multisseriados e multietários.

Além das atividades supracitadas, há também um horário durante a semana para o *Grupo de Responsabilidade*. Os Grupos de Responsabilidade são grupos de cuidado e manutenção para com os espaços da escola, tanto na perspectiva do espaço físico quanto do espaço de convivência e de relações. A partir de seus próprios interesses, cada estudante escolhe de qual grupo gostaria de participar e, então, durante o ano, são desenvolvidos projetos que visam melhorar a convivência, o cuidado e a relação com aquele espaço.

É importante destacar que todos os estudantes são responsáveis pelo cuidado da escola toda, logo, todos devem organizar o salão, os livros, cuidar da limpeza dos espaços, intervir de modo a impedir atitudes violentas dos colegas, etc. A tarefa específica de cada grupo de responsabilidade é pensar na forma com que todos os estudantes devem cuidar daquela parte específica da escola, organizando os trabalhos, verificando a realização adequada, colhendo informações sobre o que os colegas pensam sobre aquela questão (PAIER, 2009, p. 100).

Sendo assim, os Grupos de Responsabilidade realizam ações na direção da promoção de uma cidadania ativa por meio da responsabilização pelo espaço escolar que é público e coletivo.

32 Diferentemente da organização proposta pela rede municipal, o tempo de cada aula na Alípio Moraes é de uma hora. Nas outras escolas da rede, a duração de cada aula é de 45 minutos.

33 Apenas as oficinas de Arte, Educação Física, Inglês e Música acontecem em todos os anos escolares. As outras são realizadas em anos específicos, por exemplo a oficina de Capoeira que ocorre apenas para as crianças do 1º ano.

Todos os dias, antes ou depois dos intervalos, durante cerca de trinta minutos, acontecem as *Rodas de Conversa*. As rodas são formadas por cerca de 25 estudantes e um ou dois professores. Nelas todos podem propor temas e dar suas opiniões sobre todos os assuntos debatidos, que vão desde assuntos relativos aos acontecimentos da escola ou da vida particular dos estudantes a acontecimentos atuais da sociedade. Além disso, as rodas de conversa são um momento importante de resolução de conflitos, nos quais as crianças são convidadas a refletir sobre como estão se sentindo e a procurar as melhores formas de resolver ou reparar algo que não lhes agradou. Essa reflexão é sempre na direção da vida em comunidade e do espaço coletivo, de modo que, nas rodas de conversas, as crianças têm a oportunidade de pensar sobre a relação entre aspectos individuais e coletivos, aprender a importância da argumentação para a defesa de suas ideias e também a importância de ouvir o outro e seus pontos de vista. A partir dessa composição é que elas vão construindo valores e opiniões. De acordo com o texto do Projeto Político Pedagógico da escola Alípio Moraes:

A vivência continuada e orgânica desse dispositivo possibilita o exercício diário de um aprendizado político essencial a uma pedagogia emancipatória, crítico-reflexiva, a partir de atitudes de posicionamento pessoal e coletivo, defesa de pontos de vista, com argumentação e contra argumentação, debate de ideias, elaboração de sínteses provisórias, reflexão e análise coletiva de situações reais vividas que implicam e interessam os estudantes, sendo, por isso, trazidas como pauta para a Roda de Conversa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

Outro importante dispositivo que envolve participação são as *Assembleias de estudantes*. As assembleias não acontecem com a mesma regularidade das rodas de conversa. Atualmente elas são organizadas para responder a demandas pontuais, geralmente pensadas e organizadas - a partir da escuta dos alunos - pelo Grupo de Responsabilidade Assembleia. Acontecem no pátio da escola envolvendo todos os alunos do período, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Além das assembleias dos estudantes, a escola promove também a *Assembleia de Pais*. Organizadas por um grupo de famílias, essas assembleias atualmente ocorrem nas últimas segundas-feiras de cada mês e têm o intuito de discutir as pautas que serão levadas ao Conselho de Escola, que ocorre sempre na primeira quarta-feira de cada mês. Acerca desse ponto, é importante ressaltar a forte participação da comunidade nas decisões relativas à escola. Muitas famílias participam ativamente não só das assembleias de pais e do Conselho de Escola, mas também das atividades curriculares, da organização de festas e oferecem auxílio de diversas

ordens no que tange às demandas da escola. É muito comum que algumas famílias auxiliem nos passeios ou sejam convidadas para dar oficinas aos alunos ou para os professores. Essa característica de participação ativa das famílias segue forte desde o início do projeto e a escola fomenta, de muitos modos, essa participação.

Outro aspecto fundamental na caracterização da escola Alípio Moraes é o seu modo de avaliar: a escola tem um método avaliativo que não é composto por provas, mas por avaliações contínuas e globais realizadas pelos professores a partir dos processos singulares de cada criança. Ao final de cada semestre, os professores-tutores escrevem um relatório sobre cada estudante, analisando e fazendo considerações acerca de seus processos educativos e entregam às famílias. A escola compreende que cada criança tem um percurso próprio e, portanto, não pode avaliar todas do mesmo modo. Ainda que existam avaliações pontuais, como as *Fichas de Finalização e os Portfólios* que os estudantes fazem ao final de cada roteiro, há uma grande flexibilização nesse processo e a avaliação ocorre sempre em relação à criança e sua própria trajetória e não em uma comparação com as demais ou com um nível previamente colocado para todas³⁴. A própria dinâmica de realização dos roteiros permite que as crianças sigam o seu próprio ritmo:

Ao contrário da escola tradicional, o estudante que tem um ritmo acelerado de estudo não precisa ficar esperando os demais para prosseguir, assim como aqueles que apresentam algumas dificuldades não precisam interromper a realização de uma atividade por término do tempo disponível. Os roteiros permitem aos estudantes seguirem seus raciocínios próprios e seus ritmos no trabalho, já que cada pessoa é única e tem seu caminho de aprendizagem único (PAIER, 2009, p. 61).

Considerar o caminho de aprendizagem como único e singular demonstra uma postura de respeito para com os estudantes, que necessitam de tempos de aprendizado diversos e que constroem percursos muito diferentes entre si. Alcantara (2016, p. 196 e 197) assinala que ir além de avaliações feitas por provas pode significar “operar um processo de complexificação das relações cotidianas que envolvem o ensino e aprendizagem. [O que seria] Uma manobra crucial na produção de uma educação de qualidade...”. Assim, no contexto da Alípio, não faz sentido que as crianças sejam avaliadas todas de um mesmo modo, mas para cada uma são exigidas coisas diferentes. De acordo com Paier (2009, p. 63):

Quando cada estudante é coautor de seu processo de aprendizagem, a igualdade não

³⁴ A escola, como integrante da rede pública de ensino, participa das avaliações externas a nível municipal, estadual e federal, mas essas provas não influenciam diretamente no cotidiano da escola e na avaliação dos alunos.

pode ser tomada como objetivo final, pois cada um traçará um caminho próprio. A igualdade, dentro do Projeto Limongi³⁵ [Escola Alípio Moraes], é encarada como a capacidade de todo ser humano para o aprendizado, mas as diferenças individuais são respeitadas ao longo do processo, numa atitude de equidade por parte dos educadores.

Assim, pode-se dizer que a escola Alípio Moraes se diferencia de outras instituições escolares pelos valores defendidos e por sua prática pedagógica não tradicional, considerada inovadora pelo Ministério da Educação. O desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos e a formação social crítica e democrática, em um ambiente de respeito e solidariedade, fazem parte dos objetivos primordiais da escola. Para isso, são utilizados diversos dispositivos pedagógicos como os que foram citados acima. Assim, há mais de dez anos, a escola vem trabalhando na perspectiva de uma educação não tradicional que prima pela formação integral dos alunos, sendo seu projeto amplamente reconhecido em território nacional.

1.4. Breves considerações acerca da localização da escola e da comunidade atendida

Outro aspecto fundamental para a caracterização deste projeto educativo é a sua localização. A escola Alípio Moraes está situada no bairro do Butantã, Zona Oeste de São Paulo. O Butantã é um bairro predominantemente residencial, bastante arborizado, com várias praças e parques públicos. A presença da Universidade de São Paulo (USP), a convivência de pessoas provenientes de diferentes estados brasileiros e a grande efervescência cultural são, sem dúvida, aspectos que marcam fortemente a região. Apesar disso e de ser considerado um bairro de classe média, não podemos deixar de notar seus contrastes. De acordo com os dados de distribuição de favelas no município de São Paulo³⁶ (2017), que constam no *site* oficial da Prefeitura Municipal de São Paulo, o Butantã possui três favelas. No entanto, além dessas favelas³⁷, são encontradas no bairro e nas suas proximidades algumas outras regiões bastante desvalorizadas e precárias do ponto de vista da infraestrutura e da organização dos domicílios.

35 Reitero que na dissertação de Paier (2009), a escola é chamada de Limongi Alves.

36 Listagem de Favelas do Município de São Paulo - SEHAB/ HABITAsampa. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/htmls/9_distribuiçao_das_favelas_2017_516.html> Acesso: 11/01/2019.

37 O termo “favela” será compreendido aqui como um espaço que concentra domicílios com um grau de carências socioeconômicas elevado, no que se refere à infraestrutura urbana, à renda dos moradores e à oferta dos serviços públicos. O termo também se relaciona com a questão da titularidade dos terrenos (ROCHA, 2016; MARQUES; SARAIVA; TORRES, 2003).

O Butantã³⁸ integra, junto aos distritos Raposo Tavares, Rio Pequeno, Morumbi e Vila Sônia, a Prefeitura Regional do Butantã. O bairro possui 12,5 km² de extensão e uma população estimada em 54.196 habitantes, e, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, a densidade demográfica da região é de cerca de 4.336 habitantes por km². No que se refere às faixas de rendimento dos domicílios particulares permanentes, do total de 18.542 domicílios, 41,4% deles têm uma faixa de rendimento superior a dez salários mínimos³⁹, 25,9% têm rendimento de mais de cinco até dez, 19,8% têm mais de dois até cinco, 9,3% têm entre até meio a dois salários mínimos e 3,3% não têm rendimentos. A forte concentração de renda acima dos dez salários mínimos pode ser relacionada, entre outras coisas, com a presença da Universidade de São Paulo no distrito e com o fato de muitos de seus docentes residirem no seu entorno. A taxa de alfabetização de pessoas de dez anos ou mais, no bairro, alcançou a porcentagem de 98,8% em 2010, sendo que em 2000 a taxa já era de 98,3%. No que diz respeito ao grau de escolarização, 38,56% de seus habitantes com dez anos ou mais possui o ensino superior completo e 27,86% tem o ensino médio completo e superior incompleto.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) para a Regional do Butantã, em 2010, era de 0,859, e, em 2000, era 0,789. Nota-se, portanto, uma variação de 8,87%. Essa medida, assim como o Índice de Desenvolvimento Humano dos países, é composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda.

Pode-se depreender, a partir dos dados, que o bairro do Butantã possui um bom Índice de Desenvolvimento Humano e concentra pessoas de classe média com alto grau de escolarização. Entretanto, conforme fora mencionado, é imprescindível, para compreender e caracterizar esse território, ressaltar a presença de áreas menos valorizadas no bairro. Essas áreas, geralmente, concentram domicílios de pessoas com baixa renda e baixa escolarização. Há, então, na mesma região, níveis de escolarização e de renda bastante díspares. Nesse sentido, é possível ter a dimensão dessa desigualdade quando comparamos o Índice de Vulnerabilidade Juvenil do bairro com os de bairros vizinhos (dos quais também recebemos estudantes). O Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ)⁴⁰ foi criado pela Fundação Seade e “é calculado a partir de fatores socioeconômicos e demográficos potencialmente capazes de afetar a vida dos jovens

38

Disponível

em:

<www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos>. Consultado em abril de 2020.

39 Os dados apresentados são do Censo Demográficos de 2010, portanto, o salário mínimo considerado foi de R\$ 510,00.

40 Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/msp/cvi/cvi1_001.htm>. Acesso em abril de 2020.

e adolescentes residentes nos distritos da capital”. O IVJ varia em uma escala de 0 a 100 pontos, na qual zero representa menor vulnerabilidade e cem a maior, e pode ser resumido em cinco categorias, que agrupam os 96 distritos da cidade segundo níveis de vulnerabilidade: até 21 pontos (vulnerabilidade muito baixa); de 22 a 38 pontos (baixa); de 39 a 52 (alta vulnerabilidade); e mais de 53 pontos (vulnerabilidade muito alta). Os distritos que compõem a Prefeitura Regional do Butantã, distribuem-se da seguinte maneira:

Tabela 2 - Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ)

Prefeitura Regional e Distritos - Butantã	Índice de Vulnerabilidade Juvenil	Grupos de Vulnerabilidade
Butantã	29	Pouco Vulnerável
Morumbi	29	Pouco Vulnerável
Raposo Tavares	60	Vulnerável
Rio Pequeno	51	Vulnerabilidade Intermediária
Vila Sônia	44	Vulnerabilidade Intermediária

Fonte: Adaptado de Fundação Seade - IBGE, Censo demográfico de 2000.

Como se pode perceber, o Índice de Vulnerabilidade varia bastante em uma região muito próxima. Desse modo, corrobora-se a ideia de que a coexistência, em um mesmo território, de diferentes níveis de escolarização e de renda compõe um cenário muito heterogêneo e desigual em termos socioeconômicos e culturais.

O cenário social contrastante e heterogêneo da região encontra reflexo dentro dos muros escolares. Assim como o bairro, a escola Alípio Moraes recebe um público bastante diverso do ponto de vista da posição social: grande parte das crianças que frequenta a Alípio é de famílias de classe média com alta escolarização, notando-se uma participação significativa de pais com algum vínculo com a Universidade de São Paulo (alunos, ex-alunos, docentes ou funcionários). No entanto, crianças oriundas das classes populares, com renda e graus de escolarização mais baixos, moradoras do Rio Pequeno, de regiões na Raposo Tavares, da Favela São Remo⁴¹, da Favela 1010 ou das regiões menos valorizadas do bairro, também compõem parte considerável

⁴¹ A favela São Remo está localizada nos entornos da escola Alípio Moraes e encostada nos muros da Universidade de São Paulo. Para conhecer melhor as relações entre a favela e a universidade cf. ROCHA (2016). Esse tema também será melhor explorado no terceiro capítulo deste texto.

do corpo discente da escola. Pode-se dizer que não há uma maioria de alunos de classe média ou de classes populares, mas que esses dois grupos se apresentam de modo equilibrado na escola, promovendo encontros inesperados de famílias com experiências de vida muito díspares. De acordo com a caracterização presente no projeto político pedagógico da escola (2015), essa relação da escola com o bairro é apresentada da seguinte forma:

Situada em bairro de alta heterogeneidade social e cultural, próxima a polos científico-culturais da importância da Universidade de São Paulo, de áreas mais pobres de seu entorno e de polos de importantes manifestações culturais, como o Morro do Querosene, a [Alípio Moraes] teve, ao longo dos anos, o privilégio de receber também uma clientela heterogênea e múltipla.

O fato de estar muito próxima da Universidade e de muitas das famílias da escola serem ligadas à USP, sobretudo em razão de muitos pais serem alunos de graduação ou pós-graduação, indubitavelmente facilita a comunicação entre esses dois meios. Assim, merece destaque o fato de que a escola e a Universidade mantêm estreitas relações de cooperação e parceria, tanto no âmbito didático quanto no âmbito cultural. São realizados projetos de extensão, estágios supervisionados e apoio de diversos institutos e faculdades, além de visitas frequentes dos alunos da escola aos espaços da Universidade para realização de atividades de várias ordens.

De acordo com Paier (2009, p. 31 e 32), a diretora da Alípio Moraes, Alice, destaca que a comunidade moradora do bairro exerce vida política e é bastante organizada. Considera ainda que esse engajamento está relacionado a múltiplos fatores “como o fato do bairro ter sido formado por pessoas que se apropriaram de terrenos e hoje são proprietários, situação que exigiu muita articulação e luta política; bem como a existência de prédios do BNH, que também demandam a organização dos moradores”. Além disso, há a presença da USP, onde trabalham muitos membros das famílias atendidas pela escola: *“A gente tem muito aluno que é filho de funcionário público, mal ou bem, são pessoas que têm essa condição de pensar sobre a questão pública, de reivindicar a questão pública”* (Trecho da entrevista concedida por Alice apud PAIER, 2009, p. 32, grifo meu).

Esse aspecto já chamava a atenção de Alice desde seus primeiros trabalhos na Alípio Moraes, ainda no governo de Luiza Erundina:

Além disso, eu notava que aqui havia uma comunidade muito diversa, do ponto de vista econômico. Ou seja, era possível perceber que algumas pessoas faziam falas com um conteúdo mais intelectual, em detrimento de outras, que tinham menor escolaridade. Isso era muito claro dentro do Conselho (Trecho da entrevista concedida

por Alice *apud* ROSA, 2019, p. 56).

Outro ponto importante, nesse sentido, é o fato de que o Butantã é local de residência de muitos artistas. Há também muitas festas comunitárias e coletivos artísticos atuantes na região. Por essa perspectiva, o Morro do Querosene, local de moradia de vários artistas (sobretudo maranhenses), é um expoente sólido e fundamental da movimentação cultural do bairro, das festas na rua e da convivência com a cultura de outros estados. Muitos alunos e famílias residem no Morro do Querosene, possibilitando um forte intercâmbio e diálogo de práticas culturais, fortalecendo ainda mais o investimento em estudo da cultura popular brasileira ao qual a escola se propõe desde os primeiros passos na construção de um projeto diferente.

Assim, a escola é um reflexo do bairro em todos os seus contrastes, belezas, agruras, efervescências, coletividades e desigualdades. Os estudantes da Alípio Moraes têm origens e trajetórias sociais diversas. São os moradores dos entornos da escola, de suas áreas valorizadas, mas também das favelas. Há, inclusive, os que vêm de outras regiões da cidade, consideradas mais “nobres”, como a região da Avenida Paulista.

Em relação às famílias, pode-se dizer que há famílias participativas e engajadas politicamente, e outras que procuram a escola em situações pontuais; assim como há pais não alfabetizados e pais com pós-doutorado no exterior - entre tantas outras diferenças, que ora possibilitam aproximações ora causam mais distanciamentos. As pessoas e ambientes se misturam, interagem e se influenciam mutuamente gerando um cenário bastante diversificado nos intramuros escolares. E é exatamente essa pluralidade que nos salta aos olhos e nos faz questionar como esse projeto educativo impacta jovens tão diferentes entre si.

CAPÍTULO 2 – A escola Alípio Moraes e as relações estabelecidas com as classes médias

Um dos aspectos centrais para esta pesquisa é o cenário social contrastante e heterogêneo da escola Alípio Moraes que, por não ser um cenário comum nas escolas públicas brasileiras, mostra-se muito fecundo do ponto de vista da análise sociológica. Por congregar diferentes tipos de famílias, a escola Alípio Moraes acaba destoando de um movimento muito visível nas escolas que é uma certa homogeneidade do público atendido. As escolas tendem a receber públicos com perfis muito parecidos e criar ambientes bastante homogêneos do ponto de vista socioeconômico e cultural (VAN ZANTEN, 2010; CUNHA; ALVES, 2018). Geralmente, “a escolha dos estabelecimentos escolares pelos pais mantém uma relação estreita com a segregação escolar, isto é, com a concentração de alunos dotados de características escolares, sociais e étnicas semelhantes” (VAN ZANTEN, 2010, p. 410). O que, por conseguinte, acaba por fortalecer a segregação e as desigualdades.

O que vivenciamos na escola Alípio Moraes, no entanto, vai no sentido oposto da homogeneização. Nessa escola, há uma clara distinção entre os tipos de famílias atendidos: aquelas que têm a possibilidade de escolher esse projeto em função de sua identificação com a proposta educativa, e as que não possuem tais condições de escolha (sejam elas materiais ou simbólicas), chegando à escola em função de residirem no bairro. Por isso, sendo um ambiente escolar que recebe famílias de diferentes posições sociais, permite que comparemos aspectos que não são facilmente encontrados nas escolas de nosso país.

Desse modo, construímos este estudo considerando a hipótese inicial de que todo trabalho pedagógico impacta de modos diferentes alunos de classes sociais diferentes e que, para alunos com origens e trajetórias sociais distintas, a passagem pela escola se desenrola de modos variados, possibilitando a construção de caminhos também diversos. Neste segundo capítulo, o foco de nossa discussão está nas relações que as classes médias têm construído com a escola, em especial, como alguns jovens dessa classe se relacionaram com a escola Alípio Moraes. Para isso, primeiro faremos alguns apontamentos sobre escolhas familiares para, em seguida, apresentar a ideia de classe social que norteia esta pesquisa. Traremos, então, um breve panorama acerca da estrutura das classes sociais no Brasil e o peso da educação na mobilidade social. Após esse primeiro momento, analisaremos as trajetórias de três jovens de classe média, egressos da EMEF Alípio Moraes: *Joana, Tiago e Anita*. Essa análise procurará explicitar a origem e a trajetória dos jovens dentro e fora da Alípio Moraes, indicando os caminhos percorridos por eles durante o ensino fundamental, o ensino médio e o ingresso na universidade.

Para isso, ressaltamos aspectos relevantes do projeto político pedagógico em questão e como esses aspectos impactaram suas escolhas e caminhos.

Para preservar a identidade dos jovens entrevistados, seus nomes, o de seus familiares e os nomes das pessoas citadas por eles são fictícios. As entrevistas foram realizadas entre outubro e dezembro de 2019 e ocorreram em diferentes locais. Por ser mais conveniente para as entrevistadas, Joana e Anita me concederam as entrevistas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. No caso de Tiago, a entrevista foi realizada na própria Alípio. Embora houvesse a intenção de realizar entrevistas com ao menos um familiar de cada jovem, apenas a mãe de Joana também me concedeu uma entrevista, no mês de janeiro de 2020, em seu escritório, no bairro de Pinheiros. O contato com familiares dos outros jovens ocorreu, mas, infelizmente, as entrevistas não puderam ser realizadas - a mãe de Anita teve um problema de saúde e, no caso do pai de Tiago, a entrevista não pôde ocorrer em função da pandemia de Covid-19⁴².

Além do fato de serem jovens de classe média, outros pontos aproximam as trajetórias de Joana, Tiago e Anita. Os três jovens cursaram todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano) na Alípio Moraes e, depois do ensino médio em outras escolas, os três chegaram à Universidade de São Paulo (USP) em carreiras das ciências humanas - Ciências Sociais, Filosofia e Educomunicação. Também é um ponto em comum o fato de que os pais de todos eles cursaram o ensino superior (e dois deles são pós-graduados: a mãe de Tiago possui mestrado e o pai de Joana possui pós-doutorado). Os irmãos mais velhos, e com quem tem mais proximidade, também cursaram ou estão cursando ensino superior. Na maioria dos casos⁴³, tanto dos irmãos quanto dos pais, o ensino superior foi ou está sendo cursado em universidades públicas. São, portanto, famílias com altos graus de escolarização.

Quanto mais escolarizados são os indivíduos, mais clareza sobre os sistemas de ensino e mais possibilidades de escolha acerca desses sistemas eles têm. Enquanto muitas famílias têm seus filhos encaminhados para a escola Alípio Moraes por conta da proximidade de suas residências e do sistema de distribuição de matrículas da rede de ensino municipal, outras *optam*

42 Em função da pandemia, consideramos que a pesquisa de campo precisava ser encerrada. Em relação aos familiares dos jovens das classes populares tivemos outras questões que serão melhor explicitadas no terceiro capítulo.

43 Joana tem apenas um irmão e ele estuda na Unicamp. Tiago tem um irmão mais velho, com idade para o ensino superior, e ele estuda na USP. Anita tem cinco irmãos mais velhos, de outros casamentos de seu pai - dos cinco, três cursaram o ensino superior. Anita tem também um irmão gêmeo, que estava fazendo a graduação na USP, mas precisou se afastar por questões de saúde.

por matricular seus filhos lá em função da afinidade e da identificação com o projeto educativo e com os valores transmitidos por ele, como é o caso das famílias de Joana, Tiago e Anita. Nesse sentido, a relação desses jovens e de suas famílias com a escola e com seu projeto político pedagógico foi uma relação de muita proximidade. As três famílias, cada uma a seu modo, estiveram muito envolvidas com as atividades escolares, conheciam, aceitavam e incentivavam as propostas pedagógicas da Alípio Moraes. Cada família, a partir de suas trajetórias, escolheu o projeto para matricular os filhos, pois, de algum modo acreditava e confiava nele.

A escolha das famílias de diferentes posições sociais pelos estabelecimentos de ensino nos quais matricularão seus filhos já é objeto de estudos da Sociologia da Educação há algumas décadas. De acordo com Resende, Nogueira e Nogueira (2011, p. 954), várias pesquisas atentam para o fato de que a partir da década de 1980, em diversos países, reformas educacionais aumentaram as possibilidades de os pais definirem as instituições de ensino que desejavam para os seus filhos, mesmo no interior da rede pública. É importante ressaltar, nesse sentido, que a definição do estabelecimento de ensino é uma estratégia das famílias de investimento na escolarização como um caminho para garantir “bons” destinos sociais (e pessoais) para seus filhos (NOGUEIRA, 2004; 2013).

Acerca das entrevistas realizadas, chamou atenção o fato de que as famílias em questão tiveram a preocupação e o desejo de matricular seus filhos em uma *escola pública*. Em certa medida, esse desejo se relacionava com uma necessidade financeira, mas também foi motivado por ideais políticos. O que chama atenção em relação a escolher a escola pública por uma questão política é o fato de que não é *qualquer* escola pública. Essas famílias têm condições de procurar e de matricular seus filhos em uma *boa escola pública*, em uma escola de prestígio, mesmo que ela não seja a escola mais perto de casa, por exemplo.

Essas escolhas e investimentos em educação escolar por parte das famílias são, indubitavelmente, marcados pela sua posição social e pela posse de determinados capitais econômico, social e cultural. A escolha feita por camadas da classe média por alguns estabelecimentos de ensino mais prestigiados evidencia o papel dos recursos culturais na capacidade de procurar e selecionar as melhores informações sobre os estabelecimentos escolares (VAN ZANTEN, 2010). O prestígio da escola conta muito no momento de escolher onde seus filhos estudarão, ainda mais no caso das escolas públicas, haja vista que em nosso país uma parcela muito grande da população com mais recursos financeiros opta por matricular seus filhos nas escolas da rede privada.

Cenas do Campo⁴⁴: Os pais que escolheram a escola em função de seu projeto educativo mostram-se mais satisfeitos com os métodos não tradicionais, com as avaliações flexíveis e com a escola ter outras preocupações que não somente o conteúdo das disciplinas, como a preocupação com a formação de cidadãos autônomos e críticos. Outros pais, por sua vez, mostram-se muito incomodados com o fato de não haver provas e com a escola não ser muito “rígida”, frequentemente questionando o fato de algumas crianças serem “mais cobradas” enquanto outras crianças “podem fazer o que querem”. Em uma reunião de pais, enquanto eu comentava sobre os projetos envolvendo as festas da escola, um pai pediu a palavra e mostrou-se bastante preocupado com o fato de as crianças estarem “deixando de aprender” português e matemática, ou de ter lições no caderno para estudar os temas das festas⁴⁵. Além disso, pontuava o fato de ele “sempre pegar no pé de sua filha” para que ela estudasse e fizesse os roteiros em casa, mas que percebia que outros alunos não eram cobrados, pois estavam muito atrasados nos roteiros e ainda assim “podiam fazer o que quisessem que os professores não falavam nada”. Expliquei a ele sobre a escola se preocupar com o aprendizado de outros temas além do português e da matemática e como a escola entendia que cada criança tinha seu próprio processo de aprendizagem e, por isso, não fazia sentido exigir de todos as mesmas coisas. Alguns pais endossaram a minha fala, enquanto outros não se posicionaram. É possível pensar muitas coisas a partir dessa cena, mas a aceitação do projeto por parte de algumas famílias e a não aceitação por outras é nítida. Também ficou evidente nesse dia o quanto os pais com maior domínio sobre os sistemas escolares sentem-se mais seguros para argumentar durante as reuniões, enquanto os pais menos escolarizados parecem desconfortáveis diante de discussões como a mencionada, preferindo isentar-se da conversa.

Esse olhar para as instituições é um olhar interessado nas credenciais que determinado estabelecimento pode conceder à sua prole. É, pois, uma estratégia, um investimento, e é também considerando os suportes e recursos que a família pode oferecer para uma boa escolarização que as classes mais escolarizadas vão costurando suas relações com os estabelecimentos públicos heterogêneos. Enquanto isso, as classes populares têm menos condições de fazer escolhas pautadas nos projetos educativos, de apoiar e lidar com as trajetórias escolares de seus filhos.

O suporte que as famílias podiam oferecer em casa ficou evidente nas entrevistas dos

44 Para o exame de qualificação não havia sido possível iniciar a coleta de dados através das entrevistas, mas em função de ser professora nessa unidade, já estava realizando observações que me permitiam pensar e ilustrar a discussão teórica por meio de situações vivenciadas no cotidiano. As cenas relatadas no quadro “Cenas do Campo” não se referem aos estudantes egressos que foram entrevistados, referem-se a outras pessoas com as quais tive contato ao longo dos anos nesta unidade educacional e, por serem ilustrativas da realidade da escola, considerei importante mantê-las também no texto final da dissertação.

45 A escola promove festas temáticas que orientam alguns dos projetos de estudos realizados ao longo do ano: no primeiro semestre ocorre a Festa dos Povos Originários e a Festa Junina e, no segundo semestre, a Festa da Cultura e a Festa da Consciência Negra.

três jovens. Em uma escola com escolhas pedagógicas pautadas na construção da autonomia e em um trabalho forte com a pesquisa desde os primeiros anos, ter o auxílio dos pais em casa pode ser fundamental. Além disso, no caso dessas famílias, esse suporte não ocorria apenas na ajuda para fazer o dever de casa ou para adiantar as lições dos roteiros, ele também se referia aos investimentos em cursos ou atividades culturais que eram proporcionadas a seus filhos.

As famílias mais escolarizadas, em função do capital cultural acumulado, têm mais condições de compreender a organização dos sistemas de ensino e de fazer escolhas e investimentos mais conscientes e eficazes em relação ao tipo de escola que querem para seus filhos. Têm, também, mais facilidade para acompanhar a trajetória escolar com proximidade e, muitas vezes, para participar ativamente da vida na escola - no caso da Alípio, seja nas instâncias de decisão, como o Conselho de Escola ou Assembleias de pais, ou nas comissões criadas para questões diversas (comissão de festas, comissão de acolhida de novas famílias, etc.).

Desse modo, as famílias de classe média conhecem melhor o projeto pedagógico da Alípio e podem interagir com ele em variadas frentes. Considerando, então, a hipótese inicial de que as diferentes classes sociais constroem diferentes relações com a escola, não se pode ignorar que indivíduos com níveis mais elevados de capital cultural e de capital escolar tendem a construir uma trajetória escolar com menos percalços e mais êxitos. Para compreender melhor de onde parte nossa análise sobre classes sociais e suas diferenças na escola, seguiremos para o próximo tópico.

2.1. O conceito de classes sociais na perspectiva de Pierre Bourdieu

A discussão do conceito de classes sociais será construída a partir do pensamento de Pierre Bourdieu, que, apontando algumas rupturas com a teoria marxista, analisa o espaço social como um *espaço multidimensional* no qual indivíduos e grupos ocupam determinadas posições em relação a outros, portanto, trata-se também de um *espaço de relações*. Não desconsiderando, em nenhuma hipótese, a importância da dimensão econômica na organização hierárquica e desigual da sociedade capitalista, Bourdieu chama atenção para outros capitais, também determinantes das relações e hierarquias materiais e simbólicas (BOURDIEU, 2000; 2009).

Nessa direção, o mundo social é representado na forma de um espaço construído por princípios de diferenciação ou de distribuição desigual de capitais, que se desdobram em uma distribuição também desigual de poder. Os agentes e grupos de agentes são definidos por suas

posições relativas nesse espaço. Dessa forma, o campo social pode ser descrito como um espaço multidimensional de posições em que qualquer posição pode ser definida a partir de um sistema multidimensional de coordenadas. Os valores das coordenadas correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se no espaço de posições, na primeira dimensão, de acordo com o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, de acordo com a composição do seu capital, ou seja, segundo o peso e o valor relativo das diferentes espécies de capitais econômico, cultural, social e simbólico no conjunto de suas posses. Tal como “trunfos em um jogo”, as espécies de capital (ou a sua composição) são poderes que definem as possibilidades de acesso e de ganho em determinados campos sociais (BOURDIEU, 2000, p. 134 - 135).

Assim, a ideia de propriedade, central na teoria marxista, assume outra perspectiva. Para Bourdieu, as diversas formas de capitais são *propriedades atuantes*, pois permitem aos indivíduos exercerem poder sobre os outros, que estão localizados em posições distintas no espaço social.

As propriedades são, pois, recursos de poder e as relações de classe são relações de poder. As propriedades atuantes, ademais, referem-se a distintas formas de capital, não só a modalidades de capital econômico, mas também ao que chama capital cultural, ao capital social e ao capital simbólico (SALLUM JR.; BERTONCELO, 2017, p. 119).

Dito de outra forma, o volume e o tipo de capital que as pessoas possuem são recursos que vão localizá-las em uma determinada posição no mundo social, que, por sua vez, lhes conferirá maior ou menor poder em relação às outras pessoas que se encontram em posições diversas.

As diferentes espécies de capital são transmitidas ao longo das gerações, de forma simbólica ou material, e, conforme já citado, contribuem para situar os agentes em posições definidas do espaço social. Assim, a origem familiar envolve, pelo menos, três componentes: o **capital econômico**, que é medido pela renda e riqueza das famílias e fornece os recursos físicos; o **capital cultural**, que se relaciona com os conhecimentos e habilidades adquiridas, bem como com a posse e a apreciação de bens culturais, e é medido aproximadamente pela educação dos pais; e, por fim, o **capital social**, que se constitui das redes e relações sociais tanto entre os familiares (relação entre pais e filhos, por exemplo) quanto da família com outros indivíduos, que podem ser acionados sempre que necessário. Além desses componentes, existe ainda o **capital simbólico**, que pode ser chamado de prestígio ou reputação e que diz respeito ao modo

como o indivíduo (e o conjunto de suas posses e recursos) é percebido e legitimado pelos outros agentes do espaço social (BOURDIEU, 2000, p. 134 - 135; ALVES; FRANCO; ORTIGÃO, 2007, p. 165; CATANI, 2007, p. 19). Vale ressaltar que cada uma dessas formas de capital tem valor e relevância variável, dependendo do espaço que se ocupa e do campo onde se está inserido no momento, seja ele econômico, artístico, político, etc. (SALLUM JR.; BERTONCELO, 2017, p. 119).

Considerando, então, a multidimensionalidade do espaço social, a posição social não é um ponto fixo e isolado, mas “sempre *um ponto em uma trajetória* (individual e coletiva, de ascensão ou descenso) que orienta os agentes para pontos de chegada mais ou menos prováveis segundo seus diferentes pontos de partida” (SALLUM JR.; BERTONCELO, 2017, p. 119, grifo meu). Assim, a posição social é resultante da origem e da trajetória social do indivíduo e se relaciona, entre outras coisas, à sua renda, à sua escolaridade e ao seu status sócio-ocupacional (BOURDIEU, 2000, p. 134 - 136; BERTONCELO, 2016).

Com base no conhecimento do espaço de posições, podemos recortar classes no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes. Esta classe no papel tem a existência teórica que é a das teorias: enquanto produto de uma classificação explicativa [...] ela permite explicar e prever as práticas e as propriedades das coisas classificadas - e, entre outras, as das condutas de reunião em grupo (BOURDIEU, 2000, p. 136).

Desse modo, considerando a ideia de classe social, o que se coloca não é a existência real de um grupo que se mobiliza do mesmo modo ao redor das mesmas questões, mas a existência de uma “*classe provável*, enquanto conjunto de agentes que, em função de sua proximidade em termos do lugar ocupado no espaço social, oporá menos obstáculos objetivos às ações de mobilização do que qualquer outro conjunto de agentes” (BOURDIEU, 2000, p. 136). Neste sentido, interessa-nos destacar que as mudanças individuais ou grupais dentro do espaço de relações (e de poder) são possíveis (embora menos prováveis) e possuem um custo, sobretudo quando se tratam de movimentos de mobilidade social ascendente, que são pagos com muitos esforços e trabalho e, principalmente, em tempo. Além disso, é preciso dizer que a mudança de posição é semelhante a uma escalada, na qual o indivíduo traz as marcas e os estigmas desse esforço, visto que tais marcas estão impressas em seu *habitus* (BOURDIEU, 2000).

A noção de *habitus* é fundamental para a compreensão da obra de Bourdieu, pois é através dela que se torna possível compreender como as classes prováveis se materializam em determinados modos de existir no espaço social, nas práticas sociais. O *habitus* é um sistema de disposições gerais flexíveis, constituído a partir de seus processos de socialização, incorporadas como estruturas mentais, físicas e valorativas que orientam a percepção de mundo e que podem ser adaptadas pelo indivíduo a cada circunstância específica de ação. Assim, o *habitus*, princípio orientador da percepção de mundo e das ações dos indivíduos, é formado a partir das experiências pelas quais o indivíduo passou, sobretudo, as primeiras experiências que, por sua vez, têm relação direta com a posição social de sua família. (BOURDIEU, 1983b, 1990, 1991).

O *habitus* é, portanto, uma ponte entre o subjetivismo (ou construtivismo), que entende o indivíduo como totalmente autônomo e consciente de seus atos, e o objetivismo (ou estruturalismo), que considera as ações individuais reflexos das estruturas sociais existentes. Nas palavras de Bourdieu,

[O *habitus* é] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, 1983b, p. 60-61).

Dito de outra forma, o *habitus* é um princípio norteador e gerador de práticas, percepções e apreciações que foi construído a partir das experiências sociais do indivíduo e do grupo ao qual ele pertence. O *habitus* é, portanto, o produto de uma dada *condição* de classe, constituída a partir de uma *situação* de classe (propriedades intrínsecas a determinadas condições de existência) e de uma *posição* de classe (propriedades relativas ao lugar que se ocupa na estrutura social). Para ilustrar essa ideia, Bourdieu utiliza a condição do camponês: sua condição de classe é constituída a partir de sua situação de trabalhador da terra, que envolve uma relação muito específica com a natureza e seus ciclos; e também a partir de sua posição na estrutura social, dominada pela relação com o cidadão e com a vida urbana. Assim, esse tipo humano, só pode ser definido se referido à cidade, sendo a relação com a vida urbana, em todos os seus aspectos, uma das características constitutivas da existência camponesa (BOURDIEU, 2009; SALLUM JR.; BERTONCELO, 2017).

Assim, uma *condição de classe* decorre, simultaneamente, de uma *situação de classe*, relacionada às condições de existência, e de uma *posição de classe*, relacionada ao lugar que se ocupa na estrutura social. Nesse sentido, é possível notar, entre os jovens entrevistados, uma certa proximidade de experiências com o mundo e uma certa tendência à homogeneização de suas práticas, mediadas por suas condições de classe. Os jovens de classe média, entrevistados para esta pesquisa, são filhos de trabalhadores com níveis elevados de escolarização. Desse modo, essa condição de classe poderia ser definida: i) a partir de condições de existência (situação de classe) marcadas por certa tranquilidade e estabilidade material e financeira (em comparação aos jovens entrevistados de classes populares) e pelo acesso ao capital cultural acumulado por suas famílias - esses jovens puderam viajar, fazer cursos extracurriculares, não precisaram trabalhar e puderam receber o investimento das famílias em sua escolarização; ii) a partir da posição de classe, posição relacional na estrutura social, marcada por uma relação de interdependência com a escola e com as credenciais escolares, pois são delas que derivam os lugares que ocupam na estrutura social. Dito de outra forma, a *condição de classe* dos jovens de classe média deste estudo se deve em parte à *situação* de serem filhos de trabalhadores altamente qualificados, tendo acesso a bens de consumo e ao capital cultural acumulado por suas famílias, e também à *posição* na estrutura social, dominada pela dependência das credenciais escolares (para manter a posição ou ascender em relação à sua família), portanto, por um constante investimento da família nesse sentido.

Os jovens de classe média descritos acima convivem na escola Alípio Moraes com jovens de classes populares, que têm suas condições de existência (situação de classe) marcadas pela relativa escassez de recursos financeiros e por níveis mais baixos de capital cultural, o que faz com que sua posição de classe, em relação aos jovens de classe média, esteja localizada nas porções inferiores do espaço social. Nesse sentido, vale destacar que os agentes se distinguem e se agrupam de acordo com suas semelhanças e diferenças em relação aos agentes integrantes de outras classes, vizinhas ou distantes (BOURDIEU, 2011). Assim, mesmo tendo uma boa convivência com jovens de outras classes, os dois grupos de jovens entrevistados acabaram por se aproximar e fortalecer os vínculos de amizade com jovens de perfis semelhantes aos seus.

Para a análise do espaço social, faz-se necessário, então, conhecer os princípios fundamentais de diferenciação a fim de “tentar apreender as regras do jogo da divulgação e da distinção segundo as quais as classes sociais exprimem as diferenças de situação e de posição que as separam” (BOURDIEU, 2009, p. 25). Desse modo, ao se propor a analisar o espaço

social e as condições de classe, os pesquisadores precisam levar em consideração as propriedades intrínsecas de uma condição de existência (situação de classe), bem como as relações que essa condição estabelece com a estrutura social (posição de classe), a fim de que não se transfiram, de forma indevida, esquemas descritivos e explicativos de uma sociedade à outra, ou de períodos ou espaços sociais diferentes de uma mesma sociedade. Isso porque as estruturas que compõem o espaço social são bastante específicas e dinâmicas (BOURDIEU, 2009).

Acerca das dinâmicas do mundo social, Bourdieu (2009, p. 7) ressalta que:

A posição de um indivíduo ou de um grupo na estrutura social não pode jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa (“superior”, “média” ou “inferior”) numa dada estrutura e num dado momento. O ponto da trajetória, que um corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido do *trajeto social*.

Os indivíduos não têm, portanto, uma posição social fixa, mas ocupam posições específicas em determinados momentos e eventualmente podem vir a ocupar outras, que são suas posições potenciais. Ao analisarmos as trajetórias, conseguimos compreender o sentido que elas vêm desenhando a partir de uma dada origem em direção a destinos prováveis, de acordo com suas próprias posições e situações de classe, mas também das gerações familiares precedentes.

Considerando, então, que o modo de vida dos indivíduos é sempre marcado e constituído pelas particularidades de seu lugar na ordem social, podemos dizer que o *habitus* transmuta o espaço objetivo das classes sociais em espaço simbólico - o espaço dos estilos de vida. “As marcas ou signos de distinção - o conjunto de traços de um estilo de vida - são, na verdade, retraduições expressivas, por meio da fórmula geradora do *habitus*, das diferenças objetivas” (SALLUM JR.; BERTONCELO, 2017, p. 121).

As experiências de uma determinada condição de classe, em suas possibilidades e condicionamentos, tendem a se inscrever nos corpos dos indivíduos e, sobretudo, em seu *habitus*, de modo que servirão de esquemas orientadores e reguladores das próximas experiências, bem como esquemas de avaliação e percepção da sociedade. Nesse sentido, é muito comum e esperado que haja certa homogeneidade na forma como agentes de uma mesma classe atuam, independentemente de sua intencionalidade. O *habitus* seria, portanto, uma

espécie de *inconsciente de classe*, pois opera em um nível pré-reflexivo, aquém da representação explícita e da expressão verbal (SALLUM JR.; BERTONCELO, 2017).

Apoiados nessa perspectiva teórica, é que analisaremos as relações que os estudantes estabelecem com o projeto educativo em questão nesta pesquisa, buscaremos compreendê-las a partir da trajetória social desses indivíduos e de suas famílias e, portanto, a partir de suas condições de classe e de tudo que isso representa, ou seja, incluindo a compreensão e a análise de suas situações de classe e posições sociais, bem como a compreensão e análise dos níveis e tipos de capital que possuem. Todos esses componentes, juntos, condicionam as experiências individuais e familiares e forjam determinados modos de se relacionar, ver, compreender e sentir o mundo e, portanto, modos de viver a trajetória escolar - a questão fundamental deste estudo.

2.2. A estrutura de classes sociais no Brasil e o peso da educação na mobilidade social

O tema das classes sociais é central nas ciências sociais e, por esse motivo, é um conceito em disputa e pode ser compreendido a partir de diferentes concepções: “Classe” diz coisas muito diferentes, dependendo da perspectiva empregada” (BERTONCELO, 2014, p. 17). Nos estudos sociológicos brasileiros existem, ao menos, três conjuntos razoavelmente bem delimitados de estudos de classe: i) as perspectivas neoweberiana e neomarxista, que dão ênfase à construção de esquemas de posições de classe com critérios e bases objetivos, teoricamente embasados e definidos *a priori*, procurando compreender os efeitos das relações de classe sobre as condições de existência e oportunidades de vida dos indivíduos e grupos sociais; ii) os estudos de tradição marxista, que entendem as classes sociais como agentes coletivos de transformação e/ou contestação da ordem social vigente; iii) e, por fim, os estudos que privilegiam a investigação dos modos de existência e reprodução das coletividades de classe, nos quais Pierre Bourdieu é a principal influência (BERTONCELO, 2014; 2016)⁴⁶.

Nesta pesquisa, que se apoiará na perspectiva de Pierre Bourdieu, nos interessa também discutir os efeitos da escolarização sobre a construção do espaço das classes sociais. Assim, tendo em vista discutir de modo mais aprofundado as relações entre as classes sociais e a escola, é preciso discutir a estrutura das classes sociais no Brasil. O objetivo aqui não é esgotar a

46 Para uma compreensão mais aprofundada acerca dos conjuntos teóricos que norteiam as análises sociológicas brasileiras em termos de estudos de classe, *cf.* BERTONCELO, 2014.

discussão, mas tecer algumas considerações e apresentar um panorama do cenário nacional, o que pode nos ajudar a localizar no espaço social, com um pouco mais de precisão, os sujeitos desta pesquisa.

De acordo com Bertonecelo (2016, p. 79), precisamos estar atentos “sobre os riscos do uso de classificações excessivamente gerais (por exemplo, ‘camadas populares’ ou ‘classes médias’), que não atentam para as diferenciações existentes dentro de uma mesma região do espaço social”. Essas classificações são exatamente as que utilizamos aqui, correndo esse risco. No entanto, consideramos que, **ao analisar cuidadosamente cada uma das trajetórias poderemos indicar as diferenciações e aproximações dos grupos sociais**. Além disso, ao analisar as trajetórias pretendemos explicitar o quanto as fronteiras entre as classes são limites tênues e sutis e estão, constantemente, em disputa e se refazendo. Nas palavras de Bertonecelo (2014, p. 12), “as fronteiras de classe são continuamente traçadas, contestadas e/ou reproduzidas nas disputas classificatórias entre os agentes”. Justamente por esse motivo, localizar a posição dos agentes no espaço social não é, necessariamente, uma tarefa fácil.

Para traçar esse panorama da estrutura de classes no Brasil e considerar as relações com a educação, pauto-me em estudos quantitativos que têm se debruçado sobre a evolução da estrutura social brasileira, das desigualdades, das condições de vida e dos padrões e tendências de mobilidade social ao longo dos anos. A fim de compreender a estrutura de classes brasileira, aqui nos interessam as análises sociológicas que consideram variáveis distintas - como escolaridade, *status* ocupacional, gênero, raça, entre outras - e não apenas os dados econômicos, concentrados em rendimentos ou faixas salariais. A análise sociológica mais profunda da desigualdade passa por compreender a estratificação social e as desigualdades a partir de uma perspectiva relacional (SALATA, 2018), não considerando apenas o debate sobre desigualdade de renda, uma vez que essa desigualdade “está relacionada a vários tipos de desigualdades como raça, gênero, classe e cidadania, entre outras inúmeras dimensões da realidade social” (SCALON, 2011, p. 53).

O Brasil é um país marcado por uma profunda desigualdade “que se caracteriza por uma natureza multidimensional, multifacetada e estável” (SCALON, 2011, p. 52). Apesar disso, é importante ressaltar que:

Desde 2001 o coeficiente de Gini vinha caindo continuamente, alcançando os menores valores das últimas três décadas, e a renda dos mais pobres crescia de forma substantiva, acarretando um declínio dos níveis de pobreza e miséria. Com base em indicadores socioeconômicos como estes, estejam eles relacionados à distribuição de

renda e/ou à diminuição de pobreza, é possível afirmar que nesse período identificamos melhorias significativas para uma grande parte da população brasileira (SALATA, 2018, p. 76).

Esse é, sem dúvida, um fato bastante positivo, no entanto, ele precisa ser considerado a partir de uma amplitude de fatores que dialogam com os dados referentes à desigualdade social (SCALON, 2011). Estudos como os de Ribeiro (2012; 2014) podem nos auxiliar na compreensão da configuração social brasileira e nos fornecer dados importantes, uma vez que “têm evidenciado o efeito das relações de classes na reprodução de estruturas persistentes de desigualdade na sociedade brasileira” (BERTONCELO, 2014, p. 11). As análises de Ribeiro (2012; 2014), que se debruçam sobre a mobilidade e a estrutura de classes no Brasil entre as décadas de 1970 e 2000, têm considerado “o padrão e a força da associação entre a classe de origem, definida pela ocupação do pai quando o filho estava crescendo e a classe de destino, definida pela ocupação do filho adulto” (RIBEIRO, 2012, p. 641). Essas análises permitiram verificar a forte associação entre classes de origem (pais) e classes de destino (filhos) em relação à desigualdade de oportunidades ou à fluidez social. Ou seja, ainda que tenha havido melhora nas condições de vida, diminuição da pobreza e da desigualdade entre as classes (SALATA, 2018), a sociedade brasileira ainda é bastante rígida do ponto de vista da mobilidade social (SCALON, 2011). Nesse sentido, “quanto mais forte for a associação entre classe de origem e de destino, maior a desigualdade de oportunidades ou, inversamente, menor a fluidez social” (RIBEIRO, 2012, p. 657).

O grau de fluidez de uma sociedade é avaliado a partir das chances relativas de mobilidade que comparam, por exemplo, as oportunidades (ou probabilidades) de pessoas com origens em classes sociais distintas alcançarem uma mesma classe social de destino. Se essas chances forem bem distribuídas podemos dizer que a classe de destino está pouco associada à classe de origem e, dessa forma, as oportunidades de mobilidade estão mais bem distribuídas, indicando uma competição mais igualitária por posições na estrutura de classes (SCALON, 2011, p. 61).

Como citado anteriormente, no caso do Brasil, a estrutura social mostra-se bastante rígida, diminuindo as chances de mobilidade social. Entretanto, considerando a associação entre origem e destino, há que se destacar que alguns fatores podem enfraquecer essa associação e eles têm se relacionado, dentre outras coisas, às oportunidades educacionais. Nas últimas décadas, ocorreram mudanças significativas na vida do brasileiro e alguns eventos influenciaram as tendências de mobilidade na estrutura social. A partir da segunda metade do

século XX, pode-se observar um aumento nas chances de mobilidade impulsionado, principalmente, pela migração do meio rural para o urbano (SCALON, 2011).

Entre as décadas de 1970 e 1980, o Brasil ainda experimentava as consequências de um período de acelerado crescimento econômico, que veio acompanhado de um aumento sem precedentes de urbanização e de fluxos migratórios de áreas rurais para urbanas. O número de brasileiros que deixaram as áreas rurais em direção à cidade foi muito significativo e impactou nas condições de vida da população, que melhoraram significativamente, mas não significaram uma diminuição real da desigualdade social. O que ocorreu foi uma melhora significativa das condições de vida (considerando renda, nível educacional e acesso a serviços domiciliares básicos, como água encanada, sistema de esgoto, eletrificação e coleta de lixo) e ascensão nas camadas mais baixas da pirâmide social (RIBEIRO, 2003; 2012; 2014).

A população brasileira como um todo, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, sofreu um processo de mobilidade social ascendente. No entanto, isso não significa dizer que a desigualdade social tenha diminuído. De maneira geral, o que ocorreu foi uma ascensão no interior da base da “pirâmide social”. Houve uma forte migração do campo para a cidade e essas pessoas passaram a ter melhores condições de vida e trabalho, bem como acesso à escola; no entanto, elas continuaram a exercer funções de trabalho manual (RIBEIRO; SCALON, 2001; RIBEIRO, 2003; 2012; 2014).

O acelerado crescimento urbano pelo qual o Brasil passou no século passado, fortemente concentrado na região Sudeste, não foi acompanhado pelo crescimento industrial e acabou resultando na incapacidade de absorção de força de trabalho e, conseqüentemente, na precarização de empregos (SCALON, 2011). “Como resultado, temos no Brasil a sobrevivência, em meio à modernização, de desigualdades históricas acentuadas, onde as classes populares assentadas no trabalho apresentam condições de vida e chances de mercado muito inferiores às demais” (SALATA, 2018, p. 81). Temos, portanto, um cenário no qual a mobilidade social é de curta distância e no qual “variações na renda e no acesso a bens de consumo não retratam, necessariamente, mudanças na composição das classes, muito menos nas desigualdades nas chances de vida” (SCALON, 2011, p. 54).

Outras mudanças bastante significativas continuaram ocorrendo nas décadas seguintes. Entre o final da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000, a pobreza no Brasil, medida em termos de renda, diminuiu significativamente. Essa diminuição significativa foi marcada por diversos fatores, dentre os quais se deve destacar as políticas de estabilização monetária, o

crescimento econômico, e a expansão do sistema educacional e de proteção social (RIBEIRO, 2012; 2014).

Foi um período em que houve quatro governos eleitos democraticamente (dois de Fernando Henrique Cardoso e dois de Luiz Inácio Lula da Silva), que de maneiras diversas contribuíram para controlar os altos níveis de inflação que caracterizaram as décadas anteriores, diminuir o percentual de pobres no país, diminuir a desigualdade de renda, aumentar o acesso e progressão no sistema educacional, e retomar o crescimento econômico do país (RIBEIRO, 2012, p. 673).

A diminuição da desigualdade de renda e a relativa melhora nas condições de vida da população que foram acontecendo gradativamente nas últimas cinco décadas⁴⁷ geraram também uma diminuição na desigualdade de oportunidades. A forte expansão do sistema educacional brasileiro a partir da década de 1980 é uma marca forte do aumento das oportunidades e permitiu que as pessoas chegassem à escola e a escolaridade da população fosse elevada.

A partir da década de 1980, houve uma significativa melhoria nas condições de acesso aos primeiros níveis de ensino, sobretudo, para crianças em situações econômicas desfavoráveis, mas é na década de 1990 que se passa a observar uma acelerada expansão educacional e uma tendência praticamente linear de crescimento da escolarização no Brasil (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012). Entre os anos 1995 e 2005, o progresso educacional “foi mais de duas vezes o observado nos dez anos anteriores” e, de acordo com dados obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), entre os mesmos anos “a escolaridade média dos ocupados no Brasil aumentou quase 2 anos, ao passo que, na década imediatamente anterior, o crescimento foi de apenas 0,7 ano” (BARROS; FRANCO; MENDONÇA, 2007, p. 7)⁴⁸.

Em função da expansão do ensino e da ampliação do acesso à escola, pudemos notar um declínio significativo do papel da origem social na probabilidade de matrícula no ensino

47 Arrisco dizer que o cenário político e social descortinado nos últimos dois anos no Brasil, do aumento substancial do número de brasileiros morando em domicílios com algum grau de insegurança alimentar e, principalmente, a pandemia do novo coronavírus podem, no entanto, alterar essas tendências de melhora na desigualdade social. Para mais informações sobre dados acerca da insegurança alimentar, verificar: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28903-10-3-milhoes-de-pessoas-moram-em-domicilios-com-inseguranca-alimentar-grave>>. Acesso em janeiro de 2021.

48 Para compreender as complexas relações envolvidas na produção e reprodução de desigualdades na sociedade brasileira e, nesse caso, em relação ao acesso à escola, é fundamental que levemos em consideração diferentes variáveis como, por exemplo, gênero e raça - aspectos que marcam fortemente a estrutura social no Brasil. Em relação ao gênero, gostaria de destacar o estudo de Marteleto, Carvalhaes e Hubert (2012, p. 290) que constata que “as estudantes do sexo feminino tiveram uma vantagem crescente na conclusão do ensino fundamental no Brasil, em relação àqueles do sexo masculino”. Não me debruçarei sobre o assunto, mas para uma revisão mais recente sobre estudos de estratificação social e as relações com gênero, cf. RIBEIRO; CARVALHAES, 2020.

fundamental a partir da década de 1990. Entre as décadas de 1980 e 2000, a associação entre origem social e probabilidade de completar o ensino fundamental enfraqueceu significativamente, sendo que “os declínios mais fortes ocorreram entre a década de 1990 e o final dos anos 2000, período marcado por crescimento econômico e uma série de políticas públicas focadas na inclusão e manutenção de crianças de baixo status socioeconômico no sistema educacional” (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012, p. 294).

Embora as mudanças nas condições macroeconômicas e a universalização do ensino fundamental tenham contribuído fortemente para a diminuição das desigualdades de oportunidades educacionais e tenham reduzido pela metade o impacto da origem social na matrícula escolar entre as décadas de 1980 e 2000 no Brasil, ainda temos questões em relação ao acesso ao ensino médio e enfrentamos probabilidades mais baixas de transição para essa etapa do ensino (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012, p. 297).

Uma característica dos sistemas educacionais e de sua expansão é que, à medida que um sistema se torna menos desigual em um de seus segmentos, essa equalização pode ser reproduzida nos segmentos seguintes ou então pressionar o sistema escolar de tal forma que a desigualdade se desloca para outras partes do sistema (RIBEIRO; CARVALHAES, 2020, p. 16).

Nos anos 2000, as taxas de matrículas no ensino fundamental eram praticamente universais (94.4%), mas as taxas de matrícula no ensino médio ainda se mostravam um desafio (78.7%) (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012). Ainda existe uma significativa desigualdade na entrada e na conclusão do ensino médio, assim como no ensino superior - que segue tendo um alto patamar de desigualdade de acesso, considerando estudantes de diferentes classes sociais (RIBEIRO; CARVALHAES, 2020). Nota-se, portanto, que a seletividade não está mais no ensino fundamental, mas foi adiada para os níveis seguintes.

A conclusão do ensino médio e a entrada no ensino superior formam um gargalo no sistema educacional brasileiro, que conseguiu reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais nos níveis mais básicos, mas ainda conta com desigualdades persistentes nos níveis mais avançados de ensino (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012, p. 280).

Apesar da existência desse gargalo nos níveis mais elevados de ensino, “as condições macroeconômicas da década de 2000, junto a importante expansão educacional das últimas décadas, criaram condições para um número cada vez maior de adolescentes fazer a transição para a escola secundária [ensino médio]” (MARTELETO; CARVALHAES; HUBERT, 2012,

p. 297). É importante ressaltar que a recente queda da desigualdade de renda no país, a partir dos anos 2000, “esteve fortemente ligada à dinâmica da redução das barreiras de oportunidades educacionais, à escolarização dos trabalhadores e à redução dos retornos salariais pela educação” (RIBEIRO; CARVALHAES, 2020).

De acordo com Barros, Franco e Mendonça (2007), a redução nos diferenciais de remuneração por nível educacional foi um dos principais fatores responsáveis por essa queda da desigualdade de renda. Assim, com o acesso ao ensino fundamental praticamente universalizado e a diminuição da desigualdade de oportunidades, tivemos a diminuição dos retornos educacionais. A diminuição dos retornos educacionais está diretamente relacionada com o aumento da mão de obra qualificada e, portanto, por existirem mais pessoas qualificadas, temos a diminuição dos retornos excessivos por conta da qualificação. O que gera, então, a diminuição das desigualdades de oportunidades.

A diminuição dos retornos educacionais parece ter sido o principal fator contribuindo para diminuir as desigualdades de oportunidades. Esta diminuição deve ser compreendida no contexto de rápida industrialização e baixa qualificação da mão de obra que caracterizou o desenvolvimento econômico do país. Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil se desenvolveu muito rápido e sua mão de obra era muito pouco qualificada, o que implicava um retorno excessivamente alto para qualificações educacionais de nível médio e superior. Com o tempo, a partir da década de 1980, houve uma expansão educacional que acabou por diminuir os retornos educacionais excessivos na medida em que contribuiu para aumentar a oferta de mão de obra qualificada. Portanto, faz sentido imaginar que haja uma diminuição dos retornos educacionais e que este processo esteja ligado à diminuição das desigualdades de oportunidades (RIBEIRO, 2012, p. 674).

Apesar de, entre as décadas de 1990 a 2000, termos vivido uma diminuição das desigualdades de oportunidade (considerando a universalização do ensino, as políticas de estabilização da inflação e de distribuição de renda), houve um aumento nas vantagens de classe. Com acesso à educação quase universalizado e a diminuição dos retornos educacionais, as classes mais altas continuaram se diferenciando à medida que puderam conseguir diplomas mais prestigiados (ao frequentar instituições de elite, por exemplo). Entre outros aspectos, as classes mais altas continuaram mantendo suas vantagens e privilégios.

Coradini (2014) chama atenção para o fato de o valor dos diplomas possuir uma estreita relação com a posição social ocupada pelo indivíduo. De acordo com o autor, as relações dos efeitos da educação formal no montante de rendimentos varia conforme a respectiva posição social, tendo em vista que essa posição tem fortes efeitos nos significados da escolarização.

As razões para as diferenças nos retornos da escolarização devem ser buscadas na diversidade de condições e significado dos investimentos educacionais de acordo com a posição social e sua multidimensionalidade. Em síntese, o problema das relações entre escolarização e rendimentos varia de acordo com a respectiva posição social e, portanto, com os significados e usos sociais dos títulos e graus escolares (CORADINI, 2014, p. 529).

Apesar de ter um forte impacto para as populações mais pobres com menores graus de escolarização, Coradini ressalta que “a associação mais significativa entre os anos de estudo e o montante de rendimentos ocorre somente nos grupos com mais de onze anos de estudo” (2014, p. 528). Assim, as relações positivas entre os anos de estudo e o montante de rendimentos são mais expressivas apenas para as faixas mais elevadas de escolaridade. Ou seja, quanto maior a escolarização, mais os anos de estudo vão se converter em aumento de rendimentos.

Essa tendência, conjugada com os diplomas mais prestigiados das classes mais altas, demonstra fortes vantagens para quem tem origem em classes sociais hierarquicamente superiores, ou seja, implica um forte padrão de reprodução de classes entre gerações, dado que indivíduos com origens em classes superiores têm chances muito maiores de ascender e de imobilidade (classes mais altas permanecem no topo da escala social), e indivíduos de classes sociais inferiores têm chances muito menores de ascender socialmente. Ao constatar grandes vantagens para quem está em classes hierarquicamente superiores e grandes desvantagens nas classes hierarquicamente inferiores, verifica-se, então, uma menor fluidez social nas duas pontas da estrutura social brasileira. O que quer dizer que os dois extremos da estrutura social são os que mais reproduzem: os filhos de pais ricos tendem a ser igualmente ricos e os filhos de pais pobres tendem a continuar pobres (PERO; SZERMAN, 2008; RIBEIRO, 2014). “Esse padrão, com hierarquia e imobilidade no topo, indica que a estrutura social brasileira é muito rígida. Há mobilidade em termos absolutos, mas uma forte associação entre classe de origem e de destino” (RIBEIRO, 2014, p. 204).

Desse modo, embora tenha experimentado diminuição da desigualdade de renda, melhora nas condições de vida e um aumento muito significativo na escolaridade da população, o Brasil é um país com uma estrutura social bastante rígida, que tende a reproduzir seus extremos. Aparentemente, as camadas intermediárias da estrutura são as que possuem mais chances de conquistar mobilidade social, ainda que restrita. Nos caminhos de ascensão social, a educação (em termos de anos de escolaridade) tem tido um papel fundamental.

Acerca das camadas médias, é importante ressaltar que, apesar de concentrar grandes camadas da população nos níveis intermediários de renda, o Brasil não pode ser considerado

um país de classe média, como se chegou a acreditar no início dos anos 2000. Isso porque, no momento de analisar as classes sociais, não se pode levar em consideração apenas os níveis de renda da população. “A estratificação social é multidimensional em qualquer sociedade, ou seja, educação, cultura de classe, ocupação, posição na estrutura produtiva e renda são dimensões distintas que estão estatisticamente correlacionadas, mas não perfeitamente alinhadas” (RIBEIRO, 2014, p.184). Para Salata (2018), considerando as mudanças recentes pelas quais a sociedade brasileira passou, é possível afirmar que houve redução das desigualdades entre as classes, “de modo que entre 2002 e 2013 as classes trabalhadoras apresentaram os maiores ganhos, e as classes médias tiveram os menores ganhos proporcionais de renda” (SALATA, 2018, p. 90). Desse modo, seria possível falar em fortalecimento das classes populares, mas não em um aumento da classe média.

Assim, em vez do crescimento da classe média, no presente trabalho constatamos uma redução das desigualdades entre esta e a classe trabalhadora. Na verdade, em vez de encontrarmos uma classe média fortalecida, verificamos que as categorias que têm nas credenciais ou propriedade (pequena ou média) seu principal ativo, típicas da classe média, tiveram sua vantagem sobre as classes trabalhadoras reduzida; estas últimas, por sua vez, apresentaram ganhos substantivos em seus rendimentos (SALATA, 2018, p. 90).

Considerando os aspectos apontados anteriormente, o crescimento da proporção de indivíduos e famílias em faixas salariais intermediárias não significaria o crescimento de uma “nova classe média”. Mesmo considerando que o poder de consumo da população tenha aumentado, isso não representaria “uma mudança estrutural do panorama socioeconômico do país [...], na mobilidade social ou qualquer outra transformação mais profunda” (RIBEIRO; CARVALHAES, 2020, p. 6). Desse modo, para a compreensão das transformações sociais dos últimos anos, “a ideia de uma redução da desigualdade de renda entre classes talvez seja mais adequada do que a famigerada noção de nova classe média” (SALATA, 2018, p. 90)⁴⁹.

A forte associação, observada nos estudos de mobilidade social, entre origem e destino, no entanto, tende a enfraquecer quando a educação (em anos de estudo alcançados) é considerada. De acordo com diversas teorias no campo das ciências sociais, a educação é o principal instrumento de mobilidade social e o nível educacional está relacionado a diversas variáveis indicando as condições de bem-estar social. “Quanto maior a escolaridade alcançada,

49 Vale ressaltar que o tema das classes médias é um tema em disputa nas análises sociológicas e, dependendo da perspectiva, os autores referem-se a essas camadas de modos muito distintos. Aqui as classes médias são entendidas a partir da correlação entre renda, modos de existência e níveis de escolarização (ou, dito de outra forma, a partir da detenção de níveis específicos de capital cultural, econômico e social).

maiores são as chances de se ter condições de vida favoráveis” (RIBEIRO, 2003, p. 399). No Brasil, “a educação é vista como o principal recurso para inclusão e ascensão social” (SCALON, 2011, p. 58).

Embora o padrão encontrado nas pesquisas implique forte reprodução intergeracional, favorecendo aqueles com origem nas classes mais altas/privilegiadas, os diplomas adquiridos implicam em superação de desvantagens de origem de classe e alguma ascensão social. Isso se dá porque a transmissão de posições ocupacionais não ocorre de forma direta, mas através das qualificações adquiridas pelos filhos no sistema educacional. Além disso, considerando a educação (em anos de estudo alcançados) como variável interveniente, a força da associação entre origem e destino de classe tende a diminuir. Cada ano de educação aumenta para homens 1,62 vezes a chance de mobilidade ascendente e para mulheres, 1,71 vezes. Para as pessoas no topo da hierarquia social as chances de permanência (imobilidade) são ainda maiores, mas também dependem da educação adquirida. Pessoas com origem nas classes mais baixas têm mais chance de ascensão social, na medida em que adquirem mais anos de estudo. Assim, apesar da forte transmissão intergeracional e imobilidade social nos dois extremos da pirâmide social, *a educação aumenta as chances de mobilidade social* (RIBEIRO, 2014).

A educação é uma das maneiras mais eficientes de transpor as rígidas barreiras da estrutura social, mas não elimina o efeito da classe de origem. Ou seja, a educação diminui consideravelmente as vantagens de classe, mas não elimina completamente os efeitos das classes de origem nas de destino. Desse modo, mesmo considerando a educação como um fator de extrema importância para a mobilidade social, não é possível pensá-la “como solução “mágica” para a ampliação das oportunidades e a criação de uma sociedade mais igualitária” (SCALON, 2011, p. 63). Isso porque há desigualdade de oportunidades e outros mecanismos de reprodução que não passam diretamente pelo sistema educacional. Nesse sentido, é difícil supor que, sozinha, a educação consiga reverter um cenário de desigualdades que se expressam em diversos âmbitos e produzem situações de “extrema carência em saúde, nutrição, estímulo e disposição, entre outros fatores”, o que, além de tudo, “cria diferenças na própria chance de apropriação das oportunidades educacionais” (*ibid.*, p. 63). Além disso, é importante lembrar que a educação é um investimento de longo prazo e tem impacto, principalmente, sobre as gerações mais jovens, excluindo a parcela da população adulta. “Desse modo, o investimento em educação, que é indispensável para a promoção de equidade e bem-estar, nem sempre tem impacto direto e imediato sobre a pobreza e a vulnerabilidade dos grupos desprivilegiados”

(*ibid.*, p. 63).

Políticas distributivas e sociais continuam sendo o mecanismo fundamental na ampliação do acesso a direitos e na geração de oportunidades e são indispensáveis para melhorar as condições de vida e de bem-estar da população mais vulnerável. Mesmo que pequenas, mudanças na distribuição de renda têm um impacto significativo na redução da pobreza (SCALON, 2011, p. 64). Assim, para a construção de uma sociedade brasileira mais igualitária é necessário desenvolver mais o sistema educacional, mas também diminuir a desigualdade de condições entre as classes (RIBEIRO, 2012; 2014).

Ainda acerca da estrutura social no Brasil, outro ponto é extremamente relevante para as análises sociais: é imprescindível pensar o espaço social brasileiro considerando as desigualdades raciais e o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) que organiza nossa sociedade em termos objetivos e subjetivos. Para analisar a estrutura de classes, é fundamental pensar os impactos das barreiras raciais na estruturação das nossas desigualdades (SOUZA; RIBEIRO; CARVALHAES, 2010, p. 77).

Em relação a diversas variáveis socioeconômicas, como taxas de analfabetismo e anos médios de estudo, pretos e pardos apresentam indicadores bastante similares entre si e muito distantes dos índices dos brancos. Desse modo, é evidente em nossa sociedade a existência de fortes barreiras socioeconômicas entre brancos e não brancos (DAFLON; CARVALHAES, FERES JÚNIOR; 2017). E, embora a discriminação racial não seja o fator principal, ela “seria um freio que garantiria a estabilidade das desigualdades” (SOUZA; RIBEIRO; CARVALHAES, 2010, p. 80).

Em função dos recortes desta pesquisa, não me alongarei sobre a questão, mas reafirmo a necessidade de que para compreender nossa estrutura social, seus padrões e tendências, não podemos deixar de lado a questão racial. Para uma investigação mais profunda sobre os determinantes do sucesso educacional, faz-se necessária a consideração da classe de origem e da cor ou raça dos indivíduos (SOUZA; RIBEIRO; CARVALHAES, 2010), pois como nos alerta Carvalho (2004), o fracasso escolar tem classe, gênero e cor. E, se nossa intenção é compreender como a estrutura social impacta e se manifesta em nossas escolas, não é possível deixar essas questões de lado.

A compreensão acerca da estrutura social brasileira nos leva, ainda que com muitas ressalvas, a compreender a escola como instrumento potente de redução das desigualdades e de aumento das chances de mobilidade social. E se, então, a escola importa, é fundamental que

nos debruçemos sobre os processos que ocorrem dentro dos muros escolares, observando qualitativamente os mecanismos que contribuem (ou não) para a construção de uma escola pública justa e de maior qualidade. Tudo isso para tentar, assim como Presta e Almeida (2008, p. 402) sugerem, “ir além dos números frios que apontam o abismo que separa os modos de vida dos diferentes grupos sociais”.

Desse modo, a análise dos dados coletados para esta pesquisa ocorre, então, considerando todos os aspectos supracitados. Partindo de um panorama acerca da estrutura social brasileira e buscando esmiuçar as questões a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, nosso olhar para o universo social da escola Alípio Moraes se dá compreendendo-o como um espelho da sociedade em que está inserido e, portanto, como complexo e multidimensional. Nesse sentido, em nossas análises não é suficiente considerar apenas a renda e os anos de escolaridade, mas também os hábitos e os modos de vida, os investimentos, as relações estabelecidas com outros agentes e as formas de expressão dos capitais econômico, cultural e social dos sujeitos em questão. Dito isso, considerando as complexas relações do espaço social, passaremos para a análise das trajetórias dos jovens entrevistados, para que, com informações mais detalhadas sobre suas origens e caminhos percorridos no espaço social, possamos compreender as relações que estabeleceram com a escola Alípio Moraes e de que modo essas relações estão impressas e expressas em seus posicionamentos, escolhas, planos e visões de mundo.

2.3. Joana, Tiago e Anita: as tramas que aproximam as experiências de três jovens de classe média

As histórias de Joana, Tiago e Anita são ilustrativas acerca dos esforços e investimentos que as camadas médias fazem nas trajetórias escolares de seus filhos, bem como da familiaridade que esses grupos têm com os sistemas de ensino. De modo geral, para os três jovens a passagem pela escola Alípio Moraes foi um momento de reafirmação das escolhas familiares e de seus projetos de vida, levando os jovens a conquistar maior autonomia sobre seus processos e a conseguir aproveitar os ensinamentos de um projeto pedagógico não tradicional para construir suas trajetórias com êxito. É interessante observar como todos eles ingressaram em uma universidade pública de prestígio e como conseguiram mobilizar seus capitais em favor dessa conquista.

Diante do volume de dados e informações que uma entrevista nos fornece, a escolha das categorias de análise foi bastante difícil e exigiu de nós que alguns aspectos fossem deixados de lado, por mais interessantes que pudessem parecer. Assim, após um longo período de reflexão, optamos por centrar a análise em três eixos: i) a classe média, suas escolhas e a relação com a escola; ii) a classe média e a relação com as outras classes sociais; iii) as continuidades da trajetória escolar pós Alípio Moraes.

A seguir, apresentarei brevemente algumas informações sobre os jovens entrevistados (a fim de evidenciar sua posição social e contar um pouco sobre as origens familiares) para, depois disso, tecer considerações acerca das experiências pelas quais passaram, considerando os eixos de análise descritos no parágrafo anterior.

2.3.1. Joana

Joana⁵⁰ nasceu na cidade de São Paulo, em junho de 2001. Mora com seus pais no bairro de Pinheiros, zona oeste da cidade, na mesma casa desde seu nascimento. Na infância, fez muitas amizades que a acompanharam durante grande parte de seu percurso escolar. No momento da entrevista, cursava Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP) e realizava trabalho voluntário com imigrantes em uma organização não governamental.

Apesar de morar na mesma casa desde o nascimento, Joana transitou por muitos espaços diferentes ao longo de sua infância e adolescência. A começar pelo fato de sua mãe, Mary, ser canadense e seu pai, José, paulistano. Em casa a mãe falava em inglês com ela e o irmão, Marcelo, um ano mais velho⁵¹. Cresceu, então, entre o inglês e o português e entre o Brasil e o Canadá, pois com frequência visitava seus avós canadenses durante as férias e festas de final de ano.

A posição social ocupada pela família de Joana e o volume de capitais acumulados certamente proporcionaram uma formação bastante privilegiada e destoante da formação cultural da maior parte de seus colegas de turma na Alípio Moraes. Para compreender melhor a posição social que Joana e sua família ocupam, é importante contar um pouco mais sobre as trajetórias de escolarização de seus pais e suas ocupações. Sua mãe graduou-se em Psicologia

50 Reitero que todos os nomes aqui utilizados são fictícios a fim de manter o sigilo acerca das identidades dos entrevistados.

51 Marcelo, irmão um ano mais velho que Joana, está cursando Economia na Unicamp. Eles se dão muito bem e hoje em dia se veem apenas aos finais de semana, pois ele está morando em Campinas. Lá ele se mantém com uma bolsa de Iniciação Científica e com o auxílio financeiro de seus pais.

no Canadá, mas como não teve seu diploma validado no Brasil, começou a trabalhar como professora de inglês logo que chegou aqui, há pouco mais de trinta anos. Junto com uma sócia, possui uma escola particular de inglês na qual, atualmente, é coordenadora. Além disso, dá aulas de inglês em outras duas escolas e trabalha como voluntária em uma organização não governamental que acolhe imigrantes refugiados - a mesma que Joana. Seu pai formou-se em Letras pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor efetivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no interior de São Paulo. Durante cinco anos, enquanto fazia seu pós-doutorado, trabalhou como voluntário na escola Alípio Moraes e ajudou tanto na implementação do projeto quanto na construção dos primeiros roteiros de pesquisa.

No que se refere à geração anterior, seus avós paternos já faleceram e são do interior da Bahia. Vieram juntos para São Paulo, e, de acordo com Joana, “eram bem humildes”. A avó vendia cosméticos e o avô tinha algumas casas alugadas, essa era a renda fixa da família. Ela não tem certeza sobre com o que trabalhavam antes dela nascer, mas no fim da vida trabalhavam dessa forma. Também não tem certeza sobre a escolarização, mas acredita que eles tenham cursado o ensino fundamental e acha que, dificilmente, cursaram o ensino médio. Apesar disso, os sete filhos do casal cursaram o ensino superior.

Seus avós maternos são canadenses e sempre moraram no Canadá. Joana comenta que, apesar da distância, é muito mais próxima dos pais de sua mãe do que foi dos pais de seu pai. Seu avô materno possui nível técnico, foi vendedor e depois trabalhou por muitos anos na fábrica de fertilizantes de seu sogro. Com algumas mudanças na vida, passou a trabalhar como corretor de imóveis. Sua avó materna também possui nível técnico, na área de contabilidade, e trabalhou na fábrica de seu pai por muitos anos. Com cerca de 50 anos, ela fez um curso superior em turismo e, a partir de então, construiu uma carreira nessa área. Atualmente os dois estão aposentados.

2.3.2. *Tiago*

Tiago nasceu em agosto de 2002, no Hospital Universitário da USP. Seus pais são paulistanos e, pelo menos desde o seu nascimento, moram no Butantã. O casal teve três filhos juntos - João, Tiago e André - e estão separados há cerca de dez anos. Ficaram casados aproximadamente vinte anos, e atualmente mantêm uma boa relação.

Por conta da separação de seus pais, Tiago vive entre as duas casas: passa parte da semana na casa do pai e parte da semana na casa da mãe. Na casa da mãe, convive apenas com

seus irmãos João e André. Na casa do pai, Tiago convive com João e André, com Gael, seu irmão mais novo e o filho caçula de seu pai, e também com o filho da companheira atual de seu pai, Alex. João, seu irmão mais velho, tem 19 anos e cursa Economia na USP. André, o filho caçula de seus pais, tem 15 anos e acabou de concluir o ensino fundamental na Alípio Moraes. Os três estudaram na Alípio e Alex, enteado de seu pai, ainda estuda.

Seu pai é arquiteto, formado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, e ultimamente tem se “focado em trabalhos coletivos”. Ele não tem trabalhado com reformas individuais, mas com grupos e coletivos. Sua mãe é professora no Colégio Equipe (onde Tiago concluiu o ensino médio), formada em Letras e com mestrado na área de Literatura, também na Universidade de São Paulo.

Os avós de Tiago são os mais escolarizados, comparando com os avós dos outros jovens entrevistados. Exceto por sua avó materna, todos cursaram o ensino superior e são arquitetos. Sua avó materna, que faleceu antes dele nascer, era da cidade de Piracicaba, no interior paulista, e não fez faculdade. Seu avô materno tem descendência italiana, mas nasceu em São Paulo. É arquiteto e atualmente vive na Espanha. Seus avós paternos são divorciados. Tiago não tem certeza sobre os lugares onde nasceram, mas sabe que vivem em São Paulo há bastante tempo. Os dois são arquitetos.

No momento da entrevista, Tiago tinha acabado de concluir o terceiro ano do ensino médio e esperava o resultado da primeira fase da FUVEST⁵², considerando que, provavelmente, havia tido um bom desempenho. Em um contato posterior, durante o ano de 2020, teve notícias de que estava cursando Filosofia na Universidade de São Paulo e dedicando-se somente aos estudos.

2.3.3. Anita

Anita nasceu em São Paulo, no Hospital Universitário da USP, em 1994. Filha de pais paulistanos, ela sempre morou no bairro do Butantã, até que em julho de 2019 foi morar com uma amiga no bairro de Perdizes - também região Oeste de São Paulo. Seus pais são separados desde quando ela e o irmão, gêmeo, tinham cerca de treze anos. Anita e o irmão sempre moraram com a mãe.

⁵² Vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo (USP).

Seu pai, Maurício, apesar de paulistano, viveu a adolescência em Santos e veio para São Paulo na época do vestibular. Entrou na Escola Politécnica na USP, mas acabou decidindo prestar vestibular para Física no meio do processo. Deixando a engenharia de lado, Maurício graduou-se em Física na mesma universidade. Depois de formado, tornou-se professor e trabalhou em escolas públicas e privadas e também em um centro universitário. Decidiu deixar de dar aulas e prestou um concurso público para trabalhar na Universidade de São Paulo, onde se aposentou.

Sua mãe, Vera, é paulistana e cursou Assistência Social na Pontifícia Universidade Católica. Também funcionária pública, trabalha como assistente social em uma creche que atende aos filhos de funcionários do governo do Estado de São Paulo. Vera trabalhou cerca de 25 anos nessa creche e, no momento da entrevista, estava bem perto de se aposentar. Por ter se tornado diretora da instituição, ela precisou cursar Pedagogia e estudou na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

Anita é bem mais próxima de sua família materna. Mas a relação com seu pai também é bem próxima. Maurício teve sete filhos: cinco filhos com duas outras esposas e, depois, um casal de gêmeos (ela e o irmão) com a mãe de Anita. Apesar de serem irmãos apenas por parte de pai, Anita os considera tão irmãos quanto o irmão gêmeo: “Tem muita gente que considera quem é irmão só de pai ou só de mãe como meio irmão, e para a gente isso não existe, todo mundo é irmão igual. Meu irmão gêmeo é tanto meu irmão quanto meus outros irmãos. A gente é muito próximo...”. Assim, Anita tem todos os irmãos muito próximos e com frequência os encontra.

Seus irmãos são todos bem mais velhos (a mais velha tem 46 anos e a de idade mais próxima tem 36). A maioria deles cursou o ensino superior, apenas um irmão não cursou. No caso de suas três irmãs, uma delas cursou administração, outra fez publicidade e depois arquitetura e a mais nova cursou administração também. Anita tem uma irmã que faleceu com cerca de vinte anos de idade, no ano em que ela e o irmão nasceram. Segundo ela, o nascimento dela e do irmão “foi uma alegria em um ano de tristeza”.

Em relação a seu irmão gêmeo, ele estava cursando Biologia na USP, mas por problemas de saúde precisou se afastar e foi jubulado. Felipe está se recuperando e tem planos de voltar a estudar quando estiver melhor. Por enquanto, ele e a mãe estão morando no sítio que foi de seu avô, na cidade de Juquitiba - São Paulo. Seu avô materno, falecido há cerca de oito anos, era militar e sua avó é dona de casa. Ela se recorda que passava bastante tempo com eles: “Eles

gostavam muito do sítio, então a gente ia muito para o sítio, e toda quarta-feira a gente jantava na casa dos meus avós. Então a gente sempre foi mais próximo dos meus avôs maternos”. No caso dos avós paternos, seu avô era médico e faleceu antes mesmo dela nascer. Sua avó era dona de casa e faleceu há alguns anos.

Anita formou-se em Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes da USP, no primeiro semestre de 2019 e, no momento da entrevista, trabalhava como educadora em uma organização não governamental, além de realizar outros trabalhos pontuais como *freelancer*.

2.4. “A Alípio era um lugar onde eu me sentia muito pertencente⁵³”: a classe média, suas escolhas e a relação com a escola

Eu acho que a Alípio fazia eu me sentir muito em casa, também pelo fato de eu ter ficado por aqui muito tempo eu conhecia muito bem os espaços, conhecia muito bem os horários, conhecia muito bem os professores, os funcionários... Sabia muito bem os limites do que dava para fazer em cada momento (Entrevista concedida por Tiago).

As experiências de jovens de classe média com a escola costumam ser mais tranquilas e com menos percalços quando comparadas às experiências de jovens de classes populares. Joana, Tiago e Anita tiveram uma trajetória escolar bastante linear, sem rupturas e sem reprovações. Como se pode notar nas falas acima, experimentaram um sentimento de pertencimento e de familiaridade com a escola Alípio Moraes, e também (de modos diferentes) com as outras escolas nas quais estudaram. Isso se dá, dentre outras coisas, porque as classes médias são camadas mais escolarizadas e possuem maior conhecimento sobre os sistemas de ensino. Desse modo, tendem a se relacionar com a escola com maior segurança e propriedade e a fazer escolhas mais certas, que são, na verdade, um investimento na educação como possibilidade de ascensão social para sua prole.

Em relação aos pais dos três jovens, é importante ressaltar que todos eles cursaram o ensino superior em instituições de prestígio. Os pais de seus pais também já haviam alcançado níveis mais altos de escolarização: os avós maternos de Joana possuíam o nível técnico e, posteriormente, sua avó se graduou; três dos avós de Tiago são arquitetos; e o avô paterno de Anita é médico. Assim, apesar de variações nos níveis de capitais que possuem, não se pode negar que todas as famílias em questão aqui tem altos níveis de escolarização e de capital

53 Entrevista concedida por Anita.

cultural. Embora possam ser observadas sutilezas e linhas tênues entre as camadas médias, pode-se dizer que os três jovens ocupam posições sociais distintas, mas bastantes similares e próximas no espaço social. Considerando os investimentos familiares no processo de escolarização, é possível notar diferenças e distanciamentos, mas, de modo geral, os três jovens tiveram experiências escolares muito parecidas.

As práticas cotidianas são um importante canal de transmissão, aos filhos, do patrimônio familiar - material e simbólico. Os capitais não são a única herança que a família transmite para seus filhos. De um modo bastante sutil e mais ou menos inconsciente, a família vai transmitindo a seus filhos modos específicos de pensar e estar no mundo, percepções, orientações e disposições para a ação. Além dos capitais, os indivíduos herdam também um determinado *habitus*.

A vida cotidiana e as práticas corriqueiras dos indivíduos são, simultaneamente, constituídas pelo *habitus* e constitutivas dele. É a partir das relações que o indivíduo mantém nos ambientes sociais em que circula, especialmente no ambiente familiar, que o *habitus* é constituído. O ambiente familiar, por sua vez, é fortemente marcado pela posição social que a família ocupa no mundo (definida, conforme discutido anteriormente, entre outras coisas, pelo volume e valor relativo dos capitais econômicos, culturais e sociais possuídos). O *habitus* seria, então, transmitido aos filhos através das práticas cotidianas, das relações, das escolhas, dos conselhos, dos valores ensinados, etc. Nesse sentido, considerando os valores aprendidos com sua família e suas percepções de mundo construídas a partir desses valores é que o sujeito se orienta no mundo social. Suas ações, escolhas, percepções e pensamentos são mediados pelo conjunto de disposições gerais flexíveis, ou seja, pelo *habitus* que ele herdou de seus processos de socialização e que seguem orientando e estruturando seu estar e movimentar-se no mundo.

Os *habitus* mais compatíveis aos sistemas de ensino e os elevados níveis de capital cultural que as famílias possuem podem ser notados não apenas nos diplomas de ensino superior, mas também nas atividades que realizavam durante a infância. Joana teve um percurso marcado por muitas viagens e por uma formação cultural bastante privilegiada: “A gente sempre ia para parques, SESC... Eles sempre foram muito bons com a gente... de teatro, música, uma formação cultural eu acho que bem privilegiada. Tudo o que tinha de bom em São Paulo eles levavam a gente”. Tiago afirma que sempre iam ao cinema com seus pais e com sua avó paterna, mas que agora, em função do valor dos ingressos, eles têm ido bem menos: “Uma atividade de lazer que a gente fazia muito... a gente ia no cinema, bem mais do que agora,

porque agora ficou muito caro e etc. Mas acho que quando a gente era pequeno, a gente ia bem mais e era marcante”. Diferentemente de Tiago e Joana, que se recordaram das práticas culturais, Anita comentou que costumava frequentar a casa de familiares e parques próximos de sua casa:

Minha maior lembrança é a casa dos meus avós maternos. A gente sempre ia para o sítio dos meus avós, quando eles não iam [para o sítio] a gente ia para a casa deles e o meu avô sempre levava a gente na banca. Dava dez reais para cada um e dizia pra gente comprar o que a gente quisesse. A casa das minhas tias maternas também foi um dos lugares que eu sempre frequentei muito. Quando a gente nasceu acho que meus irmãos nem moravam mais com a gente, acho que só o meu irmão que morava... Então a gente frequentava bastante também a casa dos meus irmãos, porque eles já eram casados. A gente ia para lá bastante. E a gente ia bastante também no [parque] Villa Lobos, Parque da Previdência também, porque era perto de casa (Entrevista concedida por Anita).

Embora a casa dos familiares seja a lembrança mais forte em relação às práticas familiares de lazer na infância, Anita ressalta o quanto sua mãe se preocupava com atividades extracurriculares, o que parece ter sido uma estratégia para aumentar a quantidade de experiências formativas dela e de seu irmão. Apesar dos níveis mais baixos de recursos econômicos, Vera se esforçava bastante para aumentar os níveis de capital cultural de seus filhos:

Minha mãe sempre colocou a gente em muita coisa, então desde pequena eu fiz EMIA [Escola Municipal de Iniciação Artística], que era uma escola de música, fiz ULM [Universidade Livre de Música, ligada à Escola de Música do Estado de São Paulo] que era outra escola de música. A EMIA é música, teatro, dança, artes plásticas... então era tudo. Tudo de graça ou muito barato, minha mãe normalmente ia nos cafundó do judas, mas pra gente ter essa experiência... [...] Então até os treze eu fiz natação. Desde pequena eu sempre fiz muitas atividades extras... Desde pequena eu fazia inglês também, mesmo antes de conseguir essa bolsa [no ensino médio] minhas irmãs pagavam meu inglês e do meu irmão (Entrevista concedida por Anita).

A transmissão do capital cultural, um capital imaterial, não ocorre em uma dose única, como a transferência do título de uma propriedade, mas aos poucos, nas pequenas ações e escolhas do cotidiano. A aquisição do capital cultural é, na realidade, um investimento familiar que demanda tempo e disponibilidade (BOURDIEU, 2007c). Nesse sentido, conforme dito anteriormente, as práticas cotidianas são um importante canal de transmissão, aos filhos, do patrimônio familiar. Esse patrimônio, que é material e também é simbólico, é formado pelos capitais que a família possui - capital econômico, cultural, social e simbólico.

Nosso interesse recai sobre a composição do capital das famílias, sobretudo o capital cultural, que, na maior parte das vezes, converte-se em capital escolar, fazendo com que as crianças que possuam um volume maior desse capital circulem com mais confiança pelos espaços escolares e pareçam ter mais “aptidão” para os estudos. Compreender a composição dos capitais das famílias analisadas é bastante importante para compreender o tipo de relação que elas estabelecem com a escola, suas especificidades e particularidades.

O capital cultural pode ser encontrado em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O primeiro estado, o capital cultural incorporado, fala de um capital que está ligado ao corpo, que “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2007c, p. 74). Sua aquisição exige tempo e passa pela transmissão doméstica, sutil, dissimulada e inconsciente. A relação entre capital econômico e capital cultural é intermediada pelo tempo necessário à aquisição desse capital, seja considerando a precocidade do início do empreendimento da transmissão, seja pelo tempo durante o qual o indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição - que vai depender do tempo livre que sua família pode assegurar, liberando-o das preocupações com a necessidade econômica (BOURDIEU, 2007c). No caso de Joana, Tiago e Anita, suas famílias têm se preocupado com o empreendimento de aquisição do capital cultural desde a infância e tem prolongado as possibilidades de apropriação, uma vez que todos eles podem (ou puderam, no caso de Anita) contar com o apoio financeiro de seus pais para se dedicar exclusivamente aos estudos.

O segundo estado refere-se ao “capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., e é transmissível em sua materialidade”. No entanto, o que é transmissível é sua materialidade, o que não garante a constituição da condição de apropriação específica - que está no plano do simbólico e é o que permite desfrutar de um quadro ou de um livro, por exemplo. Nesse sentido, “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural [incorporado]”. Já o capital cultural sob o estado institucionalizado, refere-se à posse de diplomas, “certificados de competência cultural”. A posse de diplomas permite estabelecer taxas de convertibilidade entre capital econômico e cultural, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Os diplomas, entretanto, não possuem todos o mesmo valor e permitem comparações entre os diplomados, sendo a sua raridade um elemento primordial para a constituição de seu valor (BOURDIEU, 2007c, p. 77-78).

Considerando, então, que o valor do diploma está condicionado à sua raridade e que as possibilidades de reconversão entre capital econômico e cultural estão ligadas ao valor do diploma, as estratégias utilizadas pelos pais dos jovens em questão parecem render uma boa trajetória escolar a seus filhos, uma vez que concluíram o ensino médio em instituições prestigiadas e ingressaram no ensino superior também em uma instituição de prestígio (todos na Universidade de São Paulo).

Ainda em relação à aquisição de capital cultural, há um aspecto bastante importante e específico da formação de Joana que gostaria de destacar: as viagens. Elas aconteciam como lazer, aos finais de semana e com os amigos da escola, mas também marcaram um importante percurso de formação cultural no qual sua família investiu recursos materiais e simbólicos. Joana e o irmão participavam de uma organização não governamental (ONG) que promovia intercâmbios culturais através de viagens:

Uma coisa que eu acho que fez muita diferença na minha vida e na do meu irmão foi o CISV⁵⁴. É uma ONG que faz intercâmbios culturais. Então desde os 11 anos você começa a viajar. Eu e meu irmão fomos para a Suécia, coincidentemente. São quatro crianças e você faz um processo de seleção. É uma ONG que defende os direitos humanos, sustentabilidade, busca resolução pacífica de conflitos, diversidade, tem uma base de valores... E aí faz intercâmbios. Então eu com 11 anos fui para a Suécia com mais três crianças de São Paulo, uma menina e dois meninos e uma líder de mais 21 anos, a gente foi e aí tinham crianças da Coreia, dos Estados Unidos, Canadá, Alemanha, da França, então... 12 países. E você passa um mês lá, com 11 anos, vivendo com essas crianças, em atividades culturais e educacionais. É meio que uma educação não formal, acampamentos e é até os 18 anos.
[...] Fui para a Suécia, fui para... Aí, eu fiz dois nacionais. Fiz outras viagens e até agora em julho [2019] eu fui para o México, foi minha última. Mas tem muitos acampamentos nacionais também, eu fiz pra São José dos Campos, Campinas... É o mesmo esquema, só que com pessoas do Brasil inteiro. E aí, já abrange outra camada que consegue pagar para ir para Campinas, Salvador, mas não consegue pagar para ir para a Tailândia, Indonésia (Entrevista concedida por Joana).

Joana entrou com cerca de 11 anos para esta ONG e permaneceu até os 18 anos. Ao longo desse tempo, fez viagens nacionais e internacionais custeadas por sua família. Por conta das viagens pôde conviver com pessoas muito variadas, de diferentes camadas sociais, aumentando sua rede de relações. Esse parece ter sido um grande investimento de sua família que, aparentemente possui mais capital econômico do que as famílias de Tiago e Anita, e escolhe investir esse capital na formação de seus filhos. Se considerarmos que, de acordo com Joana, seus avós paternos provavelmente não cursaram o ensino médio e que seu pai chegou ao nível da pós-graduação e todos seus tios paternos têm ensino superior, podemos inferir que

⁵⁴ *Children's International Summer Villages*, atualmente conhecido como CISV.

houve algum tipo de acumulação e reconversão de capital - expressa na diferença de anos de escolaridade entre origem (avós) e destino (pai e tios). Ademais, há um evidente investimento, por parte dos pais de Joana, em transmissão de capital para seus filhos, que alcançaram o ensino superior em universidades públicas de prestígio, fizeram cursos de idiomas, tiveram acesso à arte e lazer, realizaram intercâmbios culturais e podem seguir estudando com o apoio financeiro deles. “Há evidências, portanto, de que as estratégias de acumulação de capital (e, portanto, de ascensão social) atravessem várias gerações familiares” (BERTONCELO, 2016, p. 94). O fato de haver uma baixa conversão em patrimônios materiais provavelmente é resultado dos esforços de acumulação de capital cultural e das estratégias de reconversão de seu capital de origem. Assim, a opção por utilizar os recursos financeiros em viagens, por exemplo, pode ser considerada uma estratégia de reconversão de capital econômico em capital cultural e social (BERTONCELO, 2016).

Considerando suas origens marcadas pelos elevados níveis de capital cultural e pela constituição de um *habitus* compatível com os sistemas de ensino, podemos dizer que as relações que esses jovens puderam estabelecer com as escolas nas quais estudaram foram muito tranquilas, contínuas e sem rupturas. Em relação ao início da trajetória escolar, Joana e Tiago estudaram em escolas privadas no bairro do Butantã e com propostas educacionais não tradicionais também. Anita frequentou primeiro a creche em que sua mãe trabalhava e depois uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), também no bairro do Butantã. No caso de Anita, as primeiras escolhas de escola feita por seus pais (principalmente por sua mãe) não tiveram critérios tão claros, mas provavelmente foram pautadas por questões práticas, como a proximidade de casa.

Já as escolhas feitas pelos pais de Joana e de Tiago parecem ter tido critérios mais explícitos. No início de sua trajetória escolar, Joana estudou em uma escola de educação infantil bem próxima à Alípio Moraes, também no bairro do Butantã, a Tearte. A Tearte é uma escola de educação infantil bastante conhecida no bairro por sua proposta alternativa, por trabalhar muito com a cultura popular brasileira e por estar localizada em um terreno com obstáculos naturais e muitas possibilidades de brincadeiras. As crianças não têm aulas convencionais, mas podem escolher o que querem fazer e descobrir seus interesses. Mary, mãe de Joana, que também foi entrevistada, conta que descobriu a Tearte através da terapeuta corporal de seu filho mais velho: “O Marcelo não tem um pé, e ele tinha muita necessidade do estímulo físico. Uma fisioterapeuta, uma terapeuta corporal, disse assim pra mim: ‘minha filha estudou numa escola

que era cheia de obstáculos, e barro, e areia, então, quem sabe você coloca ele lá.’ E eu fui conhecer, e achei que era um lugar perfeito pra ele”.

O espaço da Tearte também foi muito significativo para Joana, uma vez que muitos de seus amigos de lá foram com ela para Alípio e estudaram juntos por vários anos - um caminho quase natural para uma parcela das famílias, pois todos os anos a Alípio recebe muitas crianças da Tearte no primeiro ano do ensino fundamental. Além disso, a importância desse espaço também está nas relações que ele proporcionou. Foi através da Tearte que seus pais conheceram a Alípio.

No caso de Tiago, desde a educação infantil ele e seus irmãos estudaram em escolas com propostas de ensino pouco tradicionais. Quando ainda era um bebê, começou a frequentar uma escola particular do bairro, chamada Pitanga Porã: “Eu lembro que era um espaço muito gostoso e eu gostava muito”. Ele comenta que foi muito feliz lá, que tem muitas lembranças boas e que as práticas educativas lá desenvolvidas marcaram muito sua formação:

Eu me lembro muito bem de quando a gente começava a dar problema... Eles [os professores] eram muito menos dar bronca, deixar de castigo e muito mais colocar a pessoa para respirar e falavam: “quando você achar que você está pronto você volta”. Lidavam com os conflitos dessa forma, sempre fazendo conversar as duas partes e colocando as pessoas para se acalmar sozinhas... Eu lembro que tinha uma salinha de cochilo. Se você estava se sentindo mal e doente, você podia ir lá e dormir, por exemplo. Isso me marcou muito eu acho, porque até hoje eu lido com os problemas dessa forma. Se eu precisar, eu paro, dou um tempo e quando eu estiver pronto eu volto. E eu acho que isso me fez muito bem como pessoa, porque é uma coisa que eu me vejo diferente das outras pessoas, que têm mais dificuldade de lidar com os conflitos internos e externos. Foi uma experiência importante para a minha formação (Entrevista concedida por Tiago).

A oportunidade de resolver os conflitos dialogando e pensando sobre seus sentimentos acaba por render às crianças mais oportunidades de aprendizado. Em um estudo que compara uma creche pública com uma creche privada no município de Campinas, as autoras Câmara e Almeida (2012) perceberam o quanto os professores da creche privada e que atendem crianças de classe média, estão constante e permanentemente engajados no diálogo com as crianças, procurando explicar todas as situações e ajudando-as a compreender melhor seus sentimentos. Os adultos da creche privada, por exemplo, permitem que a recusa das crianças em obedecer a alguma ordem se alongue mais. Nesse sentido, pelo fato de os professores estarem mais disponíveis para o diálogo e para as solicitações das crianças, estas acabam se beneficiando, seja com a ampliação do vocabulário, com o desenvolvimento da capacidade argumentativa ou quando ganham a possibilidade de ter a atenção do professor por mais tempo. Esses benefícios,

por sua vez, vão se acumulando ao longo de suas trajetórias escolares e, possivelmente, refletindo em melhores desempenhos na escola (CÂMARA; ALMEIDA, 2012). Desse modo, o fato de ter tido uma educação pautada pelo diálogo desde muito pequeno foi proporcionando a Tiago inúmeros benefícios.

Ao mencionar as escolhas que seus pais foram fazendo e as estratégias que adotaram, pode-se ir compreendendo o quanto as prioridades de sua família estavam relacionadas a possibilitar certas experiências educativas para seus filhos, às vezes, em detrimento das questões econômicas. Tiago comenta que seus pais criaram uma relação próxima com a diretora e a coordenadora da escola Pitanga Porã porque era comum que eles atrasassem as mensalidades (os três filhos estudaram nesta mesma escola):

E eu acho que eles criaram uma relação próxima com a diretoria e coordenação porque eles sempre tiveram menos dinheiro do que a maior parte das pessoas do círculo deles. Por uma decisão, eu acho, eles escolheram se preocupar menos com isso. Então tiveram muitos meses, muitos anos que acho que eles atrasaram a mensalidade da escola... E aí, fizeram um acordo com elas. Acho que teve um ano que a gente pagou menos... (Entrevista concedida por Tiago).

O fato de se preocuparem menos com os aspectos econômicos e ter “menos dinheiro do que a maior parte das pessoas do círculo deles” demonstra que, apesar de menos condições econômicas, seus pais preocuparam-se em manter boas relações, o que também pode ser compreendido como estratégia de acumulação de capital social e cultural, uma vez que a partir das boas relações conseguiam manter seus filhos na escola que escolheram.

Em função dos elevados níveis de capital cultural, seus pais tiveram a possibilidade de pensar sobre e escolher o projeto educativo mais adequado para seus filhos. Tiago comenta que sua mãe visitou algumas escolas, inclusive a Tearte, mas que não gostou do modo como as crianças conviviam. Mesmo que as duas escolas, Pitanga Porã e Tearte, tenham propostas progressistas de educação, para eles foi possível avaliar as escolas nos detalhes:

Eu lembro que eles visitaram a Tearte, que é de onde vem boa parte dos alunos da Alípio, inclusive, e ela falou que viu as crianças convivendo e que não gostou muito do jeito que as crianças se tratavam. E quando ela foi na Pitanga, viu essa forma que eu descrevi, dos educadores cuidando das crianças e lidando com os conflitos de uma forma que ela se identificou. Ela visitou as escolas e acho que ela, por parte dela não sei da parte do meu pai, ela acabou querendo a Pitanga muito por causa disso (Entrevista concedida por Tiago).

Poder pensar e reconhecer práticas pedagógicas com as quais se identificam mais é um privilégio de famílias mais escolarizadas e, portanto, mais familiarizadas com os sistemas de ensino. As famílias de classe média tendem a escolher a escola a partir de questões mais ideológicas, relacionadas ao projeto educativo e considerando como seus filhos vão se sentir. Em seu estudo sobre como ocorrem as escolhas familiares por estabelecimentos de ensino do bairro em que residem, Van Zanten (2010, p. 417) chama atenção para o fato de as famílias das classes médias, bem-dotadas de capital cultural e escolar, conferirem grande importância ao modo como os filhos se sentem nas escolas e à sua felicidade, que está ligada fortemente “à ausência de fortes pressões em favor do êxito e da conquista de uma sociabilidade intensa entre pares”.

Nesse ponto, a escola municipal Alípio Moraes mostra-se como uma escolha muito certa das classes mais escolarizadas, uma vez que a escola se propõe a ser um local com baixos níveis de pressão, onde as crianças podem pensar de modo mais autônomo em tempos e espaços muito mais flexíveis que os encontrados nas escolas com uma pedagogia mais tradicional.

Acerca do ingresso na Alípio Moraes, Tiago comenta que não sabe exatamente como seus pais conheceram e escolheram a escola. Ele imagina que tenham ouvido falar do projeto e por ser uma escola perto de casa e uma escola pública, eles optaram por ela:

Eu acho que eles queriam que a gente estudasse em escola pública no fundamental porque eles provavelmente decidiram que era importante que a nossa formação começasse na Pitanga, mas eu acho que eles estavam meio sem dinheiro na época e eu acho que eles ouviram falar da Alípio e resolveram que era aqui. E é isso, como eles têm filhos em escadinha, dois em dois [anos], o João veio primeiro e ficou dois anos aqui antes de eu entrar. Eu acho que funcionou como um experimento, eles gostaram e aí todos nós acabamos estudando por aqui (Entrevista concedida por Tiago).

Ainda que os recursos financeiros fossem relevantes na escolha dos pais de Tiago e, possivelmente, eles não tivessem condições de pagar uma escola particular, eles também pensaram no projeto pedagógico. Tiago menciona que eles “ouviram falar do projeto” antes de matricular os filhos e puderam experimentar, primeiro com o filho mais velho. Assim, combinando fatores objetivos (como o dinheiro e a proximidade de sua casa) com fatores ideológicos (o projeto educativo e o sentimento de seus filhos em relação à escola), seus pais escolheram a escola Alípio Moraes. Assim, a trajetória de Tiago na Alípio começou quando ele tinha sete anos e estava iniciando o ensino fundamental.

Em relação à Joana, como pude entrevistar sua mãe, consegui obter informações detalhadas acerca da escolha da escola Alípio Moraes. De acordo com o que Mary relatou, no ensino fundamental ela e o marido tinham a intenção de matricular os filhos em uma escola pública, pois foi onde ela e o marido sempre estudaram. Foi em uma reunião de famílias na Tearte, escola de educação infantil que Joana e seu irmão frequentavam, que ela conheceu a Alípio Moraes:

E a Alice [diretora da Alípio] estava lá, era uma mãe da escola [da Tearte]. Numa reunião ela levantou, e a Fátima falou: “ah, essa é a Alice e ela tem um filho aqui, ela é diretora de uma escola pública”. Quando eu ouvi que era uma escola pública... Porque eu já estava começando a entrar em pânico porque eu ia ter que por meus filhos numa escola particular e eu não sabia nem lidar com isso. E o José também era de escola pública. Então pra mim era completamente natural colocar numa escola pública, aqui do lado: Feito! Eu quero conhecer. E aí, o José conheceu primeiro, bem no início do projeto, participou do início do projeto, dos primeiros dias e conversas [...]. E aí ficou superenvolvido, e foi voluntário durante cinco anos, dezoito horas por dia, aquela loucura na escola. Pra nós, era muito natural, eu nem fui ver outras escolas. Para mim, era mais ou menos perto, dava pra ir de ônibus ou de carro, era do lado da escola da pré-escola, então, quando a Joana estava na Tearte ainda e o Marcelo na Alípio, era assim a logística da vida (Entrevista concedida por Mary).

Mary se questiona se teria coragem de matriculá-los em outra escola pública: “[Quando soube da Alípio] então eu nem questioneei, eu queria conhecer, mas eu... eu acho que se fosse outra escola pública talvez, não sei... fiquei me perguntando assim: “se fosse na quebrada, uma escola estadual, será que eu iria encarar?”. A Alípio não era qualquer escola pública, era uma escola de prestígio e com um projeto político pedagógico diferenciado das outras escolas da rede municipal. Desse modo, de alguma forma, Mary sabia que estava escolhendo uma boa escola para seus filhos. As famílias que possuem recursos econômicos e culturais mais elevados têm melhores condições de escolha e, ao fazê-las, levam em consideração critérios academicamente mais relevantes. Essas famílias, como é o caso da família em questão, possuem mais e melhores informações sobre os sistemas de ensino e estão mais aptas a utilizá-las, tendendo a “escolher a melhor escola possível para os filhos, o que constitui uma vantagem adicional para eles, comparativamente aos alunos oriundos de meios socialmente menos aquinhoados” (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 957).

Essas escolhas e investimentos em educação escolar por parte das famílias são, indubitavelmente, marcados pela sua posição social e pela posse de determinados capitais econômico, social e cultural. Dessa forma, “não se pode reduzir tal ato a uma conduta racional dos atores sociais que, servindo-se de critérios universais de avaliação, fariam um cálculo de

tipo ‘custo/benefício’ para escolher entre todas as opções objetivamente disponíveis” (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 955). É um ato não necessariamente racional e linear, além de a própria possibilidade de escolha variar muito entre os meios sociais (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011; NOGUEIRA, 2013).

A propensão a escolher ou a importância atribuída a esse ato variam em função do lugar que as estratégias de escolarização ocupam no conjunto das estratégias de reprodução da posição de um grupo familiar, num dado contexto sócio-histórico. De modo geral, na medida em que a escolarização tem um peso maior na determinação da posição social e profissional futura da prole, os pais tendem a atribuir maior importância a cada passo da carreira escolar dos filhos, incluindo aí a escolha da escola a ser por eles frequentada. Por isso, essa tendência é particularmente forte entre as parcelas mais escolarizadas da classe média, cuja posição social atual e o futuro dos filhos dependem basicamente da posse de credenciais escolares. (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 956).

Nessa perspectiva, por terem, entre outras coisas, o futuro mais atrelado às credenciais escolares, as camadas mais escolarizadas dominariam melhor a linguagem do sistema escolar e, no momento de fazer suas escolhas, levariam em consideração critérios relacionados ao processo educativo, como a pedagogia adotada, os princípios filosóficos, os conteúdos curriculares e o desempenho da instituição nas avaliações externas. As famílias menos escolarizadas, por outro lado, quando (e se) fazem esse tipo de escolha, levam em consideração critérios de ordem mais prática e utilitarista, como a proximidade do domicílio, a facilidade do transporte, o fato de terem outros filhos no mesmo local e a infraestrutura física, por exemplo (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011; NOGUEIRA, 2013).

Em relação ao ingresso de Anita na Alípio Moraes, ela comenta que sua mãe nunca mencionou quais foram os critérios para a escolha dessa escola, mas considerando que haviam outras opções de escola pública igualmente próximas à sua casa, ela imagina que houve, sim, algum tipo de pesquisa:

Eu acho que tem bastante a ver com estar próximo, porque a Alípio é muito perto de onde eu morava. Claro, eu acho que foi uma escolha porque também tinha [EMEF] Júlio Mesquita que também era perto, tinha [Escola Estadual] Emydio... Acho que ela deve ter dado uma estudada nas escolas e a que fazia mais sentido era a Alípio, mas nenhuma escolha muito declarada... (Entrevista concedida por Anita).

Quando Anita começou na Alípio (em 2001), o projeto político pedagógico especial ainda não havia sido implementado. Mas mesmo antes da implementação do projeto a escola já tinha práticas e atividades diferenciadas:

A Alípio sempre foi, mesmo antes da implementação do projeto, muito aberta. Eu fazia aula de capoeira antes do projeto, fazia aula de danças brasileiras antes do projeto, fazia Vigilantes da Natureza, fazia flauta, circo... Então sempre teve esses extras e eu sempre participei muito da escola desde a primeira série. [...] No primeiro ano [do projeto] eu estava na quarta série e aí eles implantaram só na quinta e na oitava, eu acho. Quando eu mudei para a quinta série, foi o segundo ano de projeto... Então era tudo muito novo, sei lá, tinha três roteiros e a gente não deu conta de fazer (risos). E as coisas foram mudando aos poucos, mas aí, a partir da quinta série, todos os anos eu fiz dentro do projeto (Entrevista concedida por Anita).

Joana, Tiago⁵⁵ e Anita estudaram na Alípio Moraes durante todo o ensino fundamental. Desse modo, tiveram muitos anos de convivência com o projeto político pedagógico especial. De diferentes modos, cada um deles foi estabelecendo suas relações com os espaços, as práticas pedagógicas e os professores.

2.4.1. “Eles viviam naquela escola⁵⁶”: A participação das famílias no projeto

A intensa participação da comunidade de famílias no interior da escola é uma característica muito marcante na escola Alípio Moraes. Entretanto, como pode-se deduzir diante do que foi dito até aqui, as famílias de diferentes classes sociais não participam do mesmo modo e percebe-se uma maior participação das famílias com mais recursos. Frequentemente, o que se pode notar é que as famílias de classe média costumam se aproximar da escola como uma tentativa de colaborar na construção de uma escola de maior qualidade. Essas ações podem ser entendidas também como uma estratégia, por parte das famílias mais escolarizadas, para aumentar os retornos educacionais de seus filhos e criar um ambiente de aprendizagem mais condizente com o que desejam para a trajetória escolar de sua prole.

As famílias de Joana, Tiago e Anita foram extremamente atuantes no projeto da Alípio e esta é uma marca forte na trajetória dos três jovens e na relação que puderam construir com a escola:

Eles viviam naquela escola. Tinha festa... Até uma da manhã lá, fechando, abrindo... Minha mãe ia às sete horas da manhã para a escola... Bom, mas eles revezavam também. Aí meu pai foi ficando mais ausente porque ele trabalhava em uma outra

55 Quando Joana e Tiago entraram na escola, em 2008 e 2009, respectivamente, o projeto já havia sido implementado.

56 Entrevista concedida por Joana.

cidade também... Mas minha mãe sempre foi apaixonada pela escola (risos) (Entrevista concedida por Joana)⁵⁷.

Minha família foi muito participativa no projeto durante muito tempo. Lembro que meu pai foi presidente do Conselho de Escola uma época, minha mãe já chegou a dar aula de reforço para os alunos estavam dando muito problema no nono ano enquanto eu estava no Ciclo I ainda... Sempre ajudaram nos mutirões, sempre ajudaram a organizar as festas. Depois de toda festa da Alípio sempre tinha um rolê na minha casa, a galera ia direto para casa e a gente fazia um pós festa lá. E acho que à medida que o João saiu, se formou e foi para o ensino médio, aí depois eu saí, a participação deles foi diminuindo. [...] Mas eu acho que enquanto eles participaram muito, tinha muito sentido para eles tudo que acontecia aqui: as reuniões, os encontros à noite... Eu lembro da “pizzada” que rolava, que era muito gostoso, a gente ficava aqui à noite e era bom. [...] Passei muito tempo da minha vida na Alípio (risos) fora do horário de aula e muito por conta dos meus pais que estavam aqui sempre. [...] Eu acho que a Alípio fazia eu me sentir muito em casa (Entrevista concedida por Tiago).

Porque minha mãe era muito ativa. Minha mãe foi presidente do Conselho de Escola. Ela sempre participou muito da escola desde antes do projeto... Inclusive ela participou dessas reuniões de construção do projeto. Então eu sempre ficava meio que o dia inteiro na escola. Essa época de primeira à quarta série eu estudava à tarde, porque só tinha a tarde, e aí eu ficava a noite quase todo dia, porque ou tinha reunião ou tinha circo, ou capoeira, ou não sei o que... Então eu sempre vivia na escola, mesmo antes do projeto. E aí com o projeto isso só ficou mais forte de pertencer a escola, de estar na escola... Tudo que tinha lá eu ia! [...] Ela [mãe] sempre esteve muito perto [da escola]. Ela e a Alice se davam muito bem. Eu já fui embora meia-noite da escola... Ela participou muito da construção do projeto, ela ia em reuniões, ajudava a pensar o que iria ser feito... Ela ajudou bastante nesse momento de transição, deu muito apoio para a Alice (Entrevista concedida por Anita).

Levando, então, em consideração o grau de envolvimento dessas famílias com a escola, podemos dizer que a relação que Joana, Tiago e Anita puderam estabelecer com a Alípio foi uma relação de muita familiaridade e intimidade, uma vez que seus pais conheciam e acompanhavam o projeto bem de perto. A forte presença de seus pais na escola, tanto na implementação quanto na manutenção do projeto pedagógico da Alípio, ajudando a construí-lo no cotidiano, participando das festas e das instâncias de deliberação como o Conselho de Escola, certamente marcou a relação que os jovens estabeleceram com esse espaço. Ver a mãe e o pai tão próximos da escola que estudavam e tão engajados na participação, sem dúvida colaborou para que eles desenvolvessem uma relação muito positiva com esse projeto educativo.

57 Além das festas, como aparece nessa fala de Joana, seus pais participaram ativamente de outras esferas de construção do projeto, como fica evidente nos dois seguintes trechos de falas de Mary (mãe de Joana): “O José [pai de Joana] conheceu primeiro, bem no início do projeto, participou do início do projeto, dos primeiros dias e conversas [...]. E aí ficou superenvolvido, e foi voluntário durante cinco anos, dezoito horas por dia, aquela loucura na escola”. “Eu sempre fiquei muito próxima, sempre tive uma relação muito próxima com o tutor, então tinha muita abertura pra falar, eu estava presente na escola. Tinha essa troca de corredor, que eu acho diferente de quem nunca vai à escola...” (Entrevista concedida por Mary).

A relação de proximidade de seus pais com a escola é fruto do capital cultural que possuem e, sendo assim, quanto maior o volume de capital cultural acumulado e transmitido pela família, mais familiarizados com o ambiente escolar os filhos estarão e, portanto, poderão construir suas trajetórias escolares de modo muito menos desgastante e com menos esforço que as camadas menos escolarizadas da população. Joana, Tiago e Anita puderam se “sentir em casa”, puderam sentir que o espaço escolar é tão familiar e conhecido que pode ser considerado a extensão do próprio lar. Ou, nas palavras de Anita: “A Alípio era um lugar onde eu me sentia muito pertencente”.

A relação que eles construíram com o espaço da escola foi, portanto, bastante positiva. Em suas falas é muito nítido que o espaço da escola não era apenas para as aulas, mas que passavam muito tempo lá por conta da participação ativa e intensa que seus pais tiveram, chegando a ficar “até meia-noite” ou passar “o dia todo na escola”. Nesse sentido, a partir da abertura da instituição para a comunidade e da participação das famílias aqui em questão, outras relações foram sendo construídas, outras relações foram possíveis para os três jovens, inclusive compreender o espaço da escola como espaço de lazer, diversão e encontro.

2.4.2. O projeto da escola Alípio Moraes e as observações de Joana, Tiago e Anita

A autonomia para fazer as próprias escolhas é uma característica forte que a Alípio corrobora e busca incentivar e ensinar, e, desse modo, esse aspecto apareceu forte em algumas entrevistas, sobretudo nas entrevistas de Joana, Tiago e Anita. Combinada com a prática familiar, a autonomia acabou por fortalecer a construção da própria subjetividade dos estudantes. No caso das famílias menos escolarizadas, esse parece ser um elemento importante, mas que é nomeado de outro jeito, aparece como uma possibilidade de “ser você”, como liberdade para ser quem você é de verdade. A liberdade para experimentar e a liberdade de ser quem se é parece marcar todos os processos, independente da classe social, e deixam os estudantes com uma sensação muito positiva sobre a escola e o que ela proporcionou.

Quando perguntei à Joana o que ela mais gostava Alípio, ela conta que era a liberdade que a escola oferecia e a possibilidade de testar suas ações em um ambiente seguro:

Eu gostava que a gente era muito livre. Eu gostava muito da liberdade que a gente tinha. [...] Eu lembro que eu fazia, eu e as meninas... O nosso grupo eram sempre as mesmas. Todas as meninas da Tearte eram do mesmo grupo, mesma tutoria. Mas é que era muito assim, o que a gente quisesse a gente fazia lá. Aí eu já não sei se era a

melhor escolha, mas era o que acontecia. Se acontecesse alguma coisa, fazíamos uma assembleia. Entendeu? A gente tinha muito essa liberdade de levar a escola para onde a gente queria... [...]. E era muito interessante brincar com isso. Então eu acho que sempre tiveram muitos atritos ao longo da escola, mas que foram atritos muito importantes... De meio ser um laboratório, até onde você pode ir e até onde não pode também. Mas você aprende ali dentro de um ambiente seguro e não na vida dando a cara a tapa. Que também é importante, mas, talvez ter essa liberdade antes você já aprende antes “meu, isso aí eu não sei se foi muito legal; essa parte foi boa, dá pra ir por aí” (Entrevista concedida por Joana).

A liberdade é outro aspecto que, de modos diferentes, aparece em todas as entrevistas que realizei. O modo como cada jovem lidou com essa liberdade e como cada um se refere a ela é muito distinto e guarda relação com as posições sociais ocupadas por eles e a quantidade de capital que podiam colocar em jogo nessas situações. Sem dúvida, o fato de Joana se sentir tão segura e tão íntima desse espaço escolar (considerando, inclusive, a proximidade que seus pais tinham com a gestão, professores e funcionários) garantiu que ela pudesse explorar limites mais amplos e que pudesse fazer da escola um “laboratório”, no qual podia testar variados comportamentos. Ao confrontar as pessoas e as regras, vinham as consequências e Joana precisava aprender a lidar com elas. No entanto, não sentir que estava presa e que poderia confrontar as autoridades escolares, sem dúvida foi bastante importante para a construção de sua subjetividade, autonomia e “jogo de cintura” com as situações da vida. Desse modo, com a participação intensa de seus pais, Joana sentia que aquele espaço era seguro e que era possível testar muitas coisas, como um “laboratório” da vida.

A liberdade também aparece na relação com o espaço e na fala de Tiago isso fica bem nítido. Em relação aos aspectos que mais gostava no projeto, Tiago ressalta que gostava muito “das atividades que eram propostas para a gente fazer em aula”. Além disso, ele menciona os passeios e a importância do território no entorno da escola: “Eu lembro dos passeios, das saídas que a gente fazia. Eu andava aqui pelo bairro, por exemplo, passar pela Praça da Vaca e visitar a nascente do Iquiririm, coisas do gênero, eu achava muito legal”.

As atividades diferentes e as possibilidades de romper com os muros da escola, visitando lugares próximos e caminhando pelo bairro é uma característica forte do projeto político pedagógico da escola e uma proposta realizada, com frequência, por muitos professores. A relação com o espaço da escola e com seu entorno é construída, desde a chegada da diretora Alice, buscando aproximar a comunidade e a partir da ideia de que a escola precisa ser um lugar bonito e agradável para todos.

Eu acho que quando era muito pequeno o que me marcava era eu correndo pelo espaço

da Alípio, que eu acho muito gostoso até hoje. Eu acho que é uma escola abençoada por um espaço muito gostoso e que tem um... Faz parte do projeto também. Tem várias características da escola que são completamente diferentes do espaço de outras escolas municipais. Então a tenda, o *deck*, a oca - que não existe mais, mas que eu aproveitei bastante. Tinha aula dentro, inclusive. Eu acho que é um espaço muito bom para uma criança, me marcou (Entrevista concedida por Tiago).

A fala de Tiago nos faz imaginar a cena: crianças correndo pelo espaço. Ressaltando a importância do espaço da escola, sua fala traz a ideia de liberdade que aparece tantas vezes nas entrevistas de outros jovens. Essa fala também nos remete a uma fala da diretora Alice sobre a necessidade e a preocupação que ela tinha de que a escola fosse um lugar bonito e agradável para todos: “Eu priorizo isso mesmo, eu priorizo uma escola bonita. [...] É um orgulho as crianças terem uma escola que seja bonita, isso significa respeito. Respeito a gente não aprende na palavra, a gente aprende na ação” (Trecho de entrevista concedida por Alice *apud* PAIER, 2009, p. 30).

Cenas do Campo:⁵⁸ Para ilustrar a postura engajada e a apropriação com a qual as crianças circulam no espaço e falam sobre a organização da Alípio Moraes, relembro a fala de uma visitante da escola: “Durante a minha visita eu só vi crianças, nem parecia que tinha adultos lá. As crianças circulavam felizes e livres por todos os lugares”. Por se tratar de um projeto educativo diferenciado, a escola recebe muitos visitantes. Quem apresenta a escola e conta sobre o projeto são sempre as crianças. Em geral, elas gostam bastante dessa atividade e em sua realização mostram-se muito apropriadas tanto do espaço quanto do projeto.

Creio que a construção dessa ideia de liberdade, de engajamento e de empoderamento que podemos notar na fala da visitante e que outras pessoas já verbalizaram ao olhar para o modo como as crianças circulam no espaço da escola e se dirigem aos adultos está muito ligada ao fato de os educadores terem, na maior parte das vezes, uma postura muito aberta ao diálogo e às demandas das crianças, ouvindo-as com atenção, valorizando suas ideias e sentimentos. Nessa relação, as crianças parecem se sentir acolhidas e livres para demonstrar seus afetos e para se apropriarem tanto de si mesmas quanto da escola.

Outro exemplo acerca disso é o de Patrícia, uma criança do 5º ano com muitas dificuldades em português e matemática. Durante as oficinas dessas disciplinas, Patrícia mostra-se muito tímida. Tem vergonha de pedir ajuda e de mostrar suas tarefas, porque sempre acha que “estão erradas”. No entanto, nas rodas de conversa, ela tem uma postura completamente diferente: mostra-se muito à vontade para fazer colocações na roda, sejam dúvidas, observações ou sugestões. Nas rodas ela se expressa com muita clareza e facilidade, sendo capaz de rever suas posições e reconstruir sua argumentação a partir do que foi colocado pelos colegas.

⁵⁸ Reitero que as cenas relatadas no quadro “Cenas do Campo” não se referem aos estudantes egressos que foram entrevistados, mas a outras pessoas com as quais tive contato ao longo dos anos de trabalho nesta unidade educacional.

Para Anita, uma das coisas mais importantes no projeto da Alípio foram os vínculos que ele possibilitou que ela construísse. Junto com as amigadas, a escola proporcionou o convívio com o diferente, abrindo espaço para aprender muitas coisas novas:

Essas relações, esses vínculos foram muito fortes, acho que se construíram... Acho que é isso, o que mais forte a Alípio me traz são todas essas oportunidades que a Alípio possibilita, de você conhecer tudo que é muito diferente de você. Na minha tutoria tinha um menino que tinha algum tipo de deficiência que eu não lembro agora. Mas é isso, de como a gente lidava com isso e conseguia ajudá-lo de alguma forma. A gente aprendia a lidar com ele de outra forma, então sempre isso foi muito normal, sabe? Você aprender a lidar com o diferente, não julgar, você ter oportunidade de experimentar coisas diferentes, coisas novas... [...] Acho que abriram muitas portas, possibilitaram ter experiência com coisas muito diferentes e pessoas muito diferentes. Então acho que isso é muito rico para a formação, você se desenvolve muito mais quando não está bitolado numa coisa única né? (Entrevista concedida por Anita).

Com relação aos aspectos pedagógicos mais propriamente ditos, gostaria de ressaltar a relação que Joana, Tiago e Anita estabeleceram com os roteiros de pesquisa. Apesar dos elevados níveis de capital cultural, esse dispositivo de estudo não foi simples para os jovens entrevistados. A questão principal não era o conteúdo ou as atividades. A grande dificuldade que eles mencionaram foi conseguir se concentrar para estudar, uma vez que para a realização dos roteiros sentam-se em grupos com seus amigos e a distração parece inevitável:

Meu irmão sempre acabava antes os roteiros, eu não, eu ficava “ai meu deus, faltam não sei quantos roteiros”. Então eu fui um pouco mais lerda e, às vezes, precisava fazer em casa, às vezes precisava me policiar um pouco mais para fazer... [...] Ah, mas sempre foi tranquilo. Eu gostava de fazer. Acho que no final eu ficava mais desesperada, “ai preciso acabar”, ficava meio aflita... Mas eu gostava muito de fazer sim, sempre no final dei conta de fazer tudo (Entrevista concedida por Anita).

Eu sempre tive dificuldade de trabalhar em casa. Eu não gosto de fazer lição de casa. No ensino médio, eu nunca gostei também. Eu gostava de fazer [os roteiros] aqui na Alípio, só que como a gente senta em grupos também tem essa questão... Tá, você está sentado num grupo para fazer o roteiro, que você tem até o final do ano para fazer, mas você está sentado com os seus amigos... Então, é isso, rolava uma conversa. Eu não aproveitava ao máximo o espaço da escola. Acho que ninguém consegue aproveitar ao máximo o espaço da escola para fazer o roteiro e eu não gostava de fazer em casa. E aí, ia acumulando e eu ficava bem ansioso e nervosinho (Entrevista concedida por Tiago).

Joana comenta que algumas crianças, como ela, brincavam bastante, mas conseguiam terminar o que era necessário pois tinham um auxílio em casa e mais facilidade para fazer as tarefas escolares. Os roteiros de pesquisa, carro-chefe do aprendizado dos conteúdos, também

não foram uma grande dificuldade para ela, mas as diferenças sociais aparecem como ponto importante em sua fala:

A gente ficava alopando a escola o dia inteiro no salão, ficava gritando, conversando, não estava fazendo nada porque sabia que chegava nos três últimos meses de aula a gente dava um pique e fazia e sempre dava conta. Porque também se a gente chegasse em casa, tivesse dúvida, falava “oi pai, me ajuda”, sabe? Tinha também uma base e a gente tinha facilidade para pegar o conteúdo. [...] Eu não acho que era difícil, o conteúdo era muito fácil, muito simples, porque era literalmente você ler um texto e responder a pergunta. Mas para quem não consegue sentar na cadeira e falar “agora eu vou ter que ficar uma hora fazendo isso”, não dá certo. Também depende de quem você é... Eu lembro que muita gente passava de ano sem fazer os roteiros. Só que aí também não sei quanto que isso vai valer a pena, sabe? Porque é o conteúdo de um ano... [...] Tinha muita gente que estava no nono ano e não tinha nem feito o do quinto, do sexto, sei lá... Eu ficava... Como você faz isso, sabe? Na minha cabeça era muito inconcebível, porque eu falava eu sento aqui três horas e já faço o roteiro inteiro. É muito tranquilo, *mas também foi muito uma educação que eu fui tendo desde pequena. Então eu também acho que foi isso... Essa discrepância no nível dos alunos, que é uma tensão maior* (Entrevista concedida por Joana).

As famílias mais escolarizadas possuem mais elementos para se movimentar no universo escolar e compreendê-lo, tendo mais clareza acerca dos mecanismos e das formas de organização da escola - essa clareza se converte em ajuda nas tarefas de casa, maior participação nas atividades da escola, incentivo à leitura, ou envio dos materiais adequados, para citar apenas alguns exemplos práticos e cotidianos. A fala de Joana evidencia uma marca forte de distinção entre dois grandes grupos: as crianças que tinham a quem recorrer e pedir ajuda em casa e as crianças que não tinham. Ainda que com dificuldades e alguns atrasos, de uma forma ou de outra, Joana, Tiago e Anita conseguiram terminar tudo e não foram reprovados em nenhum ano - diferentemente do que aconteceu com os três jovens entrevistados das classes populares: todos tiveram alguma reprovação ao longo da trajetória na Alípio Moraes.

Mary, mãe de Joana, também se mostra um pouco mais crítica em relação aos roteiros de pesquisa, considerando que trabalhar somente com o roteiro pode ser pouco proveitoso: “O roteiro eu acho que não anda sozinho, acho que ele não é um dispositivo sozinho. Acho que quando ele é acompanhado de outras atividades, coletivas, ele anda melhor. Roteiro só por roteiro não é interessante”. Para ela, as outras atividades que acompanham o roteiro e a mediação que é feita a partir dos temas é que tem um grande potencial. Apesar disso, ela sinaliza que esse método de estudo, pautado na pesquisa, desenvolveu aspectos importantes para seus filhos. Ela percebe isso, sobretudo, quando observa as crianças com as quais trabalha:

Eu sinto que eles [seus filhos] têm muito mais jogo de cintura, muito mais vontade de pesquisar do que as crianças que eu lido hoje, que nunca tiveram esse tipo de roteiro... Uma aula que eles querem que você faça por eles, que você que tem que mastigar e dar. Eu sinto que eles [os filhos] aprenderam a ir atrás da informação. [...] *Acho que um roteiro não é para todo mundo mas, pros meus filhos eu posso dizer que foi interessante, eu acho que eles aproveitaram* (Entrevista concedida por Mary).

Na mesma direção da fala de sua filha, Mary reconhece que o “roteiro não é para todo mundo”, mas que seus filhos puderam se beneficiar e aproveitar e, ainda que com críticas, ela avalia como positivo esse método de estudo.

No caso de Tiago, sua relação com os roteiros pode ilustrar bem algumas dificuldades. Apesar de ser uma criança com bastante capital cultural, Tiago teve “uma relação difícil” com os roteiros de pesquisa e não conseguia terminá-los no tempo determinado.

Eu sempre tive uma relação difícil com os roteiros, principalmente quando eu era criança. Eu sempre terminei atrasado todos os anos, ficava fazendo roteiro do ano passado no ano seguinte e eu demorei muito para internalizar um sistema, um processo dentro de mim mesmo que eu conseguisse lidar bem com os roteiros... [...] Eu acho que faz parte muito do projeto pedagógico da Alípio esse lance de desenvolver a autonomia, né?! Então eles te dão um caderninho de roteiros e falam “ah, você vai fazer esse caderninho ao longo do ano” e nos primeiros anos têm um acompanhamento maior dos professores, a gente faz em aula, objetivos juntos em sala, etc. Mas quanto mais tempo passa... à medida que os anos vão passando você vai ficando mais autônomo nisso. Acho que a partir da segunda, da terceira série já é um processo bem autônomo... Eu acho que falar para uma criança “Toma, você tem que terminar isso até o final do ano” é muito difícil, porque é muito tempo, né?! Então vai deixando para depois e vai acumulando, o que é normal e eu acho que inclusive faz parte do processo as crianças se acostumarem com isso. Mas é um processo que me doía (risos), particularmente, porque eu me cobrava muito por não estar fazendo (Entrevista concedida por Tiago).

Embora ele entenda que “faz parte do processo” as crianças demorarem para aprender um jeito bom de lidar com as atividades, os roteiros lhe causaram certa ansiedade e sofrimento. A partir de sua trajetória, Tiago pode reconhecer um problema que se refere à construção da autonomia para as crianças: para ele é difícil entregar um caderno de roteiros para uma criança e esperar que ela saiba dividir o tempo, sem deixar acumular tarefas ao longo do ano. Ele reconhece que a autonomia também é um processo de aprendizagem e que a escola procura dar um suporte maior nos primeiros anos, mas, apesar disso, esse processo foi doloroso para ele. Assim como para suas colegas, o problema não era o conteúdo, mas a forma. A dificuldade não era, aparentemente, o assunto que ele precisava estudar. O que parecia difícil era se concentrar e não ficar conversando com os colegas, além de administrar o tempo de modo que fosse possível terminar todos os roteiros em um ano. Sua relação conturbada com os roteiros

perpassou quase toda a sua trajetória na Alípio, mas, no fim, junto com sua tutora conseguiu desenvolver uma estratégia para terminar dentro do prazo:

Foi [difícil] por muito tempo. [...] E aí acho que no final do oitavo para o nono ano eu consegui estabelecer a minha relação com os roteiros que fazia funcionar. Eu decidi que eu não queria fazer em casa de jeito nenhum e comecei a trabalhar só na escola e trabalhar forte, porque eu estava atrasado. E fiz o que eu pude, conversei com a minha tutora, a gente negociou algumas coisas. Eu lembro que eu fazia um exercício, que era uma forma de trocar algumas atividades do roteiros, que era ler todos os textos propostos pelo roteiro e ir escrevendo um textão resumo. Foi uma coisa que funcionou muito para mim e mudou minha relação com a escrita, por exemplo. Minha escrita melhorou muito no final do nono ano e minha leitura por consequência, e eu lembro que foi um momento que eu consegui fazer bem leve. Eu achava leve o trabalho e conseguia fazer bem na escola, chegava em casa e descansava, que era o que eu queria. E deu certo, fiz o nono ano com tranquilidade, terminei os roteiros a tempo (Entrevista concedida por Tiago).

Embora Tiago tenha tido muitas dificuldades com a autonomia proposta, ele foi capaz de desenvolver estratégias para lidar com as tarefas que precisava realizar e no final de seus anos de estudo na Alípio conseguiu encontrar um modo mais eficaz de trabalhar com os roteiros. Chama atenção o fato de que mesmo para ele, que cursou todo o ensino fundamental nesse sistema e que tem uma família escolarizada na qual encontrava apoio, a realização dos roteiros tenha sido tão difícil. Encontrar uma melhor forma de dar conta dos roteiros parece ter sido possível porque ele conseguiu “negociar” com sua professora-tutora outras estratégias de estudo. Essa flexibilização, que considera as dificuldades e potencialidades dos estudantes, pode ser um caminho bastante importante para pensar uma escola de qualidade e uma outra relação entre professor-aluno, outra relação de aprendizagem. No entanto, há que se manter atento, pois o olhar do professor pode, em muitos casos, acabar por favorecer a criança que tem mais facilidade enquanto julga outras que têm mais dificuldade. O olhar do professor tem um peso muito grande na definição de quem fracassa ou tem um bom desempenho na escola (BOURDIEU, 2007a).

Apesar de todas as dificuldades que teve no percurso, Tiago avalia como muito positivas as estratégias que a Alípio desenvolve:

Eu acho muito inteligente a escolha da Alípio das matérias que eles resolvem que não vão ter aulas tradicionais, porque a gente tem aula de matemática e de português que eu realmente acho que são coisas bem mais difíceis de se aprender autonomamente ou com o roteiro. [...] Então eu acho que é uma escolha muito inteligente deixar a gente ler sobre a Primeira Guerra Mundial sozinho, e aprender sobre aquilo sozinho porque dá! E se dá, eu acho que é um ganho, porque a autonomia que você ganha na Alípio se você consegue aproveitar isso e internalizar isso para depois... No ensino

médio, faz toda a diferença. Para mim fez, pelo menos. Porque é uma escola que não tem avaliação formal, a gente não tem prova e mesmo assim eu cheguei no ensino médio e eu estava preparado para poder estudar sozinho e fazer uma prova porque eu tinha essa disciplina comigo mesmo e tinha essa autonomia (Entrevista concedida por Tiago).

As situações narradas pelos três jovens em questão corroboram a ideia de que, apesar de algumas dificuldades apresentadas ao longo de seus percursos, o saldo geral dessa experiência na Alípio Moraes foi bastante positivo. Quando questionados acerca dos problemas ou do que não gostavam na Alípio, as críticas e incômodos expressados em suas falas relacionavam-se muito mais às deficiências das escolas públicas de modo geral do que com fragilidades do projeto:

Tem questões de toda escola pública, tem questões que você não escolhe o professor que está lá, você não consegue formar uma equipe como uma escola particular consegue, que selecionou esses professores para trabalhar. Você não consegue ter isso numa escola pública. Você não consegue controlar que o salário dos professores é muito baixo e eles podem estar desmotivados por um motivo ou outro. Você precisa atender x número de alunos, isso não é uma escolha sua, isso é uma coisa que é colocada. Então acho que tem muitas coisas que você precisa cumprir dentro de um escopo que é ser escola pública em São Paulo. E acho que a Alípio todos esses anos foi muita luta para continuar sendo o que ela é⁵⁹ (Entrevista concedida por Anita).

Eu acho que tinha uma desorganização que era difícil. Mas é que é a dificuldade de ter uma escola pública, porque também não depende só dos professores, nem depende só da diretoria, secretaria, enfim... Então tinha muita falta de livro, falta de professor e aí era muito uma várzea, sabe? Então era uma liberdade que, às vezes, passava do limite. E aí, chegava num ponto que estava só desorganizado... Você chegava na escola e não sei que aula eu vou ter, não sei nem se eu vou ter aula. Aí chegava a professora e tirava licença por sete meses. Mas são problemas de uma escola pública, são coisas que ninguém deve gostar. São empecilhos. Mas que eu não acho que foi uma falha, que perdeu o projeto inteiro porque é uma escola pública. Ao mesmo tempo que era ruim, é uma coisa que você começa a valorizar outras partes da escola... Olha, isso vai acontecer numa escola pública, mas todo mundo vai ter direito a sua parte boa também. Em uma escola particular, ia ter só o bem-bom, mas será mesmo que todo mundo... toda escola é assim? Não. Você leva para a realidade o privilégio de uma escola alternativa... (Entrevista concedida por Joana).

As dificuldades estruturais de uma escola pública incomodaram Joana e deixaram algumas marcas em sua trajetória. Entretanto, ela própria se questiona se não valeria a pena passar por essas dificuldades, mas poder ampliar o direito de existir uma boa escola para todos, uma vez que, muitas vezes, o acesso a projetos educativos não tradicionais fica restrito para quem pode pagar por escolas privadas.

⁵⁹ Gostaria de ressaltar que quando perguntei à Anita quais eram os aspectos negativos do projeto da Alípio, ela fez uma longa pausa e disse que essa era uma pergunta difícil. Só depois disso é que fez a fala transcrita acima.

Mary, sua mãe, também não nega as dificuldades, como o fato de Joana passar um longo período sem aulas de matemática. No entanto, afirma o quanto essa dificuldade se relaciona com uma falta de estrutura da prefeitura de São Paulo:

Acho que teve coisas mais difíceis, como as questões da prefeitura. Eu acho que é um projeto que exige mais educadores e não tem. O educador sai de licença ou se aposenta, sempre vira uma sobrecarga de trabalho para os outros, isso eu acho que não tem como não refletir nas crianças. Então isso pra mim era difícil de entender: “como que a sociedade... como que a prefeitura não lida com isso?”, a pessoa sai de licença e... a Joana, por exemplo, ficou muito tempo sem aula de matemática e isso foi um problema pra ela, porque ela detestava matemática; ela foi bem uma vez, mas ela ficou anos sem matemática, sempre deu azar, muito azar. [...] Mas acho que essa parte que era mais difícil, a falta de apoio da prefeitura (Entrevista concedida por Mary).

Mary compreende que havia questões que estavam acima do poder de decisão da escola, como as que são orientadas pelas políticas da rede municipal de ensino. Entende que essas questões acabam impactando as crianças, mas, por outro lado, afirma que a escola proporcionou outras tantas vivências, talvez muito mais importantes do que o conteúdo. Ela percebia dificuldades, mas, apesar disso, acreditava que essa seguia sendo uma boa escola para seus filhos: “Tudo bem, ficou sem matemática, mas escreve bem, lê, enfim... Eu acho que é uma troca, e cada um faz um percurso dentro do projeto também”. Por estar muito próxima, Mary podia acompanhar de perto o projeto acontecendo e ir entendendo quais eram suas potencialidades. Ela se identifica muito com as práticas pedagógicas da Alípio e acredita que seus filhos saíram de lá muito bem preparados.

Eu achava muito bom, eu nunca tive medo, em nenhum momento, deles não darem conta de prova, por exemplo. Esse medo eu nunca tive. Eu achava que eles estavam preparados para enfrentar qualquer situação, e isso nunca foi uma questão pra mim. Eu achei que eles tendo o conhecimento e o *know-how* de como pensar, e de fato [...] acho que eles conseguem correr atrás, na medida que é importante pra eles (Entrevista concedida por Mary).

Apesar de reconhecer as dificuldades, Mary parece muito tranquila com as escolhas que fez. Entende que seus filhos lidaram muito bem quando mudaram de escola e que conseguiram “correr atrás” dos prejuízos, contando com o apoio dela e do marido: “Eu acho que são épocas, nem todo mundo tem tudo. [...] Eles têm essa habilidade de correr atrás, cada um identifica a dificuldade e corre atrás, e a gente apoiando, claro”.

A opção que fez quando escolheu a escola para seus filhos foi pautada em tudo o que Mary acredita ser importante. Certamente, em função de sua posição social, ela pode escolher

a partir de um horizonte mais amplo em relação às possibilidades. Mary acredita que várias coisas que ela observa no cotidiano de Joana e Marcelo se relacionam com a formação que receberam na Alípio Moraes, pequenos aprendizados que na totalidade fizeram uma grande diferença na trajetória deles: “Eu vejo várias coisas hoje, no dia a dia deles, que eles estão levando pra vida. Sim, aprende em casa, aprende na rua, aprende com os amigos, *mas também aprende na escola*”.

2.5. “Então acaba que mesmo que a gente meio que participe do mesmo mundo, meio que não é também”⁶⁰: a classe média e a relação com as outras classes sociais

A heterogeneidade socioeconômica vai ganhando contorno conforme as tensões entre as diferentes classes sociais que convivem na escola Alípio Moraes vão aparecendo nas falas dos entrevistados. As diferentes vivências entre as classes sociais ganham um grande peso na narração de Joana e aparecem de modo bem mais sutil nas outras entrevistas dos jovens de classe média. Talvez porque Joana tenha convivido na fronteira entre “dois mundos” (como ela mencionou repetidas vezes) ou porque está estudando Ciências Sociais, ou ainda porque o posicionamento político de sua família proporcionou esse “óculos social” mais aguçado, mas o fato é que ela percebia as diferenças muito fortemente.

Os “dois mundos” aos quais Joana se refere falam, principalmente, de suas experiências na escola Alípio Moraes e na organização não governamental que promovia as viagens de intercâmbio que ela fazia: de um lado, o mundo que ela vivenciava com os pais e alguns amigos mais antigos e, do outro, o mundo vivido na escola Alípio.

Considerando os “mundos” por onde Joana circulou, além do capital cultural, desponta na sua trajetória um outro recurso importante: o capital social. Todas as experiências de viagens certamente marcaram muito profundamente a trajetória de Joana, bem como as suas relações. Em função das viagens e dos lugares que frequentava, Joana tinha contato com pessoas muito diferentes e camadas muito mais altas na escala social. Muitos de seus amigos estudaram em escolas particulares muito prestigiadas da cidade de São Paulo.

E aí, você vai crescendo na organização [CISV], só que aí também entrava uma outra camada de São Paulo que era só a elite, só top do top. Então a gente também teve contato, mesmo estudando na Alípio, com várias pessoas de todas as classes [sociais]. Mas também com essa elite que também fez parte da nossa vida, então a gente estava

60 Entrevista concedida por Joana.

bem entre esses dois mundos... O que eu acho maravilhoso (Entrevista concedida por Joana).

A partir de suas movimentações no espaço social, das vivências “entre dois mundos” e dos vínculos que foi formando nos lugares pelos quais circulava, Joana conviveu com pessoas de uma elite econômica e cultural. Com essas circulações ela foi conhecendo pessoas e construindo uma rede de relações muito diversas e foi acumulando capital social. O capital social refere-se a um:

Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, de vinculação a um grupo, como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007b, p. 67).

Ou seja, o capital social refere-se principalmente às relações que um indivíduo ou sua família tem e podem, por exemplo, acionar para favores sempre que for necessário. Refere-se também à ligação que as pessoas possuem com determinados grupos e que podem render lucros ou proporcionar algum tipo de vantagem. “O volume do capital social que um agente individual possui depende, então, da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 2007b, p. 67). A rede de relações que determina o capital social é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconsciente (BOURDIEU, 2007b).

Mary e José, pais de Joana, podem não ter pensado objetivamente em proporcionar a seus filhos o convívio com diferentes camadas sociais, mas, a partir das escolhas e investimentos que foram fazendo, acabaram por gerar as diversas possibilidades de convívio, inclusive com camadas bastante elitizadas de São Paulo. O meio onde circulavam era altamente escolarizado e culto e Joana parece ter consciência disso e dos privilégios que teve.

No início de seu período na Alípio, Joana era muito amiga das crianças que haviam estudado com ela na Tearte, mas aos poucos foi fazendo outros amigos. Assim, conciliando o ambiente doméstico com as viagens, as amizades feitas na Tearte e as que foi fazendo na Alípio, Joana viveu conciliando “dois mundos” e as diferenças entre eles. As sutilezas e as desigualdades entre as classes sociais (e as diferentes classes com as quais convivia) se tornaram

muito visíveis a ela, que parecia estar muito atenta às diferenças. Conforme foi crescendo, pôde ir percebendo e analisando essas questões:

Eu lembro que eu fiquei muito amiga de uma galera, umas meninas que não tinham nada a ver com as meninas da Tearte. Uma galera mais barra pesada, mas que eram meus amigos. Na minha cabeça não tinha nem, graças a deus, não tinha nenhum filtro. Era só a menina que sentava do meu lado lá na escola e o menino que sentava do meu lado na escola. Sei lá quem são os pais, o que eles fazem... Mas era uma galera mais barra pesada. Porque eu lembro que sempre que a gente entrava em confusão vinham os pais e, ou metia o louco na criança ou na Alice [diretora da Alípio] e a gente ficava tipo “uau”. [...] Mesmo que a gente não soubesse que tinha uma diferença de classe, claramente tinha uns que eram mais protegidos e outros não. Mesmo que inconscientemente (Entrevista concedida por Joana).

Com um olhar atento às diferenças econômicas e, portanto, também às diferenças sociais e culturais, Joana diz ter percebido diferenças de tratamento na escola. Ela afirma que não acredita que fossem intencionais, mas que ela sentia que existiam. Algumas famílias, por diversos motivos, são muito mais próximas da gestão da escola e da equipe de professores, o que pode fazer com que acabem tendo acessos privilegiados. Essa proximidade, que pode levar a tratamentos diferenciados e a certos privilégios, talvez não tenha relação com a tentativa consciente de privilegiar (ou obter privilégios), mas, antes de tudo, dialoga com a compatibilidade de *habitus* de algumas famílias, professores e gestão. Considerando que o *habitus* opera em um nível pré-reflexivo, o que está em jogo não são ações racionais e conscientes, nesse caso, “é a não consciência que governa a ação” (MONTERO, 2017, p. 233).

Os elevados níveis de capital cultural e escolar que algumas famílias possuem faz com que se sintam mais à vontade para participar ativamente das atividades propostas pela escola e, por sua vez, a participação constante dessas famílias, acaba por aproximá-las ainda mais do universo escolar, de seus funcionários e de seus modos de funcionamento, gerando, mesmo que inconscientemente, mais privilégios.

No caso das percepções de Joana, a diferença de classe era marcada nas sutilezas, percebendo, por exemplo, as diferentes maneiras que as crianças e famílias tinham para lidar com os conflitos. A partir de seu olhar aguçado, Joana pôde notar o quanto algumas crianças eram diferentes dela, e, como ela transitava entre dois mundos, essa percepção pode ter ocorrido pela comparação, observando o que cada território poderia propiciar. Alguns de seus amigos da Tearte, do CISV e mesmo da Alípio, acompanharam sua trajetória e ela ainda mantém contato com eles. No entanto, com a galera “mais barra pesada” da escola, ela não tem contato:

Porque são caminhos... No colegial, eu fui para o Liceu de Artes e Ofícios. Elas foram para escola pública e depois acabei perdendo o contato, encontrava só na Festa Junina. [...] Mas acho que também é uma questão dos pais não terem contato, porque essa galera da Tearte os nossos pais são muito amigos até hoje. Então acaba que mesmo que a gente meio que participe do mesmo mundo, meio que não é também. [...] Então também depende, mas essas meninas eu tive contato até uns 15, 16 anos e hoje em dia eu realmente não falo muito. *Mas é também, né, espaços que você frequenta* (Entrevista concedida por Joana).

Ela ressalta o quanto algumas relações se mantiveram por conta dos vínculos familiares e da similaridade de experiências vividas, e o quanto se distanciou das pessoas mais “barra pesada” com quem conviveu na escola, pessoas com as quais não tem mais contato, pois os caminhos que trilharam foram muito diferentes. As experiências vividas por ela e propiciadas por sua família eram completamente diferentes das deste segundo grupo, e as foram guiando por caminhos cada vez mais distantes dele.

A percepção sobre seu lugar social e sobre a construção de algumas “*fronteiras sociais*” é mediada, entre outras coisas, pelos processos de socialização. Os processos de socialização são entendidos aqui como práticas sociais definidoras das possibilidades e impossibilidades – objetivas ou subjetivas – das trajetórias dos indivíduos no espaço social. A partir dos processos vivenciados pelo indivíduo, ele vai construindo suas percepções sobre o mundo social.

O processo de socialização não é uma “uma transmissão ‘automática’ de conteúdos, valores, normas e regras de uma geração para outra”, mas sim um “desenvolvimento de uma dada representação do mundo, mediada pelas experiências ‘oferecidas’ pelo espaço social ao qual os indivíduos têm acesso” (TOMIZAKI, 2008, p. 69). Esse “espaço social ao qual os indivíduos têm acesso” é uma espécie de microcosmo inserido em um macrocosmo, que, de certa forma, acaba por moldar as experiências pelas quais o indivíduo passa e passará. Assim, as experiências infantis, bem como as experiências em todas as outras fases da vida, têm uma forte relação com sua situação geral na sociedade (BERGER; BERGER, 2006, p. 201-202).

Os processos de socialização constituem-se de interações e desenvolvem-se de maneira dinâmica obedecendo a uma lógica de transformação ligada às práticas sociais que ocorrem desde a infância. Entretanto, eles não ocorrem apenas no âmbito familiar e na infância, mas em todas as dimensões da vida e em todos os contatos sociais. É a partir das relações com as outras pessoas, das interações sociais, que os indivíduos se constituem. Assim, a ideia que as pessoas desenvolvem acerca de si mesmas, do mundo social e do lugar ocupado por elas neste último é o “resultado” (em constante transformação e, sendo assim, nunca finalizado) de um processo lento, gradual e constante que culmina na construção de um “código simbólico”. Código esse

“que não pode ser comparável a um ‘pacote’ de crenças e de valores idênticos aos da geração precedente, mas um sistema complexo de referência e de avaliação do real que permite aos indivíduos assumirem um padrão de comportamento identificável com um determinado coletivo” (TOMIZAKI, 2008, p. 70).

Para Bourdieu, a socialização é vista como um processo de inculcação, pelas gerações mais velhas, da cultura própria do grupo social ao qual se destina o indivíduo. Não se trata, então, de uma simples transmissão de cultura, mas a transmissão de esquemas de construção e percepção do mundo, que são também princípios de ordenamento e classificação social (BOURDIEU, 2010; ALMEIDA, 2007). Assim, ao vivenciar processos muito distintos de suas amigas mais “barra pesada”, Joana foi se percebendo em outro lugar no espaço social e aquelas relações foram, aos poucos, perdendo o sentido.

As diferenças percebidas por Joana manifestam-se como “fronteiras sociais que duplicam as distâncias espaciais” (BOURDIEU, 2011, p. 25). Essas fronteiras podem ser percebidas à medida que Joana se aproxima de pessoas com experiências muito distantes das dela, mas essas relações não são duradouras, os vínculos de amizade que permanecem ao longo dos anos são com as amigas mais parecidas e com experiências mais próximas às dela. Nesse sentido, “os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões [capital econômico e capital cultural], e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas” (*ibid.*, p. 19). O espaço social distingue e agrupa os agentes que mais se parecem entre si e acaba por diferenciar e distanciar quem dispõe de capitais muito díspares. As distâncias no espaço social, por sua vez, “predizem encontros, afinidades, simpatias e até desejos” e acabam por aumentar as distâncias espaciais (*ibid.*, p. 24 e 25). Assim, ainda que próximas no espaço da escola, no espaço social essas amigas “barra pesada” eram muito distantes e quando concluíram o ensino fundamental, encerraram também essas relações.

Dito de outra forma, são as fronteiras simbólicas “que fundam, para os próprios indivíduos, o território dos possíveis e dos impossíveis, do desejado e do indesejado e assim por diante” (PRESTA; ALMEIDA, 2008, p. 403). Essas diferenças e distâncias não se distribuem de forma aleatória, “mas seguem de perto as linhas demarcatórias dadas pelas posições sociais ocupadas pelas famílias, comprovando o realismo preciso no qual vivem mergulhados os adolescentes” (*ibid.*, p. 409).

Mary e José sempre estiveram preocupados em formar seus filhos para a vida, para conviver com as diferenças e conhecer a realidade social. E esses parecem ter sido motivos

fundamentais no momento de escolher matriculá-los em uma escola pública. Acerca disso, Mary relata:

Eu não queria as crianças numa escola onde todo mundo era igual. Eu não venho desse lugar, o José não vem desse lugar, então, eu lidar com uma escola onde todo mundo faz tudo igual, eu não ia conseguir fazer isso, isso pra mim era péssimo. E [a Alípio] era uma escola aberta, e eu fui conhecendo através das festas, e conheci em casa também, porque o José falava todo dia, e contava, estava superenvolvido. E então, pra nós, não era uma questão e nunca foi uma questão: “ah, mas tem crianças de outras classes sociais”. Isso não foi uma questão, aliás, foi um privilégio, isso pra mim foi a melhor coisa que podia acontecer, que eu acho que foi fundamental [...]. Então tinha gente que não entendia: “você tem certeza?”, “tenho!”. E aí nunca questioneei, tinham os problemas como a gente sabe, nada é perfeito, nenhuma escola, nem o Bandeirantes, nem o Santa Cruz, e nenhuma escola é perfeita, e essa também não era. Mas isso pra mim foi muito importante, esses outros percursos. Eu acho que pra educação de um cidadão, pra mim foi fundamental. Essa que foi a parte mais rica de tudo que eles viveram (Entrevista concedida por Mary).

A escolha dos pais de colocar os filhos na escola pública para que eles se confrontassem com a realidade foi muito nítida para Joana. Em alguns momentos ela parece ter se sentido desconfortável com as diferenças sociais, mas foi aprendendo a lidar e atualmente acredita que isso tenha sido fundamental para ela e para as escolhas que foi fazendo. Joana comenta que seus pais sempre a apoiaram e foram orientando os caminhos que ela ia percorrendo:

“Vocês acordem para a vida, porque a vida está rolando e não vai ter mamãe e papai pra sempre”. Então ao mesmo tempo que eles sempre deram muito apoio para gente, tipo “façam o que vocês quiserem”, muito abertos para qualquer decisão que a gente quisesse tomar, também era... Tinha uma época que eu queria sair da Alípio e eu falei “deu pra mim”, porque eu me envolvi muito com essa galera [barra pesada] aí eu estava sufocada. Tipo, não consigo mais, não dou conta de chegar, ir para a casa de uma amiga minha e ter gente lá que eu sei lá o que eles vão fazer comigo, sabe!? Então tinha também mais uma insegurança de viver nessa realidade que não era muito a minha... E criança... Hoje em dia, sei lá, levanta a cabeça e segue sua vida, entendeu!? Mas teve uma época que eu estava sufocada, com uma galera que não estava legal... [...] Foi aí a época que eu me envolvi mais com essa galera do CISV, meus amigos da escola não estão muito legais, mas é uma realidade, vou ter que ver eles todo dia, tudo bem. Mas meus pais sempre botaram a gente nessa realidade, tipo “Olha, tem tudo isso... mundo. E vocês vão... A gente está educando vocês para saberem escolher para onde vocês querem seguir. Então tudo bem se você quiser ir por esse caminho, a gente vai te apoiar de qualquer forma, mas tem aquele por ali também”. Eles foram muito orientadores, mas sempre abertos para gente tomar nossos caminhos (Entrevista concedida por Joana).

Em relação à indisciplina na escola, a percepção de Joana sobre o modo como os professores tratavam esses casos era de que “dependia muito de quem você era” e sentia que havia até mesmo certa negligência, pois “tinham os meninos que ficavam zoando a escola inteira e ninguém pegava no pé ou pegava no pé e ‘ai, mas ele sempre faz isso’, entendeu? ‘não

vou chamar a mãe dele aqui porque ele sempre faz isso, não tem problema”. Para ela, existia “muita violência [entre os alunos] que não era aparada da forma certa”. Nesse sentido, ela se recorda de um episódio que viveu com um garoto de sua turma: “Ele me enforcou e ninguém falou nada. Ele é assim revoltado, ele vai fazer isso mesmo [...]. Não que o menino fosse me matar, né, mas você não precisa estar na escola e ser enforcada”.

Acerca desse episódio, a percepção de sua mãe é bastante diferente. Apesar de Mary achar que não há um fio condutor em relação a casos de indisciplina e que isso depende muito de cada educador, ela considerou que esse episódio foi muito importante para Joana:

Eu lembro que teve um episódio muito grave na época da Joana, no segundo ano, com um menino que estava com dificuldade de comportamento, e isso foi muito importante pra ela. Eu reconheço isso. *Tiveram* famílias que saíram da escola por causa desse menino, porque ele estrangulava as crianças, e eu lembro da Joana, eu colocando ela na cama de noite, e conversando sobre o dia e, ela falou assim: “então mamãe, hoje aconteceu uma coisa muito difícil: um menino veio para me estrangular”. E eu disse “ah, é?”, e então ela disse: “mas, coitado, ele não tem mãe, e o pai dele está na cadeia, isso é difícil para ele, a gente tem que ajudar ele”. E eu ouvindo de outros pais que tiraram as meninas da escola e, para Joana, foi todo um trabalho feito com ele, com a tutoria, enfim, com todos os envolvidos. E eu lembro que ele foi retido no quinto ano e ela foi pra frente, e aí quando ele chegou no ciclo II, eu lembro que na primeira semana de aula ela chegou em casa e falou: “mãe, o menino está tão bem né, ele cresceu, ele está ótimo”. Então eu acho que isso é um privilégio, isso é um... Quanta coisa ela aprendeu com isso né? [...] É uma troca, e cada um faz um percurso dentro do projeto também (Entrevista concedida por Mary).

Mesmo Joana, depois de contar essa história, volta atrás e reavalia a situação:

Mas também é uma realidade de “olha, isso aqui é só o básico do que você pode encontrar em outros lugares e não vai ter alguém para te proteger, sinto muito”, sabe? Então tinha uma autoridade que meio que falhava em alguns sentidos, eu acho... Mas que também fazia parte por ser uma escola mais horizontal (Entrevista concedida por Joana).

O modo como a Alípio trata das questões disciplinares não envolve punições, mas muito diálogo. A perspectiva mais horizontal que a escola adota parece não dar soluções imediatas para os problemas, mas pode ser sentida a longo prazo, nas mudanças de comportamento de vários estudantes. Nesse sentido, Tiago também havia feito uma consideração significativa:

Eu acho que eu acompanhei ao longo da minha trajetória na Alípio pessoas diferentes que tinham muito problema com autoridade. Lembro que eu tinha um colega que tinha uns acessos de raiva muito, muito difíceis de lidar e que o padrinho dele acompanhava ele aqui na escola porque era muito complicado de ele se controlar sozinho... E ele melhorou muito, eu lembro que no nono ano ele era uma pessoa completamente diferente (Entrevista concedida por Tiago).

A Alípio Moraes faz uma escolha pedagógica pelo diálogo e por compreender que todas as relações na escola são educativas. Nesse sentido, apostar no diálogo e na construção de um clima escolar mais positivo, parece ter efeitos importantes na construção da autonomia e de uma relação melhor com a escola (COSTA, 2005).

A questão da realidade ser mais cruel do que se apresenta na escola aparece muito em várias falas de Joana. Essa realidade com a qual ela conviveu durante seus anos na Alípio não parece ter sido a realidade de seus outros amigos e, de certo modo, isso parece impressioná-la. Seja porque sempre esteve atenta às diferenças, seja porque seus pais faziam questão de que ela conhecesse “o mundo lá fora”.

Desse modo, a percepção de que a escola recebia grupos sociais com demandas muito distintas está absolutamente nítida para Joana. Ela reconhece as dificuldades e aponta questões que na sua concepção são falhas da escola, mas também ressalta que a escola pode ir até um certo ponto apenas, que há questões que extrapolam e que não poderão ser resolvidas pela instituição. Além disso, ela compreende que grupos sociais diferentes tomam rumos diferentes quando saem da Alípio: “É muito fácil esses meninos saírem da Alípio e irem para outros caminhos, porque está ali do lado e é a vida deles querendo ou não, então é complicado. Muda muito pra onde você vai...”

É uma realidade muito difícil, eu acho. [...] Você aprende a lidar porque é seu amigo, não é um menino que você viu na rua... Não, é seu amigo. [...] Então eu acho que tem isso também de você ver as pessoas como seres humanos. Você não vê a máscara que ela tem por trás ou os pais que eles têm, sabe? É meio, “meu... vamos por aqui...”. [...] A Larissa quando ela teve filha, isso foi um baque. Porque eu lembro que eu e a Luísa, a gente ficou meio “meu, o que a gente faz?”. *Podia ser a gente, mas não podia também, sabe?* Já era a família inteira dela, ela tinha sete irmãos, a mãe estava grávida quando ela ficou grávida... Então é toda uma realidade que você acha que você conhece, mas está muito longe da gente, sabe? E, ao mesmo tempo, é a menina que cresceu junto com você. [...] O que acontece nesse meio tempo que muita gente vai para lá e o resto vai pra cá? Por que não sou eu grávida agora, sabe? Com uma filha de dois anos, sei lá... Acho que é muito complicado isso também. Às vezes, a escola não dá conta, porque também... Não dá. Tem que saber até onde dá para tentar, porque chega no nono ano e a criança vai para o mundo, e vai ter que se virar ou vai estar na escola ou não vai... Então acho que é *punk* essa parte também (Entrevista concedida por Joana).

Joana entende que as trajetórias construídas são muito diferentes e que cada um “toma seu rumo”. Mesmo assim não deixa de se indignar com a colega que engravidou ou com os caminhos tão distantes do seu. Na percepção de Joana, a escola trata os jovens de modo diferentes, no entanto, há que se considerar que as relações que cada um estabelece com a escola também são diferentes e são mediadas pelas suas próprias experiências.

Nesse sentido, nascer em uma mesma comunidade de vida social e histórica torna possível a criação de uma maneira de perceber e se relacionar com o mundo próprias de um grupo, de uma posição social, de uma condição de classe. A formação de determinados modos de agir, pensar, sentir e ver o mundo está fortemente ligada ao grupo ao qual o indivíduo pertence e aos processos de transmissão intergeracional desses comportamentos. Desse modo, a posição social dos indivíduos é fundamental para se pensar as formas de transmissão, de uma geração a outra, de maneiras de se relacionar com a escola e com a vida de modo geral (MANNHEIM, 1993; TOMIZAKI, 2010; WELLER, 2010).

Portanto, a relação que os jovens constroem com a escola e com a cultura escolar associa-se, fortemente, aos processos de socialização ocorridos no interior da família e à transmissão intergeracional de valores referentes à escolarização, que para Joana são uns e para seus colegas são outros. Através desses processos é que as gerações anteriores transmitem às novas sua herança – seja ela material ou simbólica. Dessa forma, perceber de que modo os jovens em diferentes posições sociais se relacionam com sua herança e concebem sua relação com a escola, mais ou menos facilmente, torna-se fundamental para esse estudo (BOURDIEU, 2007a; TOMIZAKI, 2010).

Outro aspecto bastante significativo e ilustrativo para a compreensão do modo como as classes médias se relacionam com as classes populares no interior da escola Alípio Moraes é a participação nas atividades da escola. Reconhecendo que nem todas as famílias podem manter uma relação tão próxima com a escola de seus filhos, Mary se recorda dos esforços despendidos para aumentar a participação de todos:

E eu lembro que era um jeito muito inclusivo, então, todo mundo da tutoria, todo mundo fazia parte, os pais, as mães. A gente ligava, às vezes, porque não tinha *whatsapp*: “hoje tem reunião?”. Ela [a professora] deixava a gente fazer, ela pedia ajuda pra gente chamar, tinha os representantes, então, dois ou três pais ajudavam ela, porque é importante ter todo mundo (Entrevista concedida por Mary).

Apesar de a escola ter sempre se mostrado muito aberta à participação de todos, existem fatores objetivos (além dos aspectos simbólicos anteriormente apresentados, referentes ao capital cultural e à sensação de pertencimento) que impedem ou dificultam essa participação, como podemos notar nas seguintes falas de Mary:

Eu sempre fiquei muito próxima, sempre tive uma relação muito próxima com o tutor, então tinha muita abertura pra falar, eu estava presente na escola. Tinha essa troca de corredor, que eu acho diferente de quem nunca vai à escola, que manda o filho de

ônibus, que tem uma outra relação com a escola, na verdade, uma outra possibilidade de relação com a escola né, porque mora longe, ou trabalha muito, trabalha aos sábados, enfim, que tenham outras realidades que não permitem isso. Então eu era uma privilegiada em poder construir isso. Eu acho que foi uma construção né, mas eu sempre me senti aberta pra perguntar, não questionar o que estava fazendo na sala de aula, questionar essa trajetória. [...] Eu acho que, uma coisa que não acontece com todas as famílias, é que [elas] não transitam entre as diferenças. Eu sempre ficava preocupada que as pessoas de famílias, digamos assim, simples, mais do bairro, não vinham tanto. Sempre foi uma dificuldade. Como que você faz todo mundo participar né? E querer participar, e se sentir bem participando. Eu tinha uma pessoa que era bem próxima, que a filha dela morou na minha casa muitos anos, durante a Alípio inteira, e ela nunca ia nessas reuniões. Tudo bem que ela me tinha também para contar tudo o que acontecia, mas eu tenho certeza que ela não se sentia bem, então eu ficava muito incomodada com isso. Eu acho que as festas ajudam a diminuir isso. Eu acho que as coisas mais políticas, mais de reunião, são difíceis mesmo. Quando a gente fazia debates era diferente, quando é uma coisa muito de regras, de decidir, é uma coisa, mas quando é um debate que interessava todo mundo, aí vinha muito mais gente. Mais crianças, mais famílias de diferentes origens, e isso era muito interessante, esses grandes debates que envolviam todo mundo, eu acho que era bem bacana. E eu acho que, pra mim, a cozinha foi a chave de ouro para lidar com todo mundo, você aprendia quem era quem, quem pensava o que (Entrevista concedida por Mary).

Mary considera que a participação nas reuniões como Conselho de Escola e outros debates “mais políticos” era mais difícil conseguir uma participação mais ampla da comunidade e que as pessoas mais pobres não se sentiam tão confortáveis em participar. Novamente, a posição social ocupada pelo indivíduo exerce enorme influência na relação que ele estabelece com a escola, desse modo, pessoas com níveis mais baixos de escolarização e de capital cultural, tendem a participar menos das atividades promovidas. As festas e toda a preparação envolvida nesses eventos, no entanto, pareciam possibilitar a participação de pessoas de diferentes origens sociais e o espaço da cozinha parecia mais inclusivo e universal. Uma das alternativas que Mary foi vislumbrando acerca da participação foi a seguinte:

Eu sempre chegava cedo nas festas, eu sempre era uma das primeiras a chegar, e não porque eu acho bacana chegar cedo, mas eu acho que você pega as pessoas querendo ajudar mas não sabem como, pegar as crianças na hora da festa era o que menos me interessava. Era o pré [festa]... quando vem uma criança que quer muito ajudar, chega quatro horas antes do início da festa, e você dá uma tarefa pra ela, e senta e conversa... às vezes vem o padrasto, às vezes vem o pai [...]. Eu acho que eu me interessava muito pelas pessoas, independente do nome, de onde vem, eu sempre acho interessante a história. [...] ...a história da pessoa, eu sempre achei importante tornar visível as pequenas coisas assim. Eu sempre achei que não eram as grandes coisas que mudavam a Alípio, mas um trabalho de formiguinha (Entrevista concedida por Mary).

Assim, buscando se aproximar das crianças e famílias por meio do diálogo e do interesse por suas histórias, Mary foi construindo sua participação na escola. Muitas foram as atividades das quais ela participou e mesmo depois de seus filhos terem terminado o ensino fundamental,

ela continuava ajudando. Ao longo de nossa conversa, ela se recordou de muitas situações que poderiam ilustrar nossa discussão, mas gostaria de destacar a seguinte:

Eu lembro que em um dos anos de tutoria do Marcelo [irmão mais velho de Joana], tinha uma família que a mãe estava com muitas dificuldades... e as crianças. E eu e outra mãe da tutoria fomos até a casa dela, e foi uma experiência. Ela queria conversar e a gente foi lá na casa dela, e não tinha uma mesa na casa, o menino estava com bronquite até! Era uma situação. A mãe bebia muito, não tinha pai, ou a mãe estava brigada com o pai, aquela situação... E aí, nasceu dessa visita duas coisas muito importantes: uma foi um mutirão de mesas, sem mencionar o nome de ninguém, então: “se você quer fazer uma mesa, venha!”. Pegamos várias sucatas e fizemos dois fins de semana de “Mutirão de Mesa”. Não sei se resolveu ou não resolveu, mas ela ganhou uma mesa, participou do mutirão, e vieram outras pessoas que eu nunca tinha visto na escola. E outra coisa que aconteceu por conta disso foi que essa pessoa eu vejo sempre no bairro, e ela sempre me olhou de outro jeito, me olhou no olho, cumprimentava, perguntava. Uma pessoa que... talvez ela pudesse ter medo de entrar, ou sentir vergonha, ou sei lá... Ela estava numa situação difícil e as crianças também, e hoje a gente tem uma troca de olhares, de carinho, de um outro jeito. Então eu acho que isso sempre foi o que eu procurava, essas pequenas conversas. Eu lembro sempre nesse “Futpizza”, a gente lavava muita louça (risos), e eu sempre pegava as crianças: “ah não, vem aqui! Você já jogou, comeu, agora vamos lavar louça.” (risos). E falava de roteiro, “não sei o quê”, era um jeito... E essas crianças se formam e saem, sei lá, e você participa, de um jeito, um pouquinho da vida da criança, e sei lá, costurava de um outro jeito, acho que isso foi um privilégio na Alípio. E acho que isso também tem um impacto nas crianças, nos meus filhos né, como que a gente lida (Entrevista concedida por Mary).

Combinando, então, seu interesse em participar das atividades escolares, em ajudar de forma voluntária e em ouvir as histórias das pessoas em suas sutilezas, Mary foi contribuindo tanto para a boa escolarização de seus filhos, que se sentiam muito à vontade na escola, quando para a realização de ações mais inclusivas, que buscavam aproximar mais gente da escola. No caso da Alípio, a participação das famílias acaba, muitas vezes, gerando uma rede solidária e a abertura da escola a essa participação pode, também, contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva.

Esse tipo de ação por parte das famílias pode ser entendida, a partir de Van Zanten (2010), como estratégias que vão na direção da diminuição da segregação escolar e acabam criando um “capital social inclusivo”, ou seja, redes de relações que são abertas às classes populares. A implicação das famílias nas questões escolares e a criação de canais de confiança entre todos os segmentos da escola com o intuito de oferecer apoio, acaba por favorecer a todos - tanto as classes populares quanto as classes médias (VAN ZANTEN, 2010).

Por fim, gostaria de trazer um último aspecto para a costura das relações intraescolares. Tiago trouxe uma observação que pode ilustrar bem as percepções acerca das diferenças no modo como os estudantes lidam com o projeto e no modo como a escola se organiza nos

períodos da manhã e da tarde:

Tem uma diferença grande entre a manhã e a tarde, né!? Acho que a maioria dos pais de classes mais altas preferem colocar os filhos aqui de manhã, que é quando eles trabalham, para depois buscar e ficar com os filhos à tarde. E o período da tarde não, eu acho que é muito mais uma... sempre foi marcado por uma... por famílias mais pobres na minha perspectiva. (Eu lembro que no nono ano a gente organiza formatura, fazia uma viagem juntos e grande parte das pessoas que precisavam de ajuda para pagar viagem eram da tarde). Muito por uma perspectiva dessa do trabalho mesmo... Acho que são pais, famílias que trabalham o dia inteiro, que não tem condições de ficar com o filho a tarde que é mais fácil deixar ele dormir até 11 horas da manhã e vir para a escola e ficar a tarde inteira aqui e ir embora, voltar a noite. E tem menos alunos... exatamente por isso, tem muito mais demanda de deixar os filhos aqui de manhã, muito porque é uma escola famosa (Entrevista concedida por Tiago).

Em relação às escolas mais prestigiadas dentro das redes públicas de ensino, parece haver uma tendência de construção de duas escolas diferentes, dentro da mesma escola. “Há, na verdade, duas escolas em cada uma: uma pela manhã e outra à tarde” (COSTA, 2010, p. 244). Esse aspecto é um tensionamento dentro da Alípio Moraes. Muitos professores têm a mesma sensação: a escola do período da manhã é completamente diferente da escola do período da tarde, mais marcada, como bem observado por Tiago, por classes mais pobres. Essa questão se coloca sutilmente nos corredores da escola: o turno da manhã é muito mais cheio e tem o dobro de turmas. Ainda que esse assunto seja uma espécie de tabu dentro da Alípio, ele é percebido por diferentes segmentos, inclusive pelos próprios alunos.

Eu sempre vi essa diferença entre manhã e tarde e acho que foi uma coisa que marcou. Mesmo nas relações que a gente tinha... Chegar na escola de manhã e ver tudo bagunçado e as pessoas falarem “Ah! Foi a tarde”, coisas do gênero sabe?! Mas mesmo dentro [do período] da manhã eu sempre convivi com pessoas muito diferentes. Eu tinha um amigo que morava na [avenida] Sumaré e outro que morava na [favela] São Remo. E eu acho que é muito interessante o jeito que a Alípio faz com que essas pessoas interajam muito bem, são pessoas que ficaram muito próximas e... não é que as diferenças somem, mas elas não se tornam um empecilho para as relações (Entrevista concedida por Tiago).

Apesar das diferenças tão acentuadas, Tiago, assim como Joana, considera que a convivência em um ambiente heterogêneo foi bastante significativa para sua formação. Ele destaca que o modo como a escola lida com isso possibilita a construção de boas relações.

2.6. “A Alípio me ensinou coisas muito mais importantes que o conteúdo⁶¹”: As continuidades da trajetória escolar pós Alípio Moraes

A escola Alípio Moraes atende estudantes até o nono ano do ensino fundamental. Assim, quando concluem essa etapa do ensino, os estudantes se direcionam para outras escolas para cursar o ensino médio. Os destinos são variados e muito diferentes entre si, como já é de se esperar considerando a heterogeneidade socioeconômica e cultural.

A Alípio procura auxiliar os adolescentes e suas famílias nessa transição e há muitos anos oferece, no período noturno, um cursinho preparatório para os alunos do nono ano do ensino fundamental. As aulas são ministradas por voluntários, geralmente pais da comunidade, e são focadas nos processos seletivos de escolas federais e/ou técnicas e de escolas privadas que oferecem bolsas de estudo. Além disso, a escola tem uma espécie de convênio com algumas instituições privadas que oferecem bolsas de estudos para alunos da Alípio.

Quando Joana concluiu o ensino fundamental, preocupada com todas as dificuldades que enfrentou na escola pública (como a falta de aulas de matemática) e sentindo a necessidade de estar em um ambiente com regras e uma estrutura mais rígida, ela decidiu estudar no Liceu de Artes e Ofícios - uma escola particular que oferece bolsas integrais para seus cursos técnicos (integrados com o ensino médio). De acordo com Joana,

Tem bolsas parciais para o ensino médio, mas no ensino técnico a bolsa é integral. Mas não tem nenhuma questão de renda, é um processo seletivo, vestibulinho. Tinha cota para escola pública e por isso a Alípio indicava. Era mais fácil você entrar se tivesse estudado só em escola pública⁶². [...] Eu estudei muito [para passar no processo seletivo], eu queria ir... Porque eu queria estudar no Liceu, nem sei porquê também. Sei lá... Porque é muito vestibular. Eu acho que era muito porque a Alípio era muito liberal, muito. Não tem prova, faz o que você quiser e o Liceu era mais “tradicionalzão”, vestibular, vestibular, vestibular. Era muito conteudista. Então não sei, eu acho que eu queria explorar esses dois mundos (Entrevista concedida por Joana).

61 Entrevista concedida por Anita.

62 As informações que constam no *site* da escola acerca da inscrição para o processo seletivo mencionam a necessidade de ter cursado a última série do ensino fundamental no ano anterior e possuir renda familiar *per capita* de até 3 salários mínimos por mês (R\$ 3.135,00 por pessoa - valores referentes ao ano de 2020 e ao último processo seletivo da escola).

A escolha de Joana surpreendeu seus pais, que, a princípio, não gostaram muito da ideia, especialmente por não se tratar de uma escola pública e por ser uma escola muito tradicional. Entretanto, mesmo discordando, aceitaram e apoiaram sua decisão.

Quando eu fui para o Liceu, eles não queriam de forma alguma que eu estudasse lá. Meus pais, quando imaginaram que a filha deles iria querer estudar numa escola tradicional e conteudista? Mas eu falei: “eu quero experimentar”. É um jeito meu também de poder vivenciar os dois, e é uma questão que realmente foi muito importante para mim, para eu entrar na faculdade (Entrevista concedida por Joana).

No caso de Tiago, quando terminou o ensino fundamental, sua intenção era estudar em uma Escola Técnica Estadual (ETEC), assim como seu irmão mais velho. Ele prestou uma prova para entrar, entretanto, como sua turma é a turma que viveu a transição para o ensino fundamental de nove anos, ele acabou sendo prejudicado e não passou no processo seletivo: “Eu queria passar na ETEC. Fiz o cursinho pensando nisso, só que é isso... 2009. Eu sou dessa geração que todo ano muda, daí no meu ano mudaram algumas coisas e a nota de corte da prova acabou subindo muito e eu não passei”. Por conta disso, Tiago acabou indo estudar na Escola Viva, uma escola privada que oferece algumas bolsas de estudo para estudantes da Alípio Moraes:

Então eu saí daqui e fui para a Escola Viva, uma escola particular que fica na Vila Olímpia que tem uma parceria com a Alípio. Acho que a Alípio sempre consegue, conseguia... Não sei ainda como funciona... Conseguia quatro bolsas de 100% de mensalidade para colocar alunos lá. [A Escola Viva] Não tinha uma prova. Eu lembro que quem estava interessado ia conversar com a direção e aí acho que sempre funcionou meio assim. Você falava que você queria e acho que era meio quem falasse primeiro... Sei lá... Eu não queria ir para escola Viva [...]. E aí, eu acabei indo para a escola Viva de última hora, tinha uma vaga sobrando, então eu consegui ir e fui. E é uma escola construtivista que nem a Alípio, que pensa educação de outras formas, mas muito mais tradicional, tem prova, tem a divisão das matérias, tem sala de aula individual com carteira enfileirada... Foi um novo momento do meu processo na educação e foi interessante entender todas essas coisas que eu não entendia na Alípio. Eu acho que é importante saber como funciona o espaço fora daqui e inevitável também, né? (Entrevista concedida por Tiago).

Tiago não tinha a pretensão de estudar nessa escola e não gostaria de ir para lá. No entanto, foi a alternativa possível para ele diante dos acontecimentos. Ele considera que foi importante viver outra organização escolar, mas não conseguiu se adaptar e, no final do primeiro ano do ensino médio, mudou de escola:

Mas eu não consegui ficar lá, eu acho que é porque eu sentia muita falta de coisas que eram muito presentes na Alípio. Eu sentia muita falta da participação dos alunos no processo da escola, porque não era uma escola que não permitia espaço, inclusive

permitia e incentivava; mas os alunos não sabiam aproveitar e eu lembro que isso me frustrava muito. A escola dava o espaço que era necessário e os alunos não pareciam muito interessados. [...] Eu ficava ansioso e não me faziam muito bem os espaços coletivos da escola, porque eu sentia que ninguém estava aproveitando. E a Alípio não te dá essa opção de não aproveitar, porque eu acho que é uma escola que, você como aluno, se não participar, não faz sentido... As aulas perdem sentido, o roteiro perde sentido, o próprio exercício de fazer o TCC⁶³ perde o sentido se você não está ali junto sabe? É a escola tentando fazer as coisas e aí eu acabei indo para o Equipe... A minha mãe começou a dar aula lá e falou “vem comigo” e eu fui com ela porque eu não estava gostando tanto da Viva. E aí, lá eu me senti em casa! (Entrevista concedida por Tiago).

O Colégio Equipe é uma escola particular bastante prestigiada na cidade de São Paulo e com propostas alternativas de educação. Quando sua mãe foi trabalhar lá, ela conseguiu uma bolsa de estudo para filhos de funcionários e, por esse motivo, Tiago pôde mudar de escola. Ele conta que quando chegou lá se sentiu em casa, adaptou-se muito bem e, então, pôde terminar o ensino médio mais feliz.

Quando concluiu o ensino fundamental, Anita também pretendia estudar em uma ETEC. No entanto, ela também não passou no vestibulinho, o que foi motivo de grande frustração. Seu irmão gêmeo “passou na [ETEC] Guaracy, passou no Liceu, passou em tudo” e acabou indo estudar no Liceu de Artes e Ofícios, onde cursou o ensino médio integrado ao curso técnico em Multimídia. Sua melhor amiga também passou na ETEC, mas Anita acabou indo estudar em uma escola estadual próxima à casa de sua avó:

Eu prestei ETEC e não passei e, para mim, foi muito difícil esse momento, porque na Alípio foi o primeiro ano que teve cursinho para o vestibulinho. Eram umas 20 pessoas no cursinho e todos os meus amigos passaram. [...] Então foi um momento muito doloroso para mim não ter passado na ETEC, porque todas as pessoas mais próximas tinham passado. [...] Mas depois de ter passado por todo o processo foi superimportante, para mim, ter estudado no Ciridião [Escola Estadual], ter conseguido a bolsa na escola de inglês que eu consegui... Então foi tranquilo depois (Entrevista concedida por Anita).

Para escolher a escola onde Anita estudaria no ensino médio, sua mãe contou com o apoio de Alice, diretora da Alípio e tutora de sua filha. Anita comenta que sua mãe não gostava de nenhuma das escolas de ensino médio do Butantã e como “a Alice tinha falado que essa escola era boa”, ela foi pra lá. “Eu consegui porque minha avó mora muito perto”. Ainda que não pudesse e não quisesse pagar por uma escola particular e que sua filha não tivesse passado

63 Na rede municipal paulistana, ao final do Ciclo Autoral (7º ao 9º ano), cada estudante deve apresentar um Trabalho de Colaborativo de Autoria (TCA), que pode ser individual ou em grupo. Na Alípio, o TCA é chamado de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e é individual.

em uma escola técnica, diante das possibilidades, Vera buscou a melhor opção de escola:

Ciridião era uma escola muito tradicionalzona mesmo, bem fechada. Só que os professores eram muito bons, a maioria deles estava lá há vinte anos, a maioria formada na USP, então o ensino era muito bom. E também me abriu portas, eu fiz uns cursos que eles davam... porque tinham umas parcerias que davam cursos lá e tinha uma bolsa na *Alumni*, que é uma escola de inglês... Por lá, por causa do Ciridião, eu fiquei três anos na *Alumni* estudando de graça. Então foi bem legal conseguir isso. [...] A minha vida inteira eu estudei em escola pública. Desde a creche até a ECA. Então enfim, não tinha nenhuma possibilidade de eu ir para escola particular, nem passou pela nossa cabeça. Acho que também é uma escolha dos meus pais colocar na escola pública... [Uma escolha política] mas também porque eles não tinham grana para colocar a gente em uma escola particular. Mas isso nunca foi um problema para mim, eu nunca tive nenhuma questão em estudar em escola pública, mesmo do estado que eu acho que é mais complexa... (Entrevista concedida por Anita).

A transição para o ensino médio, para escolas com propostas educativas mais tradicionais, foi bastante tranquila para os três jovens. Em relação aos conteúdos e às diferenças entre as práticas pedagógicas, Joana comenta que no início foi mais difícil, mas que foi possível se adaptar com rapidez:

No Liceu foi mais puxado, porque não tinha uma galera muito parecida comigo. Tinha uma galera muito “vestibular, vestibular, vestibular” e eu tinha acabado de sair da Alípio que era tipo “Quê? O que que era vestibular?”. [Na Alípio] Era tipo “vai viver sua vida e depois você se importa com isso”. Então foi meio um choque, mas era um choque que eu precisava, eu acho. [...] E aí, foi difícil primeiro porque na Alípio eu não tinha aula de química, física e matemática [nas escolas da rede pública de São Paulo, química e física são disciplinas apenas do ensino médio]. O que é isso que eu estou vendo? Nunca vi isso na minha vida. *Mas também foi um semestre puxado e depois já peguei no embalo* (Entrevista concedida por Joana).

Além disso, quando Joana foi para o ensino médio, começou a fazer provas - o que não é algo que acontece na Alípio. Quando questionei o que ela achava de não ter provas na Alípio, ela fica um pouco em dúvida, pois acredita que a prova é um modo do aluno conseguir saber se está aprendendo ou não, diferente do que acontece com os roteiros de pesquisa. No entanto, apesar de, de algum modo ter sentido falta das provas ou de práticas mais tradicionais e ter buscado uma escola assim para cursar o ensino médio, ela conclui dizendo que há coisas mais importantes do que as provas e os conteúdos:

Eu consegui me virar não tendo prova, mas chega uma hora que você fala “não sei se eu estou aprendendo”. Como que eu sei se eu estou aprendendo? Porque em uma nota você não sabe se você está aprendendo, mas você sabe que você está tirando alguma coisa... você está acertando, você sabe quanto que está acertando. Se você está tirando três e a média é cinco, você sabe que... bom, você não está entendendo muita coisa. Tem uma proporção numérica ali que dá para você entender o quanto você está

aprendendo. Agora, se você está acabando o roteiro ou não, você não sabe a qualidade disso. [...] Mas no final das contas eu me virei. E acho que tem partes muito mais importantes da escola do que essa questão de aprendizado concreto, conteudista... [...] É uma coisa de você criar jogo de cintura. Porque não acho que era muito... porque prova, quando você sai da Alípio, era um pesadelo... Que que é esse negócio de prova? O que vão me pedir, eu não vou ter consulta... Só que aí quando eu fui vendo, “ah, é tipo uma ficha de finalização⁶⁴ só que tem tempo”. [...] Aí, você vai se virando (Entrevista concedida por Joana).

Tiago também comenta sobre as provas e afirma que quando foi para o ensino médio e precisou estudar de outro modo, ele se sentiu plenamente capaz de lidar com as diferenças. Além disso, considera que a autonomia que conquistou foi extremamente importante para construir outra relação com o aprendizado:

Eu acho o máximo a gente não ter uma avaliação formal, porque é um jeito de você dizer para os alunos que não é isso que importa. Porque eu estudei sempre, sempre estudei em escolas construtivistas que não querem colocar o aluno como número e nem fazer uma avaliação quantitativa do seu aprendizado, mas, ainda assim, o fato de ter prova diz alguma coisa para o aluno, para a relação que se estabelece, e a Alípio não tem... Isso diz outra coisa. Eu acho que faz muito bem para relação que a Alípio quer que os alunos tenham com o aprendizado... Faz muito sentido não ter avaliação. E muitas escolas públicas têm avaliação e ainda assim não serve para muita coisa, sabe? Em questão de preparo para o ensino médio, o aluno da Alípio eu acho que sai tão preparado quanto qualquer aluno do ensino público. Então não acho que haja uma perda por causa disso (Entrevista concedida por Tiago).

Anita ressalta que uma grande preocupação das pessoas em relação aos alunos que estudaram na Alípio é acerca dos conteúdos:

“Aí, mas e o conteúdo? Você aprendeu?” E eu falo: olha, eu não tive nenhuma dificuldade de ir para a escola tradicional e sempre tirei notas boas, sempre passei de ano, nunca repeti, então... não tinha dificuldade de me adaptar, então eu acho que para mim isso não é o marco mais importante. A Alípio constrói, ajuda na construção dos cidadãos, né?! Mais do que se preocupar se o aluno vai sair sabendo, sei lá, equação de segundo grau, ele consegue ter outras relações com as pessoas. Então eu acho que o que eu senti mais dificuldade nessa transição da Alípio para uma escola tradicional foi essa relação mesmo que se cria na Alípio. Todo mundo sabe quem você é, não importa quantos alunos tenham, sabe. Então é uma relação muito próxima, as pessoas se importam com você (Entrevista concedida por Anita).

Nesse sentido, quando foi para o ensino médio, Anita relata que sua maior dificuldade não foi uma possível deficiência nos conteúdos ou o fato de não ter feito provas. Muito pelo contrário, a maior dificuldade para ela foram as relações que eram estabelecidas nas outras escolas - tanto com as outras pessoas quanto com o espaço:

64 A ficha de finalização é uma avaliação pontual que ocorre quando o estudante finaliza um roteiro de pesquisa e faz parte dos instrumentos de avaliação processual que é realizada na Alípio Moraes.

[No ensino médio] eu fazia questão de os professores saberem quem eu era, saberem meu nome. [...] Para mim, isso foi o mais difícil, não era o conteúdo, não foi me adaptar a ter prova ou não ter prova... Foi essa dificuldade de tocar sinal... a escola parece uma prisão, porque são só dois corredores gigantes e tudo tem grade, você abre a grade para sair... No intervalo, parece que você está tomando sol de prisioneiro, aí você fica lá nos cantos... Então, para mim, essa foi a maior dificuldade. Não tive dificuldade com o conteúdo e todas as pessoas mais próximas que eu conheço também não tiveram. Conheço várias pessoas do meu ano que fizeram USP, Cásper, Unesp, sabe? [...] Para mim, a Alípio me ensinou coisas muito mais importantes que o conteúdo (Entrevista concedida por Anita).

Além das relações próximas com professores e outras pessoas, como ressalta Anita, um elemento que aparece nas falas de Joana e de Tiago é a falta de engajamento e participação que eles perceberam nos alunos de outras escolas. De acordo com Tiago, “os alunos não sabiam aproveitar e eu lembro que isso me frustrava muito. A escola dava o espaço que era necessário e os alunos não pareciam muito interessados”. Assim, o engajamento parece ser um aspecto muito positivo e era um modo de construir pertencimento para todos os estudantes. Quando Joana foi para o ensino médio, a não participação dos estudantes também foi um aspecto que chamou sua atenção. A participação era vinculada à nota e, por esse motivo, as pessoas participavam em função de uma necessidade objetiva e com menos engajamento. Comparando sua experiência na Alípio com sua experiência na escola onde cursou o ensino médio, ela ressalta:

Tem várias coisas que são marcantes e diferentes, mas acho que essa coisa da participação dos pais e até dos alunos, acho que é completamente diferente. Primeiro que tudo vale nota, então aluno é meio obrigado a participar quando precisa. Eu lembro um evento que teve que todo mundo participou, era um sarau que todo mundo ia fazer uma peça... Só que era um trabalho de literatura e de redação que valia nota. Então todo mundo se aplicou muito porque, óbvio, era um trabalho muito legal, mas também porque valia nota. Então você quer tirar nota alta porque, querendo ou não, você precisa porque você tem que passar de ano. Aí, tem um movimento. Na festa junina nem pai, nem professor, nem aluno nem nada... sempre era terceirizado. O envolvimento com a escola era muito menor, muito menor. [...] Completamente diferente da Alípio que se você quiser participar de qualquer coisa, você vai lá, bate na porta e fala “estou aqui, tenho o tempo e tenho vontade”, fácil sabe? (Entrevista concedida por Joana).

Por estarem acostumados com uma escola na qual seus pais, e eles próprios, participaram ativamente, chegar em um ambiente onde a organização da festa junina era terceirizada ou os alunos mostravam desinteresse por espaços de participação causou grande estranhamento. Assim, o processo de adaptação ao ensino médio, no que diz respeito aos conteúdos, ao volume de trabalho e às formas de avaliação, ocorreu sem grandes problemas. O

que marcou e trouxe certa dificuldade à Joana, Tiago e Anita foi a diferença no tipo de relações que eram estabelecidas nas novas escolas.

2.6.1. O fim do ensino médio, a universidade e o mercado de trabalho

Quando terminou o ensino médio, Anita foi incentivada por sua mãe a prestar vestibular, mesmo sem saber muito bem qual seria o curso que gostaria de fazer: “Filha faz, porque pelo menos você vai conhecendo a prova. Tudo bem se você não passar, mas só pra você ver como você se sente, como vai ser...”. Anita prestou Letras e não passou. Depois disso, foi fazer um cursinho pré-vestibular popular, “porque era mais barato”. No cursinho, teve contato com muitas discussões importantes e, por ser um ambiente mais colaborativo do que competitivo, ela fez vários amigos. Esse grupo de amigos sempre se encontrava para estudar junto. Durante o ano que fez cursinho, Anita ainda não tinha certeza sobre o que queria estudar. Foi na Feira de Profissões da USP que conheceu a carreira de Educomunicação: “Só tem aqui na USP e na Federal da Paraíba e, então, a partir desse momento, eu falei: ‘Não, eu vou passar na USP a qualquer custo’. Eu queria muito passar e passei”.

O modo como sua mãe foi mobilizando os capitais que possuía e foi fazendo as escolhas e investimentos em relação ao processo de escolarização de Anita evidencia uma grande preocupação em proporcionar a ela o maior número de experiências formativas possíveis. Diante de seu capital cultural e de seus *habitus* compatível com o sistema de ensino, Vera pôde ir auxiliando seus filhos na construção de um percurso escolar de êxito. A partir das redes que foi construindo nos lugares que frequentou, Anita explorou ao máximo as oportunidades que cada lugar lhe propiciava. Acessando informações importantes, ela conseguiu se beneficiar pelo fato de morar próxima à universidade. O capital cultural e o capital social que sua família pôde acumular e transmitir foi abrindo portas para ela.

Sua trajetória educativa na universidade também foi extremamente significativa. Anita conta que a Alípio e a ECA foram os lugares mais transformadores pelos quais passou. Durante a graduação, ela passou por muitas outras experiências formativas e teve o apoio, inclusive financeiro, de sua família para se dedicar aos estudos. Embora tenha tido alguns trabalhos temporários ao longo da graduação, seu foco eram os estudos e as vivências que a universidade poderia lhe proporcionar:

Aí, 2015 foi um ano que eu não trabalhei, porque eu decidi ser da Atlética e porque

eu queria fazer as coisas direito. Então eu escolhi não trabalhar. No primeiro semestre de 2016, eu também não trabalhei, porque estava organizando o JUCA, os Jogos Universitários de Comunicação e Artes, também foi o caos minha vida... E aí, no segundo semestre de 2016, eu fui para o intercâmbio, fiquei seis meses em Portugal, em Lisboa. Fiz pela ECA, convênio da ECA, consegui ganhar bolsa, graças a Deus. Então eu fiquei seis meses lá e voltei e, assim que eu voltei, no começo de 2017, eu entrei numa ONG (Entrevista concedida por Anita).

Assim, depois de participar da Atlética da ECA e de realizar um intercâmbio no exterior, Anita inicia mais sistematicamente sua vida profissional. No momento da entrevista, ela continuava trabalhando na ONG, mas com uma carga horária menor. Além desse trabalho e de alguns “*freelas*” que realiza, ela conta com a ajuda financeira de seu pai - que se comprometeu a continuar ajudando até que ela passasse a ganhar um salário mais alto e pudesse se sustentar sozinha.

Considerando as relações que Anita tem estabelecido com o mundo do trabalho, é possível perceber que houve e ainda há um grande investimento da família em sua formação (o pai que ajuda financeiramente, as irmãs que pagaram o inglês, a mãe que procurava cursos gratuitos e queria proporcionar experiências diversas). A relação com o trabalho ainda está se estabelecendo e, durante a graduação, foi facultativa e formativa: primeiro porque ela pôde escolher trabalhar ou não e segundo porque os trabalhos que realizou foram estágios, e, sendo assim, tiveram também uma grande importância para sua formação.

Quando concluiu o ensino médio, Joana ingressou no curso de Ciências Sociais. Além da graduação, no momento da entrevista, ela estava realizando trabalho voluntário em uma ONG que atende imigrantes refugiados. Joana estava se sentindo parada e estava procurando estágio em museus, por ser algo possível para sua área de estudos. Enquanto estava procurando estágio sua mãe mencionou a ONG e ela resolveu mandar o currículo:

Minha mãe trabalhou lá há uns dois anos atrás e aí... eu estou mandando muito currículo para estágio em museu, porque é uma área que com sociais é mais fácil de conseguir e minha madrinha trabalha com museu, então ela está me ajudando. Mas aí eu falei “eu estou muito parada, só leio, leio, leio na faculdade, não aguento mais... chega”. Preciso de alguma coisa prática e alguma coisa que possa ajudar no meu curso e que faça sentido, né? E aí, como eu falo inglês e dá pra se virar um pouco com o espanhol, eu mandei o meu currículo para eles e eles falaram que tinha vaga só como voluntária... Eu falei “não, mas eu tenho tempo de sobra e vontade de fazer qualquer coisa”... Então me coloca para fazer alguma coisa que depois eu vou me virando, sabe? (Entrevista concedida por Joana).

Assim, para Joana, o dinheiro não é uma urgência e o trabalho é visto muito mais como um ambiente de formação - ela tem tempo para oferecer e não se incomoda com não receber

por isso. Há, portanto, tempo e espaço para continuar se formando: “Se quiser me pagar eu vou ficar muito feliz, mesmo. Mas é que eu moro com os meus pais e como meu irmão está fora de casa também, não tem muito problema”.

No caso de Tiago, no momento da entrevista, ele tinha prestado vestibular para Filosofia na Universidade de São Paulo e, em um contato posterior, descobri que ele havia passado no vestibular e estava gostando muito do curso. Tiago comentou que “sempre quis estudar na USP por causa da proximidade de casa e também por uma familiaridade”, uma vez que seus pais estudaram lá e seu irmão está estudando. Em relação ao ingresso no mercado de trabalho, apesar de demonstrar vontade de ter seu próprio dinheiro, o trabalho não parece uma necessidade urgente, é só mais uma possibilidade. Ele diz pensar em um trabalho que não o “prenda” e que seja possível conciliar com seus estudos.

Tiago relata que escolheu fazer Filosofia porque gosta, mas não tem certeza sobre o quanto as possibilidades de emprego nessa área o agradam:

Eu quero fazer filosofia, mas eu não tenho certeza se o mercado de trabalho de filosofia me agrada. Até porque ele é bem escasso e a grande carreira da filosofia seria ser professor do ensino médio, e agora não é mais matéria obrigatória por causa da reforma da base curricular [Base Nacional Comum Curricular]. Então eu acho que vai ficando cada vez mais complicado trabalhar com isso. Eu vou estudar muito porque eu gosto, mas acho que tenho perspectiva de fazer outra faculdade no futuro. [...] Quero continuar estudando por muito tempo (Entrevista concedida por Tiago).

Nesse sentido, é possível notar que Tiago busca estudar algo por interesse unicamente no estudo, sem pensar, necessariamente, no que esse diploma poderia render em termos econômicos. Esse aspecto parece evidenciar que o trabalho está em segundo plano para ele. Seu ingresso na universidade está pautado por seu interesse nas diversas áreas de conhecimento, ele quer seguir estudando e depois se preocupar em fazer algo com o que ele goste mais de trabalhar:

Eu quero estudar muitas coisas ainda antes de começar a construir uma carreira. E é isso, eu criei uma relação conhecimento que é muito difícil para eu escolher uma área específica e nunca mais estudar o resto, sabe? Muito por isso que eu tô indo fazer filosofia, porque foi o jeito que eu encontrei de continuar estudando coisas diferentes, ler coisas diferentes, várias áreas do conhecimento... Estudar filosofia pensando muito no que eu quero fazer da minha vida... [...] Eu sinto que eu poderia fazer muitas coisas, se for por interesse, eu poderia fazer muitas coisas... (Entrevista concedida por Tiago).

Considerando que o modo como os indivíduos passam pela vida escolar e sentem que os impactos dela têm relação direta com a maneira como concebem o mundo e o seu lugar no interior dele, pode-se dizer que o processo de socialização dos jovens conduz à constituição de um dado “*universo de possíveis*”. Esse “*universo de possíveis*”, por sua vez, orienta os investimentos em direção a um espaço social específico (entendido como legítimo ou merecido), o que afetaria fortemente suas escolhas e percepções sobre a escola e o processo de escolarização. Ele funcionaria, ainda, como uma fronteira de caráter material e simbólico capaz de indicar o que, supostamente, seria possível ou não para um indivíduo ou grupo social. (SAINTMARTIN et al., 2008; PRESTA; ALMEIDA, 2008; BOURDIEU, 2007c). Assim, para Tiago, diante das suas possibilidades e necessidades, foi possível escolher a universidade na qual gostaria de estudar e também foi possível escolher continuar apenas estudando e investindo em sua formação. Enquanto que, para outros jovens, essas escolhas podem ser mais limitadas e podem conduzir a uma trajetória muito distinta e distante da que ele está percorrendo.

Vale ressaltar também, considerando os planos para o futuro de Joana, Tiago e Anita, que é possível notar um forte ajustamento desses planos às chances objetivas de realizá-los. Os planos para o ingresso no ensino superior foram detalhados e os jovens souberam muito bem quais passos eram necessários para alcançá-lo (PRESTA; ALMEIDA, 2008). Para os três, o ensino superior aparece como algo muito natural e esperado e os três jovens falam com bastante “familiaridade e conhecimento de causa” (*ibid.*, p. 407). Além disso, é marcante o fato de não precisarem se preocupar com começar a trabalhar logo, pois suas famílias têm condições de arcar com os custos de uma trajetória escolar prolongada e esse aspecto amplia ainda mais as possibilidades de escolha de Joana, Tiago e Anita.

2.6.2. “A Alípio que fez eu me tornar a cidadã que eu sou hoje”⁶⁵: as contribuições da escola Alípio Moraes para os jovens de classe média

Eu acho que o que é legal do projeto é que ele te dá esse jogo de cintura de fazer. Se te botarem para fazer qualquer coisa você se vira. Não sei o quanto isso é da Alípio, mas eu acho que sim... Tanto que a gente vai de não ter prova para uma escola técnica e eu não acho que é à toa, sabe? Eu acho que tem um valor que tem que se dar para escola e falar é uma educação que faz o aluno ter autonomia. E aí, você tem autonomia para fazer tudo e você precisa dessa autonomia para se virar na vida. Porque tanto para fazer prova quanto para fazer entrevista, quanto para fazer qualquer coisa. Então acho que isso é de valor da Alípio sim (Entrevista concedida por Joana).

65 Entrevista concedida por Anita.

Apesar de todas as críticas e das questões que a incomodavam na escola Alípio Moraes, Joana tem certeza de que aprendeu muitas coisas importantes e de que esta escola a impactou de modos muito positivos. “Eu acho muito legal, acho uma proposta muito boa. O mais importante da escola fora o projeto é você ter contato com todo tipo de gente”.

A vivência entre dois mundos, o convívio com as diferenças desde muito pequena, o olhar atento às desigualdades é bastante marcante na trajetória de Joana - uma jovem de horizontes largos e muitas possibilidades. Quando a questiono sobre o futuro e sua relação com o passado e com sua trajetória na Alípio, os conflitos de classes e os “dois mundos” com os quais se acostumou a viver aparecem novamente com muita força. Joana acredita que seus planos e seus interesses foram muito marcados por essa escola, tão complexa, com tantas falhas e também com tanta diversidade e ensinamentos importantes para a vida.

Não sei se tão conscientemente... [...] Mas eu acho que é todo um caminho que deriva da Alípio. Bom, deriva desde a Tearte... Eu acho que foi um caminho educacional muito diferente do de muita gente. Então eu acho que tem a ver sim, principalmente essa questão social eu acho. Não é à toa que eu tenho isso dentro de mim latente assim, porque é onde eu fui criada desde pequena e sempre vivi nesse conflito de ser quem... tipo para onde correr, sabe? [...] Mas eu acho que deriva da Alípio, sim, não sei se dá para dar tudo para a Alípio, mas, com certeza, alguma coisa (risos). Mas tem um grande papel com certeza, é educação, né? Cada um vai se traçando (Entrevista concedida por Joana).

Ao longo de toda sua entrevista, Joana mencionou em vários momentos a “realidade”. Essa realidade social, com a qual talvez não estivesse acostumada e com a qual só conviveu tão de perto por estar em uma escola pública e por se conectar com pessoas tão diferentes dela mesma, não passou despercebida. Certamente, outros jovens foram menos impactados pela heterogeneidade que se apresenta na Alípio Moraes, visto que isso aparece de modo muito mais ameno em outras entrevistas, mas, para Joana, esse aspecto foi extremamente marcante.

Joana foi percebendo empiricamente que a escola pode muitas coisas, mas que a força de sua ação também é limitada. Em uma sociedade tão desigual como a nossa, deve-se considerar a existência de mecanismos de reprodução que não passam diretamente pelo sistema educacional, como a desigualdade de oportunidades e condições entre as classes sociais (RIBEIRO, 2014). O que não deve ser motivo para a descrença na educação, uma vez que ela tem se mostrado a maneira mais eficiente de transpor barreiras sociais.

Durante sua permanência na Alípio, Joana se incomodou com alguns aspectos que nomeou como desorganização - como ter tido poucas aulas de matemática e com o fato da

escola não ter regras rígidas. No entanto, esses problemas parecem menores quando ela reconhece o quanto a Alípio Moraes foi fundamental em sua trajetória - para aprender a conviver com pessoas de realidades tão diferentes da sua, para experimentar comportamentos e fazer da escola um espaço de “laboratório de vida” e para aprender a ter “jogo de cintura”. Experimentar a liberdade e a autonomia em um espaço socioeconômico e culturalmente heterogêneo, possibilitou para a Joana uma formação mais humana, mais atenta e tolerante às diferenças: “No final das contas, eu me virei. E acho que tem partes muito mais importantes da escola do que essa questão de aprendizado concreto, conteudista...”.

Os elevados níveis de capital cultural acumulado pela família certamente permitiram que Joana e seu irmão pudessem encontrar apoio e “correr atrás” para sanar as deficiências de conteúdo que tiveram. Apesar das dificuldades, a Alípio foi a escolha da família - que acredita que outros conteúdos educativos são tão ou mais importantes que matemática ou língua portuguesa. Acerca do processo todo na Alípio e dos impactos que Mary sentiu na trajetória de seus filhos, ela conclui:

Eu acho que ela ia ser uma pessoa mais rígida se ela tivesse ido pra uma escola muito rígida, porque ela ia ser muito perfeccionista, e isso ia ser péssimo pra ela. Então acho que ela ter que lidar com as diferenças, as dificuldades, as desorganizações, que eram contra a natureza dela, foi muito importante pra ela. E eu acho que ela é uma pessoa mais tolerante hoje, por causa disso. Não foi fácil pra ela, mas se tem uma coisa que ela foi aprendendo ao longo dos anos foi ser tolerante, então isso, pra mim, já valeu. Eu acho que eles são... eu não posso nem imaginar nenhum dos dois em outra escola, eu acho que foi muito importante pra eles. [...] E isso foi muito importante, foi fundamental conviver com tantas crianças de inclusão, de vários tipos de inclusão e isso... eu lembro do Marcelo ensinando o Pedro a escrever, no quinto ano, no banco de trás do carro, completamente de um jeito natural, lindo! *Que privilégio essa convivência de gente de tudo quanto é percurso. Não tem outro jeito, a escola pública é isso: “gente”*. E eu tenho esse valor, pra mim é um valor muito alto, então, não posso nem imaginar de outro jeito. E não é uma questão de dinheiro, é uma questão de valor mesmo. Ia ser difícil? Ia ser difícil mesmo pagar uma escola, mas nem passou pela minha cabeça, não era uma questão: “posso ou não posso pagar?”. Não é isso, isso nem entrou na avaliação. Diferente, e esse “poder lidar”, e “ter que”; você tem um grupo que acompanha um grupo maior, que acompanha um grupo maior, você está sempre num grupo, mas fazendo uma coisa que é individual. *É muito interessante eles terem que lidar com essas diferenças também, são coisas pequenas eu acho, mas foram coisas importantes de lidar* (Entrevista concedida por Mary).

Tiago ressalta que, ao sair da Alípio, ele esteve em espaços que “não te dão a opção além de fazer do jeito que todo mundo faz”, diferentemente do que ele sentia na Alípio que era o “extremo da liberdade”, onde você escolhia como fazer. Nessa fala de Tiago é possível novamente identificar a ideia de liberdade - liberdade para estudar, para explorar o espaço e também para ir construindo suas próprias escolhas. A possibilidade de fazer de outros modos e

não só de “fazer do jeito que todo mundo faz” constrói para os estudantes o entendimento de que sua individualidade é respeitada. Sem dúvida, Tiago foi construindo seu modo de fazer e testando possibilidades a partir de quem ele é - um jovem de classe média, com pais escolarizados e participativos, e que escolheram com rigor o projeto educativo que queriam para seus filhos. Nesse sentido, é a partir dessa origem e dessa trajetória que Tiago segue trilhando caminhos de estudo e de acumulação de capital cultural proporcionados por sua família e fortemente marcados por sua experiência na Alípio Moraes:

Gosto de ler, aprendi a ler filosofia muito porque eu já tinha esse gosto pela leitura, acho que várias coisas que a Alípio me deu oportunidade de eu descobrir sobre mim mesmo por causa da autonomia que eu desenvolvi, das possibilidades... A liberdade que eu tinha para me montar... Me deram os caminhos que eu sigo até hoje mesmo depois que acabar o ensino médio... Minhas perspectivas eu acho que estão muito ligadas com esses exercícios e com essas experiências que eu tive na Alípio (Entrevista concedida por Tiago).

Tiago demonstra um grande conhecimento sobre diversas áreas e a curiosidade, o gosto pelo estudo é sua preocupação fundamental. A partir da relação com o conhecimento que ele pode construir ao longo de toda sua trajetória escolar, é que ele tem pensado suas escolhas e caminhos. O fato de ter estudado na Alípio parece ter potencializado suas qualidades e possibilidades e esse projeto pedagógico foi ao encontro, sem destoar, de suas experiências familiares. A familiaridade, o pertencimento e a liberdade para aprender, sem dúvida marcaram o percurso de Tiago. Considerando sua trajetória, é possível perceber também que a liberdade de ser quem se é, a liberdade para formar-se e para construir seus próprios caminhos parece ser um indicativo importante acerca da construção de uma escola de qualidade e positiva para os estudantes.

Talvez por ser mais velha e ter concluído o ensino fundamental há mais tempo, Anita pode fazer avaliações mais distanciadas e pode perceber mais nitidamente quais foram os impactos que a Alípio Moraes imprimiu em sua trajetória. Quando observa os caminhos que percorreu, ela tem plena certeza da importância da Alípio em sua vida. Ela considera que a escola teve grande influência na carreira que escolheu seguir:

Eu falo que eu escolhi ir para área da educação e comunicação muito por causa dos meus pais, porque os dois são educadores, mas muito por causa da Alípio que eu escolhi esse caminho. Então acho que eu me desenvolvi muito como pessoa na Alípio. [...] Sou o que eu sou muito por causa de lá, acho que muito por causa da ECA também... Mas muitos valores, muitas coisas importantes e significativas da minha vida vieram de lá [da Alípio], dos professores que sempre foram muito bons, muito

importantes na minha formação. Foi muito transformador mesmo (Entrevista concedida por Anita).

Ela ressalta o quanto o processo que viveu na Alípio foi transformador em sua vida e fundamental para sua formação. Anita acredita que é uma pessoa mais crítica e mais desenvolvida a partir das experiências que viveu lá:

Acho que por ter feito o curso que eu fiz eu consigo analisar melhor o processo. Mesmo instintivamente acho que as coisas que eu fui escolhendo sem ter tanta consciência, que eu fui fazendo sempre foi um pouco como se fosse uma continuação do que eu me tornei na Alípio. Acho que foi o meu grande lugar de transformações mesmo. [...] Eu sempre falei que eu acho... Claro, minha família, meus amigos... mas foi a *Alípio que fez eu me tornar a cidadã que eu sou hoje*. Eu acredito muito nisso, para mim hoje, depois de ter passado por todo esse processo, de ter me formado na faculdade, eu consigo enxergar que na Alípio eu me desenvolvi muito (Entrevista concedida por Anita).

Anita é muito grata ao projeto da Alípio, por tudo que ele lhe proporcionou e todas as oportunidades que teve a partir dessa experiência. Seus olhos brilham ao falar da escola e ela acredita que esse projeto construiu boa parte de quem ela é hoje. Diferentemente dos outros dois jovens, Joana e Tiago, ela não havia estudado em uma escola com métodos não tradicionais de ensino na educação infantil e, no ensino médio, também não teve essa oportunidade, e foi estudar em uma escola estadual. Supondo que ela tenha filhos um dia, pergunto se ela os matricularia na Alípio. Diferentemente das respostas dos outros jovens que titubearam acerca disso, Anita responde muito assertivamente: “Sem sombra de dúvidas, com certeza, não tenho nem o que pensar. Eu acredito, eu acredito na essência do projeto. Nada é perfeito, nunca vão ser só flores, mas o que se constrói lá eu acredito”.

Considerando as trajetórias de Joana, Tiago e Anita podemos perceber aproximações e distanciamentos. Além disso, podemos perceber também, em relação aos caminhos trilhados, que eles são, de certa forma, previsíveis para estudantes de classe média - uma trajetória escolar linear, sem rupturas ou grandes percalços. As propostas da escola Alípio Moraes corroboram as escolhas familiares e os jovens parecem seguir tranquilamente o que era esperado para eles. A experiência vivida na Alípio foi familiar e tranquila, a participação de suas famílias colaborou para que os jovens se sentissem “em casa” e ampliassem suas possibilidades e aprendizados. Os impactos foram sentidos e percebidos de modos variados por Joana, Tiago e Anita, mas, certamente, foi uma escola muito marcante na construção de suas subjetividades.

CAPÍTULO 3 - A escola Alípio Moraes e as relações estabelecidas com as classes populares

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, conhecer a posição social e a composição dos capitais dos indivíduos e de suas famílias é fundamental para compreender as relações estabelecidas com a escola. A transmissão, a aquisição e a estruturação dos capitais, sobretudo, o capital cultural, são pontos primordiais de análise para esse estudo, uma vez que as crianças chegam à escola com diferentes níveis de elaboração dos capitais e diferentes posicionamentos no que se refere aos valores apresentados pela instituição escolar.

Considerando a heterogeneidade socioeconômica da escola Alípio Moraes e o fato de ter um projeto educativo não tradicional, nossa intenção neste terceiro capítulo é entrecruzar a discussão acerca das relações que as classes populares estabelecem com a escola e o fato da escola em questão ter um projeto educativo não tradicional. Assim, procuramos compreender de que modo os indivíduos foram impactados por esse projeto educativo em especial, ampliando a discussão com as noções de efeito-escola e eficácia escolar⁶⁶.

Este terceiro capítulo tem como objetivo apresentar e analisar as trajetórias dos entrevistados pertencentes às classes populares: *Clarice, Paulo e Marcos*. Para isso, faremos alguns apontamentos importantes em relação à noção de efeito-escola e também às estratégias desenvolvidas pelas classes populares na relação com a escolarização de seus filhos. Em seguida, passaremos para a análise das trajetórias dos três jovens, buscando compreender as práticas familiares, os diálogos estabelecidos com o território e com a cultura interna da escola e seus efeitos para os jovens, bem como as oportunidades oferecidas no contexto da escola Alípio Moraes.

Em relação aos jovens analisados no capítulo anterior, arriscamos dizer que suas trajetórias seguiram cursos quase que naturais e esperados para as camadas médias. Isso, no entanto, não ocorre do mesmo modo para os jovens de classes populares, que parecem ter sido impactados mais fortemente pelo projeto educativo da escola Alípio Moraes, tendo seus destinos mais alterados.

Para preservar a identidade dos entrevistados, todos os nomes aqui utilizados são

⁶⁶ Essas noções serão melhor apresentadas no decorrer do texto, mas para uma melhor compreensão destaco que o efeito-escola refere-se à “linha de pesquisa que considera a escola como fator relevante no desenvolvimento cognitivo e trajetória acadêmica do aluno” e a eficácia escolar diz respeito à investigação das “práticas e resultados escolares” (COSTA; CUNHA, 2009, p. 1).

ficícios. As entrevistas com Clarice, Paulo e Marcos ocorreram entre outubro e novembro de 2019. Clarice me recebeu em sua casa, enquanto Marcos e Paulo me concederam as entrevistas nas dependências da escola Alípio Moraes. Nossa intenção, assim como explicitado anteriormente, era entrevistar familiares dos jovens, mas tivemos dificuldades em contatar as famílias de Marcos e de Paulo. A mãe e o pai de Clarice me concederam uma entrevista, juntos, em janeiro de 2020, também em casa. Tentamos inúmeras vezes, mas sem sucesso, entrar em contato com familiares de Marcos e Paulo.

Diferentemente do que ocorreu com Clarice e alguns dos jovens de classe média, que me possibilitaram o contato direto com seus familiares, Marcos e Paulo não me deram acesso aos números de telefone de seus pais. Embora eles tivessem se comprometido a pedir que suas mães me concedessem entrevistas, em um determinado momento, eles passaram a não me responder mais. Insistimos um pouco, mas consideramos que não seria possível e que era necessário respeitar essa posição. Supomos que em função do distanciamento que essas famílias têm do ambiente escolar, foi mais difícil acessá-las. Talvez a sensação de não pertencimento, as possíveis dificuldades que tenham enfrentado ao longo das trajetórias escolares dos filhos e o *habitus* menos compatível com os sistemas de ensino, tenham, de antemão, afastado essas famílias da possibilidade de conceder uma entrevista. Além disso, podemos supor também que as condições objetivas, como um horário de trabalho menos flexível, possam ter impossibilitado esse contato. Diante desse impasse, resolvemos redefinir as estratégias e buscamos contatar outras mães que estivessem disponíveis, ainda que seus filhos não tivessem sido entrevistados anteriormente. O resultado foi mais duas entrevistas com mães de jovens egressos da Alípio, que ocorreram no mês de março de 2020 - também nas dependências da escola. O objetivo, depois dessas duas entrevistas, era conversar também com as filhas, mas, em função da pandemia de coronavírus, a pesquisa de campo precisou ser encerrada. Por conta de um recorte necessário à pesquisa, utilizaremos apenas uma dessas duas entrevistas feitas em março. Assim, ao longo do terceiro capítulo, apresentamos as falas de Clarice, Paulo e Marcos, dos pais de Clarice (Fátima e Valter) e algumas observações pontuais feitas por Carina (mãe de uma das jovens que não conseguimos entrevistar).

Cabe ressaltar que **aqui estamos considerando famílias de classes populares as famílias compostas por indivíduos que possuem, ou possuíram por grande parte da vida, ocupações de trabalho manual não qualificado e que não alcançaram graus elevados de escolarização.** Em comparação com as famílias de camadas médias, analisadas no Capítulo 2,

as famílias de Clarice, Paulo e Marcos têm níveis mais baixos de escolarização, que ficam ainda mais evidentes quando consideramos a geração dos avós. No caso de Clarice, seus pais concluíram o ensino médio e seu pai ingressou no ensino superior, mas precisou parar de estudar em função do trabalho. Seus avós maternos terminaram a primeira etapa do ensino fundamental (antiga 4ª série), enquanto seus avós paternos não frequentaram a escola. Já no caso de Marcos, seu pai não concluiu o ensino médio e sua mãe concluiu apenas quando já era adulta. Seus avós não foram à escola. Por fim, no caso de Paulo, seus pais ingressaram no ensino superior há pouco tempo, quando os filhos já haviam crescido. Em relação aos avós, as informações são um pouco confusas. Paulo conta que dois deles concluíram o ensino superior, mas não sabe os cursos que frequentaram; o avô paterno possui apenas o ensino fundamental, e a avó materna estudou até a antiga 4ª série (primeira etapa do ensino fundamental). De modo geral, os trabalhos desenvolvidos pelas famílias dos três jovens estão muito relacionados aos serviços domésticos (a mãe de Clarice é “dona de casa”, o pai é Marido de Aluguel; a mãe de Marcos é auxiliar de limpeza) e à reposição de materiais (como o pai de Marcos e o pai de Paulo). A exceção é a mãe de Paulo que, no momento da entrevista, trabalhava como estagiária em uma escola⁶⁷.

Além do fato de serem três jovens de classes populares, há outros pontos em comum nas histórias de Clarice, Paulo e Marcos. Os três jovens moram em regiões mais desvalorizadas do bairro, trabalham e estudam ao mesmo tempo e tiveram uma trajetória escolar menos fluida - Clarice, Paulo e Marcos tiveram pelo menos uma reprovação ao longo dos anos de estudo⁶⁸.

Apesar dos três jovens terem tido reprovações ao longo do percurso escolar, eles parecem ter estabelecido uma relação bastante positiva com a escola Alípio Moraes, guardando boas lembranças do tempo que passaram por lá. Além disso, nos parece também que essa escola acabou por abrir portas que talvez não tivessem sido abertas se esses jovens tivessem estudado em outras instituições. Nesse sentido, o clima escolar, “que se refere à cultura interna das escolas” (COSTA; CUNHA, 2009, p. 1), pode ter tido um impacto muito significativo no modo como os jovens construíram suas trajetórias, sentindo-se pertencentes ao espaço e podendo ser eles mesmos. Essa atmosfera escolar contribuiu para a construção de uma relação mais positiva com a escolarização e também para a ampliação das expectativas quanto ao futuro (COSTA;

67 Essas informações serão retomadas e detalhadas no tópico 3.1, quando apresento os perfis dos três jovens.

68 Clarice reprovou no fim do ensino fundamental (9º ano), Marcos reprovou no 2º ano do ensino médio e Paulo reprovou duas vezes na 4ª série do ensino fundamental e uma vez no 1º ano do ensino médio. É importante ressaltar também que, no momento da entrevista, apenas Marcos tinha concluído a educação básica. Clarice e Paulo cursavam o segundo ano do ensino médio.

GUEDES, 2009).

O clima escolar é uma categoria de análise bastante importante para a compreensão do efeito-escola, que, por sua vez, está relacionado às possibilidades dos “estabelecimentos de ensino, por meio de suas práticas pedagógicas e de gestão, minimizarem ou acirrarem a influência da origem social no desempenho escolar” (COSTA et al., 2013, p. 133). Essa linha de pesquisa começa a surgir a partir da década de 1970, quando estudos internacionais passaram a questionar a possibilidade das escolas influenciarem no desempenho acadêmico de seus alunos, a despeito de fatores sociais externos a elas. “Neste contexto, pesquisas passam a se voltar para a investigação do cotidiano das escolas, de forma a identificar os fatores que contribuem para a eficácia destas” (COSTA; CUNHA, 2009, p. 5). Esses estudos, considerando a escola como fator relevante para o desenvolvimento cognitivo e para a trajetória acadêmica dos alunos, preocupam-se em listar atributos próprios às escolas consideradas eficazes, a fim de reconhecer e mapear o que tem-se denominado efeito-escola (COSTA; CUNHA, 2009).

No Brasil, as pesquisas sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar são mais recentes e pouco exploradas quando comparadas à literatura internacional. Esses estudos começaram a ser produzidos em nosso país a partir de meados dos anos de 1990 e têm sido fundamentais para pensar políticas públicas no campo da educação (ALVES; FRANCO, 2008).

Em relação aos fatores associados à eficácia escolar, a literatura acadêmica nacional tem levantado um amplo debate. Apesar das discordâncias, há muitas convergências em relação ao efeito positivo dos *recursos escolares* (referentes à infraestrutura física das escolas), da *organização da gestão da escola* (ligada à liderança do diretor e ao comprometimento do corpo docente) e do *clima acadêmico* (relacionado às exigências acadêmicas do processo de ensino e aprendizagem). Há também evidências, ainda que mais esparsas, em favor do efeito positivo do nível educacional dos professores e de seus salários (ALVES; FRANCO, 2008).

Outros autores, no entanto, hierarquizam e nomeiam esses fatores de modo diferente. Costa e Cunha (2009), nas pesquisas sobre eficácia escolar, dão ênfase à “cultura interna das escolas” (ou clima escolar), que, na concepção deles, abrange aspectos relativos à *infraestrutura* (considerando também fatores estéticos), aos *recursos humanos* (capacitação dos professores, estabilidade do corpo docente na escola, liderança do diretor) e às *relações sociais* (conjunto de relações mantidas entre os integrantes diretos da escola).

De modo geral, o clima escolar pode ser compreendido como o conjunto de percepções,

expectativas e sentimentos compartilhados pelos membros da comunidade escolar sobre as diferentes dimensões desta instituição (COSTA; CUNHA, 2009; MELO; MORAIS, 2019). Essa síntese de opiniões dos integrantes da comunidade escolar, geralmente, evidenciam os fatores relacionados “à estrutura pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar” (COSTA; CUNHA, 2009, p. 6). O clima escolar pode, então, ser compreendido e analisado a partir de uma variedade de indicadores e dimensões.

Um dos aspectos mais relevantes acerca das pesquisas sobre efeito-escola é que elas têm explicitado a relação entre clima escolar positivo e melhora no desempenho acadêmico dos alunos, mesmo em situações econômicas desfavoráveis (ALVES; FRANCO, 2008; COSTA; CUNHA, 2009; MELO; MORAIS, 2019). Assim, estudar em uma escola com um clima escolar positivo (na qual a comunidade escolar participa das tomadas de decisão, há boas relações entre professores e alunos, além de envolvimento e disciplina, para citar alguns exemplos), cria condições para que os alunos se sintam mais seguros e estimulados a aprender, favorecendo “o sentimento de que aquela escola é boa para estudar”. Ou seja, um ambiente com uma boa estrutura física e relações sociais amistosas favorece a disponibilidade para estudar, criando “uma atmosfera que estimula a aprendizagem” (MELO; MORAIS, 2019, p. 13).

Portanto, o clima escolar pode atuar como atenuador das diferenças socioeconômicas, suavizando os efeitos negativos das condições sociais desfavoráveis e agindo como uma espécie de fator protetivo para que os estudantes alcancem um melhor desempenho. Além disso, um clima escolar favorável proporciona melhor qualidade de vida a todos os membros da comunidade escolar, fazendo com que as pessoas se sintam melhor naquele ambiente (MELO; MORAIS, 2019).

Costa e Cunha (2009) chamam atenção para o fato de que o clima escolar tem uma estreita ligação com o prestígio das escolas. A percepção que os alunos têm sobre a escola em que estudam e sobre o conjunto de aspectos que podem corresponder à noção de clima escolar é bastante influenciada pelo modo como essa escola é vista e reconhecida externamente. Assim, a percepção do corpo discente varia de acordo com a reputação e o prestígio da escola, “sendo maior a satisfação dos alunos das escolas de alto prestígio” (COSTA; CUNHA, p. 17).

Considerando a relevância da temática e o desenvolvimento relativamente recente desse campo de estudos em nosso país, é imprescindível a realização de mais pesquisas nessa área a fim de que possamos ampliar a discussão e compreender de modo minucioso e profundo os efeitos das escolas, como se constrói a eficácia escolar, bem como as relações existentes entre

clima e prestígio escolar (ALVES; FRANCO, 2008; COSTA; CUNHA, 2009; MELO; MORAIS, 2019).

No caso desta pesquisa, as relações horizontais com os professores, o sentimento de liberdade e de pertencimento à escola são aspectos muito relevantes nas entrevistas de Clarice, Paulo e Marcos. A partir das falas dos jovens, podemos dizer que a escola Alípio Moraes conseguiu construir um clima escolar positivo que estimulou a aprendizagem e a participação dos estudantes. Além disso, para os três jovens em questão aqui, a escola parece ter ampliado as possibilidades de acesso e as expectativas em relação ao futuro, contribuindo para a construção de uma trajetória escolar mais positiva, apesar dos percalços e das condições socioeconômicas desfavoráveis.

Nas relações que se estabelecem com a escola (e com o mundo de modo amplo), não podemos negar a multiplicidade dos arranjos familiares e a pluralidade das experiências de socialização dos indivíduos, reduzindo-os à sua condição de classe ou ao volume de capital cultural que possuem (LAHIRE, 2000). Nesse sentido, ao longo do processo de escolarização de seus filhos, as famílias desenvolvem inúmeras estratégias e, no caso de um projeto educativo não tradicional, como é o caso da escola Alípio Moraes, essas estratégias podem ser ainda mais diversificadas. As estratégias familiares para proporcionar aos filhos uma melhor experiência no sistema de ensino podem ser mais evidentes e sistematizadas nas camadas médias, mas certamente existem também nas camadas populares, que buscam mobilizar todos os recursos que possuem. Como veremos na análise das trajetórias de Clarice, Paulo e Marcos, essas estratégias são múltiplas e diversificadas. Elas podem não ser tão eficazes quanto as estratégias das classes médias, em função do menor domínio que as classes populares possuem dos sistemas de ensino e também dos recursos financeiros mais escassos, mas há que se ressaltar a sua existência. Dentre elas podemos citar a utilização dos recursos oferecidos no território, a mobilização das relações que possuem, a mudança de escolas procurando a melhor alternativa ou a tentativa de limitar a influência de alguns espaços (considerados perigosos) ou de pessoas que seriam uma má influência na vida de seus filhos (BATISTA; CARVALHO-SILVA; ALVES, 2017).

Buscando analisar as estratégias utilizadas pelas famílias de classes populares em relação à escolarização dos filhos, Batista, Carvalho-Silva e Alves (2017) afirmam que, em geral, essas famílias depositam grandes expectativas na escola e, com os recursos que possuem, realizam grandes esforços para assegurar a escolarização dos filhos. Desse modo, o termo

“esforço” parece ser mais adequado para caracterizar as ações realizadas por essas famílias. “Trata-se de um movimento distinto daquele das famílias das classes médias, que, tal como a literatura vem descrevendo, tendem a desenvolver um conjunto regular, sistemático e coerente de estratégias para otimizar a escolarização dos filhos” (*ibid.*, p. 16).

Enquanto o termo “investimento” – utilizado para expressar modos de envolvimento das classes médias com a escola – designa o emprego de recursos para assegurar formas de rentabilidade e supõe, necessariamente, a existência mesma de recursos livres que possam ser investidos, a palavra “esforço”, diferentemente, expressa a intensificação de um recurso, energia ou capacidade não excedente, que não estão acumulados, mas que são despendidos ou gastos. Os investimentos escolares das classes médias visam a um aumento dos capitais familiares preexistentes – de acordo com a sociologia de Pierre Bourdieu – por meio de sua aplicação nas possibilidades escolares mais rentáveis: por exemplo, a escolha das boas escolas e das boas companhias, dos intercâmbios internacionais e da aquisição de línguas estrangeiras de prestígio, ou, em síntese, de tudo que pode aumentar o valor que a escolarização pode agregar ao capital cultural e social da criança. Nada mais distante dos esforços das mães aqui analisados. Esses esforços, além de não se basearem num conjunto de recursos acumulados, mas num dispêndio de recursos não excedentes, assumem uma natureza que tende à irregularidade, à não sistematicidade. Têm um caráter mais tático do que estratégico, pois, longe de se organizarem em função de um planejamento temporal de longo curso, respondem a necessidades e dificuldades colocadas pelo cotidiano (BATISTA; CARVALHO-SILVA; ALVES, 2017, p. 16).

Assim, ainda que as famílias de classes populares desenvolvam estratégias para garantir uma escolarização melhor para seus filhos e façam esforços nessa direção, não há como negar a evidente desigualdade entre crianças de classes médias e de classes populares diante das instituições de ensino. Nesse sentido, ao receber crianças e famílias de diferentes classes sociais, a escola Alípio Moraes nos fornece um cenário múltiplo e improvável de encontros e, por esse motivo, muito fecundo para questionamentos e reflexões acerca das relações entre as classes sociais e as escolas.

Cenas do Campo⁶⁹: Para ilustrar a dificuldade que muitas famílias têm de acompanhar a vida escolar de seus filhos e os esforços despendidos para isso, relembro um fato ocorrido em uma reunião de pais. Como os alunos não recebem notas, umas das formas que muitos familiares encontram para saber, de um modo mais palpável, como está o desempenho de seus filhos é olhando quantos roteiros eles já fizeram e quantos ainda precisam fazer. Uma garota do 4º ano, estudante da minha tutoria, ainda estava terminando os roteiros de 3º ano e por conta desse “atraso” nas atividades sua avó paterna, dona Andréia, a ajudava a fazer lições em casa. Ao final

⁶⁹ Reitero que as cenas relatadas no quadro “Cenas do Campo” não se referem aos estudantes egressos que foram entrevistados, mas a outras pessoas com as quais tive contato ao longo dos anos de trabalho nesta unidade educacional. Ver nota número 44, página 71.

da reunião, a senhora me procurou para perguntar como estava indo sua neta. Disse a ela que muitos avanços ocorreram, mas que ainda existiam muitas dificuldades. Ela me contou o quanto ajudava a neta, mas que as lições vinham com muitos erros porque ela (avó) não conseguia “entender direito as lições”. Com lágrimas nos olhos, dona Andréia me dizia o quanto se esforçava para ajudar a menina, mas que as dificuldades da vida e da relação entre seu filho e a ex-mulher, mãe de sua neta, faziam uma “grande bagunça na cabeça da criança e ela não conseguia aprender”. Sentindo-me um tanto impotente, mas procurando tranquilizá-la e reconhecendo o esforço e a potência de suas ações, expliquei que o que ela fazia já significava muito.

Outro exemplo dessa dificuldade é dona Flávia, que logo quando chegou na primeira reunião de pais do ano, me chamou no canto para me contar que era analfabeta. Era como se já de antemão ela me avisasse que não conseguiria ajudar seu filho - uma criança do 5º ano que ainda não tinha se alfabetizado. Em outra ocasião, dona Flávia disse a outra professora: “Olha professora, quando vocês tiverem um tempinho aqui na escola, vocês ajudam o Rafael um pouquinho, tá!? Porque lá em casa a gente não consegue...”.

Considerando as diferentes formas de se relacionar com a instituição escolar, Daniel Thin (2006) chama atenção para as confrontações entre lógicas socializadoras: de um lado a escola e suas formas escolares de socialização, de outro, as famílias de classes populares com suas lógicas próprias. O autor afirma que para compreender as relações entre famílias populares e escola, “é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis e juvenis” (*ibid.*, p. 212). Desse modo, para Thin (2006), nas relações entre pais e professores não é apenas o capital cultural (ou capital escolar) que está implicado, mas todo o conjunto de práticas socializadoras das famílias, que devem ser compreendidas a partir da distância do modo escolar de socialização.

As distâncias entre as lógicas socializadoras da escola e das famílias de classes populares evidenciam tensões entre esses diferentes mundos e podem ser “percebidas em uma variedade de dimensões” (THIN, 2006, p. 217), como a relação com o tempo, com as práticas de linguagem e com o modo de entender a ideia de autoridade, por exemplo. Anette Lareau (2007), em um estudo sobre o papel da classe social nos modos de educar as crianças, sinaliza as diferenças entre o que ela chamou de “cultivo orquestrado” e “crescimento natural”.

[No] cultivo orquestrado [as classes médias] faziam um esforço deliberado e contínuo para estimular o desenvolvimento dos filhos e para cultivar suas habilidades cognitivas e sociais. Os pais trabalhadores e pobres viam o desenvolvimento de seus filhos como um florescer espontâneo, desde que fosse dado um apoio básico, como

conforto, comida, abrigo etc. (LAREAU, 2007, p. 72).

As camadas médias, que possuem práticas socializadoras mais próximas às práticas adotadas nas escolas, estariam mais preocupadas em orquestrar o crescimento de seus filhos, enquanto as camadas populares adotariam um modo de criação mais livre, deixando que seus filhos cresçam de modo mais natural. Três aspectos seriam as dimensões-chave nesses modos distintos de compreender a criação dos filhos: “a organização da vida diária, o uso da linguagem e os laços sociais” (*ibid.*, p. 26). Em relação à organização da vida diária, as classes médias costumam organizar as atividades para os filhos a fim de desenvolver talentos e interesses, enquanto as classes populares deixam os filhos boa parte do tempo em brincadeiras livres e informais. No que se refere ao uso da linguagem, as camadas médias preocupam-se em dialogar mais com seus filhos, ouvindo suas opiniões e estando abertas à negociação, procurando encorajar o desenvolvimento das opiniões e julgamentos e a racionalização de modo geral. No caso das classes populares, os diálogos seriam menos recorrentes e, quando os filhos voluntariamente fornecem informações, os pais ouvem mas, normalmente, não fazem comentários ou perguntas - não compreendendo a situação como uma possibilidade de ampliação de vocabulário ou de desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico. Isso não significa, no entanto, que as famílias mais pobres não se interessam por seus filhos, mas que, nos momentos de diálogo, o foco é outro. Por fim, em relação aos laços sociais, enquanto as famílias de classes populares mantêm uma vida comunitária mais evidente (as crianças ficam mais na rua, conhecem os vizinhos e a vizinhança, por exemplo), as famílias de classes médias, em geral, possuem laços sociais mais frágeis e costumam se concentrar mais no núcleo familiar (LAREAU, 2007).

Essas diferenças nos modos de criação dos filhos geram impactos nas relações que a prole estabelece com as instituições, sobretudo, com a escola. Os diferentes usos do tempo, da linguagem e das relações, acabam por gerar diferenças que podem ser sentidas a longo prazo. O investimento em atividades para desenvolver os talentos faz com que as crianças de classe média se reconheçam como importantes e merecedoras; e as oportunidades de diálogo ampliam o vocabulário e desenvolvem o raciocínio lógico e argumentativo, o que, no limite, faz com que as crianças de classe média sintam-se mais à vontade no ambiente escolar e preparadas para reivindicar seus direitos e expor seus desejos.

De modo geral, as competências desenvolvidas e valorizadas pelas famílias de classes populares distanciam-se das competências que as escolas esperam de seus alunos. Esses

distanciamentos acabam por fortalecer a desigualdade na medida em que “as práticas e lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares”. Mesmo que as famílias de classes populares tenham pouco ou nenhum conhecimento sobre as regras da vida escolar elas são obrigadas a tentar participar do jogo da escolarização, “cuja importância é grande para o futuro de seus filhos”, o que acaba por gerar, muitas vezes, o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas docentes. É, então, “dessa confrontação desigual que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre professores e famílias populares”. Essas dificuldades, no entanto, não podem ser entendidas apenas como incompreensões que apenas precisam ser elucidadas para que as relações melhorem. Elas explicitam tensões (que não necessariamente são conflitos) que podem ser solucionadas por ajustes recíprocos e apropriações mais ou menos conformes às lógicas escolares (THIN, 2006, p. 215).

Se pode haver um grande esforço das famílias de classes populares para compreender melhor os sistemas de ensino e desenvolver melhores estratégias de acompanhamento e cuidado da vida escolar de seus filhos, não há como desconsiderar que, se tratando de um projeto educativo não tradicional, esse esforço pode ser ainda maior. Se as práticas da escola tradicional já se mostram, muitas vezes, como um desafio, diante de práticas escolares não tradicionais as famílias mais pobres podem se sentir ainda mais perdidas.

Os pais de Clarice, Fátima e Valter, relatam o quanto ficaram confusos quando a filha ingressou na Alípio Moraes:

Fátima: Foi impactante no momento em que a gente entrou, porque tínhamos dúvidas. Os outros pais também chegavam com as mesmas preocupações que a gente chegou.

Valter: O problema é que você tinha a [escola] clássica, antiga, e quando nós soubemos como funcionava a Alípio, não tem prova, os alunos ficam todos juntos. “Como assim? Que bagunça é essa?”.

Pesquisadora: Vocês acharam que era uma bagunça?

Valter: Sim...

Fátima: Porque você vem de uma escola que tocava a campainha dentro da sala de aula. O professor chegou, levanta e depois senta de novo. Sabe essas regras de antigamente? Na Alípio, não. Não tinha campainha, não tinha nada. “Você sabe que aula tem agora? - Mãe, eu sei. Vou em tal lugar”. Como é que sabe que é para ir para lá ou para cá? Sabe?

Valter: Eu falei: "não sei como eles ensinam na Alípio, só sei que eles aprendem".
Como ensinam, sinceramente, não sei (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

Grosso modo, as pedagogias tradicionais, mais conhecidas pelos pais de Clarice, são centradas no professor, na transmissão de conteúdos e na disciplina. Nesse tipo de abordagem, os estudantes mantêm uma postura mais passiva frente ao conhecimento e costumam ter poucas possibilidades de expressão. Conforme discutido no primeiro capítulo, outros tipos de pedagogia e novos métodos de ensinar e aprender vêm sendo colocados em pauta e discutidos há muitas décadas, tendo seu início com o movimento da Escola Nova nos fins do século XIX. São inúmeras as teorias e vertentes que começaram a ser estudadas a partir da Escola Nova, que propunha, basicamente, métodos ativos e criativos todos centrados nos alunos⁷⁰ (BERBEL, 2011; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

O projeto político pedagógico da escola Alípio Moraes busca, a partir das metodologias ativas e centradas no aluno, a promoção da autonomia. Pode-se citar como exemplos a utilização de roteiros de pesquisa em detrimento de aulas expositivas, incentivando seus alunos a estudar autonomamente e a desenvolver uma atitude de pesquisadores frente ao conhecimento. As rodas de conversa que incentivam a reflexão e a problematização da realidade e do cotidiano e o trabalho em equipe nos grupos de trabalho, favorecendo uma aprendizagem significativa, centrada nos estudantes. O tipo de pedagogia adotada pela escola Alípio Moraes propõe muitos momentos de conversa e de construção coletiva, demonstrando outras possibilidades de relação entre os professores e os alunos. No entanto, essas escolhas pedagógicas podem trazer ainda mais incompreensão para as classes populares, que podem avaliar essas práticas como “bagunça” ou “perda de tempo”.

Centrando o processo nos alunos, promovendo a autonomia e favorecendo uma aprendizagem significativa, os projetos educativos que se dispõem a construir práticas pedagógicas não tradicionais promoveriam um grau maior de engajamento em seus alunos e, por sua vez, esse engajamento ampliaria suas possibilidades de modo geral (BERBEL, 2011; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Nas palavras de Berbel (2010, p. 29), “o engajamento

70 Os métodos ativos propõem uma nova postura aos docentes, que têm, nessa perspectiva pedagógica, o papel de serem mediadores do conhecimento e provocar em seus alunos uma postura reflexiva, investigativa e crítica. Para isso, o educador deve promover um ambiente favorável à aprendizagem, oportunizando a escuta dos estudantes, valorizando suas opiniões e ideias, encorajando suas iniciativas e buscando uma comunicação não controladora. Assim, as pedagogias ativas ou métodos ativos, possibilitam o deslocamento da perspectiva centrada no professor e no ensino, para a perspectiva de uma educação centrada no aluno e na sua aprendizagem, na qual o conhecimento não vem exclusivamente de uma única pessoa, mas é construído de forma colaborativa (BERBEL, 2011; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse é condição essencial para ampliar suas possibilidades e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia”. No entanto, essa equação soa de modo estranho, como se algo estivesse faltando e como se esse engajamento fosse quase automático à medida que as práticas são diferenciadas. Nesse sentido, é importante retomar a questão central aqui: o quanto esse engajamento ocorre para todos os alunos e de que modo ele ocorre. De qual aluno e de que tipo de engajamento estamos falando?

As discussões acerca das pedagogias ativas têm parecido se ausentar de uma discussão fundamental sobre como os estudantes reais estão construindo suas trajetórias dentro desses projetos. Ao discutir os métodos de ensino e aprendizagem pautando-se apenas em um tipo ideal de aluno, em uma criança imaginária que será sujeito dessa educação, as pedagogias ativas não propõem uma discussão de classe. Evidentemente, consideramos a relevância do estudo dessas práticas pedagógicas, no entanto, é imprescindível perceber e compreender que, dentro desses projetos, as crianças necessitam de diferentes níveis de mediação. Para as famílias que escolhem esse tipo de projeto pedagógico, conhecendo-o, tendo mais clareza sobre os métodos utilizados e sobre o que esperar deles, a construção dessa trajetória ocorre de modo muito mais tranquilo e natural em função do volume de capital cultural acumulado e de um *habitus* muito mais compatível aos sistemas de ensino. No entanto, as trajetórias não são construídas do mesmo modo por todos, mesmo nos projetos que se preocupam com as diferenças entre os alunos. A diferença de classe produz muitos desafios que precisam ser reconhecidos, explicitados e encarados.

Cenas do Campo: Para ilustrar um pouco as diferenças entre os diferentes níveis de capital cultural entre os estudantes da Alípio Moraes, gostaria de comentar sobre a produção dos portfólios das crianças. Os portfólios são uma espécie de produto final de cada roteiro. A ideia é que cada criança produza algo que possa comunicar a seus colegas o que ela aprendeu de mais importante durante a realização de um determinado roteiro. Os portfólios são produzidos em formato livre, a critério da criança - podem ser um cartaz, um vídeo, uma maquete, um livrinho, uma folha de sulfite com um texto e um desenho, um jogo, etc. A criança também pode escolher se ela prefere fazer o portfólio em casa ou na escola. Geralmente, as crianças optam por fazer um cartaz ou um pequeno cartaz em uma folha de sulfite apesar da liberdade em relação ao formato. Embora a escola forneça alguns materiais, a produção de portfólios mais complexos parece estar atrelada à ajuda da família. Nesse sentido, é clara a diferença entre os portfólios produzidos na escola sem ajuda e os produzidos em casa com a ajuda das famílias - os primeiros

são, na maior parte das vezes, uma simples folha de sulfite ou cartolina com um texto curto e um desenho; enquanto os realizados com ajuda são cartazes mais elaborados, maquetes e vídeos. A questão não está no capricho ou no empenho que as crianças despendem para realizar essa tarefa, mas no domínio do conteúdo e das diversas possibilidades de suportes para as apresentações. Além disso, não são todas as famílias que podem comprar materiais para que seus filhos possam construir algo diferente. Assim, portfólios mais elaborados são feitos, com maior frequência, por crianças que têm famílias mais escolarizadas e melhor estrutura financeira. Por exemplo, tenho em minha tutoria uma garota, Fernanda, que é neta de uma docente de uma Faculdade de Arquitetura. Fernanda conseguiu terminar, meses antes do final do ano, todos os roteiros previstos para seu ano. Depois disso, ela pôde escolher um assunto que lhe interessava para fazer uma pesquisa. Ao final dessa pesquisa, antes de apresentar seu portfólio, ela apresentou o projeto dele: um projeto de maquete muito bem construído com a ajuda de sua avó. Enquanto isso, Rafael, filho de dona Flávia, que havia mencionado acima, produz com bastante esforço e empenho uma frase e um desenho em uma folha de sulfite.

Ao se pensar um projeto inovador de educação e desconsiderar o contexto social dos alunos atendidos por esse projeto, seu *background*, seus capitais, a escolarização da família, etc., considerando apenas um “tipo de aluno ideal”, nós corremos o sério risco de reproduzir, tanto quanto a escola tradicional, as desigualdades diante da escola.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007a, p. 41).

No trecho citado acima, texto publicado originalmente em 1966, Bourdieu chama atenção para o caráter reprodutor dos sistemas de ensino. Muitas pesquisas foram feitas desde então e o próprio Bourdieu pôde revisitar e problematizar suas teorias, a ponto de não acreditarmos em um caráter diretamente determinista que considera a escola apenas como reprodutora. No entanto, não podemos deixar de considerar os aspectos que podem ser relevantes nessa afirmação e que nos implicam enquanto pesquisadores e profissionais da educação.

Sendo “a herança cultural [...] a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2007a, p. 42), não podemos deixar de lado - em todo e qualquer projeto educativo - os diferentes níveis de elaboração que têm as crianças e, portanto, suas vantagens e desvantagens em relação ao

sistema de ensino. Sabemos, por tudo o que foi discutido anteriormente aqui, que é possível, sem apelar para qualquer desigualdade inata que possa existir, explicar os diferentes graus de êxitos escolares (*ibid.*, p. 43).

O capital cultural e o *habitus*, ao se combinarem, acabam por definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças de diferentes classes sociais. E, desse modo, a escola acaba por transformar “as desigualdades de fato em desigualdades de direito”, convertendo as desigualdades sociais e econômicas em desigualdades escolares e desigualdades de acesso (BOURDIEU, 2007a, p. 50 - 59). Nesse sentido,

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007a, p. 53).

Com essa citação, reitero a necessidade fundamental de, ao pensarmos um projeto educativo que propõe maior autonomia a seus alunos e que atende a grupos heterogêneos de crianças e famílias, discutirmos as relações entre escola e classes sociais. Somente nos atentando a essa discussão é que teremos chances de refletir acerca da construção de uma escola mais justa e de uma educação com qualidade social para todos.

Analisar profundamente as relações construídas pelas diferentes classes sociais com a escola nos dá a oportunidade de perceber que as questões não são simplesmente quem fracassa ou tem sucesso na escola, mas um amplo e complexo espectro de sutilezas que se combinam, evidenciando pontos e nós dessas relações. Digo isso, pois, diferentemente do que havíamos suposto inicialmente, as relações que as classes populares estabelecem com a escola Alípio Moraes são atravessadas por uma variedade de aspectos, e, apesar dos percalços, a passagem por essa escola acabou por possibilitar aos jovens a construção de uma relação mais positiva com a escolarização, aumentando sua autoestima e criando condições para que eles sentissem que o espaço escolar também pertence a eles, também é uma possibilidade. Evidentemente, a pesquisa que propomos aqui tem resultados limitados e para outras famílias essas relações podem ter se construído de modos distintos. As evidências que possuímos apontam muitas dificuldades das classes populares na relação com a escola Alípio Moraes, mas também

sinalizam que a cultura interna dessa instituição impactou positivamente todos os jovens, sobretudo os de classes populares que parecem ter tido seus destinos mais alterados.

3.1. Clarice, Paulo e Marcos: entre os pontos e nós das complexas relações estabelecidas com a escola

A complexa análise que o projeto educativo da escola Alípio Moraes tem nos exigido nos impele a cruzar as informações sobre as relações que as classes populares estabelecem com a escola e as desigualdades existentes nessas relações, com o fato da Alípio ter um projeto educativo não tradicional com um clima escolar favorável. Se de um lado temos todas as desigualdades conhecidas e exploradas pela literatura acadêmica e seus impactos nas trajetórias dos estudantes, de outro, temos a discussão sobre cultura interna das escolas e as evidências, a partir das entrevistas, de que a escola Alípio Moraes impactou positivamente a relação que os jovens construíram com a escolarização.

A trajetória escolar menos fluida, as dificuldades que culminaram em reprovações, os esforços familiares, as condições objetivas de vida e o fato de precisarem trabalhar e estudar aproximam as histórias de Clarice, Paulo e Marcos. Suas trajetórias têm peculiaridades, mas são três jovens de classes populares se relacionando com um projeto educativo não tradicional. Esse projeto, de diferentes modos, marcou o percurso dos três. Essas marcas se revelam nas escolhas que têm feito e no modo como pensam o futuro. Desse modo, a análise das trajetórias de Clarice, Paulo e Marcos será centrada em três eixos: i) as práticas familiares das classes populares e seus esforços pela educação dos filhos; ii) as classes populares e as relações com o projeto da escola Alípio Moraes; iii) as continuidades da trajetória escolar pós Alípio Moraes.

Apresentarei, a seguir, algumas informações sobre os jovens entrevistados com o intuito de evidenciar sua trajetória social e suas origens familiares. Depois disso, considerando os eixos de análise citados no parágrafo anterior, voltamos nosso olhar para as experiências pelas quais passaram, buscando compreender os impactos da escola Alípio Moraes em suas vidas.

3.1.1. Clarice

Clarice é filha única e nasceu em fevereiro de 2002, na cidade de São Paulo. Ela sempre morou com os pais na mesma casa, em uma área menos valorizada do bairro do Butantã, a Vila Gomes. No momento da entrevista, cursava o segundo ano do ensino médio no Colégio São

Luís, no período noturno e com uma bolsa de estudos. Durante o dia, Clarice trabalhava como estagiária na Câmara Municipal de São Paulo, atuando como recepcionista do gabinete de um vereador. Ela conseguiu esse estágio remunerado através de uma ficha que preencheu no Colégio São Luís e que era vinculada ao banco de dados do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). O estágio havia começado no início de 2019 e poderia durar até dois anos. De acordo com o que me relatou, ela pretendia permanecer trabalhando lá. Sobre os planos de entrada no ensino superior, ela ainda não havia decidido que carreira gostaria de seguir, mas gostaria de ingressar em uma universidade pública.

Sua mãe, Fátima, é “dona de casa” e migrou do interior de Santa Catarina para a capital de São Paulo quando tinha dezessete anos, a fim de ser babá de uma sobrinha. A maior parte da família de Fátima ainda está em Santa Catarina. Em relação à escolarização e ao trabalho desempenhado pelos familiares, seus pais estudaram até a antiga quarta série do ensino fundamental e trabalharam por muito tempo “na roça”. Seus irmãos concluíram o ensino médio e exercem trabalhos manuais diversos. Na capital paulista, Fátima concluiu o ensino médio e fixou residência. Foi em São Paulo que ela conheceu Valter, seu companheiro e pai de Clarice.

Valter é paulistano e sempre viveu na mesma casa, que é a casa onde moram atualmente. Seus pais eram analfabetos, mas Valter conseguiu concluir o ensino médio, fazer um curso técnico em contabilidade e ingressar no ensino superior no curso de Administração de Empresas. Nessa época, ele já trabalhava há muito tempo, desde o início da adolescência. Valter abriu uma agência de viagens e precisou deixar a graduação, pois “não dava tempo de estudar. [Era] um ou outro”. Ele dedicou-se à agência, que cresceu e foi bem-sucedida por vários anos. Entretanto, no começo dos anos 2000, antes do nascimento de Clarice, ele teve uma série de problemas (como assaltos, dívidas e desentendimentos com o sócio) e precisou abandonar a empresa. Desde então trabalha como “marido de aluguel”, fazendo diversos trabalhos, conforme eles surgem.

3.1.2. Paulo

Paulo nasceu em maio do ano 2000, na cidade de Osasco, São Paulo. Apesar de ter nascido em uma cidade vizinha, sempre residiu em São Paulo. Até seus quinze anos, Paulo morou na Vila Gomes, uma região desvalorizada do bairro do Butantã e bem próxima à escola

Alípio Moraes; depois disso mudou-se com a família para a São Remo, uma favela que está encostada nos muros da Cidade Universitária⁷¹.

Seus pais são da região: sua mãe nasceu e cresceu na cidade de Osasco (muito próxima ao bairro do Butantã) e seu pai nasceu e cresceu na Vila Gomes. Paulo é o filho caçula do casal, que teve três meninos e uma menina - todos com idades próximas, tendo cerca de dois anos de diferença entre um e outro. Paulo, que tem uma relação de bastante proximidade com os irmãos, relata que todos eles estudaram na Alípio Moraes e que todos eles ficaram um ano retidos.

Em relação ao trabalho e escolarização, seu irmão mais velho foi para o exército e está seguindo carreira. O irmão do meio chegou a ingressar no ensino superior (no curso de administração de empresas), mas trancou o curso para se dedicar a uma microempresa de ar-condicionado que está construindo. A irmã, pessoa com deficiência física e intelectual (não explicitadas durante a entrevista), está fazendo um curso de preparação “para o mercado de trabalho”.

Seus pais concluíram o ensino médio e, com os filhos crescidos e a “casa mais estabilizada”, puderam ingressar no ensino superior. No momento da entrevista, Paulo relatou que o pai estava cursando farmácia e a mãe, pedagogia. Em relação ao trabalho, o pai trabalha como repositor de material para laboratório no Hospital das Clínicas e a mãe faz estágio em uma escola na região⁷².

Os avós de Paulo são todos da região, com exceção da avó materna, que é da Bahia. A avó materna é dona de casa e o avô é aposentado, tendo trabalhado por muito tempo no Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN/USP). No caso dos avós paternos, a avó trabalhou no Hospital das Clínicas e o avô trabalhava com obras, fazendo “de tudo um pouco”, e de acordo com Paulo “ele tinha a própria microempresa”. As funções que os avós desempenhavam nesses empregos não ficaram muito nítidas ao longo de nossa conversa. Paulo se mostrou um pouco confuso em relação à escolaridade dos avós dizendo que o avô paterno fez apenas o fundamental, assim como a avó materna que fez até a antiga quarta série; enquanto a avó paterna e o avô materno têm curso superior, mas ele não sabia em que área.

No momento da entrevista, Paulo cursava o segundo ano do ensino médio em uma escola estadual. Ele havia tido duas reprovações enquanto estudava na Alípio e reprovou também o primeiro ano do ensino médio. No que se refere ao trabalho, Paulo começou, assim

71 Para conhecer as relações entre a Universidade de São Paulo e a favela São Remo, cf. Rocha, 2016.

72 Durante a entrevista, Paulo não relatou o trabalho que a mãe desenvolvia antes de ingressar na graduação em pedagogia e de começar o estágio.

como Marcos, cuidando de carros na feira do bairro - esse trabalho, no entanto, era feito escondido de sua mãe. Mais velho, começou a dar aulas de capoeira junto com seu Mestre, em duas escolas particulares e em uma organização de educação não formal. No momento da entrevista, estava apenas trabalhando voluntariamente na escola Alípio Moraes e fazendo alguns trabalhos pontuais, “no tempo vago”, na microempresa de ar-condicionado de seu irmão. Além disso, Paulo também desenvolve um trabalho em uma associação do bairro, que frequentou quando era criança. Esse trabalho é sem remuneração, mas há um acordo informal entre as partes: a associação pagará a faculdade quando Paulo ingressar no ensino superior.

3.1.3. Marcos

Marcos nasceu em São Paulo, capital, em agosto do ano de 1994. Morou sempre no mesmo bairro e na mesma casa com os pais, no mesmo quintal que a sua avó paterna. Sua casa é bem próxima da escola Alípio Moraes, na Vila Gomes.

Marcos tem uma irmã por parte de pai com quem tem uma relação distante, apesar de ela ter morado na casa de sua avó paterna. Além dela, Marcos teve um irmão mais novo que faleceu em 2016, com cerca de quinze anos, em função de um aneurisma.

Sua mãe é auxiliar de limpeza e nasceu em Minas Gerais. Mudou-se com a família para São Paulo quando era bem jovem. Em idade escolar, concluiu o ensino fundamental e, há pouco tempo, com os filhos já crescidos, ela pôde cursar e concluir o ensino médio.

Seu pai nasceu na Bahia e veio para São Paulo ainda criança. Não concluiu o ensino médio e trabalha como repositor de produtos em um mercado. Trabalhou durante vinte e seis anos em um mercado famoso no bairro, próximo à sua residência. De acordo com o que Marcos me relatou na entrevista, ele estava bem perto de se aposentar e foi demitido. Conseguiu outro emprego como repositor, mas em um mercado mais distante de casa.

Em relação aos avós, Marcos tem poucas notícias e não sabe exatamente com o que trabalhavam. A avó com quem mais teve contato é sua avó paterna, que mora no mesmo terreno de sua casa. Ela veio da Bahia com os filhos pequenos e não teve acesso à educação. Marcos relata que ela sempre “foi uma mulher de serviços de casa, cuidar de criança, lavar roupa, fazer comida...”.

Marcos começou a trabalhar ainda criança em uma feira do bairro, cuidando dos carros estacionados ou ajudando senhoras a carregar sacolas. Um pouco mais tarde foi trabalhar como apanhador de bolinhas em uma quadra de tênis, também no bairro do Butantã. As moedinhas

que ganhava, ele usava para “ir na *lan house*” e “comprar doce”. Depois disso, teve trabalhos variados (entregador de bebidas, entregador de panfletos, atendente de telemarketing, estagiário em um escritório de advocacia) até que voltou a trabalhar na quadra de tênis. No momento da entrevista, Marcos cursava o quinto semestre de Educação Física na Faculdade Anhanguera, com uma bolsa integral, e trabalhava dando aulas de tênis com um dos professores que conheceu na quadra: “Ele era o professor da quadra que eu pegava bolinha. Eu escutava as aulas dele o dia inteiro e hoje trabalho com ele”.

3.2. “Eles sempre tentaram fazer o possível para me ajudar⁷³”: as práticas familiares das classes populares e seus esforços pela educação dos filhos

As diferenças no modo como as classes médias e as classes populares se relacionam com a escola e a visível vantagem das classes médias em função do capital cultural acumulado, não quer dizer, no entanto, que as famílias mais pobres não procuram estratégias para a construção de uma relação mais positiva com a escola.

As estratégias das famílias de classes populares para garantir uma boa escolarização para seus filhos são diversas. Ainda que não tenham o completo domínio sobre os sistemas de ensino, as classes populares vão desenvolvendo mecanismos para garantir que seus filhos permaneçam na escola e para que possam tirar o melhor proveito possível disso.

Diferentemente das famílias dos jovens de classe média, as práticas de lazer de Clarice, Paulo e Marcos estavam muito atreladas ao território próximo de suas residências. Enquanto os meninos podiam brincar na rua e percorrer a vizinhança, Clarice brincava mais com seus primos e dentro de casa.

Eu nunca saí muito daqui dessa região, sabe? Então eu conhecia mais o que tinha por aqui. [...] Eu tinha os meus primos e estava sempre com eles aqui, a gente ficava todo dia junto, eu ia todo dia lá, brincava, não sei quê. Tinha o pessoal da rua, mas, sei lá, às vezes eu ia, às vezes minha mãe não deixava, era meio assim, sabe? Aí, eu ficava só olhando da janela eles brincando (risos) (Entrevista concedida por Clarice).

As práticas familiares de “crescimento natural” (LAREAU, 2007) envolvem certa liberdade em relação às brincadeiras na rua com os vizinhos e, em função disso, a construção de laços comunitários mais fortes. No entanto, mesmo deixando os filhos mais livres, as

⁷³ Entrevista concedida por Clarice.

famílias de classe popular impõem algumas restrições na tentativa de proteger seus filhos e evitar alguns contatos, por exemplo. Esse contato dos filhos com o território “tende a apresentar certa variação, em função do sexo das crianças e dos objetivos do controle” (BATISTA; CARVALHO-SILVA; ALVES, 2017, p. 27). Enquanto as famílias com meninos tendem a permitir uma maior interação com o espaço externo à casa, supervisionada por outras pessoas do bairro, as famílias com meninas tendem a restringir as brincadeiras na rua, fazendo com que elas brinquem mais dentro de casa, como no caso de Clarice (LAREAU, 2007; BATISTA; CARVALHO-SILVA; ALVES, 2017).

Paulo e Marcos, ao contrário de Clarice, transitaram mais livremente e encontraram nas brincadeiras de rua espaços de socialização.

Então a gente ficava ali brincando [na praça]. Eu tenho até fotos minhas jovem lá em casa. O espaço era mais plano. Até o início da adolescência eu ia bastante na [praça] Elis Regina mesmo, por ser perto de casa, próximo da escola que eu frequentava e do trabalho, que comecei a trabalhar cedo também. [...] A maioria do pessoal que estudava comigo aqui na Alípio ou trabalhava comigo na quadra de tênis ou ia para a praça fazer lazer. A gente também ia bastante no Instituto Butantã (Entrevista concedida por Marcos).

Além de ser um espaço de socialização, as ruas do bairro possibilitaram que os meninos ganhassem “uns trocados” para “ir na *lan house* e comprar doce”, como relata Marcos. Os dois meninos frequentavam uma feira do bairro para cuidar dos carros estacionados ou ajudar as senhoras a carregar as compras. Ainda que essa prática seja considerada, em alguns momentos, como uma espécie de trabalho, ela também pode ser entendida como parte da brincadeira na rua e com estar com os amigos. Ao contrário de Marcos, que era autorizado pela família a ficar na feira desempenhando essas funções, Paulo tinha essa prática sem que sua mãe soubesse: “Com dez anos eu ia pra feira escondido da minha mãe. A gente olhava carro, meu irmão chegou também a olhar um pouco de carro, mas... Tudo isso sem minha mãe saber”.

Eu não chamava de trabalho, mas querendo ou não era um trabalho. Eu ficava na feira olhando os carros do pessoal que ia fazer as compras. Já com meus 12, 11 anos. Eu estudava à tarde. Então eu chegava mais cedo na feira, umas 9h ou 10h. Ficava lá ajudando as senhoras a levar as compras no carro ou até a casa delas e ganhava umas moedinhas, que eu usava para ir na *lan house*, comprar doce. Na época, era a febre do momento, *lan house*, sair com os amigos para tomar refrigerante (Entrevista concedida por Marcos).

A feira era o lugar de ganhar umas “moedinhas”, mas era também o espaço da brincadeira, do lazer e do contato com outros meninos. Diferentemente das famílias de classe

média que levavam os filhos ao cinema, ao teatro ou a parques, as práticas de lazer das famílias de classes populares eram mais escassas e se resumiam, quando não à rua, à casa dos familiares como no caso de Clarice. No caso de Paulo, ele comenta que passeavam pela cidade, quando havia recursos financeiros:

Quando não estava muito pesado em questão financeira, a gente conseguia sair para alguns lugares, mas nada de festa. A gente ia mais para parques, a gente conhece muitos parques. A gente conhece muito São Paulo porque a gente saiu com a minha mãe quando a gente era pequeno. Zoológico. A gente já foi conhecer o zoológico, a praia, mas basicamente isso. O Clube Escola⁷⁴ era todo sábado e domingo. Eu ia lá com meu pai. Meu pai levava bastante a gente. [...] Tinha dias assim, tinha sábado e domingo que a gente chegava a abrir o Clube Escola e só saía quando o pessoal falava pra sair (Entrevista concedida por Paulo).

Marcos, por sua vez, não se recorda de práticas de lazer com os pais:

Eu nunca tive tanto lazer com meus pais. Sempre fui mais de sair com meus amigos. Por exemplo, sair com meus pais sempre foi para ir para shopping comprar coisas, mercado. Mas nunca de ir em parques, sabe? Praça, fazer piquenique, fogueira. Nunca rolou isso. Acho que foi não só por causa do tempo, mas porque nunca teve essa cultura, não. Meus pais trabalhavam muito. Começaram a trabalhar com 11 anos, muito cedo, então, praticamente, não sabem o que é lazer. No domingo de folga deles, dormem até não querer mais, fazem as coisas de casa, vão no mercado - parece que é prazeroso para eles (Entrevista concedida por Marcos).

Apesar das práticas de lazer familiares não serem muito recorrentes nas histórias de Clarice, Paulo e Marcos em função dos recursos financeiros escassos ou dos pais trabalharem muito (ou, ainda, da combinação dos dois fatores), um aspecto muito importante a ser considerado na análise da trajetória desses jovens é a relação com o território.

O Butantã, bairro onde está localizada a Universidade de São Paulo (USP), é um local bastante heterogêneo do ponto de vista socioeconômico e com uma cena cultural ampla e diversa⁷⁵. A presença da Universidade parece ampliar as possibilidades oferecidas no território, uma vez que a própria USP pode ser compreendida como um espaço de lazer e também como um aparelho público que presta serviços diversos (com programas de extensão universitária, por exemplo).

74 Clube Escola ou Centro Esportivo (CE) são estruturas públicas municipais que oferecem diversas atividades esportivas para a saúde, bem-estar e lazer da população de todas as regiões de São Paulo. O Clube Escola ao qual Paulo se refere é o do bairro do Butantã. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/esportes/clube_escola/>. Acesso em fevereiro de 2021.

75 No tópico 1.4 do primeiro capítulo, intitulado “Breves considerações acerca da localização da escola e da comunidade atendida” buscamos apresentar uma caracterização do bairro Butantã.

Batista, Carvalho-Silva e Alves (2017), em sua pesquisa intitulada “Escola, família, território vulnerável”, alertam para “a presença, no contexto da cidade de São Paulo, do efeito de vizinhança ou de território”. No caso da pesquisa desenvolvida pelos autores, trata-se de um território vulnerável e desfavorecido e, portanto, o “efeito de território” se refere a “uma limitação das oportunidades educativas”, resultado “das desigualdades condicionadas pelo isolamento social, cultural e espacial de sua população” (*ibid.*, p. 4). Nesse sentido, considerando as desigualdades sociais e espaciais da cidade de São Paulo, se existem territórios que limitam as oportunidades educativas, seria possível pensar que também existem territórios que as ampliam - como seria o caso do Butantã.

A existência da universidade, o fato de ter moradores de diversos perfis e vindos de vários estados brasileiros, os universitários e a cena cultural do bairro proporcionam experiências muito diversificadas.

Eu estava até conversando com uns colegas meus esses dias e falamos que a zona oeste é muito cultural. Deve ser por causa da USP. É um bairro bastante influenciado por causa da USP. Eles falaram que nas outras zonas é só baile e aqui, não. Tem baile, tem forrozinho, maracatu. Tem tudo aqui, enquanto nos outros bairros é só funk, samba, pagodinho de vez em quando e poucas vezes um hip hop. Eles falaram que é influência da Alípio também (Entrevista concedida por Marcos).

Durante a entrevista, em diversos momentos, Marcos ressalta que, pelo fato de morar no Butantã, ele teve contato com pessoas muito diferentes e muito politizadas. Além disso, ele comenta sobre as facilidades e a infraestrutura do bairro:

Esse bairro cresceu muito rápido depois do metrô. Aliás, antes do metrô mesmo ele já estava crescendo, devido à USP. Ele começou a crescer muito intenso, metrô Pinheiros, metrô Butantã, agora o Vila Sônia. Está crescendo muito rápido. A minha casa a gente comprou, na época, se não me engano, por 30 mil. Hoje em dia está valendo mais de 300 mil por causa da localização. É na frente do ponto final do ônibus Vila Gomes. Tem um posto de saúde na frente, tem padaria, tem dois mercados bem próximos, 15 minutinhos da USP. É bem localizado. Agora o HU não está mais funcionando como antes, mas qualquer coisinha a gente corria para a USP. Daqui para o metrô Butantã, de *bike*, eu gasto sete minutos. É muito próximo das coisas. O bairro está ficando mais chique. Minha casa é uma das poucas que ainda restam. O que ainda não virou condomínio de casa ou de prédio, virou república. O pessoal reformou e está alugando muito mais caro (Entrevista concedida por Marcos).

Para Paulo, o território também foi bastante significativo e acabou por oferecer inúmeras possibilidades.

[No Clube Escola] foi onde a gente desenvolveu bastante a parte do esporte. Todos os meus irmãos. Futebol, tênis, basquete não, mas vôlei... Bastante esporte a gente desenvolveu lá. Na nossa época, tinha [aula] de natação também. [...] Eu também fiz em outros lugares. Eu consegui bolsa em uma academia de natação ali em cima no [bairro] Bonfiglioli que se chamava... Tinha o nome de um projeto que era Esporte Solidário. Fiquei quatro anos lá, daí mudou lá pro CEU⁷⁶ Butantã. Ainda existe esse projeto, mas eu também fiz Cepeusp⁷⁷ na USP. Quem foi que fez era eu e meu irmão. Pra você ver que a gente era muito ativo, a gente nunca foi de ficar muito na rua. A gente sempre estava fazendo alguma atividade. Tinha uma época que a gente fazia Treme Terra ali no Morro do Querosene. Treme Terra era um projeto que existia no Morro do Querosene e que era comandado pelo Tião, ele era um dos fundadores. Lá era uma ONG que tinha *Muay Thai*, computação, aula de percussão. Tinha diversas coisas (Entrevista concedida por Paulo).

Quando perguntei a Paulo como a família ficava sabendo desses cursos, ele comenta que é porque a família é bastante conhecida no bairro:

Como a gente nasceu aqui e meu pai é muito conhecido aqui na região, sempre chegava na gente. E como minha mãe, meu pai sempre pôs um ensino pra gente, sempre tinha bastante pessoas de olho na gente e querendo o nosso bem. Daí sempre aconselhava: "Vai lá, faz isso que seu menino vai gostar". Sempre por indicação do pessoal da região (Entrevista concedida por Paulo).

O pai de Paulo nasceu e cresceu no bairro e por esse motivo conhece muitas pessoas da região. Ainda que os recursos financeiros sejam mais escassos e que não possuam um grande volume de capital cultural, a família se preocupou em proporcionar atividades diversificadas a seus filhos. Os pais de Paulo buscaram aproveitar todas as oportunidades oferecidas no bairro e, sendo assim, podemos compreender essa preocupação como um esforço educativo. Além disso, outro aspecto é bastante relevante nesse caso: a mobilização das redes de contato e a existência de um capital social que garantiu informações preciosas à família de Paulo. Nesse sentido, podemos dizer que, em nosso país, "também se pode pensar a distribuição de oportunidades escolares em função dos diferentes níveis de informação e de possibilidades educacionais que se colocam às famílias por meio de suas redes sociais" (COSTA et al., 2013, p. 136). De modo geral, quanto maior e mais diversa for essa rede de relações, mais vantagens os indivíduos podem ter. Assim, "conhecer alguém influente, ainda que com relação distante, tende a facilitar o acesso a benefícios escassos socialmente" (COSTA et al., 2013, p. 136). Mesmo que Paulo não tenha mencionado quem foram as pessoas que informaram seu pai sobre

76 CEU - Centro Educacional Unificado

77 CEPEUSP - Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo.

a oferta de determinadas atividades, podemos supor que sua rede de relações no bairro é ampla e, em função disso, ele pode oferecer a seus filhos oportunidades diversificadas.

Além das atividades mencionadas por Paulo no trecho anterior, existe outra instituição que teve um papel importante em sua infância e com a qual mantinha relação até o momento da entrevista, realizando um trabalho voluntário. Trata-se da Associação Cristã Caminhos da Verdade, também conhecida no bairro como CCV. Essa associação é uma organização espírita, que oferece cursos diversos às crianças da região. Paulo e Marcos frequentaram a associação durante muitos anos e fizeram muitos cursos nesse local.

[O curso de culinária e fotografia] foi no curso espírita [...]. Era todo sábado. Tinha o evangelho, tomava passe na entrada, fazia cromoterapia, depois ia para um curso profissionalizante. Eu fiz todos que tinham na época. [...] Tinha uns vizinhos meus que faziam e deixava o sábado todo ocupado. Entendeu? Eu chegava, sei lá, 8h da manhã e só saía 13h. Ela [a mãe] adorava (Entrevista concedida por Marcos).

Marcos, um jovem negro⁷⁸, comenta que se distanciou da associação depois de começar a estudar as questões raciais: “Eu achava maneiro até eu perceber que era muito branco. [...] Eu frequentei dez anos o curso espírita kardecista. Eu gostei bastante até eu começar a estudar mais essa questão do negro, da África, da ancestralidade. Aí falei ‘Para, isso aqui é coisa de branco. Vou sair fora’”. Marcos ressalta o fato do termo “mesa branca”, utilizado no espiritismo, ser um termo racista, e quando se deu conta dessas questões, optou por se distanciar. Como jovem negro, seu corpo certamente é atravessado por experiências que os jovens brancos entrevistados não experimentaram. Marcos relata, por exemplo, a preocupação de sua mãe com a aparência: “Ela sempre falava assim: ‘Marcos, por você ser preto, meu filho, tem que andar com cabelinho cortado, RG no bolso e cheiroso’. Ela sempre falou isso para mim. Hoje em dia, quando eu saio com o cabelo mais bagunçado, ela fala: ‘Onde você vai?’”.

A preocupação apresentada pela mãe de Marcos não é uma preocupação estética. Sua preocupação, conhecendo a estrutura racista que mata os jovens negros, é com a vida de seu

78 Durante a análise dos dados, percebi que cometi um grande erro na elaboração dos roteiros de entrevistas, não abordando, em nenhuma dimensão, as relações étnico-raciais. Sendo assim, não perguntei aos entrevistados como eles se autodeclaravam em relação ao pertencimento racial - apenas Marcos abordou essa questão, se autodeclarando negro. Ainda que essa não seja a discussão central desse estudo, no contexto brasileiro, a variável raça é imprescindível para pensar relações de classe e desigualdades sociais, uma vez que “classe e raça são elementos socialmente sobredeterminados” (ALMEIDA, 2019, p. 185). Além disso, os efeitos do racismo produzem distinções mesmo em pessoas pertencentes às mesmas classes sociais. Como afirma Schucman (2012), mesmo em situações de extrema pobreza, como as enfrentadas por pessoas em situação de rua, o fato de ser branco traz privilégios. Obviamente, nas relações com a escola não seria diferente. Considerando a minha percepção (e, portanto, se trata de uma heteroidentificação), identifico os três jovens de classe média como brancos. No caso dos jovens de classes populares, identifico Clarice como branca, e Paulo e Marcos como negros.

filho. “Os dados e as estatísticas sobre a situação de negação do direito à vida da juventude negra são alarmantes” (GOMES; LABORNE, 2018, p. 3) e, nesse sentido, conhecendo os riscos que seu filho corre diariamente por ser um homem negro no Brasil, com as ferramentas que possui, a mãe de Marcos procura mantê-lo vivo. Ainda que eu não tenha tido a oportunidade de entrevistá-la, arrisco dizer que, em alguns momentos, a escolarização não foi sua principal preocupação. Ainda mais se considerarmos que essa mãe viu seu filho caçula falecer.

Marcos comenta que sua mãe “adorava” que ele passasse o sábado na associação. Esse pode ter sido um investimento nas práticas educativas, mas também pode se relacionar com o fato de que, quando ele estava lá, não estaria exposto a situações de violência que ele poderia enfrentar na rua. De acordo com Lareau (2007, p. 45), ainda que, em termos de participação em atividades organizadas, uso da linguagem e laços sociais, tenham sido observadas grandes diferenças entre as classes sociais mas não entre grupos raciais, “na sociedade como um todo, aspectos primordiais da vida diária foram desenhados pela segmentação racial e pela discriminação”.

Ainda que com menos recursos e com práticas que não se organizam em função de um planejamento a longo prazo, mas respondem às necessidades colocadas pelo cotidiano objetivo, em geral, as famílias de classes populares depositam grandes expectativas na escola e com os recursos que possuem, realizam esforços para assegurar a escolarização de seus filhos (BATISTA; CARVALHO-SILVA; ALVES, 2017). Esses esforços e “atitudes voltadas para a escolarização dos filhos, que individualmente podem parecer sutis e insignificantes”, em conjunto e a longo prazo se tornam importantes (COSTA et al., 2013, p. 161).

Apesar das dificuldades, as famílias em questão preocuparam-se em, do jeito que podiam, incentivar os estudos de seus filhos:

Eles sempre me incentivaram muito a estudar e, sempre que ... Quando eu estava na Alípio, por exemplo, ou até antes, eles sempre procuravam me incentivar. Por exemplo, quando eu comecei a aprender a ler, meu pai conta que ele lia tanto uns *cards* de animais para mim, que ele falava o nome do animal, tipo: “zebra”, e eu sabia tudo, falava: “Ah, tem lá na África, não sei quê”..., e parecia que eu estava lendo, sabe? Eu ficava olhando só que eu não sabia ler. Teve um dia que ele me desafiou a ler um livro por dez reais, e aí eu li o livro (risos), e foi isso que aconteceu... Mas eles sempre me incentivaram bastante, mesmo a gente não tendo uma condição financeira tão boa, eles sempre tentaram fazer o possível para me ajudar. A parte da família da minha tia também me ajudou bastante, eles tinham uma condição financeira melhor, eles tinham livros, tinham coisas. Eu lembro que quando eu estava no último ano da Alípio, fazendo aquela coisa de TCC, aqui era muito barulho e eu não queria ficar aqui. Aí eu ia lá em cima (ou a gente estava sem internet, não sei), e eu ia lá [na casa da tia] e eles me ajudavam com as questões também, essas coisas. [...] Quando eu queria fazer alguma coisa [algum trabalho doméstico em casa], minha mãe sempre

falava: “Não. Dá prioridade para estudar”. Então ela sempre fez tudo, até hoje ela sempre faz tudo, ela me ajuda muito para eu priorizar o estudo, sabe? (Entrevista concedida por Clarice).

Eles sempre cobravam [as lições], mas o que acontecia é que como eles trabalhavam eles não olhavam muito meu caderno, então eu sempre enrolava eles. Mas cobravam. Eles assinavam [as páginas do caderno], vamos supor, eles assinam hoje e ficavam sem ver um dia, dois dias, e eu não fazia. Eu só fazia quando eles colocavam a assinatura. Basicamente isso. Meus irmãos sempre me ajudaram, mas até meus irmãos eu enrolava (Entrevista concedida por Paulo).

Meu pai foi pouco de conversar comigo, trabalhava mais de dez horas por dia, ele é meio ogro no jeito de falar. É bastante carinhoso, mas ele não sabe reproduzir esse carinho. Às vezes ele reproduz legal, tem horas que ele não está nem aí, vai assistir o jogo de futebol e já era. Mas em relação à educação, minha mãe sempre veio na escola quando eu aprontava, porque eu nunca fui um bom aluno, sempre fui arteiro. [Ela] Estava sempre na escola e me ajudava com as lições de matemática, porque eu sempre fui ruim. Eu ainda lembro a primeira vez que eu li. Fiquei tão feliz. Não sei se você recorda daquelas caixinhas de leite condensado da Mococa, foi a primeira coisa que eu li. Minha mãe falou: “Você não vai sair daqui até ler”. Fiquei desesperado. Depois fiquei superfeliz quando consegui e lembro muito bem desse dia. Eu até comi um negócio de doce de leite. [...] Minha mãe queria que eu sáísse [da escola de educação infantil] sabendo ler. Ela fez eu ficar até o [pré] III, aí eu entrei na primeira série sabendo ler, que foi o dia da [palavra] Mococa (Entrevista concedida por Marcos).

A insistência seguida de recompensas materiais por ter conseguido ler, a preocupação de que o filho fosse para o ensino fundamental já alfabetizado, a conferência e assinatura do caderno utilizado na escola, o comparecimento na escola sempre que era solicitada a presença de um responsável ou ainda, como no caso de Clarice, o fato de sua mãe preferir fazer todo o trabalho doméstico sozinha para que a filha pudesse ter mais tempo para estudar, sinalizam a preocupação dessas famílias em incentivar os filhos mobilizando os recursos que possuíam. Essas práticas familiares que tem como intuito “acompanhar e ajudar seus filhos na realização de atividades escolares” são diversificadas e “variam substancialmente em função da escolaridade [dos pais] e de suas diferentes percepções do que significa ajudar” (BATISTA; CARVALHO-SILVA; ALVES, 2017, p. 25). Assim, ainda que não tenham total domínio sobre os sistemas de ensino, as classes populares desenvolvem estratégias para acompanhar e incentivar a trajetória escolar de seus filhos.

Mesmo que esses esforços sejam sutis ou pouco sistematizados, no conjunto, eles acabam sendo muito importantes. Entretanto, é importante ressaltar que isso não quer dizer que as desigualdades frente a escola se dissolvem. As classes médias continuam mantendo suas vantagens e distinções. Mesmo que as classes populares invistam em práticas de interação com a escola, típicas da classe média, essas práticas não surtem os mesmos efeitos, “porque tais

práticas são apenas ‘a ponta do *iceberg*’ de todo um modo de relação com a escola que difere segundo os meios sociais” (RESENDE, 2013, p. 213).

3.3. “Que escola é essa? Que negócio é esse? Como que você aprende?⁷⁹”: as classes populares e as relações com o projeto da escola Alípio Moraes

A escola Alípio Moraes é um ambiente bastante heterogêneo em relação às características socioeconômicas e culturais dos alunos atendidos. Muitas famílias *optam* por matricular seus filhos lá em função da afinidade e da identificação com o projeto educativo e com os valores transmitidos por ele - como parece ter sido o caso das famílias de classe média. Por outro lado, há famílias que não fazem essa escolha de maneira tão consciente, mas têm seus filhos encaminhados a essa escola por conta da proximidade de suas residências e do funcionamento do sistema de distribuição de matrículas da rede de ensino municipal. As famílias das classes populares, analisadas neste terceiro capítulo, estariam mais próximas desse caso.

Clarice, Paulo e Marcos estudaram em escolas municipais de educação infantil perto de suas casas, no bairro onde residem. Depois disso, os três cursaram todo o ensino fundamental na escola Alípio Moraes. Eles relatam que ingressaram na Alípio também em função da proximidade da escola com suas casas, e, aparentemente, outra possibilidade nem foi aventada.

Quando eu tinha seis anos, eles [a escola de educação infantil] me mandaram lá para a Alípio. E minha mãe ficou: “Aí meu Deus! Alípio, eu nunca ouvi falar. Que escola é essa? Que negócio é esse? Como que você aprende?” (risos). [...] Eles até queriam me mudar de escola, mas eles falaram: “Não, vamos dar uma chance, vamos ver se ela se adapta”. Eu acho que eu fui bem, acabei me adaptando (Entrevista concedida por Clarice).

As informações sobre a escola Alípio Moraes e suas escolhas pedagógicas diferenciadas das outras escolas públicas circulavam no bairro e traziam certo receio aos pais de Clarice. Fátima e Valter relatam que conheceram a Alípio no momento em que Clarice teve sua matrícula encaminhada para lá:

Fátima: Tem aquelas opções que te dão na EMEI [Escola Municipal de Educação Infantil]. Eu nem conhecia a Alípio. Eu sabia que tinha uma escola do outro lado da avenida, mas nunca tinha ido lá. Até eu falei para a professora: “Nossa, o Julio Mesquita foi a primeira opção, depois o Keizo e falta uma, que escola coloco? - Tem

⁷⁹ Entrevista concedida por Clarice, se referindo à reação de sua mãe quando conheceu a Alípio Moraes.

a Alípio Moares aqui, ela é muito boa”. Coloquei como última opção. Não conhecia. Já o Júlio Mesquita tinha uma inquilina que tinha a filha dela lá. No Keizo, tinha o sobrinho dele [Valter]. Nessa aqui, nunca ouvi falar. E foi onde a Clarice caiu. Foi aquela coisa.

Valter: Porque as informações que a gente tinha aqui da região eram péssimas. Era de que lá não se aprendia nada. Que saem de lá sem aprender a ler e escrever. A gente se assustou.

Fátima: Começamos a perguntar se as pessoas conheciam. Falavam que era horrível.

Valter: Aí, nós fomos conversar com a professora dela da EMEI. Ela falou que a Clarice, inclusive, se daria muito bem lá. Ficamos um pouco mais tranquilos e fomos conhecer a escola. Foi totalmente diferente (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

No caso de Paulo, ele relata que sua mãe conheceu as escolas onde ele e seus irmãos estudaram pelo “boca a boca” e, como ele é o filho caçula, ele ingressava onde seus irmãos já estavam estudando. Foi assim com a Alípio e com a escola anterior, de educação infantil. Além disso, o fato da escola ser próxima de casa ajudava bastante: “Na Alípio, como minha mãe trabalhava mais, ficou mais fácil. A gente ia embora sozinho”. Os irmãos caminhavam juntos até a escola e o irmão mais velho era responsável por cuidar dos mais novos, assim como acontece com várias outras famílias que residem na Vila Gomes.

Marcos, que entrou na Alípio no ano de 2001, quando o projeto especial ainda não havia sido implementado⁸⁰, também comenta sobre a proximidade de sua casa, dizendo que “chegava em menos de cinco minutos”. Quando Marcos foi para a 5ª série (atualmente o 6º ano), é que o projeto especial começou. Ele relata que sua mãe não gostou muito da mudança e achou “bagunçado”: “Ela achou bagunçado quando mudou, porque eu passava muito tempo conversando e não fazia lição. Não trazia resultado para casa. Ela perguntava se eu estudava na escola. Mas é aquilo, é fora do tradicional, mudou um pouquinho já fica ‘Nossa, que estranho’”. Mesmo não concordando com o projeto sua mãe optou por deixá-lo nessa escola “por causa da distância”, afinal “era muito próxima”.

As famílias são desigualmente equipadas no que diz respeito às condições necessárias para a escolha de uma “boa” escola para seus filhos. “Os critérios utilizados no ato de escolha variam significativamente de natureza quando se passa de um meio social a outro, ou até mesmo de uma família a outra no interior de uma mesma condição social” (NOGUEIRA, 1998, p. 43). Tal variação, que se manifesta, entre outras coisas, nas expectativas em relação à escolarização

80 Quando Paulo e Clarice entraram na escola, em 2006 e 2009, respectivamente, o projeto já havia sido implementado.

dos filhos e na diversidade de relações estabelecidas com a escola, é marcada pela desigualdade “na obtenção e na forma de apropriação dos diversos capitais, que condicionam não apenas os critérios de escolha, como também as possibilidades de cada família para a realização desta escolha” (COSTA et al., 2013, p. 134).

As expectativas, as práticas, as relações que constroem com a escola são muito diversificadas mesmo entre famílias da mesma classe social. Isso porque “pequenas diferenças em termos de recursos econômicos, disposições culturais e redes sociais explicam estratégias de algumas famílias” (COSTA et al., 2013, p. 154). Cunha e Alves (2018), considerando as diferenças na oferta de escolas de qualidade em Belo Horizonte (Minas Gerais), afirmam que mesmo os grupos sociais desfavorecidos dispõem de estratégias para enfrentar a baixa oferta de escolas de qualidade. Assim, mesmo em situações desfavoráveis e mesmo não conhecendo as estratégias mais eficazes, as famílias mobilizam suas informações e valores e escolhem.

O que ocorre, então, não é que algumas famílias escolhem e outras não escolhem, mas que há níveis diferentes de consciência dessas escolhas e diferentes volumes de capitais que podem ser mobilizados. Há escolhas feitas a partir de um horizonte mais amplo de possibilidades e escolhas mais restritas. Nesse sentido, “pais com escolaridade mais alta tendem a fazer escolhas mais subsidiadas consultando vizinhos, professores, diretores, para conhecer as escolas da região. No entanto, isso não significa que pais menos instruídos não busquem informações nas suas redes de contatos” (COSTA et al., 2013, p. 140). Desse modo, poderíamos classificar as escolhas familiares entre mais ou menos ativas (COSTA et al., 2013).

Os métodos pedagógicos utilizados na escola Alípio Moraes costumam causar um certo espanto nas famílias de classes populares, que não compreendem muito bem “como se aprende desse jeito”. Carina⁸¹, mãe de uma das jovens que não conseguimos entrevistar, foi aluna da Alípio na década de 1990 e, no momento da entrevista, tinha dois filhos estudando lá. Apesar disso, ela relata que não compreendeu como funcionam os roteiros de pesquisa:

Ah, não sei, não entendi esse roteiro até hoje. Não entendi, não. Aí, eles vão para outras escolas e volta a ser o que era no passado [escola tradicional]. A Julia está na ETEC⁸² e tem copiado algumas coisas e depois dá a resposta. Eu falo, aqui [na Alípio]

81 Carina estudou até o primeiro ano do ensino médio. No momento da entrevista, trabalhava como atendente em uma farmácia durante o dia e como garçomete em um bar durante a noite. Sua mãe, empregada doméstica aposentada, não frequentou a escola. Com o pai, Carina teve pouco contato. Carina tem três filhos, dois deles ainda estudam na Alípio. A filha mais velha, Julia, concluiu o fundamental lá no ano de 2019 e atualmente estuda em uma Escola Técnica (ETEC).

82 ETEC - Escola Técnica Estadual

está o meio e quando vai para outro lugar, volta a ser como era no passado. Dá essa quebra (Entrevista concedida por Carina).

Embora os métodos pedagógicos da Alípio não lhe sejam familiares, Carina acredita que seus filhos têm se desenvolvido bem e que o fato de Julia, sua filha mais velha, ter ingressado em uma Escola Técnica Estadual tem bastante influência dessa escola:

Porque foi daqui [da Alípio] que ela conquistou esse lugar. Ela batalhou. Foi daqui com certeza. Meu filho também acho que sim. Querendo ou não, ele está fazendo cursinho à noite. Eu realmente achei que ele não faria. [...] Então acho que incentivou um pouquinho. Querendo ou não aqui é uma escola boa. Os alunos não tem ninguém ali em cima cobrando. Então eles gostam. Chega tal hora e tem aluno dentro da escola. Em outras, é o contrário, tem aluno querendo sair correndo de dentro da escola (Entrevista concedida por Carina).

Ela ressalta que as crianças gostam da escola e não querem “sair correndo” como ela percebe que acontece em outras unidades escolares. Embora Carina, que foi aluna da Alípio antes das mudanças começarem a acontecer, não entenda muito bem o projeto pedagógico especial, ela afirma que teria “aprendido melhor” se tivesse estudado nesse “método”:

O ensino daqui agora é diferente. Se fosse o ensino de agora no passado, eu teria aprendido melhor. [...] Porque é aquela escola que não fica te cobrando. Te obrigando a fazer, entendeu? Como a gente era criança, era como se tivesse nos desafiando. Cópia, faz, cópia, faz. Ameaçando se não fizesse, não ia para o intervalo. Então a gente acabava só copiando por copiar. Lógico que tiveram outras crianças que aprenderam nesse sistema, mas eu seria desse método hoje (Entrevista concedida por Carina).

Fátima e Valter, também se mostraram receosos com as escolhas pedagógicas da Alípio, mas quando perceberam que Clarice estava conseguindo aprender, ficaram mais tranquilos.

Meu pai falava: “Como você aprende? Eu não entendo” (risos). Eles não sabiam como é que eu aprendia, não sabiam. Mas nem eu sabia como eu aprendia muita coisa. Como que você lê o texto, interpreta, faz as questões? Como que você vai aprender a matéria inteira, do ano todo fazendo só isso [roteiros], sabe? Mas eu consegui aprender. No começo eles não entendiam mesmo, mas depois eles viram que eu estava aprendendo e eles: “Ah, então está bom dessa forma.” (Entrevista concedida por Clarice).

Ainda que também não compreendessem muito bem como a escola funcionava, eles optaram manter Clarice na Alípio Moraes e, quando puderam perceber que mesmo nesse “método diferente” era possível aprender, consideraram que estava tudo bem.

Nesse sentido, diferentemente das famílias de classe média, as escolhas das classes populares são pautadas, principalmente, a partir de critérios objetivos como a proximidade de casa ou o fato dos irmãos mais velhos já estudarem lá. Quando os aspectos ideológicos e filosóficos do projeto educativo despertam desconfiança ou incompreensão, as famílias mais pobres buscam aspectos objetivos, como o fato de estar aprendendo, para decidir se devem ou não transferir os filhos para outras unidades. Sendo assim, “não se pode considerar essas famílias como inertes ao processo de escolha e matrícula dos seus filhos. Afinal, tais escolhas podem ser tomadas como racionais, ou seja, adotam procedimentos que lhes parecem adequados aos meios de que dispõem e aos fins que buscam alcançar” (COSTA et al., 2013, p. 140). Ainda que as estratégias não sejam as mais eficazes ou que o modo de se relacionar com a escola possa estar aquém do esperado pelos profissionais da educação, não se pode negar que as ações parentais - mais ou menos ativas - acabam por influir nos destinos dos filhos, mesmo no caso das classes populares (COSTA et al., 2013).

3.3.1: “O voto de confiança em você⁸³”: o clima escolar da escola Alípio Moraes

Apesar dos distanciamentos da família com a cultura escolar, da trajetória menos fluida em função das reprovações e dos recursos mais escassos, Clarice, Paulo e Marcos construíram uma relação positiva com a escola Alípio Moraes. Os três jovens percebem as relações estabelecidas na Alípio como relações mais horizontais, de escuta e de diálogo. Esses aspectos fizeram com que os estudantes se sentissem mais respeitados e pudessem, então, construir relações mais harmoniosas. O tipo de relação estabelecida contribui para a criação de um determinado clima escolar, que por sua vez, é um dos elementos mais importantes na compreensão sobre o efeito-escola. Nesse sentido, algumas pesquisas têm sugerido que as escolas de alto prestígio, em geral, são escolas nas quais existe um ambiente escolar mais incentivador e propício à aprendizagem (COSTA, 2005; 2010). No caso da Alípio, pode-se notar, a partir das falas dos jovens entrevistados, um clima escolar no qual os estudantes se sentem livres, ouvidos e acolhidos. Nas falas dos três jovens, o clima escolar ganha ilustrações e aparece com bastante força.

83 Entrevista concedida por Paulo.

Eu gostava da liberdade que a gente tinha, eu senti isso quando eu mudei de escola, sabe? [...] Foi uma coisa que eu senti. Na Alípio, a gente tem muita fala, sabe? Como a gente está nos grupos, a gente tem um contato mais próximo com os professores, essas coisas. Então, por exemplo, seus pais são amigos dos seus professores... É muito doido isso (risos), é muito legal. [...] Eu sempre achei que foi uma coisa mais plana [as relações], as pessoas sempre foram muito iguais. Você tinha acesso à diretora, você tinha acesso a falar com todas as pessoas ali que você quisesse, tirar dúvidas, pedir ajuda, foi uma coisa legal (Entrevista concedida por Clarice).

Eu acho que o grande da Alípio é que tem muito essa troca com o aluno. Não é uma escola formal que, vamos supor, o aluno fez sua lição e tchau, cada um pro seu lado. Os professores se dedicam ao aluno e também tem aquela troca um ajudando o outro. Eu acho que a Alípio é boa por causa disso. [...] Quando os professores entram pra Alípio, eles meio que se apaixonam. Eu fiquei pensando: “Pô, mano, eu queria dar aula na Alípio pra ver como que é”. Eu não sei o porquê, mas eu acho que todos os professores que dão aula aqui eles têm mais... Dão mais amores. O amor deles é melhor que os outros professores das outras escolas. Eu não sei se é por causa do método tradicionalista que o professor fica na frente da lousa e fica falando, falando. Aqui [na Alípio] não, o professor consegue chegar num grupo, dar atenção para aquele grupo e dar atenção para todo mundo. No método tradicionalista, quase ninguém aprende, porque o aluno fica com vergonha e não quer atrapalhar a sala inteira, não quer perguntar, aí o aluno fica com dúvida. Aqui não (Entrevista concedida por Paulo).

Quando questionados acerca do aspecto que mais gostavam na escola, os três jovens responderam que era a liberdade. Essa resposta veio seguida de exemplos, que vão desde as relações mais horizontais e a possibilidade de acessar os professores, conversar e construir uma relação de carinho até a organização das cadeiras na sala de aula: “Quando mudou [para o projeto especial], eu não lembro exatamente a minha reação no início, mas eu me senti muito mais livre. Só o fato de não sentar um atrás do outro, esse esquema militarizado, enfileirado” (Entrevista concedida por Marcos).

O que eu gostava mais era da liberdade. Hoje em dia eu vi que a liberdade que você tem de você sair no momento que você, vamos supor, que você quer ir no banheiro, e você poder sair ou voltar... As professoras passavam autonomia. Era muito na base da autonomia, mas se você ia e ficava lá brincando elas já não deixavam mais, começavam a te cortar. Isso eu vi que era um dos negócios que eu mais gostava. As professoras confiarem, darem o voto de confiança em você (Entrevista concedida por Paulo).

As relações construídas com os professores, na base da confiança, do diálogo, da autonomia e da horizontalidade aparecem como uma característica muito marcante das trajetórias dos três jovens. O fato de enxergarem os professores como pessoas próximas, com quem podiam contar, colaborou para a construção de uma ideia de que aquele espaço poderia ser ocupado por eles e de que eles poderiam ser eles mesmos.

[A professora Mariana] Ela é muito amiga, até hoje. Ela sempre foi muito madrinha, de ajudar, sabe? Ela foi, acho, que minha professora do 2º, 3º ano e ela me acompanhou, sempre foi vendo se estava tudo bem, se eu estava indo bem, sabe? Eu acho isso legal na Alípio, quando os professores criam laços com os alunos, eles acompanham, ajudam conforme eles forem tendo dificuldade também... Mesmo não sendo mais o professor fixo (Entrevista concedida por Clarice).

É isso né, os professores também sempre tiveram muita paciência, coisa que nos outros colégios que eu estudei, no ensino médio, eles não têm muita paciência. Como hoje em dia eu sou do grêmio lá da outra escola, fui voluntário nas atividades da tarde, eu vi que tem muitos professores que poderiam fazer um estágio aqui na Alípio pra dar uma coletada (Entrevista concedida por Paulo).

Além da relação de proximidade com os professores, por se sentarem em grupos, os alunos acabam fortalecendo os laços de amizade e solidariedade entre si e se auxiliavam nas dificuldades:

Como eu sempre falei com muita gente aqui na Alípio, é um negócio até meio engraçado... Mas, na minha época, quem comandava um pouquinho a escola era eu na parte dos alunos, daí acontecia qualquer coisa chegavam em mim pra contar, então atrapalhavam muito [o estudo]. Mas o que ajudava bastante, que eu lembro desse trabalho em grupo, é que os alunos, teve uma hora também que ficavam preocupados comigo e falavam: "Mano bora lá, bora estudar, vamo lá, fica aí comigo". Eles ajudavam realmente, é coisa que nas outras escolas é cada um por si, de vez em quando você tem um amigo parceiro, você consegue ir com ele, você faz um grupo e dá continuidade com ele. Aqui não, aqui a gente fazia, montava o grupo e evoluía todo mundo junto. Se um tinha dúvida a gente tirava ali. Um sempre ensinando o outro. E eu acho que ajudou bastante, foi uma coisa muito boa (Entrevista concedida por Paulo).

A importância da liberdade e da autonomia para a construção da própria subjetividade aparece em quase todas as entrevistas dos jovens. A diferença está no modo como cada jovem encarou esses aspectos - com mais ou menos familiaridade. Para os jovens de classes populares, as oportunidades oferecidas pela escola em questão parecem ter sido fundamentais para que eles acessassem outros lugares e outras possibilidades de trajetória. A liberdade, a horizontalidade nas relações, a possibilidade de diálogo e acompanhamento dos professores, e o fato de sentir que as pessoas confiam em você parecem ter contribuído para que os jovens se sentissem mais seguros no espaço escolar e com mais liberdade para construir a trajetória escolar de modos diferentes, ainda que com dificuldades e problemas.

Apesar da liberdade que sentiam na escola ser um aspecto bastante positivo para os três jovens, ela também pode se tornar um problema. Clarice e Marcos ressaltam que sentiram falta de uma cobrança maior por parte dos professores - cobrança essa que pode ser entendida

também como incentivo ou como um apelo por mais orientação:

Eu senti bastante isso. Bastante liberdade, autonomia. Só que eu não sentia aquilo de o professor me incentivar. Eles ficavam ali no salão e não vinham até a gente. A gente tinha que ir até eles com as dúvidas. De vez em quando, um ou outro professor passava na mesa para ver como estava indo, se tinha alguma dúvida. Mas nada de vir perguntar se estava fazendo. Foi assim. Normalmente, eu sempre achei libertadora essa forma de ensino, mas só é libertadora se você tem uma base em casa que te ajude a estudar. Se sua família não está nem aí para você, você vai ser nem aí aqui na escola também. Coisa que eu vejo bastante nos alunos (Entrevista concedida por Marcos).

Essa cobrança eu acho meio necessária. Eu acho que na Alípio deveria ter mais esse sistema de cobrança, porque a gente é criança. A gente vai aprendendo que a gente tem que ter essa autonomia, e aquilo ali era uma fase que a gente estava aprendendo, né? Então eu acho que tinha que ter uma cobrança maior, porque se a gente deixa muito na autonomia, a criança vai querer mais brincar do que fazer [lição]. [...] Eu acho que essa coisa da [falta de] cobrança também me prejudicou um pouco, porque acho que a gente não tem que deixar pra fazer os “roteiros” na última hora, no fim do ano, né? Se a gente tivesse essa cobrança maior, a gente podia se organizar melhor, pra cada um aprender no seu tempo, que é uma coisa que eles dizem muito, mas que cada um saiba que aprender no seu tempo, não é (como eu posso explicar isso sem ser “ruim”), não é que cada um tem que aprender no seu tempo, mas que tenha um tempo pra aprender isso. [...] [A escola deveria] ter um incentivo maior, mostrar pra gente de outra forma aquele estudar, não um estudar exaustivo, mas um estudar que é gostoso porque é bom aprender, entendeu? Porque é legal ver coisas novas e ter interesse nas coisas (Entrevista concedida por Clarice).

Essas duas falas remetem à questões que também foram colocadas pelos jovens de classe média: o fato de ser muito difícil para uma criança se organizar autonomamente para concluir os roteiros no tempo certo e o fato de que, para as crianças que tem “uma base em casa”, essa educação é libertadora. Ao estabelecer uma diferença entre as crianças que têm auxílio em casa e as que não têm, Marcos está se referindo às relações desiguais que os estudantes estabelecem com a escola. E, de fato, Marcos está correto em sua observação - essa educação pode ser mais libertadora para aquelas crianças que já têm capital cultural acumulado.

Fátima, mãe de Clarice, também considerada que seria preciso delimitar um tempo mais rígido, pois a liberdade para fazer no tempo de cada um pode prejudicar: “Cada um tem seu tempo. Só que esse ‘cada um tem seu tempo’ tem que ter um tempo limite, senão a criança vai se prejudicar. Chega no nono ano, você tem que estar com tudo pronto, senão não passa. Tem TCC, tem não sei o quê. Vira uma bola de neve” (Entrevista concedida por Fátima).

Ao longo dos anos que passaram na Alípio, Clarice e Paulo tiveram reprovações - Clarice no final do ensino fundamental (9º ano) e Paulo, por duas vezes na antiga 4ª série (final da primeira etapa do ensino fundamental). Marcos também teve uma reprovação, mas ocorreu no ensino médio. Essas reprovações demonstram uma trajetória escolar com percalços e menos

fluida. Especialmente no caso de Clarice, talvez ela sinta que se tivesse sido mais cobrada ou melhor orientada, isso não teria acontecido.

A necessidade de um acompanhamento mais próximo e de uma cobrança maior, não é um apelo para uma escola mais rígida, mas, antes de tudo, uma necessidade de incentivo e orientação. Esse desejo por uma cobrança maior também se confunde com uma relação difícil com os roteiros de pesquisa. Clarice conta que a falta de cobrança acabou a prejudicando e por isso ela foi reprovada no último ano do ensino fundamental:

Você quem vai na sua autonomia mesmo, mas eu acho que se a gente não tiver cobrança fica meio difícil. Eu aprendi isso no ano que eu repeti. Eu repeti um ano, no nono. É que eu vi assim... Por exemplo (é que tem umas falhas na Alípio, lógico, a escola não é perfeita), tinham muitas pessoas que não tinham feito nada de roteiro no ano anterior e tinham passado de ano, então eu falei: “Eu preciso fazer pra passar?”. Eu ainda não tinha aquela mentalidade de: “Não, eu preciso fazer porque eu tenho que aprender. Para isso que serve o roteiro, para eu aprender e não para eu ficar passando de ano”. E o pessoal não tinha feito, então eu: “Ah, por que que eu tenho que fazer?”. E aí eu meio que desafiei a minha tutora: “Me repete, eu quero ver”, e ela me repetiu mesmo (risos), não deu muito certo, né? (Entrevista concedida por Clarice).

No caso de Paulo, os roteiros foram sua grande dificuldade na Alípio:

A única coisa que eu tenho para falar [como aspecto negativo] é sobre o roteiro, que no meu caso era meio, não sei, pra mim era meio... Como eu não tinha muito essa atenção, para mim era muito difícil. [...] Tanto que todos os anos que eu tive aqui eu sempre fiquei com o roteiro atrasado. Eu repeti também, teve uma vez que eu repeti porque eu estava com o roteiro atrasado (Entrevista concedida por Paulo).

O único jovem que afirmou que os roteiros eram difíceis foi Paulo. No caso de Clarice, a dificuldade parecia estar na concentração e na organização do tempo; além disso, parece ter havido um desejo de confrontar a autoridade de sua tutora, uma vez que ela percebia que outras pessoas não completavam as atividades e mesmo assim passavam de ano. Diferentemente dos outros dois jovens, Clarice é a única que relatou ter recebido ajuda dos pais para a realização dos roteiros e, certamente, esse apoio foi de extrema importância para a trajetória dela:

[Os roteiros] são adaptados para o ano, então não tem uma dificuldade tão grande, eu nunca tive uma dificuldade muito grande... Meus pais sempre me ajudaram bastante também, então, eu sentava na mesa da cozinha pra fazer e eles estavam lá me ajudando. Eu perguntava, tipo: “O que é bioma?”. Mesmo que eles não soubessem, eles iam lá me ajudar. Às vezes, quem não tem isso faz uma grande diferença (Entrevista concedida por Clarice).

No caso de Marcos, ainda que ele não tenha sido reprovado enquanto estudava na

Alípio, ele também teve problemas com os roteiros:

Eu achava fácil, mas, ao mesmo tempo, eu não queria fazer. Achava que era só seguir o objetivo. Ler não sei o que lá, por exemplo. Eu lia, às vezes colocava que tinha feito um resuminho, já colocava ok no roteiro e pronto. Eu achava fácil, mas eu não tinha interesse. [...] Era fácil, mas eu não estava nem aí. Só que quando eu cheguei na oitava série, era muito, porque eu nunca tinha feito nenhum [roteiro] das outras séries. Para não falar que não fiz, eu lembro do roteiro “Água”, da quinta série, e o “Terra”, que acho que era da sexta série. Eu fiz esses dois nos anos certos. Os outros eu fiz só na oitava (Entrevista concedida por Marcos).

Por não ter feito os roteiros dos anos anteriores, quando chegou no último ano do ensino fundamental sua tutora disse que ele poderia reprovar:

“Se você não terminar, vai repetir”. Eu já tinha uns amigos que tinham repetido, aí eu vi que os caras eram mais velhos que a gente e estavam ali no mesmo lugar que a gente. Pensei que não era legal repetir e ver esse pessoal de novo... Não. Eu queria sair dali. [...] A [professora] Adriana chegou e falou: “Você precisa terminar isso aí, senão vai repetir. Você é inteligente, só é preguiçoso. Se esforça um pouco”. Falou que eu podia até copiar da minha namorada, mas ela queria que eu entregasse os portfólios e roteiros bonitinhos para passar de ano (Entrevista concedida por Marcos).

Fazer todos os roteiros no tempo certo parece uma grande dificuldade e um dos maiores motivos para reprovação. O modo como cada professor-tutor faz os combinados com os estudantes varia bastante, existindo professores que “cobram” mais e professores que vão deixando os alunos mais livres. Não há, explicitamente, uma regra na escola sobre isso e, apesar de os professores decidirem as reprovações em reuniões de Conselho de Classe, a decisão final é do tutor. É bastante comum que as crianças acumulem os roteiros aos longos dos anos, tendo que terminar roteiros do ano anterior antes de começar os do seu próprio ano. Os casos como o de Marcos, que acumulou quase todos os roteiros do ensino fundamental II, parece-me ser mais raro. Apesar das dificuldades e de certo desinteresse, no final das contas, os três jovens consideram o roteiro como algo positivo.

Eu achava muito bom, sério! Às vezes, eu sinto vontade de pegar um roteiro pra fazer pesquisa, porque eu ainda não me adaptei, eu estou no segundo ano [do ensino médio] já, e eu ainda não encontrei uma forma de estudar. Isso é meio louco, porque eu sou meio... eu aprendo “meio” na conversação, então, o professor está falando, aí eu tiro uma dúvida, ele me explica, e eu pergunto... E acho que essa troca é mais como eu aprendo. E lutei o pescoço recentemente, as primeiras vértebras, aí eu fiquei quase um mês afastada, e eu fiquei: “Meu Deus, como eu vou aprender tudo se eu não estudei nada?”. Não sabia de nada, não vi nenhuma aula, mas eu me matei de estudar... E ter aquele roteiro é como você pode seguir para poder aprender aquele assunto, né? Eu tinha um assunto jogado e eu tinha que ir atrás, e eu: “Meu Deus, o roteiro”... (Entrevista concedida por Clarice).

Hoje em dia eu estou numa escola formal que é uma escola igual todas. A Alípio é uma escola diferenciada. Você fala no nome da Alípio e todo mundo já “Ah!”. Eu estou nessa escola tradicionalista, eu pego os cadernos pra fazer os exercícios, pra mim ficou muito fácil e pra outras pessoas elas ficam se virando nos trinta, pra eles é um bicho de sete cabeças, pra eles é muito difícil enquanto pra mim era muito fácil. [...] Ajudou muito. Hoje em dia eu consigo ver o quanto ajudou, o quanto essa parte do roteiro auxiliou muito. Meus irmãos, para eles foi muito mais fácil, porque eles gostavam e sempre faziam tudo certinho, então pra eles sempre foi mais fácil (Entrevista concedida por Paulo).

Eu acho que foi bom porque eu acabei tendo consciência sozinho do peso de não fazer a lição, que foi quando eu cheguei na oitava série e a [professora] Adriana me deu bronca e perguntou se eu queria ficar igual aos meus amigos repetentes. Eu achei boa essa questão de ter mais autonomia e andar com as minhas pernas, não com a dos outros. Eu achei muito legal isso (Entrevista concedida por Marcos).

Assim, apesar das dificuldades apresentadas e das reprovações (ou do risco de reprovar, no caso de Marcos), Clarice, Paulo e Marcos sentem que o estudo através dos roteiros acabou por prepará-los para outras situações escolares, bem como para outras situações na vida.

3.3.2. “As portas, são muitas portas abertas. Acho que isso diferencia muito das outras escolas⁸⁴”: as oportunidades oferecidas pela Alípio Moraes

Eu procuro falar que eu peguei uma boa época da Alípio. Era tudo bom, comida, melhores passeios, tudo, tudo, por isso eu acho que não tenho uma coisa que eu possa falar, que eu reclame. A escola sempre era limpinha (Entrevista concedida por Paulo).

Relações mais horizontais e amistosas, liberdade, possibilidade de escuta e diálogo, a escola sempre “limpinha”, a preocupação estética da diretora Alice que se empenhou para tornar a escola bonita e agradável - todos esses fatores conjugados constroem uma cultura interna específica, um clima escolar positivo. À atmosfera favorável da escola Alípio Moraes se soma um outro fator de grande relevância para nossa análise: o oferecimento de atividades curriculares e extracurriculares muito diversificadas.

Por ser bastante conhecida, a escola Alípio Moraes é procurada por várias pessoas e organizações interessadas em oferecer, voluntariamente, atividades aos estudantes. A proximidade com a Universidade de São Paulo também acaba por possibilitar que muitos programas de extensão universitária alcancem as crianças, além da presença de muitos

84 Entrevista concedida por Paulo.

estudantes universitários realizando estágios. Há também os programas que ocorrem com verbas da Secretaria Municipal de Educação, por sinal, cada vez mais escassos. Há ainda, a presença de uma comunidade articulada e altamente escolarizada que, sempre que possível, oferece oficinas ou atividades pontuais aos estudantes da Alípio.

Assim, a localização, o prestígio da escola, as possibilidades de contato com a universidade e a presença de uma comunidade de famílias muito atuantes aumenta a quantidade de atividades oferecidas pela escola. Clarice relata que fez curso de cinema e aulas de alemão na Alípio. Paulo fez aulas de capoeira mesmo antes de entrar na escola, pois seus irmãos já estudavam lá. Marcos fez aulas de música e de circo. Essas atividades extras, oferecidas pela Alípio, possibilitaram a ampliação do repertório cultural desses jovens, que não podiam pagar para realizar essas atividades em outros espaços.

Se fosse para pagar o curso de alemão, eu não teria feito. [A professora] entrou com um monte de material, um monte de coisa. Levou a gente para o Instituto *Goethe*, fez um monte de passeio, fez um monte de coisa. Quando acabou na Alípio e ela não pôde mais fazer lá, ela fez na casa dela. Todo mundo usou a casa dela. A gente via filmes em alemão com legenda em português. [...] Nossa, eu fiz muita coisa na Alípio, muita coisa! Eu fiz uma oficina de cinema, eu ainda tenho o certificado em algum lugar (risos), uma oficina de cinema com a Buriti Filmes. Eles fizeram um curta-metragem... A gente fez um curta muito legal! [...] Tive uma experiência com audiovisual, teve uma oficina de vídeo também, a gente criou um canal no *Youtube*. Isso foi muito recente, não faz muito tempo, foi nos últimos anos que eu saí. Acho legal que tem essas pessoas que aparecem do nada e se interessam pela Alípio, sabe? (Entrevista concedida por Clarice).

Eu estava lá na EMEI [escola de educação infantil], meus irmãos já faziam capoeira e eu catei e ficava só olhando, com quatro anos. Com cinco [anos], eu ainda não estudava aqui [na Alípio], o professor me acolheu, ele falou: "Bora! Eu vejo que você fica ali no cantinho só olhando". Ai me chamou porque todos os meus irmãos fizeram, e por um ter puxado o outro eu sabia que eu ia fazer quando chegasse aqui com seis anos. Mas por ser muito acolhedor, aconteceu de eu começar antes. Tanto que hoje em dia eu dou aula, uma coisa que também eu nunca ia imaginar: que eu ia dar aula de capoeira (Entrevista concedida por Paulo).

Aprendi a tocar flauta aqui. [...] A gente até fez algumas apresentações aqui na escola. Tocamos Asa Branca para todo mundo. Foi legal. Eu não lembro de todos os detalhes, mas lembro da galera que fazia flauta, que era depois do horário letivo. A gente ficava em uma dessas salas tocando e aprendendo as notas. [...] Tinha um circo e eu fazia também, tanto que sei fazer malabares. A gente subia em uma paradinha que tinha no circo, não sei o nome [tecido] (Entrevista concedida por Marcos).

Fátima e Valter também relatam sobre a participação deles em um curso promovido pela escola, demonstrando que a Alípio oferece oportunidades para as crianças e também para os seus familiares:

Valter: Já fizemos curso de mediação. Começou o curso só para os professores. Muitos adoraram o curso, excelente. Começaram a ver de outra forma, porque sempre iam falar com os alunos já armados com a decisão. Nunca dispostos a ouvir. Foram dispostos a chegar lá e resolver o problema. E aprenderam a ouvir com esse negócio de mediação. Aí, abriram para os pais.

Fátima: Foi ali que a gente aprendeu muito a conversar com outras pessoas. Resolver os problemas ali.

Valter: Aprendemos a ouvir. A gente já vai com preconceito. Sempre. Não é assim. Foi excelente esse curso (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

Carina⁸⁵, mãe de uma das jovens que não conseguimos entrevistar, fez um comentário muito significativo sobre as atividades oferecidas pela escola:

Eu gosto, porque aqui eles dão muita oportunidade. Não é só aquele horário de aula e acabou, cada um vai para sua casa. Tem a capoeira, tem maracatu. Sempre tem uma aulinha a mais para eles aprenderem. Ajuda todo mundo, porque é de graça. Isso é um projeto que eu gosto bastante (Entrevista concedida por Carina).

Há que se considerar que, por ser uma escola prestigiada e localizada em um território bastante privilegiado do ponto de vista da cultura e da educação, a Alípio acaba se tornando o ponto de encontro de muitas propostas educativas diferenciadas. As atividades acabam sendo “uma aulinha a mais para eles aprenderem”, ampliando o repertório cultural das crianças, aumentando o tempo que elas passam na escola, possibilitando o acesso a atividades que não poderiam ser acessadas em função do preço, e, no limite, fortalecendo os vínculos com o espaço escolar.

Além das atividades regulares, Clarice e Paulo comentam sobre os passeios em que suas turmas visitaram aldeias indígenas e museus da cidade de São Paulo. Eles relatam que essas saídas pedagógicas que a Alípio organizava foram muito importantes, inclusive para conhecer a cidade: “A gente também conheceu bastante São Paulo por causa da Alípio” (Entrevista concedida por Paulo).

As festas, nossa, eu achava muito legal. Na minha escola [do ensino médio], só tem Festa Junina, eu acho muito chato (risos). A Alípio é muito legal, tem um monte de festas. [...] [Na Festa da Cultura] tem muito produto final que dá pra todo mundo enxergar, eu acho isso legal. Tem Festa dos Povos Originários... Esse contato com essa cultura é muito legal, não tem nada disso em outras escolas, nada! É muito legal, você vai para a aldeia dos índios... Eu lembro que eu ia. É muito legal isso. Nossa, sério. Essas idas pra fora foram muito legais de verdade; ir pra FIESP ver exposição de tecnologia, sabe? Esses passeios a mais... Eu falo até hoje disso porque são coisas que foram muito importantes (Entrevista concedida por Clarice).

85 Ver nota 81, p. 170.

Na Alípio, a gente vai e sai pra bastante lugar, a gente viaja com os professores e fica em Santos... Tem viagem que você fica dois, três dias, tem viagem de formatura. Nas outras escolas formais, você tem passeio, mas é um passeio no ano e é um passeio que não puxa muito a atenção dos alunos (Entrevista concedida por Paulo).

Tanto para as viagens quanto para os passeios pela cidade de São Paulo, a escola costuma se organizar de maneira colaborativa, pedindo ajuda à comunidade para custear e viabilizar a participação dos estudantes que não podem pagar as passagens ou outros custos envolvidos na atividade. No caso da viagem de formatura do nono ano, que tem um valor mais alto, estudantes e famílias organizam rifas e venda de alimentos ao longo do ano para arrecadar dinheiro. É costume também que o nono ano tenha uma barraca na Festa Junina e todo o valor arrecadado seja utilizado para custear a viagem.

As oportunidades oferecidas no contexto da Alípio certamente ampliam o repertório cultural dos estudantes e impactam muito positivamente sua relação com a escola. Além das saídas pedagógicas, viagens de formatura e cursos oferecidos pela escola, as relações mais horizontais que são construídas nesse ambiente colaboram com a construção da sensação de pertencimento e de que é possível ocupar todos os espaços - o que em outras instituições poderia ser negado aos estudantes que não cabem no estereótipo do “bom aluno”. Paulo, por exemplo, participa do grêmio da escola onde cursa o ensino médio:

Hoje em dia eu sou do grêmio lá dessa escola, tenho a confiança de muitas pessoas, tenho a confiança do diretor 100%, o diretor acredita em mim. Tentei entrar com projeto de dar aula de capoeira para as crianças, mas acabou que não funcionou, porque na época eu estava trabalhando à tarde. Ai não deu pra dar continuidade. [...] Como a Alípio ajudou muito nessa parte, acho que se fosse outras escolas, esse negócio do grêmio, todo mundo ia falar: “Não, isso é muito coisa para intelectual ou para quem é esperto”. E não, a Alípio sempre me ensinou que cada um é de um jeito e se você quer, você pode conquistar, você pode voar, você consegue fazer o que você quiser desde que haja foco e disciplina. [...] Eu acho que se fosse em outras escolas, eu não teria participado do grêmio, porque meu jeito de pensar seria de uma outra maneira. Sempre participei bastante. Sempre interagi muito em todas as atividades. Desde quando tinha aqueles eventos de show de talentos, em todos, todos eu estava envolvido. [...] Eu lembro que ela [Marieta] nunca generalizou: "Não, você não vai fazer porque você é desse jeito, você é muito bagunceiro, isso, isso e isso". Eu falo pela Marieta [professora que atualmente trabalha na secretaria da escola] porque ela sempre me colocou em tudo. Nesses negócios de recriando as férias, eu nunca ia ficar sabendo se fosse em outra escola, porque eu sempre fui o bagunceiro. Os professores não iam gostar de me levar, mas como a Alípio é uma escola diferenciada e tal a Marieta sempre me colocava (Entrevista concedida por Paulo).

Acerca da participação dos estudantes, Melo e Morais (2019, p. 29) afirmam que as “oportunidades concedidas de protagonismo estudantil” interferem na “qualidade da

aprendizagem e na própria motivação do aluno”. Assim, criar oportunidades para que os estudantes participem ativamente influencia no modo como eles se engajam nas atividades e no próprio cotidiano escolar. O caso de Paulo parece ser um exemplo disso.

Em relação à participação das famílias, Paulo relata que sua mãe sempre procurava ajudar nas atividades da escola, especialmente nas atividades de preparação para a formatura do nono ano:

Minha mãe sempre [ajudou]. Quando meu irmão se formou e minha mãe viu pela primeira vez que o nono ano precisava arrecadar dinheiro para viajar e fazer uma viagem e tal, fazer uma formatura legal... Desde então minha mãe sempre começou a ajudar, mesmo que um filho dela não fosse se formar, todo ano ela ajudava. Nem que fosse para montar barraquinha com comida. Ela sempre trouxe doce, bolo [para doar e vender na Festa Junina]. Ela sempre ajudou bastante. Meu pai, ele sempre foi mais para a parte de quando tinha coisa pra carregar, arrumar as barracas, ele sempre vinha. Quando tinha, não sei se ainda tem mais aquela...Esqueci o nome, mas quando tem uma confraternização⁸⁶ que faz um monte de pizza pequenininha e o pessoal vai lá ficar conversando ou vai pra quadra jogar bola. Não sei se era no fim do ano. Era uma confraternização em geral do bairro, que vinha, conversava, tinha um torneio de pais com filhos. Era muito legal e meu pai sempre participou. [...] Ele sempre foi muito interativo. Em tudo, mas quando ele tinha tempo. Como meu pai tinha bastante problema da família, ele não era tão participativo como minha mãe. Mas sempre quando meu pai podia ele estava pra ajudar (Entrevista concedida por Paulo).

Os pais de Marcos, no entanto, não costumavam participar das atividades promovidas pela escola. Ele relata que sua mãe sempre esteve presente nas reuniões de pais e que, com frequência, era chamada para comparecer na escola em função de conflitos dele com outros estudantes. Sempre que a chamavam, comparecia. Os pais de Clarice, por outro lado, tiveram uma relação muito próxima da escola e foram muito participativos:

Fátima: Quando a gente entrou na Alípio, desde o primeiro ano, a gente abraçou a causa. A gente vivia na escola. [...]

Valter: Nós trabalhamos bastante na Alípio.

Fátima: Falavam para a gente: “Por que vocês não pegam um colchonete e dormem aí?”.

Valter: Realmente a gente se dedicou à Alípio, como pais. O que precisava a gente fazia, estava lá. Fazia as coisas acontecerem. Com o problema que tivemos por não conhecer a Alípio, batalhamos e fizemos uma cartilha para os pais que chegavam. Depois, veio o café da manhã, apresentação com a cartilha explicando o que é a Alípio (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

86 Paulo se refere a um evento que acontecia com frequência, denominado pela escola como “Futpizza” (um evento com futebol e pizza). Desde que ingressei nessa unidade escolar esse evento não ocorreu mais.

Como se sentiram muito perdidos quando Clarice começou a frequentar a Alípio, a solução que Fátima e Valter encontraram foi a de se aproximar ao máximo desse espaço. Lá acabaram construindo relação com os outros pais e ajudaram na organização de muitas ações, como as citadas acima - a escrita de uma cartilha de boas-vindas às famílias que estavam chegando e a organização de eventos, como um café da manhã para apresentar a escola no início de cada ano. Os dois passavam bastante tempo na escola e eram procurados por outras famílias para ajudar na resolução de problemas.

Valter: A reclamação era para a gente.

Fátima: “Eu não sou funcionária da escola. - Você pode me ajudar? Está acontecendo isso, isso, isso. - É com a tutora que você tem que resolver. Eu não posso resolver o problema do seu filho. Quer que eu marque para você falar com ela? Isso eu posso fazer”. Era tudo assim. Era uma referência. “Vamos lá falar com eles”. Não é assim, não dá para resolver.

Pesquisadora: Então vocês indicavam onde a pessoa deveria ir para resolver?

Fátima: É. No começo, a gente se sentia muito perdido. Alguns pais nos ajudaram a conhecer e fomos aprimorando.

Valter: Como tem amizades que fizemos por causa disso... A gente chegava lá e abraçava a pessoa: “Vem. A escola é assim. Você tem que participar. Aqui é assim”. Crianças, por exemplo, que tinham problemas, resolveram na Alípio. Tem um, inclusive, que não queria mais estudar. Ele estava em escola particular e botaram na cabeça dele que ele era “burro”. Assim mesmo.

Fátima: A professora.

Valter: Não só a professora, a escola inteira. Mandaram ele embora, não queriam mais ele lá, e nenhuma escola mais queria o moleque. A Alípio abraçou esse moleque. Ele estudou lá.

Fátima: Tanto que ele falou assim: “Mãe, aqui eu não me sinto burro”.

Valter: Ele chegou a se achar “burro” mesmo. “Eu não vou aprender nada, por que eu vou estudar? Eu sou burro”. A mãe achava que ele não ia mais estudar, mas ele continuou o estudo.

Clarice⁸⁷: Ele se deu bem na Alípio, porque ele se sentiu aceito. Não se sentiu “burro”. (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

Como estavam sempre presentes na escola, Fátima e Valter puderam amparar muitos pais e ajudar na compreensão de como a escola funcionava, por exemplo. Por conhecer muitas

87 No momento de minha entrevista com Fátima e Valter, Clarice estava presente e fez algumas observações pontuais, como ocorre acima.

famílias da escola, eles também conheciam muitas histórias, como a que relataram acima - um garoto que se sentia “burro” e na Alípio se sentiu aceito e conseguiu estudar. Apesar de relatarmos esse caso e reconhecerem o acolhimento que a comunidade escolar proporcionou, eles consideraram que a escola funciona apenas para uma parcela bem pequena dos alunos:

Valter: Agora, é uma pena, a Alípio é feita para 10% dos alunos.

Pesquisadora: Como assim?

Valter: Dez por cento dos alunos vão muito bem. Noventa por cento vão muito mal.

Pesquisadora: Vocês sentem isso? Por que vocês acham?

Valter: Sim. A gente sempre conversava nas reuniões sobre a questão da atitude da família e por aí vai.

Fátima: O acompanhamento dos pais.

Valter: A gente tentou fazer um trabalho com as famílias, mas a gente não tem o que uma escola particular tem.

Clarice: Não tem como você entrar na casa da pessoa e falar para ela ajudar o filho a fazer.

Valter: A gente tentou.

Fátima: A gente tentou fazer com a Mary, sabe? Tentou fazer um grupo para começar a visitar as casas das famílias para puxá-las mais para perto da escola e entender o que está acontecendo que o aluno não vai bem, se a gente pudesse ajudar. Mas não foi muito bem-aceito e foi para o brejo.

Pesquisadora: Não foi bem-aceito pela escola ou pelas famílias?

Fátima: Pelas famílias.

Valter: Não tinha como fazer isso.

Fátima: Como que você vai chegar assim na casa de uma pessoa que nunca viu na vida? Entendeu?

Valter: Porque ela não frequenta a escola.

Fátima: Normalmente, são pessoas que não frequentam a escola.

Valter: Não existe também um convite real para você frequentar a escola (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

Na percepção de Fátima e Valter, uma pequena porcentagem dos alunos da Alípio “vai muito bem” e a grande maioria “vai muito mal”. Para eles, isso se relaciona ao fato das famílias não acompanharem os seus filhos e adotarem uma postura de distanciamento em relação à escola. Houve um engajamento da parte deles para tentar aproximar algumas famílias, mas sem muito sucesso. Além disso, eles acreditam que, apesar de a escola se mostrar muito aberta, não há um verdadeiro convite à participação.

O trecho da entrevista, transcrito acima, nos remete a uma questão bastante complexa que perpassa toda a discussão proposta por esta dissertação. Se de um lado temos as famílias que não acompanham de perto a trajetória escolar de seus filhos, de outro temos a escola que não incentiva a participação. Dito assim, pode parecer que a questão está apenas entre o interesse e o desinteresse; mas o que se apresenta, na verdade, são relações complexas permeadas por muitas possibilidades e impossibilidades de aproximações e distanciamentos.

A possibilidade de participação oferecida aos estudantes e também às suas famílias é uma importante característica da escola Alípio Moraes. Evidentemente, em função dos capitais que possuem e das relações que estabelecem com a escola, muitas famílias não se sentem tão à vontade para ocupar os espaços escolares. Embora a escola esteja aberta a todos que querem participar, não há, de modo sistematizado, ações de incentivo que busquem aproximar as famílias que estejam mais distantes (quase sempre as famílias menos escolarizadas). Isso não quer dizer, no entanto, que não ocorram ações pontuais de professores que procuram convidar pessoalmente as famílias mais distantes. O que ocorre, assim como discutido anteriormente, é que as famílias têm possibilidades (objetivas e simbólicas) desiguais de participação.

Tal linha de análise aponta para alguns dos limites da colaboração entre família e escola, destacando, no caso, aqueles impostos pelas diferenças socioculturais entre os grupos familiares, sendo que algumas famílias se encontram mais próximas culturalmente da escola e, nesse ponto, tais diferenças se transformam em desigualdades (RESENDE, 2013, p. 213).

Além de relacionar o desempenho insuficiente dos alunos ao fato da família não acompanhar as questões escolares, Valter parece se incomodar bastante com a postura de alguns professores que, de acordo com ele, “não abraçam o projeto”.

Valter: Tem que ter o entrosamento da família com os professores, que não existe. [...] Eu acho que isso não existe. Eu acho que o professor é distante, ainda é muito profissional na Alípio, não tem dessa.

Fátima: Tem que abraçar o aluno e a família. Não adianta.

Valter: Tem que trazer a família para dentro. Se quem vai bem, que a gente vê normalmente, é a família que está dentro da Alípio. E que não passa de 10%.

Fátima: É aquele pai também que senta com o aluno e ajuda a fazer o roteiro.

Valter: Está nas reuniões (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

Nesse sentido, a percepção de Fátima e Valter acerca do sucesso dos alunos parece estar relacionada à ação individual dos atores - de um lado as famílias que não acompanham os estudos de seus filhos e, de outro, os professores que são pouco participativos e deveriam se empenhar mais na construção da relação família e escola. Além disso, em outros momentos da entrevista, ele e sua esposa relatam um outro incômodo com os professores:

Fátima: Não estou falando todos, tá? Alguns. O professor não corrige [as lições], não olha, não acompanha o aluno.

Valter: Eu não sei o que o professor da Alípio faz que ele não corrige. Os professores do São Luís [escola particular onde a filha cursa o ensino médio] anotam palavra por palavra o que está acontecendo. Não é vista a página. [...] Eu sei que no horário do professor existe o tempo para isso, para corrigir tudo. Existe um tempo, não sei qual é, mas existe e ele é pago para isso. [...] A participação dos pais, dos alunos, de todos, acho que é bem legal. Isso que eu acho dez na Alípio. O próprio projeto em si, a forma como o aluno é levado a aprender, eu acho bem legal. Gostaria que funcionasse melhor. E não sou eu que sei como isso vai acontecer. A gente sempre tentou ver o lado do professor. O que a gente via era ele reclamando e fazendo muito pouco. Reclamar do projeto é fácil, mas corrigir e achar os caminhos para melhorar é mais difícil (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

Diferentemente do que ocorre com Mary, mãe de Joana, que entendia que muitos dos problemas da Alípio Moraes se relacionavam com a falta de estrutura e de recursos (econômicos e humanos) das escolas públicas municipais, Valter e Fátima concentram o olhar no ambiente intraescolar. Quando comparam a escola Alípio Moraes com a escola particular onde sua filha cursa o ensino médio, eles parecem não ter a dimensão de quão amplas são as diferenças entre uma escola pública e uma escola privada, demonstrando ter menos conhecimento sobre a dimensão sistêmica da rede municipal de ensino e sobre os problemas estruturais que assolam as escolas públicas, como a falta de professores. Nesse sentido, os aspectos negativos do projeto não estariam relacionados a problemas estruturais, mas aos indivíduos que não estão suficientemente comprometidos ou não desempenham as funções que deveriam desempenhar.

Outro aspecto bastante importante que parece ter tido um impacto negativo para Fátima e Valter foi o fato de haver uma diferenciação no modo como os estudantes e famílias são

tratados. Quando Clarice reprovou, outros estudantes também reprovaram. Pelo que eles contam, as famílias desses estudantes foram conversar com a professora-tutora e conseguiram reverter a situação.

Valter: A Adriana disse que passava a Clarice [de ano] se ela fizesse a prova no [colégio] São Luís e passasse. Só que a Clarice não quis fazer.

Clarice: Meu, vai me passar só se eu fizer uma prova? Não, na minha cabeça não tem sentido o projeto ser fazer... A única coisa que você tem que fazer são os roteiros, entendeu? Aí, se eu faço isso, eu posso passar de ano. Se eu fizer a olimpíada de matemática três anos seguidos e ganhar as medalhas de participação e não fizer roteiro nenhum, então eu passei de ano? Sabe...

Valter: Como já aconteceu na Alípio.

Clarice: Se minha mãe for jornalista e tiver lábia, ela convence a professora a me passar de ano.

Valter: Como aconteceu na Alípio. As crianças que copiavam roteiro que a Clarice fez passaram e os roteiros da Clarice estavam errados. Qual o sentido?

Fátima: Ela [Adriana] falou: “Fátima, não é assim. - Por quê? Tem que estudar jornalismo para falar com vocês? Tem que ser formada em alguma coisa porque aí vocês entendem? Tem que falar diferente? O meu beabá vocês não entendem nada. Fulano estava pior que a Clarice, eu vi o caderno, o roteiro, vi tudo. Sicrano também. Como é que você fala que ele passou e ela não? - Quem disse que passou? - As mães deles estavam ali e me contaram. - Então eu vou passar todo mundo”. Aí, o Valter falou aqui e eu falei: “Você não está sendo nem um pouco profissional, minha filha”. Falei um monte para ela. Encostei ela no muro (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

Em relação ao episódio envolvendo a reprovação de Clarice, a percepção da família é a de que a escola se utiliza de “dois pesos e duas medidas”, avaliando os alunos de modos muito distintos - alguns são aprovados mesmo não tendo terminado os roteiros, enquanto outros, como sua filha, são retidos. De fato, não há uma orientação sistemática da escola nesse sentido, abrindo espaço para avaliações subjetivas e, muitas vezes, desiguais⁸⁸. Embora aconteçam Conselhos de Classe no qual os professores discutem casos de reprovação, a decisão final é do professor-tutor, que, em tese, pode acompanhar o processo do aluno com mais proximidade. Em alguns casos, quando o estudante é aprovado em uma escola técnica ou processo seletivo, ou quando ganha uma bolsa de estudos, por exemplo, eles acabam sendo aprovados na Alípio

88 Gostaria de ressaltar que mesmo em escolas tradicionais, que utilizam critérios objetivos e pontuais para avaliar os alunos, como provas e notas de zero a dez, por exemplo, também é possível que as avaliações sejam guiadas por aspectos subjetivos. O que dá margem para uma avaliação pautada na subjetividade não é, necessariamente, o projeto pedagógico não tradicional.

mesmo não tendo concluído os roteiros de pesquisa. O fato de ter um processo de avaliação mais subjetivo, que busca considerar todo o percurso do aluno e não apenas sua produtividade, e o fato de não haver uma regra única acerca das reprovações abre espaço para diferenciações. Se por um lado a flexibilização das regras permite uma avaliação individual que considera as diferenças no processo de aprendizagem de cada indivíduo, por outro, não havendo objetividade e não explicitando todas as diretrizes que orientam a avaliação, corre-se o sério risco de ser desigual nas decisões, usando dois pesos e duas medidas e acabando por favorecer “os mais favorecidos” (BOURDIEU, 2007a, p. 53). Clarice ficou bastante impactada quando repetiu o nono ano e comenta o quanto ela sentiu raiva:

Eu fiquei com muita raiva da Adriana, porque ela me repetiu de ano. Nossa, eu fiquei muito brava, porque até hoje ela faz muito a cínica comigo: “Nossa, que bom que você repetiu de ano! Ai, você viu como você tá bem?” (risos). Como se fosse um supertrabalho que ela fez, sabe? De me repetir de ano... Como se ela supertivesse me ajudado nessa parte. Eu repeti por minha causa, e hoje eu estou muito bem por causa de mim, porque eu vi que não foi legal, porque eu fui atrás e porque hoje eu tenho um outro pensamento sobre isso. Mas ela não foi uma professora ruim, mas eu fiquei só mais “pesada” por causa disso... (Entrevista concedida por Clarice).

Mesmo tendo se sentido muito mal, no fim das contas, Clarice considera que sua reprovação foi positiva: “Mas eu acho que foi bom eu ter repetido, porque se eu não tivesse repetido eu não estaria na escola que eu estou, eu não teria aprendido tanta coisa, de vida mesmo, sabe?”. Obviamente, o que gostaria de enfatizar aqui não é como a reprovação pode ser boa para que um aluno tenha aprendizados “de vida”, mas o fato de que, mesmo sendo uma marca muito profunda em sua trajetória, ela conseguiu superá-la e continuar estudando. Talvez isso não ocorresse com outros jovens, que poderiam ter encarado uma reprovação como mais um motivo para se distanciar do ambiente escolar, ao qual não se sente pertencente.

3.4. “Se você souber aproveitar o tempo que você está lá⁸⁹...”: as continuidades da trajetória pós Alípio Moraes

Como a escola Alípio Moraes atende estudantes apenas até o fim do ensino fundamental, quando concluíram o nono ano, os três jovens mudaram de escola a fim de cursar o ensino médio. Clarice decidiu prestar um processo seletivo para uma vaga no Ensino Médio Noturno do Colégio São Luís, que, nesse horário, atende apenas bolsistas: “Tinha uma provinha pra

⁸⁹ Entrevista concedida por Clarice.

fazer. Poucas pessoas foram pra lá, isso eu achei muito doido, porque a escola é maravilhosa mas poucas pessoas [da sua turma] foram pra lá, a maioria queria fazer uma ETEC...”. Ela ficou sabendo dessa possibilidade por meio de sua professora-tutora e, como Clarice não sabia exatamente o que gostaria de fazer e não tinha interesse em ir para uma ETEC (por considerar que seria “meio puxado” em função de querer conciliar o ensino médio com um trabalho), ela resolveu, de última hora, participar do processo do São Luís: “Eu lembro que eu decidi que eu queria me inscrever no último dia, faltando uma hora para acabar”.

O Colégio São Luís é uma escola jesuíta que oferece a seus alunos bolsistas do período noturno vários auxílios como livros, refeições, transporte e acesso a serviços como consultas a dentistas e psicólogos. De acordo com Clarice, tudo isso é custeado pelas matrículas do período diurno: “Lá tem o pessoal do diurno que paga, e paga muito”. No momento da entrevista, ela cursava o segundo ano do ensino médio e pretendia concluir essa etapa do ensino na escola jesuíta.

Diferentemente de Clarice, Paulo e Marcos não prestaram nenhum processo seletivo e foram estudar em escolas estaduais comuns. Quando foi para o ensino médio, Paulo já não morava na Vila Gomes, mas na favela São Remo. Ingressou, então, em uma escola próxima à sua residência. Nessa escola, chamada Sólton Borges, cursou uma parte do primeiro ano do ensino médio até que sua mãe resolveu que ele deveria ser transferido para outra unidade escolar:

Essa escola é muito, muito ruim. Não é a escola em si nem os professores, eram os alunos ao redor. Precisava ter alguma dinâmica, algum jeito de atrair a atenção da galera porque em si o Rio Pequeno... [A escola] é rodeada de comunidade de favelas e a maioria das pessoas da comunidade vai tudo para essa escola, então tinha muita coisa que você olhava, os professores não conseguiam dar aula. Tinha muitos casos de eu estar estudando e o aluno sacar arma.[...] Daí minha mãe viu o que estava acontecendo, eu estava meio que me desviando porque querendo ou não influencia um pouco... Ela preferiu eu mudar de escola e como eu sempre fui muito conhecido no bairro desde a Vila Gomes, Morro do Querosene, Rio Pequeno... [Conhecido] pelas favelas, minha mãe falou que eu tinha que me jogar pra um lugar muito longe pra eu conhecer novas pessoas, pra eu esquecer um pouquinho daqui. Aí ela me jogou lá para o Alto de Pinheiros. Hoje em dia eu estudo na escola Emiliano de Cavalcanti (Entrevista concedida por Paulo).

Em uma tentativa de afastar seu filho das “más influências” do bairro, a mãe de Paulo articula sua transferência para uma escola em um bairro bastante valorizado da cidade de São Paulo, o bairro de Pinheiros. A escola, que fica ao lado do Parque Villa Lobos, em “um bairro de burguês”, atende, na visão de Paulo, “outro tipo de pessoa”. De acordo com o jovem, lá “o

ensino é um pouquinho melhor”, as salas não são tão lotadas, e “eles conseguem dar um bom trabalho”. Quando chegou nessa escola, Emiliano Cavalcanti, Paulo não conseguiu recuperar as notas e acabou reprovando o primeiro ano do ensino médio:

Como eu estudei lá [na Sólton Borges] no primeiro bimestre, eu tirei nota vermelha, só nota vermelha. Aí no segundo bimestre teve essa transição, também não consegui pegar nota. Eu cheguei lá na outra escola [Emiliano Cavalcanti] e já tava quase fechando as notas... Cheguei lá nessa outra escola e também bombei, não consegui recuperar (Entrevista concedida por Paulo).

No momento da entrevista, Paulo também cursava o segundo ano do ensino médio e não demonstrava vontade de mudar de escola. No caso de Marcos, ele relata que queria “sair de perto” do Butantã. Ele, que havia estudado “a vida inteira no bairro”, “queria parar de ser vigiado”.

Eu queria ir para longe. Todo mundo que estudava aqui na Alípio estava indo para o Emídio, aqui próximo, ou para o Virgílio, para as escolas próximas. Eu, não. Queria ir longe. Passei a vida toda aqui. Meu pai trabalhava aqui no [supermercado] Violeta, era do lado. Qualquer coisinha ele estava aqui na Alípio. Queria distância, não queria ser vigiado (Entrevista concedida por Marcos).

Assim, por escolha própria, Marcos foi estudar em uma escola no bairro de Pinheiros, a escola estadual Fernão Dias. Mais distante de casa, ele se sentiu livre e começou a “cabular aulas”, o que acabou lhe rendendo uma reprovação no segundo ano do ensino médio:

No Fernão, eu repeti, porque eu conheci o mundo novo das drogas e cabulava [aulas] para fumar maconha de manhã cedo. [...] E foi assim que meio que me lasquei no segundo ano. No primeiro ano, eu estava mais de boa, me readaptando ao sistema clássico. No segundo ano, eu desencanei, cabulava vários dias da semana. Minha mãe me via saindo de manhã para ir para a escola, mas não sabia se eu estava lá. Ainda mais em Pinheiros, que tem bastante lugar para você frequentar para tirar lazer (Entrevista concedida por Marcos).

Tendo reprovado o segundo ano, Marcos optou por se transferir para uma outra escola. Como ele ainda queria se manter distante do Butantã e dos olhos de seus pais, continuou estudando no bairro de Pinheiros. Nessa época, Marcos trabalhava no centro da cidade e, ao escolher a escola, considerou o trajeto que precisaria fazer. No final do segundo ano do ensino médio, decidiu voltar a estudar no Butantã, pois estava se sentindo muito cansado. Marcos, então, concluiu o terceiro ano estudando à noite, novamente próximo de casa.

Eu pegava um ônibus para ir para a escola e um para ir trabalhar. Depois tinha que pegar outro para voltar para a casa. Eu me sentia muito cansado. Quando eu terminei o segundo [ano], eu quis mudar para mais perto de casa. Fui para o Emídio. Só que não tinha vaga de manhã, porque eu tinha repetido o segundo. Tinha vaga à noite, e como eu era maior de idade, eu pude ir (Entrevista concedida por Marcos).

Quando concluíram o ensino fundamental e precisaram mudar de escola, Clarice, Paulo e Marcos relatam como sentiram as diferenças. As escolas para onde se encaminharam e a Alípio tinham muitas distâncias e cada um dos três jovens ressalta um aspecto. Clarice se surpreende com a diferença de sua formação em relação a de seus colegas de turma - ela se sentia muito segura para falar, expor opiniões e tirar dúvidas, enquanto a sala toda preferia ficar em silêncio. Clarice é uma jovem bastante articulada em relação à comunicação e destaca que foi na Alípio que pôde desenvolver sua oratória.

Por exemplo, nos primeiros dias de aula a sala toda quieta, ninguém falava nada com o professor, e aí o professor falava alguma coisa... Eu lembro de uma aula específica de História, onde ele perguntou alguma coisa e eu respondi, aí ele ficava perguntando, e eu ficava respondendo, ficava tirando dúvida e, até hoje, eu não fico quieta nas aulas. Nossa, uma coisa que é meio incontrolável, sabe? Às vezes a professora fala uma coisa (eu acho que eu sou meio rápida em associar) e, a professora: “Não, calma. Isso daí eu já vou explicar” (risos). Mas foi uma coisa que eu senti... na Alípio a gente tem muita fala, sabe? [...] Eu sentia que eu tinha liberdade pra falar, sabe? Eu senti que eu trabalhei muito a oratória na Alípio, e aí quando eu fui pra essa escola, eu falava, falava, e até hoje não parei de falar (Entrevista concedida por Clarice).

Paulo, por sua vez, sentiu que os professores eram muito mais distantes dos alunos, que acabavam não perguntando porque se sentiam tímidos e não percebiam abertura para o diálogo. Marcos ressalta a diferença na organização da escola, que em sua opinião era “militarizada”, e a dificuldade com a autoridade dos professores:

Quando eu saí da Alípio, eu tive um choque muito grande com a autoridade dos professores. Eu peitava todos eles. Eu queria ser adulto. Sei lá o que era. [Na Alípio] Não tinha ninguém me enchendo o saco, só na quinta-feira [dia de tutoria]. Era uma encheção de saco menos rígida, porque ela [professora-tutora] já me conhecia, já sabia lidar com o animalzinho do Marcos. Nessas outras escolas, não. Era muito mais rígida, eram aqueles professores autoritários “Eu mando, você obedece” e aí não dava certo, o Marcos saía no pau. Jogava cadeira em professor. [...] O que eu senti mais diferença foi essa questão do voltar a ficar enfileirado, militarizado, igual gado esperando a hora do abate, e ficar ali tendo como referência aquele professor mandão, chato, que toda hora pedia silêncio porque ninguém colaborava. Outro choque que tive foi com relação ao intervalo. Na Alípio, não tinha um inspetor dizendo que acabou o intervalo. A gente subia quando a gente queria. Na Fernão, tinha um alarme, um sinal, que parecia uma ambulância doída. Aí, a gente tinha que voltar. Tinham os inspetores passeando e se você estava fora do horário, levava advertência. As outras escolas, sempre exigiram uniforme. Na Alípio, não. Essa questão de estar todo padronizado eu achava horrível. Todo mundo igual, de camiseta azul. Como você ia identificar

alguém? É um jeito de controlar, sei lá. Aqui na Alípio, são várias roupas diferentes, as meninas de shortinho, de *top*, os meninos de chinelo. Hoje mesmo eu estava vendo os meninos de chinelo e perguntei se iam fazer educação física de chinelo. Livre-arbítrio. Liberdade. Foi uma das mudanças que mais senti impacto (Entrevista concedida por Marcos).

Os pais de Clarice, embora tenham apresentado críticas ao projeto da Alípio, demonstram sentir muita falta daquele espaço e de poder participar ativamente na escola da filha. Clarice relata que quando ela ingressou no Colégio São Luís, Fátima e Valter ficaram aflitos: “Quando eu entrei nessa [escola], meus pais ficaram: “A gente não faz nada nessa escola”. [...] Na Alípio, eles eram muito ativos. E aí eles ficaram: “O que a gente faz agora? A gente fica vendo só suas notas mesmo, pelo sistema? (risos)”.

Quando perguntei para Fátima e para Valter se eles sentiram alguma diferença quando Clarice mudou de escola, eles relatam que o espaço de convivência proporcionada pela Alípio faz muita falta:

Fátima: Eu sinto muita falta de estar lá na Alípio. [Quando ela mudou de escola] Quase entrei em depressão.

Valter: É o que eu te falei, cheguei lá no São Luís, chamaram a gente e tal. Achei que era igual. Igual nada, você vai lá, mas só ouve. Não tem direito a falar nada, entendeu?

Fátima: Então eu senti muita falta da convivência. Tanto com professores quanto com os pais. O dia a dia lá. De acordar cedo, o Valter levar a Clarice e eu correr com as coisas aqui porque meio dia eu tinha que estar lá. À noite tinha reunião, era corrido, mas era gostoso (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

Em relação às dificuldades com o conteúdo ou com as avaliações, Paulo relata que sentiu um pouco de dificuldade com as provas. Clarice, no entanto, se sentiu bastante despreparada nos primeiros meses do primeiro ano do ensino médio. Fátima relata que ela chorava muito, mas que, apesar disso, “não pegou nenhuma recuperação durante o ano”. Mesmo no segundo ano, quando Clarice precisou ficar afastada da escola em função de uma lesão no pescoço, ela conseguiu se sair muito bem.

É, eu fiquei desesperada. Nossa eu falei: “Meu Deus, eu não estou entendendo nada do que vocês tão falando”... sobre física, dessas matérias novas que a gente tinha. Eu falei: “Meu Deus, eu não entendi nada”. Eu surtei, de verdade, e chorei um monte, falei: “Meu Deus, eu não estou entendendo nada, imagina como é que eu vou nas provas?”. Mas eu fui muito bem, eu sempre achei que não estava aprendendo nada, mas eu estava entendendo o que estava acontecendo (Entrevista concedida por Clarice).

Apesar dos receios de Clarice de não conseguir tirar boas notas na escola, ela se saiu bem e acabou se adaptando rapidamente. Fátima e Valter ressaltam que ela saiu da Alípio interpretando textos muito bem e conseguindo “correr atrás das coisas”: “Lá a interpretação de texto é dez mesmo. [...] Você entende o que está lendo. Tem muita criança que faz outra escola que não tem isso de interpretar um texto, saber o que está acontecendo. Isso eu acho que foi a Alípio que deu, que ensinou a pesquisar, a correr atrás das coisas. Essa autonomia está acontecendo” (Entrevista concedida por Valter).

3.4.1. “Não que estudar não gere estresse, mas estudar e trabalhar é outro nível⁹⁰”: o ingresso no mercado de trabalho e a conciliação com os estudos

Clarice, Paulo e Marcos começaram a trabalhar cedo e precisaram conciliar a escola básica com o trabalho. Enquanto para os jovens de classe média a experiência profissional, em geral, começa quando concluem o ensino superior e está atrelada às experiências de formação, para os jovens de classes populares o ingresso no mercado de trabalho é, muitas vezes, bastante precoce e está relacionado às necessidades financeiras da família (PRESTA; ALMEIDA, 2008).

Clarice começou a procurar emprego, preenchendo cadastros em *sites* da internet, no ano em que cursava o primeiro ano do ensino médio. Ela afirma que seus pais nunca impuseram que ela trabalhasse e que sua mãe, inclusive, preferia que ela apenas estudasse, com medo de que Clarice não desse conta da escola. Entretanto, diante da condição econômica da família, a ideia de trabalhar foi surgindo: “Não tinha aquela ideia fixa, só foi surgindo a vontade mesmo, via em casa também que precisava de ajuda, e você não poder fazer nada? Eu posso fazer alguma coisa, né?”. Foi através de uma ficha que havia preenchido no Colégio São Luís que ela conseguiu um estágio na Câmara Municipal de Vereadores, como recepcionista de gabinete, ganhando um salário que ela considera muito bom.

Quando perguntei à Clarice como ela se sentia trabalhando e estudando ela responde que sua rotina é bastante cansativa:

[Trabalhar e estudar é] Foda (risos). Eu saio de casa às sete horas da manhã e eu volto às onze e meia da noite. Nossa, puxado! Na escola eu entro 17h30 e a aula acaba 22h40, só que não dá tempo de eu voltar pra casa... Eu saio 14h30 do trabalho, tem três horas ali, eu vou voltar em casa, pisar e sair, é um horário que tem trânsito

90 Entrevista concedida por Marcos.

também... Então não vale muito a pena, como eu já estou no centro... não vale a pena, sabe? Eu fico pela escola, sei lá, vou dar um rolê, vou fazer alguma coisa. Às vezes, eu estudo também, quando tem alguma coisa... Mas eu acho meio puxado, mas até que eu dou conta. Poderia ser pior (Entrevista concedida por Clarice).

No caso de Paulo, a experiência com o trabalho é mais irregular e ele nunca trabalhou com carteira assinada. Desde muito novo, ele faz pequenos trabalhos para ganhar algum dinheiro. Começou bem cedo, com cerca de dez anos de idade, cuidando dos carros estacionados na feira - sem que sua mãe soubesse. Depois disso, com cerca de quinze anos, começou a fazer alguns “bicos” como ajudante de pedreiro, ajudante de electricista e entregador de panfletos. Ele comenta que trabalhava porque nunca gostou muito de ficar parado:

Com quinze, dezesseis anos, como eu sempre fui muito ativo, quando eu não ia pros esportes e tal, eu sempre fazia um biquinho porque meu tio tinha um trabalho como pedreiro. Eu sempre fui muito dedicado e sempre gostei de carregar peso, então eu ia lá e pedia e eles deixavam eu trabalhar com eles, mas nunca foi uma coisa de trabalho escravo. Também não era uma coisa que faltava pra mim em casa. Eu que queria fazer. [...] Sempre fui muito de trabalhar por trabalhar (Entrevista concedida por Paulo).

Paulo afirma que o trabalho não era uma imposição de sua família e que ele poderia trabalhar apenas se quisesse. A partir dos dezessete anos, no entanto, ele começa a trabalhar de um modo “mais obrigatório” porque a família precisava de dinheiro. É nesse momento que Paulo começa a dar aulas de capoeira, primeiro como ajudante de seu mestre de capoeira e depois dando aulas sozinho em duas escolas particulares e em um espaço de educação não formal - ainda por intermédio de seu mestre.

No momento da entrevista, ele havia acabado de deixar as duas escolas e o espaço, estava apenas como professor voluntário na Alípio Moraes e na instituição espírita que frequentou durante a infância. Além disso, “no tempo vago”, ele trabalha na empresa de ar-condicionado do irmão.

Apesar do trabalho na instituição espírita não ser remunerado, ele havia feito um acordo com as pessoas que trabalham no local:

Eu dou aula em uma ONG sozinho. Fui eu que fundei o projeto e comecei tudo sozinho. [...] Eu cresci dentro da ONG e eles também sempre acompanharam minha vida, eu crescendo e tal. Aí perguntou, já que eu dava aula de capoeira, por que eu não podia ajudar a fomentar o trabalho. [...] É [trabalho] voluntário, mas tem um moço lá que a gente fez um acordo que se não acontecer de eu passar na faculdade pública, a ONG, a CCV vai pagar a faculdade pra mim porque, como já é o segundo ano [trabalhando] assim... Sem ganhar nada e tal é meio que uma troca que a gente tem com eles (Entrevista concedida por Paulo).

No caso de Marcos, a relação com o trabalho também começou cedo: na feira do bairro, cuidando dos carros estacionados. Marcos já trabalhou em empresa de telemarketing, como entregador de bebidas e também como entregador de panfletos. Assim como ocorreu com Clarice e Paulo, Marcos não precisou trabalhar como uma imposição da família, mas como queria ter seu próprio dinheiro, começou a trabalhar. Ele comenta que até “dava uma graninha”, mas que sua mãe não “ficava cobrando”. Com cerca de quatorze anos, Marcos começou a trabalhar como pegador de bolinha em uma quadra de tênis do bairro. Essa experiência foi tão significativa em sua trajetória que, no momento da entrevista, Marcos trabalhava como professor de tênis.

Essa questão de ter meu próprio dinheiro, eu comecei a ter bem cedo. Acho que eu já estava na sétima ou oitava série aqui no Alípio quando eu comecei a trabalhar na quadra de tênis pegando bolinha. Eu devia ter uns treze ou quatorze anos. Hoje em dia, eu trabalho na área. Foi amor à primeira vista, só que aquele amor que a gente briga, separa, volta. Eu saí do tênis quando eu estava no segundo ano [do ensino médio]. Fiquei quatro anos no tênis. Eu repeti e larguei do tênis, por causa da maconha e porque quebrei o pé. Pensei “Não posso trabalhar com uma coisa que depende do meu físico”. Se eu quebrar o pé de novo, eu estou fodido. [...] Deslocou [o pé enquanto estava na quadra], aí fiquei sem trabalhar e sem ganhar dinheiro. Pensei que se acontecesse isso de novo futuramente, eu ia perder mais dinheiro. Fui trabalhar com outra coisa (Entrevista concedida por Marcos).

Quando quebrou o pé e ficou sem poder trabalhar, Marcos precisou mudar de estratégia e foi procurar trabalho através do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Conseguiu um trabalho como estagiário em uma empresa de telemarketing. Como era no centro da cidade, o trabalho era bastante cansativo e ele relata não ter gostado: “Eu ganhava mais pegando bolinha. Estava mais perto de casa, não gastava com condução”. Depois desse trabalho, ele passou a trabalhar em outra empresa de telemarketing, na qual ficou por três anos (o maior tempo depois do tênis). Nessa empresa, ele “não exercia um trabalho no telefone”, mas “lia processos contra a empresa, resumia e mandava para os advogados”.

Era um trabalho de advogado e eu não sabia. Era meio que terceirizado. [...] Parei para pensar depois “Nossa, isso aqui é termo de advogado. A gente está fazendo trabalho de advogado”. E mal recebia mil reais. Zoadado, né? Mas eu gostava, porque eu lia bastante. Eu gosto de ler. Só que era um vocabulário meio formal demais, era chato demais. “Defiro”, “Sr Doutor”. Sabe? (Entrevista concedida por Marcos).

Depois dessa fase, Marcos ficou um tempo desempregado e nessa época seu irmão caçula faleceu. Esse acontecimento fez com que ele voltasse a trabalhar na quadra de tênis. Esse ponto da trajetória de Marcos é muito interessante, pois explicita a importância da relação

estabelecida com o território. Ele relata que conseguiu esse trabalho porque a quadra ficava na frente da escola: “Era aqui na frente da escola. Então eu saía da escola e ficava lá olhando o pessoal jogar. Às vezes, eu pedia umas bolinhas de tênis. Aí, um amigo que estudava aqui, começou a trabalhar lá. Comecei a ir mais vezes, até que surgiu uma vaga. Falei ‘Opa, sou eu’”.

Marcos aprendeu a jogar tênis sozinho, apenas observando os professores que ele auxiliava.

Às vezes, a quadra ficava vaga e eu ia bater uma bolinha com alguém ou com paredão mesmo, aplicando as coisas que eu escutava nas aulas. Aprendi sozinho. Nenhum professor chegou e falou “Eu vou te ensinar a jogar tênis”. Eu peguei a raquete e fui bater na parede para ver o que dava. Fui aprendendo. Comecei a jogar com os meninos que pegaram bolinhas antes de mim. Perdia, lógico. Fui tendo incentivo, comecei a jogar mais vezes, aí comecei a jogar com os alunos. Viram que eu estava jogando bem e falaram assim: “Vou jogar com você e te pagar como rebatedor”, que é um estágio antes de ser professor: Pegador de bolinha, rebatedor e professor. Como rebatedor eu fiquei quase um ano, aí quebrei o pé e desisti. Eu dava aula já quando os professores faltavam. Ele me dava 20 conto. Eu não sabia quanto ele ganhava e achava “Nossa, vintão”. [...] Eu dava praticamente uma aula de tênis, mesmo sem o total conteúdo de professor. O que eu fazia? Eu reproduzia o que eles faziam em aula com os alunos mais avançados ou os que tinham mais ou menos o nível deles. [...] Fui pegando o jeito, fui gostando, só que quebrei o pé e desisti (Entrevista concedida por Marcos).

Quando quebrou o pé, Marcos teve uma ruptura nessa experiência, mas as circunstâncias objetivas da vida (o desemprego e a morte de seu irmão) acabaram o levando de volta à quadra de tênis:

Voltei como rebatedor, percebi que o dono da academia estava enrolando para deixar eu dar algumas aulas minhas, ter meus alunos. Eu já estava cobrindo vários professores de novo. Falei “Pô, não vou continuar cobrindo professor sem receber”. Conversei com outro professor, que saiu e montou uma assessoria de tênis, e estou trabalhando com ele agora. Ele era o professor da quadra que eu pegava bolinha. Eu escutava as aulas dele o dia inteiro e hoje trabalho com ele. [...] *Eu era pegador de bolinha, nunca tive uma aula de tênis. Eu aprendi só escutando e treinando no paredão. Hoje dou aula* (Entrevista concedida por Marcos).

No momento da entrevista, Marcos trabalhava como professor de tênis dando aula em condomínios, para crianças e adultos. Além disso, ele cursava o quinto semestre de Educação Física, como bolsista integral. Seu curso era semipresencial, na Faculdade Anhanguera no bairro do Belém (bairro a cerca de 16 km do Butantã). Marcos afirma que gostaria de estudar mais perto, mas diz: “foi lá onde eu passei e tem que ir, né?”. Assim como Clarice, Marcos reclama de uma rotina muito cansativa e ressalta a dificuldade que é conciliar estudo e trabalho - realidade completamente diferente para os jovens de classe média que ingressaram na

universidade e puderam contar com o apoio financeiro da família. Não trabalhar não era uma possibilidade para Marcos: “Eu preciso trabalhar. Acostumei desde pequeno a ter meu dinheiro, não peço nada para minha mãe”. Esse foi o motivo de não poder escolher um curso que fosse período integral, por exemplo.

Eu gostei bastante dessa cultura de trabalhar. E conciliar o trabalho com a escola eu já tenho desde sempre. Quando eu vejo alguém reclamando que só estuda, eu penso “Tem mó vida boa e está reclamando”. Eu fico meio possesso. Pô, a pessoa só estuda e está reclamando? Não que estudar não gere estresse, mas estudar e trabalhar é outro nível. E fazer estágio ainda, nossa, meu Deus (Entrevista concedida por Marcos).

Marcos relata que prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) duas ou três vezes e também prestou o vestibular da Universidade de São Paulo. Ele havia se preparado para as provas fazendo o cursinho pré-vestibular popular da rede Emancipa, na USP. Pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Marcos foi aprovado na Universidade Federal do Piauí. Quando estava se preparando para ir, em fevereiro de 2016, sua vida foi marcada por um grave acontecimento que o fez optar por ficar em São Paulo - a morte de seu irmão caçula.

No ano que fui muito bem no ENEM, passei pelo SISU na Universidade Federal do Piauí, em história. Eu ia me jogar para lá junto com minha namorada da época. Eu passei em história e ela passou em pedagogia. A gente ia para lá, só que aí meu irmão faleceu e não fomos. Abortamos a missão. Depois passei um tempo fazendo nada (Entrevista concedida por Marcos).

Depois de um tempo “fazendo nada”, Marcos procurou orientação profissional e mudou de ideia quanto ao curso de história. No final do ano de 2016, Marcos prestou o ENEM novamente mas não conseguiu uma pontuação tão alta.

Fui em uma *coach* em vez de ter ido em uma psicóloga, enfim (risos). Ela falou que eu precisava trabalhar com algo que era mais o meu perfil, independente de eu adorar história. Ela perguntava se eu me via em uma sala de aula. Eu imaginei eu tacando cadeira nos alunos. Eu já não trabalhava mais com o tênis e falei “Putz, eu sei jogar tênis. Posso voltar para o tênis”. Foi isso que eu fiz. Voltei para o tênis e estamos aí. Aí, eu fiz o ENEM de novo, não tirei nota tão legal quanto a primeira. Se eu tivesse tirado a mesma nota que eu tirei quando eu passei em história no Piauí, eu estava fazendo FMU fácil, com [bolsa] 100% (Entrevista concedida por Marcos).

Marcos entrou na faculdade no segundo semestre de 2017, utilizando a nota do ENEM que havia feito no final do ano de 2016. Em relação aos planos para o futuro, ele pretende terminar o curso de licenciatura em Educação Física, iniciar o bacharel e depois “focar um pouco mais nessa questão do *personal [trainer]*”. Ele relata que gosta muito de seu trabalho e

ao, observar que seu chefe ganha muito bem fazendo esse atendimento como *personal trainer*, ele considera que esse seria um bom caminho a seguir. Depois, Marcos pensa em fazer outras graduações, nutrição e fisioterapia, porque assim ele poderia atender seus alunos de forma multifuncional. Seus planos são bastante práticos e objetivos e se relacionam com aumentar seu ganho salarial e não perder os alunos.

Meus alunos estão sempre reclamando que estão acima do peso. Se eu fizer uma nutrição, eu já “puf”, mão na roda. Se eu fizer fisioterapia e um aluno se machucar, já faço uma sessão de fisioterapia. Porque aí eu vou pegar o rolê todo. Vou conseguir falar com mais propriedade. Se for só especialização, acho que não vai ser tão aprofundado. A questão da fisioterapia é porque se o cara se machucar, eu já trato. Eu faço três trabalhos em um. Vou dar aula de tênis para o cara, ele se machuca, vai parar de fazer o tênis. Aí, ele faz a fisioterapia comigo e já trabalho também o fortalecimento. Não perco o aluno e ganho grana com isso (Entrevista concedida por Marcos).

Os planos de Marcos para o futuro são balizados por suas condições objetivas de vida, como a necessidade de controlar uma possível instabilidade financeira no caso de perder alunos. Ele relata a vontade de fazer um curso de história, mas antes, precisa ganhar dinheiro. As condições objetivas vêm em primeiro lugar no momento de fazer as escolhas. Estudar algo apenas porque gosta é impossível neste momento, mas talvez seja possível na velhice.

Vou terminar a licenciatura, iniciar o bacharel e depois não sei se vou para o lado da nutrição ou para o lado da fisioterapia, que já está meio incluso [relacionado à área que ele já trabalha]. Depois, mais velho, quando eu estiver quando morrendo, vou fazer história só por lazer mesmo. Para ganhar dinheiro e me virar na vida é educação física e a área da saúde (Entrevista concedida por Marcos).

Marcos percebe a USP como uma possibilidade, mas da qual ele desiste em função das pessoas que costumam estudar lá, que, na sua percepção, não são muito humildes: “[O aluno da USP] ele meio que se sente prepotente. Nariz em pé”. Apesar do distanciamento da Universidade de São Paulo, ele demonstra conhecer os mecanismos de acesso ao ensino superior e, certamente, em função da relação que estabeleceu com o território do Butantã, pode acessar informações importantes nesse sentido. Presta e Almeida (2008, p. 406), em um estudo sobre as expectativas em relação ao futuro de jovens de classe média e classes populares, afirmam que “uma das principais características das disposições quanto ao futuro [...] é seu ajustamento às chances objetivas de realizá-las”. Assim, considerando a trajetória familiar e as condições concretas de existência, os jovens vão conformando suas expectativas com as chances objetivas de alcançá-las (PRESTA; ALMEIDA, 2008).

Clarice e Paulo ainda não ingressaram no ensino superior, mas também têm planos de cursar uma faculdade. Clarice demonstra vontade de se tornar professora, mas ainda não sabe exatamente que curso gostaria de fazer. Ela afirma que pretende continuar estudando e que quer ingressar em uma universidade pública.

Às vezes eu acho que eu não vou prestar ENEM, porque eu não quero fazer uma universidade particular. Tudo bem que tem algumas públicas que aceitam, né? Mas eu queria fazer USP mesmo, uma UNICAMP. É meio um preconceito com as outras universidades, mas se eu puder fazer, eu quero fazer o melhor, entendeu? E eu quero dar o meu melhor naquilo que eu for fazer, independente do que eu vou fazer, eu quero fazer da melhor forma possível. É basicamente isso (Entrevista concedida por Clarice).

Clarice comenta que pensou em se inscrever como treineira no vestibular da FUVEST 2020, mas não o fez porque a inscrição era muito cara: “Eu vacilei, eu podia ter feito. Mas, por exemplo, eu não vou pagar cento e oitenta reais para fazer uma prova que eu só estou treinando, sabe?”. Os aspectos financeiros têm um grande peso em suas escolhas, mas, apesar disso, ela também demonstra ter conhecimento sobre os mecanismos de seleção e sobre como deve proceder para ingressar no ensino superior, ainda que não saiba exatamente em qual curso.

Queria fazer medicina, mas é muito elitizado, muito difícil, então, não vou fazer por conta de ser muito elitizado. Porque se fosse pra estudar pra passar, eu me matava de estudar, mas eu passava, entendeu? Mas, por exemplo, ficar até os trinta anos na casa dos meus pais, sendo sustentada por eles... Eu não acho isso legal. Só alguém que tem grana, mesmo, vai conseguir fazer isso. Por isso que é tão elitizado, né? Fora o gasto que tem uma faculdade dessa, entendeu? Não, é difícil. Realmente, eu entendo porque é tão elitizado (Entrevista concedida por Clarice).

Clarice tem consciência de que o curso de medicina seria algo fora do seu universo de possíveis e a clareza na percepção dessa fronteira social se expressa no modo como organiza seus planos, considerando, por exemplo, que não pode depender financeiramente de seus pais até o fim da graduação. Nesse sentido, as “fronteiras simbólicas” fundam para os indivíduos “o território dos possíveis e dos impossíveis, do desejado e do indesejado e assim por diante” (PRESTA; ALMEIDA, 2008, p. 403).

No caso de Paulo, seus planos para o futuro também envolvem ingressar no ensino superior e, assim como os outros dois jovens, ele demonstra perceber o que é possível para ele.

Para o futuro agora eu pretendo fazer faculdade de educação física, que é uma coisa das mais importantes que eu coloquei pra fazer. Pretendo fazer um concurso público para entrar para o corpo de bombeiros. [...] Se eu não conseguir até os trinta anos, que

é o limite, eu continuo na parte de dar aula de capoeira e se acontecer algum imprevisto eu pretendo dar aula em escola pública de educação física. [...] Eu pretendo fazer esse concurso público, eu vou estudar pra conseguir. Se eu conseguir [...] eu, no caso, tranco minha faculdade. Porque eu quero estar fazendo a faculdade. Se eu entrar ou não, eu vou estar fazendo uma faculdade e até lá é capaz de eu já ter até terminado até. (Entrevista concedida por Paulo).

Os planos para o futuro se mostram um pouco confusos, pois, além de querer cursar educação física, ele também quer entrar para o corpo de bombeiros. Nesse sentido, Presta e Almeida (2008) sinalizam que os planos de ingresso no ensino superior das camadas populares costumam ser mais abstratos e menos detalhados, quando comparados aos planos das camadas médias. Além disso, todas as expectativas são perpassadas pela necessidade concreta de trabalhar.

No caso dos três jovens, a intenção de chegar ao ensino superior também deve ser interpretada como um dos efeitos da expansão da escolarização ocorrida na sociedade brasileira nas últimas décadas (PRESTA; ALMEIDA, 2008, p. 407).

[Expansão essa que] traz em seu bojo uma modificação significativa na maneira como as fronteiras presentes no interior do sistema de ensino são percebidas. Na medida em que certos grupos sociais tradicionalmente alijados do ensino superior veem aumentar suas chances objetivas de chegar até esse nível de ensino, mudam as percepções que o definem, transformando-o em algo “possível”, “desejável” e mesmo “obrigatório”, embora nunca “natural” ou “automático”, como é o caso para seus congêneres dos grupos médios e superiores (PRESTA; ALMEIDA, 2008, p. 407).

Assim como Clarice e Marcos, Paulo demonstra conhecer as possibilidades que estão colocadas para ele, considerando que a USP, por exemplo, “foge um pouquinho da realidade”, pelo menos neste momento. Os planos de ingresso no ensino superior refletem o universo de possíveis de Paulo e ele considera conseguir, por meio do ENEM, ingressar em uma faculdade privada com bolsa de estudos.

Eu fiz uma pesquisa e por enquanto na parte de educação física a faculdade que está melhor é a UNIP, que é uma faculdade particular que consegue bolsa. E seria ela. A federal e a USP, que, no caso, não é impossível. Eu tenho umas três pessoas como referência, um pessoal aqui da Alípio, que fala: "É tudo através da dedicação do seu estudo". Dá para você fazer USP, mas no momento pra mim não dá. Eu até posso mais pra frente trancar a faculdade que eu estiver fazendo e tentar fazer a USP, mas foge um pouquinho da realidade. Com as notas do ENEM que eu pretendo conseguir a bolsa para faculdade (Entrevista concedida por Paulo).

Considerando que no mundo social as condições e oportunidades objetivas excluem a possibilidade de se desejar o impossível (em virtude da posição social condicionar, entre outras

coisas, as experiências pelas quais os indivíduos passam), pode-se dizer que essas condições dominam as escolhas realizadas pelos jovens em relação à escolarização. As atitudes frente a escola, por sua vez, condicionam, as possibilidades de ter êxito escolar e/ou ascender socialmente via escola (BOURDIEU, 2007a).

Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição (BOURDIEU, 2007a, p. 47).

Nesse sentido, é possível notar “o forte e recorrente ajustamento entre as disposições quanto ao futuro expressas pelos jovens e as chances objetivas que eles de fato têm de implementá-las” (BOURDIEU, 1998 *apud* PRESTA; ALMEIDA, 2008, p. 403).

3.4.2. “Eles fazem a gente ter essa vontade de pensar um pouco, sabe?”⁹¹ As contribuições da escola Alípio Moraes para os jovens de classes populares

A Alípio, tem muitas pessoas que julgam a Alípio, falam que é uma escola muito ruim. Mas tem muitas pessoas que poderiam dar em troca tudo o que tem, por ter sido muito gratificante ter estudado lá (Entrevista concedida por Paulo).

Apesar de todos os percalços e críticas, os três jovens consideram sua passagem pela escola Alípio Moraes muito importante. Clarice, Paulo e Marcos são muito gratos às experiências proporcionadas, que sem dúvida, foram fundamentais para construir uma relação positiva com a escola e a escolarização.

Muitos aspectos devem ser considerados na construção do modo como se relacionam com a escola - os distanciamentos e aproximações das famílias, os esforços para manter seus filhos em ambientes saudáveis, as diferenciações que a escola fazia e o fato da vida ser condicionada por fatores objetivos, como ter que trabalhar precocemente. Apesar disso, o clima interno da instituição contribuiu para que os jovens construíssem a percepção de que aquele espaço também era deles.

Fátima e Valter consideram que a formação que Clarice teve na Alípio teve aspectos negativos e positivos, mas que é possível dizer que foram mais positivos. A Alípio certamente

91 Entrevista concedida por Clarice.

influenciou na construção da personalidade de Clarice e proporcionou um acúmulo de aprendizagens muito grande.

Valter: A desenvoltura que a Alípio dá para as crianças é muito grande. O fato de eles aprenderem a conversar com um monte de gente. Eles sabem conversar. Aí é que está, não todos. Não sei por que todos não aproveitam.

Clarice: Ah, porque as pessoas são diferentes. Não tem como todo mundo aproveitar. Tem gente que pega mais partes da Alípio do que outras. Autonomia, por exemplo, tem gente que pegou mais do que outras.

Fátima: Foram muitas experiências boas e ruins. Ainda dá para dizer que foi mais positivo do que negativo. Hoje a gente vê, levou uma boa bagagem com ela. [...] Hoje me pego pensando “E se ela tivesse estudado em outro lugar. Será que ela teria a mesma...” (Entrevista concedida por Fátima e por Valter).

Clarice considera que seu modo de enxergar e pensar o mundo foi constituído a partir das experiências que viveu na Alípio, onde teve contato com muitas coisas diferentes do que sua família poderia proporcionar. Clarice ressalta o quanto a escola incentiva o pensamento crítico e politizado:

Politicamente eu acho que [influenciou] bastante. Lá a gente tem, apesar de não assumir nenhuma bandeira, a gente tem muito um discurso político, não só os professores são muito politizados, eles passam isso pra gente, não que eles influenciem, mas *eles fazem a gente ter essa vontade de pensar um pouco, sabe?* O pessoal ali, no oitavo, nono ano já falando de socialismo, sobre o comunismo, essas coisas... discutindo sobre o próprio capitalismo, sabe? Isso é muito louco, né?! Conhecendo obras já de Marx, de Rousseau, entendeu? Eu acho muito louco isso, eu acho muito legal, porque isso dá uma base para a gente pensar no que a gente está vivendo também. Acho que isso influenciou bastante na política, porque política é tudo o que a gente tem aqui, está em todas as coisas que a gente faz, então, eu acho legal a gente ter esse espaço para pensar um pouco. Não que eles deem esse espaço, mas que eles influenciam e estimulam a gente a pensar, sabe? (Entrevista concedida por Clarice).

Em relação ao pensamento crítico e ao seu posicionamento político, Marcos, mais uma vez, ressalta a importância do território. Ele diz não saber ao certo se seu modo de pensar foi mais influenciado pela Alípio ou pelo fato de morar próximo à Universidade de São Paulo:

Em relação às questões políticas, eu já não sei se foi a Alípio ou o fato de eu morar perto da USP que me fez ser assim mais de esquerda, mais anarco, mais sei lá o quê. Eu acho que é a mistura da USP com a Alípio, que tem fortes influências da USP e da Escola da Ponte. [...] Manifestações, panfletinhos nos pontos de ônibus, acaba influenciando. A gente vai vendo por aí. Eu sempre fui bem curioso, fui procurar. Eu fiz o cursinho do Emancipa da USP, que é superbem falado. Na época, eu acho que eram três reais a passagem, não lembro agora. Teve aqueles protestos, queimou busão, *Black Block*, eu estava lá em todos (Entrevista concedida por Marcos).

Paulo não comenta sobre seu posicionamento político, mas demonstra uma gratidão muito grande por tudo que a escola fez por ele e por sua família, acolhendo e orientando. Ele afirma que teria “batido a cabeça” muitas vezes não fosse o acolhimento e a orientação das suas professoras:

Nessa parte da educação, [a escola] orientou bastante minha família. A gente também deve muito agradecer à Alípio pela minha irmã e por mim também. Eu também até queria depois citar umas professoras que eu também gostaria muito, ainda vou gratificar muito elas. Pedir muito obrigada ainda. E eu tenho certeza que por mais que tenha a orientação dos pais, a Alípio também fez muitas coisas. Eu tenho certeza que eu poderia ter batido cabeça por diversas vezes que as professoras iam orientar e eu poderia ter batido a cabeça se não fosse a orientação delas. Eu sempre levei muito... Tinham umas professoras na Alípio que também eram minha mãe, que eu considerava minha mãe, por ter exemplo de vida, para conversar... Elas também aconselharam muitas atividades, fono... acolheram bastante a minha família. [...] Todo mundo nessa parte, todo mundo ajudou muito (Entrevista concedida por Paulo).

Além do acolhimento, das experiências proporcionadas, da ampliação de repertório cultural e das possibilidades de cursos e atividades extras, a Alípio também foi bastante importante na construção da imagem da figura do professor. Curiosamente, os três jovens relatam, a partir da experiência que tiveram na Alípio Moraes, a vontade de se tornarem professores:

Eu tive muitos professores e, talvez, isso pode ter influenciado na minha vontade de ser professora, por eu ter visto essa função que é muito legal, entendeu? Que deve ser muito gratificante, mas eu não sei muito bem,... Eu acho que essa vontade de saber que eles [professores] me deram, sabe? Como aprender tantas coisas de formas tão diferentes, entendeu? Acho que foi uma bagagem muito grande que eu consegui (Entrevista concedida por Clarice).

A Alípio sempre batalhou muito naquilo: se você quer corre atrás que você consegue. Sempre ajudou muito. O Pedro [professor de educação física], principalmente, porque ele sempre falou que sempre viu muito futuro pra mim. Ele até fazia umas brincadeiras que se fosse pra eu virar professor, entrar na sala de aula e explicar, seria meio difícil, mas na parte de prática eu já seria excelente no caso. E o Pedro sempre me ajudou, me aconselhou bastante coisa. Até hoje eu ainda tenho umas coisas guardadas que ele passou pra mim (Entrevista concedida por Paulo).

Como a Alípio sempre foi mais liberal, ainda mais depois do projeto, eu passei a não gostar tanto dessa questão de autoridade, mais rígida, disciplinatória. [...] Por eu ter visto o professor aqui tendo autoridade e ao mesmo tempo sendo firmeza... Não sei dizer, não sei qual palavra se encaixa sem ser firmeza. Ele sendo autoritário e mesmo assim sendo maleável, eu achei legal a profissão de professor. Eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa. Eu acredito que eu consigo passar qualquer conteúdo muito fácil para as pessoas. [...] Porque eu não queria ser professor antes. Nem pensava nessa possibilidade (Entrevista concedida por Marcos).

O carinho e a gratidão que demonstram ao falar da escola Alípio Moraes e de seus professores é um aspecto bastante significativo dessas entrevistas. Quando perguntei aos três jovens se, caso eles tivessem filhos um dia, eles gostariam de matriculá-los na Alípio, eles responderam afirmativamente sem hesitar.

Nossa, eu acharia superlegal, eu ia dar um superapoio! Se continuasse o projeto eu supercolocaria mesmo. Eu acho que tem um pessoal que tem uma impressão meio ruim da Alípio, mas eu acho que se você souber aproveitar o tempo que você está lá... Eu acho que valia a pena, eu acho legal (Entrevista concedida por Clarice).

E hoje em dia eu gostaria que tivesse um ensino médio da Alípio, crescesse a escola, fizesse três andares, quatro andares e colocasse um ensino médio. Eu gostaria bastante. Meus filhos, eu pretendo colocar eles aqui. Por causa disso, da dinâmica, de tudo basicamente (Entrevista concedida por Paulo).

Marcos considera, inclusive, que ele poderia trabalhar na Alípio e afirma que mesmo se não estivesse trabalhando lá, ele gostaria de fazer parte “do grupo, vir nas assembleias e tudo o mais” porque ele acha a escola “muito maneira”. Sendo assim, pode-se perceber que as dimensões afetivas têm um papel fundamental nas lembranças que os três estudantes têm da escola Alípio Moraes e no modo como construíram suas trajetórias.

Considerando as trajetórias de Clarice, Paulo e Marcos percebemos aproximações e distanciamentos. Enquanto Clarice teve os pais muito atuantes no cotidiano da escola, os pais de Marcos e os de Paulo apareciam mais esporadicamente. Enquanto os dois meninos foram para escolas públicas estaduais, Clarice conseguiu uma bolsa de estudos em um colégio particular. Clarice é uma jovem branca e Paulo e Marcos são jovens negros. Esses distanciamentos, entre outros, certamente fazem uma grande diferença nas experiências individuais e contribuem para a construção de relações e trajetórias distintas e específicas. No entanto, há também muitos pontos que aproximam as histórias dos três: a experiência de reprovação, a moradia em regiões mais precárias do bairro ou arredores, a conciliação do trabalho com o estudo, a importância do território, as famílias menos escolarizadas. Levando em consideração os pontos que os unem e os distanciam podemos perceber que, de diferentes modos, a relação que estabeleceram com a Alípio foi bastante positiva.

Nesse sentido, apesar de todos os percalços, rupturas e dificuldades dessas três trajetórias escolares, a cultura interna da Alípio Moraes possibilitou a construção de vínculos afetivos fundamentais para uma boa relação com os estudos. As relações mais horizontais, o espaço para o diálogo, a abertura para a participação, o oferecimento de atividades

diversificadas, a confiança depositada nos estudantes, para retomar alguns exemplos, proporcionam a criação de uma atmosfera mais propícia a melhores desempenhos escolares. Desse modo, o clima escolar positivo que experimentaram na escola Alípio Moraes fez com que Clarice, Paulo e Marcos se sentissem pertencentes ao espaço escolar e se sentissem seguros para ocupar e reivindicar esse pertencimento em outras instituições. O clima escolar é, portanto, um aspecto fundamental para a construção de uma boa escola, de uma escola eficaz.

Certamente muitas críticas podem ser feitas ao modo como a escola compreende as desigualdades entre as classes sociais (agindo ou se omitindo). Essas críticas aparecem nas falas dos jovens de classes populares e também na dos jovens de classes médias. Apesar disso, não se pode negar, ao analisar as trajetórias desses jovens de camadas populares que a escola Alípio Moraes impactou seus percursos muito positivamente, alargando horizontes e ampliando as expectativas em relação à escolarização. Embora as trajetórias de Clarice, Paulo e Marcos não tenham sido lineares, mas atravessadas por percalços e dificuldades, podemos dizer que a Alípio colaborou para que esses jovens tivessem seus destinos mais alterados pela escola, construindo percursos pouco óbvios para indivíduos de classes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa preocupou-se em compreender de que modo jovens com diferentes origens e trajetórias sociais se relacionaram e foram impactados por um mesmo projeto político pedagógico, o projeto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alípio Moraes, localizada no bairro do Butantã, zona Oeste da cidade de São Paulo. Com isso, nossa intenção foi contribuir com o debate acerca das relações entre família, escola e desigualdades sociais, bem como com a discussão sobre os possíveis efeitos de projetos pedagógicos não tradicionais na construção de trajetórias escolares.

Este estudo tinha como hipótese inicial a ideia de que todo trabalho pedagógico impacta de modos diferentes sujeitos diferentes, e que, portanto, para alunos com capitais distintos, a passagem pela escola se desenrola de modos variados possibilitando a construção de caminhos muito diversos. Levando em consideração as desigualdades frente a escola, em função dos diferentes níveis de capitais (econômico, cultural, social e simbólico), esta pesquisa foi construída considerando também o desfavorecimento dos sujeitos mais pobres na relação com a instituição escolar e o favorecimento de sujeitos de classe média. Embora as ideias iniciais tenham, de certo modo, se confirmado, elas se mostraram muito mais complexas do que imaginamos inicialmente, evidenciando uma série de variáveis que devem ser consideradas na análise. Desse modo, gostaria de retomar três pontos centrais que norteiam o trabalho.

A escola Alípio Moraes é uma instituição com práticas educativas não tradicionais, e que busca, por meio de seu projeto político pedagógico diferenciado, entre outras coisas, estimular a autonomia dos estudantes e criar um ambiente escolar mais agradável. As práticas pedagógicas da Alípio são influenciadas por várias correntes teóricas, mas principalmente por princípios da Escola Nova, fazendo uma grande oposição à Escola Tradicional. Assim, a primeira questão que gostaria de retomar refere-se ao debate sobre os modelos pedagógicos. Nesse sentido, alguns estudos (SAVIANI, 2018; LIBÂNEO, 2012) convocam um olhar mais crítico para as pedagogias inspiradas pelo escolanovismo, apontando que, ao centrar o problema da educação apenas nos aspectos metodológicos, a teoria escolanovista acaba por desconsiderar as estruturas sociais que delimitam e condicionam o trabalho pedagógico.

Um método pedagógico centrado no aluno e em seus interesses, que privilegia a pesquisa em detrimento de aulas expositivas, por exemplo, deve constantemente pensar sobre os diferentes níveis de mediação que os estudantes necessitam, uma vez que, em função dos capitais que possuem, eles chegam na escola com possibilidades muito desiguais de relação

com esse espaço. Desse modo, é possível dizer que não se pode discutir projetos educativos sem discutir a classe social dos alunos que são atendidos por ele, sob o risco de, ao se ausentar dessa discussão, reforçar as desigualdades de origem tornando-as desigualdades escolares. Uma vez que os alunos ingressam na escola com diferentes níveis de capital cultural, para que não sejam ainda mais “desfavorecidos os mais desfavorecidos” (BOURDIEU, 2007a, p. 53), faz-se necessário pensar e avaliar continuamente as práticas cotidianas nos intramuros das instituições educativas, propondo modos de compensar as desigualdades entre as crianças. Para isso, é imprescindível que consideremos os alunos como sujeitos com história, cultura e classe social, trazendo para dentro da escola e para o planejamento pedagógico considerações sobre as diferenças e desigualdades. Somente assim poderemos, mesmo que em pequenas parcelas, garantir uma educação mais justa e igualitária.

Não se trata, portanto, de definir um método pedagógico como certo ou errado, mas de considerar as relações pedagógicas como relações sociais. E, sendo assim, o que pode existir não é um modelo educativo milagroso, mas um conjunto de práticas (que podem ter influência de diversas correntes metodológicas) que considerem aspectos individuais e, sobretudo, sociais - reconhecendo que a escola está inserida em uma determinada sociedade e faz parte de um território específico e, em função disso, tem limitações e potencialidades relacionadas às estruturas e às relações sociais.

Se ao fazer as escolhas metodológicas para uma instituição escolar é necessário levar em consideração os sujeitos sociais que fazem parte daquela comunidade, é necessário também compreender o modo como a sociedade brasileira está organizada e qual o peso da educação nas chances de mobilidade social em nosso país. Nesse sentido, o segundo ponto que gostaria de retomar se refere à desigualdade social e às oportunidades que a educação pode proporcionar.

A importância de pautar esse debate e considerar que a escola não deve se ausentar das discussões não está na crença ingênua de que essa instituição é capaz de suprir demandas sociais mais amplas que deveriam ser sanadas por outros âmbitos da sociedade, ou de produzir um mundo mais justo e igualitário. Nenhuma escola sozinha é capaz de fazer isso. A urgência de pautar o debate sobre as desigualdades refere-se, então, à necessidade de compreendê-lo como estrutural e, portanto, como delimitador de possibilidades e impossibilidades.

Sabemos, a partir da discussão levantada no Capítulo 2 desta dissertação, que a educação é uma das maneiras mais eficientes de transpor as rígidas barreiras da estrutura social, mas que ela não elimina o efeito da classe de origem. Desse modo, mesmo considerando a

educação como um fator de extrema importância para a mobilidade social, não é possível pensá-la “como solução “mágica” para a ampliação das oportunidades e a criação de uma sociedade mais igualitária” (SCALON, 2011, p. 63). Isso se deve à existência de outros mecanismos de reprodução que não passam diretamente pelo sistema educacional.

Apesar de não existir uma fórmula mágica ou um método pedagógico milagroso e do fato de haver outros mecanismos de reprodução de desigualdade que não passam pelo universo escolar, *a escola ainda pode ser compreendida como instrumento potente de redução das desigualdades* e de aumento das chances de mobilidade social. Sendo assim, se, então, a escola importa, é imprescindível que olhemos com muita atenção para os processos que ocorrem dentro dos muros escolares, observando qualitativamente os mecanismos que contribuem (ou não) para a construção de uma escola pública justa e de maior qualidade.

Desse modo, considerando a desigualdade social como um fator fundamental de análise, que pode levar as escolas a compreenderem tanto as estruturas que limitam o trabalho educativo, quanto as possibilidades de atuação, é importante também voltar novamente nosso olhar para os impactos das escolhas pedagógicas. Nesse ponto, retomo as considerações proporcionadas pelas entrevistas realizadas neste estudo.

A pesquisa de campo corroborou as ideias defendidas pela literatura acadêmica de que as escolhas, investimentos e esforços relativos à educação por parte das famílias são, indubitavelmente, marcados pela sua posição social e pela posse (ou não) de determinados capitais econômico, social, cultural e escolar. Sendo que os indivíduos com níveis mais elevados de capital cultural e de capital escolar tendem a construir uma trajetória escolar com menos percalços e mais êxitos.

As trajetórias de Joana, Tiago e Anita e de Clarice, Paulo e Marcos salientam o quanto as posições sociais marcam e delimitam as relações estabelecidas com a escola. No entanto, a partir dos relatos dos jovens e de familiares, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, também foi possível perceber que de diferentes modos, para todos eles, a passagem pela escola Alípio Moraes teve um peso muito significativo. Enquanto o primeiro grupo de jovens seguiu percursos quase que naturais e esperados para as camadas médias, os jovens de classes populares parecem ter sido impactados mais fortemente pelo projeto educativo da escola Alípio Moraes, tendo seus destinos mais alterados e construindo trajetórias menos óbvias.

Um fator fundamental para a construção dos trajetos menos óbvios dos jovens de classes populares foi o clima escolar - terceiro ponto que gostaria de retomar. Diante de todo o debate

sobre desigualdade e modelos pedagógicos, o clima escolar apareceu como uma variável muito importante na compreensão acerca de como os jovens construíram suas relações com a escola Alípio Moraes. O clima escolar refere-se, basicamente, à cultura interna da instituição, às práticas adotadas, à infraestrutura e às relações estabelecidas. Ele pode atuar como atenuador das diferenças socioeconômicas, suavizando os efeitos negativos das condições sociais desfavoráveis e agindo como uma espécie de fator protetivo para que os estudantes alcancem um melhor desempenho. O clima escolar favorável também proporciona melhora na qualidade de vida de todos os membros da comunidade escolar, fazendo com que as pessoas se sintam melhor naquele ambiente (MELO; MORAIS, 2019).

Assim, a cultura interna de uma instituição é um fator fundamental para a construção de relações mais positivas na escola, para desenvolver uma atmosfera mais propícia à aprendizagem e, no limite, para a construção de uma escola mais justa e de maior qualidade. Durante nossa análise foi possível perceber que esse fator teve influência direta no efeito da escola Alípio Moraes nas trajetórias educativas dos jovens entrevistados - efeitos esses que, conforme toda a defesa feita anteriormente, são diferentes para cada jovem a depender da posição social que ele ocupa.

As histórias de Joana, Tiago e Anita, jovens provenientes de famílias com altos graus de escolarização, ilustram muito bem os investimentos que as classes médias fazem nas trajetórias escolares de seus filhos, além de evidenciar a familiaridade que esses grupos têm com os sistemas de ensino. De modo geral, para os três jovens a passagem pela escola Alípio Moraes foi um momento de reafirmação das escolhas familiares e de seus projetos de vida, levando os jovens a conquistarem uma maior autonomia sobre seus processos e a conseguirem aproveitar, ao máximo, os ensinamentos do projeto pedagógico não tradicional para construir suas trajetórias escolares com êxito. Joana, Tiago e Anita traçaram um percurso escolar mais provável e mais condizente com o que, de acordo com a literatura acadêmica, é esperado para as camadas médias. Os *habitus* mais compatíveis aos sistemas de ensino foram evidenciados e proporcionaram uma trajetória de escolarização linear, mais fluida e agradável, sem grandes percalços e sem nenhuma reprovação. Além disso, é importante ressaltar que esses três jovens ingressaram em uma universidade pública de alto prestígio, conseguindo mobilizar seus capitais em favor dessa conquista. Assim, a experiência vivida na Alípio Moraes fez com que os jovens se sentissem “em casa” e pudessem ampliar suas possibilidades e aprendizados - sem destoar das experiências educativas que vivenciaram no seio familiar. Evidentemente, os impactos

foram sentidos e percebidos de diferentes modos por Joana, Tiago e Anita, mas certamente a Alípio foi uma escola muito marcante na construção de suas subjetividades.

Por outro lado, as trajetórias de Clarice, Paulo e Marcos, jovens pertencentes a famílias com níveis mais baixos de escolarização, foram, aparentemente, mais alteradas pelo fato de terem estudado na Alípio Moraes. Suas histórias evidenciam os esforços empregados pelas famílias de classes populares para manter seus filhos na escola e ajudá-los a construir uma boa relação com essa instituição. Com as trajetórias marcadas pelas dificuldades e por recursos (materiais e simbólicos) mais escassos, os três jovens tiveram reprovações ao longo do percurso escolar. Apesar de trajetórias escolares mais tortuosas, marcadas por algumas adversidades e por um certo distanciamento da família em relação às ideias defendidas pelo projeto, os três jovens construíram relações muito positivas com a Alípio Moraes. Essas relações positivas foram um dado, de certa maneira, inesperado e nos levaram a considerar o valor do clima escolar nas relações que os estudantes podem ou não constituir com as instituições por onde passam.

Foi a partir das oportunidades oferecidas no âmbito da escola Alípio Moraes que Clarice, Paulo e Marcos puderam ampliar seu repertório cultural, tendo acesso a atividades variadas, diferentes das que suas famílias poderiam proporcionar. O clima escolar positivo que experimentaram na escola Alípio Moraes, marcado pela horizontalidade, diálogo, confiança e respeito, fez com que Clarice, Paulo e Marcos se sentissem pertencentes ao espaço escolar e se sentissem seguros para ocupar e reivindicar esse pertencimento em outras instituições. Nesse sentido, apesar de todos os percalços, rupturas e dificuldades dessas três trajetórias, a cultura interna da Alípio Moraes possibilitou a construção de vínculos afetivos muito fortes, responsáveis por propiciar uma relação muito melhor com os estudos. As experiências vivenciadas pelos três jovens acabaram por ampliar o horizonte de possibilidades e suas expectativas de futuro.

Em todas as entrevistadas realizadas com os jovens egressos a liberdade, a horizontalidade nas relações (principalmente com os professores), as possibilidades de diálogo e de construção coletiva, bem como a sensação de pertencimento à escola Alípio Moraes aparecem como pontos fundamentais nesse projeto educativo e que despertam nas crianças e jovens que lá estudam uma relação mais harmoniosa com a escola e com os estudos. Além disso, a possibilidade de vivenciar o espaço escolar com afeto, tendo liberdade para construir suas subjetividades em um local seguro, podendo ser eles mesmos e tendo seus ritmos de

aprendizagem respeitados, também foram aspectos muito marcantes. As escolhas pedagógicas da Alípio proporcionaram autonomia aos estudantes e com essa autonomia eles sentem que podem “se virar” em qualquer situação. Nesse ambiente, os estudantes se sentiram mais ouvidos, acolhidos e compreendidos do que em outras escolas onde estudaram. Assim, a partir das falas dos jovens, podemos dizer que a escola Alípio Moraes conseguiu produzir um clima escolar favorável que estimulou a aprendizagem e a participação dos estudantes, contribuindo para a construção de trajetórias escolares mais positivas. A partir dessa experiência educativa, as possibilidades de acesso e de escolha foram ampliadas, sobretudo para os jovens mais pobres, fazendo com que os fatores socioeconômicos tivessem menos peso na construção de seus percursos.

De fato, para os jovens de classes médias as trajetórias escolares foram mais lineares, fluidas e facilitadas. Mas diferentemente do que pensávamos a princípio, as relações que as classes populares estabelecem com a escola Alípio Moraes são atravessadas por uma variedade de fatores, e apesar de todos os percalços, a passagem por essa escola acabou por possibilitar aos jovens a construção de uma relação melhor com a escolarização, aumentando sua autoestima e criando condições para que eles sentissem que o espaço escolar também pertence a eles e também é uma possibilidade.

Sem dúvidas, muitas críticas podem ser feitas ao modo como a escola compreende as desigualdades entre as classes sociais e como se posiciona em relação a isso. O fato de construir um clima positivo e favorável aos estudantes não significa que os problemas estejam todos resolvidos. Muitas questões relacionadas às desigualdades sociais e às desigualdades de tratamento dentro da escola aparecem nos relatos dos entrevistados de camadas médias e populares e nos saltam aos olhos. O próprio fato de todos os entrevistados de classes populares terem tido ao menos um episódio de reprovação é uma evidência importante. Além disso, as queixas em relação aos roteiros de pesquisa também salientam a existência de alguns problemas em relação à transmissão do conteúdo escolar. Esse aspecto deve ser considerado com muita atenção, uma vez que uma das funções primordiais da escola é garantir o acesso aos conteúdos específicos e ao patrimônio cultural da humanidade. No entanto, ao longo desta pesquisa não foi possível aprofundar a análise nessa direção, sendo que para que sejam respondidos os questionamentos acerca desse ponto seriam necessários mais estudos.

Também considero de extrema importância que mais pesquisas sobre os efeitos das escolas e do clima escolar sejam realizadas, a fim de que possamos ampliar a discussão e

compreender de modo minucioso os mecanismos de construção de escolas mais justas, bem como o aprofundamento da compreensão das relações existentes entre clima e desempenho escolar. Nosso trabalho buscou ampliar e encorpar esse debate, mas certamente mais pesquisas poderiam nos fornecer outras informações relevantes para pensarmos a construção de uma escola pública de maior qualidade.

Por fim, mas não menos importante, essa dissertação não deu conta de compreender os atravessamentos das questões raciais para o desempenho dos estudantes em questão e para a construção de suas trajetórias. Certamente, considerando a discussão sobre raça, a pesquisa poderia ter nos trazido dados extremamente importantes para pensar projetos educativos em um país marcado pelo racismo estrutural. Desse modo, também considero a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, relacionando-o às questões que este trabalho propõe.

As evidências que possuímos até aqui sinalizam muitas dificuldades das classes populares na relação com a escola Alípio Moraes, mas também sinalizam que a cultura interna dessa instituição impactou positivamente todos os jovens, sobretudo os de classes populares. Reitero que este estudo é um estudo qualitativo que abrange um número reduzido de estudantes e, evidentemente, tem resultados limitados. Para outros jovens a trajetória na Alípio Moraes pode ter se desenvolvido de outros modos e ter desencadeado outras relações. É possível também que a seleção dos entrevistados tenha privilegiado jovens e famílias que, de certo modo, ainda estão próximos à Alípio Moraes e, portanto, têm disposições mais favoráveis. De todo modo e com todas as ressalvas, ficam aqui reflexões importantes sobre esse universo escolar tão fecundo e intrigante.

REFERÊNCIAS⁹²

ALCANTARA, G. **Uma escola da ou para a periferia?** A produção das qualidades e dos direitos à educação em uma escola em Duque de Caxias. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27362/27362.PDF>. Acesso em: Abril de 2020.

ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P. (Org.). **Sociologia da Educação: Pesquisa e Realidade Brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, v. 1, p. 44-59.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALVES, F.; FRANCO, C.; ORTIGÃO, I. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr, 2007.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008, p. 482 – 500.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435 - 473, maio/ago. 2007.

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papyrus, 2001.

BARROS, R. P. de; FRANCO, S.; MENDONÇA, R. A recente queda na desigualdade de renda e o acelerado progresso educacional brasileiro da última década. In: BARROS, R. P. et al. (orgs.). **Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Brasil: IPEA, 2006. p. 305-342.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H.; ALVES, L. Família, escola, território vulnerável. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.7, n.1, p.3-39, jan./jul. 2017.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção de autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

92 De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BERGER P. L.; BERGER B. "Socialização: como ser membro da Sociedade." In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia**. RJ: LTC, 2006.

BERTONCELO, E. R. E. Classes sociais no Brasil. **Plural - Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21.2, 2014, p. 8 – 19.

_____. O espaço das classes sociais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 28, n. 2, ago. 2016, p. 73 – 104.

BONI, V.; QUARESMA, J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 112-121, 1983a.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: **Coisas ditas**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990, p. 149-168.

_____. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria e Educação – Dossiê Sociologia da Educação**, n. 3. Porto Alegre – RS, 1991, p. 113 – 119.

_____. Espaço social e gênese de classe. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2000, p. 133 – 139.

_____. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a, p. 39 – 64.

_____. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b, p. 65 – 69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c, p. 71 – 79.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011, p. 13-28.

_____. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 693 – 713.

BOURDIEU, P.; PASSERON. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C. P. de. Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 445-458, abr./jun., 2015.

CÂMARA, A. C. M.; ALMEIDA, A. M. F. Classe social na creche. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, jul.-dez. 2012, p. 35-64.

CANÁRIO, R. Uma inovação apesar das reformas. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (org). **Escola da Ponte: um outro caminho para a educação**. Porto: Ed. Didática Suplegraf, 2004.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 11 – 40.

CATANI, D. B. Pierre Bourdieu: Pensa a educação. **Biblioteca do Professor: Pierre Bourdieu pensa a Educação**, São Paulo, n. 5, p. 16 - 25, ago. 2007.

CORADINI, O. L. Efeitos da educação formal, categorias ocupacionais e posição social. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, p. 511-538, maio/ago. 2014.

CORCUFF, P. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

COSTA, M. Jovens Estudantes do Rio de Janeiro: hábitos, valores e expectativas segundo o prestígio de suas escolas. **Boletim Soced - Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, n.1, p. 1 - 33, 2005.

_____. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 26, p. 227 - 248, 2010.

COSTA, M.; ALVES, M. T. G.; MOREIRA, A. M.; SÁ, T. C. D. Oportunidades e escolhas: famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.;

ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 131 – 164.

COSTA, M.; CUNHA, M. B. O Clima Escolar em Escolas de Alto e Baixo Prestígio. In: 32ª Reunião Anual da ANPED - **Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?**, 2009, Caxambu; Rio de Janeiro: ANPED, 2009. v. 1. p. 1-20.

COSTA, M.; GUEDES, R. Expectativas de futuro como efeito-escola: explorando possibilidades. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 101-114, jan./jun. 2009.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 31, p. 133 - 154, jan./abr. 2006.

CUNHA, M. A. A.; ALVES, M. T. G. “A sorte sorriu para mim”: sorte ou estratégia de evitamento da escola pública comum? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 199-214, jan./fev. 2018.

DAFLON, V. T.; CARVALHAES, F.; FERES JÚNIOR, J. Sentindo na Pele: percepções de discriminação cotidiana de pretos e pardos no Brasil. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 293-330, 2017.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Lajeado/RS, v. 14, n. 1, p. 268 - 288, 2017.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1 - 26, 2018.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2000.

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

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, p. 19-62, 2010.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUGLI, R. S. G. Pierre Bourdieu: Sujeito e Cultura. **Biblioteca do Professor: Pierre Bourdieu pensa a Educação**, São Paulo, n. 5, p. 26 - 35, ago. 2007.

MARTELETO, L.; CARVALHAES, F.; HUBERT, C. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 277-302, 2012.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Reis**. No. 62, p. 193 - 242, 1993.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004. 10 p.

MARQUES, E.; TORRES, H. & SARAIVA, C. “Favelas no Município de São Paulo: estimativas de população para os anos de 1991, 1996 e 2000”. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos**, Vol. 5, No 1, 2003.

MELO, S. G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34 abr./jun. 2019.

MONTERO, P. Inconsciente. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 233.

MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias - A ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 7, p. 42-56, 1998.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/ago. 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, M. A. No fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.) **Família e Escola: Novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 109 -130.

NOGUEIRA, C. M. M. Espaço Social. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 177 – 179.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. **Escola da Ponte: uma escola pública em debate**. São Paulo: Cortez, 2015.

PAIER, S. C. **Da quebra das paredes à construção de uma nova escola**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAUGAM, S. (Coord.) **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PERO, V.; SZERMAN, D. Mobilidade intergeracional de renda no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v.38, n.1, p. 1-35, abr. 2008.

PINTO, L. Experiência vivida e exigência científica de objetividade. In: CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R.; MERLLIÉ, D.; PINTO, L. **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 13 -57.

PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2017**. IBGE, 2017.

PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2019**. IBGE, 2019.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 215-253.

PRESTA, S.; ALMEIDA, A. M. F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educ. Soc.**, v.29, n.103, p.401-424, ago. 2008.

RESENDE, T. F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 199 – 219.

RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 117, p. 953 – 970, out./dez. 2011.

RIBEIRO, C. A. C. Estrutura de Classes, Condições de Vida, e Oportunidades de Mobilidade Social no Brasil. In: Carlos Hasenbalg; Nelson do Vale Silva. (Org.). **Desigualdades Sociais no Brasil: Fatos e Percepções**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003, p. 381-430.

_____. Quatro décadas de mobilidade social no Brasil. **Revista Dados**. 2012, vol.55, n.3, pp.641-679.

_____. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. **Sociologias** (online). 2014, vol.16, n.37, pp.178-217.

RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **BIB**, n. 92, p. 1-46, abr. 2020.

RIBEIRO, C. A. C.; SCALON, M. C. “Mobilidade de classe no Brasil em perspectiva comparada”. **Dados**, 44(1), Rio de Janeiro, 2001.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

ROCHA, M. M. **Quando a favela é Extensão da universidade: O Programa Avizinhar em meio às relações entre a USP e a São Remo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROMERO, R. A. S. **A origem da rede municipal de ensino de São Paulo**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., Florianópolis, SC, 27 a 31 de julho de 2015.

ROSA, E. A. C. **Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em educação matemática** (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Rio Claro, São Paulo, 2019.

ROSA, J. G. **Grande sertão: Veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2001. 624 p.

SAINTMARTIN, M. *et al.* Trocas intergeracionais e construção de fronteiras sociais na França. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**. vol. 20, n. 01, jun. 2008.

SALATA, A. Distribuição de renda no Brasil entre 2002 e 2013: Redução das desigualdades entre classes? **Latin American Research Review**, v. 53, n. 1, p. 76-95, 2018.

SALLUM JR., B.; BERTONCELO, E. R. Classe Social. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 118 – 122.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. 144 p.

SCALON, C. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: Notas para um debate. **Contemporânea**, 2011, 1(1), p 49–68.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, N. do V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Org.). **Origens e Destinos**: Desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003. p: 105-146.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 34, p.78-89, 2006.

SOUZA, P. F.; RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Desigualdade de oportunidades no Brasil: considerações sobre classe, educação e raça. **Revista brasileira Ciências Sociais**. [online]. 2010, vol. 25, n.73, pp.77-100.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211 - 225, maio/ago. 2006.

TOMIZAKI, K. Socializar para o trabalho operário: o Senai-Mercedes-Benz. **Tempo Social**, v.20, n.1. p. 69-93, jun.2008.

_____. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr./jun. 2010.

VAN ZANTEN, A. **A escolha dos outros**: julgamentos, estratégias e segregações escolares. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 409 - 434, dez. 2010.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7 - 47, jun. 2001.

WACQUANT, L. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2002.

WELLER, V. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**. 2010, vol.25, n.2, pp. 205-224.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.