

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

AÇÕES DISRUPTIVAS E ESPAÇOS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Autora: Nina Madsen

Tese apresentada ao Departamento de  
Sociologia da Universidade de  
Brasília/UnB como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de  
Doutora.

Brasília, julho de 2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**TESE DE DOUTORADO**

AÇÕES DISRUPTIVAS E ESPAÇOS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Autora: Nina Madsen

Orientadora: Doutora Lourdes Bandeira (UnB)

**Banca:** Profa. Doutora Lourdes Bandeira (orientadora – UnB)  
Profa. Doutora Fúlvia Rosemberg (FCC e PUC/SP)  
Prof. Doutor Sérgio Haddad (Ação Educativa/SP)  
Profa. Doutora Renísia Cristina Garcia Felici (FE-UnB)  
Profa. Doutora Natália de Souza Duarte (FEPECS/Bsb)  
Profa. Doutora Tânia Maria Campos de Almeida (SUPLENTE)

*A quem dedica a vida a fazer ondas. Uma sorte a minha ter  
a chance de viver cercada dessas gentes.*

## Agradecimentos

Nenhum outro período da minha vida foi mais intenso do que esse singular intervalo de tempo durante o qual me dediquei, entre muitíssimas outras coisas, ao doutorado. Por me acompanharem, apoiarem, ampararem, sou grata a muitas pessoas.

À minha orientadora, Lourdes Bandeira, por ter confiado em mim mais que eu mesma. Por sua retidão e sua generosidade incomparáveis; por seu companheirismo e sua abertura ao longo de toda essa jornada. Do mestrado até aqui, foram quase dez anos de convivência e de um aprendizado intenso, que ficará comigo para toda a vida.

Ao Departamento de Sociologia e à Comissão de Pós-Graduação, especialmente ao ex-coordenador, Professor Marcelo Carvalho Rosa, e ao atual coordenador, Professor Arthur Trindade, que me deram a oportunidade de concluir esta tese.

Ao CFEMEA, organização feita de gente que me ensina tanto e que me garantiu todo o apoio que eu precisava no momento em que sou mais necessária a ela. Guacira e Mirla, companheiras de colegiado, de aflições e de batalhas, minha gratidão não tem nem tamanho. Não fosse a infinita generosidade e solidariedade de vocês, essa tese jamais sairia. Leila, Priscilla, Joluzia, Masra, Débora, Chico, obrigada a vocês também, do fundo mais fundo do meu coração, pela força e paciência. Vocês estiveram comigo mais do que imaginam nessa solitária jornada. E eu agora estou de volta (e inteira!) com vocês, pro que der e vier!

Ao Instituto de Estudos Socioeconômicos, o INESC, e à galera do *Projeto Onda*, amor à primeira vista que só cresceu quando me aproximei. Iara Pietricovsky, José Antônio Moroni, Márcia Acioli – vocês produziram uma joia de projeto e sou imensamente grata pela oportunidade de me acercar e de conhecer por dentro essa Onda. Às jovens e aos jovens que conheci e, muito especialmente, aos que me concederam entrevistas, minha mais profunda gratidão, admiração e respeito. Vocês me emocionaram e me ensinaram para além do que eu esperava, mudaram o rumo da minha prosa para um lugar de mais sentido, de mais verdade e de mais beleza. Que vocês, mar bravio que são, sigam em onda, lutando e construindo justiça e encantamento pela vida afora, transformando o mundo por onde passarem.

Grata aos mestres e mestras, militantes incansáveis do campo da educação, que me serviram de fonte ao me concederem inspiradoras entrevistas. Muito bom poder refletir a partir do rico diálogo com vocês!

Ao meu generoso e amado irmão, Daniel Madsen, que me cedeu mais que uma sala em seu estúdio para o trabalho na tese, me emprestou “a room of my own” no qual pensar e produzir. À galera do Estúdio Madsen, obrigada pela paciência e solidariedade com que sempre me receberam.

Muito grata às companheiras e aos companheiros de luta e de vida que não me deixaram desistir dessa jornada enlouquecedora do doutorado: Silvia Yannoulas, Átila Roque, Shirley Vilela, Ana Carolina Querino, Joana Chagas, Thirza Reis, Camila Dechichi, Diana Blok, Mariana Mazzini, Natália Fontoura, Luana Pinheiro, Carmen Silva, Tiago Barros, Karen Cope, Jurema Werneck, Nilza Iraci. Obrigada por me fazerem acreditar nessa loucura e pelos muitos empurrões e choques de realidade!

Sempre e imensamente grata à minha mãe, Iara, e à minha avó Golda, que além do apoio incessante, me concederam a genética herança da energia polivalente e quase inesgotável, que me ensinaram a ter garra e coragem para percorrer meus caminhos e não desistir deles. Amo vocês.

Ao meu companheiro, Beto Kleiman, que topa as minhas loucuras e me segura quando parece que vou cair, me olha nos olhos e me diz, “mas você consegue!” com uma calma que sempre me faz acreditar.

Ao meu filho Davi, por me ensinar sobre o que importa na vida, por ser o meu lugar de sentido quando todo o resto parece cair por terra. Por ser o ponto máximo e derradeiro do convencimento a persistir.

Ao meu pai Allan (*in memoriam*), com amor e saudade imensa, por ter me ensinado mais que ninguém sobre a singularidade e a inexorabilidade simultâneas e paradoxais das experiências sociais.

À minha família, pela eterna torcida e apoio; às amigas e aos amigos que me acalentam a alma. A quem não está nesse mundo, mas nele habita – grata pela força e pela luz sempre!

## Sumário

<b>Lista de Siglas e Abreviações</b>	08
<b>Lista de Quadros e Tabelas</b>	09
<b>Resumo</b>	10
<b>Abstract</b>	11
<b>Resume</b>	12
<b>0. Licença para entrar</b>	14
<b>1. Introdução</b>	17
1.1. Estrutura da tese	20
<b>Parte I: Reflexões sociológicas para a construção de um marco teórico</b>	21
<b>2. A Sociologia em um mundo em transformação: de qual sociedade falamos?</b>	23
2.1. A modernidade e o nascimento da Sociologia.	23
2.2. A Teoria Sociológica Contemporânea e as Teorias da Ação.	30
2.2.1. Estrutura e ação: pólos da Teoria Sociológica Contemporânea.	32
2.3. Transgressão e desvio.	41
2.3.1. A transgressão nas <i>ações disruptivas</i> .	42
2.4. Sentidos para a transformação social.	45
<b>3. François Dubet e Nancy Fraser: um diálogo possível.</b>	52
3.1. A teoria de justiça social e sua relação com a educação.	55
3.1.1. Redistribuição, reconhecimento e representação.	57
3.2. Dubet e a Sociologia da Experiência.	64
3.2.1. As escolas como espaços sociais de interação: tentativas de tipificação.	70
3.3. A articulação entre a sociologia da experiência e a teoria da justiça social: um modelo possível.	74

<b>Parte II: Reflexões sociológicas sobre a educação escolar no Brasil</b>	78
<b>4. Zona de fronteira: a educação como campo da pesquisa sociológica.</b>	79
4.1. Sociologia e Educação no Brasil.	80
4.1.1. A educação como mantenedora dos laços sociais.	83
4.1.2. A educação como reprodução social.	85
4.1.3. Educação como liberdade.	88
4.2. A escola na sociedade.	92
<b>5. Educação e escola no Brasil: <i>you tem fome de quê?</i></b>	99
5.1. Uma brevíssima história da educação brasileira.	99
5.2. Contornos da educação escolar no Brasil de contemporâneo.	111
<b>Parte III: Trajetórias escolares</b>	117
<b>6. Caminhos e escolhas metodológicas</b>	118
6.1. Recuperando conceitos e abordagens.	118
6.2. O estudo de trajetórias.	122
6.3. Procedimentos metodológicos adotados.	125
<b>7. O Projeto Onda em trajetórias escolares.</b>	129
7.1. O Projeto Onda.	132
7.2. Primeiras aproximações às trajetórias	138
7.3. Joana e Pedro.	145
7.4. Davi.	162
7.5. Jorge.	180
7.6. Laura	192
7.7. Dialogando com os resultados.	196
<b>Considerações finais</b>	202
Desdobramentos e continuidades.	206
<b>Referências bibliográficas</b>	208
<b>ANEXO 1: Roteiro para entrevistas</b>	219

## **Lista de Siglas e Abreviações**

ABE – Associação Brasileira de Educação.

DF – Distrito Federal.

CAJE – Centro de Atendimento Juvenil Especializado.

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

CEAN – Centro de Ensino Médio da Asa Norte.

CEF – Centro de Ensino Fundamental.

CEM – Centro de Ensino Médio.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

GDF – Governo do Distrito Federal.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Trans.

PAS – Programa de Avaliação Seriada.

PDT/DF – Partido Democrático Trabalhista/Distrito Federal.

PM – Polícia Militar.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

PNAS – Programa Nacional de Assistência Social.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PT – Partido dos Trabalhadores.

RA – Região Administrativa do Distrito Federal.

SE/DF – Secretaria de Educação do Distrito Federal.

SINPRO-DF – Sindicato Nacional dos Professores no Distrito Federal.

UnB – Universidade de Brasília.

UIPP – Unidade de Internação do Plano Piloto.

## **Lista de Quadros e Tabelas.**

**Tabela 1:** Cobertura Escolar de Crianças e Jovens – 1995/2002/2009. Pág. 108

**Tabela 2:** Gap entre jovens brancos e negros na cobertura escolar de crianças e jovens – 1995/2002/2009. Pág. 110

**Tabela 3:** Taxa de escolarização líquida – 1995/2002/2009. Pág. 114

**Quadro 1:** Síntese das edições da Revista Descolad@s. Pág. 134

**Quadro 2:** Escolas do DF envolvidas com o *Projeto Onda* Pág. 136

## Resumo

Esta tese tem por objetivo a identificação e análise de espaços de transformação social da educação escolar brasileira, por meio do estudo das trajetórias escolares de cinco jovens participantes do *Projeto Onda*, desenvolvido desde 2007 pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), uma organização não-governamental com sede em Brasília. Sua hipótese central é a de que a educação escolar no Brasil, por sua porosidade e por sua permeabilidade, por suas características de polissemia, polifonia e multivalência, é um campo social no qual rupturas e transformações sociais são possíveis. A abordagem desenvolvida na tese pretendeu articular, por meio do estudo das trajetórias escolares, os processos de construção de subjetividades dos cinco sujeitos da pesquisa, com os processos e realidades sociais aos quais pertencem. Para tanto, partiu-se de um debate situado sobre a sociologia contemporânea e as teorias da ação, e se propôs um marco conceitual a partir da teoria da justiça de Fraser (1997) e da sociologia da experiência de Dubet (1994). Apresentou-se o conceito de *ação disruptiva* para definir a ação transgressora reflexiva e intencional, de caráter coletivo, programada e que, com um objetivo político claro, que desafia ordens e padrões hegemônicos em busca de transformações sociais. Concluiu-se que, por seu nascedouro, pela metodologia que adota e pelos conteúdos que mobiliza, o *Projeto Onda* se constitui como ação disruptiva, sendo capaz de mobilizar, nos processos de subjetivação dos/as jovens com os/as quais dialoga, as dimensões política e cultural-simbólica da justiça social, produzindo rupturas e abrindo caminho para transformações sociais nos espaços da educação escolar e além dele. Destaca-se, finalmente, a ênfase na dimensão redistributiva da construção da justiça social identificada nas escolas brasileiras atualmente, ao mesmo tempo em que se aponta para a necessidade de que também as dimensões do reconhecimento e da representação passem a ser assumidas como centrais para o processo de escolarização no país.

**Palavras-chave:** educação escolar, transformações sociais, ações disruptivas, trajetórias escolares, experiência social, justiça social.

## Abstract

This thesis aims at identifying and analyzing spaces of social transformation within Brazilian school education, through a qualitative research focused on the study of five school trajectories influenced by the *Projeto Onda (Wave Project)*, developed since 2007 by a non-governmental organization based in Brasilia – the Institute of Socioeconomic Studies (INESC). The central hypothesis is that school education in Brazil, for its porosity and permeability, and due to the multiple meanings, voices and possibilities of social combinations it contains, is a field in which social disruptions and social change are possible. The concept of *disruptive actions* was introduced, in order to define transgressive and intentional social actions, of a collective nature, and programmed towards a clear political objective, challenging hegemonic patterns in search of social change. The thesis starts with a debate about contemporary sociology and the theories of action, focusing on the theory of justice as proposed by Fraser (1997), and the sociology of experience proposed by Dubet (1994). It reaches the conclusion that the *Projeto Onda* presents itself as a disruptive action, succeeding in mobilizing the political and cultural-symbolic dimensions of social justice, through influencing the subjectivation processes of the adolescents it works with, producing ruptures and paving the way for social change in the spaces of school education and beyond. The thesis also draws attention to the emphasis that has been placed in the economic dimension of redistribution by Brazilian schools in the past decades, while suggesting that the dimensions of recognition and representation should also be addressed in the school educational process in the country.

**Key-words:** school education, social changes, disruptive actions, social experience, social justice, school trajectories.

## Résumé

Cette thèse vise à identifier et analyser les domaines de la transformation sociale de l'éducation brésilienne à travers la recherche qualitative de cinq trajectoires scolaires croisé pour le *Projeto Onda*, développé depuis 2007 par une organisation non gouvernemental de Brasilia – l'Institut d'Études Socio-économiques (INESC). L'hypothèse centrale est que l'éducation au Brésil, pour sa porosité et perméabilité, en raison de ses caractéristiques de polysémie, polyphonie et polyvalence, est un domaine dans lequel les ruptures sociales et les transformations sociales sont si possibles. Le concept de *action disruptive* est présenté comme définition des actions transgressives intensionnels et réflexives, de caractère collective et programmés pour arriver a certains objectives politiques. On démarche par un débat sur la sociologie contemporaine et les théories de l'action et suive avec la théorie de la justice de Fraser (1997) et la sociologie de l'expérience de Dubet (1994) comme des cadres théoriques priorisés. Le thèse conclut que le *Projeto Onda* se présent comme une action disruptive, en mesure de mobiliser, sur les processus de subjectivation des jeunes avec lesquels il dialogue, les dimensions politiques et culturel symbolique de la justice sociale, et produisent des ruptures, en ouvrant la voie à un changement social dans les domaines de l'éducation et au-delà de l'école. Souligne, enfin, l'accent sur la dimension de la redistribution de la construction de la justice sociale identifiés dans les écoles brésiliennes actuellement, tout en soulignant la nécessité de que également les dimensions de la reconnaissance et de la représentation commence à être aussi au centre du processus éducatif dans le pays.

**Mots-clés:** éducation scolaire, transformations sociales, actions disruptives, expérience sociale, justice sociale, trajectoires scolaires.

*“É bonito se ver na beira da praia  
A gandaia das ondas que o barco balança  
Batendo na areia, molhando os cocares dos coqueiros  
Como guerreiros na dança*

*Oooh, quem não viu vai ver  
A onda do mar crescer”*

*(“A Gandaia das Ondas”, Lenine)*

## 0. Licença para entrar.

*“Precisamos questionar criticamente o mundo que dizem que é nosso, mas que não nos pertence. Dizem agora que nós vivemos na aldeia global, mas o que se globalizou de fato foi um mundo sem aldeias, um mundo sem lugares. Já haviam os sem-terra, agora existem os sem-aldeia – aldeia no sentido desse pequeno lugar onde nós nos inventamos. Então, precisamos, de uma forma radical, e não quero dizer violenta com isso, repensar o próprio pensamento.”*  
Couto, 2012<sup>1</sup>

O trecho da fala de Mia Couto reproduzido acima me pediu transcrição assim que o escutei, no início deste 2014. Guardei-o e voltei a ele muitas vezes, enquanto escrevia a tese. Seu sentido foi se revelando aos poucos. Ou se construindo em mim aos poucos. Três ideias chamaram a minha atenção nessa pequena citação e, conforme adquiriam força e sentido em minha mente, foram se desenhando como uma grande síntese desta tese.

Primeiro, a ideia de um mundo que dizem que é nosso, mas que não nos pertence e o qual deve ser por nós questionado criticamente. Segundo, a ideia da aldeia como o lugar onde nos inventamos e a denúncia da perda paulatina desse lugar. Terceiro, a ideia de se repensar o próprio pensamento. Pensando bem, as duzentas páginas dessa tese tentam, de alguma maneira, desdobrar e defender, precisamente, essas três ideias. Tentam apontar como a educação escolar e as experiências sociais que ela proporciona podem ser geradoras desse movimento – que pode ser um movimento de ruptura e de transformação.

Daí é importante posicionar-me e anunciar, logo à entrada, que acredito, de fato, que a educação escolar pode ser transformadora e que pode (e deve) ser transformada para que seja transformadora. E acredito nisso, por um lado, porque entendo o campo da educação como um campo fundamentalmente político, e, por outro, por estar certa de que precisamos, em nosso mundo social, de muitas e profundas transformações. De que somente faz sentido fazer e pensar sociologia se produzirmos e pensarmos transformações sociais para alcançarmos mais justiça social. Essa é uma convicção alcançada – escolhida – e é a partir dela que se desdobra meu olhar para a educação escolar como instituição social

---

<sup>1</sup> Esse trecho foi extraído de uma conferência proferida pelo escritor moçambicano Mia Couto no Brasil, em 2012. O vídeo com a versão integral da conferência pode ser assistido em: <https://www.youtube.com/watch?v=ahb9bEoNZaU#t=1110>

foco de minhas pesquisas e reflexões. Ela me posiciona em um espectro do universo de pesquisas e pensamentos em sociologia e em educação e me parece necessário assumi-la como uma posição, como uma escolha.

E essa tese é uma tentativa de entender as possibilidades de reverberação, para dentro de uma das mais centrais instituições das sociedades modernas, das experiências de ruptura e transformação produzidas por processos educativos escolares e não escolares, concebidos e conduzidos também fora das salas de aula e muito além dos currículos escolares, ainda que em diálogo com esse universo.

O objeto começa a se desenhar ao final do mestrado, em 2008, quando, depois de percorrer os caminhos da “agenda de gênero” no sistema educacional, concluí que há duas agendas circulando no campo da educação escolar brasileira. Uma delas, que chamei de agenda do centro, percorre caminhos mais formais, passando pelo núcleo duro do sistema por meio dos parâmetros curriculares e da legislação brasileira. A outra, denominada de agenda das margens, permeia o sistema de maneira informal, aleatória e surge a partir de iniciativas individuais ou de projetos externos à escola e ao sistema educacional.

Essa conclusão despertou uma reflexão acerca das reais possibilidades de transformação social da educação escolar. Pensando sempre a transformação a partir de um olhar feminista, que me informa que elas dizem respeito a mudanças nas estruturas patriarcais, racistas e capitalistas de nossa sociedade. Como a educação formal poderia contribuir para isso?

Essa reflexão me direcionou, em um primeiro momento, às trajetórias individuais na educação. Se eram os atores que traziam a mudança, seriam eles os sujeitos de minha investigação. Daí, fez-se inevitável pensar nas teorias da ação dentro do campo da sociologia. Em seguida, a reflexão me levou a extrapolar o foco na dimensão de gênero, entendendo que as interações e intersecções das diferentes dimensões de desigualdades estruturantes se manifestam de maneiras diferentes e em intensidades variadas. E mais que isso, são percebidas pelos sujeitos de maneiras particulares – o que não retira delas o caráter estruturante, mas as tornam de alguma maneira elásticas, combinando-se com algumas variações para compor as experiências sociais.

Esse caminho me levou, então, à escolha do *Projeto Onda* como objeto da minha investigação. Um projeto que nasce em uma organização não-governamental, pensado

politicamente como instrumento de educação verdadeiramente cidadã, mas que vai até as escolas para se realizar e extrapola as escolas para crescer.

A decisão de manter-me restrita às trajetórias escolares de cinco participantes do projeto surgiu durante o campo. As entrevistas realizadas foram densas, emocionantes, carregadas das reflexões de cada sujeito acerca da sua própria trajetória. O mergulho aprofundado em cada uma delas pareceu-me, então, mais rico de possibilidades interpretativas do que a composição de quadros aglutinadores de tendências. Ao contrário da experiência de horizontalidade do meu mestrado, nessa tese, verticalizei meu olhar e aprofundei-me no diálogo com essas cinco narrativas realizadas.

Os resultados desse percurso e dessas escolhas encontram-se desdobrados nas próximas páginas. Foram produzidos por muitas convergências, algumas delas bastante inesperadas – a sociologia, a educação, o feminismo, a literatura. De alguma maneira, todas elas se combinaram nessa tessitura. E o que aqui se condensa faz muito sentido para mim, para minhas inquietações e minhas projeções de mundo. Faz-me repensar o pensamento e me aproxima das aldeias desse mundo que não nos pertence, mas que sim, é muito nosso. Só posso esperar que faça também sentido a outras mentes inquietas por mudanças e ao mesmo tempo encantadas com os processos combinatórios possíveis das experiências no mundo social.

## **1. Introdução.**

Em abril deste ano de 2014, quatro anos depois de formulado, foi à votação, em comissão especial da Câmara dos Deputados, o projeto de lei que institui o novo Plano Nacional de Educação – PNE. Para além da disputa central em torno da destinação de 10% do PIB para a pasta, outra, bastante acirrada, criou-se em torno de um artigo que estabelecia, como diretriz do novo PNE, a promoção da igualdade de gênero, raça e identidade de gênero.

Desnudada, mais uma vez, estava a disputa em torno do Estado laico no Brasil. O grupo de parlamentares conservadores e de viés fundamentalista do Congresso Nacional, vinculados a religiões de matriz cristã, notadamente as evangélicas neopentecostais e a católica, fortemente organizado, elevou-se contra o texto do PNE, alegando estar em curso no Brasil uma campanha por uma suposta ideologia de gênero que obrigaria meninas a serem meninos e vice-versa. Seria cômico, não fosse trágico.

À sombra, as negociações em torno da destinação dos 10% do PIB para a educação. Esse mesmo grupo conservador apoiava o aumento do investimento do Estado na educação, mas defendia, à diferença dos grupos ligados à defesa do direito humano à educação, que esses recursos pudessem ser destinados não apenas à educação pública, mas também a outras instituições de caráter educativo.

Foram vitoriosos. Ganharam ambas as disputas o grupo conservador de perfil religioso que vem aceleradamente desconstruindo a laicidade do Estado brasileiro.

O episódio não é objeto desta tese, mas é ilustrativo do cenário no qual se desenrola e ao qual ela se dirige. Primeiro, porque evidencia o caráter fortemente político da educação escolar no país. Ela é campo de disputa entre grupos conservadores e progressistas desde que foi instituída como política de Estado no país. O esvaziamento de seu sentido político dentro das salas de aula em momento algum esteve acompanhado por movimento semelhante fora do território escolar.

Segundo, ela é campo de disputa econômica em nossa sociedade – os recursos para a educação são concorridos por todos os lados: profissionais, sindicatos, sociedade, iniciativa privada, igrejas e pelo próprio Estado. A ampliação e a melhoria da educação pública configura-se, além disso, como política redistributiva no país, na medida em que é

utilizada – com eficácia limitada – como estratégia de enfrentamento da pobreza e de produção de mobilidade social.

Terceiro, a educação escolar também é campo das disputas culturais e simbólicas. Não é por acaso que a querela em questão no Congresso Nacional girava em torno da educação para a igualdade de gênero, raça, etnia e identidade de gênero. O problema aqui é o do reconhecimento (ou do não reconhecimento) de identidades historicamente alijadas, oprimidas e marginalizadas pelo Estado e pela sociedade no Brasil: a população negra, a população indígena, as mulheres, a população de lésbicas, gays, bissexuais e trans.

Representação, redistribuição e reconhecimento. Essa é a trinca de ases da teoria da justiça social de Fraser (1997). Para nós, é também uma chave interpretativa para a compreensão do cenário educacional e escolar no Brasil. Partimos dessa leitura para entender a educação escolar<sup>2</sup> como um campo polissêmico – de muitos sentidos, polifônico – de muitas vozes, e multivalente – de muitas combinações possíveis; analogamente à própria sociedade.

Importa-nos a construção desse olhar sobre a educação escolar para que possamos entendê-la para além da já clássica dicotomia reprodução x transformação que parece dividir, historicamente, na Sociologia da Educação, olhares e leituras acerca deste campo. Nossa hipótese é de que a educação escolar no Brasil, por sua porosidade e por sua permeabilidade, por suas características de polissemia, polifonia e multivalência, é um campo social no qual rupturas e transformações sociais são possíveis.

Essa afirmação nos exige um esforço de desdobramento de todos os sentidos atribuídos acima à escola. Quais seriam os múltiplos sentidos, as múltiplas vozes e as múltiplas combinações possíveis presentes neste campo? De que atores sociais elas partem, que ações desencadeiam, quais são seus dispositivos e repertórios de realização? O que seriam as rupturas e as transformações percebidas nas escolas? Que atores podem dispará-las? Como são processadas por esses atores, objetiva e subjetivamente?

Estas são questões que buscamos responder. E para fazê-lo, escolhemos construir um caminho que parte de um debate situado sobre a sociologia e as teorias da ação e que nos abre a possibilidade de pensar sobre as transformações sociais em uma sociedade

---

<sup>2</sup> Utilizamos os conceitos de educação escolar e educação formal como sinônimos, adotando como referência o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ao nos referirmos ao sistema de ensino ou ao sistema educacional brasileiro (também entendidos aqui como sinônimos), nos reportamos ao conjunto de instituições do Estado responsáveis pela educação formal, o que inclui desde os órgãos formuladores das políticas educacionais, até as instituições de ensino.

contemporânea como a nossa. Elege, como autores de referência e interlocutores chave, Nancy Fraser (1997) e François Dubet (1994), e toma de empréstimo suas formulações teóricas e metodológicas para o desenvolvimento mais aprofundado das análises e conclusões alcançadas.

Passa também pela sociologia da educação, procurando entender como ela tem se apropriado, teórica e metodologicamente, desses debates sociológicos contemporâneos e buscando os instrumentos que nos oferece para o desenvolvimento de nossa investigação. Passa pela história e pelo atual cenário da educação escolar brasileira, de modo a contextualizar nosso olhar.

E chega ao estudo das trajetórias escolares de cinco jovens participantes do *Projeto Onda*<sup>3</sup>. A iniciativa nasce em 2007, no Instituto de Estudos Socioeconômicos, o INESC, organização não-governamental fundada em 1979 e sediada em Brasília. É um projeto que tem por objetivo desenvolver a formação política e cidadã de crianças e adolescentes em temas como direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes e Orçamento Público. Seu canal de contato com os/as jovens e local primeiro de desenvolvimento de atividades é a escola pública no Distrito Federal<sup>4</sup>.

A pesquisa realizada nos indicou, conforme apontaremos, que, por seu nascedouro (uma organização da sociedade civil, do campo da cidadania ativa), pela metodologia que adota e pelos conteúdos que mobiliza, o *Projeto Onda* produz rupturas e abre caminho para transformações sociais. E o faz objetiva e subjetivamente.

O plano subjetivo dessa atuação nos produziu particular interesse e daí a decisão de focar a pesquisa no estudo de cinco trajetórias perpassadas e marcadas pelo Projeto. Procuramos, lançando mão do conceito de experiência social (Dubet, 1994), entender as relações entre as condições objetivas e subjetivas desses sujeitos do Onda, em suas trajetórias escolares, de modo a identificar caminhos e possibilidades para as transformações sociais no campo da educação escolar no Brasil.

---

<sup>3</sup> Conheci o projeto dentro de minha casa e acompanhei seu processo de gestação e de desenvolvimento em diálogos domésticos com Iara Pietricovsky, integrante do Colegiado de Gestão do INESC e uma das idealizadoras do Projeto Onda. No entanto, foi apenas depois de conhecer o projeto em seu contexto político e institucional, por meio de sua coordenadora, Márcia Acioli, que decidi construir a pesquisa em torno dele.

<sup>4</sup> Em 2012, o Projeto passa a atuar também com a comunidade quilombola de Mesquita, localizada no estado de Goiás.

## 1.1. Estrutura da Tese.

A tese foi desenhada em formato espiralado, mas ao revés, partindo da base mais ampla, até chegar à ponta mais estreita. A imagem da espiral refere-se aos movimentos de ir e vir que ela possibilita, uma metáfora da tentativa de articular, de fato, todos os níveis de formulação teórica, contextualização e formulação metodológica, com a pesquisa de campo.

O primeiro nível da espiral (parte I), compreende os capítulos 2 e 3. Aqui se encontra o debate mais amplo sobre a sociologia e as teorias da ação, buscando situar a pesquisa na tensão entre ação e estrutura. Fechamos o primeiro nível com uma proposta de marco teórico que articula teoria da justiça (Fraser, 1997) com a sociologia da experiência (Dubet, 1994) para definir e compreender as possibilidades de transformações sociais nos espaços da educação escolar no Brasil.

O segundo nível (parte II, capítulos 4 e 5) traz a articulação entre a sociologia e a educação para entender como os dois campos se conectam, como a tensão sociológica entre ação e estrutura é abordada pela educação e como se constituiu a educação escolar no Brasil. Percurso histórico que pretende retomar elementos do passado para orientar o olhar na compreensão da presente situação da educação escolar no país.

Finalmente, no terceiro nível (parte III, capítulos 6 e 7), referimo-nos à pesquisa e aos seus resultados, analisando o *Projeto Onda* e as trajetórias escolares. A tensão entre ação e estrutura está no cerne dessa experiência e, ao final, buscamos com ela identificar e entender as possibilidades de transformações sociais nos espaços da educação escolar no Brasil. No último capítulo (8), tecemos as considerações finais da tese.

Essa estrutura – que dedica as primeiras duas partes à construção teórica e à contextualização do trabalho e, apenas na terceira parte, aborda, em detalhes, a pesquisa de campo –, apesar de retardar o contato com os resultados da pesquisa, traduz o duplo esforço desta empreitada. De um lado, o da construção teórica, a qual avança para um pouco além do sentido instrumental; e, de outro, o da análise dos dados da pesquisa referenciada no marco teórico elaborado.

## Parte I: Reflexões sociológicas para a construção de um marco teórico

*“Como reconstruir as bases de uma ciência social alternativa e verdadeiramente crítica que não obscureça, mas, ao contrário, explicita os conflitos sociais e as dores humanas silenciadas?”  
Souza (2012: 19).*

A primeira parte da tese é dedicada à construção do marco teórico que orienta a análise sobre o *Projeto Onda* como uma ação disruptiva de caráter transformador a partir da análise aprofundada de trajetórias escolares.

Para a construção desse marco teórico, dialogamos intensamente com Dubet (1994) e com Fraser (1997), de modo a tomar de empréstimo, do primeiro, o conceito de experiência social; e, da segunda, sua teoria da justiça social.

Dividida em dois capítulos, essa primeira parte da tese começa (capítulo 2) com uma reflexão sobre a constituição e o desenvolvimento da Sociologia e de seus paradigmas e tensões, em um contexto histórico e social de profundas transformações. O sentido desse resgate é, por um lado, o de explicitar nossa percepção de que a construção do pensamento sociológico responde sempre ao contexto histórico e político no qual está imerso, não podendo, de maneira alguma, abstrair-se dele. Isso quer dizer que não acreditamos possível uma sociologia total, capaz de dar conta do que seja a sociedade como se de uma matéria sólida e estaque se tratasse.

Por outro lado, buscamos uma aproximação com o debate sobre ação e estrutura na Sociologia contemporânea, entendendo tratar-se de uma discussão central para o desenvolvimento desta tese. É a partir daí que abordamos as noções de transgressão e ruptura, passando brevemente pelas formulações da sociologia do desvio; e de transformação social. É também no capítulo 2 que apresentamos o conceito de *ação disruptiva*, que assume centralidade na leitura posterior dos resultados da pesquisa de campo.

Avançamos, no capítulo 3, para o diálogo direto com Dubet (1994) e Fraser (1997), a partir do qual desenvolvemos o marco teórico e interpretativo central desta tese. A tensão entre ação e estrutura é, aqui, traduzida nas noções de experiência social e de injustiça social e o objetivo é o da composição e articulação entre os dois níveis – micro e macro – e os dois pensamentos.

É na Parte II que nos debruçamos sobre a reflexão acerca da sociologia da educação e de como se desenvolve a relação entre um e outro campo no Brasil. Nesse caminho, retomamos a tensão micro e macro, ação e estrutura, situada no contexto da educação escolar e das pesquisas em sociologia da educação. Na segunda parte da tese, também traçamos um breve histórico da educação escolar brasileira, até alcançarmos a composição do atual cenário educacional no país.

Vale enfatizar, enfim, que o caminho aqui percorrido não antecedeu a pesquisa de campo, mas sim respondeu a ela e às inquietações que ela produziu. Foi apenas a partir do encontro com o objeto – o *Projeto Onda* – e com os sujeitos dessa pesquisa que se fez possível a reflexão teórica que aqui apresentamos. Assim, não é nossa intenção testar ou comprovar nenhuma abordagem sociológica particular, mas sim, utilizar de algumas dessas abordagens para construir uma leitura da realidade social encontrada no processo de pesquisa.

## **2. A Sociologia em um mundo em transformação: de qual sociedade falamos?**

*“Os ‘pais fundadores’ fizeram da sociologia uma outra maneira de fazer política e filosofia social, e é por este motivo que ela nos interessa tanto hoje. É essa ‘vocalização’ que é preciso reencontrar” (Dubet, 2003: 69).*

Este capítulo refaz o mergulho pela teoria sociológica realizado para a elaboração desta tese. Dedicar-se, primeiramente, ao diálogo com a Sociologia, recuperando e situando as origens e tensões deste campo até chegar ao pensamento sociológico contemporâneo, mais especificamente às teorias da ação e às tensões entre ação e estrutura. Faz isso em intenso diálogo com Dubet e com o percurso similar feito na primeira parte de seu *Sociologia da Experiência*, de 1994.

O quadro teórico geral desenhado nesta seção abre a possibilidade do acercamento aos conceitos de transgressão e de transformação e também ao aprofundamento posterior no pensamento de Dubet (1994) e Fraser (1997), a partir dos quais se elabora um marco teórico mais específico para o diálogo com as trajetórias escolares estudadas.

O capítulo avança nas definições de transgressão e de transformação com as quais se trabalha, operacionalmente, nas análises das trajetórias e, finalmente, na tentativa de elaboração de respostas às questões levantadas pela tese.

A polifonia presente nas linhas que se seguem tem a exata dimensão da multiplicidade de questões e inquietações presentes na mente desta doutoranda – os muitos diálogos entabulados com tão diferentes autores, muitas vezes de linhas de pensamento diversas, refletem a recusa à afiliação a uma teoria única e a opção consciente à abertura e à articulação de pensamentos e abordagens.

### **2.1. A modernidade e o nascimento da Sociologia.**

*“Mesmo que a noção de sociedade pós-industrial possa parecer largamente polissêmica e vaga, é certo que, ao afastar-nos da sociedade industrial, ela nos*

*desliga também das representações daquilo a que a sociologia clássica chamava ‘a sociedade’” (Dubet, 1994: 68).*

Para começar a aproximação às trajetórias escolares pesquisadas nesta tese, fez-se necessário entender o sentido e as possibilidades explicativas e interpretativas da Sociologia para a sociedade brasileira contemporânea. O caminho para a construção desse entendimento começa no debate sobre a própria Sociologia, seus repertórios, sentidos e desafios para lidar com o mundo social de hoje.

Parece ser um consenso entre sociólogos e intelectuais que refletem sobre a contemporaneidade em geral, que nos encontremos, atualmente, em uma etapa bastante peculiar do processo histórico chamado de modernidade. Essa mesma modernidade geradora da sociologia como ciência, já não resiste em suas estruturas e sistemas. O mundo social hoje parece ser não apenas mais complexo do que era no século XIX, como também mais amplo em diversidades e abrangência geográfica e política.

A sociologia dos “pais fundadores” tinha um horizonte relativamente limitado e culturalmente homogêneo, dialogava com um mundo (ocidental e europeu) que começava a se industrializar e a se modernizar, organizando-se em estados nacionais preocupados com a “ordem e o progresso” garantidores da integração e da coesão social, ambas necessárias à sua própria sustentação política e econômica. As identidades tinham ainda um caráter coletivo-comunitário, logo adquirindo uma dimensão econômico-social que passa a ler a sociedade a partir de uma visão das classes que surgem a partir da desigual divisão social do trabalho e dos processos de alienação da sociedade capitalista.

A passagem para o século XX é particularmente intensa. As transformações tecnológicas e científicas se aceleram e imprimem marcas importantes nos valores e comportamentos sociais. A organização social se transforma, os vínculos tradicionais aos poucos se desfazem, as certezas metafísicas do mundo tradicional se desmancham ante as incertezas permanentemente renovadas de uma ciência em pleno processo de fortalecimento e, ao mesmo tempo, de reificação. A fragmentação social é também fragmentação subjetiva – as identidades se deslocam e se reconstróem pouco a pouco.

Giddens (2002) chama de alta modernidade esse momento experimentado no século XX, de maneira algo generalizada (ainda que mais fortemente no mundo ocidental)

em todo o mundo. O sociólogo inglês utiliza o termo para se referir “às instituições e modos de comportamento estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que no século XX se tornaram mundiais em seu impacto” (2002: 21). Dubet, que com mais frequência adota o termo de Bell (1973) – sociedades pós-industriais – para referir-se a esse período, ao abordar o conjunto de rupturas sociais que se sucedem a partir do início do século XX, apresenta uma sociedade ainda bastante estruturada nesse período da modernidade (final do século XVIII e século XIX). O autor afirma que “os conflitos de classes da sociedade industrial são estruturais, mas estão institucionalizados e, afinal de contas, eles acabam por fortalecer a integração do sistema e dos atores” (1994: 49). Uma percepção da sociedade que aparece com muita força na sociologia clássica, afinal.

Do ponto de vista simbólico, a teoria literária nos apresenta um quadro interessante ao olhar para esse momento histórico e cultural do ocidente como um momento de extrema ruptura, tanto no nível social, quanto no nível subjetivo – sendo que a teoria literária mira, evidentemente, neste segundo nível, isto é, aborda o processo e os impactos da modernidade na percepção dos próprios sujeitos. O indivíduo cindido pelas rupturas da modernidade é, enfim, o centro dos interesses da literatura da época.

O que até então era entendido como uno e coeso, passa por um processo de cisão que se estabelece a partir do rompimento com o caráter mágico das comunidades tradicionais. As sociedades, organizadas em Estados-nação e em torno de identidades nacionais que se pretendiam integradas, passam a perder, a partir do final do século XVIII e no século XIX, a uma velocidade estonteante, suas referências simbólicas organizativas, o que irá produzir, no nível subjetivo, deslocamentos significativos para a vida social.

Gumbrecht (1998), teórico da literatura alemão, aponta duas pré-condições para o início da modernidade: primeiro, o confronto entre o sujeito e o objeto (“sujeito espiritual e mundo de objetos”); e segundo, o movimento de interpretação do “mundo dos objetos” pelo “sujeito espiritual”. A modernidade se instaura a partir do rompimento de um universo que, até então, era completo. Paz (1996) fala na consciência da morte de Deus, morte essa já anunciada por Nietzsche (2001) no século anterior; Foucault (2000) e o próprio Gumbrecht (1998) enfatizam a quebra entre a linguagem e a representação; e Berman (1995), por sua vez, nos fala sobre “o turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia” (Berman, 1995: 15). O que se nos revela através destes teóricos é a sensação de perda irremediável de alguma coisa que nunca foi, que nunca

esteve.

Berman (1995) propõe três momentos para a modernidade. O primeiro se localizaria entre os séculos XVI e XVIII e consistiria em uma experiência ainda insípida da modernidade e dos processos de modernização. O segundo, em finais do século XVIII, quando começa a se desenvolver a consciência e a percepção das mudanças no mundo dos objetos e no sujeito espiritual; as mudanças no âmbito coletivo e no âmbito individual.

Esta segunda fase apresenta ao homem “a sensação de viver em dois mundos simultaneamente”, ou ainda, a sensação de carregar em si dois mundos diversos: o que até então era e o que agora passava a ser, mas ainda sem contornos nítidos, sem formas definidas. É neste contexto, inclusive, que, para a literatura, surge o homem romântico, dilacerado pela consciência da morte de Deus e perdido diante do colapso de seu mundo.

Inserido em uma realidade que não conhece, o homem romântico busca fugir para espaços familiares, que fazem parte de um passado seguro, ou para espaços criados por ele mesmo e, por isso, também seguros. A angústia, neste ponto, refere-se mais ao confronto com o novo, com o inusitado do que, propriamente, com o entendimento de que se faz necessário buscar novas certezas e novas verdades cabíveis no novo mundo que se apresenta.

A terceira e última fase proposta por Berman (1995) se caracteriza como o momento em que a expansão do processo de modernização chega a um ponto tal, que a própria modernidade se desintegra, fragmenta-se, e o homem moderno rompe com suas próprias raízes, rompe com a modernidade mesma.

O esforço positivista de organizar o caos, de imprimir coesão e garantir a integração social, amplamente traduzido na sociologia clássica, reverbera a reação a esse processo de esfacelamento do real pelo qual passa o mundo ocidental a partir do final do século XVII. Bauman (2013) se refere a esse período como a “fase sólida” da modernidade, em oposição à fase líquida na qual nos encontraríamos. Afirma que:

“A modernidade nasceu sob o signo da ‘Certeza’, e sob ele obteve suas vitórias mais espetaculares. Na fase ‘sólida’ inicial, a modernidade foi vivenciada como uma *longa marcha rumo à ordem* – aquela ‘ordem’ entendida como o domínio da certeza e do controle.... (...). O propósito da mudança era levar o mundo a um estado em que não haveria mais necessidade de mudança, o propósito do *movimento* era chegar a um *estado estável*. O objetivo do *esforço* era o estado de *descanso*, o do *trabalho duro*, o *lazer*” (2011: 43).

A “fase líquida”, para Bauman (2013), é caracterizada também pela fragmentação e pela reorganização da sociedade no caos. Já Giddens (2002), ao discorrer sobre esse mesmo momento, irá se referir a três conjuntos de elementos que explicariam o “caráter peculiarmente dinâmico da vida social moderna”: a *separação tempo espaço*, o *desencaixe* ou *descolamento das instituições sociais* e a *reflexividade*.

É este o contexto de surgimento da Sociologia como ciência. Ela lida com uma sociedade em pleno processo de complexificação, porém, inicialmente, com estruturas, normas, papéis e valores nitidamente delineados e em funcionamento sistêmico. Os indivíduos, para essa sociologia clássica, existem, porém se confundem com o próprio sistema, uma vez que sua existência é vista como a manifestação do próprio sistema incorporado. O indivíduo, para a sociologia clássica, em sendo a própria sociedade, é capaz de atuar de maneira autônoma e plena somente quando de fato introjeta em si mesmo os valores e normas que regem aquela sociedade. Ainda segundo Dubet (1994), o indivíduo, então, é “aquele que só existe por meio da interiorização da sociedade, para fazer dela o princípio de uma ação autônoma e subjetivamente ‘livre’, se bem que seja inteiramente social” (1994: 71).

Em alguma medida, o que a sociologia clássica nos apresenta como chaves explicativas da sociedade parece dialogar mais com um ideal de sociedade do que com as realidades sociais efetivamente encontradas naquele momento de profundas mudanças e transformações.

Esse momento histórico ao qual se referem os autores citados acima – o terceiro momento da modernidade, na proposta de Berman (1995), a fase pós-industrial da sociedade para Bell (1973), a alta modernidade para Giddens (2002), a fase líquida de Bauman (2013) – imprime novo ritmo e nova cadência para a vida social, acelerando processos e produzindo deslocamentos e fragmentações cada vez mais intensos. As conseqüências de sua intensificação reverberam em e constituem nossa contemporaneidade. As chaves explicativas da sociologia clássica, no entanto, mantêm forte ressonância com o mundo social contemporâneo e oferecem instrumentais importantes para a compreensão da realidade que se nos apresenta. Voltaremos a isso mais à frente.

Histórica e politicamente, podemos afirmar que esse momento culmina no final do século XX, com a derrocada da experiência comunista. Para Alexander (2003: 194), é um

momento de “transição” completamente imprevisto e surpreendente, que inverte o sentido das expectativas e das projeções históricas e políticas – “... *the sense of world-historical transformation remains, but the straight line of history seems to be running in reverse*”<sup>5</sup>, ele afirma.

Fraser (1997) se refere à “condição pós-socialista” que se estabelece aí, em que um sentimento de orfandade política, ideológica e, por que não, utópica se instala logo após a queda do muro de Berlim. Para a autora (1997: 01), a condição pós-socialista não é “sequer um veredicto negativo e definitivo da relevância e viabilidade dos ideais socialistas; é, na verdade, uma disposição cética, ou uma estrutura de sentimento que marca o estado da Esquerda no pós-1989”. Para ela (2011: 01 a 04), são três os elementos constitutivos desse momento: (i) “a ausência de qualquer visão progressista crível de alternativa à presente ordem; (ii) “uma mudança na gramática das demandas políticas”; e (iii) “o ressurgimento do liberalismo político”.

Fraser chama a atenção para esse momento histórico, definindo-o como decisivo para a reorganização da sociedade e das lutas sociais, para a redefinição das próprias identidades. A dimensão econômica, até então predominante na sociedade capitalista estruturada em classes sociais, cede lugar à dimensão cultural-simbólica, que passa a compor um mosaico social de identidades múltiplas que reivindicam reconhecimento e plena possibilidade de existência em um mundo social já tão deslocado de suas origens comunitárias, que mesmo as identidades nacionais e as fronteiras entre elas parecem se tornar menos importantes e mais fluidos.

É o momento em que começam a surgir os chamados movimentos identitários – os movimentos feministas e de mulheres, o movimento negro, os movimentos LGBT, entre outros – em luta por reconhecimento. A organização social e a luta por justiça social passam a se orientar por um sentido de identidade já bastante descolado daquele sentido social orgânico tradicional, em que as classes sociais pareciam funcionar como corpos autônomos e desindividualizados. As lutas identitárias são coletivas, mas representam cada sujeito individualmente, cada indivíduo em sua subjetividade e territorialidade.

Os movimentos e as lutas que despontam nesse momento histórico apontam para uma profunda reorganização social em curso e explicitam estruturas até então ignoradas de sociedades estruturalmente desiguais. Os sistemas de exploração e de dominação baseados

---

<sup>5</sup> Em tradução livre: “... o senso de transformação histórica do mundo permanece, mas a linha reta da história parece estar correndo no sentido inverso”.

na raça/cor e no gênero/sexo são denunciados e pesquisados. Sua existência material, concreta, passa a ser inescapável e seus repertórios e dispositivos se tornam mais e mais complexos.

E esse momento histórico é, para a sociologia, um momento de crise. A sociedade já não tem a unidade que se pretendia, teorias gerais já não dão conta de explicá-la ou sequer de entendê-la em sua complexidade. A ação individual passa a ser relida e a ocupar a centralidade do pensamento sociológico. Dubet (1994: 72) recupera esse processo ao abordar as transformações pelas quais passou a sociologia clássica e afirma, referindo-se ao pensamento de Bell (1973), que:

“A modernidade é dominada pela disjunção da ordem política, da ordem econômica e da ordem cultural e pela explosão dos papéis. A identidade dos indivíduos deixa de assentar sobre qualquer princípio fulcral. O papel social e a pessoa separam-se, marcando a morte das personagens. Na sociedade pós-industrial, já não há, pois, indivíduo, porque a modernidade deixa cara a cara uma racionalidade instrumental, que já não é a Razão das Luzes e do progresso, é uma cultura niilista que não tem outro princípio que não seja a experiência ‘autêntica’ do sujeito”.

Ao que chama de o “pessimismo de Bell”, Dubet (1994) contrapõe o “otimismo de Tourraine”, que aponta para a volta do sujeito. Entre um e outro, permanece Dubet com a certeza de que o sujeito clássico da sociologia, este de fato se desmanchou no ar. “O declínio do indivíduo da sociologia clássica não aparece como o sinal da crise da modernidade, mas como o mecanismo de separação da subjetividade e da objetividade, separação inscrita nesta modernidade mesma” (Dubet, 1994: 75).

E o declínio da noção de indivíduo e de sociedade é acompanhado pelo surgimento das teorias da ação de maneira múltipla e polissêmica. Ao tornar-se inviável a apreensão total do que se convencionou chamar “sociedade”, ao dissociar-se o indivíduo dessa sociedade que já não se apreende, passa-se ao estudo e à interpretação da ação dos atores sociais nas relações e interações cotidianas, segundo as mais variadas abordagens. Nesse sentido, Dubet (1994: 79) afirma que:

“Todos estes paradigmas da ação têm também um ponto comum, eles recusam de maneira mais ou menos clara os princípios da sociologia clássica (...). De modo mais exato, eles rejeitam a imagem desses princípios

que foi dada pela sociologia ‘estruturalista’ e marxista dos anos 70, a da ‘morte do sujeito’ e da recusa da própria idéia do ator mediante a exata sobreposição do ator e do sistema”.

E, segundo o esquema proposto por Dubet, passando, então, da concepção da ação individual como o sistema incorporado em ação; da ação como “conhecimento”, ainda fortemente marcada pela ideia da representação dos papéis sociais; alcançamos a formulação da ação como interação e linguagem, de um lado; e como estratégia e utilidade, de outro. Caminhos bastante diversos e que dão a dimensão da crise da sociologia e do esfacelamento da ideia clássica de sociedade como um todo coeso e de funcionamento sistêmico. Uma crise de paradigmas nos parâmetros kuhnianos, para Dubet (1994), mas que dá conta, ao mesmo tempo, de estabelecer, na ação, uma nova unidade para o pensamento sociológico. E é daí que ele conclui (1994: 91):

“Se a ‘sociedade’ deixou de ser uma representação adequada, se já não é identificável com um sistema, se já não tem centro e unidade, então é preciso pensar que a dispersão de lógicas de ação passa a ser a regra. A multiplicidade dos paradigmas de ação resulta desta mutação. Ela convida ‘empiricamente’ a que se oponha a noção de experiência à da ação da sociologia clássica”.

## **2.2. A Teoria Sociológica Contemporânea e as Teorias da Ação.**

E o que significa, então, fazer sociologia na contemporaneidade? O que existe de específico ou de particular na contemporaneidade que exigiria da sociologia um conjunto de novas abordagens e de novas metodologias?

Como vimos, e conforme apontam diversos autores, foi o processo de modernização da sociedade o que permitiu que a Sociologia surgisse como uma disciplina particular e diferenciada. Esse mesmo processo, já em estágio mais avançado, é o que, segundo Tourraine (2007), abriu espaço para a re-orientação dos estudos sociológicos em direção aos atores e aos indivíduos e não mais à economia e às instituições. Para Tourraine (2007: 187),

“...it was the crisis in the earlier representations of social life which provoked, beyond the decline of the

earlier sociology, the creation of a new intellectual space in which a constellation of forms of thought arose which constitute today what may be called contemporary sociology, and which is a sociology of ultramodernity. (...). The essential fact is the transition from a social life defined chiefly in economic terms to another whose principal categories are defined in cultural terms, and which therefore concern the domain of the personality, of the self's relation to itself, rather than that of social institutions and their functions. (...). We witness in fact a reversal of perspectives. It is no longer in terms of objective situations or evaluations, economic or otherwise, that the social actor is explained. It is the cultural actor, his image of himself and his demands that govern a rapidly increasing part of social life”<sup>6</sup>.

Pode-se dizer, portanto, que a tensão presente na relação entre agência e estrutura marca o desenvolvimento do pensamento sociológico contemporâneo, particularmente a partir do momento em que maior atenção começa a ser dada ao estudo da ação individual pela sociologia, ao mesmo tempo em que se passa a questionar a rigidez e o determinismo habitualmente atribuídos às estruturas.

Se a preocupação central da sociologia era a descrição e a explicação da lógica e do funcionamento da sociedade a partir da identificação das estruturas que a definem e a conduzem quase que automaticamente, a teoria sociológica começa a ficar mais complexa na medida em que as relações sociais, em nível micro, passam a ser consideradas. As interações sociais, as relações face-a-face, as teorias da agência, a sociologia da experiência, a sociologia das emoções: um novo olhar e outras dinâmicas sobre a sociedade e sobre os atores sociais passam a ganhar corpo e a compor novos discursos e novas vozes dentro do pensamento e da produção sociológica.

---

<sup>6</sup> Em tradução livre: “... foi a crise nas primeiras representações da vida social que provocou, para além do declínio da sociologia dos primeiros tempos, a criação de um novo espaço intelectual no qual uma constelação de formas de pensamento surgiu, constituindo o que hoje pode ser chamado de sociologia contemporânea e que se trata de uma sociologia da ultra-modernidade. (...). O fato essencial é a transição de uma vida social definida primordialmente em termos econômicos, para uma outra, cujas principais categorias são definidas em termos culturais, e que, portanto, referem-se ao domínio da personalidade, da relação do *self* consigo mesmo, mais do que aquela das instituições sociais e suas funções. (...). Nós testemunhamos, em realidade, uma inversão de perspectivas. Já não é em termos de situações objetivas ou de avaliações econômicas ou o contrário, que o ator social é explicado. É o ator cultural, sua imagem de si mesmo e suas demandas que governam uma parte em rápido crescimento da vida social”.

Para além dos dois extremos que se constituem com a ampliação e o fortalecimento dos estudos da chamada micro-sociologia – de um lado, as correntes vinculadas ao estruturalismo e ao funcionalismo; de outro, aquelas mais vinculadas à fenomenologia, ao interacionismo, entre outras –, surge a preocupação, e a elaboração dela decorrente, com as relações entre esses dois lados da teoria social.

A dicotomia estabelecida entre estrutura e agência se dissolve ao mesmo tempo em que se fortalece nas inúmeras tentativas de transposição dessa tensão. Espécie de pecado original da sociologia, a ênfase na estrutura como objeto último da pesquisa e do olhar sociológico, criou uma distância aparentemente intransponível entre o indivíduo e sua capacidade de agência, e a ordem social “maior” definida e regulada pelas estruturas. A relação entre estrutura e ação social se transforma, então, em uma relação de tipo “ou, ou” dentro da Sociologia – ou se trabalha com o foco nas estruturas, ou com o foco nas ações humanas.

Aqui vale uma pequena intervenção no curso dessa recuperação histórica, para afirmar que, como iremos desenvolver mais à frente, a dicotomia entre ação e estrutura, ainda que possua seu valor analítico e retórico, não corresponde às realidades sociais com as quais nos encontramos e nas quais estamos imersas todos os dias.

Entendemos que ambas existem no mundo social e operam em articulação, combinando-se de diferentes formas e em diferentes intensidades. Entendemos que sistemas como o capitalismo, o racismo e o patriarcado definem estruturas econômicas de funcionamento, estruturas culturais de pensamento e comportamento e estruturas políticas de organização da sociedade. Definem repertórios, mecanismos e dispositivos acionados pelos atores sociais, mas também desmontados por esses mesmos atores.

As rupturas estabelecidas nesses processos de desmonte são possíveis a partir da construção individual e coletiva da autonomia e da identidade – processos reflexivos que se desenrolam no espaço da subjetividade e da coletividade, sempre que alcançada a consciência.

### **2.2.1. Estrutura e ação: pólos da Teoria Sociológica Contemporânea.**

Muitas são as tentativas de se transpor esse hiato. Daí a insistência na solução deste problema sociológico de origem perpassar a obra e o pensamento de muitos dos grandes teóricos da sociologia contemporânea. Examinamos aqui, breve e quase que ilustrativamente, o pensamento de quatro sociólogos agrupados discricionariamente em dois pólos. Latour (2004, 2005) e Lahire (2002, 2004), de um lado, Giddens (1989) e Bourdieu (1979, 1980), de outro.

Giddens e Bourdieu trazem uma discussão mais explícita e direta a respeito das possibilidades teóricas de se trabalhar com ação e estrutura dentro de um mesmo paradigma. O “problema” da ação *versus* estrutura está no cerne das formulações teóricas de ambos.

Já Latour e Lahire trazem para esse debate uma perspectiva menos interessada nessa tensão (especialmente no caso de Latour), e mais voltada a um debate a respeito da ação como espaço prioritário da vida social e, portanto, da observação e da pesquisa sociológica.

Se, por um lado, as abordagens de Giddens e Bourdieu permitem localizar o espaço da transgressão, entendida como conflito, tensão, precisamente no hiato entre estrutura e ação, a leitura de Latour e de Lahire abre espaço para a formulação metodológica da observação sociológica e para o entendimento de que, creia-se ou não na existência das estruturas como “entidades” sociológicas repletas de potencial explicativo, é na observação e descrição da ação que se encontra a chave para o entendimento da vida social em toda a sua complexidade.

### ***Latour e Lahire: o foco na ação.***

Para se entender Latour, é importante começar por localizá-lo no espectro das ciências sociais. Mais identificado com a antropologia do que com a sociologia, e com um elaboração teórica que vincula ciências sociais às ciências naturais e exatas, as pesquisas e o pensamento de Latour se orientam por um impulso de reorganização do objeto das ciências sociais. Avesso à ideia de modernidade (e, mais ainda, à de pós-modernidade), Latour desconstrói a noção fundadora da Sociologia, segundo a qual a construção de parâmetros e de tipos explicativos são necessários à pesquisa sociológica.

Para o autor, a ideia de modernidade não comporta a reunificação entre natureza e cultura necessária à pesquisa em ciências sociais. O autor rejeita a ideia de fragmentação

do sujeito e de dissociação entre objetividade e subjetividade e, em seu lugar, propõe uma leitura da sociedade focada no processo de construção social a partir da identificação das associações. Para Latour (2005), fazer sociologia é um processo de construção da sociedade a partir de uma pormenorizada descrição das ações e associações de objetos humanos e não-humanos. A separação entre o natural e o cultural não existe; e tampouco a estrutura como determinante da ação dos indivíduos.

Em prefácio da entrevista concedida por Latour a Sztutman e Marras, em 2004, os pesquisadores sugerem que:

“ao desmontar ali a ilusão moderna de que é possível isolar o domínio da natureza (o inato) do domínio da política (a ação humana), Latour reconectou a modernidade a todas as demais naturezas-culturas do globo, delineando propostas para uma possível convivência intraplanetária”<sup>7</sup>.

Segundo Latour, “*nature and society are two perfectly happy bedfellows, whose opposition is a farce*”<sup>8</sup> (2009: 141).

Latour (2005) não reconhece a existência de um contexto ou de estruturas que pré-determinem o desenrolar das ações. Sua proposta, ao contrário, é de que a rede de ações e associações observáveis e descritíveis pelo/a pesquisador/a é capaz de construir um entendimento sobre o que seja a sociedade, independente daquilo que se presuma *a priori* a respeito da organização e constituição da mesma. Afirma (2005: 29):

“The choice is thus clear: either we follow social theorists and begin our travel by setting up at the start which kind of group and level of analysis we will focus on, or we follow the ‘actors’ own ways and begin our travel by the traces left behind by their activity of forming and dismantling groups”<sup>9</sup>.

Para o autor, os atores (ou “actantes”) somente existem se associados a outros atores, ou seja, a ação é sempre uma ação que se desencadeia em rede. Se não existe

---

<sup>7</sup> Latour, B. 2004. *Por uma antropologia do centro*. Mana. Vol. 10, no. 02. Rio de Janeiro. pp. 397.

<sup>8</sup> Em tradução livre: “natureza e sociedade são dois parceiros de cama perfeitamente felizes, cuja oposição é uma farsa”.

<sup>9</sup> Em tradução livre: “A escolha é, portanto, clara: ou seguimos teóricos sociais e começamos nossa viagem ao definir, de início, em que tipo de grupo e em que nível de análise nós nos focaremos, ou seguimos os caminhos dos próprios ‘atores’ e começamos nossa viagem nos rastros deixados para trás por sua atividade de formar e desmontar grupos”.

associação com outros sujeitos, não existe ação. Os grupos, por sua vez, apenas existem enquanto conjunto de atores em movimento permanente, jamais como estruturas estanques e definidoras da ação.

A ênfase de Latour, portanto, está colocada mais na ação e no movimento em si, do que propriamente na capacidade, nas disposições, na intencionalidade ou na reflexividade dos sujeitos. Seu interesse está mais voltado às associações possíveis e à construção das redes de relações entre natureza e cultura, entre humano e não-humano, que no sentido ou nas razões da ação. Para o autor, importa o efeito (nos rastros, “*traces*”) e não a causa da ação. A teoria da ação e rede (“*actor-network theory*”) é uma teoria sobre “como” estudar as coisas (2005: 142), e não sobre o que buscar na realidade para dar sentido a um modelo explicativo.

Nesse sentido, Latour se afasta radicalmente das elucubrações a respeito do conflito ação x estrutura nas ciências sociais. Afinal, como pensar nessa tensão sem considerar as causas e os contextos das ações, sem analisar os sujeitos como indivíduos, ainda que indivíduos indissociáveis de uma coletividade?

Lahire parece oferecer uma abordagem mais conciliadora, que recupera o debate sobre ação x estrutura – em um debate aberto com Bourdieu –, ainda que seu foco esteja claramente colocado na primeira. O que Lahire traz de mais interessante para o debate sobre ação e estrutura e, mais especificamente, sobre a discussão a respeito das transgressões e das rupturas, é precisamente a ideia de que os esquemas de ação formatados pelas estruturas não definem, necessariamente ou inevitavelmente, o curso de ação e a trajetória de vida dos indivíduos.

O diálogo de Lahire com Bourdieu e o desenvolvimento de seu pensamento teórico são travados, primeira e prioritariamente, no campo da educação. Lahire questiona o “determinismo reprodutivista” da teoria de Bourdieu sobre a educação, abrindo espaço para o entendimento da heterogeneidade e da diferenciação da sociedade contemporânea.

A construção da sociologia em Lahire, portanto, está estreitamente vinculada à noção de que o mundo contemporâneo é um mundo que não se pode explicar a partir de teorias ou concepções homogeneizantes ou de enquadramento da realidade. Assim como defende Latour, para Lahire não é a realidade que deve se adaptar aos modelos explicativos da sociologia, mas sim a sociologia que deve dar conta de criar metodologias de pesquisa e recursos explicativos que deem conta da complexidade da realidade.

E, se a teoria dos campos e do *habitus* de Bourdieu está centrada na decodificação dos princípios geradores da ação, o interesse de Lahire está em esclarecer o percurso que vai dos princípios à ação em si – um caminho que pode apresentar desvios e resultar em surpresas. O autor pergunta:

“O que fazer com os operários não qualificados que lêem muito mais do que o esperado e que bagunçam a problemática teórica imaginada sobre os gostos e desgostos de classe? Com aqueles que, em certos pontos, em certos domínios, parecem mais próximos dos empregados ou das profissões intermediárias?” (2002: 18).

Para o estudo desses percursos – dos princípios ou, na linguagem de Lahire, das disposições, para a ação – o autor propõe como instrumento o próprio indivíduo. Mas, ao contrário de Latour, um indivíduo com história, com passado, com contexto. Daí a escolha metodológica de desenvolver pesquisas sobre a história de vida dos sujeitos. É nesse universo que o/a pesquisador/a encontrará o mapa das disposições que o indivíduo carrega, o relato de suas ações e, portanto, as chaves para o entendimento do percurso entre disposições e ações.

Para Lahire (2004), o “homem plural” deve ser o objeto da investigação sociológica. A unicidade e a coerência das suas ações não devem ser dadas como pressupostos, mas sim exploradas e questionadas ao longo do processo de pesquisa empírica. Tampouco a certeza da fragmentação e a rejeição da existência de princípios geradores (estruturas incorporadas) devem ser adotadas como verdades na construção metodológica de uma pesquisa. A proposta de Lahire é a de que existe, sim, um conjunto de disposições – “conjunto incorporado de socializações” (Lahire, 2004: 28) – que tendem a formatar a ação dos indivíduos, ainda que, em alguns casos, não as determinem.

É precisamente por essa via que construímos a metodologia para a pesquisa desenvolvida nessa tese, entendendo que os sujeitos do processo de escolarização, ainda que atuem a partir de uma série de disposições e repertórios construídos e compartilhados socialmente, agem com autonomia para a combinação desses repertórios e a reflexão sobre o seu sentido. A construção dessa autonomia, por sua vez, se dá também em diálogo com as condições objetivas da vida social, a partir da identificação desses mesmos dispositivos

e repertórios – de como existem no mundo social e de como se processam subjetivamente em cada indivíduo.

O espaço para a incoerência, para a transgressão e a ruptura, é explicado por Lahire por meio da ideia de pluralidade dos esquemas disposicionais dos sujeitos. Cada indivíduo estaria exposto a uma pluralidade de mundos sociais, cada qual com seu conjunto de socializações. As sociedades diferenciadas, portanto, expõem os indivíduos a um trânsito permanente entre mundos diferentes e, muitas vezes, contraditórios, os quais se traduzem na incorporação de conjuntos de socializações proporcionalmente diferentes e contraditórias pelos indivíduos. Digamos, portanto, que cada sujeito conta com uma espécie de arsenal de disposições que podem se traduzir em ações por meio de combinações as mais inesperadas. Para Lahire (2002: 31), portanto,

“Mais que considerar a coerência e a homogeneidade dos esquemas que compõem o estoque de cada ator individual como a situação modal, a que é mais freqüentemente observável numa sociedade diferenciada, achamos que é preferível pensar que esta é a situação mais improvável, mais excepcional e que é muito mais comum observar atores individuais menos unificados e portadores de hábitos (de esquemas de ação) heterogêneos e, em certos casos, opostos, contraditórios”.

Na tentativa de compreender os mecanismos de transgressão nas ações dos indivíduos, o pensamento de Latour e de Lahire nos acrescentam algumas informações importantes – e que, mais à frente, faço dialogar com o pensamento de Dubet na construção da sociologia da experiência. No caso de Latour, nos interessa a ideia de que indivíduos se tornam atores quando imersos em uma coletividade, ou seja, quando interagem com outros atores. Ainda que rejeite a noção de grupo como espaço determinante ou estimulante da ação, Latour nos indica um caminho metodológico importante na medida em que sinaliza para a importância de que a análise das ações e dos atores seja sempre relacional.

Lahire, por sua vez, nos aproxima um pouco mais da tensão aqui explorada ao reconhecer a existência de disposições, de socializações incorporadas, que compõem o estoque de respostas possíveis de cada ator. A ideia da pluralidade dos mundos e esquemas aos quais os atores estão submetidos e a conseqüente geração de um arsenal plural, complexo e heterogêneo de ações possíveis, bem como o foco no percurso entre os

esquemas e as ações, abre espaço para escolhas metodológicas menos ortodoxas dentro do universo da pesquisa empírica na Sociologia – o estudo de trajetórias e histórias de vida.

Giddens e Bourdieu, por outro lado, trazem um debate mais voltado para a tensão mesma entre estrutura e ação, com foco mais intenso na sobrevivência da estrutura e em como esta se manifesta nas ações dos indivíduos. Em um nível que também é explorado no próximo capítulo, essa abordagem se aproxima da teoria da justiça social de Fraser, ou do uso que se pretende fazer dela nesta tese. Além disso, a opção por esses dois autores para o aprofundamento da discussão sobre a transgressão se dá, precisamente, por se considerar que o entendimento do fenômeno não pode ser alcançado totalmente se descartado o peso das estruturas nas ações dos indivíduos.

### ***Giddens e Bourdieu: e a estrutura sobrevive***

A teoria de Giddens traz uma contribuição importante a esse debate ao dar destaque ao processo de formação das estruturas e ao papel consciente dos indivíduos nesse processo. Sua proposta abre espaço para se entender a mudança social como um processo mais dinâmico e no qual os atores e, especialmente, as relações sociais intervêm de fato. Para Giddens (1989: 28), “a questão fundamental da teoria social (...) consiste em expor como as limitações da presença individual são transcendidas pela extensão das relações sociais através do tempo e do espaço”.

A ideia de que a “estrutura só existe como presença espaço-temporal” (Giddens, 1989: 13/14) é especialmente importante, na medida em que contextualiza e atualiza as estruturas. Ou seja, por mais rígidas e automáticas que possam ser, existe algum componente de dinamicidade que opera as mudanças sociais nos níveis mais profundos e que considera as relações sociais como mecanismos dessas mudanças.

Para Giddens, a estrutura tem um caráter dual e opera a partir de regras e recursos acionados pelos indivíduos em suas relações sociais. A maneira como se combinam e se atualizam essas regras e recursos – e isso pode ser feito pelo indivíduo com algum grau de racionalidade – é o que possibilitaria a mudança no nível da estrutura.

E trabalhar com a ideia de mudança social, nesse contexto, é particularmente relevante porque permite um entendimento diferenciado tanto da relação agência e estrutura, quanto da ocorrência da transgressão ou do desvio.

Se pensarmos que as transgressões de hoje podem consolidar as novas estruturas de amanhã, e se considerarmos que as transgressões partem, essencialmente, das ações dos atores localizadas no tempo-espaço da estrutura (ou, nos termos de Bourdieu, num espaço social específico) e realizadas no contexto de suas relações sociais, temos então um vínculo mais forte estabelecido entre ação e estrutura.

Para Bourdieu (1980), a “prática” humana é conduzida pelos códigos da estrutura. Ela é definida pelo *habitus* e localizada em um espaço social específico. Não existe, portanto, muito espaço para a criatividade individual, nem para surpresas nas ações e reações dos atores. Para Bourdieu, as ações são determinadas pelas condições estabelecidas no interior de cada espaço. As mudanças somente seriam possíveis em um nível mais profundo das estruturas que reverberasse para os níveis da interação humana.

Ao menos do ponto de vista da mudança social e da transgressão, a tentativa de superar a tensão entre agência e estrutura em Bourdieu é apenas parcialmente bem-sucedida, já que retira da ação autonomia e possibilidade de resposta transgressora à ordem definida no nível da estrutura.

Em um artigo de 1992 intitulado *A theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation*, Sewell<sup>10</sup> propõe uma teoria da estrutura que compreende a mudança estrutural, em diálogo crítico com o pensamento de Giddens e Bourdieu. Para Sewell, “*in the world of human struggles and stratagems, plenty of thoughts, perceptions, and actions consistent with the reproduction of existing social patterns fail to occur, and inconsistent ones occur all the time*”<sup>11</sup> (Sewell, 1992: 15).

A partir de algumas das construções conceituais de Giddens e de Bourdieu, o autor propõe cinco axiomas-chave para a construção de uma teoria da mudança social estrutural. Seriam eles: a multiplicidade das estruturas, a transposicionalidade (*transposability*) dos esquemas<sup>12</sup>, a imprevisibilidade da acumulação de recursos, a polissemia dos recursos e a interseção de estruturas. Para Sewell (1992: 19),

---

<sup>10</sup> William H. Sewell Jr., professor emérito de História e Ciência Política do Departamento de História da Universidade de Chicago.

<sup>11</sup> Em tradução livre: “no mundo das lutas e estratégias humanas, muitos pensamentos, percepções e ações consistentes com a reprodução de padrões sociais existentes deixam de ocorrer, enquanto outros, inconsistentes, ocorrem todo o tempo”.

<sup>12</sup> Sewell propõe o conceito de “esquema” no lugar do conceito de “regras” de Giddens. De acordo com o próprio autor, “*what I mean to get at is not formally stated prescriptions but the informal and not always conscious schemas, metaphors, or assumptions presupposed by such formal statements*” (Sewell, 1992: 08). [“onde pretendo chegar não é nas prescrições formalmente construídas, mas nos esquemas, metáforas ou suposições informais e nem sempre conscientes, pressupostas nos tais posicionamentos formais”].

“Structures are sets of mutually sustaining schemas and resources that empower and constrain social action and that tend to be reproduced by that social action. (...). Structures are at risk, at least to some extent, in all of the social encounters they shape – because structures are multiple and intersecting, because schemas are transposable, and because resources are polysemic and accumulate unpredictably”<sup>13</sup>.

O que Sewell propõe, portanto, é um sistema social de forte dinamicidade, no qual atores transitam por estruturas múltiplas e passíveis de intercruzamentos e mobilizam esquemas e recursos polissêmicos e elásticos. O foco, portanto, está colocado no indivíduo agente e na maneira como ele opera e transita no interior das estruturas.

A agência para Sewell é, assim, elemento constitutivo da estrutura. *“To be an agent means to be capable of exerting some degree of control over the social relations in which one is enmeshed, which in turn implies the ability to transform those social relations to some degree”*<sup>14</sup>.

Para o autor, a capacidade para agência, ainda que inerente a toda pessoa humana, está vinculada a um conjunto específico de esquemas e recursos culturais e, portanto, associada a um meio social particular. E quanto maior o controle do ator social sobre essa capacidade, maiores são seus “poderes transformadores” (*transformative powers*). Assim, a agência é também individual e coletiva, na medida em que o seu exercício é sempre um ato de comunicação de um ator com outros.

O mais interessante na leitura de Sewell é pensar na dinamicidade das estruturas e nas possibilidades de mudanças contidas nessa ideia. A perspectiva da agência como a capacidade dos indivíduos e grupos de mobilizarem esquemas e ativarem recursos de forma criativa e de acordo com o contexto também se enriquece na medida em que sugere que o grau de agência (agência aqui entendida como a capacidade de interferência na

---

<sup>13</sup> Em tradução livre: “Estruturas são conjuntos de esquemas e recursos sustentados mutuamente, que fortalecem e constroem a ação social e que tendem a ser reproduzidos pela ação social. (...). Estruturas estão em risco, pelo menos até certo ponto, em todos os encontros sociais que elas moldam – porque estruturas são múltiplas e intersectantes, porque esquemas são transponíveis, e porque os recursos são polissêmicos e se acumulam de maneira imprevisível”.

<sup>14</sup> Em tradução livre: “Ser um agente significa ter a capacidade de exercer algum nível de controle sobre as relações sociais nas quais se está enredado, o que, por sua vez, implica na habilidade de transformar aquelas relações sociais em algum nível”.

realidade) de cada indivíduo também varia de acordo com sua experiência e inserção no meio social.

O artigo permite, portanto, pensar nas transgressões como manifestações da criatividade dos agentes no exercício de sua agência. E pensar na possibilidade da transgressão a partir do indivíduo nos coloca duas questões importantes: a mudança pretendida pela transgressão, quando ocorre, se dá no nível da estrutura ou no nível dos esquemas incorporados? Entendendo que se dê no nível dos esquemas (como ações que contradizem os esquemas apreendidos, propondo novos esquemas e criando um conflito interno e exteriorizável com a ordem estabelecida na/pela estrutura), o que significa a transgressão como comportamento social e como ela pode ser entendida como experiência sociológica?

A outra questão se refere à afirmação de Sewell de que o meio social determinará a capacidade de agência de um indivíduo. Do ponto de vista da transgressão, não é necessariamente verdadeiro que um indivíduo que acumule mais status e mais capital em um determinado contexto social venha a ter uma capacidade de agência (transgressora) maior que um indivíduo “descapitalizado”. Voltamos aqui à pergunta de Lahire a respeito dos operários que, por lerem mais que a média, aproximam-se mais de grupos sociais mais capitalizados que aquele que, em tese, os contém.

Na seção abaixo, nos aproximamos do debate sobre a transgressão a partir do repertório oferecido pela sociologia do desvio. Ainda que consideremos o termo “desvio” semanticamente pobre e politicamente ambíguo, parece-nos importante retomar o debate aberto por Becker (2008) para que possamos construir um sentido para a ideia de transgressão adotada nesta tese.

### **2.3. Transgressão e desvio.**

O percurso feito até aqui, permite-nos entender a transgressão a partir das ações individuais e coletivas e explorar suas possibilidades e potencialidades no mundo social é um dos objetivos principais desta tese. É o que nos permite explorar as possibilidades de rupturas e transformações no espaço social da educação escolar, entendendo como se

processa a relação entre as/os sujeitos e as estruturas e sistemas sociais em operação. Daqui, portanto, passamos, logo mais, ao debate central do estudo: a transgressão e as possibilidades de transformação dentro de uma das mais importantes instituições sociais da contemporaneidade: a educação formal.

Começamos por uma aproximação à sociologia do desvio. Conforme destaca Goode (2004), ela tem sido apontada por muitos acadêmicos como uma linha em franca decadência. Seja pela falta de produção acadêmica na área (afirmação refutada por Goode), seja pelo despertar de posições conservadoras inspirado pelo foco no desvio, o estudo das transgressões como fenômenos sociais dignos de atenção, pesquisa e reflexão, continua alvo de questionamentos por parte da comunidade acadêmica. Há, no entanto, quem, como ele próprio, resista às críticas e pronunciamentos de morte dessa corrente de estudos e insista em reafirmar sua relevância e sua vitalidade.

A relevância dos estudos sobre o desvio e a transgressão, no entanto, é não apenas atual, como também merecedora de releituras e de novos enfoques, tendo em vista o atual contexto de formalização e aceitação de certos comportamentos entendidos como desviantes – o casamento de pessoas do mesmo sexo em alguns países, a descriminalização do aborto e do uso de drogas em outros.

### **2.3.1. A transgressão nas ações disruptivas.**

A aproximação que fazemos, nesta tese, à sociologia do desvio tem, na verdade, a intenção de elaborar mais sobre a transgressão do que sobre o desvio, no sentido de entender o que chamarei de *ações de caráter disruptivo* e, mais especificamente, aquelas, dentre estas, de caráter também transformador. Antes de chegar lá, no entanto, retomamos brevemente o debate sobre a sociologia do desvio para, a partir dele, alcançarmos uma formulação sobre a transgressão e sobre as *ações disruptivas*.

Segundo Becker, o desvio é criado e definido pela sociedade, na medida em que as mesmas regras que definem o comportamento padrão definem também o comportamento transgressor ou desviante (aquele que não é padrão). Becker (1963: pp. 8–9) destaca que:

“From this point of view, deviance is not a quality of the act the person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanctions to an

“offender.” The deviant is one to whom that label has successfully been applied. Deviant behavior is behavior that people so label”<sup>15</sup>.

A definição de Becker do desvio o vincula não exatamente à ação individual, ou ao menos não à ação racional e consciente, mas sim à estrutura e aos esquemas a ela atrelados. Quer dizer, não existe, segundo Becker, uma intencionalidade no desvio em si como ação, mas sim uma classificação externa e normatizadora (referenciada na regra social) àquela ação, que a define como desviante.

Entendendo-se, portanto, o desvio como uma atribuição social a uma ação individual de ruptura, não intencional, com os padrões sociais de normalidade ou de moralidade, sugere-se uma diferenciação entre este conceito e o de transgressão. A transgressão se referiria mais à ação propriamente dita que ao caráter do comportamento atribuído a um indivíduo. Seria também um desvio, na medida em que pode ser percebida pelos outros como comportamento desviante. A transgressão difere também do desvio por seu caráter intencional. Transgredir pressupõe, portanto, consciência da ação ou do comportamento desviante e racionalidade e intencionalidade na reprodução e na construção de discursos em torno desse comportamento. A transgressão, na leitura proposta aqui, não se restringe à quebra com padrões e ordens hegemônicas, mas à quebra *deliberada* com esses padrões e ordens. As dimensões da *intencionalidade* e da *reflexividade* são fundamentais nesse sentido.

A transgressão pode também ser, segundo nossa caracterização, de ordem *individual* ou de ordem *coletiva*. No primeiro caso, coincide com mais força com o desvio, já que isola e estigmatiza um indivíduo designado como transgressor. Nas escolas, compõe a cena recorrente do/a jovem estigmatizado como rebelde ou problemático, para o qual são invariavelmente dirigidas sanções e ações de adequação e correção comportamental. Na análise das trajetórias escolares à qual nos dedicaremos alguns capítulos à frente, nos encontraremos com o caso de um jovem de comportamento desviante, de tipo transgressor individual, que foi capaz de reconstruir o sentido de sua transgressão, alçando-a à esfera coletiva. Esse movimento – da dimensão individual para a dimensão coletiva da

---

<sup>15</sup> Em tradução livre: “Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas sim a consequência da aplicação, por outras pessoas, de regras e sanções a um ‘ofensor’. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso. Comportamento desviante é comportamento assim rotulado pelas pessoas”.

transgressão – nos interessa particularmente, porque encontramos nele o potencial transformador das ações transgressoras.

No segundo caso, de transgressão de ordem coletiva, temos intencionalidade e reflexividade construídas e compartilhadas por quem produz a ação. A ação transgressora de tipo coletivo será, além de consciente e intencional, *programada*, ou seja, direcionada a um objetivo específico, sempre vinculado à ruptura de um ordenamento pré-estabelecido e, portanto, à transformação social em algum nível. Chamamos esse tipo de ação transgressora, com caráter de ruptura intencional e programada de ordens e padrões hegemônicos, de *ação disruptiva*.

A ação disruptiva seria, nesse caso, uma ação transgressora, *intencional, reflexiva e programada, de tipo coletivo*, transformada em desafio aberto à ordem (normativa). Nesse sentido, terá sempre um sentido político, na medida em que se organiza e se expressa no espaço público e se orienta para a reorganização desse mesmo espaço público. Em resumo, *a ação disruptiva é uma ação transgressora reflexiva e intencional, de caráter coletivo, programada e que, com um objetivo político claro, desafia ordens e padrões hegemônicos em busca de transformações sociais*.

Tomando como exemplo movimentos de dimensões transnacionais, como o movimento feminista, o movimento negro ou o movimento LGBT, e dialogando com a proposta de Sewell para a leitura das mudanças estruturais, podemos sugerir que a *ação disruptiva* mobiliza e desafia, na verdade, uma multiplicidade de atores sociais, estruturas, esquemas (ou disposições, segundo Lahire) e recursos. Na construção de seus objetivos e de sua *programação*, aciona disposições identitárias que permitem a vinculação de grupos tão diversos quanto brasileiros, suecos e iraquianos, ao mesmo tempo em que rompe, ainda que apenas naquele contexto (estrutura localizada espaço-temporalmente) com outras estruturas culturais e identitárias profundas, como a nacionalidade e o credo, por exemplo. As demandas por direitos desses movimentos, por outro lado, são demandas disruptivas também, originadas por comportamentos ou ações transgressoras, que reivindicam uma mudança institucional, de estruturas formais e materializadas – como é o caso das lutas por mudanças na legislação – e uma mudança cultural-simbólica, de estruturas profundas e abstratas.

A proposta de Sewell (1992), portanto, de que as estruturas sejam dinâmicas, múltiplas e passíveis de interseções e de que os esquemas e recursos sejam transponíveis

(*transposable*) e polissêmicos dialoga com o conceito proposto de *ação disruptiva*. É apenas por entendermos que as estruturas e os sistemas sociais comportam certa maleabilidade, que podemos pensar em ações capazes de produzir rupturas e transformações sociais.

#### **2.4. Sentidos para a transformação social.**

Se estamos aqui tratando de ações disruptivas que têm por objetivo final a transformação social por meio da ruptura de padrões e ordens hegemônicas, faz-se necessário, então, caracterizarmos a que nos referimos quando abordamos as transformações sociais.

Um primeiro elemento a se considerar para abordá-las é a necessidade de situá-las no tempo e no espaço histórico e cultural no qual se estabelecem. As transformações sociais se processam em contextos específicos e são produtos de seu tempo. É o que Alexander (2003: 196) enfatiza, ao reconhecer o caráter instável e imprevisível do mundo social:

“Despite the fact that we have no idea what our historical possibilities will be, every theory of social change must theorize not only the past, but the present and future as well. We can do so only in normative and expressive ways, in relation not only to what we know but to what we believe, hope, and fear. Every historical period needs a narrative that defines its past in terms of the present and suggests a future that is fundamentally different from and, typically, ‘even better’ than contemporary time. For this reason there is always an eschatology<sup>16</sup>, not merely an epistemology, in theorizing about social change”<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Ao se referir a uma escatologia da teorização sobre a mudança social, Alexander reporta-se precisamente ao exercício teórico de interpretação dos “finais” dos processos sociais e históricos. A noção de temporalidade e de finitude dos processos históricos é destacada pelo autor como essenciais, portanto, ao exercício de teorização sobre a mudança social.

<sup>17</sup> Em tradução livre: “Apesar do fato de que não temos nenhuma ideia sobre quais serão as nossas possibilidades históricas, toda teoria de mudança social precisa teorizar não apenas o passado, mas o presente e o futuro também. Nós podemos fazer isso apenas de modo normativo e expressivo, em relação não apenas àquilo que sabemos, mas também àquilo em que acreditamos, pelo que esperamos e tememos. Todo período histórico precisa de uma narrativa que defina seu passado em termos de seu presente e sugira um futuro que seja fundamentalmente diferente de e, tipicamente, até melhor que a contemporaneidade. Por essa razão, há sempre uma escatologia, não apenas uma epistemologia, na teorização sobre a mudança social”.

Situar, portanto, as transformações sociais em seu presente histórico e a partir do seu passado histórico, em um exercício de desenhar um futuro ao qual se almeja, é o que, de alguma maneira, nos dispomos a fazer aqui. A cena social na qual se desdobra uma transformação – o presente – é variável e multivalente, no sentido de sua multiplicidade de repertórios e organizações possíveis.

Para o estudo das transformações sociais, é necessário, portanto, que se recupere o cenário social no qual elas se desenrolam. E quais seriam os critérios para a construção e a recuperação desse cenário? Dialogando com Alexander, partimos de uma abordagem que considera três condições estruturantes e fundamentais das realidades sociais e que nos informam sobre o passado e o presente nos quais elas se assentam. São elas: (i) as condições históricas específicas a cada realidade; (ii) as dimensões de desigualdades particulares e estruturantes de cada realidade; e (iii) os repertórios socioculturais a partir dos quais as interações sociais se estabelecem.

Significa dizer que entendemos, inspiradas no modelo proposto por Sewell (1992), que as relações e interações sociais se estabelecem em um mundo social e real onde as estruturas são, assim como as ações individuais e coletivas, multivalentes – no sentido das diversas combinações possíveis entre as distintas instituições, normas, padrões e repertórios que as conformam; e polissêmicas – já que seus sentidos irão variar nos processos de interação com os atores sociais, sejam eles individuais ou coletivos.

Destacamos também o necessário posicionamento em relação a esse “futuro desejado” ao qual se refere Alexander (2003) – afinal, a direção das transformações sociais será sempre diferente daquela identificada com um presente determinado, resultado de um processo passado.

Situando nosso horizonte de futuro, abordamos as transformações sociais nesta tese no sentido do enfrentamento e da superação de injustiças sociais. Quer dizer, as transformações seriam processos reorganizativos do mundo social que se movimentam a partir das demandas por justiça social e que se concretizam como mudanças efetivas para ampliação das condições de justiça social, conforme definida por Fraser (e nos debruçaremos sobre essa definição logo a seguir).

Assim, não entendemos as transformações sociais nem como um processo total e linear de caráter evolutivo ascendente; nem como um processo dialético de tensão binária e síntese total. Entendemos o mundo e a realidade social como um universo em permanente

movimento dialético (ainda que não total) e de profunda polifonia. Quer dizer, ainda que possamos identificar padrões estruturais de caráter transversal e global, as respostas em termos organizativos são tão diversas quanto o são as formas de organização social humana. Assim, concordamos com Sewell tanto com relação à existência, quanto com relação à dinamicidade das estruturas e à polissemia dos recursos para as interações sociais – entre indivíduos e com as estruturas.

Nesse sentido, entendemos que as transformações sociais podem ocorrer em diferentes níveis da organização social, inclusive de forma concomitante. As rupturas e as alterações que produzem nas estruturas variam de acordo com:

- (i) *As dimensões* – da mais local à mais global. Transformações sociais podem ocorrer tanto numa comunidade particular, quanto em um Estado nacional, quanto em uma região que ultrapasse fronteiras nacionais. Vale destacar que as transformações sociais podem, evidentemente, acontecer por razões desvinculadas à ação humana de caráter disruptivo – podem acontecer, por exemplo, como consequência de profundas mudanças naturais. No entanto, nosso interesse aqui se localiza naquelas transformações nas estruturas e na organização social produzidas pelas ações de tipo disruptivo, conforme definidas acima.
- (ii) *As propriedades de desenvolvimento e propagação* – isoladas/localizadas; reverberantes em direções peculiares e contingenciais; e de grande amplitude, de caráter transnacional. Aqui distinguimos três níveis diferentes de transformação, de acordo com as propriedades de desenvolvimento (como se desenrolam) e de propagação (qual o seu alcance). O primeiro nível, isolado/localizado, se refere àquelas transformações que se desenrolam em um espectro social e cultural circunscrito e delimitado, sem atravessar fronteiras (sociais e culturais). Processos associativos em comunidades urbanas, por exemplo, podem produzir esse tipo de transformação, na medida em que suas ações disruptivas costumam ter seu foco no contexto da própria comunidade. O segundo nível, reverberante em direções peculiares e contingenciais, refere-se a transformações capazes de ultrapassar as fronteiras sociais e culturais circunscritas a um determinado grupo social. As transformações produzidas

como consequência do *Projeto Onda*, observado nesta tese, podem ser consideradas a partir dessa lente. Finalmente, o terceiro nível, de grande amplitude, refere-se a transformações emolduradas nos processos organizativos nacionais e transnacionais. Esse tipo de transformação possui uma gramática diferenciada e costuma se dar no nível das instituições. As mudanças de legislação para garantia de direitos, por exemplo, podem ser identificadas com esse nível de transformação.

- (iii) *Os resultados* – de caráter afirmativo/reformativo e de caráter transformador/re-estruturante. Para a caracterização desse tipo de ruptura produzida pelas transformações, recorri à caracterização de Fraser (1997) para os tipos de ação para a promoção da justiça social. Fraser propõe que as ações podem ser de tipo transformador, quando a mudança altera, de fato, as estruturas que produzem injustiça social; e de tipo afirmativo, quando a mudança se opera dentro de marcos estruturais pré-estabelecidos. Ainda que exista aqui uma variação nítida de intensidade e de grau de completude da transformação, consideramos ambos os resultados como transformadores de determinados padrões e ordenamentos sociais.

Por fim, recuperamos a dimensão da subjetividade nos processos de transformação social. Entendemos não ser possível desvincular as transformações sociais das transformações que ocorrem subjetivamente em cada indivíduo que participa, ativa ou passivamente, dos processos de transformação. A transformação subjetiva pode ser anterior e disparadora da ação disruptiva de caráter transformador, ou pode ser posterior e decorrente da transformação social produzida a partir da ação disruptiva. De qualquer maneira, importa-nos destacar a centralidade dessa dimensão como maneira, inclusive, de destacar a centralidade da ação individual nos processos de transformação social. Queremos dizer, enfim, que não existe transformação social que não se processe, também, no nível da subjetividade humana – e é precisamente isso, por sinal, que a literatura nos informou a respeito do processo da modernidade.

De maneira sintética e esquemática, e ao mesmo tempo explicitando o posicionamento assumido nesta tese, podemos recuperar o que desenvolvemos acima da seguinte maneira:

- 1) Adotamos, como horizonte posicionado das transformações sociais às quais nos referimos, a ampliação e a garantia da justiça social nos termos definidos por Fraser (1997) e abordados no próximo capítulo. Consideramos que a justiça social deve ser um objetivo central de qualquer sociedade e, mais ainda, de qualquer sociedade organizada em torno de um Estado democrático.
- 2) Considerando o alto grau de desigualdades intersectantes que encontramos hoje no mundo e, especificamente, na sociedade brasileira, diríamos que a justiça social é, além de um objetivo concreto, um projeto de transformação absolutamente necessário.
- 3) Um projeto de transformação social que mire em uma sociedade mais justa, deve se assentar em uma compreensão da existência humana que observe as condições objetivas e subjetivas da vida social, e que seja capaz de perceber que diferenças e desigualdades não são o mesmo e que as desigualdades são construídas pela própria sociedade, podendo, portanto, da mesma forma, ser desconstruídas.
- 4) Se entendermos que a justiça social é um projeto em construção, um objetivo a ser alcançado, torna-se evidente que, para construí-la, precisaremos produzir transformações sociais – mudanças nas regras do jogo social, rupturas e enfrentamentos de situações de injustiça.
- 5) As transformações sociais se estabeleceriam, portanto, a partir do momento em que passamos de uma situação de maior desigualdade e de injustiça social, para uma situação de maior igualdade e de maior justiça social.
- 6) Insistimos em falar das transformações sociais no plural por entendermos que não existe uma transformação social total. Entendemos o processo histórico, social e cultural que impulsiona e, certamente, determina as transformações como um processo dinâmico e de trajetória incerta – ou seja, não linear e não necessariamente ascendente (no sentido de maior igualdade e maior justiça sempre). Isso porque também a igualdade e a justiça social constituem-se como construções sociais que, da mesma maneira que são construídas, podem ser desconstruídas.
- 7) Entendemos, assim, existir uma espécie de multivalência nas transformações sociais. Esse caráter multivalente seria determinado pelas múltiplas condições, dimensões

e repertórios que intervêm e se combinam de fato na composição de uma cena social, qualquer que seja ela. Um cenário social possuirá, portanto, (i) condições históricas particulares; (ii) dimensões de desigualdades particulares e estruturantes; e (iii) repertórios socioculturais particulares a partir dos quais as ações e as interações sociais se estabelecem.

8) Entendemos também que as transformações sociais são influenciadas e influenciam inseparavelmente a subjetividade dos sujeitos sociais que dela participam. Isso porque as transformações sociais tem uma relação direta com a ação dos indivíduos nos cenários sociais em questão.

9) Entendemos que não há transformação social sem ação transgressora. E, por entender que a ação que produz ou que visa a produzir a transformação é de caráter coletivo, intencional, reflexivo e programado, produzindo *rupturas* nos cenários hegemônicos ou dominantes, chamamos de *ação disruptiva* toda a ação de caráter transformador.

10) As ações disruptivas seriam, portanto, ações coletivas, intencionais, reflexivas e programadas, capazes de promover pequenas explosões nos dispositivos sociais reprodutores de uma determinada situação hegemônica, produtora de injustiça social.

A transformação social será, então, toda a ruptura com repertórios hegemônicos produzida ou desencadeada por ações disruptivas, que conduzam a sociedade a uma situação de justiça social mais ampla e efetiva.

A justiça social é aqui entendida, a partir da abordagem proposta por Fraser (1997), como uma situação ideal na qual estão contempladas três dimensões centrais: (i) a dimensão econômica; (ii) a dimensão cultural-simbólica; e (iii) a dimensão política. Assim, a justiça social somente poderá ser alcançada por meio do exercício pleno destas três dimensões e como resultado do exercício pleno destas três dimensões – situação em que se experimentariam a redistribuição, o reconhecimento e a representação em plenitude – igualitária e equitativamente.

No próximo capítulo, nos debruçaremos sobre o pensamento de Fraser (1997) e de Dubet (1994), de modo a articular, conceitual e metodologicamente, as condições subjetivas e objetivas para a produção das transformações sociais e a desenvolver um instrumental analítico que nos enriqueça as análises das trajetórias escolares abordadas na

Parte II desta tese. De um lado, o conceito de experiência proposto por Dubet (1994); do outro, a teoria da justiça social construída por Fraser (1997).

### 3. François Dubet e Nancy Fraser: um diálogo possível.

*“A experiência mais pessoal não se desfaz das categorias sociais do seu testemunho”*

*(Dubet, 1994: 105).*

*“To be sure, we are not now in a position to envision a full-scale successor project to socialism. But we can try nevertheless to conceive provisional alternatives to the present order that could supply a basis for progressive politics<sup>18</sup>” (Fraser: 1997: 04)*

Nos capítulos anteriores, recuperamos a constituição da Sociologia contemporânea, inscrevendo-a no contexto do desenrolar da chamada modernidade. Abordamos o surgimento das teorias da ação e o seu significado para a interpretação do mundo social hoje e apresentamos a perspectiva adotada nesta tese para a leitura do nosso mundo social. Explicitamos também o horizonte no qual se inscreve este estudo: o das transformações sociais que almejem e produzam justiça social, sendo nosso campo particular de estudo, o da educação escolar brasileira.

Apresentamos o conceito de *ações disruptivas* para definir aquelas ações capazes de disparar e de conduzir processos de transformação social, afirmando se tratarem de ações coletivas, intencionais, reflexivas e programadas, capazes de promover pequenas explosões nos dispositivos sociais reprodutores de uma determinada situação hegemônica, produtora de injustiça social. São ações eminentemente políticas, que operam no universo da política e que recorrem aos repertórios da política para se desenvolver.

Mais que a definição do caráter dessas ações que decidimos chamar de disruptivas, interessa-nos conhecer e entender os processos e as experiências sociais que as desencadeiam no contexto da educação formal e que as disparam nesse universo. Assumindo como pressuposto que o mundo social é estruturado em um sistema de injustiças, desigualdades e exclusões que o sustentam tal como ele é; assumindo como posicionamento que as transformações sociais são necessárias e possíveis para se construir um mundo com mais justiça social; e entendendo que a educação formal é um espaço

---

<sup>18</sup> Em tradução livre: “Para ter certeza, nós não estamos agora em posição de antever um projeto de larga-escala capaz de suceder o socialismo. Mas podemos, ainda assim, tentar conceber alternativas provisórias à ordem presente, capazes de oferecer uma base para uma política progressista”.

institucional chave não apenas para o entendimento das ações disruptivas, mas para a produção mesma da justiça social, entramos neste terceiro capítulo.

Aqui, trazemos para o diálogo a cientista política feminista norte-americana, Nancy Fraser, e o sociólogo francês François Dubet. O pensamento de Fraser (1997) e Dubet (1994) nos ajudam a enfrentar as seguintes questões: o que acontece, no mundo social, que cria a necessidade da transgressão e da ruptura? Como se organiza esse mundo para que as rupturas e as transformações sejam persistentes e tão necessárias? O que acontece com os indivíduos, atores e sujeitos desse mundo social, para se decidirem a transgredir e a romper com ele? Qual é o papel da educação formal e das escolas nesses processos – o que a escola faz e o que poderia fazer para garantir um mundo social em que transformações sociais se produzam e a justiça social se amplie?

Antes de começar, permito-me uma pequena digressão para revelar que essa abordagem e essas escolhas teóricas surgem de duas experiências distintas, porém complementares em minha própria trajetória. Situo a primeira delas na dissertação de mestrado defendida em 2008 e no diálogo estabelecido ali com a teoria da justiça social de Fraser e a sociologia da educação, a partir da leitura feita pelas pesquisadoras feministas Caviedes, Fernández e Barrientos na condução de estudos sobre reformas educativas em alguns países da América Latina, em 2006.

A noção de justiça social construída a partir das dimensões econômica (da redistribuição), cultural-simbólica (do reconhecimento) e política (da representação), abriu-me amplas possibilidades para a reflexão a respeito das transformações sociais no campo da educação formal. E ao longo deste capítulo, tentarei explorar e fundamentar essa afirmação.

A segunda experiência, sem dúvida alguma decisiva para os tons e os ângulos do olhar a partir do qual interpreto a educação formal como campo possível de transformações sociais, é a experiência do feminismo construído pelo e a partir do movimento feminista. A possibilidade de considerar a subjetividade e, em particular, a experiência do afeto como dimensão da experiência educacional transformadora surge do contato e dos aprendizados com o pensamento feminista e, mais recentemente, com o movimento feminista.

A composição do pensamento feminista orientador das reflexões desta tese apóia-se, em diferentes conjuntos de olhares:

1. Na leitura feminista sobre o Estado e a democracia, suas estruturas e instituições<sup>19</sup>.
2. Na abordagem feminista sobre a educação escolar e sobre seu papel na produção e na reprodução das desigualdades de gênero, raça e classe<sup>20</sup>.
3. Na reflexão feminista acerca da construção da subjetividade e dos sujeitos<sup>21</sup>.
4. No posicionamento feminista sobre a ciência e a produção científica, o qual explicita lugares de fala de pesquisadores/as ao mesmo tempo em que questiona a neutralidade e a imparcialidade reivindicadas por setores do campo científico<sup>22</sup>.
5. Na construção de um projeto de transformação social pelo movimento feminista brasileiro, orientado pelo posicionamento anti-patriarcal, antirracista e anti-capitalista<sup>23</sup>.

A composição dessa multiplicidade de abordagens feministas sobre a realidade social orienta a compreensão aqui explicitada de que as desigualdades sociais no Brasil podem ser lidas a partir da combinação de três categorias centrais: gênero, raça e classe. Categorias analíticas que se prestam à leitura das diferentes manifestações das relações de dominação e exploração social.

A escolha destas três categorias como centrais para a reflexão aqui desenvolvida corresponde ao posicionamento político adotado a partir da experiência com o movimento feminista brasileiro, suas demandas e sua leitura da vida social. Este posicionamento não exclui a possibilidade da existência de outros eixos de produção de desigualdades, nem se esquiva do reconhecimento de possíveis rearranjos interpretativos na abordagem sobre essa realidade. Refere-se, de fato, a uma escolha e a um posicionamento que pretende situar este trabalho acadêmico em um contexto político concreto.

Foi, finalmente, essa composição e essa experiência que conduziu à identificação do estudo de trajetórias – o diálogo com os sujeitos da pesquisa – como caminho metodológico possível para a condução da pesquisa que norteia esta tese. A noção da transformação social como um processo multidimensional e contínuo produziu a flexão do conceito no plural e a compreensão de que a transformação somente é possível quando

---

<sup>19</sup> Principalmente Fraser (1997, 2000, 2005, 2009, 2013); Phillips (1997, 2001); Arnot e Dillabough (2000); Mouffe (1999, 2005).

<sup>20</sup> Principalmente Caviedes, Barrientos e Fernández (2006); Rosenberg (1992, 2001, 2012).

<sup>21</sup> Principalmente Butler (1998, 2003); De Lauretis (1990, 1994).

<sup>22</sup> Principalmente Harding (1996).

<sup>23</sup> Principalmente Silva (2010).

múltiplas e contínuas transformações ocorrem nos intervalos de tempo-espço abertos nas estruturas sociais, pelas interações sociais.

Nesse contexto, e como uma tentativa de articular a experiência do feminismo com a teoria da justiça de Fraser como paradigma para a construção de um modelo teórico que aborde e aprofunde as possibilidades de transformações sociais a partir da educação formal, estabeleceu-se o diálogo com Dubet e seu *Sociologia da Experiência* (1994).

A articulação da justiça de Fraser com a sociologia da experiência de Dubet produziu alterações importantes no modelo inicialmente construído na dissertação de mestrado (2008), mas ela obedece às luzes acendidas e lacunas expostas a partir do estudo de trajetórias escolares conduzido na pesquisa de campo.

O diálogo entre as duas abordagens é também uma tentativa de enfrentar o desafio sociológico de articular as perspectivas macro e micro de interpretação da vida social. O objetivo é, enfim, o de compor um marco teórico que, ao mesmo tempo em que reconhece a relevância das estruturas sociais para a construção dos padrões de organização, ação e interação sociais, entende também que a capacidade de agência dos sujeitos sociais carrega um grau de autonomia que interfere nos processos sociais, redefinindo e criando padrões de interação capazes tanto de se opor aos padrões hegemônicos das estruturas sociais, quanto de reverberar nessas mesmas estruturas, produzindo fissuras e rupturas e, eventualmente, provocando mudanças e transformações sociais.

### **3.1. A teoria de justiça social e sua relação com a educação.**

O interesse de se pensar na educação formal a partir das três dimensões da teoria da justiça proposta por Fraser parte do entendimento de que a educação formal tem por finalidade a construção de uma sociedade coesa, produtiva, socializada e instruída a partir de princípios, normas e conteúdos comuns e compartilhados. E ao menos formalmente, a educação tem também por finalidade a construção da cidadania como consciência do pertencimento a um coletivo, como incorporação das responsabilidades e deveres sociais e individuais implicados neste pertencimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, define, em seu Título II, *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, no Artigo 2º, que “a educação, dever da

família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Recuperando o pressuposto posicionado assumido nesta tese de que a cidadania<sup>24</sup>, em um Estado democrático, deve ser construída de modo a garantir a justiça social, estabelece-se uma ligação bastante evidente entre a educação formal e seus processos, e a possibilidade de construção e promoção da justiça social.

A educação formal, portanto, seja sob a perspectiva que for, terá um papel protagonista a cumprir no projeto social de um Estado. No Brasil, o acesso à educação formal, a permanência em e a conclusão de todos os seus ciclos, define uma linha de fronteira que divide quem está dentro e quem está fora do espaço da cidadania, ainda que esse espaço no país seja absolutamente desigual a depender das marcas raciais, econômicas, de identidade de gênero e regionais que se carregue.

Por mais precário e permanentemente incompleto que seja o espaço da cidadania de uma jovem negra e pobre que conclui o ensino médio, ele será consideravelmente mais amplo que o espaço de cidadania de uma jovem negra que não teve acesso à educação formal. Ou de um jovem negro e pobre que abandonou a escola nos últimos anos do ensino fundamental. Ele ainda será, no entanto, precário e incompleto porque, neste Estado racista e patriarcal, sua condição de mulher negra limita e impõe obstáculos ao acesso total e irrestrito à sua cidadania.

E esse é um limite da educação formal no Brasil hoje que precisa ser enfrentado. É evidente que não se trata de um problema circunscrito ao campo da educação formal. É um problema do Estado e da sociedade brasileira, de suas estruturas, das bases nas quais se assenta. Mas existe um reconhecimento formal deste problema no Brasil; existem compromissos formais de enfrentamento deste problema pelo Estado brasileiro. Assim, nada mais lógico que esperar que o sistema educacional também o enfrente, ultrapassando seus próprios limites e revendo as suas próprias bases, suas próprias finalidades.

A ideia de que a educação garante a possibilidade da mobilidade e da ascensão social carrega considerável fragilidade e pode se tornar insustentável se extrapolamos a

---

<sup>24</sup> Nesta tese, seguimos adotando o conceito de cidadania proposto em Madsen (2008: 46), definido “como prática política da vida social e apropriação e exercício consciente de direitos constitucionalmente definidos pelo Estado”.

leitura reducionista da mobilidade entre classes econômicas e faixas de renda. Se a educação pode fazer apenas isso – oferecer uma inconsistente e inconstante possibilidade da ascensão social – qual será o aparato estatal capaz de oferecer a cidadania completa na formação dos integrantes de uma determinada sociedade?

### **3.1.1. Redistribuição, reconhecimento e representação.**

A aproximação entre Fraser e o campo da educação foi primeiro proposta por Caviedes, Fernández e Barrientos (2006) a partir das dimensões econômica e cultural-simbólica, as primeiras desenvolvidas por Fraser. Em dissertação de mestrado, estabeleci um diálogo com este trabalho sobre as dimensões econômica e cultural-simbólica da justiça social da teoria de Fraser, e agreguei uma interpretação sobre a terceira dimensão, política, no campo da educação.

A teoria da justiça de Fraser parte de uma noção de democracia radical e permite dialogar com as lacunas da educação formal porque formula interrogantes sobre as dívidas de um Estado frente ao seu compromisso com a garantia da justiça social. “Superar injustiças significa desmontar obstáculos institucionalizados que impedem algumas pessoas de participarem igualmente com outras, como parceiros integrais na interação social” (Fraser, 2013: 193). Ela integra as dimensões econômica, cultural-simbólica e política em um único modelo e defende que a justiça social somente será alcançada no momento em que todas essas dimensões estiverem igualmente contempladas.

“O segredo é imaginar um mundo social no qual as vidas de cidadãos e cidadãs integram o ganha-pão, o cuidado, o ativismo comunitário, a participação política e o envolvimento na vida associativa da sociedade civil, deixando também algum tempo para a diversão. Não parece muito provável que este mundo se torne uma realidade no futuro imediato, mas é esse o único mundo pós-industrial que promete uma verdadeira equidade de gênero. E a não ser que nos guíemos por este entendimento agora, nós nunca nos aproximaremos de alcançá-lo”. (Fraser, 1997: 62).

À dimensão econômica da injustiça, Fraser propõe a redistribuição como dimensão de resposta; à dimensão cultural-simbólica, o reconhecimento; e à dimensão política, a

representação. Cada dimensão de injustiça operaria, no modelo de Fraser, impedindo a participação na vida social. E apesar de apresentá-las como dimensões isoladas, Fraser (1997: 15) chama a atenção para o propósito analítico de tal operação, reconhecendo a interdependência e inter-relação entre elas.

“É claro que a distinção entre a injustiça econômica e a injustiça cultural é analítica. Na prática, as duas estão interligadas. Até mesmo as instituições econômicas mais materiais têm uma dimensão cultural constitutiva e irreduzível; elas são captadas por meio de significações e normas. Por outro lado, até mesmo as práticas culturais mais discursivas, possuem uma dimensão político-econômica constitutiva e irreduzível; elas estão sustentadas materialmente”.

As dimensões econômica e cultural-simbólica são formuladas por Fraser no diálogo e na reflexão a respeito da aparente substituição das lutas por redistribuição pelas novas lutas por reconhecimento, a partir de um novo momento histórico fundado com a queda do muro de Berlim – o pós-socialismo. Não só pelo abalo na crença na possibilidade da oposição ao capitalismo por meio do socialismo, mas também pelo surgimento de questionamentos e de discordâncias, no espectro da própria esquerda política, acerca da totalidade da superação da luta de classes como resposta às desigualdades sociais estruturantes das sociedades capitalistas.

À tendência à substituição das lutas por redistribuição pelas lutas por reconhecimento, Fraser apresenta uma teoria que pretende conectá-las de modo a tornar uma indissociável da outra para a construção da justiça social e da equidade (no caso de sua abordagem, referindo-se especialmente à equidade de gênero).

Souza (2012), ao dialogar com Charles Taylor e Pierre Bourdieu na elaboração de sua abordagem em *A construção social da subcidadania*, recupera o conceito de reconhecimento como central para a compreensão dos processos de conformação das identidades pessoais e coletivas. Ele afirma que:

“As formas de reconhecimento são duas: uma universalizante, caracterizada pelo princípio da dignidade; e outra particularizante, caracterizada pelo princípio da autenticidade. Reconhecimento, por estar ligado às formas de atribuição de respeito e autoestima, é percebido como vinculado às questões da formação da identidade individual e coletiva” (Souza, 2012: 38).

Ao situar seu olhar na forma universalizante do reconhecimento – ao contrário do que faz Taylor, segundo o próprio autor –, Souza imprime sentido político ao conceito e o articula à noção de cidadania, ou de cidadanias, abrindo espaço para a construção do conceito de subcidadania no contexto de sociedades modernas consideradas como periféricas por aquelas sociedades modernas tidas como centrais (ocidentais do norte). Citando Taylor, Souza aprofunda a elaboração acerca do conceito de reconhecimento:

“A tese é a de que a nossa identidade é em parte formada pelo reconhecimento ou pela ausência deste. Muito frequentemente, nos casos de falso reconhecimento (misrecognition) por parte dos outros, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo real, uma distorção efetiva, na medida em que os outros projetem nele uma imagem desvalorizada e redutora de si mesmos. Não reconhecimento e falso reconhecimento podem infligir mal, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém em uma forma de vida redutora, distorcida e falsa... Nessa perspectiva, não reconhecimento não significa apenas ausência do devido respeito. Ele pode infligir feridas graves a alguém, atingindo as suas vítimas com uma mutiladora autoimagem depreciativa. O reconhecimento devido não é apenas uma cortesia que devemos às pessoas. É uma necessidade humana vital” (Taylor, op cit Souza, 2012: 38).

Essa é uma noção da dimensão do reconhecimento que dialoga com muita força com a construção da subjetividade – para além das identidades – e aí reside nosso interesse particular em abordá-la. Porque acreditamos, de fato, que a identidade seja uma dimensão explicitamente social da subjetividade humana, uma vez que organiza e torna socialmente inteligíveis e explicitáveis expressões percebidas como particulares pelo indivíduo.

Já a dimensão da representação política proposta por Fraser “surge da percepção da autora de que a justiça não pode ser plenamente democrática se não abre espaços à participação de todas e todos também aos processos de formulação dos marcos definidores de um determinado sistema” (Madsen, 2008: 38). Trata-se de uma dimensão da injustiça social que dialoga diretamente com as estruturas (ou com a falta de estruturas) democráticas que viabilizam e garantem a justiça social; que reconhecem e respondem a demandas. É o tabuleiro do jogo político, com seus limites físicos e políticos e suas regras de participação.

“O político, neste sentido, estabelece o palco no qual se dão as lutas por distribuição e reconhecimento. Estabelecendo critérios de pertencimento social, e portanto determinando quem conta como membro, a dimensão política da justiça define o alcance das outras dimensões: ela nos diz quem está incluído e quem está excluído do círculo daqueles com direito à justa distribuição e ao reconhecimento recíproco. Ao estabelecer as regras das decisões, a dimensão política também define procedimentos para a colocação e para a resolução de contendas referentes tanto à dimensão econômica, quanto à dimensão cultural: ela nos diz não apenas quem pode fazer as demandas por redistribuição e reconhecimento, mas também como tais demandas devem ser debatidas e julgadas” (Fraser, 2013: 195).

Ela é apresentada por Fraser em três níveis: o da *falta de representação ordinária* (*ordinary-political misrepresentation*), que se refere à interdição à participação política integral dos sujeitos incluídos na estrutura política, nos espaços instituídos pelo sistema. Este nível se assemelha ao que Philips (2001) chama de política de presença, referindo-se à possibilidade da participação paritária em espaços de poder e decisão.

O segundo nível de falta de representação é o da *falta de enquadramento* (*misframing*), que se refere “ao aspecto da definição de fronteiras do político. Aqui, a injustiça surge quando as fronteiras de uma comunidade se estabelecem de maneira tal que erroneamente excluem algumas pessoas da possibilidade de qualquer tipo de participação em suas contendas autorizadas por justiça” (Fraser, 2013: 196-197).

De acordo com Fraser, a globalização abriu espaço para este nível de falta de representação, na medida em que criou espaços e possibilidades de movimentação e existência transnacionais ainda descompassadas com o pleno reconhecimento de uma cidadania transnacional. “Semelhante à perda do que Hannah Arendt chamou de ‘direito a ter direitos’, este tipo de falta de enquadramento é uma espécie de morte política” (Fraser, 2013: 197).

A dimensão política, em Fraser, dialoga com as duas outras – econômica e cultural-simbólica – na medida em que se configura como marco geral da política, nos diferentes níveis propostos pela autora. Ela afirma (2013: 13) que:

“Whereas distribution foregrounds impediments rooted in political economy, and recognition discloses obstacles grounded in the status order, representation

conceptualizes barriers to participatory parity that are entrenched in the political constitution of society”<sup>25</sup>.

O trabalho com essas dimensões em minha dissertação de mestrado (Madsen, 2008) conduziu à elaboração de um quadro de correspondências possíveis entre as dimensões de resposta às injustiças econômica, cultural-simbólica e política, e elementos concretos do sistema educacional brasileiro no que se referia ao compromisso com a promoção da igualdade de gênero pelo Estado e, mais especificamente, pela educação. No entanto, as associações ali estabelecidas tinham um caráter funcional limitado para a reflexão sobre a qual me debruço aqui, ainda que tenham servido para dar materialidade à transposição dos conceitos construídos por Fraser para o campo da educação – e, nesse sentido, serão aproveitadas no capítulo 5, à frente.

A proposta de combinar essas diferentes dimensões da injustiça social já é, em Fraser, uma tentativa de extrapolação da dicotomia estrutura x ação. Ao reconhecer e ao defender a dimensão cultural-simbólica do reconhecimento como igualmente relevante, social e politicamente necessária para a construção da justiça social, Fraser abre lugar às identidades reivindicadas, expondo as lacunas do modelo estruturalista para o entendimento da vida social e das desigualdades a partir das quais ela se organiza.

No entanto, na leitura de Fraser, encontramos duas lacunas que merecem destaque para fins deste estudo. Em primeiro lugar, a lacuna apontada por Souza (2012: 75), para quem:

“Apesar de Fraser não só reconhecer, mas também enfatizar, o fato de as demandas por redistribuição também terem um núcleo cultural e simbólico, ela parece não perceber, pelo menos com toda a desejável consequência, que é apenas pela ação de consensos culturais opacos e intransparentes que é possível a existência e legitimidade do acesso desigual a bens e serviços”.

Partindo da distinção elaborada por Taylor dos dois princípios do reconhecimento: o da autenticidade, de caráter mais individual e o da dignidade, de caráter mais coletivo e mais fortemente vinculado à noção de direitos, Souza entende que o conceito de reconhecimento, conforme proposto por Fraser, refere-se mais fortemente ao princípio da

---

<sup>25</sup> Em tradução livre: “Enquanto a distribuição apresenta, em primeiro plano, impedimentos alicerçados na economia política, e o reconhecimento revela obstáculos estabelecidos na ordem do status, a representação conceitualiza barreiras para a paridade de participação arraigadas na constituição política da sociedade”.

autenticidade do que ao da dignidade. E, dessa forma, a articulação possível entre as dimensões econômica e cultural-simbólica tornam-se limitadas.

Na verdade, a falta sentida por Souza na conceitualização do reconhecimento desenvolvida por Freire refere-se, especificamente, à não incorporação da dimensão econômica como uma possível dimensão do não reconhecimento. Souza nos alerta para o fato de que existe também uma dimensão cultural-simbólica atrelada às ausências na dimensão econômica da vida social. O estigma associado a essas ausências econômicas faz-se sentir cultural e simbolicamente e faz-se exigir nas lutas por reconhecimento. Afirma Souza (2012: 75) que:

“...sua [de Fraser] assunção de que também a desigualdade no acesso a bens e serviços é permeada culturalmente parece-me inócua, na medida em que esses padrões culturais não são explicitados e permanecem, de algum modo, como uma mera petição de princípios. Essa explicitação, no entanto, seria fundamental para definir a real articulação entre os consensos valorativos implícitos e operantes em um caso e em outro”.

A crítica tecida por Souza nos interessa na medida em que identificamos, com muita concretude, no campo da educação formal, a expressão desse não reconhecimento das marcas produzidas pela desigualdade econômica entre classes.

A segunda lacuna que nos importa destacar é a da ausência da dimensão da subjetividade na elaboração de Fraser, particularmente no que se refere às dimensões econômica e cultural-simbólica. A identidade e o reconhecimento são concebidos como construções e como demandas coletivas, de um corpo coletivo e de uma experiência comum, tornada coletiva. Daí que a possibilidade traçada para se alcançar a justiça cultural-simbólica esteja no reconhecimento a partir dos parâmetros definidos e reconhecidos estruturalmente pelo Estado e pela sociedade – e, nesse sentido, a dimensão política vem jogar luz a essa formulação, elaborando sobre os espaços em que tanto a redistribuição quanto o reconhecimento fazem-se possíveis, tanto como demandas, quanto como respostas.

Para esta tese, possivelmente em decorrência da escolha metodológica adotada para a pesquisa de campo, fez-se incontornável o olhar atento e cuidadoso à dimensão da subjetividade na experiência escolar. A maneira como as ausências produzidas pelas

desigualdades entre classes, pelas desigualdades raciais, e pelas desigualdades de gênero se materializam na experiência escolar de cada criança e de cada adolescente é marcante em sua trajetória dentro e fora do sistema escolar, além de ser relevante para o entendimento do que seja e de como opere o próprio sistema educacional brasileiro.

O que quero dizer é que não é possível elaborar uma leitura crítica abrangente e aprofundada do sistema educacional brasileiro sem que se considere a dimensão da subjetividade daqueles que transitam por esse sistema e que se tornam (ou não) cidadãos por meio da circulação neste sistema. Considerar a dimensão da subjetividade, nesse caso, quer dizer olhar para as/os estudantes como sujeitos situados, contextualizados, mas também reflexivos, dotados de uma consciência crítica que pode ser acionada e estimulada (ou não) pelo próprio sistema educacional. E abordar a justiça social como horizonte incorporando a dimensão da subjetividade e o conceito de experiência, significa também uma necessária aproximação à noção de autonomia no sentido recuperado por Souza (2012: 82): “Autonomia exige reconstrução narrativa da própria história, para Taylor, o que implica se apropriar precisamente do contexto biográfico e social a que se pertence”.

Para pensar, enfim, nas possibilidades de transformações sociais nos espaços de educação escolar a partir da teoria de justiça de Fraser, é preciso, primeiro, ampliar e aprofundar a leitura sobre as desigualdades estruturantes da sociedade e do Estado brasileiros para além das desigualdades de gênero. Em segundo lugar, é necessário que a abordagem elaborada contemple a interdependência e a inter-relação das dimensões propostas, de modo que qualquer modelo que se venha a propor possa ultrapassar os limites das fronteiras analíticas estabelecidas na definição das três dimensões por Fraser.

Finalmente, a articulação da teoria de justiça com a Sociologia da Experiência de Dubet nos permitirá reposicionar o olhar para a educação, partindo de um foco nos sujeitos e em suas experiências para então problematizar o sistema educacional e a sociedade à qual ele se vincula. As noções de subjetividade, de autonomia e de identidade presentes na Sociologia da Experiência serão elementos centrais para a reflexão sobre as possibilidades de transformações sociais por meio da educação à luz da teoria da justiça de Fraser.

O caminho para a construção deste modelo deverá, portanto, ser o de partir das trajetórias e das experiências educacionais, identificando os elementos presentes nestas trajetórias, relacionando-os às dimensões da experiência, conforme elaborada

conceitualmente por Dubet, para situá-las em um quadro macro-social definido pela teoria da justiça de Fraser em sua tridimensionalidade.

Nesse sentido, é como se, com a teoria da justiça de Fraser, estabelecêssemos as bases para o mapeamento e o entendimento da realidade social e educacional com a qual nos deparamos hoje no Brasil, enquanto que, com a sociologia da experiência de Dubet, pudéssemos conectá-la aos sujeitos sociais que nela interagem, decodificando seus repertórios de interação e entendendo suas possibilidades de transformação.

### **3.2. Dubet e a Sociologia da Experiência.**

*“Uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo”  
(Dubet, 1994: 107).*

A opção feita aqui por dialogar com Dubet e sua sociologia da experiência não decorre apenas da possibilidade de abordar a dimensão da subjetividade dos atores sociais, mas também do foco definido pelo sociólogo no campo da educação como um lócus privilegiado da pesquisa social. E é pelo que o informa e apresenta a realidade social com a qual se depara em suas pesquisas, que o conceito de experiência social surge para Dubet (1994: 93).

*“A noção de experiência social impôs-se-me como sendo a menos inadequada para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais”.*

Para o sociólogo, a experiência social aciona repertórios e recursos heterogêneos, todos eles disponíveis socialmente e assimilados de diferentes maneiras e em diferentes intensidades, por processos de socialização que nunca se completam no sentido sociológico clássico. “Se o ator não está totalmente socializado, não é porque lhe

preexistam elementos ‘naturais’ e irreduzíveis, a alma ou a razão, por exemplo, é porque a ação não tem unidade, não é redutível a um programa único”, ele afirma (1994: 95).

Wautier (2003: 108) recupera e analisa a sociologia da experiência proposta por Dubet no artigo *Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet* e afirma, citando o sociólogo, que

“A experiência social se apresenta, assim, como capaz de dar um sentido às práticas sociais. Ela designa *as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade*”.

A sociologia da experiência está assentada na percepção de que, para interpretar a sociedade, já não é suficiente olhar para ela como uma estrutura ou um sistema total, capazes de dar conta inteiramente do ordenamento dos indivíduos e de suas interações. “A ideia de sociedade como totalidade está em declínio, dissolvida numa rede de sistemas com racionalidade própria”, afirma Wautier (2003: 192).

Como vimos no capítulo anterior, a localização histórica desse processo, em Dubet, coincide com a localização feita por Fraser para o início das lutas por reconhecimento e para a abertura à possibilidade da dimensão cultural-simbólica – para além da dimensão econômica das lutas por redistribuição até então predominantes – como fundamental à ideia da construção da justiça social.

O encontro entre o pensamento destes dois autores produz uma interessante e potente janela metodológica e teórica para a elaboração sociológica acerca das possibilidades de transformação social por meio da educação formal no Brasil. Permite-nos explorar a ideia de que as lutas por reconhecimento e a construção da dimensão cultural-simbólica como chaves para a formulação de uma teoria sobre a justiça social apenas se tornam possíveis em um contexto e em um momento histórico de dissolução de estruturas sociais totais e totalizantes; em um contexto em que a experiência social passa a se compor a partir do acionamento de diferentes lógicas de ação e repertórios desenvolvidos em sistemas sociais que coexistem e se articulam, tornando possível pensar nas ações individuais e coletivas a partir do ponto de vista dos sujeitos, de sua autonomia e de sua relação, em tensão permanente, com a sociedade e suas estruturas.

A epistemologia feminista (Scott, 1990; Butler, 2003; Harding, 1996; Silva, 2010), ao dar centralidade ao conceito de autonomia para se desenvolver, dialoga com ambas as interpretações. Ao entender a mulher, bem como a condição de gênero, como construções sociais e ao abrir a possibilidade da desconstrução dessas estruturas (o sexo e o gênero), o pensamento feminista, ao mesmo tempo em que identifica um sistema patriarcal hegemônico, regulador da vida social e opressor da vida das mulheres, desconstrói a noção total de sociedade, dialogando com a noção de experiência e outorgando aos sujeitos sociais a possibilidade de uma ação transgressora e disruptiva que se desenvolva a partir do fortalecimento da subjetividade das mulheres (das mulheres como *sujeitas*), que rompa com padrões e performances sociais hegemônicas.

E a construção da autonomia, chave desencadeadora das rupturas, apenas pode se dar a partir da experiência social consciente e situada, entendendo que a experiência é ao mesmo tempo vivida e percebida pelos sujeitos no nível individual (subjetivo) e no nível social (objetivo). E entendendo também que toda a experiência vivida em sociedade, por mais interna e individualizada que pareça ser, é uma experiência *social* e, logo, apenas pode adquirir sentido se pensada em seu contexto.

O que não quer dizer que as experiências devem ser exclusivamente pensadas em termos de estruturas sociais interiorizadas, mas sim em termos de interações sociais e em termos de repertórios e recursos das estruturas sociais acionados pelos sujeitos em suas interações. Para Dubet (1994: 98),

“A socialização não é total, não porque o indivíduo escape ao social, mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes. É nisso que assenta aquilo que se poderá considerar como a autonomia do indivíduo”.

A autonomia do indivíduo, sua subjetividade, não está, no entanto, de maneira alguma dissociadas da vida social, de suas interações e dos diferentes recursos e repertórios disponíveis na sociedade. A experiência social é construída socialmente, ainda que experimentada, em grande medida, no nível da subjetividade e ainda que vivenciada como experiência individual. “As experiências sociais são combinações subjetivas de elementos objetivos”, afirma Dubet (1994: 140).

Ela é também reflexiva, consciente, na medida em que demanda do sujeito um esforço constante de construção de sentido a partir de um olhar para si em relação com o mundo social e com os outros.

Em um diálogo com a sociologia weberiana, Dubet define três princípios de análise para “a definição da experiência como objeto sociológico” (1994: 107):

- a) a ação social não é unitária, mas plural;
- b) “a ação social é definida pelas relações sociais” (1994: 110)<sup>26</sup>;
- c) e, por fim, *a experiência social é uma combinatória*, para a qual devem convergir três “operações intelectuais essenciais”: (i) a análise e a descrição das lógicas de ação presentes em cada experiência; (ii) a maneira como o sujeito combina e articula essas lógicas em suas experiências e ações; e (iii) a articulação entre a experiência e o sistema social no qual ela se desenvolve e com o qual ela se articula.

Wautier (2003: 181) destaca que, para Dubet, são três os

“traços essenciais que aparecem nas mais diversas condutas sociais. O primeiro é a *heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas*. (...). O segundo traço é a *distância subjetiva que os indivíduos mantêm com o sistema*. (...). Enfim, o terceiro traço sublinha o fato de que *a construção da experiência coletiva recoloca o conceito de alienação no cerne da análise sociológica*. (...). O que há são explosões sociais localizadas, e a alienação ocorre quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social”.

As lógicas da ação apresentadas por Dubet decorrem do estilhecimento da noção clássica e unitária, por assim dizer, de sociedade. Ele apresenta, então, três grandes sistemas que, por justaposição, compõem um quadro geral e contemporâneo de sociedade – o sistema de integração, o sistema de competição e um sistema cultural. A cada um deles, está associada uma lógica de ação própria. Assim, ao sistema de integração está associada

---

<sup>26</sup> “A ação é definida pela natureza das relações sociais. Uma ação é uma orientação subjetiva e uma relação. Há mais do que uma simples correspondência entre as duas; pode-se considerar que a orientação só se desenvolve no tipo de relação que lhe corresponde e, de maneira complementar, que um tipo de relação pede um tipo de orientação” (Dubet, 1994: 110).

a lógica da integração, que se estabelece no nível da comunidade; ao sistema de competição, a lógica da estratégia, desenrolada no nível do mercado; e ao sistema cultural, a lógica da subjetividade, situada, obviamente, no nível da cultura.

“Assim, na lógica da integração, o ator define-se pelas suas pertencas, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então ‘como’ mercado, no registro da subjetividade social, o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação” (Dubet, 1994: 113).

E é a partir da combinação e da articulação dessas três lógicas de ação que, segundo Dubet, organiza-se a ação social. A lógica da integração diz respeito à relação dos atores sociais com a sociedade e com suas instituições e estruturas e à maneira como os atores internalizam (ou não) as estruturas sociais. A lógica da estratégia tem um forte componente econômico e muito se assemelha à teoria dos jogos, atribuindo cálculos de perdas e ganhos às ações sociais.

Finalmente, a lógica da subjetivação se apresenta como “a lógica do sujeito”, “uma atividade crítica”. É a lógica que permite a construção reflexiva da consciência sobre si e sobre os outros, e que permite a construção da autonomia e a reivindicação da experiência de cada sujeito por cada sujeito. A lógica da subjetivação, de acordo com Dubet, é a que predomina entre os movimentos sociais. Dialogando com Fraser, diria ainda que é a lógica que predomina entre os movimentos sociais de luta por reconhecimento.

O autor ressalta que a coexistência das diferentes lógicas se explica pela separação dos elementos que as organizam socialmente, a qual decorre, por sua vez, das rupturas pelas quais passou a sociedade na era pós-industrial. Se antes mercado, cultura e comunidade se articulavam coerentemente, hoje, compõem um mosaico de sistemas e de repertórios de ação, combináveis e acionáveis pelos sujeitos a depender de seu processo de socialização e de subjetivação e de sua capacidade reflexiva.

A lógica da subjetivação é de particular interesse para esta tese, pois é a lógica do sujeito – do ator autônomo e consciente, em pleno exercício de sua reflexividade. Sobre ela, Dubet (1994: 130) destaca que “é tanto mais difícil definir uma lógica social do sujeito

quanto a sociologia se construiu, principalmente, contra a própria ideia de sujeito, quer se trate do sujeito histórico do historicismo, quer se trate do sujeito individual da Razão”.

A constituição do sujeito se dará, em grande medida, em oposição ao mundo e às relações sociais, “obstáculos” para o reconhecimento pleno do sujeito. A alienação, para Dubet, se faz sentir exatamente nessa dimensão e a partir da lógica da subjetivação – ela será o sentimento da “privação da autonomia”, do impedimento da realização plena da subjetividade experimentada.

“A alienação surge como uma falta de sentido, como uma privação da autonomia por efeito da dominação, reduzindo os atores a serem apenas os suportes dos papéis e os agentes de interesses limitados impostos, uns e outros, pelos dominantes ou pelo ‘sistema’” (Dubet, 1994: 134).

No entendimento sobre o conflito social, parecem diferir as noções de Fraser sobre a dimensão cultural-simbólica e as lutas por reconhecimento, de caráter fortemente identitário, e a noção de Dubet sobre a luta que decorre dos processos de subjetivação. Segundo Wautier (2003: 184), “o conflito social não é nem defesa da identidade nem mobilização racional; é a luta contra a alienação, no sentido da impotência, do sentimento de não ser nada mais do que o espectador de sua própria vida”.

Há, no entanto, um salto possível de ser dado nesse processo de conflito; na luta contra a alienação da experiência. De uma luta individual a uma luta coletiva que recupera o sentido da identidade a partir da construção da autonomia. Como recuperado por Wautier (2003: 190):

“A partir do estranhamento em relação ao sistema (sentimento de não conseguir ser o que se espera dele), por meio de um movimento de distanciamento (‘esta capacidade de dizer eu’ constitutiva da subjetividade), ele pode criar uma postura crítica, construir uma ‘identidade social profunda’ *construindo a experiência social como sendo sua experiência*. É uma atitude geradora de conflitos, de oposição à alienação, de reivindicação de autonomia, que só é possível através de uma forma de engajamento por parte dos atores, o que Dubet chama de *introdução da subjetivação nas relações sociais*”.

Daí a ideia de que é na incompletude dos processos de socialização, nas lacunas, nos espaços vazios dos processos integrativos, que a experiência social irá (ou não) acontecer. E é por meio dos processos de subjetivação e de construção de identidade que a possibilidade da ação coletiva se desenha.

A proposta dos repertórios de lógicas de ação definidos pelos três sistemas apontados por Dubet (integração, estratégia e subjetivação), resulta-nos útil na medida em que desenha o percurso da relação entre ator e estruturas – pela via dos repertórios de cada sistema (lógicas de ação). Os pressupostos dos quais essa proposta deriva são os de que: (i) há sistemas e estruturas operando na sociedade; (ii) sistemas e estruturas interagem ou são acionados pelos atores a partir de seus repertórios; e (iii) a autonomia da ação social está situada nas inúmeras possibilidades combinatórias que o acionamento desses repertórios permite.

No entanto, para nós, parece insuficiente a leitura dos sistemas sociais pelo sentido das lógicas de ação. Não nos interessa apenas desvendar o sentido da ação social no que se refere ao funcionamento mecânico, se é que podemos chamá-lo assim, da própria sociedade. Interessa-nos, mais fortemente, entender como se combinam os sistemas de caráter “mecânico” com os sistemas sociais definidores dos princípios e estruturas que governam uma sociedade. No nosso caso, os sistemas capitalista, racista e patriarcal, definidores de repertórios sociais que estabelecem desigualdades e exclusões sociais e impedem a justiça social.

Para a análise do *Projeto Onda* e das trajetórias escolares sobre as quais nos debruçamos nessa tese, a articulação entre esses dois níveis sistêmicos da sociedade é fundamental.

### **3.2.1. As escolas como espaços sociais de interação: tentativas de tipificação.**

O reposicionamento das escolas a partir da sociologia da experiência e a partir da teoria da justiça de Fraser permite, em grande medida, a superação da dicotomia entre a escola como aparelho ideológico do Estado e como instrumento da reprodução social de um lado, e como espaço de transformação e de construção de liberdade e autonomia do outro.

A teoria da justiça de Fraser nos permite não apenas definir parâmetros para o mapeamento do cenário social encontrado nos espaços escolares, como também definir um horizonte possível, de ampliação de justiça social, a partir da educação escolar. Pensar as escolas e a educação formal a partir das três dimensões de injustiça propostas pela autora abre amplas possibilidades explicativas e interpretativas do mundo social das escolas, reconhecendo-o como um campo essencialmente político. Isso abre a possibilidade de uma abordagem da educação escolar a partir de um paradigma de transformação, comprometido com a superação das desigualdades e das injustiças sociais em suas dimensões econômicas, cultural-simbólicas e políticas.

Do ponto de vista da sociologia da experiência, nesse cenário – estruturado sobre injustiças – convergem, articulam-se e se combinam, na experiência de cada sujeito, todas as lógicas de ação propostas por Dubet: a integração, a estratégia e a subjetivação – e as lógicas de ação decorrentes dos sistemas de princípios e estruturas que governam nossa sociedade – o capitalismo, o racismo e o patriarcado.

A escola é o espaço social em que todas essas lógicas de ação convivem e se conflitam permanentemente. É, ao mesmo tempo, um instrumento de socialização que reproduz e reforça as desigualdades estruturantes da sociedade, concebido e dirigido pelo Estado, no qual opera a *lógica da integração* tanto no funcionamento das escolas, quanto no comportamento padrão esperado e adotado pelos atores que nela interagem.

É também, ou pelo menos se propõe a ser, um instrumento de mobilidade social, voltado para a formação de uma classe trabalhadora produtiva, que atenda às exigências do mercado, no qual também opera a *lógica da estratégia*. E é, além disso, um espaço de construção de subjetividades em oposição direta e permanente com a ordem hegemônica, no qual opera a *lógica da subjetivação*.

Lócus privilegiado da experiência social, espaço de eclosão de tensões e conflitos e de permanente mediação e combinação entre as diferentes lógicas propostas por Dubet, a escola se torna tanto um poderoso instrumento de reprodução de hegemonias, quanto de ruptura de hegemonias. Os resultados serão diferentes conforme diferirem as combinações e as mediações entre as três diferentes lógicas.

Abordaremos aqui, em mais detalhe, as três lógicas propostas por Dubet, de modo a aprofundar a caracterização da escola como um espaço social, propondo uma tipificação que parte da sociologia da experiência e da dimensão do funcionamento interno desse

espaço. No próximo capítulo (4), voltaremos às escolas, mas dessa vez para situá-las como instituições inter-atuantes com os demais espaços e instituições sociais.

Wautier (2003: 187) elabora, a partir da obra de Dubet, um quadro em que organiza as lógicas de ação em torno dos seguintes eixos: sistema social; mecanismos de articulação entre lógicas e sistemas de ação; e dimensão essencial da vida social. Ela situa as instituições como dimensões essenciais da vida social segundo a lógica da integração, sendo a socialização o mecanismo de articulação entre diferentes lógicas e sistemas. O sistema social organizado a partir da lógica da integração é o *sistema de integração*, que “fornece ferramentas culturais e sociais para construir uma lógica de integração”, sendo a ação determinada e derivada do próprio sistema.

Traduzindo esse esquema para um tipo ideal de escola e de processo de escolarização, teríamos a escola reprodutora no modelo proposto por Bourdieu e Passeron. Assim, ao predominar a lógica da integração, podemos pensar em uma escola de caráter reprodutor e, portanto, conservador. Como resultado, uma escolarização que tende a reproduzir as condições sociais hegemônicas, suas desigualdades e normas.

No quadro de Wautier, a lógica da estratégia constrói um sistema de interdependência entre ações individuais que funciona a partir de um “modelo de racionalidade limitada”. Aqui, “o sistema deriva da ação, produto de condutas individuais”. O mecanismo de articulação predominante é o do jogo e a dimensão essencial da vida social associada à lógica da estratégia é a das classes sociais.

Pensar em um segundo tipo ideal de escola a partir da lógica da estratégia nos conduz à educação mercadológica, voltada para a formação de quadros técnicos e profissionais e orientada pela meritocracia e pela ideia de esforço individual e de construção individual do sucesso escolar. Essa escola tenderia a reproduzir, de um lado, elites educadas e, por outro, abriria espaço para a mobilidade e ascensão social de jovens de classes populares, tendo também, portanto, um caráter conservador.

A noção da mobilidade social como um elemento de transformação deve ser considerada nesse cenário. Em um contexto de profunda desigualdade social como o enfrentado no Brasil, a possibilidade real de que a educação abra possibilidades de ascensão social e que, com isso, refaça o desenho de nossa sociedade pode ser reorganizadora de nossa estrutura social em sua dimensão econômica.

No entanto, a redefinição das estruturas econômicas e de classe da sociedade não implica na redefinição das estruturas culturais e políticas dessa sociedade. Portanto, se entendemos as transformações sociais como produtoras de justiça social ampliada, há que se considerar as limitações dessa mobilidade para a ruptura com outras estruturas e sistemas produtores de desigualdades – o sistema racista e o sistema patriarcal, por exemplo.

Há, no entanto, um conjunto de políticas de ação afirmativa que pode compor uma estratégia de intervenção que, ainda que mantendo a lógica da estratégia, incorpore também outras dimensões das desigualdades. Assim acontece, por exemplo, com o caso das cotas raciais nas universidades públicas. Trata-se de uma política fundada na lógica da estratégia, que enfrenta o princípio da meritocracia dialogando com ele, ponderada pela compreensão de que o racismo se impõe como dimensão inescapável e estruturante de nossa sociedade e de nosso sistema educacional, exigindo intervenção direta e específica. A política de cotas refuta a crença na igualdade de oportunidades na qual está fundada a meritocracia, propondo-se a corrigir, de maneira imediata e emergencial, a injustiça que inviabiliza qualquer possibilidade de igualdade.

Finalmente, a lógica da subjetivação aparece, no quadro de Wautier, vinculada ao *sistema de ação histórica*. “Existe tensão entre comunidade e mercado, entre cultura e relações sociais de dominação: tensão que fornece elementos para uma crítica da sociedade” (2003:187). O mecanismo de articulação preponderante é o da *tensão dialética*, a partir da qual se estabelece a luta contra a alienação (de si mesmo). A dimensão essencial da vida social associada à lógica da subjetivação é a cultura.

A noção de alienação em Dubet se refere, como já vimos, a um processo de alheamento de si mesmo experimentado pelo indivíduo desencantado, estranho ao sistema. Ao falhar a integração, abre-se o processo de estranhamento e de deslocamento do ator/sujeito em relação à estrutura. E a reconstrução de vínculos, sentidos e repertórios sociais possíveis apenas será possível caso o processo de subjetivação se complete, no sentido da construção de sujeitos com identidades autônomas, porém capazes de dialogar com o sistema.

A escola é um espaço fortemente integrativo, no sentido de Dubet. No entanto, é, ao mesmo tempo, um espaço institucional de alta permeabilidade social, atingido cotidianamente por toda a sorte de conflitos e tensões presentes nos demais espaços sociais

e também na subjetividade dos indivíduos que ali interagem. Neste espaço, portanto, temos dois cenários possíveis, pensando a partir da lógica da subjetivação.

O primeiro seria o do fracasso escolar pela impossibilidade de vencer a alienação. A identidade dissociada não se recompõe e a integração se inviabiliza. O segundo seria o da reconstrução da identidade dissociada e da construção da identidade autônoma bem-sucedida. Este é um cenário em que a dissociação subjetiva é superada por uma construção identitária que recupere o sentido estratégico da educação (garantindo o sucesso escolar *stricto sensu*) e que desenvolva mecanismos de integração a partir de uma subjetividade situada e posicionada politicamente na sociedade. Quer dizer, o sujeito dissociado se redefine como sujeito na medida em que se percebe politicamente situado em um contexto social particular. E é precisamente este o processo que nos interessa aqui.

Nossa hipótese, em realidade, está fundada no entendimento de que (i) a alienação, no sentido de Dubet, somente poderá ser superada por meio de um processo de subjetivação que se apoie na construção política da subjetividade e, portanto, na construção de identidade; (ii) esses processos de subjetivação e de construção de identidade tem forte potencial disruptivo e podem ser geradores ou disparadores de transformações sociais; (iii) as escolas são instituições sociais privilegiadas para a condução desses processos, uma vez que se prestam à socialização e à construção da cidadania de um Estado, mediando permanentemente subjetividades e hegemonias sociais; indivíduos e estruturas.

O fato de o primeiro cenário – o do fracasso escolar – ter-se tornado tendência hegemônica nas escolas públicas brasileiras sinaliza para a necessidade de se repensar a escola a partir da lógica da subjetivação.

### **3.3. A articulação entre a sociologia da experiência e a teoria da justiça social: um modelo possível.**

A teoria da justiça de Fraser e a sociologia da experiência de Dubet compõem, nesta tese, o marco teórico e metodológico a partir do qual se concebeu a pesquisa de campo e se desenrolou a interpretação de seus resultados. Em um esforço de sistematização e organização de ideias e etapas, recupero abaixo as linhas gerais do marco teórico-conceitual construído e esboço o caminho metodológico traçado.

Em primeiro lugar, recuperemos o sentido dessa pesquisa. Seu objetivo é o de buscar, nas trajetórias escolares de 5 jovens participantes de um projeto de natureza política e de caráter disruptivo e transformador, coordenado por uma organização não-governamental de defesa e promoção de direitos humanos, junto a escolas de ensino médio do Distrito Federal, elementos que identifiquem e delineiam: (i) as experiências sociais que organizam as narrativas e as trajetórias desses/as jovens; (ii) o que, nessas experiências, se desdobra em desvio, transgressão e ruptura, ou seja, quais são os elementos, no contexto escolar no qual o projeto se desenvolve e fora dele, que interferem e influenciam o processo de construção de subjetividades e de identidades a ponto de fazê-las convergir em uma ação coletiva disruptiva, de potencial transformador.

Trazer Fraser é um recurso para olhar para a educação formal de certa distância, de forma a conseguir vê-la inserida em um mundo social mais amplo, que a produz e que ela espelha, reproduz e, às vezes, transforma. Sinteticamente, as reflexões a partir de Fraser nos levam a afirmar que vivemos em uma sociedade estruturada em sistemas de produção e reprodução de injustiças sociais, fundadas sobre desigualdades sociais, que se reproduzem ininterruptamente de modo a manter um determinado estado de coisas que privilegia a alguns poucos, enquanto oprime e explora muitos outros.

Essas injustiças estão organizadas, para fins analíticos, em três dimensões: a dimensão econômica, a dimensão cultural-simbólica e a dimensão política. Reparações a essas dimensões de injustiça são traduzidas em termos de políticas de redistribuição, reconhecimento e representação, respectivamente.

Vale destacar que, ainda que Fraser elabore sua teoria para explicar e enfrentar, como problema central, as desigualdades de gênero, e ainda que tenha sido este o uso quase exclusivo de sua teoria feito em minha dissertação de mestrado, decidimos aqui ampliar o sentido e o olhar das injustiças estruturantes da sociedade brasileira, de modo a abarcar, de maneira intersectante e intercruzada, as desigualdades de raça, gênero e classe social na conformação do quadro social e escolar da pesquisa.

Dubet, por sua vez, oferece-nos uma chave conceitual importante para uma aproximação sociológica da subjetividade, uma dimensão que surgiu com muita força da pesquisa sobre as trajetórias escolares. A possibilidade de se estudar a relação entre os sistemas e a ação social entendendo a subjetividade como uma dimensão fundamental da

ação e, mais que isso, como uma dimensão fundamental das ações transgressoras, foi fundamental para a reflexão sobre os resultados da pesquisa.

Além disso, encontramos em Dubet ressonância na sua compreensão de como se constitui e sobre como opera a sociedade contemporânea; e sobre como atuam nela os indivíduos. As articulações e combinações entre os diferentes sistemas sociais, o acionamento, pelos atores sociais, das diferentes lógicas produzidas por cada um desses sistemas e as condições subjetivas para o acionamento e para o processamento dessas lógicas nas ações de cada indivíduo, são recursos preciosos para a interpretação das trajetórias escolares estudadas e para o estudo da educação formal como espaço possível da produção de transformações sociais.

Do ponto de vista metodológico, a articulação entre Fraser e Dubet e as leituras de Alexander (2003), com sua abordagem cultural da Sociologia, nos permitiu a construção do seguinte caminho:

1. Identificação e mapeamento das realidades sociais às quais as trajetórias estudadas se vinculam. Ainda que não de maneira exaustiva, tentamos traçar um mapa geopolítico e sociológico de onde se situam essas trajetórias.
2. Identificação de como incidem, nessas realidades e nas trajetórias estudadas, as dimensões de injustiça e as dimensões de desigualdades estruturantes que definimos como orientadoras do cenário social em questão.
3. Identificação, nas narrativas das trajetórias, dos elementos e momentos destacados pelos sujeitos, com a intenção de entender como se processa a constituição de cada subjetividade na construção de identidades e na vinculação à luta por justiça identificada com o *Projeto Onda*, ora estudado.

Na próxima seção, percorremos os caminhos de intersecção entre a Sociologia e a Educação no Brasil, procurando recuperar o processo de constituição e de desenvolvimento da Sociologia da Educação no país (capítulo 4). A intenção é a de abrir canais de diálogo com as diferentes abordagens deste campo sobre a instituição da educação formal – seus limites e suas possibilidades como espaço de transformação social.

Em seguida, no capítulo 5, aprofundamos nosso olhar sobre a educação escolar brasileira, procurando entender como se constitui historicamente e como se organiza e se

expressa na atualidade, para, na seção seguinte (Parte III), dedicarmo-nos, finalmente, ao *Projeto Onda* e às trajetórias escolares traçadas a partir dele.

## **Parte II: Reflexões sociológicas sobre a educação escolar no Brasil**

Essa segunda parte da tese dedica-se, primeiramente, no capítulo 4, à recuperação histórica das intersecções entre sociologia e educação no Brasil, buscando entender como se conforma a sociologia da educação como campo no país, e como é processada, em seu interior, a tensão sociológica ação x estrutura. A relevância deste debate para a análise do objeto desta tese está assentada em nossa compreensão de que a escola e a educação escolar são espaços sociais nos quais essa tensão pode ser percebida com muita nitidez.

Resgata também as diferentes abordagens sobre o espaço escolar de parte da sociologia, de um lado, e da educação, de outro, propondo definições para a escola e a educação escolar capazes de dialogar tanto com os tipos ideais de escolas desenhados no capítulo 3, quanto com as escolas reais das quais nos falamos as trajetórias pesquisadas.

Nesta seção, nos dedicamos também, no capítulo 5, ao traçado de uma breve história da educação escolar brasileira, que procura identificar chaves elucidativas acerca da conformação desse espaço social a partir de suas estruturas, dinâmicas e funções, forjadas historicamente e politicamente. Terminamos com um quadro da educação escolar no Brasil.

Considerando o fato de que partimos, para a construção de nosso marco teórico, do pensamento de dois autores não-brasileiros – uma estadunidense e um francês – parece-nos ainda mais necessário o esforço de localização do nosso objeto e da nossa reflexão teórica na realidade nacional que nos cerca diretamente. Tanto Dubet, quanto Fraser formulam suas teorias com forte respaldo nas realidades sociais, políticas e históricas vividas e observadas em seus países – realidades que nos influenciam, mas que em muito diferem da nossa. Assim, neste esforço de contextualização, procuramos adaptar leituras e instrumentos teórico-metodológicos ao nosso território.

#### **4. Zona de fronteira: a educação como campo da pesquisa sociológica**

Este capítulo se situa na fronteira entre a sociologia e a educação. Tem o objetivo de reconhecê-la, percebendo seus contornos e seus limites, e também de abrir nela um espaço possível de reflexão calçado tanto em um lado, quanto no outro.

Entrar, ainda que de maneira breve, nesta seara, justifica-se não apenas pela evidente localização fronteiriça do objeto desta tese, mas também pelo curioso afastamento entre um campo e outro observado no Brasil a partir da década de 1970. O estudo que sustenta essa afirmação é o de Silva (2002), com o qual este capítulo dialoga intensamente.

Abordamos aqui, portanto, as relações entre a sociologia e a educação e, mais especificamente, o processo de constituição da Sociologia da Educação no Brasil, resgatando as relações – os encontros e desencontros – entre os dois campos e procurando conectar as questões nas quais se desdobram as teorias da ação com a sociologia da educação de maneira específica.

Como pensar na escola como uma instituição social hoje à luz dos novos paradigmas do pensamento sociológico? Como, afinal, formular um novo sentido para a educação formal a partir do conhecimento produzido e das interpretações acumuladas pela sociologia a respeito do mundo social contemporâneo? Por que o espaço escolar importa quando falamos sobre transformação social? Qual é a relação entre ambos?

O capítulo se divide, então, em três momentos. Primeiro, recuando aos anos 1930, aborda as conexões entre a Sociologia e a Educação, buscando entender, particularmente, como a sociologia da educação se forma e como dialoga, teórica e metodologicamente, com as teorias da ação da sociologia contemporânea. Em seguida, desenvolvemos uma reflexão a partir da tensão entre reprodução e transformação no pensamento sociológico sobre a educação escolar. Finalmente, no terceiro momento, nosso olhar se volta para a escola como espaço social singular e sociologicamente relevante; como espaço privilegiado para o estudo da experiência social a partir do ponto de vista das rupturas e transformações.

#### 4.1. Sociologia e Educação no Brasil.

A sociologia e a educação são campos de forte intersecção desde as origens da sociologia como ciência, ainda no século XIX (Durkheim, 1978). A identificação da educação formal como um espaço de socialização de central importância para a pesquisa sociológica está presente no pensamento de muitos sociólogos e sociólogas.

Além disso, a educação escolar é um espaço social em que ação social, sistema e estruturas se articulam constantemente, e onde a tensão entre a autonomia dos sujeitos e a reprodução social pode ser percebida de maneira bastante explícita.

A história da sociologia da educação no Brasil, a partir da década de 1930, acompanha, em grande medida, as oscilações paradigmáticas do próprio campo sociológico, bem como as mudanças de enfoque e de metodologia registradas ao longo das últimas décadas de pesquisas em educação. A compreensão sobre as mudanças da interpretação e do interesse sociológico pelos fenômenos sociais ocorridas nos últimos cinquenta anos é fundamental não só para entendermos as novas abordagens da sociologia da educação, mas também o processo de ruptura entre a sociologia e a educação, ocorrido no final da década de 1960.

Em artigo de 2001, Brandão assinala que, assim como ocorreu com o campo sociológico de maneira mais ampla a partir dos anos de 1960, a hegemonia das abordagens macro-sociais sobre a educação, observada na década de 1960, foi sendo paulatinamente substituída, especialmente a partir da década de 1980, pelas leituras micro-sociais. Os métodos quantitativos foram se combinando cada vez mais com os métodos qualitativos de pesquisa.

No entanto, segundo Brandão, o que se observa é uma substituição, até o final da década de 1990, pelo menos, de uma abordagem por outra. Ou seja, do olhar macro predominante até a década de 1970 nas pesquisas sociológicas sobre educação no Brasil, passa-se a uma abordagem micro algo desarticulada da leitura de contextos históricos e sociais. A promessa de uma nova sociologia, capaz de integrar as abordagens micro e macro, não encontrava registro, conforme destacado pela autora na passagem abaixo (Brandão, 2001: 161).

“Com a chegada da década de 80, portanto, a crítica ao positivismo e ao caráter demasiadamente genérico das enquetes estatísticas (*surveys*) – distantes dos

problemas das escolas e das salas de aula – provocou uma virada hegemônica no campo das estratégias metodológicas na sociologia da educação. Os estudos de caso, a observação participante e as estratégias de pesquisa qualitativa foram gradativamente dominando a pesquisa em educação. (...). Porém, diferentemente da expectativa que expressávamos em 82, a proliferação dessas abordagens indica que o ‘novo movimento teórico’ de articulação entre as perspectivas macro e micro, a que se referiu Alexander (1987), não encontrou muitos adeptos entre nós”.

Van Zanten (1999), debruçando-se também sobre os caminhos da sociologia da educação na virada metodológica e conceitual observada a partir do final da década de 1970, também registra uma preferência crescente à microsociologia, em um movimento “no sentido de uma abertura mais relevante para as preocupações e as maneiras de proceder dos sujeitos de estudo” (Van Zanten, 1999: 49).

No Brasil, a mudança de paradigma registra uma marca política e histórica importante, na qual se destaca uma cisão entre os campos da sociologia e da educação, conforme apontado por Silva (2002) em sua dissertação de mestrado. A autora se dedica a construir uma “sociologia da sociologia da educação”, recuperando as intersecções entre os dois campos e tecendo uma reflexão sobre os movimentos de aproximação e distanciamento que marcaram a história da sociologia da educação no Brasil. Assim, desenvolve a hipótese inicial de que:

“a educação fora afastada do debate sociológico por ter sido definida, a partir da década de 70, como instituição abstrata e reprodutora dos valores sociais, sem portanto qualquer possibilidade de contribuir para a mudança ou transformação da sociedade. Tal perspectiva teria esvaziado a temática educacional de qualquer interesse sociológico” (Silva, 2002: 09).

A hipótese final adotada em seu trabalho, no entanto, amplia o escopo de sua análise, propondo-se a identificar elementos políticos e históricos fundamentais, tanto para a aproximação, quanto para o afastamento entre as duas disciplinas no Brasil. Silva (2002: 170) irá concluir que:

“A educação perde a sua centralidade na investigação sociológica no pós-64. A crise do CBPE, o golpe militar, as faculdades de pedagogia e a recepção

empobrecida das teorias reprodutivistas – enfim, o desencanto com a educação e as possibilidades de reforma social – geraram esse desinteresse. Ao se tornar a ‘bandeira do inimigo’ (governo militar), a educação não interessa mais aos sociólogos”.

Em resenha do livro de Silva, Martins (2003: 168) sintetiza a relação entre a sociologia e a educação no Brasil no período de 1930 a 1980 demarcando três concepções emblemáticas sobre a educação: primeiro, com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, a educação como “instrumento de democratização e transformação da sociedade brasileira”; em seguida, entre as décadas de 1950 e 1960, a educação como uma instituição chave para a transição social do tradicional para o moderno; e terceiro, a partir da década de 1960, como instituição de reprodução social. Martins, assim como Silva, destaca esse terceiro período como o momento da cisão para a sociologia da educação.

“A partir da década de 1970, a recepção e a leitura empobrecida, que tendia a associar de maneira mecânica sistema educacional com reprodução da ordem social, da recém-chegada teoria estrutural-marxista francesa e do marxismo norte-americano ocasionou uma intensificação por parte das ciências sociais de um desencanto com o fenômeno da educação e de sua associação com propostas de reforma social”.

A coincidência entre a mudança de paradigma das investigações do campo da sociologia da educação (da macrosociologia para a microsociologia) e o afastamento político e intelectual entre os campos da sociologia e da educação não deve ser menosprezada e pode abrir lugar a interessantes reflexões acerca da persistência de determinados paradigmas em detrimento de outros na sociologia brasileira contemporânea.

O fato de a sociologia da educação ter adotado a abordagem microsociológica com mais intensidade e dinamicidade, enquanto que para a sociologia, de maneira mais geral, esses novos paradigmas permanecem, inicialmente, algo marginais, certamente aprofunda a distância entre os dois campos.

De qualquer forma, a hipótese inicial de Silva, de que a chegada das teorias reprodutivistas ao país, aliada à conjuntura política nacional estabelecida a partir do Golpe de 1964 e do discurso do governo militar acerca da educação, tenha minado o interesse dos sociólogos brasileiros pela educação nos interessa na medida em que nos permite explorar as tensões entre as interpretações dominantes na Sociologia sobre a educação na

conformação do campo da sociologia da educação no Brasil. Mais especificamente, interessa-nos aprofundar o debate sobre as diferentes percepções da educação escolar, buscando identificar na tensão entre reprodução e transformação a chave interpretativa para a compreensão da educação escolar na produção de transformações sociais.

Assim, nos dedicaremos, a partir daqui, a um breve resgate das principais abordagens sociológicas do campo educacional. Para fins analíticos, organizamos as abordagens acerca da “finalidade” e do sentido da educação escolar em torno de três concepções: (i) uma concepção de fundo durkheiminiano de educação como instituição transmissora de valores sociais e, ao mesmo tempo, mantenedora dos laços sociais; (ii) uma concepção bourdieusiana de educação como instrumento da reprodução social; e (iii) uma concepção de fundo freireano de educação como espaço e instrumento da transformação social.

#### **4.1.1. A educação como mantenedora dos laços sociais.**

Dubet (1994), em *Sociologia da Experiência*, se refere à educação ao recuperar a abordagem clássica da Sociologia a respeito da ação social e de sua relação com o sistema social. Ele apresenta a ação social a partir dos repertórios de ações e lógicas disponíveis no sistema. Este cardápio limitado de respostas possíveis para acionamento dos atores comporia, para essa abordagem da Sociologia clássica, segundo Dubet, a razão de ser da educação. “A educação é a aprendizagem das disposições para ocupar estes papéis” (Dubet, 1994: 35).

Os papéis, neste caso, seriam as respostas “encarnadas” pelos indivíduos na interação social. E à escola, caberia a transmissão dos repertórios e das lógicas a serem acionadas pelos atores. De acordo com essa leitura, a escola seria mais bem-sucedida quanto mais eficaz ela fosse na socialização dos indivíduos de acordo com as normas e padrões hegemônicos em uma determinada sociedade.

Dubet discorda da possibilidade dessa socialização total, jogando luz sobre as lacunas de todo o processo de socialização. Antes, no entanto, dialoga com alguns sociólogos que pensaram sobre a relação indivíduo e sociedade. Refere-se primeiro a Parsons (in Dubet, 1994), recuperando sua noção de que papéis sociais e

personalidades/identidades se confundem quando um processo de socialização é bem-sucedido, não havendo deslocamentos ou distanciamentos no processo. “Quando falamos de um indivíduo socializado plenamente, um papel não é qualquer coisa que ele desempenha, é alguma coisa que ele é” (citado por Dubet, *ibid*: 35).

Seguindo nesse rastro, Dubet (1994) chega a Elias, que avança na explicação do indivíduo e da individualidade, ultrapassando a fronteira dos papéis sociais feitos personalidade, conforme proposto por Parsons, e avançando no sentido da definição do *ego*, o qual, fruto do processo mesmo de socialização, é o que permitirá ao indivíduo não só interiorizar os papéis e normas sociais a ponto de senti-los como seus próprios, sem deslocamentos ou distanciamentos, mas a ponto também de senti-los como elementos de diferenciação, de individuação.

“Quanto mais forte for o controle social interiorizado, maior é a parte de recalçamento das pulsões, mais se desenvolve o sentimento do Ego, o sentimento de ser um indivíduo particular cujos sentimentos, cujas emoções e cujas reações só a ele pertencem” (Dubet, 1994: 40).

Podemos ler, tanto em Parsons, como em Elias, um sentido de construção de individualidade e, em alguma medida, também de subjetividade, atribuído ao processo de socialização. Não se trataria exatamente de processos de construção de sujeitos autônomos, mas podemos pensar em uma gradação aqui. No caso de Parsons, teríamos um nível inicial de individualização, no qual processos de socialização individualizam os papéis sociais, transformando-os em atributos da personalidade dos indivíduos. Um processo que transcorre, do ponto de vista dos indivíduos, no campo da subjetividade.

No caso de Elias, poderíamos pensar em um segundo nível, já de subjetivação, no qual os processos de socialização e de individualização adquiririam, sob o olhar dos próprios indivíduos, um sentido subjetivo. O entendimento da socialização como a incorporação de papéis sociais permanece, mas ultrapassa a fronteira da subjetividade, ganhando atribuição de significado particular pelo indivíduo, então feito sujeito.

A finalidade mais básica e explícita da educação, nessas duas concepções, ecoa ainda a noção de Durkheim de que “é a educação que permite a manutenção dos laços sociais nas sociedades modernas” (Silva, 2002: 20). Para a autora, ainda que a noção de sociedade coesa de Durkheim pareça estar datada, “sua definição de educação como

instituição central das sociedades de solidariedade orgânica, socializadora das novas gerações nos valores sociais, com existência concreta e histórica contínua atual” (Silva, 2002: 21).

A ruptura que se estabelece no momento seguinte, quando da apresentação da teoria da reprodução social por Bourdieu e Passeron (2010), é sentida, precisamente, na noção de indivíduo e, mais fortemente, na noção de sujeito – na negação da possibilidade de construção de sujeitos autônomos e da ação social como potencial transformadora de realidades sociais.

Conforme apontado por Dubet, a chamada “sociologia crítica”, encarnada por Bourdieu, pretende romper com a sociologia clássica repensando a noção de indivíduo e fazendo cair por terra a tentativa de construção de uma teoria social que incorpore a noção do *ego* para a interpretação e a compreensão das ações sociais.

#### **4.1.2. A educação na função de reprodução social.**

*“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, 2011).

Quando Bourdieu e Passeron, em 1978, publicam *A Reprodução*, eles produzem uma mudança profunda na interpretação sociológica e política acerca da educação escolar. Não apenas por incorporar às análises sobre a educação formal a dimensão das desigualdades de classe, mas por romper com a noção de que a escola é o mais eficaz caminho de mobilidade social.

Denunciam a falácia da meritocracia e expõe as fragilidades de um sistema que, na França, naquele momento, começava a experimentar um processo de universalização que mudou a relação da juventude com a escola. Nogueira e Nogueira (2004: 14) apontam que

“a decepção dessa ‘geração enganada’, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribui para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968”.

A compreensão de que a escola, então, funcionava não como um instrumento de ascensão e de desenvolvimento social, mas sim como um mecanismo de reprodução e manutenção das desigualdades sociais estruturantes da sociedade, abriu um caminho novo dentro dos estudos sociológicos sobre a educação.

Bourdieu, além disso, tentava de alguma forma superar a tensão entre ação e estrutura, entre subjetividade e objetividade, no campo sociológico e seus estudos sobre a reprodução social foram campo fértil para sua reflexão nesse sentido. O autor resistia aos paradigmas interacionistas que despontavam na Sociologia, ainda que também resistisse ao estruturalismo puro. Encontrou no conceito de *habitus* uma maneira de equalizar essa dicotomia, propondo a ação social como um elemento da realidade, mas um elemento que existe e que se desdobra a partir de certo repertório adscrito e restrito.

“Segundo Bourdieu, as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível” (Nogueira e Nogueira, 2004: 35).

Dubet (1994) destaca a tentativa de Bourdieu de se distanciar da sociologia clássica precisamente ao propor a superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo, destituindo os indivíduos do *ego* e, portanto, de qualquer possibilidade de liberdade ou autonomia para além daquela possível dentro de um determinado campo, acionados os recursos previstos para um determinado *habitus* – estariam ambas restritas aos códigos e repertórios absorvidos por cada ator social.

O autor pondera que, ao fim, a tentativa de Bourdieu de romper com a dicotomia termina por aproximá-lo de um paradigma mais objetivista e bastante determinista, que termina por rejeitar a subjetividade e a possibilidade da constituição de sujeitos, reafirmando a atuação de cada ator dentro do marco do *habitus* particular a um determinado campo. “O ator está tão firmemente identificado com o sistema e o monismo do sociólogo é tão radical que o *habitus* surge ao mesmo tempo como uma causa e como uma consequência”, afirma Dubet (1994: 77).

Na verdade, o que Bourdieu e sua teoria afirmam, é que a educação não produz a realidade social, senão se organiza a partir dela e com a finalidade de manter intacta a ordem hegemônica que a organiza e coordena.

“A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas” (Bourdieu, 2011).

No entanto, sem discordar da noção de que educação e escola são parte do mundo social e se organizam e se estruturam a partir dos mesmos princípios que organizam e estruturam esse mundo social, parece-nos necessário aproximar o olhar dos espaços de educação escolar, das trajetórias e das experiências dos sujeitos que circulam nesses espaços, para entender as tensões e as disputas que ali se desenrolam.

A aproximação do olhar nos revela a escola como um espaço eminentemente político, no sentido da disputa do espaço público, e a educação escolar como um processo de funções cumulativas, que guarda aspectos da abordagem durkheiminiana, mas que também reverbera a reprodução da ordem hegemônica, conforme proposto por Bourdieu.

A possibilidade de se pensar a educação escolar como espaço de transformações sociais, de transgressões e rupturas – no sentido proposto das ações disruptivas – e como espaço de construção de subjetividades e identidades coletivas se abre nesse movimento de aproximação e no reconhecimento do espaço escolar e da educação formal como lugar e processo de caráter político e, portanto, disputável.

Segundo a maneira como entendemos esse lugar e esse processo, a possibilidade da construção da liberdade, da autonomia e das transformações não esconde nem desmente o caráter reprodutivista das desigualdades estruturantes da sociedade presente na educação escolar. A possibilidade da articulação entre as duas abordagens está, precisamente, na

aproximação do olhar e na noção de que existem sim espaços e recursos subjetivos e objetivos para a ruptura, fora e dentro dos espaços escolares.

#### 4.1.3. Educação como liberdade.

*“Urging all of us to open our minds and hearts so that we can know beyond the boundaries of what is acceptable, so that we can think and rethink, so we can create new visions, I celebrate teaching that enables transgressions – a movement against and beyond boundaries. It is that movement which makes education the practice of freedom<sup>27</sup>”*  
(hooks, 1994: 12).

Pensar na educação escolar como espaço de transformações sociais implica em refletir sobre a educação escolar como espaço de construção de autonomia e de justiça social. Significa extrapolar as fronteiras que a sociologia da educação estabeleceu ao definir a educação escolar como uma instituição de caráter conservador e reprodutor.

Não nos parece coerente, nem sequer realista, atribuir à educação escolar, por si só, a missão de libertar e de transformar – no sentido da justiça social –, mas nos parece sim possível entender a educação escolar como um espaço onde essa experiência de liberdade, autonomia e luta por justiça social se faça possível, conforme a experiência com o *Projeto Onda* aponta.

É precisamente pela polissemia e pela polifonia identificadas nos espaços escolares brasileiros, que entendemos possível um projeto de educação escolar que incorpore a missão de formação para a cidadania com caráter transformador, comprometido com a construção da justiça social.

Conforme destacado por Silva (2002: 09), a abordagem da educação escolar como um espaço democrático, capaz de contribuir para a transformação social, é mais comumente observada entre educadores, que entre sociólogos. A constatação corrobora a

---

<sup>27</sup> Em tradução livre: “Chamando a todos nós para abrir nossos corações e mentes, de modo que possamos ver para além das fronteiras do aceitável, de modo que possamos pensar e repensar, de modo que possamos criar novas visões, celebro o ensino que possibilita transgressões – um movimento contra e para além das fronteiras. É esse movimento que faz da educação, a prática da liberdade”.

hipótese de Silva a respeito do desinteresse mais recente das ciências sociais sobre o campo educacional, e parece confirmar a afirmação da autora de que esse desinteresse se estabelece após certo alinhamento da sociologia da educação brasileira ao pensamento reprodutivista de Bourdieu.

Para nós, no entanto, resulta relevante entabular conversações com educadores e educadoras que percebem, na educação escolar, os espaços vazios dos processos de socialização e de reprodução aí situados. Pensando a partir do conceito da experiência social e da noção de autonomia dos sujeitos, entendemos que a escola seja um espaço privilegiado para o desenrolar de ações de caráter disruptivo capazes de contribuir com a promoção da justiça social.

Além disso, o diálogo com esses autores e autoras nos introduz ao campo da prática educativa, das relações e interações entre docentes e estudantes, entre sujeitos e instituições e sistemas escolares. Situam as escolas politicamente e a partir da referência dos sujeitos que nelas interagem. Torna-se, assim, um diálogo que avança e enriquece as reflexões sociológicas acerca da educação escolar, pois que acrescentam dimensões frequentemente negligenciadas pela sociologia. Tratam-se das abordagens da educação como liberdade e transgressão, da educação como direito, e da cidadania como um atuar consciente no mundo social para a construção de um coletivo que sirva igualmente a todos.

Acrescentam também as múltiplas dimensões das desigualdades e injustiças sociais, extrapolando o olhar monolítico para a dimensão de classe, ainda que mantendo-o imprescindível para a análise do campo, e ampliando o alcance da mirada para as dimensões de gênero e raça.

Nesse contexto, trazemos para o diálogo dois educadores norte-americanos – Apple (2013) e hooks<sup>28</sup> (1994) – alinhados ao e inspirados pelo pensamento freireano. Apple e hooks definem Paulo Freire como referência central não apenas para sua reflexão acerca da educação, como também, e principalmente, para sua prática como educador e educadora.

Em *Teaching do Transgress – Education as the Practice of Freedom*, de 1994, hooks nos conduz pelos caminhos de suas reflexões acerca da prática docente como prática transgressora e libertadora, e do processo de ensino-aprendizagem como um processo prazeroso. Tendo a pedagogia feminista e a pedagogia freireana como pontos de partida, hooks (1994: 207) defende que:

---

<sup>28</sup> Mantenho a grafia adotada pela autora para seu pseudônimo, com nome e sobrenome escritos em letras minúsculas.

“The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom”<sup>29</sup>.

Transitando por sua própria experiência, ora como educadora, ora como estudante, hooks nos chama a um mergulho na experiência singular de cada sujeito no processo educacional. Ela nos joga a uma dimensão em que cada sujeito em uma escola vive a experiência social e subjetiva desse processo educacional a partir das marcas sociais que carrega. E a classe, a raça, o sexo e a identidade de gênero, todas elas são marcas definidoras de condições de desigualdades e da experiência educacional que cada indivíduo terá e que definirá a possibilidade e o alcance de sua constituição como sujeito autônomo, capaz de produzir rupturas e transformações e capaz de existir no mundo social.

As dimensões estruturantes das desigualdades estão, em hooks, tão presentes quanto as dimensões da subjetividade e do afeto. E será na experiência – essa composição de lógicas e dimensões de combinações finitas, porém imprevisíveis – que cada sujeito se constituirá. A possibilidade da construção da consciência e da reflexividade acerca das estruturas e das marcas sociais nesse processo subjetivo de construção de cada indivíduo no mundo é o que irá permitir a construção de identidades vinculadas a coletividades e habilitadas para agir no mundo social.

Apple (2013) acrescenta alguns elementos importantes a essa reflexão. Em livro recente, recupera seu diálogo com Paulo Freire, George Counts, W. E. B. Du Bois e Carter G. Woodson, e analisa as experiências do orçamento participativo e da escola cidadã em Porto Alegre, a fim de responder a questão que intitula o livro, *Can education change society?*

Ao fim, conclui que a pergunta do título é equivocada, pois toma a educação escolar como algo independente da sociedade, quando, na verdade, “a educação é uma parte da sociedade”. Assim, as transformações não poderiam se dar unilateralmente,

---

<sup>29</sup> Em tradução livre: “A sala de aula, com todas as suas limitações, mantém-se como um lugar de possibilidade. Neste campo de possibilidade, nós temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de demandar de nós mesmos e de nossos camaradas uma abertura de mente e coração que nos permita encarar a realidade, até mesmo quando, coletivamente, imaginamos maneiras de nos mover para além das fronteiras, transgredir. Essa é a educação como prática de liberdade”.

disparadas por uma educação igualitária e democrática. A relação entre a educação escolar e as demais dimensões da sociedade não é linear. E as transformações sociais em direção a mais justiça social somente serão possíveis por meio de políticas de redistribuição e de reconhecimento que respondem às múltiplas desigualdades que estruturam nossa sociedade.

“Can education change society? The answer can be ‘Yes’. But if and only if what we do is grounded in larger projects, respectful of our differences, connected to the process of building and defending decentered unities that will give us collective strength, and mindful that the path will be long and difficult<sup>30</sup>” (Apple, 2013: 165).

Enquanto hooks nos lança para a ação e para a experiência dos sujeitos, para a capacidade de transgressão no processo de ensino e aprendizagem e para o poder transformador que essa transgressão carrega; Apple nos remete às estruturas desiguais de uma sociedade da qual a educação é parte. De certa maneira, o diálogo com esses dois autores aterrissa, no campo da educação, o diálogo que estabelecemos com Fraser e Dubet.

Ao fim, são essas as duas dimensões que tentamos conciliar aqui, nessa zona de fronteira: a dimensão subjetiva dos atores envolvidos no processo da educação escolar e a dimensão estrutural das desigualdades e injustiças sociais que adentram e que se reproduzem em território escolar.

Olhar para a experiência humana, seja ela onde for – na escola ou em qualquer outro espaço da vida social –, requer abrir espaço para as fissuras, as dissonâncias e os imponderáveis que a exclusiva leitura sociológica muitas vezes dificulta. Olhar para a experiência social dos sujeitos sem olhar para as emoções, para as dores e para os prazeres que ela contém será o mesmo que olhar sem se dar conta dos determinantes sociais que a pautam, pressionam e tensionam<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Em tradução livre: “A educação pode mudar a sociedade? A resposta pode ser ‘Sim’. Mas se, e somente se, o que fazemos estiver assentado em projetos mais amplos, que respeitem nossas diferenças e se conectem com o processo de construção e defesa de unidades descentralizadas que nos deem força coletiva, e com a consciência de que o caminho será longo e difícil”.

<sup>31</sup> Cabe aqui uma referência a um campo mais recente dentro da sociologia que começa a se debruçar precisamente sobre esse desafio. A sociologia das emoções propõe uma abordagem que considera não apenas a subjetividade e as emoções dos sujeitos como fenômenos sociais (Pais, 2006) mas que considera também o próprio conhecimento sociológico como uma construção emocional (Game, 1997). Os desdobramentos do

## 4.2. A escola na sociedade.

*“Não foi somente por um simples efeito de moda intelectual que a sociologia da educação abandonou um tanto os grandes inquéritos macro-sociológicos para estudar os processos mais delicados de ‘produção’ das desigualdades sociais. É evidente que, em grande medida, é a própria escola, por meio de suas múltiplas ações, que ‘acelera’ e reforça as desigualdades que recebe” (Dubet, 1994: 175).*

Se a educação é concebida como o instrumento da reprodução de uma realidade social hegemônica e, normalmente, desigual, ela deve, ao mesmo tempo e por isso mesmo, ser encarada como um lócus central de disputa de sentido e de construção de rupturas. A educação formal está impregnada de conteúdos políticos e, via de regra, de repertórios dominantes e opressores. Mas também está repleta de lacunas e frestas, de conflitos, performances e ações transgressoras, capazes de estimular e de produzir rupturas dentro e para além dos espaços escolares.

Além disso, a experiência da educação em um sentido mais amplo, para além das fronteiras do Estado e de seus repertórios hegemônicos, está também impregnada de experimentação e de construção de subjetividades, identidades e coletividades. Este pode ser entendido como, mais que uma finalidade de fundo prático, um sentido a partir do qual podemos derivar todos os outros: o sentido da coesão social (Durkheim), o da reprodução social (Bourdieu e Passeron) e o da transformação social (Apple e hooks).

Podemos entender que a escola apenas funciona como esse instrumento de construção de uma sociedade coesa, como aparelho disciplinador e reproduzidor da ordem, porque nela se processam experiências sociais nas quais se conflitam cotidianamente as diferentes dimensões da injustiça social e as diferentes lógicas de ação social, conforme explorado no capítulo 3. E porque a escola permanece como, senão uma instituição, ao menos uma organização do Estado cuja finalidade é construir a cidadania concebida por aquele Estado.

---

estudo desenvolvido nesta tese se beneficiariam, certamente, de um diálogo aprofundado com esse campo da sociologia.

A escola e a educação formal constituíram-se como instrumentos essenciais tanto para o processo de instituição e constituição dos Estados modernos, como para conter a desagregação comunitária resultante do longo e complexo processo histórico da modernidade.

Nos tempos modernos em que vivemos, em que os laços tradicionais parecem ser cada vez mais frágeis, a escola estabelece, com a família, uma intensa e paradoxal relação de afastamento e de complementaridade. Almeida e Martins (2008: 09) ao se referirem ao processo de formação da “escola única e obrigatória”, afirmam:

“Encarregada de formar os cidadãos necessários à nova ordem política, a escola torna-se progressivamente encarregada também de garantir que o destino social dos indivíduos deixe de ser definido pelo nascimento. (...) A escola se quer autônoma das famílias. Atribui-se, então, à máquina escolar de classificação a distribuição de diplomas e certificados que, pensados como resultado de um processo em que as crianças e jovens são avaliados em igualdade de condições, tomam legitimamente o lugar dos sobrenomes, isto é, dos nomes de família, na definição do percurso social a que estão destinados seus possuidores”.

A escola é o espaço institucional e estatal extra-domiciliar da socialização. É também comumente associada ao espaço institucional “seguro”, em oposição ao espaço ameaçador das ruas e como compensação à ausência de uma experiência familiar e doméstica acolhedora.

No entanto, seu sentido irá variar conforme o contexto nacional e local no qual está inserida, conforme as articulações que estabelece com comunidade e famílias, conforme a composição que se estabeleça entre os diferentes e diversos sujeitos que dela fazem parte. Essa noção de segurança e acolhimento, por exemplo, pode ser relativa – uma escola pública será um lugar mais seguro para algumas famílias, e um lugar ameaçador para outras, a depender de seu lugar nos estratos sociais e nas fronteiras geográficas de uma cidade. Será a possibilidade da “iluminação” e da ascensão social para uns, e da transgressão e do desvio para outros.

Linhares (2008: 97), em interessante artigo sobre “os significados da infância e da escolarização para um grupo de ex-colonos da cafeicultura fluminense”, destaca o sentido transgressor que a escola pode adquirir em um contexto em que os códigos tradicionais

ainda preponderam. A autora irá afirmar que “a escola, dentro daquele universo, embora progressivamente valorizada, representava um caminho de abertura e era percebida por grande parte dos pais como uma espécie de ameaça, sobretudo para as meninas”.

Mais recentemente, ao passar a ser concebida como um direito, em um processo paripasso aos de construção dos direitos humanos e, posteriormente, dos direitos da infância e da adolescência, ela passa a ser também o lugar da constituição de indivíduos e de sujeitos de direito dentro das sociedades contemporâneas.

Em processos coordenados e imbricados, a construção de uma nova visão sobre a infância e a noção da educação como um direito de crianças e adolescentes traz à tona o debate sobre o lugar das crianças e adolescentes no processo de escolarização – de um lugar passivo de receptor de conteúdos e normas sociais, assumem o lugar de sujeitos de direitos e de atores sociais (Rosemberg e Mariano, 2010). Caberá à educação oferecer a estes novos atores, os requisitos básicos e fundamentais para o exercício de sua cidadania.

E aqui vale uma breve digressão para destacar as sutilezas do conceito de cidadania – sutilezas de um peso tremendo para a organização e para a vida social. Conforme discutido em dissertação de mestrado (Madsen, 2008: 46), em referência à reflexão de Arnot e Dillabough (2000),

“Educar para a cidadania, portanto, passou a ser o dever do Estado democrático. No entanto, os mecanismos de exercício dessa cidadania não chegaram a ser problematizados de maneira a ampliar o espectro de abrangência desse conceito. A cidadania, entendida como prática política da vida social e apropriação e exercício consciente de direitos constitucionalmente definidos pelo Estado, continua a estar, em grande medida, restrita a um grupo particular de pessoas”.

Assim, ainda que oficialmente concebida como espaço de construção da cidadania, a escola no Brasil, bem como o sistema educacional e o Estado brasileiro como um todo, segue funcionando a partir de uma cidadania real profundamente discriminatória, organizada para privilegiar alguns e marginalizar outros.

Uma cidadania, no entanto, em disputa. E as transformações em torno dela, dentro e a partir da escola e da educação escolar não correspondem a um processo único e linear, que nos levaria de uma situação/realidade a outra. Trata-se, muito mais, de um processo contínuo e descontínuo de rupturas em diferentes escalas e dimensões.

Como entender, por exemplo, que num mesmo país possamos ver conviverem realidades e mentalidades tão díspares? Como entender ameaças tão contundentes de retrocessos colocando em risco conquistas políticas e sociais históricas? Não há totalidade em nenhuma experiência social, em nenhuma estrutura social, por mais sólida que ela seja. Assim, não é possível pensar em uma transformação social total – porque não há como conceber o Velho ou o Novo como realidades monolíticas. Temos muitos velhos convivendo com muitos novos e, assim, múltiplas possibilidades de transformações sociais contextualizadas, situadas.

Nesse sentido, as possibilidades de transformações sociais somente poderão ser abordadas a partir de um olhar “heterocrônico”, conceito proposto pela feminista Emily Hicks na década de 1960 e resgatado por Rosemberg (Rosemberg e Madsen, 2011: 394-395).

“Não há porque se supor uma sincronia (posição em mesmo “nível”) das desigualdades sociais e dos processos históricos de luta pela igualdade de oportunidades em todas as instituições. (...). As instituições sociais – igrejas, sindicatos, partidos políticos, governos, empresas, escola – tiveram e têm seus tempos próprios para reagir às mobilizações dos movimentos sociais nas diferentes instituições que reivindicam igualdade de direitos e de oportunidades. Se no Brasil temos mulheres governantes, não as temos sacerdotisas. Se temos sacerdotes negros e provenientes da classe operária, não os/as temos mulheres. As mulheres conseguiram o direito de frequentar a escola antes do direito ao voto, antes do direito a manter seu nome de solteira quando casada, antes do direito à interrupção da gravidez. Esses são alguns exemplos do que Hicks denomina de heterocronia no plano social”.

Nesse sentido, a noção de experiência, conforme proposta por Dubet, proporciona uma leitura dos processos e das ações sociais que abre espaço para a identificação desses limiares de tempo e espaço, das dissonâncias e das contradições da vida social na experiência de cada sujeito.

Ao se referir a essa noção de experiência como organizadora do olhar para a sociedade contemporânea, Dubet se refere às escolas, questionando a pertinência da noção da escola como uma instituição social. Dialogando com Durkheim, ele afirma que (1994: 170-171),

“a instituição escolar garante três ‘funções’: uma função de *educação*, uma função de *seleção*, uma função de *socialização*. Estas três funções, hierarquizadas, remetem para a imagem tradicional da transformação dos valores em normas e das normas em papéis. (...)... do ponto de vista dos atores, estas três funções estão, na realidade, em relações de tensão muito forte. A instituição surge, não já como um ‘bloco’ de funções integradas, mas como uma construção relativamente instável, como um arranjo”.

Assim, por entender que à escola já não pode ser atribuído o poder integrador total e irrestrito que, segundo Dubet, uma instituição social teria, ele afirma que a escola deixa de funcionar como uma instituição, o que não significa sua perda de sentido social. Quer dizer, em realidade, que, do ponto de vista da sociologia da experiência, a escola, assim como outras instituições sociais, passa a ser lida como espaço social de tensões entre lógicas de ação, entre sujeitos e sistemas sociais.

Ela não perde suas funções tradicionais, mas a articulação entre todas essas funções se modifica, bem como se altera a relação entre as funções e os sujeitos que atuam na e interagem com a escola. Ela deixa de ser um espaço reprodutor fechado e monolítico, e passa a ser encarada como um espaço de disputas, polissêmico e polifônico.

Archer (op cit Silva, 2002), por sua vez, percebe a escola como uma instituição dos sistemas educacionais. Uma instituição marcada histórica e politicamente, em relação permanente não apenas com os indivíduos que nela atuam, mas também com outras instituições e sistemas sociais. De acordo com Silva (2002: 24):

“Para Archer, nem as mãos ocultas funcionalistas existem, nem tampouco o voluntarismo puro: as atividades educacionais são das pessoas, mas a explicação do desenvolvimento educacional não pode ser feita somente em termos individuais. (...). Para entender o sistema educacional é preciso conhecer quem ganhou ou quem perdeu essa luta, como e a que custo (*how badly*) se perdeu ou ganhou”.

Para fins deste estudo, convencionamos referir-nos à escola como uma instituição social, por entendermos que seu sentido integrador permanece vigente em alguns contextos específicos nesse país de tantas heterocronias. No entanto, do ponto de vista conceitual e analítico, tanto a noção de escola como arranjo de lógicas, ações e interações (Dubet),

quanto o olhar situado e contextualizado sobre esse espaço (Archer), dialogam com nossa concepção sobre o espaço escolar.

Entendemos a escola, enfim, como um *espaço social de caráter institucional e estatal*, pois que mantém função integradora e é definido, delimitado e gerido pelo Estado tanto em nível administrativo, quanto em nível de conteúdos. Trata-se de um espaço dentro do qual interagem, permanentemente, sistemas (o racismo, o patriarcado e o capitalismo), dimensões (econômica, cultural-simbólica e política) e atores sociais, acionando lógicas de ação e repertórios de sentido para sua constituição como sujeitos e ação no mundo social.

E entendemos a *educação escolar como um processo social* ético-ontológico que se desenvolve nas dimensões econômica, cultural-simbólica e política, embebido nos repertórios construídos pelos sistemas que organizam nossa vida e nosso mundo social, e que ocorre dentro do espaço escolar, ainda que profundamente influenciado por outros espaços e processos sociais.

A *experiência social da educação escolar* é vivida objetiva e subjetivamente por cada ator social. Para vivê-la, acionará lógicas, repertórios de sentido e performances construídas em diversos espaços e apreenderá outros tantos dentro do espaço escolar.

E o que faz da experiência social da educação escolar uma experiência singular, como acreditamos ser o caso? Mais que isso, o que a torna uma experiência social potencialmente transformadora?

É no espaço social da escola que atores e atoras sociais são explícita e deliberadamente formados para atuar em sociedade. Na escola, entram em contato com saberes, conhecimentos, normas e valores sociais selecionados conscientemente pelo Estado, que os define como necessários para a formação de cidadãos e cidadãs de uma determinada sociedade. Cidadãs e cidadãos produtivos economicamente, funcionais e não-desviantes cultural e simbolicamente, passivos e domesticados politicamente. Os qualificativos (produtivos, funcionais, não-desviantes, passivos, domesticados) não são compulsórios, nem tampouco irremediavelmente atrelados ao processo educativo. São construídos e selecionados e se referem, especificamente, à conformação oficial da educação escolar brasileira na atualidade.

Extra-oficialmente, no entanto – nas margens – a experiência da educação escolar acontece de muitas formas e pode estar carregada de outros sentidos e de outros qualificativos. No espaço das escolas, são os atores e as atoras sociais, em seu agir

cotidiano, que construirão a experiência escolar, *apesar* das funções institucionais da escola. É nesse contexto que ela pode ser transformadora – no contexto das lacunas do processo de socialização e do agir disruptivo dos atores e atoras que a experimentam.

No Brasil, o processo de constituição dessa instituição social é bastante ilustrativo e esclarecedor acerca das estruturas e dos sistemas sociais sobre os quais se assenta. No capítulo seguinte, nos debruçamos precisamente sobre essa história.

## 5. Educação e escola no Brasil: *você tem fome de quê?*

*“A gente não quer só comida, A  
gente quer comida, diversão e arte. A gente  
não quer só comida, A gente quer  
saída para qualquer parte”  
(Arnaldo Antunes, Sérgio Brito e Marcelo  
Fromer)*

A história da educação escolar no Brasil é, assim como a história da constituição do Estado e a conformação da sociedade brasileira, uma história demarcada por profundas desigualdades e por duas grandes promessas: a da mobilidade social, para os indivíduos; e a do desenvolvimento social e econômico para o país.

Este capítulo recupera um pouco dessa história para, então, compreender o cenário atual da educação escolar no país – seus principais indicadores e suas principais disputas. Feito o breve recuo histórico e mapeado o nosso olhar sobre o contexto educacional brasileiro hoje.

Recuando ao século XVIII, a cronologia traçada privilegia os seguintes aspectos:

- a) Como se estabeleceu e como se estabelece a educação escolar brasileira, considerada a partir das dimensões de classe, raça e gênero.
- b) Em que medida é possível identificar elementos que contribuam no sentido da construção da justiça social, pensada a partir das dimensões econômica (redistribuição), cultural-simbólica (reconhecimento) e política (representação). E em que medida identificamos elementos que contribuam para a manutenção e/ou o aprofundamento da injustiça social.
- c) Pensando nas escolas e nos atores sociais nesse espaço, quais os elementos destacados nas pesquisas mais recentes sobre suas trajetórias e experiências sociais nas escolas.

### 5.1. Uma brevíssima história da educação brasileira.

O objetivo, ao se esboçar aqui uma história da educação brasileira, é o de identificar nela os contornos e as bases que ainda a definem. Entender de onde e para quê

ela surgiu nos parece relevante para entendermos o que ela é e para quê ela serve hoje – e também para pensarmos naquilo que, nela, poderia ser transformado. O recuo histórico tem esse papel de trazer à consciência o fato de que tudo aquilo que se constitui socialmente resulta da construção humana em um dado momento histórico e está carregado de sentidos e de escolhas.

Reconhecendo a influência inescapável dos jesuítas para a construção de uma educação escolar no país – marca aparentemente indelével, se consideramos a renovada e fortalecida presença da Igreja Católica na educação escolar brasileira na atualidade –, marcamos o início desse recuo histórico no *pombalismo* do século XVIII. Sobre o Marquês de Pombal, Boto (2010: 284) afirma que “para nós, educadores brasileiros do princípio do século XXI, a certeza que temos é a de que nos territórios que geriu, foi ele o criador da escola pública de Estado – precisamente há 250 anos”.

A autora situa o início de um projeto de educação escolar pública na iniciativa de inspiração claramente iluminista de Pombal de modernizar o Estado português e todos os seus territórios. Nesse processo, a expulsão dos jesuítas e a apropriação da educação pelo Estado português são destacados pela autora como elementos-chave para a compreensão da configuração originária da educação escolar pública no Brasil, a qual mantém fortes convergências com a educação escolar de hoje no país. Boto (2010: 296-297) destaca que:

“o Iluminismo português – racionalizador, centralizador, secularizador – não era laico (...). Mesmo assim, a ação do Estado pombalino, em consonância com o pensamento iluminista português, foi além e trouxe medidas que não apenas favoreceram a laicidade – ao reforçar o poder do Estado na ação política e no controle público – como promoveram também uma via emancipatória que ficaria clara no liberalismo português do século XIX e nas lutas por libertação nacional que aconteciam no Brasil daqueles tempos”.

Vale destacar, no entanto, que essa laicidade favorecida pelo pombalismo à qual se refere Boto, carrega forte contradição ao longo de toda a história do Estado brasileiro, nunca tendo se completado realmente. O processo de modernização do Estado português conduzido nesse período – e certamente marcante também para o processo de modernização brasileiro – produz rupturas com a Igreja, mas não chega a estabelecer uma separação total entre as esferas do Estado e da religião, como é possível observar de maneira explícita no episódio relatado no capítulo de Introdução.

A Constituição brasileira de 1824 havia instituído um sistema de ensino dual: a educação pública se destinava aos pobres e livres da população, enquanto a educação privada formava as elites (Madsen, 2008) – em uma configuração que, de alguma forma, parece se manter, atavicamente, até os dias de hoje.

Já no final do século XIX, com o Brasil experimentando seu próprio processo de modernização e preparando-se para tornar-se República, um movimento político de reforma educacional começa a se construir, na medida em que as novas elites do país passam a enxergar, na possibilidade de um novo projeto de educação escolar pública, a possibilidade de uma reorganização social capaz de favorecer o desenvolvimento do projeto de nação que então desenhavam.

Monteiro (2000) localiza no pensamento republicano paulista do final do século XIX importante base para a concepção de uma educação escolar nacional no Brasil. As mudanças que se processavam na sociedade brasileira e, particularmente, na sociedade paulista de então criaram, para a elite cafeeira da época, a necessidade de uma reorganização social. Segundo a autora (2000: 52),

“a educação escolar, neste contexto, seria valorizada, por essas elites, como local privilegiado para a formação técnica necessária ao desenvolvimento tecnológico e conseqüentemente econômico, ao mesmo tempo em que formaria os valores morais necessários à construção da nova ordem política e econômica a ser implantada no país. A escola formaria o cidadão apto a participar da ordem republicana liberal”.

A ênfase na formação moral, calcada no ideal positivista da ordem e do progresso, na formação técnica e profissional dos indivíduos e na necessidade de que a instrução pública alcançasse toda a população, foram marcantes nas formulações desse período, segundo Monteiro (2000), e definiram as bases para as reformas desencadeadas pelos pareceres de Rui Barbosa, em 1882.

Momento marcante na história da educação brasileira, foi no século XIX, segundo Paulilo (2004: 468), que a educação pública se definiu como instrumento de formação de cidadãos a partir de uma concepção liberal que via no abolicionismo, na separação entre Igreja e Estado e na instrução generalizada, chaves para a saída da crise econômica e mercantil na qual o Império se encontrava. “Em resposta à crise de fins dos anos da

economia mercantil escravista, vieram tanto o movimento abolicionista urbano, quanto a política imigrantista dos fazendeiros de São Paulo”, afirma Paulilo (2004: 469).

A combinação entre esses dois processos – o de constituição de uma educação pública de caráter universal e modernizante e o de abolição da escravatura de outro – produziu, para Paulilo (2004) efeitos significativos e estruturantes no ensino público brasileiro. A questão levantada pelo autor é a de que, na realidade, o projeto de instrução pública construído em torno da ideia liberal de uma nação “modernizada” não foi construído para lidar com a realidade social daquele momento no país, moldada, em todos os níveis e dimensões, pelas relações estabelecidas pelo sistema escravocrata.

Essa é uma cisão fundadora de grande relevância para a compreensão dos limites atuais da educação pública no país. A dificuldade de se conceber um sistema educacional que responda às realidades sociais vivenciadas pela população brasileira que acessa, efetivamente, a educação pública no país, segue produzindo, como veremos a seguir, uma educação que reprova e expulsa jovens negros em proporções alarmantes.

Outra herança importante dos pareceres de 1882 é a organização do sistema educacional brasileiro – que, para atender ao projeto desenhado por Rui Barbosa, necessitava de órgãos governamentais capazes de gerir e hegemonizar a instrução pública no país, e de uma gestão central (e centralizadora) que definisse um caráter homogêneo à educação nacional.

O pensamento das elites paulistas e o de Rui Barbosa se encontram e se confrontam, segundo Paulilo (2004), em seu contemporâneo, João Kopke, que defendia a autonomia das instituições de ensino e discordava da obrigatoriedade da educação escolar pública – na contramão do que propunha Rui Barbosa. Encontram-se, no entanto, “na proposta de estruturação do ensino público tendo em vista as conseqüências culturais da escolarização em massa” (Paulilo, 2004: 486).

Tanto Rui Barbosa quanto João Kopke, na visão de Paulilo, são expoentes do pensamento liberal da época, preocupado com as condições e com a posta em marcha do processo de modernização do Estado e da sociedade brasileira. As propostas que formularam para a educação pública refletem essa preocupação, ainda que apresentem pontos dissonantes. Em uma tentativa de consolidar o pensamento de ambos, Paulilo (2004: 492-494) apresenta três conclusões centrais acerca da “movimentação para dar à educação popular uma forma institucional reconhecidamente segura e sistemática”:

“A primeira conclusão é que a educação popular não constituía uma ruptura radical nas formas de transmissão cultural, mas apenas indicava uma direção de mudança. Representava a busca por um ensino eficaz, pela prática mais bem-sucedida para a educação das camadas populares. (...). Em segundo lugar, a escola popular pode ser considerada uma ideia que se tornou realidade durante o século XIX, uma entidade que possuía forma institucional e forma técnica. (...). Em terceiro lugar, as considerações de Rui Barbosa e João Kopke, em torno da educação popular, sustentaram procedimentos importantes acerca da escolarização estatal e da sociedade. Rui Barbosa apoiou a ideia segundo a qual especialização e controle residem no governo central e na burocracia educacional. (...). João Kopke concentrou seus esforços na construção da autonomia das instituições escolares, sem deixar que os parâmetros contextuais da prática e da difusão escolares interferissem na orientação das reformas do ensino público”.

A articulação entre o pensamento de Rui Barbosa e de João Kopke proposta por Paulilo (2004) define as bases do sistema de ensino formado no Brasil ao final do século XIX. Bases sobre as quais se assentam e se acomodam as desigualdades raciais, de gênero e de classe social, moldando a educação pública no país de maneira bastante profunda.

Antes de avançarmos para o início do século XX, merece destaque, ainda no século XIX, o processo de feminização do magistério, conforme registrado por Bruschini (1988), Demartini e Antunes (1993), Yannoulas (1994) e Werle (2005). Ao resgatarmos a história da entrada profissional das mulheres na educação, as autoras trazem à tona o caráter conservador da educação escolar brasileira, revelando a forma como sua estruturação, em torno da figura da *professora*, se fez sobre as bases patriarcais do sexismo.

Bruschini (1988: 05) situa na relação entre a educação e a Igreja Católica o início da entrada das mulheres no magistério, um processo que, segundo a autora, “visava antes a manutenção de princípios morais conservadores, contra a co-educação e a favor do contato das meninas com mestras do mesmo sexo, do que propriamente a real profissionalização da mulher”. A autora (1988: 11) considera a figura da professora, forjada em grande medida pela Igreja como estratégia de controle e submissão das mulheres, como um instrumento “para a perpetuação dos mesmos mecanismos que reproduzem as

desigualdades de gênero e reforçam o padrão submisso nas meninas e autoritário nos meninos”.

O estudo de Demartini e Antunes (1993), por outro lado, destaca a dimensão da precarização da carreira docente como decorrência da entrada crescente de mulheres a partir da primeira metade do século XIX. Diferenciando a “profissão feminina” da “carreira masculina” no magistério primário, as autoras argumentam que, ao mesmo tempo em que a participação ampliada de mulheres nas salas de aula passava a imprimir uma qualidade “feminina” ao magistério, “tão logo era possível, esses homens que assumiram o magistério como profissão iam tentando direcionar suas carreiras para outros postos, e abandonar o espaço ‘feminino’ das salas de aula” (Demartini e Antunes, 1993: 12).

A relação das mulheres com a educação é, portanto, uma relação marcada pela tensão entre a emancipação profissional feminina e o controle da vida e dos corpos das próprias mulheres, professoras e alunas. A profissionalização feminina que decorre desse processo perde muito de seu caráter transgressor e transformador, na medida em que se estabelece como estratégia de manutenção da responsabilidade feminina pelas tarefas de cuidado e de conformação do espaço escolar como um espaço de forte sentido controlador e moralizador.

Para Patto (2007: 252), os pareceres de Rui Barbosa continham um forte viés controlador, especialmente das classes mais pobres. “Valendo-se outra vez de Huxley, Rui Barbosa adverte que, sem a garantia da moralidade, ensinar a ler e a escrever é convite à desobediência civil”, destaca a autora. Ressalta também a convergência entre o pensamento e as preocupações de Rui Barbosa, com os preceitos da Higiene Escolar, que também surgiram nessa época. Para a autora (2007: 253):

“Ao destacar o objetivo de construir ‘insensivelmente’ determinados hábitos por meio do treinamento do corpo – ou seja, de implantá-los sem que o educando o perceba –, Rui deixava como herança a contribuição mais poderosa da pedagogia moderna como parte das novas técnicas de controle das condutas”.

Em 1889, quando proclamada a República no Brasil, já se contava com uma educação pública estruturada em bases profundamente desiguais e moldada para o exercício do controle social e da manutenção da ordem social hegemônica. Veiga (2008: 514) destaca, nesse período de transição entre Império e República, uma preocupação com a “depuração da clientela escola”, observada nos registros históricos pesquisados pela

autora. Ela argumenta que, enquanto a educação pública imperial esteve direcionada aos negros, mestiços e pobres no país, a educação pública republicana passa a selecionar seus estudantes a partir de critérios de “boa procedência”.

Domingues (2009: 969) destaca o processo de exclusão da população negra da educação pública logo após a abolição e a proclamação da República, recuperando suas iniciativas de organização para denunciar o processo de exclusão e também apresentar alternativas às escolas para a educação dos negros e negras do país. Domingues sustenta (2009: 989) que “no pós-abolição, o negro ‘descobriu’ progressivamente a importância da educação e o valor dos diplomas. Não somente descobriu como tomou a si iniciativas para agenciá-los sem depender da ação do Estado”.

A entrada no século XX aprofunda as estruturas desiguais a partir das quais se organiza a escola pública no país e o caráter disciplinador e moralizador das escolas. É de 1914, por exemplo, a publicação de manual sobre higiene escolar<sup>32</sup>, o qual define um novo modelo para a escola primária, calcado no disciplinamento do corpo (Rocha: 2000: 12).

Por outro lado, aprofunda também o processo de institucionalização da educação pública no país e abre lugar à formulação intelectual acerca da educação e à organização profissional das categorias de trabalhadores/as do setor. Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação, a ABE, primeira organização do tipo no país. Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde e se organiza o ensino público no Brasil, definindo-se diretrizes para os quatro níveis de ensino – primário, secundário, superior e técnico-profissional (Madsen, 2008).

Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que demandava uma educação gratuita, universal, laica, obrigatória e mista, de responsabilidade do Estado (Madsen, 2008). Sobre esse período da história da educação brasileira, escrevi em dissertação de mestrado:

“Localizo nesse movimento o estabelecimento de uma tensão fundamental no sistema de ensino do país. Se, por um lado, a educação se estabelece como política de Estado incorporando as desigualdades que estruturam esse mesmo Estado, por outro, absorve também um componente de contestação importante, que estabelece uma tensão interna entre as forças privatistas e religiosas, numa ponta, e as forças progressistas e

---

<sup>32</sup> De autoria do Dr. Afrânio Peixoto e co-autoria do Dr. Graça Couto, o livro *Noções de higiene: Livro de leitura para as escolas* teve, segundo Rocha (2000: 03), seis reedições entre 1914 e 1941.

liberais na outra. Poderíamos sugerir que nessa tensão original, reside o potencial transformador das escolas e da educação em geral. Somente quando entendemos o território da educação como um espaço de relações de poder – e não simplesmente de reprodução de um sistema de manutenção de poder – é que podemos nele identificar também espaços de transgressão” (Madsen, 2008: 91).

Esse foi, de fato, um período de efervescência política no país. No campo da educação, a percepção era a de que dali se poderia construir um projeto de reorganização social que produzisse mudanças. Saviani (2006: 33) irá afirmar, sobre o Manifesto, que:

“partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade”.

O texto exerceu grande influência na educação brasileira e, em particular, na Constituição de 1934, que determinou como responsabilidade da União a definição de diretrizes para a educação pública nacional (Saviani, 2006). Muitos dos pioneiros que firmaram o Manifesto continuaram em defesa da escola pública pelas décadas que se seguiram, quando da formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, e passando pelo Manifesto de 1959.

Para Sanfelice (2007: 545), o Manifesto de 1959 revisita o de 1932, ainda que procure se distanciar dele, tratando de registrar os mais de vinte e cinco anos decorridos entre um e outro. Reiteravam-se as demandas de 1932 – “educação democrática, escola democrática e progressista, liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades para todos” – mas ao mesmo tempo, destacava-se que “a sociedade projetada na visão antecipatória do Manifesto de 1932 ainda não se materializara totalmente nos anos 50 do século XX” (Sanfelice, 2007: 547).

A crítica formulada a esse Manifesto diz respeito ao seu alinhamento com o capitalismo desenvolvimentista que começava a se desenhar no Brasil então, personificado na figura do Presidente Juscelino Kubitschek. Para Mendonça *et al* (2006: 98), o

pragmatismo, bastante associado à figura de Anísio Teixeira, constituiu-se como a filosofia dominante do pensamento pedagógico e político em educação à época.

A formulação do Plano Nacional de Educação, à qual se dedicava Teixeira então, calcava-se, segundo Mendonça *et all* (2006: 108), em “1) prioridade para a educação primária (...); 2) centralidade da formação do magistério; 3) articulação entre o projeto de ampliação da rede escolar primária e média e de treinamento do magistério”. Tratava-se, de acordo com os autores, de uma tentativa de romper com o sistema dual de ensino e fortalecer a escola pública brasileira como uma escola para toda a população.

A ruptura com esse projeto pragmático e desenvolvimentista, porém bastante equalizador e emancipador do ensino público no Brasil, dá-se com o Golpe de 1964, quando Anísio Teixeira e outros intelectuais então envolvidos com a elaboração de um projeto educacional novo para o país, são alijados ou abandonam, em protesto, o diálogo com o governo militar golpista. Trata-se do mesmo momento histórico abordado no capítulo 4, quando a sociologia abandona a educação como campo de formulação e atuação.

Durante o período da ditadura militar, a educação formal brasileira adquire um forte viés econômico, além de conteúdos conservadores, constituindo-se como chave para o crescimento econômico e a manutenção da ordem social desejada pelo governo golpista. Cury (2008: 215) destaca os seguintes impactos do golpe de 1964 na educação brasileira:

“A frágil Constituição de 1967 subtrai da educação a vinculação no momento em que essa mesma Lei ampliava o ensino primário para 8 anos e o tornava obrigatório apenas para a faixa etária de 7 a 14 anos. E esse foi o momento em que a migração rural para os centros urbanos começava a exigir expansão da rede física e formação docente que considerasse o novo perfil de aluno entrante nos sistemas públicos, perfil advindo de vários segmentos das classes populares. (...). Esse processo de produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal”.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã, e em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a educação escolar brasileira começa a assumir novos contornos. Tem início, então, um processo de reformas

que irá expandir o ensino fundamental até a quase universalização e ampliar consideravelmente o acesso ao ensino médio, alcançando, ainda em 2002, 97%% de cobertura no ensino fundamental e 81,4% no ensino médio<sup>33</sup>, conforme aponta quadro abaixo.

No entanto, ainda que se registre, de fato, um movimento de forte ampliação da oferta do ensino no Brasil, o não-acesso permanece como um problema na década de 1990, entrando nos anos 2000, conforme destacado por Ferraro e Machado (2002). Os autores, ainda que reconhecendo a coerência da mudança observada na ênfase ao problema da exclusão na escola, recuperam o debate sobre o não-acesso somando a população que nunca frequentou a escola, à população que evadiu a escola. A abordagem é interessante particularmente por situar, nas condições reais de acesso à educação escolar, o problema da evasão.

---

<sup>33</sup> Fonte: IPEA, 2014. *Retrato das Desigualdades*. Vale destacar que o indicador se refere à cobertura escolar de jovens de faixa etária entre 7 e 14 anos para o ensino fundamental, e entre 15 e 17 anos para o ensino médio, no ano de 2002.

**Tabela 1: Cobertura escolar de crianças e jovens, 1995/2002/2009<sup>34</sup>**

Cobertura Escolar de Crianças e Jovens, segundo Faixa Etária, Sexo, Cor/Raça e Localização do Domicílio - Brasil, 1995 a 2009					
Faixa Etária	Sexo	Cor/Raça	Total		
			1995	2002	2009
0 a 3 anos	Total	Total	7,6	11,7	18,4
		Branca	8,7	13,2	20,2
		Negra	6,2	10,0	16,7
	Masculino	Total	7,7	11,6	18,5
		Branca	8,9	13,1	20,3
		Negra	6,3	9,9	16,7
	Feminino	Total	7,5	11,7	18,4
		Branca	8,6	13,4	20,0
		Negra	6,2	10,0	16,7
	Urbano			9,2	13,3
Rural			2,6	4,5	8,9
4 a 6 anos	Total	Total	53,4	67,0	81,3
		Branca	56,3	69,6	82,7
		Negra	50,5	64,3	80,2
	Masculino	Total	52,1	65,6	81,1
		Branca	55,4	68,5	82,6
		Negra	48,9	62,7	79,7
	Feminino	Total	54,8	68,5	81,6
		Branca	57,2	70,8	82,7
		Negra	52,2	66,0	80,7
	Urbano			59,3	70,2
Rural			35,8	52,5	73,5
7 a 14 anos	Total	Total	90,2	97,0	98,1
		Branca	93,4	97,7	98,4
		Negra	87,1	96,2	97,9
	Masculino	Total	89,3	96,6	97,8
		Branca	92,8	97,7	98,2
		Negra	85,9	95,7	97,6
	Feminino	Total	91,2	97,3	98,4
		Branca	93,9	97,8	98,6
		Negra	88,4	96,8	98,2
	Urbano			92,7	97,4
Rural			82,5	95,3	97,6
15 a 17 anos	Total	Total	66,5	81,4	85,2
		Branca	71,0	84,4	86,9
		Negra	62,1	78,6	83,9
	Masculino	Total	63,8	81,3	84,2
		Branca	69,2	84,3	85,6
		Negra	58,4	78,5	83,2
	Feminino	Total	69,4	81,6	86,3
		Branca	72,8	84,5	88,2
		Negra	65,9	78,8	84,7
	Urbano			71,5	83,2
Rural			48,7	73,0	80,8
18 a 24 anos	Total	Total	27,0	33,9	30,3
		Branca	29,4	36,1	34,5
		Negra	24,3	31,6	26,6
	Masculino	Total	25,2	33,2	28,5
		Branca	27,9	35,5	32,6
		Negra	22,4	31,0	25,0
	Feminino	Total	28,7	34,6	32,2
		Branca	30,8	36,6	36,3
		Negra	26,2	32,3	28,3
	Urbano			29,8	35,2
Rural			15,6	26,5	24,8

Fonte: IPEA, 2014.

<sup>34</sup> Para esta tese, utilizamos os indicadores sociais conforme propostos no *Retrato das Desigualdades*, do IPEA, atualizado em 2014. Apesar da defasagem temporal dos dados ali utilizados, optamos por essa fonte pela série histórica que ela apresenta, abrangendo o período de 1995 a 2009, tendo sempre como fonte a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (PNAD). A vantagem do trabalho com essa série

As reformas dos anos 1990, enfim, terminam por aprofundar a dualidade real (ainda que oficialmente superada) do ensino no Brasil, abrindo espaço para uma intensa ampliação da rede privada de ensino no país, em particular, de ensino superior. Aprofundam-se também os problemas relacionados à baixa qualidade do ensino público no país e às desigualdades sociais crescentes, que, levadas ao território escolar, produziram um cenário de crescente violência, repetência e abandono, apesar dos altos e crescentes índices de acesso.

Mantém-se um *gap* educacional entre brancos e negros no país, ainda que se perceba sua gradual e lenta diminuição entre 1995 e 2009, conforme apontado no quadro abaixo. As desigualdades de gênero na educação assumiram contornos de problema superado, devido ao acesso ampliado de mulheres à escola e à taxa de escolaridade superior delas, em relação aos homens. Rosemberg e Madsen (2011: 430-431), em artigo que analisa a participação das mulheres na educação formal no período de 2003 a 2009, concluem que:

“O progresso das mulheres na educação brasileira no período 2003-2009 ocorreu, dentro de limites, particularmente no plano da justiça redistributiva (...). Na dimensão do reconhecimento, contabilizamos mais desafios remanescentes que conquistas alcançadas no período, seja no plano das mudanças na legislação educacional, seja no plano curricular e didático. (...). Finalmente, no plano da justiça representativa, o qual incorpora um debate que ultrapassa as fronteiras do campo educacional e adentra as demandas por mais mulheres em espaços de poder, notamos forte estagnação”.

---

histórica é a de que ela nos proporciona dados produzidos a partir de uma mesma metodologia e de um mesmo instrumento de coleta. Em 2010 não houve PNAD em decorrência da aplicação do Censo, e a partir de 2011, o IBGE passa a aplicar a PNAD contínua como instrumento de pesquisa domiciliar.

**Tabela 2: Gap entre jovens brancos e negros na cobertura escolar de crianças e jovens, 1995/2002/2009**

<b>Gap entre jovens brancos e negros na cobertura escolar de crianças e jovens<sup>35</sup></b>			
<b>Faixa Etária</b>	<b>1995</b>	<b>2002</b>	<b>2009</b>
<b>7 a 14 anos</b>	6,3 pp	1,5 pp	0,5 pp
<b>15 a 17 anos</b>	8,9 pp	5,8 pp	3 pp

*Fonte: elaborado a partir dos indicadores do Retrato das Desigualdades (IPEA, Brasília: 2014).*

## **5.2. Contornos da educação escolar no Brasil contemporâneo.**

Como a realidade educacional brasileira se configura atualmente? E como se relaciona com as desigualdades observadas na sociedade de maneira ampliada? Nesta seção, sistematizamos leituras críticas acerca da educação escolar brasileira, de modo a encerrar o percurso histórico feito nesse capítulo.

Após um intenso processo de reformas educativas e de ampliação do acesso à educação básica, que conduziu as pesquisas do campo das políticas educacionais a um debate acirrado acerca dos seus sentidos e problemas, notamos, a partir do início dos anos 2000, uma ênfase no debate sobre a qualidade do ensino, sobre os impactos das desigualdades sociais nas trajetórias escolares e sobre o impacto das práticas docentes sobre a qualidade da aprendizagem nas escolas. Evasão escolar e repetência são consideradas problemas centrais do sistema educacional brasileiro hoje, e o sentido da escola como instituição social tem sido frequentemente questionado, particularmente no que se refere ao processo de escolarização de jovens no ensino médio.

Schwartzman (2005) identifica como os principais problemas da escola brasileira hoje, a (baixa) qualidade e a repetência. Busca explicar os altos índices de evasão entre alunos maiores de 15 anos, ainda que não considere as dimensões de raça e de classe em

---

<sup>35</sup> O cálculo foi feito a partir da subtração simples entre os percentuais de cobertura para a população branca e a população negra, utilizando os valores totais para brancos e negros disponíveis no *Retrato das Desigualdades*.

sua análise. Destaca a “participação ativa e a emancipação dos professores dos níveis fundamental, secundário e superior” como chave para a mudança desse cenário.

Peregrino (2010), por sua vez, chama a atenção para as conseqüências da ampliação do acesso das camadas populares à educação no Brasil e destaca as imbricações entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais, situando as escolas no contexto mais amplo da sociedade em que estão inseridas:

“O ‘novo’ processo de escolarização das classes populares, que assegura acesso e adia a saída da instituição tornando mais extenso o tempo de ‘habitação’ da escola, vem criando novos circuitos no interior do espaço escolar, configurando novas vulnerabilidades no processo de escolarização e novos processos de marginalização. E, pensamos, em contrapartida, vem também remodelando a instituição” (pp. 62).

O fato é que, nem a evasão, nem a repetência, nem a qualidade do ensino podem ser explicadas ou sanadas olhando-se exclusivamente para o sistema educacional. Os problemas da escola estão também fora da escola – na mesma medida em que os problemas sociais estão dentro da escola. No entanto, conforme aponta Peregrino (2010), quando entram na escola, as desigualdades sociais se transformam, por meio de um perverso mecanismo de despolitização e de deslocamento da educação em relação à sociedade, em desigualdades escolares.

Bittar (2011), citando Arroyo (1992), sugere que a ausência de mudanças na estrutura da escola e dos processos educacionais que dessem conta de acompanhar a expansão do acesso ao ensino, terminou reforçando preconceitos, os quais, por sua vez, aprofundam o problema do fracasso escolar e reificam estigmas dentro e fora da escola. Considera-se que as classes populares estão fadadas ao fracasso escolar, e o fracasso escolar reforça o lugar subalternizado – da subcidadania (Souza, 2012) – dos integrantes das classes populares.

Paul e Barbosa (2008: 121), em estudo sobre as relações entre a qualidade docente e os bons resultados da escola, fazem o seguinte questionamento:

“É possível haver igualdade de oportunidades educacionais em sociedades altamente desiguais? Seria possível tornar os sistemas educativos mais igualitários, ao menos para reduzir a inércia que os leva a reproduzir as desigualdades iniciais?”

O estudo dos dois autores, assentado sobre a ideia de que bons professores são capazes de mudar a trajetória de seus alunos, analisa as características da atuação docente nas escolas para concluir que as escolas, ao alocarem os melhores professores nas “melhores” turmas, terminam por reforçar as condições de desigualdade enfrentadas pelos estudantes fora de sala de aula, eliminando a possibilidade de acesso a uma educação capaz de romper com certos padrões de desigualdades. É o que os autores chamam de “perversidade do efeito docente”:

“Se é inegável que os professores se constituem no fator decisivo do sucesso das trajetórias escolares, esses dados chamam a atenção para a necessidade de se investigar mais profundamente os efeitos específicos que os profissionais docentes têm sobre as tentativas de utilização dos sistemas escolares como instrumentos de democratização”. (Paul e Barbosa, 2008: 129).

Outra série de estudos investiga a relação do sucesso escolar com a classe social, rompendo com o senso comum de que estudantes de classes menos favorecidas tendem a fracassar na escola. Zago (2000:71-72) aponta para a “heterogeneidade das camadas populares” e sugere que estudos sobre sucesso e fracasso escolar “perdem em compreensão quando ignoram as relações de interdependência entre os elementos da realidade social”.

Brandão (2007), ao investigar a produção das elites escolares, chama a atenção para a relevância, encontrada nos resultados de sua pesquisa, da articulação entre diferentes aspectos institucionais das escolas, como a gestão das instituições e as relações entre pares, por exemplo, com elementos e experiências externas ao ambiente escolar – com destaque para a experiência familiar.

Mais recentemente, Brandão, junto com Canedo e Xavier (2012: 215), reafirma a articulação entre as instituições escola e família nos processos de escolarização. O estudo das autoras identificou “sinais de novas configurações no acompanhamento do ensino pelas famílias, um possível reflexo de alterações nos extratos médios da sociedade brasileira e no perfil das classes populares”.

A relação entre a família e escola também é abordada a partir da dimensão da produção do racismo na educação infantil por Cavalleiro (2012: 35), que pergunta: “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está

formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?”.

A autora destaca a produção do silêncio sobre o racismo no espaço doméstico, com a intenção de proteger e acolher a criança negra, já exposta ao preconceito cotidiano fora do lar, em articulação com o silêncio, dentro do ambiente escolar, sobre a experiência das crianças negras e sobre os efeitos do racismo sobre ela.

Silva (2001), por sua vez, ressalta o campo educacional como alvo prioritário da atuação política do Movimento Negro contemporâneo, apontando os estudos sobre o livro didático e o currículo escolar como os mais frequentes. A autora afirma (2001: 66) que “é preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras”.

Os efeitos do racismo na educação são percebidos na dimensão institucional do fenômeno, observada, por exemplo, nas taxas de escolarização mais baixas entre a população negra, quando comparada com a população branca, nos elevados índices de evasão escolar, especialmente do ensino médio, entre os jovens negros. E podem ser percebidos também nas dimensões interpessoal e subjetiva – e teremos a chance de aprofundar essa afirmação nas análises de algumas das trajetórias escolares pesquisadas.

O quadro abaixo revela que a taxa de escolarização<sup>36</sup> para jovens negros e brancos, do sexo feminino e masculino, não só cresceu no nível fundamental de ensino entre 1995 e 2002, como também teve revertido, em 2009, o *gap* entre brancos e negros registrado em 1995 e ainda em 2002.

No entanto, observamos no mesmo quadro o aumento do *gap* entre brancos e negros na taxa de escolarização do ensino médio no período de 1995 a 2002, para, no período seguinte, de 2002 a 2009, registrar queda, ainda que mantendo significativa diferença.

---

<sup>36</sup> “A taxa de escolarização líquida fornece a proporção da população matriculada no nível de ensino considerado adequado conforme as seguintes faixas etárias: educação básica para menores de 6 anos (0 a 6 anos); ensino fundamental de 7 a 14 anos; ensino médio de 15 a 17 anos e ensino superior de 18 a 24 anos” (IPEA, 2014).

**Tabela 3: Taxa de escolarização líquida, 1995/2002/2009.**

<b>Taxa de Escolarização Líquida, por Sexo, segundo Cor/Raça e Nível de Ensino - Brasil, 1995 a 2009</b>							
Cor/Raça	Nível de Ensino	Masculino			Feminino		
		1995	2002	2009	1995	2002	2009
Branca	Educação Infantil	78,4	86,9	87,1	79,3	89,2	86,6
	0 a 3 anos	8,9	13,1	20,3	8,6	13,4	20,0
	4 a 6 anos	55,4	68,5	82,6	57,2	70,8	82,7
	Ensino Fundamental	89,6	94,7	95,7	90,7	94,8	95,7
	Ensino Médio	27,8	48,3	55,5	36,5	56,2	65,1
	Ensino Superior	8,2	13,7	18,7	9,0	17,2	22,8
Negra	Educação Infantil	25,6	34,5	46,2	26,5	35,5	46,8
	0 a 3 anos	6,3	9,9	16,7	6,2	10,0	16,7
	4 a 6 anos	48,0	62,7	79,7	52,2	66,0	80,7
	Ensino Fundamental	79,2	92,0	95,0	82,6	93,4	95,2
	Ensino Médio	9,2	24,1	37,7	14,0	32,6	45,0
	Ensino Superior	1,6	3,0	6,8	2,4	4,6	9,9

Fonte: IPEA, 2014

Fonte: IPEA, Brasília: 2014.

O ensino médio é, de fato, a etapa do ciclo educacional que apresenta os maiores desafios hoje para a educação escolar brasileira. Não tendo alcançado ainda sequer os 90% de universalização, registra altos índices de evasão e de distorção idade-série, especialmente entre os jovens negros.

Paixão et alli (2010), apresentam vasta análise sobre as desigualdades raciais no campo educacional em seu *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010*. Referindo-se às inflexões na escolaridade média de homens e mulheres no período de 1988 a 2008, destaca a mudança no indicador quando analisada a variável sexo: mulheres passaram a ter escolaridade média superior à dos homens em 2008. E acrescenta que, considerando-se a variável cor, o mesmo fenômeno não se observa, notando-se, ao contrário, a manutenção do padrão de desigualdade por todo o período. Afirmam os autores (2010: 218):

“Ao passo que , entre os grupos de sexo, ocorreu um momento de igualação e posterior superação da média de anos de estudos das mulheres em relação aos homens, quando se analisam as desigualdades de cor ou raça no mesmo indicador, observa-se que no lapso 1988-2008 aquelas foram mesmo ampliadas”.

As análises aqui apresentadas acerca da realidade escolar do Brasil contemporâneo conformam o pano de fundo de nosso estudo das trajetórias escolares, ao qual nos

dedicamos na terceira e última parte desta tese. Destacamos os efeitos do racismo e das desigualdades de classe, aqui abordados, como dimensões explícitas nas narrativas apresentadas a seguir.

Recuperando as dimensões da justiça social propostas por Fraser (1997), podemos afirmar que a educação escolar brasileira, hoje, permanece deficitária e discriminatória no que se refere à distribuição do acesso e permanência na escola; ao reconhecimento, de parte das políticas educacionais, conteúdos curriculares e práticas docentes, das diversas identidades e das desigualdades que incidem sobre elas também nos espaços escolares; e à representatividade política dessas identidades nos espaços institucionais do sistema educacional.

### **Parte III: Trajetórias escolares**

Chegamos, enfim, às trajetórias. Nos próximos capítulos, nos dedicamos à apresentação e à análise do *Projeto Onda* e das cinco trajetórias escolares pesquisadas e nos aproximamos da conclusão deste trabalho. Antes, no entanto, apresentamos a escolha metodológica feita na tese, discorrendo sobre o estudo de trajetórias como instrumento da pesquisa qualitativa sobre experiências sociais.

Entramos nesta última seção já com uma proposta de marco teórico elaborada a partir das inquietações e reflexões despertadas pelo trabalho de campo: transformações sociais decorrem de mudanças nas estruturas e sistemas sociais, ou de ações sociais de um tipo particular? Em que dimensão da vida social elas de fato se processam? Do que elas precisam? E a educação escolar, é um campo de reprodução e perpetuação da ordem desigual de coisas, ou é um campo onde as transformações e rupturas se fazem possíveis? De onde surgem as transformações e rupturas? Como se processam, objetiva e subjetivamente, na vida dos atores sociais, dos sujeitos sociais?

Também entramos com um contexto mapeado no que se refere à educação escolar brasileira. Recuperamos a história de constituição dessa instituição no país, e buscamos elementos, em pesquisas quali e quantitativas e em indicadores sociais, para situarmos o *Projeto Onda* e as trajetórias.

As reflexões teóricas e a contextualização da pesquisa nos dão instrumentos fundamentais para construir respostas, mas é o diálogo com as trajetórias que nos permitirá produzi-las de fato. Vamos, portanto, a elas.

## **6. Caminhos e escolhas metodológicas.**

Nesse capítulo, procuramos, de um lado, recuperar e organizar os conceitos e as abordagens teóricas que nos apoiaram na construção da metodologia de pesquisa e interpretação de resultados; e, de outro, revisar a bibliografia encontrada acerca das trajetórias escolares como instrumento metodológico para pesquisas qualitativas do campo da educação.

### **6.1. Recuperando conceitos e abordagens.**

A tensão entre ação e estrutura nas formulações da Sociologia contemporânea sobre a vida social é central para o desenho desta tese, seja do ponto de vista conceitual, seja do ponto de vista metodológico. Na verdade, buscamos, nos capítulos anteriores, imbricar o conceitual e o metodológico de maneira tal, que um não fizesse sentido sem o outro. Ou seja, a metodologia de pesquisa desenhada pediu o referencial teórico construído, na mesma medida em que este último ajudou a dar formas ao primeiro.

A composição do caminho metodológico adotado nesta pesquisa apoiou-se no pensamento de alguns autores, dentre os quais se destacam Fraser (1997) e Dubet (1994). As abordagens de Latour (2004, 2005), Lahire (2002, 2004), Giddens (1989), Bourdieu (1980) e Sewell (1992) também adquiriram relevância e responderam a inquietações e lacunas importantes, tanto no desenho da pesquisa, quanto no desenho do percurso interpretativo adotado.

De Latour (2004, 2005) e de Lahire (2002, 2004), tomamos de empréstimo a noção de que é a própria realidade estudada que deve orientar a pesquisa e as reflexões sobre a realidade social abordada. É preciso atentar para o que essa realidade e para o que os sujeitos que a constroem e que nela atuam comunicam para que se possa recorrer ao instrumental explicativo mais apropriado para entendê-la.

Latour, especificamente, fez ecoar a ideia de colocar foco nos *rastros* das ações, em lugar de observar suas causas. O estudo de trajetórias dialoga com essa abordagem, na medida em que parte das narrativas dos próprios sujeitos para identificar, em nosso caso,

como se processam ações disruptivas e processos de transformações sociais por elas desencadeados.

As narrativas de cada uma das cinco trajetórias pesquisadas nos oferece precisamente isso: *rastros* para a compreensão de *como* se processam as ações disruptivas no caso do *Projeto Onda*. A construção de relações de causalidade entre as trajetórias e as rupturas e transformações sociais não está, contudo, totalmente abandonada. Mas o foco prioritário nos *rastros* e no *como*, em lugar das *causas* e dos *porquês*, nos permite olhar para os sujeitos reconhecendo-lhes a autonomia de ação que acreditamos que eles, afinal, têm. Significa também manter-se o máximo possível afastada de grandes generalizações e da pretensão de uma grande receita de transformação social, possível de ser replicada em qualquer situação com quaisquer sujeitos.

Queremos entender como se processam as transformações que as rupturas produzidas a partir do *Projeto Onda* desencadeiam. Queremos entender como os sujeitos se movem e processam essas rupturas e transformações em suas próprias vidas e experiências sociais. Porque as rupturas e as transformações existem – elas eclodem pelo mundo social e no espaço escolar o tempo todo, em dimensões, intensidades e níveis diversos. Como elas ocorrem e como elas podem ser multiplicadas a partir de ações deliberadamente transformadoras – as ações disruptivas – é o que queremos investigar.

Da mesma forma, entendemos que as estruturas e os sistemas sociais também existem e se fazem sentir no mundo e na vida social, também com intensidades variadas, muito a depender, precisamente, de sua apreensão e interação com os sujeitos sociais. Reconhecer o lugar das estruturas e sistemas na vida social nos conduziu ao diálogo com Lahire (2002, 2004), em primeiro lugar.

Ao propor que a ação social parte de disposições carregadas de história e de contexto, e que sua leitura e interpretação deve partir sempre do indivíduo, Lahire (2004) dá centralidade aos sujeitos ao mesmo tempo em que os situa em um mundo social, em nossos termos, polissêmico, polifônico e multivalente – quer dizer, repleto de sentidos, de vozes e com múltiplas possibilidades de combinações entre seus elementos constitutivos. Entender como as disposições se desdobram em ações é o que inquieta Lahire e é também, em grande medida, o que nos inquieta.

Essa inquietação faz com que o autor conduza suas investigações com foco nas histórias de vida dos sujeitos. São mergulhos de grande profundidade e complexos esforços

de decodificação dessas histórias – dos dispositivos para a ação que ele localiza nelas. Não fomos tão longe, ainda que tenhamos sido profundamente inspiradas pelos estudos desse sociólogo francês.

Bourdieu (1980) e Giddens (1989) nos emprestaram elementos para aprofundarmos a reflexão e o entendimento acerca das relações entre os sujeitos e os sistemas e estruturas sociais. Mais radicais que Lahire no reconhecimento da presença inescapável das últimas na vida social, propõem duas noções fundamentais para nossas análises.

A primeira, proposta por Bourdieu (1980), refere-se à tendência à reprodução das condições sociais conforme organizadas em uma determinada ordem hegemônica. A compreensão dos mecanismos da reprodução de desigualdades sociais e o lugar da escola nesse processo é fundamental para abordarmos nosso objeto de estudo – ainda que nossa percepção relativize e flexibilize bastante a teoria da reprodução de Bourdieu. A segunda, apresentada por Giddens (1989), imprime maleabilidade às estruturas sociais, ao defini-las como “presenças espaço-temporais”.

Sewell (1992) articula, precisamente, essas duas propostas para construir um interessante modelo explicativo das mudanças sociais, baseado nos “axioma-chaves” (i) da multiplicidade de estruturas, (ii) da transposicionalidade dos esquemas, (iii) da imprevisibilidade da acumulação de recursos, (iv) da polissemia dos recursos e (v) da interseção de estruturas. O caráter maleável contido nessa noção de estrutura social é o que leva o autor a reconhecer o “risco” que ela corre a cada interação social.

Essa abordagem nos permitiu construir a proposta de que as transformações e as rupturas sociais são plurais – elas podem ocorrer em diferentes circunstâncias, em diferentes momentos, com diferentes intensidades. O que nos conduziu à melhor compreensão delas – das transformações e rupturas.

Buscamos, na compreensão do desvio e da transgressão, as chaves para a construção de um conceito de transformação social e de ação social de caráter transformador que pudesse fazer sentido para a interpretação das trajetórias e da experiência do *Projeto Onda*. Diferenciamos a transgressão do desvio, reconhecendo na primeira a intencionalidade que o segundo não carrega. Depois, identificamos transgressões individuais e coletivas, definindo nosso foco no segundo tipo, onde reconhecemos um maior potencial transformador.

E, pensando nessas ações transgressoras coletivas, de potencial transformador, propusemos o conceito de *ação disruptiva*, como sendo *uma ação transgressora, com um sentido intencional de ruptura com uma ordem social hegemônica e com um objetivo programado e compartilhado coletivamente de transformação social*. É a partir desse conceito que caracterizamos e analisamos o *Projeto Onda* e, mais especificamente, as trajetórias escolares estudadas.

Dialogando com Alexander (2003) e, de novo, com Lahire, entendendo ser necessário recuperar o cenário social no qual as ações disruptivas se desenrolam, propusemos ainda que as transformações sociais deverão variar de acordo com sua dimensão, suas propriedades de desenvolvimento e propagação, e seus resultados – afirmativos ou transformativos.

Percurso feito, alcançamos um ponto minimamente confortável no debate sobre a tensão ação e estrutura para pensar nas ações disruptivas e nas transformações sociais nos espaços de educação escolar e, mais especificamente, no *Projeto Onda* e nas trajetórias escolares pesquisadas a partir dele. Passamos, a partir daí, a um diálogo mais aprofundado com Fraser (1997) e Dubet (1994), autores que nos ajudaram a situar as escolas e as experiências sociais dos sujeitos nesta pesquisa.

Recuperamos a teoria da justiça social de Fraser (1997), sobre a qual nos debruçamos em dissertação de mestrado (Madsen, 2008), para emoldurar a leitura do contexto social no qual a escola brasileira está situada – um contexto marcado e definido por profundas desigualdades sociais, configuradoras de um cenário geral de injustiça social, conformado pelas dimensões econômica, cultural-simbólica e política. Dimensões que produzem expressões concretas – objetivas e subjetivas – dos sistemas racista, capitalista e patriarcal que organizam, hegemonicamente, a nossa sociedade.

São dimensões intersectantes e interdependentes, de forma tal, que apenas as transformações capazes de articular os três níveis de respostas serão capazes de produzir justiça social, efetivamente. Quer dizer, não bastam políticas redistributivas, quando não se alcança o reconhecimento das identidades e das desiguais experiências dos sujeitos que as vivem. Conforme argumentou Souza (2012), há uma dimensão econômica e uma dimensão política na ausência de reconhecimento, assim como a injustiça distributiva produz efeitos culturais e simbólicos, no nível do reconhecimento.

Essas dimensões, suas articulações e expressões, são aqui apreendidas, na análise do *Projeto Onda* e das possibilidades de transformação social que ele carrega, nas experiências sociais dos sujeitos entrevistados, absorvidas por meio de suas trajetórias escolares.

O conceito de experiência social, conforme definido por Dubet, é uma tentativa de, ao reconhecer na ação dos sujeitos as chaves interpretativas do transcorrer da vida social, ser capaz de articulá-la com as demais dimensões da sociedade, seus sistemas e suas estruturas, de modo a compreender, afinal, como cada sujeito age socialmente e como, a partir daí, a sociedade se organiza.

## 6.2. O estudo de trajetórias.

*“Considerar a identidade de alguém como um processo e não como uma espécie de estado inicial (e a fortiori como um destino) não implica ipso facto que a subjetividade das elaborações biográficas (por exemplo, em entrevistas de pesquisa) deva ser considerada como ilusória nem mesmo ‘secundária’ em face das determinações sociais objetivas. Inversamente, tomar muito a sério os modos subjetivos pelos quais indivíduos se narram não significa, necessariamente, menosprezar o lugar das categorizações ‘objetivas’ nas construções identitárias pessoais”.*  
(Dubar, 1998: s/p).

Em um contexto de crescente interesse pelas abordagens metodológicas qualitativas no campo das pesquisas em sociologia da educação, o estudo de trajetórias tem se revelado instrumento de particular amplitude para análise, permitindo a articulação entre as dimensões objetiva e subjetiva das experiências escolares dos sujeitos.

Esse movimento, conforme apontado por Van Zanten (1999), corresponde ao deslocamento teórico e metodológico, observado nas pesquisas em educação dos últimos anos, do espaço macrossocial, para os espaços microssociais; de um olhar mais sistêmico e estruturalista, para um olhar mais voltado para os limites e as potencialidades da ação social nos espaços escolares.

Nogueira (2004: 135) aponta que é a partir de 1980 que um interesse sociológico pelas trajetórias escolares começa a se desenvolver com mais força, explicitando um deslocamento das pesquisas educacionais no sentido de uma curiosidade por indivíduos concretos, no lugar de indicadores educacionais, e “pela diversidade (relativa) dos destinos e das práticas escolares no interior de um mesmo meio social”. A autora (2004: 135) acredita que:

“podemos afirmar sem receio a existência, nos dias atuais, de uma ‘sociologia das trajetórias escolares’, embora tal afirmativa deva ser acompanhada da observação de que esta, a exemplo de toda a sociologia da educação contemporânea, abriga uma certa pluralidade interna. (...). Um ponto, no entanto, parece constituir consenso: o de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características ‘pessoais’ dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social”.

Seguindo a linha de raciocínio construída por Nogueira, podemos considerar que o estudo de trajetórias, de alguma forma, é o recurso metodológico que permite à sociologia da educação soltar-se das amarras da teoria reprodutivista, recuperando a autonomia dos sujeitos na condução de suas experiências sociais e escolares. Deslocar o olhar sociológico das condições objetivas da vida social, para sua dimensão subjetiva é um movimento metodológico que corresponde ao movimento teórico e histórico experimentado pela Sociologia a partir das décadas de 1960 e 1970. Assim, não se trata apenas de uma simples escolha metodológica. Trata-se de uma escolha marcada histórica e politicamente pelas mudanças observadas tanto no mundo social, quanto na teoria construída para entendê-lo e explicá-lo.

Gonçalves e Lisboa (2007: 85) apresentam uma revisão bibliográfica compreensiva acerca das concepções sobre o estudo de trajetórias para as pesquisas sociológicas. As autoras destacam a dimensão política das pesquisas qualitativas, “que, como construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa”. Esse deslocamento do lugar tradicional de investigadora – distante e imparcial – que a pesquisa qualitativa produz é experimentado com intensidade em um estudo de trajetórias. E a

responsabilidade política que surge com ele é, certamente, um elemento a ser destacado no processo.

As autoras (2007) apontam, ainda, para sete fundamentos epistemológicos da história oral que devem ser observados na condução de qualquer pesquisa nesse campo. São eles (a) primazia epistemológica, que implica na formulação teórica do problema de pesquisa; (b) vigilância epistemológica, que pressupõe o distanciamento entre a análise dos resultados de pesquisa e as leituras de senso comum que poderiam ser feitas; (c) consciência e a não-consciência, que explicita o compromisso da pesquisa nesse campo com os sentidos e conteúdos que ultrapassam os limites da consciência dos sujeitos; (d) objetividade e subjetividade, indicativos da tensão a ser sempre observada entre as condições objetivas e subjetivas da vida social; (e) singularidade e totalidade, de modo a que se reconheçam os limites e as potencialidades das histórias de vida para a construção do conhecimento sociológico; (f) compreensão na perspectiva hermenêutica, enfatizando a noção da experiência humana revivida no processo narrativo de cada sujeito; e (g) historicidade, que ressalta o caráter dinâmico e mutável da vida social e a importância de que a pesquisa esteja sempre situada historicamente.

Nenhum outro instrumento de pesquisa, portanto, poderia dialogar melhor com nosso objeto. Se pensar nas transformações sociais nos espaços escolares nos exige considerar a autonomia dos sujeitos sociais em suas ações, é com os sujeitos que teremos que dialogar. E é na identificação do encadeamento de experiências e nos rastros narrativos por elas deixados, que conseguiremos observar a experiência social do sujeito tanto em sua dimensão subjetiva, quanto em sua dimensão objetiva. Nesse sentido, entendemos as trajetórias escolares precisamente como a sequência de momentos, ações e experiências marcantes, tanto objetiva, quanto subjetivamente, no percurso escolar de cada sujeito.

Conforme já apresentado ao final do capítulo 3, definimos o seguinte caminho para essa pesquisa:

1. *Dimensão objetiva da pesquisa*: a partir da identificação e do mapeamento das realidades sociais às quais as trajetórias estudadas se vinculam, à luz das dimensões de injustiça e das dimensões de desigualdades estruturantes que definimos como orientadoras do cenário social em questão.

2. *Dimensão subjetiva da pesquisa*: a partir da identificação, nas narrativas das trajetórias, dos elementos e momentos destacados pelos sujeitos, com a intenção de entender como se processa a constituição de cada subjetividade na construção de identidades e na vinculação à luta por justiça identificada com o *Projeto Onda*, ora estudado.

### **6.3. Procedimentos metodológicos adotados.**

A escolha das trajetórias escolares como caminho metodológico a seguir foi feita já em campo, no início da pesquisa. Inicialmente, havíamos pensado em realizar um estudo de caso sobre o *Projeto Onda*, com entrevistas e grupos focais. Dois fatos foram decisivos para nossa mudança de encaminhamento, ambos decorrentes do primeiro contato com o grupo de adolescentes vinculados ao Projeto.

Em outubro de 2013, quando participei da primeira oficina do *Projeto Onda*, na sede da organização idealizadora e implementadora do projeto, o INESC, em Brasília, conheci um grupo de onze jovens, de idades variando entre 16 e 18 anos, de diferentes escolas e de diferentes regiões administrativas<sup>37</sup> do Distrito Federal, que compunham o coletivo formado a partir das diversas oficinas do Projeto nas escolas.

A maioria deles já havia terminado o ensino médio, alguns já tendo ingressado na universidade, outros em cursinhos preparatórios para o vestibular. Isso significava que a relação deles com o Projeto, no espaço escolar, já havia se encerrado e que, por algum motivo, eles continuavam vinculados, colaborando com a sua construção e desenvolvimento. O fato me chamou a atenção e me colocou diante de um problema – o primeiro fato decisivo para a mudança nos planos de pesquisa: como trabalhar com aquele conjunto de jovens em suas respectivas escolas, se eles já não se encontram nas escolas? Como observar a relação deles com esse espaço, se eles já não o ocupam?

O problema se adensou quando fui informada de que, naquele momento – trimestre final de 2013 – não seriam realizadas mais oficinas nas escolas<sup>38</sup>, pois que o Projeto se

---

<sup>37</sup> No Distrito Federal, ao invés de bairros, têm-se regiões administrativas. Elas incluem áreas do Plano Piloto, as cidades satélites e áreas de expansão imobiliária do DF.

<sup>38</sup> Conforme explicaremos no próximo capítulo, o Projeto Onda está organizado em torno de oficinas de uma semana de duração, com sessões diárias de 4 horas, realizadas no espaço e no turno escolar dos estudantes.

debruçava agora na consolidação de um grupo de “multiplicadores” da metodologia, o qual passaria por uma formação específica para, então, realizar oficinas com grupos de jovens de outros estados do país. Aquela oficina da qual eu participava era, enfim, uma dessas oficinas preparatórias.

O problema transformou-se, então, em oportunidade, quando me dei conta de que tinha, diante de mim, um conjunto de jovens que tinha não só participado das atividades do Projeto na escola, como também se mantinha no Projeto, atuando em grupo, construindo e desenvolvendo ações desencadeadas pelo Onda e de maneira coletiva. Meu interesse deslocou-se imediatamente para aqueles jovens que ali estavam, para as trajetórias que os conduziram até ali – e esse interesse, essa curiosidade de pesquisa despertada naquele momento, tornou-se o segundo fator decisivo para minha decisão de seguir pelo caminho das trajetórias.

O passo seguinte foi o de me familiarizar com aquele grupo, tornar-me conhecida e confiável para que fosse possível fazer as entrevistas de que precisava. Acompanhei, então, as duas oficinas seguintes como observadora participante e, em uma delas, apresentei às/aos jovens meu projeto e falei do desejo de conduzir entrevistas com aqueles/as que desejassem concedê-las. Pedi que me passassem seus endereços de e-mail e enviei a todos uma mensagem convidando para participarem da pesquisa.

Obtive apenas duas respostas manifestando interesse em realizar a entrevista. Voltei a escrever, dessa vez enviando mensagens individuais, dirigidas a alguns deles especificamente, insistindo no convite. Obtive mais duas respostas afirmativas. Finalmente, por forte recomendação da coordenadora do projeto, entrei em contato com um jovem que havia participado de uma oficina em sua escola alguns anos atrás e que, apesar de não seguir acompanhando as atividades do Onda com regularidade, era uma pessoa muito importante na história do Projeto. Entrei em contato explicando a pesquisa e convidando-o para uma entrevista e a resposta afirmativa foi imediata.

Assim, tinha diante de mim cinco jovens dispostos a falarem-me de suas trajetórias escolares e de sua relação com o *Projeto Onda*. Cheguei a insistir com outros naquele momento, mas não obtive retorno, passando, então, à condução das entrevistas. Era já final de outubro, período em que o tempo dos estudantes se torna escasso devido à temporada de avaliações finais nas escolas e universidades e às férias de depois.

Realizadas as entrevistas, percebi que dispunha ali de material rico e denso o suficiente para trabalhar. Pareceu-me também pouco coerente, para meus objetivos, pensar na realização de um grande número de entrevistas que me permitisse tipificações ou agrupamentos de resultados. O caminho a seguir, decidi, era o da análise aprofundada daquelas trajetórias, a partir das narrativas. Aqueles eram os sujeitos da história que queria contar e eram as experiências deles que poderiam dialogar com a minha questão de pesquisa.

O instrumento de pesquisa<sup>39</sup> foi dividido em duas partes: a primeira, com questões fechadas e objetivas para a construção do perfil sócio-demográfico de cada entrevistado/a. A segunda, composta por um conjunto pequeno de perguntas amplas e abertas, que tinham o objetivo de apenas abrir espaço para a narrativa fluida de cada um deles.

Ao longo da entrevista, pequenas intervenções eram feitas, com o intuito, ora de alcançar mais clareza ou profundidade sobre algum ponto da narrativa, ora para conduzi-la para as questões orientadoras. Antes de começar cada entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e aceito. As entrevistas foram únicas, todas realizadas na sede do INESC, em Brasília, durante o mês de novembro. A escolha do INESC como local para a realização das entrevistas apoiou-se no entendimento de que, por ser um local já conhecido por todos os/as jovens, seria um espaço no qual se sentiriam mais à vontade e seguros. Tiveram, em média, 90 minutos de duração. Apenas no caso de Joana e Pedro, por solicitação dos dois, a entrevista foi realizada conjuntamente, tendo resultado mais longa que a média.

Das cinco pessoas entrevistadas, foram três homens e duas mulheres, todos com 18 anos completos à exceção de um deles, já com 25 anos. Apenas uma das entrevistadas, Laura<sup>40</sup>, se auto-declarou de cor branca; dos outros quatro, três deles se auto-declararam pretos e um deles, pardo. A renda familiar média do grupo variou da faixa de 1 a 2 salários mínimos até a faixa de mais de 10 salários mínimos. Os/as jovens entrevistados/as são de diferentes regiões do Distrito Federal: Paranoá, Cidade Estrutural, Lago Oeste e Planaltina – todas elas consideradas periféricas em relação ao Plano Piloto.

---

<sup>39</sup> O roteiro de questões formulado para conduzir as entrevistas encontra-se anexo a esta tese.

<sup>40</sup> Os nomes dos/as entrevistados/as utilizados na tese são fictícios. Todos os jovens me autorizaram a usar seus nomes reais e estive bastante inclinada a fazê-lo, inclusive para reconhecer o lugar de sujeitos que eles assumem nessa pesquisa. No entanto, optei por manter suas identidades protegidas ao menos nessa versão da tese, já que nenhum deles conheceu o resultado final do trabalho ainda.

Além das entrevistas que compõem o quadro de trajetórias escolares, realizei ainda uma entrevista com a coordenadora do Projeto, em março de 2013, e participei de três oficinas do projeto, em outubro de 2013, como observadora participante.

Finalmente, antes de centrar-me na pesquisa de campo, entre os meses de agosto e setembro de 2013, realizei uma série de cinco entrevistas<sup>41</sup>, que chamei de exploratórias, para interlocução acerca do objeto desta tese. A intenção, ao realizar estas entrevistas, foi a de abrir canais de diálogo com interlocutores-chave sobre o tema das transformações sociais na educação escolar brasileira. Foram encontros fundamentais para a reflexão feita neste trabalho.

Em síntese, foram então os seguintes procedimentos metodológicos para a pesquisa:

1. Pesquisa bibliográfica e documental;
2. Observação participante em três oficinas do Projeto Onda;
3. Entrevistas em profundidade para construção de trajetórias escolares com cinco jovens vinculados ao Projeto Onda;
4. Entrevistas em profundidade de caráter exploratório com cinco profissionais do campo da educação para aprofundamento da reflexão acerca das transformações sociais nos espaços da educação escolar no Brasil.

Já a análise dos dados coletados foi feita a partir da escuta integral e da degravação parcial das entrevistas realizadas e do ordenamento temático posterior de trechos das falas. A partir deste ordenamento temático e do referencial teórico organizado em torno da noção de experiência social e das noções de redistribuição, reconhecimento e representação, definiram-se, como chaves de leitura e interpretação das experiências sociais narradas, as dimensões da coletividade, da territorialidade e do afeto, as quais foram associadas às dimensões fraserianas do reconhecimento e da representação.

---

<sup>41</sup> Foram entrevistadas/os Raul Cardoso, Ludmila Gaudad, Natália de Souza Duarte, Sérgio Haddad e Silvia Yannoulas.

## 7. O Projeto Onda em trajetórias escolares.

“Não é fácil nomear nossa dor, teorizar a partir desse lugar”  
bell hooks (1994: 74)

A pesquisa junto ao *Projeto Onda* foi um exercício de identificação das experiências subjetivas no espaço escolar. Foi um exercício que nos permitiu entrar em contato com sujeitos que viveram experiências de ruptura e se engajaram em processos de transformação social, a partir da escola e por meio da educação.

No entanto, não se trata de uma experiência de educação formal. Trata-se de um projeto de intervenção político-pedagógica, voltado para a promoção dos direitos humanos e para a formação em Orçamento Público de jovens do ensino médio, a partir da abordagem da educação popular. Acontece que o Projeto acontece dentro da escola. Desenvolve-se precisamente na fronteira entre a educação popular e a educação escolar, entrando na escola pelas frestas abertas do sistema, ora em diálogo com ele, ora em confronto.

Carregado por uma contradição própria, o *Projeto Onda* se apóia no sistema educacional, para transgredi-lo. Por fazê-lo com intencionalidade, de maneira programada e a partir de uma ação coletiva, sua ação de transgressão é aqui entendida como uma ação disruptiva, que rompe com estruturas da educação escolar para produzir transformações sociais capazes de alcançar mais justiça social dentro e fora da escola.

Seu lugar fronteiro materializa também a tensão entre ação social e estrutura social, explicitando a dimensão subjetiva do processo de escolarização e expondo suas lacunas, ao mesmo tempo em que revela também a maleabilidade dos sistemas e estruturas sociais que operam dentro da escola.

A análise do *Projeto Onda* e das trajetórias escolares perpassadas por ele nos abre espaço para, de um lado, olhar, *objetivamente*, para a escola desse lugar de fronteira, observando suas frestas abertas e a possibilidade de que a instituição configure-se, realmente, como um espaço de garantia de direitos e, ao mesmo tempo, como um espaço propício à constituição de sujeitos sociais autônomos, capazes de se engajar em processos de transformação social.

De outro lado, permite-nos, olhar *subjetivamente* para os atores sociais da escola, entendendo o processo de escolarização e seu impacto na constituição desses sujeitos e na sua vida social. Porque as trajetórias escolares pesquisadas nos revelam que existe uma dor inerente ao processo de escolarização e instrução no Brasil, em especial ao processo de escolarização via sistema público de ensino. Uma dor que nasce das dificuldades e interdições ao processo de construção da subjetividade, da identidade e de uma cidadania ativa. Dor que se acumula em trajetórias marcadas por desigualdades e estigmas, e por uma ausência que se sente na narrativa dos e das adolescentes que entrevistamos.

Essa ausência se materializa cotidianamente nas salas de aula das escolas públicas brasileiras. Trata-se da ausência do reconhecimento da subjetividade e da identidade dos sujeitos, a ausência de horizontes sociais possíveis que tornem a experiência escolar significativa, carregada de sentido para as crianças e adolescentes que a vivenciam. Ausência de afeto no processo de socialização e nas relações humanas que se estabelecem na escola e também ausência de uma construção política a respeito da própria experiência escolar, a respeito da experiência de *ser* neste mundo social que nos toca. A experiência subjetiva e objetiva desta presença na ausência – o estar na escola, na sala de aula, sem ser de fato reconhecido – produz uma dor de múltiplas dimensões.

São dimensões dessa dor, o racismo, a segregação pela classe social ou pela origem regional, o sexismo, a homofobia e a lesbofobia, entre outras. Todas elas dialogam com as experiências cotidianas de crianças e adolescentes em sala de aula, todas elas constituem a subjetividade, a identidade e a cidadania para esses sujeitos.

Existe também, no entanto, um prazer e um encantamento possíveis no processo de escolarização, que se estabelecem na possibilidade do aprendizado, da descoberta, da socialização e da mobilidade e ascensão social. Na possibilidade de se descobrir o afeto, o reconhecimento e a construção de significados e sentidos sobre e para si mesmo, os outros, o mundo. Na possibilidade de expansão de fronteiras e de experiências de outros tipos de sociabilidade. Na possibilidade da construção e do exercício da ação e da autonomia; na possibilidade, enfim, de se constituir como sujeito social situado e consciente, capaz de agir no espaço escolar e, principalmente, no mundo social, a partir desse lugar de sujeito.

O que as trajetórias estudadas nos mostram é que a possibilidade de se identificar, reconhecer e construir sentido para essa dor a partir de um espaço coletivo, é o que torna viável a construção da autonomia e a constituição dos sujeitos. É o que abre lugar também

à construção das identidades e ao engajamento na produção de transformações sociais que enfrentem as injustiças sociais.

Recuperar trajetórias escolares tem, nesse contexto, o objetivo de entender a materialização dessa dor e de suas dimensões e, ao mesmo tempo, de buscar identificar os mecanismos que permitem a experiência do encantamento e do prazer na escola. Tem a intenção de compor, teoricamente, uma narrativa que reconheça um e outro, explicitando e acolhendo os conflitos próprios do espaço escolar e reconhecendo esse espaço como um campo de múltiplos sentidos e de múltiplas disputas; ou seja, reconhecê-lo como um campo político.

As complexidades dessa relação entre os diversos sujeitos e o mundo social se expressam e se apresentam com muita força no espaço escolar, a meu ver, pelas seguintes razões:

- (i) O espaço escolar é o espaço de outorga, pelo Estado, da cidadania em nosso país. Não é, definitivamente, e nem deveria ser, o único espaço de construção de cidadania e, muitas vezes (talvez na maioria delas), sequer se constitui como um espaço de construção e exercício real de cidadania. No entanto, a escola é o instrumento do Estado para a formação de cidadãos e cidadãs, é o instrumento legitimador da vida social produtiva e ativa, da possibilidade do acesso a direitos básicos, da possibilidade da mobilidade e da ascensão social, do alcance de um “passe” de (quase) livre circulação pelos diversos espaços sociais que constituem nosso mundo social. Essa constatação é explícita em todas as narrativas nesta pesquisa. O espaço escolar é, portanto, o aparato que legitima um sujeito como sujeito da cidadania perante o Estado e perante a sociedade.
- (ii) O espaço escolar é também o principal e primeiro espaço de socialização institucional (chamemos assim) vivenciado por sujeitos de cidadania. A escola é vivenciada cotidianamente durante anos – os primeiros anos – por sujeitos jovens e dependentes, em processo de constituição. De todos os espaços que compõem a rede de socialização de crianças e adolescentes em nosso país, a escola é o espaço menos mediado pela família. Na escola, crianças e adolescentes tem que estabelecer sociabilidades diversas e concomitantes, tais como se relacionar, sozinhos, com seus pares, professoras e professores,

coordenação e direção das escolas, além de todo o corpo de profissionais que atuam numa escola. São níveis diversos de interação, cada qual com seus códigos, regras e vetos. E são muito poucas as referências e os instrumentos de cidadania e de subjetividade que as crianças e os adolescentes trazem consigo para lidar com todas as relações vivenciadas no espaço escolar.

Daí ser tão evidente a ênfase historicamente atribuída ao espaço escolar como, ao mesmo tempo, um instrumento de reprodução de desigualdades e de manutenção de uma determinada ordem social e também possível como o espaço de uma construção libertária e politicamente posicionada de si no mundo e do mundo social no qual se vive. Trata-se de um espaço de reprodução e de potencial transformação precisamente pela diversidade e intensidade das tensões e conflitos sociais que contém, nos dois sentidos da palavra.

### **7.1. O Projeto.**

O *Projeto Onda* surge em 2007 por iniciativa do Instituto de Estudos Socioeconômicos, o INESC, organização não-governamental fundada em 1979 em Brasília e que, desde 1991, atua monitorando e incidindo sobre o Orçamento Público Federal em relação direta com o Legislativo e o Executivo nacionais de um lado, e com os movimentos sociais do campo da cidadania ativa de outro. De acordo com o INESC (2013: 21), o projeto nasce com o objetivo de:

“assegurar o envolvimento de crianças e de adolescentes na discussão sobre direitos e cidadania, observando como se relacionam com o orçamento público. A ideia é fortalecer a capacidade de atuação dos/as jovens na conquista de seus direitos e no monitoramento das políticas públicas a eles/as destinadas. (...) O projeto atua no sentido de estimular a autonomia política e a formação de redes de adolescentes e de jovens pelos direitos humanos. O INESC entende que, ao abrir espaços de diálogo aliado à formação política baseada em direitos humanos, cria-se uma dinâmica de reconhecimento de identidades e de conquista de cidadania, que gera mobilização política nos espaços ocupados pelos jovens, como as escolas e suas próprias comunidades, e também motiva diálogos e mudanças no âmbito de suas famílias”.

Esse nascedouro é particularmente relevante para nossa análise, porque nos fala da relação concreta que se estabelece entre os espaços de educação escolar e os processos de escolarização, e a luta por justiça social fora dos espaços escolares.

Partindo daí, então, o Projeto se desenvolve em torno da realização de oficinas de uma semana de duração, realizadas dentro de escolas públicas durante os dois turnos, em horário de aula. Significa que, para acontecer, o projeto precisa negociar com a escola e com os/as professores/as a troca de uma semana de conteúdo curricular, por uma semana de conteúdos extra-curriculares.

Essa negociação não é simples e nem isenta de conflitos, conforme me relatou a coordenadora do Projeto à época, durante a entrevista sobre a qual nos debruçaremos logo abaixo. Um dos primeiros obstáculos para o desenvolvimento do Projeto é, portanto, a abertura das escolas, que podem decidir acolher ou não a iniciativa.

Se acolhida pela direção da escola, ela dificilmente será impedida pelo corpo docente. No entanto, conforme destacado pela coordenadora, a tendência majoritária entre os professores e professoras das escolas que se abriram ao Projeto é a de se manter alheios às atividades e aos conteúdos desenvolvidos. Há, no entanto, aqueles/as que se encantam e se engajam no projeto, abrindo mais espaços para seu desenvolvimento e construindo relações entre os conteúdos curriculares por eles desenvolvidos e os conteúdos extra-curriculares trazidos pelo Onda.

Até aqui, identificamos, dois níveis de intervenção direta dos sujeitos do espaço escolar – neste primeiro momento, diretores/as e professores/as – no desenvolvimento do Projeto, os quais se definem pelo grau de transgressão de suas ações. Ou seja, quanto mais transgressoras forem as ações desses sujeitos em relação ao *Projeto Onda*, maiores serão as chances dele se desenvolver no espaço da escola.

O terceiro obstáculo a ser enfrentado pelo Projeto é o engajamento dos próprios alunos nas oficinas. Por não terem caráter obrigatório, sua realização depende da capacidade de reunião de uma quantidade mínima de jovens interessados/as. E o interesse dos/adolescentes pelo Projeto não surge automaticamente, como verificamos na análise das trajetórias. A primeira reação relatada, em todos os casos, é de desinteresse. Primeiro, pelo desconhecimento do que se trata – à primeira vista, os temas abordados parecem distantes demais de sua realidade. Segundo, porque entendem a participação na oficina como “um

trabalho a mais” – resistência imediatamente rompida quando são informados/as de que poderão substituir as aulas da grade padrão pelas oficinas do Projeto durante aquela semana. E aí precisamente aí que o Projeto conquista as/os adolescentes: na possibilidade de escapar do cotidiano padrão da escola.

Os dois dados são relevantes e nos permitem duas breves inferências:

- (i) Se os temas de direitos humanos e Orçamento Público parecem distantes da realidade desses jovens, os quais, supostamente, deveriam estar construindo na escola a sua cidadania, é porque algo está faltando nos conteúdos curriculares de nossas escolas. Não deveria uma educação para a cidadania incorporar, explicitamente, as noções de direitos humanos? Não deveria ensinar aos/às jovens sobre as instituições e o mecanismos do Estado que regulam e garantem o exercício pleno dessa cidadania?
- (ii) Se os/as jovens se interessam a participar das oficinas no momento em que descobrem que poderão se ausentar de suas salas de aulas, ao mesmo tempo em que se desinteressam quando pensam que a oficina implicará em acúmulo de tarefas, podemos entender que a escola e seus conteúdos não são apenas desinteressantes, como também pesados e cansativos – talvez excessivos em quantidade e esvaziados em sentido.

Do desejo inicial de levar o tema do Orçamento Público para as escolas, surge a inquietação sobre *como* levá-lo. Como fazer com que adolescentes se interessem pelo assunto e se apropriem dele, de fato? A construção da metodologia das oficinas é, então, chave para o sucesso do Projeto. Assentada nos princípios da arte-educação, da educação popular e da educomunicação, as oficinas se desenvolvem em dois blocos, Direitos Humanos e Educação de Qualidade. Conforme expresso em publicação do INESC (2013: 52):

“O primeiro bloco, que tem como objetivo, contribuir para que adolescentes se percebam como sujeitos de direitos e conheçam alguns princípios dos direitos humanos, é, por sua vez, subdividido nos seguintes temas: Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes; Participação Democrática; Reforma Política; Orçamento Público e Comunicação”.

As oficinas, a partir do segundo ano de desenvolvimento do projeto, passam a contar com a participação de “monitores” – alunos/as de outras escolas, de outras regiões administrativas, que acompanham o trabalho com uma nova turma, em uma nova escola. A experiência produz trocas e reconhecimentos interessantes, quebrando com preconceitos e estigmas entre escolas de regiões diferentes da cidade.

Além das oficinas, o Projeto desenvolve outras três atividades: as Rodas de Conversa, o Circuito de Cinema e Política e a Revista Descolad@s. As três, ao contrário das oficinas, que são realizadas em uma escola de cada vez, com estudantes daquela instituição, são abertas a alunas e alunos de diferentes escolas, produzindo contatos e interações entre sujeitos, entre instituições e entre regiões do Distrito Federal.

A Revista Descolad@s é o ponto de inflexão do projeto para fora da escola. É por meio da Revista que o “coletivo Onda” parece se formar. Apesar de não se chamarem assim e de não se constituírem formalmente como um coletivo, é claro o efeito agregador e organizador que a Revista produziu sobre o Projeto.

Tendo quatro números já publicados, a Revista é inteiramente produzida pelos/as estudantes. Da definição das pautas e conteúdos à elaboração das matérias, passando pela escolha da estética da Revista, tudo é decidido e feito pelo grupo da Descolad@s. A adesão é voluntária e espontânea e o grupo de produção de cada edição da Revista pode variar, a depender das desistências e novas adesões que surgirem. O quadro abaixo apresenta uma síntese das quatro edições produzidas até o momento:

**Quadro 01: Síntese das edições da Revista Descolad@s**

Ano e número da edição, Tiragem	Chamadas de Capa	Escolas representadas no Conselho Editorial da edição	Número de jovens envolvidos/as na produção
2010/No. 01. 12.500 exemplares	“20 Anos do ECA”; “Direitos Humanos e Orçamento Público”.	Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN); Centro de Ensino Fundamental Carlos Motta – Lago Oeste; Centro de Ensino Médio 02 do Gama; Centro Educacional 04 do Guará; Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia; Centro de Ensino Médio 02 de Planaltina.	22

2011/No. 02. 12.500 exemplares.	“Por trás das grades: vozes, sonhos e imagens. Entrevista com jovens do CAJE”; “PNE – Plano Nacional de Educação. 10% do PIB”; “Legalização da maconha: sim ou não?”; “Pitalati: Direitos de crianças e adolescentes indígenas”; “A beleza e a diversidade do estilo Afro”; “Para tudo existe a primeira e a próxima vez”; “São Bartolomeu: um rio sagrado e ameaçado”; “Combinação explosiva: violência e droga na escola”.	Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN); Centro de Ensino Fundamental Carlos Motta – Lago Oeste; Centro de Ensino Médio 02 do Gama; Centro Educacional 04 do Guará; Centro de Ensino Médio 02 de Planaltina; Centro de Ensino Médio Elefante Branco.	18
2013/No.3 13.000 exemplares.	“Publicidade infantil. Tramita no Congresso Nacional Projeto de Lei que regulamenta a publicidade para o público infantil”; “Crack: pelo direito humano à prevenção e ao tratamento”; “Meio ambiente. privatização do lixo: quem ganha com isso?”; “Entrevista. Transexuais e a dignidade em questão”.	Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN); Centro de Ensino Fundamental Carlos Motta – Lago Oeste; Centro Educacional 02 do Guará; Centro Educacional 04 do Guará; Centro Educacional Vale do Amanhecer; Centro de Ensino Médio Paulo Freire.	20
2014/No. 04 13.000 exemplares	“Repressão policial: manifestações, violência contra jovens negros e desmilitarização da PM”; “Muito prazer. Pessoas com deficiência e sexo: contatos, descobertas, cuidados, carícias e delicadezas”; “Síndrome de Down. Lúcio e Clarinha contam suas histórias e revelam que o preconceito ainda é a maior dificuldade”; “Bullying. Conheça os projetos de lei de combate ao bullying	Centro de Ensino Médio da Asa Norte (CEAN); Centro de Ensino Fundamental Carlos Motta – Lago Oeste; Centro Educacional 02 do Guará; Centro Educacional 04 do Guará; Centro Educacional Vale do Amanhecer; Centro de Ensino Médio Paulo Freire; Centro de Ensino Médio 2 do Gama; CEM 404 Santa Maria.	27

	na escola e na internet”; “Conferência Global. Indicado ao Prêmio Nobel da Paz, o ativista indiano Kailash Satyarthi fala sobre o trabalho infantil no mundo”.		
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela doutoranda em junho/2014 a partir das informações disponíveis em INESC, 2010, 2011, 2013 e 2014.

O coletivo formado em torno da produção da Revista parece ter se fortalecido como um grupo de reflexão, formação e militância. Integrado por alunos de ensino médio de diferentes escolas participantes do projeto e também por ex-alunos de ensino médio que permanecem vinculados ao Onda, o grupo parece se consolidar em atividades próprias ao Projeto, como participação em espaços públicos os mais diversos (Conferências, Audiências Públicas, cursos de formação para outros jovens, entrevistas, entre outros). O aprendizado político contido na experiência de participação nesse coletivo se multiplica, ultrapassando os limites do próprio projeto e impulsionando outros tipos de engajamento.

Ao longo de seus oito anos de existência, o *Projeto Onda* desenvolveu atividades em 15 escolas diferentes, todas públicas, abarcando nove regiões administrativas do Distrito Federal e chegando também a duas escolas no estado de Goiás. No total, 752 alunos participaram das atividades do projeto no período de 2007 a 2013 (INESC, 2013: 85).

**Quadro 2: Escolas do DF envolvidas com o *Projeto Onda*.**

Escola	Região/cidade	Ano de chegada do projeto	Total de estudantes participantes
Centro de Ensino Médio 3	Ceilândia	2009	35
Escola Classe 17	Taguatinga	2007	36
Centro de Ensino Médio 2	Gama	2009	126
Centro de Ensino Médio da Asa Norte – CEAN	Asa Norte/Plano Piloto	2007	113
Coletivo da Cidade <sup>42</sup>	Estrutural	2012	60
Centro Educacional 4	Guará	2007	72
Unidade de Internação do Plano Piloto – UIPP <sup>43</sup>	Asa Norte/Plano Piloto	2011	19

<sup>42</sup> O trabalho com o grupo de jovens da Cidade Estrutural foi organizado em parceria com o Coletivo da Cidade, organização não governamental com atuação na Estrutural.

<sup>43</sup> A UIPP corresponde ao antigo Centro de Atendimento Juvenil Especializado, o CAJE, instituição destinada a jovens em situação de conflito com a lei, desativado em 2013.

Centro de Ensino Fundamental Professor Carlos Mota	Lago Oeste	2009	76
Centro de Ensino Médio Paulo Freire	Asa Norte/Plano Piloto	2012	22
Centro de Ensino Médio Elefante Branco	Asa Sul/Plano Piloto	2010	14
Centro de Ensino Médio 2	Planaltina	2009	50
Centro Educacional Vale do Amanhecer	Planaltina	2011	36

*Fonte: Elaborado pela doutoranda a partir de informações disponíveis em INESC, Brasília: 2013. Pp. 85.*

A distribuição geográfica do projeto adquire relevância não apenas por sua ampla abrangência em toda a extensão do território do Distrito Federal, como também pela diversidade socioeconômica das regiões que abarca. Estudo do DIEESE sobre territórios de vulnerabilidade social no Distrito Federal, publicado em fevereiro de 2011, definiu um universo de 62 territórios, dos quais 33 são considerados socialmente vulneráveis<sup>44</sup>. Algumas sub-regiões da Ceilândia, a Estrutural, Planaltina, algumas sub-regiões de Taguatinga e algumas sub-regiões do Gama – cidades nas quais o projeto tem atuação registrada – foram considerados pelo estudo como territórios vulneráveis.

No que se refere à distribuição de escolas por esse território, de acordo com a Secretaria de Educação do GDF, o Distrito Federal contava, em 2013, com 664 instituições de ensino: 103 no Plano Piloto e Cruzeiro; 50 no Gama; 66 em Taguatinga; 64 em Planaltina; 89 na Ceilândia; e 25 no Guará<sup>45</sup>.

## **7.2. Primeiras aproximações às trajetórias.**

O primeiro encontro com o Onda se deu em março de 2013, na realização da entrevista com a coordenadora e educadora do projeto. Seis meses transcorreram até que a pesquisa se desdobrasse em duas sessões de observação participante, revisão documental e cinco entrevistas em profundidade para a composição das trajetórias.

<sup>44</sup> O índice de vulnerabilidade social foi criado com base no conceito do Programa Nacional de Assistência de 2004 (PNAS/2004), o qual combina, entre outros indicadores, a renda per capita, tamanho, tipo, chefia e composição da família. São considerados vulneráveis os territórios com índice superior à média do Distrito Federal: 51%.

<sup>45</sup> O dado é do Censo Escolar de 2013 e consta no *site* da Secretaria de Educação do Distrito Federal: <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-publica/numeros-da-educacao/270-total-de-escolas-publicas.html>. No entanto, contrasta com o dado publicado no *site* do INEP, que informa existirem 1.250 escolas no DF: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/mapa-das-escolas>.

A entrevista com a coordenadora, realizada na sede do INESC, traduziu-se em informação sobre o Projeto, no relato de sua própria trajetória e em fonte para a reflexão sobre a educação escolar no Brasil e suas possibilidades de conter e disparar processos de transformação social.

Além de coordenar o projeto dentro do INESC, é como educadora, quem conduz as oficinas do Projeto nas escolas e fora delas. Conta sempre com a participação de convidadas e convidados, que vêm abordar temas específicos junto às turmas, mas é ela quem prepara e acompanha cada encontro com os/as adolescentes.

Professora de artes, com formação em Artes Plásticas, tendo trabalhado em sala de aula por mais de 20 anos, dos quais 17 foram em escola pública. De fala fácil e narrativa cativante, reconstruiu sua trajetória passeando por diferentes momentos de sua vida, todos eles sempre articulados com a escola e com a educação, de uma maneira ou de outra.

Essa entrevista tem uma importância fundamental na pesquisa não apenas por se tratar de um diálogo com a coordenadora do projeto foco de estudo, mas também pela possibilidade aberta da reflexão sobre a educação formal, seus limites e suas possibilidades. E especialmente pelo caráter encantatório de sua narrativa – uma característica marcante em sua personalidade e que exerce um papel relevante na relação estabelecida com os e as jovens do projeto.

A coordenadora do projeto inicia sua narrativa falando de sua relação com a escola. Tendo estudado sempre em escolas públicas, ela me conta de sua relativa facilidade com a apreensão dos conteúdos transmitidos pela educação formal, mas destaca seu mal-estar em relação à escola como espaço de aprendizado. *“Eu não tinha nenhuma identidade com a inteligência da escola. Nenhuma. E eu odiava o espaço da escola”*.

Tendo iniciado seus estudos nos Estados Unidos, sublinha o fato de ser bilíngüe como uma possível explicação para suas dificuldades no processo de alfabetização e para sua condição de *outsider* dentro do espaço da escola, em especial no momento de sua chegada ao Brasil.

O reduzido repertório de linguagens possíveis encontrado nas escolas brasileiras, onde ela não podia falar ou escrever devido às dificuldades com o idioma, e nem desenhar – sua linguagem escolhida, mas não reconhecida no espaço da escola – produzia nela uma sensação de forte opressão e isolamento, os quais foram quebrados por sua mãe, que foi

aos poucos mostrando a ela “*que existiam outras possibilidades de escola, onde as pessoas poderiam ser felizes*”.

Essa descoberta, gradativa e aparentemente perene na vida, assume, em minha leitura, forte centralidade, na medida em que ela parece ser reproduzida e reiterada nos processos de interação com os e as jovens do projeto ao longo de toda o seu desenvolvimento.

Segue relatando sua descoberta em relação à escola. Uma descoberta bastante paradoxal, já que a possibilidade enxergada na educação não correspondia à realidade experimentada por ela em seu cotidiano escolar.

*“A ideia da escola só poderia ser uma coisa boa, embora não fosse. Porque tinha um monte de gente da minha idade e era um espaço de aprender. Então, poxa vida, por que é que era ruim? Mas era terrível!”.*

A escolha da educação como caminho profissional em sua vida se deu, aparentemente, quase como uma continuidade da escolha pelas artes como campo de estudo e profissionalização e como a escolha de um compromisso com a transformação social, elemento também recorrente nas narrativas e trajetórias de outros dois colegas entrevistados, professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal entrevistados na rodada de entrevistas exploratórias da pesquisa; e também na narrativa dos cinco jovens entrevistados em suas trajetórias, todos decididos a seguir, profissionalmente, pelo caminho da educação.

*“Quando eu escolhi a educação, eu escolhi pra ser feliz, pra transformar o espaço da educação num espaço bom, que fosse boa pra todo mundo, que fosse transformadora, que acolhesse todo mundo, onde a gente tivesse liberdade e alegria. E aí eu me tornei professora”*, conta.

O compromisso com a transformação social, nestes casos, é lido aqui como um compromisso com a dimensão política da vida social e com o entendimento de que esta dimensão não se dissocia das dimensões da socialização e da instrução, mais hegemonicamente associadas ao processo de educação formal. Muito pelo contrário, a

dimensão política aparece aqui entendida como dimensão intrínseca ao processo educacional escolar.

Em algum momento de sua trajetória, ela recebeu um convite para trabalhar com meninos e meninas de rua, *“um desafio imenso”*, uma experiência marcante na sua relação com a educação. Fez um mestrado em Educação a partir dessa experiência, no qual pesquisou o processo de transferência simbólica do mundo doméstico para o espaço público.

Depois disso, durante o governo de Cristovam Buarque<sup>46</sup>, no Distrito Federal, assumiu um cargo na Secretaria de Educação do DF para *“coordenar políticas públicas para educação e meninos de rua”*. Nesse período e nessa função, conduziu, junto a um grupo multidisciplinar instituído no âmbito da Secretaria, uma pesquisa sobre experiências educacionais para crianças em situação de sofrimento.

Ao final do governo Cristovam, volta para a escola, onde, destaca, *“voltou a ser muito feliz”*. Mas logo voltou a ocupar outras posições junto a organizações da sociedade civil dedicadas ao campo da educação. E é nesse período que chega ao INESC, a partir de um convite para *“ajudar a pensar uma experiência, que era formar crianças e adolescentes na área de orçamento público e direitos”*.

Na fala de da coordenadora do projeto, os momentos de felicidade e de plenitude profissional se davam na escola, no desempenho das funções docentes. Quando perguntei sobre sua crença na possibilidade de transformação social a partir da escola, ela respondeu que *“acredita desacreditando”* e que tudo depende das pessoas que você encontra no caminho para fazer as transformações acontecerem. O peso contrário a um movimento de transformação, para ela, localiza-se numa *“estrutura que pouco dialoga com a realidade”*.

Ela me fala de seu estranhamento em relação aos professores que não entendem os adolescentes e de como essa relação de incompreensão pode ser opressora e relevante para uma experiência escolar. Eu pergunto se ela considera que essa é uma marca do sistema educacional, se esse tipo de profissional docente pode ser considerado a regra no sistema. Hesita por um instante e me responde:

---

<sup>46</sup> O hoje Senador Cristovam Buarque (PDT/DF), foi governador do Distrito Federal entre 1995 e 1998, então pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

*“Eu vi aqui no DF a pior escola do mundo. Trocou a direção, a escola mudou. Então, eu acho que as direções tem um papel fundamental... e às vezes se a direção não fizer um puta projeto pedagógico, mas garantir o direito à escola careta, mas de qualidade, já é transformador”.*

Cardoso (2013) e Gaudad (2013) também fazem referência ao papel dos professores na trajetória dos/as estudantes e na construção de possibilidades de transformação social dentro dos espaços escolares. Ao mesmo tempo em que reconhecem o lugar de professor/a como um lugar de poder, nesse sentido da condução de processos de ruptura e transformação, denunciam a postura atávica reproduzida por muitos docentes e que muito contribui para a perpetuação do papel reprodutor da escola.

Sobre isso, Yannoulas (2013) pondera:

*“o trabalho das professoras é triste<sup>47</sup>. As condições de trabalho delas tem piorado, o piso salarial<sup>48</sup> é uma risada, 7 de 27 unidades da federação pagam o piso... que grande transformação posso pedir a um exército de mulheres cansadas? Aliás, elas fazem até demais com o que elas têm”.*

Seguindo nessa reflexão, Yannoulas<sup>49</sup> (2013), quando perguntada sobre o potencial transformador da escola, sugere, à semelhança da coordenadora do projeto, um esgotamento do atual modelo de escola. “É como se a escola, com o formato que ela tem, tivesse atingido o limite do potencial que ela tinha de transformação. Se não mudar alguma coisa desse formato, ela não vai contribuir para grandes mudanças não”.

Essa perda de sentido, esse deslocamento social que parece ter sofrido a escola contemporânea, também no Brasil, pode ser lido, com a ajuda de Dubet (1994), como a perda de seu poder integrativo, ou seja, como a perda da capacidade de apresentar aos/às estudantes a sociedade como um espaço coeso e coerente, ao qual eles serão capazes, ao final do processo de socialização e instrução, de se integrar. Nem a sociedade é esse espaço coeso e coerente, nem a escola permanece como a detentora dos códigos e repertórios sociais para uma plena integração.

---

<sup>47</sup> Em 2013, o Brasil contava com um total de 2.045.351 de docentes atuando nas escolas de Educação Básica. Mais de 80% são mulheres (Todos pela Educação/Ed. Moderna, 2013: 88).

<sup>48</sup> Em 2013, o piso salarial nacional do magistério foi de R\$ 1.567,00 (Todos pela Educação/Ed. Moderna, 2013: 96).

<sup>49</sup> As citações às falas de Yannoulas recorrem ao registro oral da entrevista realizada em 19 de agosto de 2013.

De uma perspectiva heterocrônica, naquele sentido recuperado por Rosemberg (2011), no entanto, podemos observar que o sentido e o papel da escola no Brasil variam de acordo com as condições objetivas nas quais se instalam. Como apontou o estudo de Linhares (2008) sobre escolas rurais no Brasil e, como aponta Yannoulas (2013),

“em muitos lugares no Brasil, esse território gigantesco, o único lugar de referência que tem na comunidade é a escola, é o único. (...). Com todos os defeitos e limitações, em qualquer canto do Brasil você vai encontrar uma escolinha. Então, não é possível que aquilo não sirva para alguma coisa, senão não estaria lá, não sobreviveria a tantos anos”.

O diálogo com a coordenadora do projeto segue e aborda a autonomia da escola em relação ao sistema educacional. Em sua reflexão, essa autonomia existe, mas é relativa, pois que mediada pelo Estado e por outros atores sociais próximas à escola. Por outro lado, comenta que, como professora, tinha também a sua autonomia – evidenciando, de alguma maneira, a tensão ação x estrutura em sua própria prática docente.

Abordamos então o projeto político-pedagógico, buscando explorar a inquietação a respeito do abandono, nas escolas brasileiras, da dimensão política do próprio processo de escolarização. Pergunto a ela onde se localiza o esforço de construção dos projetos, diante da percepção de que o *político* foi eliminado do processo, deixando sozinho e esvaziado de sentido o *pedagógico*.

*“O que eu tenho visto é que ninguém sequer conhece.... acho que não construíram... tem um capítulo da formação aqui no INESC, nas escolas, que é pensar sobre educação de qualidade. E aí, uma das entrevistas que os adolescentes gostam de fazer na escola é ‘você conhece o projeto político-pedagógico?’. Aí o professor diz assim, ‘conheço’, e eu falo para os meninos, ‘pra vocês realmente terem noção se o professor conhece ou não, você fala assim, comente’. E nisso, eles viram que ninguém, de escola alguma, conhece o projeto político-pedagógico, ou seja, não existe. E os meninos não tem acesso. Então, qual é o projeto da escola? Não se sabe... e aí, realmente, o político não existe. E quem traz esse conteúdo muitas vezes sofre, porque não tem esse espaço”.*

Para além do esvaziamento dessa dimensão no planejamento das escolas, Cardoso (2013) faz referência à dificuldade observada por ele de, enquanto docente, participar politicamente dos processos da própria escola. Seja na construção das relações em sala de aula, com os/as estudantes, seja na relação com seus pares e com a direção da escola, professores e professoras não têm encontrado condições reais de fazer de sua atuação na escola, uma atuação consciente. Tampouco conseguem, eles próprios, constituírem-se como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem que conduzem, imersos no que poderíamos considerar um profundo processo de alienação.

Professores/as têm sido considerados a chave para se alcançar a qualidade que falta na educação brasileira. São vistos por uns como heróis em potencial, por outros, como eternamente culpados pelo fracasso da educação escolar no país. O fato é que, conforme apontado em uma das entrevistas exploratórias realizadas, a grande maioria dos professores e professoras que hoje atuam na escola pública veio da escola pública, o que indica que a melhoria da qualidade da educação escolar no Brasil terá que se dar em todos os níveis de ensino ao mesmo tempo para que se faça efetiva. E isso certamente requer investimentos financeiros e compromisso político sustentados e de longo prazo. No entanto, o que nossa pesquisa aponta é que, para além da melhoria objetiva das condições de formação e atuação dos docentes nas escolas brasileiras, há também uma dimensão subjetiva a ser observada. Como se desenrola, subjetivamente e do ponto de vista dos/as docentes, o processo de escolarização no Brasil hoje? Como e com que disposição e intenção essas trabalhadoras e trabalhadores chegam às escolas? Estão preparados, subjetiva e objetivamente, para realizarem seu trabalho nas condições que encontram?

Não queremos desviar-nos do foco de nosso estudo, mas parece-nos que a dimensão subjetiva do trabalho docente no Brasil carece de atenção e de políticas públicas. E nos parece também, conforme veremos na análise das trajetórias a seguir, que a possibilidade de fortalecer e ampliar o potencial transformador da educação escolar brasileira depende do fortalecimento e da ampliação das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

### 7.3. Joana e Pedro<sup>50</sup>.

Joana e Pedro quiseram fazer a entrevista juntos. Conhecem-se há muito tempo e são praticamente vizinhos. Muito amigos, estavam sempre juntos nas atividades do projeto das quais participei. Foram os primeiros a se dispor a participar da pesquisa. Ambos têm 18 anos e vivem no Paranoá<sup>51</sup>, cidade satélite de Brasília. Já terminaram o ensino médio e seguem estudando. Ela cursa Pedagogia em uma faculdade particular do DF, apesar de afirmar que o que queria mesmo era ingressar na Aeronáutica, tendo sido impedida pela falta de apoio familiar.

Ele faz um curso técnico de multimeios didáticos e deseja fazer o vestibular para cursar a universidade, apesar de ainda não saber ao certo que carreira deseja seguir – talvez psicologia, talvez serviço social. Afirma apenas querer ficar na área de humanas e querer trabalhar na escola, ainda que não como professor. Foram ótimos alunos ao longo de todo o percurso educacional.

Joana vive com a mãe e a irmã mais velha. Tem mais um irmão, mas que não mora com ela. A mãe é aposentada e a irmã trabalha em uma farmácia. Joana se auto-declara negra, de cor preta, católica não praticante. Estima que a renda familiar do seu domicílio, no mês anterior à entrevista, esteve em uma faixa entre cinco e dez salários mínimos<sup>52</sup>.

Pedro vive com a mãe e o pai, que, apesar de estarem separados, seguem vivendo na mesma casa. Tem uma irmã. Sua mãe trabalha como auxiliar de serviços gerais e seu pai se desdobra entre diferentes trabalhos: vigilante, cuidador de idosos e massoterapeuta. Auto-declarado pardo, afirma acreditar em deus, mas não ter religião. A renda familiar em seu domicílio no mês anterior à entrevista esteve entre dois e cinco salários mínimos.

Eles começam a entrevista contando sobre as escolas pelas quais passaram, desde a educação infantil. Ingressaram na escola já no segundo ciclo da educação infantil (3-4 anos), em escolas particulares na cidade onde moram. A partir do ensino fundamental, passam a estudar em escolas públicas no Plano Piloto. Joana conta que chegou a cursar o primeiro ano do fundamental em uma escola em sua cidade, mas sua mãe avaliou que o

---

<sup>50</sup> Nomes fictícios.

<sup>51</sup> De acordo com o estudo do DIEESE (2011), o Paranoá tem índice de vulnerabilidade social de 52,6%, superior à média do DF.

<sup>52</sup> O valor de referência do salário mínimo em novembro de 2013, quando realizadas as entrevistas, era de R\$ 678,00.

ensino ali não era bom o suficiente e decidiu matricular a filha em uma escola no Plano Piloto.

Pedro tem trajetória semelhante, tendo iniciado a educação infantil em uma escola particular em sua cidade, logo passando para as escolas públicas do Plano Piloto, a partir do ensino fundamental. Seus percursos escolares se cruzaram em muitos momentos, ainda que só tenham se tornado amigos realmente a partir do final do ensino médio. Eles iam para a escola, até o final do primeiro ciclo do ensino fundamental, de transporte escolar. Passaram a usar o transporte público a partir do 6º ano.

Vale ressaltar que a trajetória escolar de todos os jovens entrevistados é marcada por muitas mudanças de escola. Seja pelo limite de cada centro de ensino – dedicados somente ao ensino fundamental ou somente ao ensino médio –, seja por políticas de realocação de alunos da SE/DF, seja por decisão das famílias.

Os dois têm uma narrativa semelhante no que se refere à relação com a escola e com os/as colegas: falam de si mesmos como crianças muito tímidas e adolescentes um pouco mais seguros. Para ela, a entrada na adolescência é marcada por enfrentamentos com as autoridades escolares. Para ele, por um movimento de “se soltar” da timidez, muito relacionada, em sua fala, com o fato dele ser “gordinho”, o que lhe rendia muitos apelidos e muitas experiências de discriminação.

Joana e Pedro, assim como os demais jovens entrevistados, narram suas trajetórias a partir de suas experiências de construção de subjetividade no e a partir do espaço escolar. É recorrente, em todas as falas, o relato da experiência de ser tímido ao princípio da vida escolar, para então experimentar mais intensamente o processo de socialização dentro da escola. Os disparadores dessa mudança variam bastante e assumem dimensões distintas ao longo do percurso.

Para Pedro, a marca tanto do desconforto em relação à escola (socialização negativada), quanto do início do processo de conquista de um lugar na escola (socialização positivada)<sup>53</sup>, é a experiência do *bullying*, ao qual ele se refere como inicialmente traumática. O que muda não é a vivência do *bullying*, que se mantém ao longo de toda a sua trajetória, mas sua reação a ele.

---

<sup>53</sup> Chamarei de experiência de socialização negativada aquela à qual os/as jovens se referem como negativas em suas trajetórias escolares. De maneira análoga, chamarei de experiência de socialização positivada aquela à qual se referem como positivas em suas trajetórias. Entendo como experiência de socialização aquela que pressupõe a interação direta e continuada dos/as adolescentes com seus pares, professor@s e demais atores do espaço escolar.

Ao refletir sobre o assunto durante a entrevista, pergunto se considera que as mudanças de escola ao final de cada ciclo poderiam ter alguma relação com essa crescente desinibição para se posicionar e se expressar, ao que me responde que acha que sim,

*“porque... talvez não a mudança de escola, mas as pessoas... elas vão crescendo... acho que quando você vai passando de série, não é mais aquela coisa de só o professor falar, o aluno também fala um pouco, ele já pode expressar mais o que ele sente, a opinião dele...”*

No entanto, o que Pedro destaca como chave nessa mudança é a perspectiva afirmativa que ele passou a ter com relação às provocações que sofria por conta de seu corpo. É somente quando constrói uma identidade de “gordinho” e se fortalece nessa identidade que se torna possível positivar a experiência da socialização escolar. Com Joana, a experiência parece ter sido oposta à de Pedro. Ela mesma afirma, depois que ele contou sua história que *“na escola pública é isso, ou tu faz bullying ou você recebe... eu praticava”*. O processo de positivação de sua experiência na escola se dá por meio de uma estratégia de auto-proteção e auto-defesa que se desdobra em um histórico de pequenos conflitos e tensões com autoridades escolares.

Quando pergunto aos dois sobre as expressões das desigualdades na escola, ambos trazem aos poucos o tema da homofobia e do racismo. Sobre a homofobia, Joana me conta o seguinte:

*“eu sinto muita falta na escola de falar de homossexualidade mesmo, de pessoas gays, lésbicas... porque na escola não se fala isso, e na escola a gente tem amigos gays... por exemplo, o meu grupinho é totalmente machista. Eu sou a... [faz um gesto como para dizer ‘a do contra’]. Porque na escola não passa isso, na escola passam sempre uma posição tipo homem, mulher e acabou. Eu não gosto muito dessa parte na escola, porque eu acho que não ensina isso, e eu acho que seria necessário. (...) Pra esse preconceito acabar, teria que se ensinar na escola. (...). Aqui na asa norte, as escolas em que a gente passou tem até uma mente mais aberta, acho que não tem aquela coisa de, se tem as meninas se*

*beijando, não vai vir outro e agredir. Pode até vir, mas não é com muita frequência. Mas vai numa cidade satélite. Vai dois homens ou duas meninas se beijar no pátio da escola. Pô, certeza de que vão apanhar na saída”.*

Pedro recupera então uma história de maneira quase incidental, mas muito significativa. Conta que, aos 4 anos, pediu uma boneca de presente para a mãe. Pergunto se ela deu a boneca e ele responde que *“ela disse que não ia me dar e que era pra eu nunca mais falar isso pra ninguém. Até hoje eu me lembro disso e eu me senti muito mal com isso”*.

A homofobia é destacada por ambos como um problema central nas escolas. E eles enfatizam a necessidade de que a instituição assuma a responsabilidade por trabalhar conteúdos e abordagens que enfrentem essa violência.

A experiência da discriminação e da violência homofóbica nas escolas é bastante marcante e, conforme a reflexão desenvolvida na dissertação de mestrado (Madsen, 2008), parece ser o tipo de violência mais explicitamente vivenciado por jovens ao longo de seus percursos escolares. Não só por seus pares e comunidades, mas especialmente pela própria instituição, que tende a buscar caminhos de supressão de qualquer conflito de natureza homofóbica ou lesbofóbica que surja no ambiente das escolas. Os efeitos violentos das desigualdades entre homens e mulheres e de raça e etnia, parecem ser identificados e apontados com mais dificuldade.

Pode ser que as desigualdades entre homens e mulheres tenham se dissolvido no ambiente escolar ao longo dos últimos vinte anos. Talvez esse fenômeno possa encontrar explicações na ampliação da escolarização feminina e na conquista de certo repertório igualitário no que se refere às desigualdades de gênero, no campo da educação. Embora extremamente limitado, parece ser eficiente para tornar menos perceptíveis os mecanismos de reprodução das desigualdades entre homens e mulheres em nossa sociedade.

É, certamente, necessário rever o olhar sobre as desigualdades entre homens e mulheres nas escolas, de modo que não se reproduza a afirmação equivocada de que se trata de um problema superado. Os repertórios sexista e machista do sistema patriarcal continuam a ser reproduzidos pela sociedade e também pelas escolas brasileiras, em que pese a paridade no acesso e a maior escolaridade feminina hoje observada.

No que se refere ao racismo e às suas manifestações na escola, Joana, a primeira a responder, diz que nunca o sentiu. E atribui essa percepção ao fato de que *“sempre me impus muito. É como minha irmã falava, se você não se impõe, você tá lascada. Então eu nunca senti”*.

Pedro pondera:

*“sabe que... no meu terceiro período, não sei se era só minha turma, só que tinha uma diferença, sabia? Só tinha gente branca. Tinha duas garotas negras e eu, que era o gordinho. O meu grupo era eu, a Vivi e a Denise, que eram garotas negras. E o resto da turma. Era só nós três e o resto da turma”*.

Pergunto sobre professores e professoras negras, se tiveram muitas. Não, é a resposta imediata. Passam alguns minutos buscando na memória e se lembram de uma ou duas, sempre na educação infantil. Dados do INEP de 2007 apontam que, dentre o total de professores da Educação Básica no Brasil, naquele ano, 32,36% se auto-declaravam de cor branca, 2,18%, de cor preta e 13,77%, de cor parda. No entanto, 51% não declararam raça/cor (INEP, 2009: 22).

Joana reforça a ideia de que só quem sofre discriminação na escola é quem não sabe se impor e reafirma que ela sempre soube se impor. Eu recupero sua fala inicial, quando lhe perguntei sua cor/raça para compor seu perfil socioeconômico e ela me respondeu *“preta com muito orgulho”*. Ela reforça a ideia. Pedro então interrompe e conta:

*“eu lembro quando eu era pequeno, minha mãe, ela subjogava... dizia que, por exemplo, o Jorge é negro, né? [reporta-se a Joana, referindo-se ao irmão] Mas ela dizia que eu era moreno claro e Jorge era moreno escuro. (...). E Jorge tava contando que na quarta série dele, a primeira pergunta da professora foi ‘quem aqui se considera negro?’ e Jorge foi o único que levantou a mão. E tinham uns dez negros”*.

Também por falas de ausência, quando sabemos ser explícita a produção e a reprodução do racismo nas escolas, é que a experiência da negritude, da branquitude e do

racismo assume centralidade nesta análise sobre trajetórias escolares e possibilidades de ações disruptivas para a transformação social.

Retomarei esse debate com mais força quando me detiver sobre a narrativa de Jorge. No entanto, importa-me deixar registradas a fala de ausência de Joana e a recuperação da presença, na fala de Pedro. Negação e afirmação do racismo são estratégias bastante diferentes de enfrentamento dessa violência, mas ambas compõem o repertório acionado por aqueles e aquelas que o vivenciam. Em pesquisa desenvolvida sobre o racismo presente em escolas de educação infantil, Cavalleiro (2012: 33), recuperando estudo de Oliveira (1992), comenta que:

“No estudo de Oliveira, as práticas de discriminação étnica, tão disseminadas entre os profissionais da educação, não foram detectadas pelas crianças negras. Para a autora, essa não percepção se deve ao fato de ser mais fácil para as crianças negras perceberem a discriminação em situações concretas, nas quais a ação do racismo é imediata. A discriminação mais sofisticada, veiculada pelos livros didáticos, pelo currículo e pelos meios de comunicação, para a maioria das crianças pesquisadas, passou despercebida. Segundo Oliveira, isso não implica afirmar que ao longo dos anos esse tipo de discriminação não venha a causar uma assimilação de estereótipos negativos, o que ocorre também com a criança branca”.

É possível que a ausência percebida por Joana tenha sido forjada, por um lado, a partir de uma vivência escolar sem experiências concretas e explícitas de discriminação racial, e, por outro, pode ser também que tenha sido construída por sua estratégia de “imposição”, de auto-defesa e auto-proteção. É interessante notar que sua referência quando pergunto sobre as desigualdades percebidas e vividas na escola esteja localizada na homofobia – nos “outros”, e não nela mesma.

Já a história resgatada por Pedro parece indicar um processo de tomada de consciência e de reconhecimento em curso, mas ainda não parece haver, para os dois, uma elaboração a respeito do racismo e de seus impactos nas trajetórias escolares.

### ***O lugar do afeto***

Conforme já mencionado nos capítulos teóricos deste trabalho, a abordagem construída a partir das teorias de Fraser (1997) e Dubet (1994) surgiu em resposta às

questões que emergiram das narrativas. De início, tinha como pano de fundo teórico para o estudo, a teoria da justiça de Fraser, com a qual já havia trabalhado em 2008, durante o mestrado.

No entanto, quando comecei a degravar e a analisar as entrevistas realizadas para esse estudo de trajetórias, chamou a atenção a força com que aparecia, nas falas de todos os entrevistados, o tema da construção das subjetividades e o tema do afeto como centrais nas trajetórias e na experiências escolares das e dos jovens, fosse pela presença, fosse pela ausência. Na relação com professores e professoras, o afeto assume particular relevância.

O que as trajetórias indicam é que a construção da subjetividade passa pela experiência do afeto e da identificação (espelhamento) no espaço escolar, menos presente em casa ou junto à família. Nesse sentido, a relação dos/as estudantes com os/as professores/as se converte, neste processo, em elemento fundamental. É estabelecida, de um lado, a partir da construção de laços pessoais dos/as estudantes com os/as docentes; e, de outro, a partir do estabelecimento de relações de identificação e/ou espelhamento, a partir das quais os/as estudantes se projetam em seus/suas professores/as em um processo de forte impacto sobre a construção de subjetividades e identidades.

Ao falar de seus professores e professoras, Joana e Pedro destacam a importância daqueles que se envolveram com os alunos para além dos conteúdos curriculares que tinham que transmitir (dimensão do afeto). Mencionam professoras e professores “maravilhosos” e outros de que não gostavam. Quando pergunto o que torna uma professora “maravilhosa”, é Pedro quem me responde, referindo-se a uma professora específica: *“ela tinha uma relação com os alunos, sabe? Ela mostrava que se importava... porque tem muito professor que entra na sala e diz ‘ó, eu dei o conteúdo e meu salário tá ali”*.

Para além, mostram gostar de professores e professoras que são capazes de passar o conteúdo, de *“explicar bem”*. E falam majoritariamente de professoras, mulheres. E de diretores, homens. Contam que tiveram poucos professores homens e os que tiveram não foram tão marcantes. Quando chamo a atenção deles pra isso, eles recuperam alguns – Pedro, especialmente, fala de um professor de artes marcante, ainda no ensino fundamental, e de um professor de educação física que sempre o incentivou, apesar da sua pouca desenvoltura com os esportes –, mas confirmam minha impressão de que a maioria era de mulheres, impressão confirmada pelos dados sobre docentes no Brasil.

Falam de uma professora do ensino médio que afirmam ter feito toda a diferença na vida deles. Especialmente Pedro se refere a ela como uma presença inspiradora para a escolha dele da área de humanas para a construção da trajetória profissional (dimensão da identificação e espelhamento).

A dimensão da subjetividade pela experiência do afeto também é construída a partir das relações interpessoais dos e das estudantes com seus pares, dentro do espaço escolar. Quando pergunto a Joana e a Pedro sobre o que a escola trouxe para suas vidas, de positivo e de negativo, ambos se referem, como ponto positivo, à possibilidade de fazer amigos.

*“Em questão de ensino, a escola trabalha o que tá lá, o que o governo manda seguir. Acho que o lado crítico da gente foi aqui no INESC. Acho que a escola não foi aquela coisa do tipo ‘nossa, a escola ajudou’... não. (...). A escola não influencia muito esse lado do senso crítico, a escola vai mais porque você tem que entrar numa universidade, você tem que passar. Não tem essa de ‘ah, você tem que fazer isso, você tem que fazer a revolução, você tem que lutar pelos seus direitos... não, você tem que entrar na universidade e acabou”.*

Pedro faz uma reflexão semelhante: *“acho que a escola, de mais positivo, traz esse lado social, a relação social, como a gente deve se portar na sociedade. A gente aprende o que pode e o que não pode. Em casa também”.*

Pergunto qual é o melhor momento de que se lembram ter vivido na escola. Joana fala dos momentos em que matava aula – o momento da transgressão, da ruptura com as regras e com os limites da escola. Também faz menção a uma atividade da aula de inglês, no ensino médio, em que ela e algumas amigas gravaram uma espécie de videoclipe de uma música em inglês e terminaram ganhando o prêmio de melhor vídeo da escola. Pedro fala muito das aulas de teatro, sempre o ponto alto da escola para ele. Fala também de matar aulas com grande alegria e saudosismo.

Peço que me digam uma palavra que traduza a relação com a escola. Joana me diz *tédio*, Pedro me diz *sociedade*. *“acho que... sociedade. Escola, pra mim, era isso. Era onde eu tinha meu meio social, era onde eu tinha... sabe? E eu passei a vida toda lá (risos)... não tinha como...”*, diz Pedro.

### ***O deslocamento pela construção da alteridade***

A trajetória escolar de Joana e Pedro é marcada também por um deslocamento físico, geográfico, que parece reverberar na construção da identidade dos dois. Ambos cresceram e seguem vivendo no Paranoá, cidade satélite localizada na região norte do Distrito Federal. No entanto, cursaram o ensino fundamental e médio em escolas do Plano Piloto.

Se, por um lado, o deslocamento diário do Paranoá ao Plano amplia, na leitura deles próprios, sua visão de mundo e a projeção de suas possibilidades, parece conter também, em algum nível, certo deslocamento cultural-simbólico com impactos na relação com a própria comunidade. Na verdade, o deslocamento físico termina por se traduzir em um deslocamento da identidade social de origem para enquadramento no cenário escolar vivenciado.

A fala de Joana e Pedro sobre este tema revela distanciamento e um certo desenraizamento em relação à própria comunidade, que acaba assumindo contornos de alteridade e de inferioridade em relação ao Plano Piloto, onde estão as oportunidades e caminhos de mobilidade e ascensão social.

Não que a percepção esteja equivocada – a desigualdade entre as escolas do Plano Piloto e as escolas das cidades satélites ainda permanece como regra no Distrito Federal. Também são explícitas as desigualdade sociais e os estigmas associados às fronteiras desses territórios. Quando pergunto como eram as escolas em que estudaram e como eram seus professores e professoras, Joana me diz que:

*“...tinha sempre uma boa estrutura. Eu até acho estranho, porque eu sempre estudei em escola pública, e sempre teve um bom ensino, boa estrutura, os diretores sempre eram tranqüilos, tinham as atividades... eu sempre gostei muito, eu não tenho do que reclamar das minhas escolas. Tanto que agora, em Pedagogia, a professora falando coisas atuais, que os professores estão usando agora, eu passei por tudo. Sempre dou exemplos... minhas escolas tiveram laboratórios de informática... nunca tive do que reclamar”.*

Pergunto então se eles sabem se as escolas da cidade onde vivem têm a mesma qualidade dessas em que estudaram no Plano Piloto, ao que me respondem que *“não, na verdade não. E parece que os alunos lá são meio desmotivados também e querendo ou não isso desmotiva o professor também. A estrutura das escolas é até boa, mas acho que falta um pouco de motivação de aluno”*.

*“Eu também não tenho do que reclamar das minhas escolas não”*, conta Pedro. *“... Todas boas... eu sempre saí aprendendo alguma coisa nova. Eu realmente não tenho do que reclamar. Tive professores ruins, mas em geral todos eram bons”*. E ele reafirma o que Joana disse a respeito das escolas em sua cidade: elas têm boa estrutura, mas os alunos são menos motivados, o que, para eles, têm um impacto bastante negativo na educação que recebem.

As falas sugerem um processo de desenraizamento e de construção da alteridade a partir da experiência em outro território, de status superior ao de origem. As escolas e o conjunto de professores que tiveram ao longo de suas trajetórias são avaliados positivamente, sendo o problema localizado “nos alunos de lá” e naquilo que identificam como um sentimento de “desmotivação”. Ao refletir sobre as razões do fenômeno identificado, Joana sugere que:

*“pelo fato da gente morar em cidade satélite, geralmente o pai trabalha como auxiliar de serviços gerais, essas coisas... e o filho não pensa, poxa, posso mudar... e aí tipo entra às vezes pro mundo da droga (...), vai por um caminho errado... e tipo, não gosta da escola. Também vai pelo lado do professor, que é papel do professor motivar o aluno, fazer ele aprender, mas tem coisa que não dá pra mudar...”*.

Pergunto se eles acham que a escola, do jeito que ela é hoje, faz sentido para esses alunos “desmotivados”. Joana diz um “não sei” vago e Pedro responde que acha que:

*“eles não vêem a escola como necessidade. Talvez por eles serem de cidade satélite, eles não vejam as oportunidades que possam ter à frente. A gente que estudou na asa norte, a gente sempre foi estimulado a*

*almejar alguma coisa. Lá no Paranoá foi meio difícil, até para os meus irmãos mesmo quererem pensar em alguma coisa que eles vão fazer...”*.

Joana complementa:

*“também eu acho que culpa também disso é dos pais, né? Porque alguns pais... minha mãe mesmo ela não estudou, ela se aposentou como auxiliar de serviços gerais e por acidente de trabalho também, mas ela sempre motivou eu e minha irmã. Minha irmã também estudou a vida inteira aqui na asa norte. E acho que tem muitos pais que não se preocupam em falar ‘pô, é importante você ir pra escola. Eu sempre tive horário de estudo, tudo organizadinho... mas acho que lá, as meninas de lá não tem muito isso”*.

Pergunto então se eles acham que os jovens da asa norte tendem a ser mais motivados e Joana me responde, inicialmente hesitante, como que tateando ainda uma explicação mais acertada, que *“não é que eles tendem, eu acho que elas tem uma facilidade, uma condição melhor também... eles tem mais **facilidade**”*. Facilidade, ela destaca, como se finalmente tivesse encontrado o entendimento.

Pedro complementa:

*“você vê, Brasília é o centro, então, por ser o centro, tudo é voltado pra cá. Aqui tem o melhor ensino, tem mais informação, qualquer palestra que tiver vai ser aqui, não vai ser em outro lugar. Por exemplo, aqui na asa norte, eu sempre tive palestras... sobre relação sexual, sobre DST, sobre segurança... lá [na cidade satélite], a gente não vê isso...”*.

Eles fazem referência à sua comunidade como uma comunidade de famílias desestruturadas, que não impõem disciplina aos filhos. Uma comunidade que resultou de uma “invasão” de muitas pessoas que vieram do nordeste, sem estudo, em oposição às famílias “com estudo” da asa norte. Fazem referência ao crescente número de casos de

gravidez na adolescência e ao “desejo” dos adolescentes de começar a trabalhar muito cedo, abandonando os estudos.

O lugar de pertencimento construído e também vivido por eles é o Plano Piloto. O Paranoá passa a ser o lugar dos outros, que não tem oportunidades, que não tem motivação, que não recebem estímulos. O lugar das famílias desestruturadas, sem estudo e marcadas por origens rejeitadas socialmente. Acontece que esse é também o lugar deles.

Na verdade, o que ambos expressam é a percepção da complexidade e da precariedade das situações e das contradições com as quais se deparam cotidianamente, em seus lugares de pertencimento.

Aqui podemos destacar alguns elementos que parecem compor a construção dessa alteridade e do desenraizamento. Primeiro, a associação de características negativas à comunidade de origem: violência, drogas, fragilidade dos laços familiares; baixa escolaridade da família; falta de perspectiva de futuro. O espaço da subcidadania, nos termos de Souza (2012). Segundo, associação de características positivas ao território com o qual se identificam: lugar de oportunidades; segurança; laços familiares mais fortes; alta escolaridade da família. O lugar da cidadania plena.

Não se trata, vale destacar, de um deslocamento forjado ou fictício. Trata-se de um estranhamento real, que se estabelece no momento em que ambos se identificam mais com as características positivas observadas no território da escola, do que com aquelas observadas no território de origem. É um deslocamento que os posiciona, no entanto, em um espaço *entre* um território e outro. Uma transição que tem forte impacto na construção da subjetividade e da identidade de Joana e Pedro.

A experiência da segunda geração de migrantes na Europa Ocidental, investigada por Dubet (1994) traz elementos que dialogam com a observada neste caso, e aponta para as implicações de processos de deslocamento e de desenraizamento como esse na noção de pertencimento e, conseqüentemente, na construção das identidades de classe. “A consciência de classe é, em primeiro lugar, a consciência de pertencer a um grupo, as relações de classe manifestam-se antes de mais nada por meio dos sentimentos de distância social e de solidariedade”, pondera Dubet (1994: 158).

Esse deslocamento pela construção da alteridade; essa projeção de ascensão pela negação da origem, traz questões a serem ponderadas acerca da organização do sistema educacional e da condução do processo educacional nas escolas do Distrito Federal. E,

nesse sentido, a trajetória de Davi, narrada em seguida, aponta na direção contrária: da afirmação do pertencimento à comunidade como estratégia de construção de identidade e como caminho de subjetivação.

Temos, então, no caso de Joana e Pedro, um processo de subjetivação que se estabelece pela ruptura com a relação de pertencimento comunitário. Uma ruptura construída sobre a “negativização” dos elementos que definem essa comunidade.

E esse fenômeno se encontra não apenas no processo de deslocamento pela construção da alteridade em Joana e Pedro, mas também na identificação do binômio *desmotivação x facilidade*, por eles mesmos identificados. O que é a *desmotivação*, senão a tradução de uma ausência de sentido da escola e do processo de educação formal para a grande maioria dos estudantes de escolas públicas do país? E o que é a *facilidade*, senão a tradução da situação de privilégios encontrada nos estratos sociais de maior renda e maior capital cultural no país – o Plano Piloto, no Distrito Federal? Krawczyk (2011: 766), refletindo sobre desafios do ensino médio no Brasil, afirma que:

“O aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa da escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias”.

O que o fenômeno do deslocamento aqui observado explicita é a situação de múltiplas desigualdades sociais espelhadas nos espaços escolares brasileiros. E os impactos dessas desigualdades e dessa estratégia de enfrentamento das desigualdades sobre a construção da subjetividade e da identidade desses sujeitos sociais não é menor. bell hooks (1994: 182) afirma que:

“Demands that individuals from class backgrounds deemed undesirable surrender all vestiges of their past create psychic turmoil. We were encouraged, as many students are today, to betray our class origins. Rewarded if we choose to assimilate,

estranged if we choose to maintain those aspects of who we were, some were all too often seen as outsiders”<sup>54</sup>.

Como a escola pode operar para enfrentar esse processo de deslocamento? Para abrir espaço para sua expressão, que, afinal de contas, é manifestação do deslocamento real e objetivo que os jovens das chamadas “periferias” fazem todos os dias para alcançar as escolas públicas de maior prestígio? Como trabalhar com a expressão desse sentimento na dimensão da subjetividade de modo a transformá-lo em consciência das desigualdades e das situações de injustiça social presentes na sociedade? Como refazer o caminho do pertencimento, de modo a construir pontes críticas entre os dois mundos?

### ***O Projeto Onda e a construção de sentidos***

Nesse ponto, começamos a abordar a entrada do *Projeto Onda* na trajetória dos dois. Pedro conta que entrou por meio da Joana.

*“Eu entrei no Onda graças à Joana. Na verdade, eu vi a Joana entrando no projeto, na escola. De primeira, eu não me interessei não... era um PI, projeto interdisciplinar. Foi bem... sabe... tipo ‘eu não quero fazer, quero fazer outra coisa’... só que aí eu vi a Joana falando, ela falava que o projeto era legal, isso, isso e aquilo... aí eu ‘ah, poxa, quero entrar!’.* Quando eu entrei no projeto, eu não participei de oficinas, porque eu entrei bem no finalzinho do ano. Aí no final do ano teve o lançamento da revista. E eu fui pra minha primeira plenária, que foi a do lançamento da revista. (...). E eu gostei bastante”.

O primeiro contato dele com o projeto foi no final de 2010. Em 2011, entrou no conselho editorial da Revista Descolad@s.

Joana então assume a narrativa:

---

<sup>54</sup> Em tradução livre: “As demandas de que indivíduos de origem de classes sociais consideradas indesejáveis abdicuem de todos os vestígios de seu passado produzem perturbação psíquica. Nós somos encorajados, assim como muitos estudantes o são hoje em dia, a trair nossas origens de classe. Recompensados se escolhermos a assimilação, estranhados se escolhermos manter aqueles aspectos de quem somos, alguns foram, muito frequentemente, percebidos como *outsiders*”.

*“Eu entrei porque ia ter... eu nem sabia o que era, eu sabia que ia ser uma semana e que eu ia faltar aula uma semana e que ia ser justificado (risos) porque eu tava dentro da escola fazendo outra coisa. Aí eu entrei só porque, tipo, os amigos vão... aí a gente foi, teve as oficinas e eu participei de todas as oficinas e eu gostei. Aí logo em seguida foi via Margareth, que é lá da escola, que meio que assumiu e aí minha amiga e eu, a gente foi pra oficina dela e meio que ficou antenado. Aí nesse teve a votação de quem ia pro conselho editorial, mas só que aí a gente não foi, foi um povo que desistiu e aí eu e minha amiga, a gente veio e acabou ficando”.*

Quando pergunto se tinha a ver o que faziam no projeto com o que faziam na escola, Joana é a primeira a responder: *“nossa, nada a ver!”*, e Pedro completa: *“totalmente diferente... (risos)”*. Eu prossigo, perguntando se essa diferença era boa ou ruim e é Joana quem me responde:

*“Eu achava indiferente. Pra mim, não fazia a menor diferença... eu acho que também eu ainda tava muito nova, eu nem tinha muita opinião formada, eu nem sabia o que eu queria ainda da minha vida, então era indiferente... pra mim, eu estava com os amigos, então estava bom”.*

Pedro diz que *“via como uma matéria a mais”*, ambos referindo-se ao sentimento em relação ao projeto naquela época. Prossigo perguntando se eles acham que mudou alguma coisa na vida deles na escola depois que entraram para o projeto. Pedro responde: *“Acho que mudou porque aqui no Onda a gente aprendia tanta coisa nova... (...) a gente via com mais clareza os problemas...”*, e logo Joana responde:

*“Eu acho que fiquei mais crítica depois. Depois de um tempo da gente estar no projeto (...) a gente fica mais crítico. A gente não fica vendo as coisas como o professor fala que é, a gente questiona mais... (...). Porque a gente começa a entender os direitos... que a gente não sabia que tinha, que podia opinar, que podia falar...”.*

Pergunto sobre mudanças na vida deles fora da escola a partir do projeto. Pedro me diz:

*“completamente. Porque na escola, como eu já disse, a gente tem aquele olhar que a escola direciona a gente. Os pais direcionam a gente, a TV direciona a gente a esse olhar... tudo direciona a um olhar só. Acho que quando eu comecei a participar do projeto, que eu fui aprendendo, fui estudando os direitos, fui participando de plenárias, fui vendo que, sabe, a gente pode fazer mais do que a gente faz, eu passei a ser mais participativo. Se passa alguma situação agora no jornal e eu não concordo, eu falo, eu já chego lá em casa e falo ‘ó, isso aí tá errado, porque não é assim, assim, assado...”.*

*“A gente aprende a formar uma opinião própria”, complementa Joana. “Porque na escola, é muito aquela opinião de todo mundo, aquela coisa bem alienada. Aqui não, abre o horizonte”.*

Peço, finalmente, uma palavra que traduza o Onda para cada um deles. Pedro me diz “liberdade”. Joana me diz “amor”.

Pergunto qual a importância da educação formal das escolas na vida deles, e se eles consideram que essa educação mudou a vida deles de alguma maneira. *“Eu acho que não”,* diz Joana. E segue:

*“Me ensinou e tal, mas eu acho que não mudou... acho que se eu não tivesse entrado no Onda, eu estaria no ensino médio sem saber o que eu queria da minha vida. Porque o Onda que me influenciou muito a querer pedagogia. Eu acho que eu teria ido na onda da minha mãe ou da minha irmã de ser engenheira, ou advogada, ou dentista... a escola só impõe o que você precisa pra prova no vestibular. (...). acho que por isso que a escola não mudou muito... porque o que eu aprendi na escola além da convivência com os amigos, eu acho que eu poderia ter aprendido em casa tranquilamente, com professor particular, sem precisar de estar indo...”.*

“*Eu também concordo com a Joana*”, me diz Pedro,

“*apesar de a gente ter aprendido tudo o que a gente aprendeu, digamos, nessa área acadêmica, né, e é claro que a área acadêmica a gente aprendeu muita coisa. Mas como ser social, como cidadão... teve professores que... mas são raros, são poucos... concordo plenamente que meu olhar hoje, de cidadão, sobre direitos, sobre violência, foi todo aqui no Onda. Que senão eu acharia até hoje que violência é só alguém dar um soco em outra pessoa, e muito tiro na minha rua (risos)*”.

Nessas respostas, temos expressões das funções clássicas associadas à escola como insuficientes para sua formação cidadã e algo previsíveis, algo dado, que poderiam encontrar em qualquer outro espaço social. Ao *Projeto Onda*, aparecem associadas a dimensão da consciência da cidadania, do exercício e do reconhecimento político dos direitos, da possibilidade de se constituir como sujeito.

Evitando cair em uma análise simplista e maniqueísta, podemos sugerir que, na verdade, o que se abre, em termos de experiência social, com o *Projeto Onda*, é a possibilidade de acessar dimensões da vida social que não têm sido trabalhadas pela escola.

Pensando a partir do paradigma de Fraser (1997), as escolas hoje têm dado conta de responder, minimamente, por meio da ampliação do acesso ao ensino, à dimensão econômica da injustiça social, atuando no sentido da justiça redistributiva. O que o *Projeto Onda* traz é a possibilidade de acesso, subjetiva e objetivamente, às dimensões do reconhecimento e da representação, por meio de um investimento em processos coletivos e subjetivos de construção de identidades e de reflexão sobre as identidades. O *Projeto Onda* expande a experiência social dos jovens na escola, alargando e ultrapassando fronteiras.

Em si mesmo uma ação disruptiva, o *Projeto Onda* parece produzir assim, ondas de transformação social, na medida em que, ao romper e transformar, ainda que momentaneamente, o espaço escolar, rompe e transforma processos subjetivos dos sujeitos que dele participam, fortalecendo a autonomia e a consciência desses sujeitos e abrindo espaço para a multiplicação de ações disruptivas e de transformações sociais.

Já terminando a entrevista, chamo a atenção deles para o contraditório de que ambos escolheram áreas de estudo profissional relacionadas ao campo da educação, apesar de avaliarem a escola e o ensino formal como de pouca relevância para suas vidas. Pergunto se consideram que o *Projeto Onda* tem a ver com essa decisão e ambos me dizem que sim. “*O Onda, na verdade, me direcionou pra essa área de educação. Porque a gente vê o quanto essa área da educação é bonita e o quanto ainda falta pra ela ficar melhor do que ela é*”, me diz Pedro. E Joana responde:

*“Antes do Onda, minha visão de professor era ‘pra quê professor, por que se formar em pedagogia’... e agora eu tô indo, porque eu quero mudar a cabeça de alguém, eu quero saber que eu fui essencial praquela pessoa pensar diferente...”*.

Ao falarem do futuro profissional que projetam para si, ambos se referem à escola como lugar de atuação política. Ele, ressaltando não querer ser professor, mas talvez psicólogo ou assistente social; ela afirmando com entusiasmo estar ansiosa por terminar o curso para poder dar aulas a crianças pequenas.

O que eles passam a identificar na escola, para essa tomada de decisão, são duas coisas: primeiro, as possibilidades abertas, dentro do espaço escolar, para a produção de transformações sociais. E segundo, a possibilidade aberta, dentro de si mesmos, para a ação social capaz de produzir rupturas e transformações.

#### **7.4. Davi.**

Davi é um jovem de dezoito anos, morador da Cidade Estrutural<sup>55</sup>. A relação com seu local de origem é forte e definidora não apenas de sua trajetória educacional, mas de seu processo de construção de identidade e de subjetividade, de seu processo de

---

<sup>55</sup> A Cidade Estrutural nasce, ainda nos anos 1960, da ocupação, por catadores de lixo e suas famílias, do território então destinado ao aterro sanitário de Brasília – recentemente desativado. Em 1990, a região experimenta um *boom* demográfico e se torna cenário de graves conflitos devido às tentativas do GDF de promover a remoção das famílias ali instaladas (Couto, 2013)

constituição e auto-reconhecimento como sujeito social e político. Sua narrativa é forte, mas, ao mesmo tempo, de uma suavidade impressionante.

A entrevista com Davi foi profundamente inspiradora para minhas reflexões nesta tese e, por isso, as longas transcrições de trechos de sua fala.

Na Estrutural, Davi vive com a mãe e o pai. Tem irmãos que já não moram com ele. Sua mãe é trabalhadora doméstica e seu pai, pintor. Davi se auto-declara de cor preta e ateu. A renda familiar de seu domicílio no mês anterior à entrevista esteve na faixa entre um e dois salários mínimos.

Ele começa me contando que não nasceu em Brasília, mas no Rio Grande do Norte, onde começou a frequentar a escola. Escola pública. Aos 5 anos, veio com a mãe e os irmãos para Brasília, depois da separação entre a mãe e seu “pai legítimo”<sup>56</sup>. Conta que, ao chegar em Brasília, não consegue ser matriculado na escola porque ainda não havia completado 7 anos, tendo ficado sem escola dos 5 aos 7 anos de idade.

A relação de Davi com a escola é também profundamente marcada pela história de (não) educação de seus pais. A experiência da educação como caminho de ascensão e mobilidade social é bastante notável em sua história e sua consciência sobre o fato exerce importante influência em sua percepção sobre a própria trajetória escolar e sobre as possibilidades de transformação abertas pela escola.

*“Os meus pais, tanto o meu pai, quanto a minha mãe, começaram a trabalhar muito cedo. Meu pai, com 13 anos perdeu o pai, tinha uma família muito extensa, tinha mais ou menos 14 irmãos. E ele precisou assumir o papel que era do pai. Ele era o mais velho, ele e mais uns 5 irmãos. E todos eles foram se distribuindo pelo Brasil. Ele nasceu no Piauí. E ele trabalhava da forma que ele sabia, do que ele tinha aprendido. E era muito pouco. Tanto pelo fato de que ele teve acesso a uma educação muito errônea, pobre em relação à educação que eu tive, por exemplo, e ele não tinha formação. Então, o que ele procurava era o mercado informal. Trabalhou em regiões agrárias, trabalhou em plantação de cana de açúcar, colheita, na construção civil... e aí ele foi*

---

<sup>56</sup> Davi vive com a mãe e o companheiro da mãe, a quem se refere o tempo todo como pai. A única menção feita ao pai biológico é essa, no início da entrevista, quando ele usa o termo “legítimo” para diferenciá-lo de seu pai de fato.

*migrando no Brasil todo. Então, o histórico de infância e adolescência dele é voltado totalmente ao ambiente de trabalho. A infância pra ele não existia e não impedia que ele se compreendesse como um adulto, por exemplo, pra trabalhar. E a minha mãe também teve um histórico quase semelhante. Ela, os pais dela se separaram quando ela tinha 13 anos também e também é uma família extensa, mas ainda menor. Ela vem do Rio Grande do Norte. (...). Depois que os pais da minha mãe se separaram, ela precisou trabalhar em feira, vender coisas... é exatamente essa lógica do mercado informal, né, não tinha nenhuma formação, educação também pobre, mas comparando à do meu pai, era até de certa forma superior. E ela chegou a concluir o ensino médio, com muita dificuldade. Aos 15 anos, ela teve minha irmã. Então, assim, são histórias, são narrativas totalmente emaranhadas. E eles se distanciaram pouco a pouco da escola, e isso foi permitindo que eles pouco a pouco migrassem pra regiões mais desfavorecidas, que eles não tivessem acesso a um trabalho formal, a uma formação mesmo, a uma profissão. (...) O mais bonito era que eles tinham essa concepção de que a educação era importante pra gente, de que a educação era realmente um instrumento não só de mudança de realidade, mas um instrumento que nos permitia o mundo. Meu pai sempre fala 'quem estuda é gente'. E eles sempre tinham essa percepção muito clara e eles sempre tentaram nos dar essa prioridade com todas as dificuldades. Então, a gente não tinha, por exemplo, material didático, mas eles se viravam, meu pai trabalhava de um lado, minha mãe de outro e aí juntavam e aí conseguiam pra gente, às vezes um par de calçado pro ano todo e a gente ia revezando... então são essas coisas realmente muito minuciosas, mas que eles estavam ali empenhados pra garantir que a gente estivesse mesmo na escola. E o meu pai sempre fala que o único fruto, a única herança que ele pode deixar pra gente é a educação. E eu acho isso muito bonito”.*

Quando chegaram em Brasília, no início dos anos 2000, os pais de Davi se estabeleceram com ele na Cidade Estrutural. A Estrutural integra, hoje, a Região Administrativa número 25 do Distrito Federal e, de acordo com o DIEESE, ocupa o 6º lugar na lista dos mais vulneráveis, com um índice de 60%<sup>57</sup>.

Regularizada apenas em 2004, depois de décadas de luta e resistência, suas origens remontam à inauguração de Brasília, quando o Lixão da cidade foi transferido para essa região, passando a atrair catadores/as de materiais recicláveis que, em pouco tempo, começaram a construir ali seu território. Couto (2013: 12), em monografia de final de curso, recupera a história da cidade e relata que:

“Na década de 90, a Estrutural mudou bastante em relação ao cenário relatado pelos moradores mais antigos. O aumento no fluxo de famílias que encontraram na Estrutural uma possibilidade de moradia própria alterou suas características urbanas. Esse *boom* demográfico dos anos 90 diversificou a população local, que deixou de ser preponderantemente composta por catadores de materiais recicláveis”.

Em 1997, durante o governo de Cristovam Buarque, após muitos conflitos, houve uma tentativa de desocupação da área pelo governo distrital, por meio da invasão da polícia militar. O enfrentamento foi violento, com registros de prisões, desaparecimentos e mortes. A resistência da comunidade, no entanto, garantiu a permanência da população no local.

A garantia do direito à moradia, conquistada em 2004, não foi imediatamente acompanhada pela garantia de outros direitos e serviços básicos, todos eles conquistados pouco a pouco, com luta, enfrentamento e resistência. O estigma que resultou dessa história não é menor. Fazendo referência a estudo de Brasilmar Ferreira Nunes, Couto (2013: 14), afirma que:

“... o estigma vinculado à categoria de desviantes é um grande agregador de ações e constituinte das redes de solidariedade e de vizinhança na Estrutural. A mídia retrata os moradores da Estrutural como *invasores* de terra pública, vizinhos do lixão e que convivem com altos índices de criminalidade”.

---

<sup>57</sup> Foram considerados vulneráveis os territórios que apresentaram índice inferior à média do Distrito Federal, de 51%.

Para jovens e crianças moradores/as da Estrutural em idade escolar, o estigma se tornava fonte cotidiana de discriminação no ambiente escolar. Devido à ausência de escolas na região até 2008, quando é construído o Centro de Ensino Fundamental 01 da Estrutural (CEF 01), as crianças e adolescentes, para freqüentarem a escola, eram obrigados a se deslocar até o Guará ou o Cruzeiro, regiões mais próximas ao Plano Piloto, com mais recursos e prestígio no que se refere à qualidade das escolas públicas.

“A percepção de que moradores da Estrutural arrumam confusão e dão problemas, repercutida na mídia, se reflete na forma como os estudantes são vistos nessas escolas distantes. Uma moradora disse uma vez que quem vinha da Cidade Estrutural era tratado ‘que nem bicho’ em sua escola no Guará” (Couto, 2013: 17).

A trajetória educacional de Davi teve início, precisamente, em uma escola do Guará, onde começou a cursar o ensino fundamental. Terminado o primeiro semestre da primeira série, ele foi encaminhado à escola recém-construída da Estrutural, “ainda de madeirite”, como destacado por ele. Concluiu lá a 1ª e a 2ª séries. Ele conta com orgulho:

*“Eu fui da primeira turma da primeira escola da Estrutural. Das crianças filhas de moradores da Estrutural, na primeira escola da Estrutural. Isso foi uma coisa muito, que eu fiquei muito lisonjeado, porque eu tenho um vínculo muito forte com a comunidade, com a Estrutural. Mesmo com n fatores, mesmo com todos os problemas, a gente sempre se sentia confortável por ser da nossa comunidade, ser resultado de uma luta, de várias reivindicações da comunidade”.*

Terminada a 2ª série, devido a problemas de acomodação do total de alunos na escola recém-conquistada, terminou sendo transferido novamente para outra escola no Guará.

*“Nessa escola, a grande maioria era de alunos da Estrutural também, então eu tinha muito contato com meus amigos, a maioria dos meus amigos da Estrutural foram pra lá. Eu estudei a 3ª e 4ª série nessa escola. Também gostei bastante, fui muito feliz nessa escola. Mas tinha uma série de conflitos relacionados às gangues que tinham na escola,*

*entre os meninos do Guará e os meninos da Estrutural. Porque esse período da minha educação infantil, era um período em que a gente ainda sofria muito com a discriminação e com o preconceito pela nossa origem. Então, os espaços que nos frequentvamos eram totalmente conflituosos. (...) Então minha mãe decidiu me transferir de escola na 5 série. E l também encontrei amigos e fiz novas amizades, mas essa escola em específico não tinha tantos alunos da Estrutural. (...). Pela distribuição das escolas no Guará, em geral a gente tinha acesso ou a escolas no Guará, ou a escolas no Cruzeiro, então as escolas eram muito segregadas. Existiam escolas específicas que tinham uma comunidade maior s da Estrutural e outras que eram s do Guará. Aliás, até mesmo pelo transporte, então, por exemplo, se eu quisesse estudar no CED 2 do Guará, não poderia porque não tem transporte. Então era uma forma bem segregadora de migrar essa comunidade, essa população”.*

Nessa escola, cursou até a 7 série. Fez a 8 em outra escola do Guará, onde permaneceu até o 1 ano do ensino médio. Conta que essa escola também o marcou bastante. Positivamente por um lado, devido ao fato de a maioria dos estudantes serem também da Estrutural; mas negativamente por outro, pela forte precariedade de infraestrutura enfrentada pela escola, que atribui a uma direção aparentemente corrupta e que não dialogava com as coordenações da escola, fazendo reverberar os problemas administrativos e políticos na sala de aula para alunos e alunas.

Por conta do quadro de desestruturação física, política e administrativa da escola, Davi decide “migrar” novamente de escola, passando para uma instituição de ensino médio do Cruzeiro, onde conclui o segundo ano. L, reencontra antigos amigos, sempre associando sua felicidade na escola a essa possibilidade de construção de identidade com o espaço escolar a partir do reconhecimento de sua comunidade nele.

Davi conta que sua preocupação, a partir do primeiro ano do ensino médio, concentrava-se no vestibular e, em particular, no Programa de Avaliação Seriada (PAS). Menciona ter sido contemplado com uma bolsa de estudos para uma escola particular, a qual terminou por renunciar, tendo optado por dar continuidade às suas aulas de Francês, impeditivo para que assumisse a bolsa.

Na escola do Cruzeiro, teve contato com um “projeto de altas habilidades”, destinado a alunos com “capacidades superiores à média”. O projeto concedia a esses alunos “benefícios”, como a liberação do último ano do ensino médio para aqueles que passassem no vestibular ao final do segundo. Esse foi o caso de Davi. Ele fez o vestibular para Letras Francês, na Universidade de Brasília, e passou.

A reflexão feita por Davi a partir de sua experiência, aponta para a importância de que a experiência escolar caminhe junto com a experiência comunitária dos/as jovens.

*“Pensando nisso de como a escola caminha junto com a comunidade, estava lembrando de como foi importante eu estudar na primeira escola da Estrutural, no primeiro grupo, concluir a primeira série lá, e hoje perceber que, ao passo que a comunidade vai se modificando, a escola também vai acompanhando essa mudança. Então, a gente ter esses espaços de educação, esses espaços de acesso pra comunidade, é super efetivador de direito, porque permite realmente que a gente tenha essa segurança e esse respaldo realmente, que a gente precisa pra efetivar a política de educação”.*

Pergunto, então, sobre o que as escolas trouxeram de positivo e de negativo para ele.

*“Um pouco difícil falar sobre isso, um pouco complexo falar sobre o papel da escola na sua vida (risos). Desde criança, eu sempre fui feliz por aquele espaço, que era um espaço em que eu encontrava meus amigos, em que eu era feliz, que eu tinha pessoas que me acompanhavam, que eu tinha acesso a mundos diferentes, a histórias diferentes... eu compartilhava parte de uma comunidade, então aquilo era importante pra mim. Então, tudo tá em torno da escola desde a infância. Eu acredito que a escola vem como uma instituição que realmente me permitiu me perceber diante de uma comunidade, a partir disso, gerar minha identidade em relação a esse grupo. Se hoje eu digo que eu me orgulho de ser morador da Estrutural, parte dessa identidade,*

*eu assumo que vem da escola. Grande parte disso vem dos meus amigos, dos espaços que eu freqüentava... e a escola sempre tá nesse eixo. Mais do que isso, acho que a escola e a educação, de uma forma mais ampla, me permitiu o acesso a uma mudança de realidade. Eu sou a primeira pessoa da família a ingressar no ensino público superior e eu digo que isso tudo realmente é graças a essa multiplicidade de escolas, desde a minha história lá na infância, desde o fato de os moradores da Estrutural terem se organizado e terem resistido para que realmente tivéssemos uma escola na Estrutural, a partir disso, eu criei todo um histórico, que vai acumulando ao longo da minha vida e que me permite, realmente, essa inserção. Eu sempre falo que eu sempre estudei em escola pública, eu sempre defendi escola pública, porque realmente é um espaço que te permite essa ambiência totalmente colaborativa”.*

A identidade de Davi no mundo social se constitui a partir de seu lugar geográfico, social e político de pertencimento – a Cidade Estrutural. Essa construção, hoje bastante consciente e consolidada dentro dele, não se deu sem conflitos ao longo de sua trajetória escolar.

Conforme podemos entender ao longo de sua narrativa, suas relações sociais se localizavam muito fortemente no espaço da escola. Era lá que ele encontrava seus amigos, era lá que ele se sentia acolhido, reconhecido, acompanhado. No espaço doméstico, sua vida era de grandes restrições e de relativo encerramento – estratégia encontrada por sua mãe para protegê-lo dos riscos que identificava nos espaços públicos que os rodeavam.

*“Os meus pais sempre permitiram que a minha prioridade fosse a educação, sempre. Então, desde criança, eu não trabalhei, não precisei, por exemplo, trabalhar na reciclagem ou na construção civil de alguma forma. E era sempre, meu primeiro objetivo era a escola. Então, meus pais sempre lutaram pra que, com todas as dificuldades, eu tivesse acesso à escola. Porque eles sabiam que a escola era realmente efetivadora de direitos. Eu sentia que isso era realmente um ponto diferente com relação aos meus amigos. Tinham famílias mais pobres,*

*em que meus amigos não estudavam porque estavam trabalhando, ou ajudando o pai, ou a mãe. Quando eu cheguei, a Estrutural era muito violenta. Por exemplo, eu não saía de casa. O único lugar que eu saía era a escola. O único. E eu sentia que tinha amigos que às vezes não tinha o pai, ou não tinha a mãe, ou vivia com a avó... então, era uma estrutura familiar totalmente diferente da minha. E eu morava com meu irmão, meu pai e minha mãe. Então, de uma certa forma, a gente tava protegido até uma certa camada”.*

Mas, se no espaço doméstico Davi era “protegido” de sua comunidade, no espaço da escola ele era ao mesmo tempo confortado e confrontado por ela.

A questão da identidade aparece o tempo todo na entrevista e é bastante evidente que sua construção como cidadão e como sujeito político e sujeito de direitos se estabelece a partir da consolidação dessa identidade de origem.

É, portanto, a associação entre a escola e a construção dessa identidade, o primeiro e mais importante elemento ao qual Davi faz referência quando lhe pergunto o que a escola lhe deixou de positivo. O segundo elemento mencionado por ele dialoga direta e explicitamente com a possibilidade de mobilidade e ascensão social aberta pela escola.

*“(...) De outra forma, a escola permite a ascensão em relação a um outro mundo. Nós estamos inseridos num país capitalista, democrático, em que você precisa assumir algumas responsabilidades. E a escola, de uma certa forma, me permitiu isso. Então, por exemplo, eu percebendo a minha história em relação a dos meus pais, o grande eixo de tudo isso é a escola. Os meus pais não tiveram acesso a escola e eu tive. Então, a partir disso, eu consigo perceber como essas relações vão mudando. Porque se você consegue configurar que eu sou um sujeito em um mundo capitalista e democrático, eu preciso me enquadrar nessa lógica. E a escola vai acumulando todo esse conjunto de fatores e permite realmente que você ascenda. Não só socialmente, mas que você consiga perceber as coisas que estão à sua volta. Você conseguir perceber os espaços que*

*você freqüenta de uma maneira bem mais elucidada, de uma maneira mais clara.... tudo isso é totalmente satisfatório”.*

A escola abre à Davi a possibilidade de “ser gente”, como lhe dizia seu pai. Abre espaço para a construção da cidadania e da existência no mundo social. Conforme apontado por Souza (2012: 181), a respeito da expressão “ser gente”,

“Essa hierarquia valorativa implícita e ancorada institucionalmente de forma invisível enquanto tal é que define quem é ou não ‘gente’, sempre segundo seus critérios contingentes e culturalmente determinados e, por conseqüência, quem é ou não cidadão, na medida em que a eficácia da regra da igualdade, que constitui a noção de cidadania, precisa estar efetivamente internalizada e incorporada pré-reflexivamente, também nesta dimensão subpolítica da opacidade cotidiana, para ter validade efetiva”.

O “ser gente” do pai de Davi se refere à atribuição, à escolarização, de um papel de passaporte para a cidadania e para o reconhecimento. Refere-se, também, à possibilidade da mobilidade social e do “melhorar de vida”, que a ampliação do acesso e da permanência na escola no Brasil, associada a políticas econômicas como o aumento sustentado do salário mínimo, realmente abriu, nos últimos quinze anos, para alguns estratos sociais.

Mas a escola e o “ser gente” de Davi também se situam nesse espaço do reconhecimento e da construção da identidade a partir de seu lugar de pertencimento – um espaço bastante marcado por suas experiências na escola. É quando falamos na referência negativa que Davi traz da escola, que essa relação se torna mais explícita.

O elemento negativo associado à educação aparece, em sua fala, de maneira difusa e claramente menos importante que as dimensões positivas apresentadas. Ele fala de certa aceleração do processo educativo encontrado ao longo de seu percurso, aceleração essa reforçada por seu próprio entendimento de que deveria terminar rápido e bem essa etapa de ensino e de que deveria ingressar na universidade o quanto antes.

No entanto, quando pergunto sobre quais as discriminações que sentiu na escola, quais as marcas mais evidentes das desigualdades que estruturam nossa sociedade ele percebia no cotidiano da escola, ele fala da desigualdade socioeconômica e das marcas de classe, voltando às experiências de discriminação que sofria por ser morador da Estrutural, estudando no Guará.

*“A gente não se sentia pertencente àquela comunidade, porque era uma coisa feia, uma coisa suja, era uma coisa que... a gente não concebia a beleza que tinha aquela comunidade. A gente não concebia que o grupo era totalmente fortalecido. Então, a minha infância e parte da minha adolescência, eu não gostava de assumir que eu era da Estrutural. Até mesmo nos telejornais, eu lembro que... até hoje, de alguma forma... toda notícia que envolvia a Estrutural, era morte. Então, os professores comentavam, chegavam na sala de aula e diziam assim ‘ah, é verdade que morreram tantos na Estrutural? Ah, é verdade... nossa, que cidade violenta, deve ser ruim, deve ser péssimo morar lá’. Então, nossa concepção era sempre essa: é péssimo morar na Estrutural, e a gente sempre se sentia inferiorizado em relação aos outros”.*

A trajetória escolar de Davi esteve toda marcada pela experiência da discriminação por sua origem e pelo estigma de “morador da Estrutural”. A maneira como essa experiência é vivenciada socialmente transita de uma fase de deslocamento de identidade, durante o qual tentava esconder, quando podia, de onde vinha; para uma fase de afirmação de identidade, durante a qual ele ressignifica sua própria identidade a partir da atribuição de novos valores à sua comunidade de origem.

É uma experiência de deslocamento que carrega os mesmos princípios disparadores que a de Joana e Pedro. O reconhecimento, ainda não refletido e talvez não consciente, das marcas das desigualdades e dos estigmas associados à sua comunidade, que se traduz em distanciamento, em negação daquela associação e daquela identidade. No entanto, no caso de Davi, ao contrário dos outros dois, algo mudou, fazendo com que seu olhar para a própria comunidade se tornasse, de um olhar de negação, um olhar de reconhecimento e de pertencimento.

De acordo com seu relato, foram fundamentais para esse processo a relação com seus pares dentro da escola, especialmente a possibilidade de encontrar em cada escola outros jovens da Estrutural; e a relação de acolhimento, reconhecimento e estímulo que desenvolveu com seus professores e professoras – é, portanto, a dimensão do afeto,

processado coletivamente, que abre espaço à construção subjetiva de um novo olhar sobre sua classe e seu lugar de origem.

### ***A relação aluno-professor: identidade pelo afeto e reconhecimento***

Quando peço que Davi conte um pouco mais sobre as escolas em que estudou, ele destaca que, apesar da estrutura precária de todas elas,

*“todos os professores eram totalmente comprometidos com a nossa educação. Com todos esses problemas, tinham professores que acreditavam no nosso potencial e realmente persistiam. Tinha professores totalmente capacitados, qualificados e que estavam ali com a gente constantemente. E o mais bonito que eu acho disso é que eles não conciliavam, por exemplo, a nossa origem. Então, eles não nos renegavam pelo fato de sermos da Estrutural. Ao contrário, eles pensavam que a educação poderia ser transformadora pra gente. (...). Então, eu tive professores que realmente me acompanharam, que chegavam, que me aconselhavam, que realmente estavam ali junto comigo. E isso, de uma certa forma, eu me senti muito confortável. Isso contribuiu muito na minha vida acadêmica, na minha vida na escola, porque todo esse percurso é um percurso delicado, em que você precisa sentir esse conforto e essa segurança. (...). Mas eu cheguei a passar por momentos muito delicados realmente por conta dessa realidade da escola pública por conta dessas estruturas. Se for comparar as escolas de hoje com as escolas que eu estudava, realmente teve um avanço muito grande mesmo”.*

Sobre essa melhora, ele se refere especificamente a uma melhora nos livros didáticos e à disponibilidade de livros de Filosofia e Artes, algo que ele não experimentou na escola. Fala também da infra-estrutura poliesportiva nas escolas.

Importa-me destacar novamente aqui a ênfase dada, na fala de Davi, à presença do afeto e à identificação do reconhecimento na relação com professores e professoras. Em realidade, trata-se de uma fala recorrente, que aparece em todas as entrevistas realizadas. A

relação de identificação com professores/as é bastante definidora nas trajetórias escolares dos/as estudantes e carrega um potencial transformador significativo. E a experiência do afeto em relações tão centrais como as escolares, é, como aponta Apple (2013: 20), fundamental para que o processo de identificação e de construção de identidade se estabeleça de maneira positiva para crianças e jovens.

“Education clearly plays a key social role in the formation of identities. (...). That is, children spend a very large part of their lives inside the buildings we call schools. They come to grips with authority relations, with the emotional labor both of managing one’s presentation of self and of being with others who are both the same and different. Transformations in the content and structure of this key organization have lasting effects on the dispositions and values that we do and do not act upon, or who we think we are and on who we think we can become. Care, love, and solidarity – or the *absence* of them – are among the constitutive building block’s of one’s identity”<sup>58</sup>.

A dimensão do afeto, neste e nos demais casos trabalhados na pesquisa, adquiriu grande relevância para a reflexão sobre as possibilidades de transformação social a partir das escolas. Além de ampliar o marco interpretativo construído para pensar a transformação, associa a ele construção e o fortalecimento das subjetividades como elemento central do processo de desencadeamento de ações disruptivas de potencial transformador dentro do espaço escolar. Sem afeto, não há transformação social possível. Davi me conta que o melhor momento de que tem memória em relação à escola foram aqueles em que ele matou aula com os amigos. Para ler e jogar xadrez. Pergunto sobre a carreira que pretende seguir, se será a de professor. Ele me responde que sim, que percebeu que sua atuação como professor poderia responder aos seus anseios profissionais e

---

<sup>58</sup> Em tradução livre: “A educação tem, claramente, um papel social chave na formação de identidades. (...). Isto é, crianças passam uma parte muito grande de suas vidas dentro de prédios que chamamos de escolas. Eles se deparam com relações de autoridade, com trabalho emocional tanto de dar conta da sua apresentação do *self*, quanto de estar com outros que são ao mesmo tempo iguais e diferentes. Transformações no conteúdo e na estrutura dessa organização chave tem efeitos duradouros nas disposições e valores a partir dos quais agimos ou não, ou sobre quem pensamos ser ou quem pensamos poder nos tornar. Cuidado, amor e solidariedade – ou sua ausência – estão entre os tijolos constitutivos da identidade”.

políticos também. Também no caso de Davi, o compromisso com a transformação social é marcante para essa tomada de decisão.

A palavra que Davi escolhe para traduzir a relação dele com a escola é “amizade”.

### ***O Projeto Onda: a experiência da coletividade***

Começamos então a falar sobre o *Projeto Onda* e sobre como ele entra na vida de Davi. Ele me conta que seu primeiro contato com o projeto foi no primeiro ano do ensino médio, na última escola do Guará onde estudou. Menciona um diretor da escola, o “articulador entre o *Projeto Onda* e a escola”, que convidou Davi e alguns amigos a participar do projeto. Fala que, de início, eles ficaram um tanto quanto desconfiados e resistentes a quebrar o ritmo escolar, mas que, ao fim, decide ir com uma amiga.

*“Aí a coordenadora do projeto veio e conversou com a gente. Falou ‘olha gente, o projeto é interessante, é uma articulação de adolescentes que visa efetivação de políticas públicas garantidoras de direitos humanos e tal’... era uma coisa totalmente estranha... discutir políticas, com adolescentes, num projeto diferente... a gente ficou um pouco assustado. Mas a gente pensou ‘não, vamos pra semana de formação’. A primeira oficina, eu ainda lembro, a primeira oficina a gente faz arte-educação, então a gente pinta os painéis, os rostos<sup>59</sup> e tal e eu comecei a gostar, eu pensei ‘olha, é interessante, não é um projeto chato como eu tava vendo...’”.*

Ele conta também de como a ideia da Revista o encantou e o capturou. Ele participa de toda a primeira semana de oficinas e destaca o aspecto lúdico a partir do qual elas se desenvolveram. E afirma: “*ali foi o primeiro momento que eu pude perceber que alguém*

---

<sup>59</sup> A atividade de confecção dos rostos à qual se refere Davi é a mesma da qual nos fala Jorge quando se refere ao boneco. Trata-se da primeira atividade da oficina nas escolas e consiste na confecção coletiva do rosto de um boneco, de tamanho gigante. “Cada pessoa recebe um papelão com uma palavra referente a uma parte do rosto: olho, nariz, boca, orelha.... Todos devem desenhar sua parte sorteada, tomando como base a observação do rosto do colega à sua direita” (INESC, 2013: 53). O boneco também é caracterizado de acordo com seu sexo/gênero e com sua raça/cor. Depois de pronto o boneco, os/as estudantes devem narrar sua história, contada a partir da perspectiva da ausência ou deficiência de um direito retirado do ECA.

*tava falando da minha realidade, mas era totalmente no discurso de ‘a sua realidade também é compromisso de alguém, não é só sua’”.*

Foi a primeira vez que Davi se deparou com essa formulação a respeito de sua própria realidade, a primeira vez que entendeu que sua condição de pobreza não era um problema do destino inexorável de seus pais, mas sim um problema social mais amplo, complexo e do qual participa toda a sociedade e o Estado.

*“Porque pra mim, tudo aquilo não fazia parte de uma realidade desfavorecida. Então, era assim, se meus pais não tem um carro é porque eles nasceram pobres e, por exemplo, não tiveram acesso a uma família rica. Então era sempre uma concepção muito reduzida. (...). E essa coisa da violação [de direitos] ficou latejando na minha cabeça”.*

A partir dessa primeira experiência, Davi é convidado a compor o conselho editorial da Revista, onde ele passa a conhecer outros jovens, de outras cidades, com discursos mais engajados e mais elaborados a respeito de suas realidades sociais.

*“O mais interessante do projeto, talvez, que me proporcionou, além desse estalo em relação aos direitos e às violações, é que, pela primeira vez, eu pude perceber que a mudança da minha realidade não era compromisso só meu, que não era uma coisa só minha, mas que você tinha um governo, você tinha uma família, uma sociedade...”.*

Essa percepção é decisiva para a construção da identidade de Davi em relação à sua comunidade. É o contato com esse repertório de direitos e com um universo político de sujeitos atuantes na demanda por direitos que permite que Davi se reconheça de outro lugar, assumindo outra perspectiva a respeito de seu lugar no mundo. É como se ele, de repente, expandisse o *zoom* da câmera e passasse a ver não apenas um cenário mais amplo, mas também a ser capaz de identificar conexões e nexos que até então ele não percebia, apesar de estar totalmente envolvido por elas.

No caso de Davi, observamos o mesmo processo apontado para Joana e Pedro: é no acesso às dimensões cultural-simbólica e política – do reconhecimento e da representação

– que se estabelece o processo de subjetivação e a construção de sua identidade social. A experiência social de Davi na escola, a partir do contato com o *Projeto Onda*, abre espaço, inclusive, para a construção do reconhecimento a partir da identidade de classe, rompendo com o estigma criado devido ao seu lugar de origem.

O que muda, na experiência de Davi, em relação à de Joana e Pedro, para que ele alcance recuperar o sentido de pertencimento com relação à sua comunidade? Podemos identificar três elementos interpretativos, na tentativa de construir uma resposta.

Primeiro, dentro das escolas, a possibilidade de encontrar a própria comunidade representada e identificada, ainda que de maneira estigmatizada. Sua identificação com o lugar de origem era feita pelos outros, de maneira preconceituosa, mas obrigando-o a elaborar um repertório de respostas para as interações sociais de enfrentamento. Por outro lado, as escolas que ele frequentou, à exceção de uma, recebiam muitos alunos da Estrutural, colegas e amigos que se apoiavam e que conformavam uma rede de solidariedade.

Em segundo lugar, apontamos o processo organizativo experimentado pela própria comunidade da Cidade Estrutural, na luta e na resistência às tentativas de desocupação pelo governo e pela polícia. Trata-se de um elemento exógeno à escola e à educação escolar, mas que se torna uma experiência central para sua constituição enquanto sujeito e para sua trajetória também dentro da escola.

Finalmente, em terceiro lugar, o espaço “inter-escolar” que se constitui a partir do desenvolvimento do *Projeto Onda*, um espaço que termina por reunir diferentes sujeitos, diferentes escolas, diferentes comunidades e diferentes realidades e experiências sociais. A possibilidade de compartilhamento e de construção de identidades nos espaços de diferenças também contribui para o processo de subjetivação de Davi, fortalecendo sua subjetividade política a partir da identidade com seu lugar de origem e pertencimento.

### ***Projeto Onda na escola***

A relação do projeto com a escola era, em princípio, difícil de se estabelecer, conta Davi. O projeto era compreendido como externo à escola e sua intersecção com o cotidiano escolar teve de ser construída por Davi a partir do repertório político que passou a acessar. “*Eu consegui conciliar que o Projeto Onda estava totalmente voltado para a escola, porque a escola era um ambiente que a gente pertencia e um ambiente que a gente*

*precisava modificar constantemente*”. A escola passa a ter, então, outro sentido para Davi – ela passa a ser um lócus de *militância* e de *efetivação de direitos* – termos bastante acionados por ele ao longo de toda sua narrativa.

O compromisso com a militância e com a efetivação de direitos passam a imprimir um novo significado para sua escola e para sua comunidade, moldando a construção de sua identidade política e fortalecendo sua subjetividade, seu assumir lugar no mundo como indivíduo e como sujeito de direitos, sem separar uma condição da outra. Ou seja, a construção da subjetividade passa pela construção da identidade política, fazendo com que sua capacidade de ser e de atuar no mundo sejam ativadas e fortalecidas pela consciência política adquirida e compartilhada.

O aspecto coletivo dessa construção – tanto na relação com seus pares no projeto, quanto na relação com seus pares na escola e, mais importante, em sua comunidade – é também um fator relevante para a compreensão de como ela ganha e dá sentido na história de Davi.

A relação desta consciência, ou deste novo sentido construído por Davi para a escola, e os conteúdos que aprendia naquele espaço também foram redimensionados ao longo desse processo.

*“Pra mim, direito não tava relacionado com História, com Geografia ou com Arte. Nunca tava conciliado... porque, pra mim, o direito era uma coisa subjetiva, era uma coisa abstrata, uma coisa que realmente... era uma coisa deslocada da configuração da escola. Então, eu nunca conseguia perceber que o direito estava inserido em todos os espaços, mas eu pude perceber essa coisa do direito com mais força, lógico, depois que eu entendi esse conceito dentro do projeto e depois que eu tive espaços de debate nas disciplinas de Sociologia, de História, de Geografia... (...). A partir daí eu fui concebendo, fui conciliando o que eu via no projeto, relacionado a direitos, com o que a gente tava vendo na disciplina, na escola”.*

Davi faz menção a conteúdos trabalhados em algumas disciplinas na escola que acionavam conceitos e percepções pouco comuns ao repertório escolar. No entanto,

ênfatiza que sua capacidade de compreender esses conteúdos de maneira mais ampla, se dá por meio das reflexões já acumuladas a partir do contato com o projeto, o que parece significar que os conteúdos ganham real sentido e relevância na medida em que dialogam com identidades reconhecidas e com uma capacidade de agência consciente e reflexiva e de potencial disruptivo no mundo social.

Pergunto a ele qual foi o momento em que sua identidade como morador da Estrutural passou a fazê-lo sentir orgulhoso, e não mais envergonhado. Ele atribui essa mudança, em grande medida, à sua participação no *Projeto Onda* e à possibilidade aberta pelo projeto de circular por outros espaços, de conhecer outras cidades e outras comunidades e de reposicionar a sua própria comunidade em um espaço social mais amplo e inter-relacionado.

*“Quando eu começava a ouvir que, por exemplo, um menino lá do Paranoá, ou uma menina lá do Gama tinha a mesma realidade que a minha, mas com contextos diferentes, eu comecei a perceber ‘poxa, olha que a sociedade não é feia, a sociedade é uma cidade’. (...). Então, eu comecei a perceber realmente quando eu me vi no outro”.*

A presença do Estado é também um elemento fundamental para a construção da auto-estima e para o fortalecimento da identidade de toda a comunidade, para Davi. A referência feita à primeira escola da Estrutural, seu orgulho de ter sido da primeira turma da primeira escola, e depois, as referências ao primeiro posto de saúde, à instalações de telefones públicos, ao asfaltamento da cidade, todas elas informam sobre o papel do Estado na construção da possibilidade de ser em um mundo social mais amplo.

Nesse contexto, a escola certamente, conforme destacado inúmeras vezes por Davi, tem um papel prioritário. Não à toa, o pai de Davi lhe disse a vida toda que “quem estuda é gente”. Esse primeiro carimbo de “gente”, podemos entender que é, de fato, dado pela escola. *“Eu sinto orgulho hoje de falar, de poder falar sobre as nossas histórias, sobre os nossos contextos. Porque poucas pessoas entendem a nossa trajetória de luta”.*

A importância da escola e da educação formal na vida de Davi e as transformações possíveis a partir dela reverberam de maneira bastante diferente daquela apontada por Joana e Pedro. Ele ênfatiza a possibilidade aberta pela escola de acessar conteúdos e

conhecimentos que, de outra maneira, permaneceriam inacessíveis para ele. E diz então que a escola, no contexto mais amplo de sua comunidade e de sua família, permitiu que ele alcançasse “o objetivo mais amplo, que é a permanência na educação”. Mas destaca também a relevância da educação popular, do contato direto e consciente com sua comunidade, seu lugar de pertencimento, para sua constituição no mundo. Unindo um ponto ao outro, ele afirma que:

*“O que os conhecimentos acumulados na escola me permitiram foi que eu me sentisse reconhecido perante a minha comunidade, perante a minha família. Então, meu pai fala totalmente emocionado ‘eu tenho um filho na universidade pública e estudou a vida toda na escola pública’. E isso é um objetivo que ele vislumbrava desde o primeiro instante em que ele percebeu que a educação era importante pra mim. Então, assim, você se sentir reconhecido, você transformar a sua realidade, você ter a capacidade de transformar a realidade não só sua, mas dos seus pais, da sua comunidade, todo mundo que tá alocado no seu contexto, isso eu devo à escola, realmente. E eu digo à escola pública. (...). A educação realmente transformou a minha realidade e eu acredito que transforme a realidade de várias pessoas”.*

Para traduzir o *Projeto Onda*, Davi me oferece a palavra “coletividade”. E me diz que “*isso que é o mais bonito do projeto: você nunca tá satisfeito com a plenitude dos seus direitos, você só tá satisfeito com a plenitude dos direitos de todo mundo”.*

### **7.5. Jorge.**

Começo a entrevista com Jorge com grande expectativa. A coordenadora do projeto havia me falado muito dele e enfatizado por diversas vezes a importância de entrevistá-lo. Muito simpático, logo respondeu ao meu e-mail, aceitando conversar. Como nos outros casos, a entrevista foi realizada na sede do INESC.

Jorge é um jovem de 25 anos. Apesar de já ter terminado o ensino médio e de já ter se formado na universidade, e apesar de não ter tido nenhum vínculo mais frequente com o projeto, sua história se encontrou com a do *Projeto Onda* em um momento bastante decisivo de sua vida.

Hoje, Jorge vive em Planaltina com a esposa, também professora. Eles não têm filhos, mas quando o entrevistei, estavam dando início ao processo de adoção de 6 irmãos. Levou pai, mãe e irmã para viverem com ele. Passou a infância e a adolescência vivendo com a família na asa norte, no prédio onde seu pai trabalhava como porteiro. Sua mãe é trabalhadora doméstica.

Jorge se auto-declara negro, de cor preta e me diz que é cristão, mas não se identifica com nenhuma religião em particular. Estimou que a renda familiar em sua casa um mês antes de nossa entrevista girava entre dez e vinte salários mínimos.

Jorge cursou pedagogia na Universidade de Brasília e atualmente é professor da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foi convocado, no início de 2013, pela Fundação Educacional, para trabalhar com crianças em situação de acolhimento.

### ***A experiência do racismo na trajetória escolar***

Jorge entrou na escola com 4 anos de idade. Estudava em uma escola pública, de educação infantil, da asa norte, onde seu pai trabalhava como porteiro. Me conta que, até o segundo ciclo do ensino fundamental, era muito tímido.

*“Tinha pouca relação interpessoal com meus colegas, tinha no máximo dois ou três amigos e já vivia uma situação que depois, no ensino médio, eu descobri que era uma questão racial, de apelidos e tal..., de uma questão de pouca atenção dos professores pra essa questão”.*

A maioria de seus colegas, ele me conta, era de meninos e meninas brancas, filhos dos funcionários públicos das quadras, de classes socioeconômicas mais altas. *“Naquela época, poucos filhos de trabalhadoras domésticas, do pessoal da periferia, estudava ali. A maioria estudava perto de casa. Ainda não tinha essa política do governo do Distrito Federal de matricular ou perto de casa, ou perto do trabalho”.*

Até a quarta série, foi um bom aluno, mas a passagem para o segundo ciclo do ensino fundamental e a nova dinâmica dessa etapa da educação básica, com um/a professor/a por disciplina, representou uma ruptura importante na relação de Jorge com a escola. Ele destaca, particularmente, a perda da referência afetiva localizada na figura da professora única. A passagem de um ciclo para o outro foi acompanhada também pela mudança de escola. Jorge foi transferido para uma escola diferente da que acolheu a maioria dos seus até então colegas de turma, moradores das quadras vizinhas na asa norte.

Na nova escola, foi conduzido a uma turma de crianças mais velhas, que vinham de experiências de repetência escolar. Ele avalia essa mudança como um dado positivo na sua trajetória, pois que o colocou em contato com outras crianças e adolescentes da “periferia”. Ali, Jorge perdeu um pouco da timidez e conseguiu fazer mais amigos. Sua narrativa é de uma experiência escolar positiva nos primeiros dois anos, até a sexta série.

*“Na sétima série, a escola já não tinha tantos atrativos assim, eu não me sentia identificado. Desde o começo eu não me sentia muito identificado, porque a figura da criança negra, ela não era tão presente na sala de aula, nos livros didáticos. E a partir da sétima série, quando eu comecei a entender um pouco sobre essa presença do racismo, essa discriminação e reagir de forma violenta a ela, a presença do jovem negro ela já não era assim tão desejada. Aí foi o primeiro ano que eu fiquei de recuperação”.*

A partir desse ponto, a trajetória de Jorge se altera. A “reação violenta” à qual ele se refere se desdobra e aprofunda nos anos seguintes, quando sua relação com a escola passa por uma perda de sentido e identificação que produz nele uma postura de enfrentamento não elaborado ou refletido, mas reativo.

A passagem da sétima para a oitava série é também marcada pela recuperação em duas disciplinas e pela situação de “dependência”, para passar à série seguinte.

*“Na oitava série, com 14 anos, aí eu comecei a beber, a matar aula e tal pra beber com os amigos e consegui passar na recuperação e fui pro CEAN, que era também a escola que minha irmã tava, no terceiro ano*

*[do ensino médio], já tava concluindo, e meu irmão já tinha estudado lá e meu pai também conhecia as relações... (...). Aí cheguei no CEAN, no primeiro ano, em 2003, já tinha uma vivência de periferia, já ia dar rolê com os amigos, muito na Ceilândia e no Paranoá também, com os meninos que eu conhecia. E aí no final do primeiro ano eu já tava mais ou menos habituado, já tinha perdido a timidez e aí fiz amigos rápido. Tinha um professor negro, o segundo professor negro que eu tive. A primeira, professora Divina, na pré-escola, e depois o professor Marcelo, que era o professor de Filosofia”.*

Foram os únicos professores negros que Jorge teve na sua trajetória na educação básica. A primeira, na pré-escola, além de professora de Jorge, era mãe de seu melhor amigo. A relação afetuosa de amizade entre os dois lhes rendeu muitos episódios de discriminação por parte dos colegas, que se referiam a eles como “o casal”. O segundo professor, militante do movimento negro do DF, professor de Filosofia do ensino médio, foi quem começou a despertar em Jorge a consciência sobre sua identidade racial.

*“E aí foi que comecei a me despertar pelas leituras, e a primeira leitura de questões raciais que eu fiz foi a biografia do Malcom X, que foi o primeiro livro que ele me emprestou. E aí, nesse primeiro ano, no primeiro semestre do primeiro ano, eu li a biografia do Malcom X e comecei a perceber essas relações e a perceber o quanto de negações que eu tinha sofrido e criei muita raiva dos brancos na época. Passei praticamente de 2003 até a metade de 2004, não falava com pessoas brancas, não me relacionava. Comecei a estudar, fui levado às coisas, procurar Abdias, a história dos mártires negros do Brasil, e em 2004 isso quebrou quando eu reencontrei um amigo de infância na escola, branco. E aí isso quebrou um pouco e eu pude entender... e aí eu fui reler Malcom X um ano depois, e aí comecei a entender um pouco mais sobre essas relações, já com um pouco mais de maturidade. Voltar à leitura foi muito importante pra mim”.*

A possibilidade da construção de uma consciência, ou de uma reflexão consciente a respeito de sua experiência escolar surge, para Jorge, a partir da percepção do racismo sofrido e da construção de sua identidade de jovem negro. E essa possibilidade de nomear a dor, de teorizar sobre a dor vivida, como diz bell hooks, surge, para Jorge, por meio da relação com um professor negro que compartilha com ele a sua identidade, que abre para ele a possibilidade de elaboração sobre sua trajetória, sobre suas experiências e sobre sua identidade. Brandão (2001: 164), ao refletir sobre a relação professor/a-aluno/a e sobre as possibilidades de fortalecimento da auto-estima de jovens negros e negras em sala de aula, afirma o seguinte:

“Para reverter essas estruturas convencionais e discriminatórias, precisamos estabelecer relações de identidade e afetividade, especialmente na relação professor-aluno. Do contrário, nossa prática discriminatória aciona a ‘memória da discriminação’ tão presente no mundo dos negros e detona pensamentos, atitudes e sentimentos de inferioridade motivados por impedimentos institucionais ou não. Essa memória pode ser ativada em situações de lazer, trabalho e educação. O sentimento de inferioridade imediatamente sugere o sentimento de limite, o de poder apenas uma parte e não o todo. A impossibilidade de ser completo motiva o desprezo das necessidades de enfrentar desafios tão necessários para aprender sobre si, o outro e o mundo”.

Na trajetória de Jorge, a possibilidade de construir esse entendimento e de tecer essa identidade, ainda no plano subjetivo, é o que lhe abre a oportunidade de experimentar a dimensão do reconhecimento e da construção de uma identidade política e coletiva. À revelia da escola. Como destaca bell hooks (1994: 15):

“During my twenty years of teaching, I have witnessed a grave sense of dis-ease among professors (irrespective of their politics) when students want us to see them as whole human beings with complex lives and experiences rather than simply as seekers after compartmentalized bits of knowledge”<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Em tradução livre: “Durante meus vinte anos em sala de aula, testemunhei um grave sentido de desconforto entre professores (independente de seus posicionamentos políticos) quando estudantes queriam que os enxergássemos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, ao invés de simples receptores de pedaços de conhecimento compartimentalizado”.

A experiência de Jorge na construção de sua identidade racial nos indica, que, dentro do espaço institucional das escolas, a tendência é de que o acesso à dimensão do reconhecimento e à dimensão política da vida social e da vida escolar, surjam por meio de ações individuais de caráter transgressor e transformador. Um professor ou uma professora mobilizados e comprometidos com a justiça social, ou ações exógenas à escola, que entram naquele território e o transformam em algum nível.

### ***A descoberta da política***

Em 2004, Jorge reprovou o segundo ano. Esse acontecimento desencadeia nele um processo de abandono escolar, saída encontrada por ele para não levar aos pais a notícia da reprovação.

*“Eu vinha de uma família muito... meu pai, semi-analfabeto, minha mãe analfabeta, então os estudos pra eles eram de extrema importância. Meu irmão e minha irmã tinham cursado a trajetória educacional deles sem reprovação. (...). E como é que eu ia explicar que tinha voltado? E aí eu abandonei a escola. (...). Eu já tinha, pela época, um uso freqüente de maconha e de bebida alcoólica e aí, pela frustração, eu comecei a beber mais, comecei a beber de manhã e bebia todo dia de manhã. Cachaça, eu levava suco de casa, com suco de laranja. E aí ficava, saía de casa cedo e ficava na parada perto da escola. Aí fiquei muito... até o final do terceiro bimestre. Eu dormia, ficava na parada, dormia, às vezes tirava um sono, às vezes pegava um grande circular e ficava rodando e pensando... ia pra escola e fumava um com os colegas, tal, e não sabia como contar”.*

O irmão, quinze anos mais velho, volta dos Estados Unidos nessa época. Vai à escola de Jorge e é informado sobre a repetência e o abandono. A escola nunca havia avisado os pais de Jorge sobre nenhum dos dois acontecimentos. Seu irmão então conversa com ele e media o diálogo de Jorge com seu pai, que reage com relativa tranquilidade, deixando a decisão de estudar ou não nas mãos de Jorge. Deu a ele um prazo para se decidir e sair de casa – os 21 anos. Jorge tinha quase 18 anos à época e decide, então,

voltar a estudar. Não queria voltar para a escola, queria fazer um supletivo, mas, por causa da idade, ainda não podia.

Voltou para o CEAN em 2006, para o segundo ano do ensino médio. “*Sem perspectiva nenhuma, meu objetivo era mais terminar o ensino médio e arrumar um emprego. Alguma coisa simples e rápida*”. Continuava bebendo e fumando muito ainda, tendo começado a usar outras drogas também.

*“Aí, em 2006, eu voltei pra escola. E achei uma droga, porque eu já tinha 18 anos, tava velho, já tinha muita vivência. E na minha sala tinha menina de 14 anos, menino de 14 anos, 15 anos, e eu achava uma droga aquilo. Mas ia na marra. E aí vários professores já tinham me dado aula, aí já ficava marcado, ficavam jogando na cara ‘ah, você aqui de novo’. E aí eu comecei a estudar. (...). E aí fiz várias amizades muito legais, muito positivas. E a gente decidiu montar uma chapa pro grêmio estudantil. Eu já tinha uma percepção de atuação de militância estudantil desde o meu primeiro ano no CEAN, do Movimento Passe Livre e de alguns outros movimentos. Aí a gente montou uma chapa pro grêmio, ganhou a eleição e começamos a atuar no grêmio politicamente. Aí eu comecei a escrever alguns textos, tal, militância... foi na época que tava estourando uma portaria que chamava portaria número 30, que retirava muitos professores de artes da escola, um realocamento. Aí a gente militou pra permanência, conseguimos a permanência no CEAN desses. Conseguimos a militância da eleição pela gestão democrática de uma chapa da escola pra direção, a formulação do projeto político-pedagógico da escola. Então, foi um momento político e estudantil importante e foi uma coisa que me segurou na escola, que era uma coisa que eu amava. Passava mais tempo no grêmio, articulando politicamente, do que na sala de aula”.*

A trajetória de Jorge é a de milhões de jovens negros brasileiros. Sofrem, subjetiva e objetivamente, os impactos do racismo e sofrem também os efeitos da discriminação por sua condição de classe. A escola, ao invés de oferecer instrumentos, dispositivos e

repertórios para o entendimento e a desconstrução dos efeitos das marcas subjetivas das desigualdades, tendem a reforçá-los.

Heringer (2005: 117), comentando artigo de Barbosa (2005) sobre a qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil, define como elemento central para o bom desempenho de alunos negros nas escolas, a “expectativa favorável dos professores”, afirma:

“Para os estudiosos das relações raciais, esse resultado revela algo já constatado em pesquisas qualitativas específicas: o tratamento diferenciado de alunos brancos e negros por parte dos professores tem sido uma das fontes mais significativas de reprodução das desigualdades no ambiente escolar”.

Peregrino (2010: 18), por sua vez, tendo-se dedicado ao estudo de trajetórias de escolarização de jovens pobres, destaca os impactos da ampliação do acesso à educação e avalia que a escola não estava preparada para receber e lidar com a realidade dos novos estudantes que passou a incorporar. Reprovação e evasão seriam efeitos dessa ampliação sem renovação dos processos e da estrutura escolar, que se agravam na medida em que se alonga o tempo de convivência entre população pobre e escola. Ela afirma que:

“Os jovens têm hoje maior acesso à escola, permanecendo nela por mais tempo. Mas esta ‘estadia’ é preenchida por reprovações sistemáticas, abandonos episódicos e, em determinadas circunstâncias, saídas definitivas. Essa permanência vem desafiando as séries finais do ensino fundamental. É nelas que se encontram mais da metade dos jovens com idades entre 15 e 17 anos. (...). Essa ‘extensão’ do tempo de permanência na escola vem colocando em contato cada vez mais longo dois ‘sujeitos’ até pouco tempo atrás apenas superficialmente conhecidos: os jovens pobres e a escola pública”.

Peregrino (2010) não se aprofunda na análise da dimensão racial do problema, mas se articulamos uma e outra, damos conta da perversidade e da profundidade de seu imbricamento. Não é apenas o reconhecimento e o acolhimento da identidade racial, mas também o entendimento dos efeitos econômicos que essa falta de reconhecimento produz, como bem aponta Souza (2012). Por outro lado, tampouco nos basta a abordagem da escola como catapulta social para a superação das desigualdades de classe – é preciso

abordar os efeitos, no plano cultural-simbólico, dessas desigualdades, suas marcas na subjetividade, e seus impedimentos à construção da autonomia pelos sujeitos.

Jorge passa para o terceiro ano sem maiores dificuldades. No terceiro ano, é eleito representante escolar pelos alunos. No último ano da escola, tendo experimentado e se encontrado na militância estudantil dentro da escola, Jorge se viu sem perspectivas para as próximas etapas depois do ensino médio e conta que chegou a pensar em repetir de ano intencionalmente, para permanecer na escola.

E esse também é um dado relevante. O querer permanecer na mesma escola abandonada pouco antes. O desejo de se manter na escola, na verdade, não tinha a ver com a escola em si, mas com o processo disparado pela experiência política vivida no território escolar. A experiência política incide diretamente na dinâmica de subjetivação de Jorge, permitindo a ele, pela primeira vez, sentir-se sujeito, sentir-se reconhecido. A força e a intensidade dessa experiência são tais, que o levam a considerar, inclusive, permanecer no espaço que até então o oprimia.

É nesse momento que o *Projeto Onda* surge na escola. Jorge é convidado a participar por uma das diretoras da escola e é atraído pela possibilidade de não assistir aula, já que as oficinas aconteciam no horário regular.

Ele conta que participou de todas as oficinas “chapado”, sob efeito fosse do álcool, fosse de outras drogas, e que não se lembra de muita coisa do que se passou ali. Mas de uma oficina ele se lembra bem, a oficina dos bonecos.

*“Foi uma oficina que me marcou, porque você tinha que construir um rosto e uma história e eu me projetei cem por cento naquele boneco. E as intervenções da coordenadora do projeto e do grupo me deram algumas perspectivas de vida diferentes. Foi uma parada muito doida... eu me projetei no boneco, assim, pra ver o que o grupo acharia da vida, e acharia uma droga, ou o que é que ia falar. E, na verdade, foi fortalecida aquela identidade e naquele momento eu me fortaleci”.*

A atividade do boneco leva a Jorge a se ver projetado nos olhares de seus pares. Assume o risco da exposição e, ao invés da rejeição esperada, recebe aceitação e acolhimento. Experimenta o reconhecimento. Esse é outro ponto de inflexão importante na

trajetória de Jorge e, assim como nas demais trajetórias, parece confirmar a proposição de Giddens (1989) de que a ação social só pode se dar no espaço coletivo, e também a nossa hipótese de que as ações disruptivas apenas são possíveis quando construídas e experimentadas coletivamente.

A partir daí, Jorge começa a pensar no vestibular e a pensar sobre o que cursar, já decidido a entrar na universidade. Escolhe o curso de Pedagogia e passa no vestibular da Universidade de Brasília, mas descobre que não passou no terceiro ano do ensino médio. A escola não o libera de refazer o terceiro ano. Ele então procura um supletivo, passa nas provas e, rapidamente, obtém o título do ensino médio que o permite fazer a matrícula na UnB. Longe portanto, de um jovem “incapaz”, Jorge foi um jovem não reconhecido em sua trajetória escolar. A partir do momento em que experimenta o reconhecimento, torna-se sujeito.

#### ***A experiência do afeto, o fortalecimento da subjetividade e a construção da identidade***

Jorge é o primeiro de sua família a entrar na Universidade. Sua trajetória acadêmica é também marcada por reprovações e tensões com a instituição escolar. Chega a entrar em condição de jubilação, quando se engaja em um projeto de pesquisa com a professora Denise Botelho, identificada por ele, junto com a professora Eliane Cavalleiro, como uma referência fundamental para sua permanência na universidade. Sobre a professora Denise Botelho, Jorge conta que:

*“Ela era uma figura extremamente amorosa, diferente das figuras de mulher negra que eu tinha na minha família, atuante politicamente, da questão da sexualidade, da questão racial, todas as questões. E foi uma referência cem por cento pra mim. Que eu olhava pra ela e me projetava cem por cento do que eu queria ser, nela. Foi o momento em que eu comecei a quebrar minhas questões com o machismo e a homofobia, no trabalho com ela e nessa interação”.*

E aqui vemos, novamente, a importância fundamental da relação de identificação entre estudantes negros/as e seus/suas professores/as – parte da experiência subjetiva da construção da identidade e do reconhecimento.

Jorge voltou, como professor estagiário, à sua escola do primeiro ciclo do ensino fundamental. Nesse período, desenvolveu um projeto de pesquisa com a professora Denise sobre relações de gênero e étnico-raciais na escola. Posteriormente, volta ao CEAN, também para desenvolver um projeto de pesquisa na mesma área. Ele conta que esse

*“foi um momento em que voltei para o CEAN em outra condição. No mesmo espaço, com os mesmos professores, reconhecendo um trabalho. Eu já era quase um colega deles. E aí fiquei voltando no CEAN pra falas pontuais, na semana da consciência negra e tal. E, paralelo a isso, na conclusão desse ciclo com as crianças do quinto ano, antiga quarta série, de dez e onze anos, e depois os adolescentes, e aí eu fui, através da Denise Botelho e da Lia Maria, eu comecei um trabalho no CAJE, de literatura”.*

Jorge elabora sua monografia de final de curso a partir dessa experiência no CAJE. No dia de sua defesa, a orquestra do CAJE vem à universidade para tocar em homenagem e em celebração, como ele mesmo diz, desse caminho percorrido. Jorge conta que fez o concurso temporário para professor da rede pública do DF para continuar trabalhando no CAJE, mas acabou sendo chamado para assumir outra função, devido à desativação do Centro. Hoje, ele dá aulas no programa para crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

*“Desde que eu encontrei a coordenadora do projeto, o projeto, eu consegui ressignificar minha vida. E aí, como eu era indesejado, a minha trajetória foi junto com os indesejados. Primeiro, com essas questões raciais, questões de gênero e questões da sexualidade, que são questões indesejadas na escola. Depois com essa questão no ensino médio, que é um tema preterido, apesar de ser uma lei, que foi quando eu comecei a trabalhar isso. Depois no CAJE, com os meninos que estão marginalizados nesse processo, e depois com essa produção... porque isso se tornou minha vivência, minha vida. Eu não consigo me imaginar longe disso, hoje”.*

Quando pergunto o que a escola trouxe a ele de positivo e de negativo, ele me responde que “*desde pequeno, a educação era a única possibilidade minha de ascensão social*”. A história da família de Jorge é bastante parecida à história de Davi. Também de maneira bastante semelhante, era o pai de Jorge que enfatizava a importância da educação como única possibilidade de sair do lugar social em que se encontravam. “*A escola, mesmo que ela não fizesse sentido, ela tinha que, obrigatoriamente, fazer sentido*”.

A escola só adquiriu sentido real para Jorge no período em que começou a atuar politicamente lá dentro. E é nesse momento em que entra em contato com o *Projeto Onda*, que deixa, como marca, o entendimento de que ele era um sujeito de direitos. O Projeto potencializa a leitura política de mundo que Jorge vinha construindo e, em suas palavras, o articula mais com a escola. A palavra de Jorge para a escola é “conflito”, e para o projeto, “perspectiva”.

*“A educação é um caminho possível. (...). Não foi a educação que salvou minha vida, eu ressignifiquei a minha prática de vida, porque eu preciso atuar. O que eu sofri, a forma como eu me coloquei no mundo, (...) isso tem que ser combustível. Combustível de que? Pra promover a educação? Sim, onde a educação é possibilidade, a educação; onde a amizade é a possibilidade, a amizade; onde o afeto é a possibilidade, o afeto. E a educação é o caminho que me abriu várias portas de entrada. Qual é o ambiente em que eu vou tá com quarenta pessoas diferentes, com construções históricas e sociais diferentes, quarenta crianças, quarenta adultos...? ou posso estar num espaço em que o público vai me ouvir desarmada, porque ele está esperando que eu faça aquilo? E aí eu falei, educação. E então, foi pra lá que eu fui. (...). Então, a educação, ela foi pra mim essa possibilidade de atuar onde eu queria com liberdade e abrindo as portas. Pra que eu pudesse chegar a esse público e estar fortalecendo na minha periferia, na minha comunidade, nos meus pares”.*

Assim como os demais jovens, Jorge também escolhe a educação como caminho profissional e político de vida. Enxerga na educação um espaço de interação e um espaço

de poder aberto à construção de transformações sociais. E destaca também, ao final, a vinculação entre o seu fazer político e o fortalecimento de sua comunidade. O fortalecimento e o exercício de sua identidade estão profundamente ligados à sua relação com a comunidade. Essa territorialização da identidade parece, de fato, constituir-se como um elemento chave para a constituição de sujeitos sociais autônomos.

## **7.6. Laura.**

A entrevista com Laura foi a última a ser feita. Ela tinha acabado de voltar de uma viagem por algumas cidades de Minas Gerais, nas quais conduziu, sozinha e no âmbito do *Projeto Onda*, oficinas sobre orçamento e direitos humanos com diferentes grupos de adolescentes, ligados a diferentes organizações da sociedade civil e a instituições governamentais. Estava cansada, mas muito feliz com os resultados.

Laura tem dezoito anos, já terminou o ensino médio e está fazendo cursinho para o vestibular. Já fez três vestibulares para Medicina, mas está se dando conta de que, na verdade, quer ser educadora e trabalhar com direitos humanos. Quando a entrevistei, ela estava vivendo em Taguatinga, com sua avó, mas logo voltaria ao Lago Oeste, onde vive com sua mãe e seu irmão mais novo. A mãe de Laura é dona de casa e o pai trabalha em uma empresa privada. Laura se auto-declara de cor branca e se diz ateia. Afirma que a renda familiar em sua casa no mês anterior à entrevista esteve entre dois e cinco salários mínimos.

Laura, até os dez anos, foi filha única de uma família de classe média. Seu pai é chileno, militante estudantil, e veio para o Brasil como refugiado, durante o período da ditadura de Pinochet naquele país. No Brasil, decidiu investir em um negócio que não deu certo, o que terminou por fazê-lo abandonar a família, que passou a uma condição de privações e insuficiências relevante para a continuidade da trajetória educacional de Laura.

Ao decidir se separar, a mãe de Laura descobriu-se grávida. Por ser diabética, teve uma gravidez de risco e foi obrigada a passar todo o período da gestação e um tempo depois do parto internada em um hospital. Laura passou a viver com sua avó nesse período. Até os dez anos, Laura estudou em escolas particulares, tendo sido sempre uma excelente aluna. Depois das mudanças em sua vida familiar, foi transferida para uma escola pública.

Se, até então, ela tinha tido uma trajetória de sucesso escolar, com as mudanças no contexto familiar, sua relação com a escola passou a ser outra. Laura chegou à escola pública de Taguatinga dois anos “adiantada”. Em seu primeiro ano, foi obrigada a repetir a quarta série devido à constatação de sua professora à época de que a diferença de idade entre Laura e os colegas era prejudicial para a aprendizagem dela. A frustração dessa experiência fez com que Laura voltasse a repetir a quarta série outras duas vezes.

Depois que o irmão de Laura nasceu, sua mãe decidiu ir morar com os dois filhos na chácara que havia sido adquirida pelo pai para seu empreendimento. Lá, a vida familiar e a trajetória escolar de Laura passaram a ser reconstruídas.

*“E daí nós fomos morar na área rural. Minha mãe, mãe solteira, cuidando de mim e do meu irmão, meu pai sem dar notícia, sem nem mandar dinheiro pra gente. Minha mãe, muito guerreira. Muito guerreira. Pra tentar colocar comida em casa e cuidar de mim e do meu irmão pequeno...”*

A partir daí, Laura passa a estudar numa escola rural na região da chácara onde morava. *“Escola rural é aquela coisa, tudo longe. Então, eu não tinha muitos amigos que moravam perto de mim. O lugar em que eu via meus amigos era na escola, então todo mundo que morava na área rural gostava de ir pra escola. Aí eu não repeti mais de ano”*.

De acordo com Laura, a escola tinha uma boa estrutura e um ambiente de muito compromisso dos/as estudantes com o espaço. Menciona com admiração a boa gestão do diretor, que procurava trazer mudanças positivas para a escola. Esse mesmo diretor, depois de haver confrontado alguns alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos pelo uso de maconha nas dependências da escola, foi assassinado, evento de grande impacto no cotidiano da escola e na trajetória escolar de Laura. Ela cursava a sexta série à época.

*“Uma escola excelente, com uma educação muito boa, porque lá, imagina, quem tá lá adora ir pra escola. É tudo muito longe e a escola é onde os professores acolhiam a gente. Poxa, professores geniais, a professora de artes que a gente tem, professor de literatura, que fez a gente recitar poema pra escola inteira, com projetos bem bacanas, que*

*mudavam a comunidade, que chamavam a comunidade pra dentro da escola... acontece essa tragédia lá na escola. Aí a escola começou a ser chamada de... ‘ah, Laura...’, quando eu conhecia outras pessoas, de outros lugares, ‘você é da escola que mataram o diretor’. Aí achavam que nós éramos ruins, que nós éramos vândalos e tal... mas não é assim”.*

O evento, seguido de ameaças a quem eventualmente viesse a ocupar o cargo, retardou a chegada de um/a novo/a diretor/a. Quando finalmente chegou, a nova diretora lhe pareceu “rude”, “grossa”. Mas, ao mesmo tempo, Laura reconhece que foi a pessoa que teve coragem de enfrentar as ameaças que vinham sendo feitas à escola, assumindo o cargo e enfrentando o difícil processo de reestruturação de ensino.

Segundo Laura, a nova diretora não queria que o *Projeto Onda* entrasse na escola. Foi por insistência dos/as próprios/as alunos/as que se conseguiu estabelecer uma relação com as atividades do *Projeto Onda*. Laura conta que a assistente social da escola, muito amiga de sua mãe, assumiu a relação com o projeto com o apoio de Laura.

*“Como ela era uma pessoa muito atrapalhada e uma pessoa já de idade, e como ela era amiga da minha mãe, ela passava pra mim fazer isso. Então, eu que coordenava o projeto na escola (risos). Entregava autorização, via quem ia para os passeios, quem ia pra revista, passava dando anúncios na sala de aula... e isso me ajudou muito a fortalecer a minha presença lá na escola, a minha participação na escola”.*

A chegada do projeto à escola de Laura se deu quando ela estava na oitava série do ensino fundamental, em 2009. Apesar de estar voltado para estudantes do ensino médio, Laura foi convidada por essa amiga de sua mãe que trabalhava na escola a participar das oficinas. Ela tinha catorze anos. Laura me conta que, nessa época, o Projeto ainda não tinha o nome de Onda – chamava-se Jovens Protagonistas. Foi ela quem, em um concurso realizado pelo projeto, apresentou a proposta do nome Onda – um evento que parece fortalecer bastante sua relação como projeto.

Para Laura, a relação entre o projeto e a escola era, como nos demais casos, de pouca sintonia. Por um lado, o Onda não chegava a dialogar com o projeto político-pedagógico da escola, nem com docentes e direções de maneira mais ampla. A atuação ficava restrita ao coletivo de estudantes que participavam das atividades e que decidiam manter-se vinculados ao projeto, de uma maneira ou de outra.

Em conversas com a coordenadora do projeto durante o período da pesquisa, ela chegou a mencionar a resistência encontrada nas escolas em estabelecer um diálogo que fosse além da abertura para a realização de atividades pontuais e limitadas no tempo e no espaço. A preocupação com o funcionamento da escola dentro dos parâmetros do sistema educacional parecia dificultar a construção de novas propostas que, de fato, transformassem a escola como um todo.

A importância do projeto para a trajetória de Laura é marcante. Foi a experiência que permitiu sua construção de protagonismo no espaço escolar e a saída do lugar de isolamento. Foram também as atividades do projeto que mobilizaram conteúdos carregados de sentido e de significado, a ponto de construir o desejo de se tornar educadora e atuar nos mesmos espaços escolares que foram, em quase todo o seu percurso, mais negativos que positivos.

A palavra de Laura para a escola é “repressão”. Para o projeto, “mudança de visão, sair daquilo que é padrão”.

*“Não acho que a escola seja um ambiente ruim, mas também não teria como a escola ser um ambiente bom pra todo mundo. Quando eu era criança, não sei como são as crianças de hoje em dia, mas também são maldosas demais. Eu sofria muito. Nossa, eu sofria muito quando eu era criança. Questão de preconceito e tudo... brincadeira com a minha cara...”*

A mudança na relação de Laura com a escola se dá a partir do momento em que ela consegue romper com o padrão de escola no qual ela estava inserida. A possibilidade criada pelo *Projeto Onda* de vivenciar uma educação política fez, nesse contexto, toda a diferença.

A trajetória escolar de Laura tem forte relação com sua experiência familiar e com a experiência de deslocamento de classe social por ela vivenciada. O sucesso escolar, na vida de uma criança como Laura, costuma ser a regra. A quebra dessa trajetória, produzida pela ruptura em sua estrutura familiar, gera um impacto na construção da subjetividade e da identidade de Laura, que perde raízes depois da experiência do deslocamento.

Sua capacidade de agir, dentro ou fora das regras e expectativas sociais, tornaram-se limitadas pela temporária ausência de estruturas, tendo sido recuperada a partir do momento em que se recompõe, em sua vida, a estrutura familiar e também a estrutura escolar. É a partir do momento em que se sente acolhida por uma escola, que Laura consegue reconduzir sua trajetória e resgatar a experiência de sucesso escolar da primeira infância.

Laura relata ter sido vítima de preconceito e discriminações ao longo de sua trajetória, o que contraria as expectativas de experiência escolar para uma menina loira, de olhos azuis e de classe média como ela. Parece ser relevante, nessa trajetória, a experiência de “rebaixamento” social e de ruptura com as estruturas sociais que determinavam seu caminho.

Na história de Laura, as experiências do afeto e da coletividade também despontam como centrais em sua trajetória. Não só para a construção do sucesso escolar, mas principalmente para a construção de sua subjetividade e de sua identidade.

E, como nas demais narrativas, na trajetória de Laura, a escola, ao mesmo tempo em que se constitui como um espaço de opressão e de “repressão”, como apontado por ela mesma, constitui-se também como o espaço da experiência do afeto: na relação com seus colegas e professores, na construção de sua subjetividade. Também de maneira análoga aos outros relatos, o *Projeto Onda* aparece na história de Laura como a experiência da coletividade, como o lugar de construção de identidade e da subjetividade política.

### **7.7. Dialogando com resultados.**

Para os cinco jovens entrevistados, pedi uma palavra que designasse a escola e outra que se referisse ao *Projeto Onda*. As palavras associadas à escola nos remetem a um espaço contraditório, no qual se reconhece a dimensão positiva do afeto presente na

experiência escolar, na relação com os pares (amizade), ao mesmo tempo em que se identificam as dimensões da violência institucional experimentada ali (conflito e repressão). Pode-se inferir também a identificação da crise de sentido da escola para os/as jovens brasileiros hoje (tédio). Por fim, a associação entre escola e sociedade nos remete ao reconhecimento da função integradora da escola.

A crise da escola na vida desses/as jovens se contrapõe, ainda, à permanência da noção da escola como instrumento da mobilidade social. Ou seja, ainda que a ascensão social proporcionada pela escolarização tenha limites claros, permanece como função primordial da escola para uma ampla parcela da população que identifica aí o caminho para “ser gente”, para participar da cidadania.

As palavras associadas ao Onda dão dimensão da intensidade do encontro com esse projeto na trajetória desses cinco jovens. Podemos reconhecer as dimensões do afeto (amor), mas, principalmente, identificamos a dimensão política traduzida subjetivamente (liberdade, perspectiva) e objetivamente (coletividade e mudança de visão).

Na narrativa desses/as jovens e na síntese imagética de cada uma dessas palavras, a escola aparece não como o espaço de subjetivação e de construção da cidadania, mas como passaporte obrigatório para a existência cidadã e produtiva no mundo social. Ao mesmo tempo, é o lugar onde se reforçam e se confrontam as marcas das desigualdades sociais impressas nos corpos, nas subjetividades e nas existências sociais de cada jovem – e o papel de reforçar ou confrontar varia conforme a trajetória, a depender dos encontros e desencontros proporcionados pelas frestas abertas no sistema educacional.

O *Projeto Onda* entra por uma dessas frestas do sistema e constitui-se, na trajetória desses cinco jovens, como ação disruptiva dentro do espaço escolar. Produz transformações sociais em diferentes níveis:

- (i) na medida em que transforma a construção da subjetividade desses jovens, abrindo a possibilidade de que se reconheçam no mundo social que ocupam e de que se reposicionem em relação a este mundo, inclusive em relação às próprias famílias;
- (ii) na medida em que transforma o espaço escolar, no mínimo produzindo incômodos e interrupções no ritmo padrão de cada escola e, no máximo, influenciando a prática de professores/as e diretores/as nas escolas;

- (iii) na medida em que transforma relações entre escolas e entre comunidades, abrindo novos canais de comunicação e informação e novos caminhos para a construção do reconhecimento.

Além disso, possibilita a identificação das múltiplas e intersectantes dimensões das desigualdades e o reconhecimento dessas dimensões na construção da própria subjetividade e da própria existência no mundo social.

A experiência social dos jovens na escola está marcada e é definida pela experiência das desigualdades e das injustiças sociais, vividas em diferentes combinações e intensidades pelos sujeitos. A percepção e a consciência a respeito delas irá variar de acordo com os instrumentos alcançados e construídos pelos sujeitos para processá-las.

Para que a experiência se traduza em consciência, em fortalecimento da subjetividade e construção de identidade – em um processo contrário ao de alienação, de distanciamento do indivíduo de seus processos subjetivos e da possibilidade de constituir-se enquanto sujeito – foi necessário, no caso das cinco trajetórias estudadas, que as dimensões do reconhecimento e da representação fossem acessadas, objetiva e subjetivamente.

Recuperando a teoria da justiça social de Fraser (1997), podemos apontar, a partir da análise das trajetórias, que as escolas, hoje, têm dado conta de responder, minimamente, por meio do acesso ampliado ao ensino, à dimensão econômica da justiça social, garantindo, por meio da escola, certo nível de redistribuição.

O que o *Projeto Onda* traz a esse território é a possibilidade do acesso às dimensões cultural-simbólica, por meio do reconhecimento, e política, por meio da participação política. Ao investir na construção de processos coletivos de subjetivação, o Onda expande a experiência social dos jovens na escola, alargando e ultrapassando fronteiras.

Outro componente importante a ser destacado é o da experiência da coletividade – a construção da subjetividade política passa pela experiência coletiva. O reconhecimento do outro abre a possibilidade para o reconhecimento de si. A consolidação dessa subjetividade política se traduz em autonomia e na constituição de sujeitos conscientes e reflexivos, capazes de se situar no mundo social e de agir autonomamente no mundo

social. O agir coletivo, a partir do lugar de sujeito, abre também a possibilidade do engajamento em ações disruptivas de caráter transformador.

Apontamos também, como dado relevante resultante da pesquisa, a percepção de que a territorialização dos sujeitos surge como fundamental para a superação da dor produzida pela experiência subjetiva das desigualdades, e para a construção de identidades situadas e contextualizadas histórica, política e socialmente. A cidadania, para ser apreendida e vivida pelos sujeitos, precisa de enraizamento – precisa ser sobre cada um de nós, e não apenas sobre o outro; precisa incidir sobre a constituição do self, de modo que, ao pertencer, possamos nos situar no mundo.

Vale destacar que a noção de comunidade, no mundo contemporâneo, deve ser matizada. Em um mundo social marcado pela ruptura dos laços comunitários, ao mesmo tempo em que tendem a se desfazer os laços tradicionais, abrem-se novas possibilidades de constituição de vínculos e de comunidades. No entanto, em um tempo de crise política como esse em que vivemos, em que tanto as instituições, quanto a própria gramática política têm sido questionadas, o movimento de voltar-se ao chão e à vida concreta do cotidiano tem produzido mudanças importantes na maneira como a cidadania é entendida e reivindicada.

Por fim, ressaltamos a dimensão do afeto, a qual vem sendo apontada há pelo menos dez anos por estudos como o de Cavalleiro (2012), sobre os efeitos do racismo nos processos de escolarização no Brasil. O afeto é parte das relações humanas e é fundamental aos processos de subjetivação vivenciados no espaço escolar, inclusive no ensino médio. Não será, evidentemente, o mesmo tipo e a mesma expressão de afeto, aquela percebida na educação infantil e aquela da educação secundária, mas a possibilidade do estabelecimento de relações humanas capazes de reconhecer e acolher os sujeitos naquilo que eles são e naquilo que enfrentam é essencial para o sucesso escolar dos e das jovens no Brasil.

A relação com professores/as é, para tudo, decisiva. Por ela passa tanto a possibilidade do sucesso, quanto a possibilidade do fracasso; a possibilidade da transformação e a possibilidade da reprodução. O que é uma imensa responsabilidade para os indivíduos que ali também estão a vivenciar suas processos de subjetivação. A experiência social de professoras e professores é parte tão importante da educação escolar, quanto a dos/as estudantes e a dimensão dialética dessa relação de ensino e aprendizagem deve ser considerada na elaboração de políticas e na formação docente no Brasil.

Ainda que a análise dos resultados não tenha incorporado o espaço familiar em seu desenvolvimento, faz-se necessário apontar sua centralidade em todas as trajetórias estudadas. As relações dos/as jovens com seus familiares e, em particular, com pais, mães e irmãos, são referências recorrentes e representam elementos decisivos no percurso escolar de cada um, tanto objetiva, quanto subjetivamente. Conforme apontado por Alves (2013), Brandão (2007) e Zago (2000), as relações familiares assumem forte relevância no que se refere ao sucesso escolar. No entanto, como o foco desta pesquisa não está no desempenho escolar, decidimos não desenvolver a análise neste sentido.

O que a experiência do *Projeto Onda* nos sugere, enfim, é que a qualidade na educação escolar brasileira também passa pelas dimensões política e cultural-simbólica. A escola brasileira pode, hoje, com o insuficiente que ainda tem, cumprir seu papel redistributivo. Mas é preciso que ela assuma também a responsabilidade sobre as dimensões do reconhecimento e da representação como parte de sua função e de sua missão de colaborar para a constituição de cidadãs e cidadãos que, para além de produtivos economicamente, sejam aptos cultural e politicamente.

Pensando nas lógicas de atuação propostas por Dubet (1994), podemos sugerir, que a escola que privilegia a dimensão da redistribuição, termina por favorecer processos de integração (lógica da integração) e processos de competição (lógica da estratégia). Por outro lado, a escola que incorpora em seus conteúdos e métodos as dimensões do reconhecimento e da representação, poderá produzir, como resultado, o fortalecimento dos processos de subjetivação.

É preciso que a educação escolar brasileira perceba e reaja sobre sua responsabilidade sobre a formação subjetiva dos jovens e crianças que recebe. Não é apenas de noções de matemática e língua portuguesa que se forma um/a cidadão/ã. Porque, na verdade, é precisamente sobre as condições subjetivas da vida de um/a jovem que a escola pode atuar. Objetivamente, não é a escola que garantirá a mobilidade ou a ascensão social de um indivíduo. Mas ela pode oferecer a ele/a instrumentos para o processamento subjetivo de sua experiência social objetiva.

No momento em que a escola for capaz de atuar, de maneira articulada, sobre as dimensões econômica, cultural-simbólica e política, assumindo sua responsabilidade com a construção da justiça social e com os processos de subjetivação intrínsecos ao processo de escolarização, então ela poderá recuperar seu sentido. E então teremos a oportunidade de

multiplicar, a partir da consciência e da reflexividade dos sujeitos autônomos participantes dos processos de escolarização, as possibilidades de transformações sociais a partir da educação escolar.

## **Considerações finais.**

As experiências sociais são, para Dubet (1994) uma espécie de ponte entre a ação individual e a estrutura social – são o espaço de processamento, pelos indivíduos, da última, para a construção da primeira. As experiências são sempre sociais. Estão inseridas em contextos sociais e históricos, são vividas a partir de repertórios e dispositivos construídos socialmente. São vividas individual e coletivamente, subjetiva e objetivamente. São, enfim, o espaço contraditório e dialético da vida social, espaço de convergência dos diferentes elementos que compõem o mundo social e das diferentes lógicas a partir da qual funciona.

As experiências sociais identificadas nesse estudo se situam nas trajetórias escolares de cinco jovens do Distrito Federal que entraram em contato, mais ou menos profundamente, com o *Projeto Onda*. Nosso olhar sobre elas procurou reconhecer suas dimensões estruturais e sistêmicas e suas dimensões subjetivas. Procurou também mapear atores, instituições e espaços sociais outros, que de alguma maneira se intersectam com as trajetórias escolares, reconduzindo ou reformatando a experiência dos sujeitos.

O esforço teve por objetivo a identificação dos rastros das ações disruptivas e das transformações sociais desencadeados pela ação do *Projeto Onda* no espaço escolar e dos impactos dessas ações e transformações nos processos de subjetivação dos jovens que dele participaram.

O interesse por este estudo surgiu das conclusões da dissertação de mestrado defendida em 2008, a qual se baseava no modelo tridimensional de justiça social de Fraser (1997) para mapear e analisar a configuração da “agenda de gênero” no sistema educacional brasileiro. Ainda que tenha sido identificada, no estudo de 2008, a presença de uma agenda de gênero que corre pelas margens do sistema educacional e ainda que a conclusão alcançada tenha sido a de que é essa a agenda mais propensa a produzir mudanças no sentido da maior igualdade de gênero, o conjunto de propostas apresentado ao final do estudo dialogava mais com o universo da agenda central, voltada para o núcleo duro do sistema, do que para os atores dessa agenda “marginal” – os sujeitos do processo de escolarização.

Além disso, o tratamento dado em 2008 às dimensões da teoria da justiça de Fraser obedeceu às fronteiras analíticas definidas por ela, mas, ao fazê-lo, terminou por reforçar as linhas traçadas entre uma e outra, deixando de explorar suas intersecções e sobreposições e os efeitos de ambas na realidade social estudada.

O que a articulação, nesta tese, do modelo fraseriano com a sociologia da experiência de Dubet (1994) nos permitiu foi identificar as dimensões da subjetividade, da identidade e do afeto como fundamentais para um processo de escolarização capaz de abrir espaço para transformações sociais dirigidas à ampliação da justiça social.

O que alcançamos aqui, com este estudo, foi, portanto, o desenvolvimento de uma abordagem que, ao mirar no sistema educacional, considera a centralidade dos sujeitos e de suas trajetórias no processo de escolarização. Partimos da construção teórica e contextual dos seguintes entendimentos iniciais:

1. Que a educação escolar tem uma função explícita de formar indivíduos produtivos, capazes de compor uma população economicamente ativa útil a um determinado projeto de nação.
2. Que a educação escolar tem uma função implícita, mas de maneira alguma acidental, de reproduzir as estruturas desiguais de sustentação do padrões hegemônicos de regulação da sociedade.
3. Que a escola tem uma função oficial de formar cidadãs e cidadãos e que a cidadania é um conceito histórica e politicamente construído – ela não inclui, automaticamente, a todas e todos.
4. Que essas estruturas desiguais de sustentação da nossa sociedade se assentam nos sistemas racista, patriarcal e capitalista e que, portanto, para rompê-las, toda reflexão e toda intervenção social deve partir, no mínimo de uma análise que considere as três dimensões que regulam esses sistemas – raça, gênero e classe.
5. Que, interagindo com as estruturas e os sistemas estão os sujeitos sociais, constituídos a partir de combinações diversas de interpretações e reflexões acerca da sociedade e de sua própria condição de sujeitos.
6. Que a dimensão da subjetividade e a identificação de seu processo de formação são dados essenciais para a compreensão das performances sociais e da ação social, sempre consideradas em seus contextos.

7. Que o grau de autonomia dos sujeitos, o qual será diretamente proporcional ao seu grau de reflexividade, interferirá em suas performances sociais, determinando as possibilidades das ações sociais de tipo disruptivo, capazes de produzir transformações sociais.

Propusemos, então, a noção de *ações disruptivas*, definidas como *uma ação transgressora reflexiva e intencional, de caráter coletivo, programada e que, com um objetivo político claro, desafia ordens e padrões hegemônicos em busca de transformações sociais*, como uma ferramenta conceitual para apoiar a análise da educação formal como um espaço de transformações sociais.

Construímos também um modelo interpretativo de contextos e experiências escolares baseado, por um lado, na teoria da justiça social de Fraser (1997) e, de outro, na sociologia da experiência de Dubet (1994). O exercício nos deu a oportunidade de entender a educação escolar como uma experiência social relevante e particular, na qual a objetividade e a subjetividade podem ser abordadas de maneira articulada.

A pesquisa sobre trajetórias educacionais, por sua vez, permitiu-nos a aplicação do marco teórico formulado, uma vez que nos conduziu a um mapeamento da educação escolar no Brasil a partir da noção de justiça social, suas dimensões e mecanismos; e a um aprofundamento no processo de construção de subjetividades dentro do espaço escolar.

O que decorreu desse esforço de articulação de tantas dimensões, perspectivas e conteúdos foi a conclusão de que a educação escolar pode constituir-se sim como espaço de transformações sociais, desde que abra lugar à construção de subjetividades politicamente situadas. E isso apenas é possível quando a educação escolar situa-se a si mesma no espaço social mais amplo que ocupa, e quando situa seus atores na sociedade e no espaço escolar. É quando a escola se reconhece como um espaço político e social, conformado a partir das mesmas dimensões, sistemas e estruturas sociais definidores da sociedade como um todo, que ela se torna capaz de abrir lugar a ações disruptivas e a transformações.

O *Projeto Onda* se constitui precisamente nesse exercício de (i) situar a escola, a educação e os sujeitos a partir das dimensões e sistemas sociais vigentes; (ii) estabelecer articulações, junto com os sujeitos, entre sua experiência na escola e sua experiência na

sociedade de maneira mais ampla; e (iii) situar politicamente os sujeitos do processo educativo.

Nesse percurso, o *Projeto Onda*, atuando na dimensão da subjetividade, constrói com os sujeitos uma consciência política e situada acerca das injustiças sociais, abrindo espaços de reflexividade, proporcionando a construção de identidades sociais coletivas e fortalecendo a autonomia dos sujeitos para sua ação social.

Como consequência, observamos um movimento de reposicionamento dos sujeitos no espaço escolar e no espaço social mais amplo. Reposicionam-se também em sua própria subjetividade, construindo novos entendimentos e interpretações sobre si mesmos e sobre seus lugares e suas possibilidades de ação e de transformação no mundo social.

É desse processo que decorre o engajamento dos e das jovens do Projeto com as transformações sociais e com a construção da justiça social. Suas ações sociais no contexto do Projeto adquirem, então, novo sentido e nova direção, intencionalidade e caráter coletivo, constituindo-se em ações disruptivas de caráter transformador.

Podemos afirmar, finalmente, que o *Projeto Onda* configura-se como uma ação disruptiva de caráter transformador, uma vez que (i) atua no espaço da educação escolar, mas de maneira transgressora, interrompendo e interferindo em sua ordem; (ii) assim o faz de modo intencional e programado, com objetivos claramente definidos; (iii) lança mão, como estratégia central, da construção de um coletivo que compartilha identidade e engajamento político – ambos construídos dentro do próprio Projeto.

O *Projeto Onda* é uma ação disruptiva que surge fora do espaço da educação escolar, mas que nele entra pelas frestas abertas de sua ponta mais permeável: a escola, os sujeitos. É quando alcança os sujeitos da educação escolar – e os sujeitos mais porosos, menos socializados por aquela instituição: os estudantes – que se concretiza como ação disruptiva e que abre espaço para o desenrolar de transformações sociais.

O alcance dessa ação disruptiva ultrapassa, por sua vez, os limites da educação escolar e os muros das escolas. Proporciona o diálogo entre diferentes escolas, entre diferentes territórios, entre diferentes saberes. Retira os sujeitos da educação escolar de suas carteiras e os leva a construir sua cidadania em outros espaços do nosso Estado democrático.

Seria possível pensar na institucionalização de um projeto como o *Projeto Onda*? Ou seja, seria possível pensar no *Projeto Onda* como uma política pública, como

orientadora da política e da prática educacional brasileira? Acredito que sim. Mas para tanto, precisaríamos transformar o próprio sistema e a própria educação escolar brasileira – o que parece pouco provável nos dias de hoje.

Isso não quer dizer, no entanto, que não existam experiências transformadoras, desencadeadas por ações disruptivas endógenas aos espaços escolares. Atores institucionalizados (estatais) podem também tornar-se agentes transformadores, disparadores de rupturas e de processos transformativos – objetiva e subjetivamente. Tais ações permanecerão, contudo, contra-hegemônicas e disruptivas enquanto contarmos, institucional e formalmente, com um contexto educacional no qual a dimensão econômica prevalece sobre as dimensões do reconhecimento e da representação.

Ainda assim, se mantidas a porosidade e a permeabilidade das escolas; se mantida uma sociedade civil fortalecida, pensante e atuante, as contradições e tensões presentes em nossa sociedade poderão continuar adentrando os espaços das escolas e produzindo rupturas e transformações na vida social, subjetiva e objetivamente. Pode ser, enfim, que as transformações nos espaços de educação escolar tenham que se processar exatamente assim: como ondas que invadem o território da educação formal, transformando-o e transbordando-o. A revolução total pode ser que se mantenha apenas no espaço utópico do desejo – esse que nos movimenta e nos ondula, mar adentro, mar afora.

### **Desdobramentos e continuidades.**

Finalizamos as reflexões e considerações desta tese apontando algumas possibilidades de desdobramentos e continuidades da pesquisa conduzida:

1. A relevância atribuída ao papel das/os professoras/es nos processos de subjetivação dos/as estudantes, tanto por grande parte dos estudos e pesquisas consultadas, quanto pelos/as entrevistados/as na pesquisa de trajetórias e na pesquisa exploratória, sugerem a possibilidade de um estudo de trajetórias de docentes, no mesmo marco deste aqui desenvolvido e com um foco nos processos de subjetivação das/os próprias/os professoras/es em suas trajetórias profissionais e pessoais em sala de aula.

2. A relação entre escola e comunidade, a partir do ponto de vista dos processos mais recentes de territorialização de demandas e direitos, também é matéria que desponta dessa tese como objeto para pesquisas posteriores.
3. Conforme indicado no texto, a ampliação desse estudo a partir de um diálogo aprofundado com a sociologia das emoções pode produzir desdobramentos interessantes no que se refere à análise dos processos de subjetivação em trajetórias escolares.
4. Manter a continuidade do estudo das cinco trajetórias desenvolvidas nessa tese, por meio do acompanhamento no tempo das experiências sociais desdobradas a partir da experiência com o *Projeto Onda*.
5. Refletir sobre a relação entre Estado e sociedade nos espaços da educação escolar a partir da pesquisa continuada sobre a atuação de organizações e movimentos da sociedade civil organizada junto a instituições da educação formal nos níveis fundamental e médio. Quais seriam os limites das ações disruptivas endógenas e exógenas ao ambiente escolar?
6. Finalmente, do ponto de vista das políticas públicas de formação docente, parecem-nos relevante e pertinente, como desdobramento desta tese, a elaboração de uma proposta de formação para professoras/es que mobilize as dimensões da representação (política) e do reconhecimento (cultural-simbólica) em suas práticas pedagógicas e em seus próprios processos de subjetivação.

## Referências bibliográficas

ALEXANDER, Jeffrey C. “O novo movimento teórico”. In Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 2, n. 4, p. 5-28, 1987.

\_\_\_\_\_. *The meanings of social life. A Cultural Sociology*. New York: Oxford University Press, 2003.

ALMEIDA, Ana Maria F. & MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. “Sociologia da Educação”. In Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, v. 20, n. 1, 2008. Pp.9-12.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga *et al.* “Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional”. In Revista Dados, vol. 56, no. 03, 2013. Pp. 571-603.

APPLE, Michael. “Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente”. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo (60): 3-14. Fev/1987.

\_\_\_\_\_. *Can Education Change Society?* New York/London: Routledge, 2013.

ARNOT, Madeleine & DILLABOUGH, Jo-Anne. *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London and New York: Routledge/Falmer, 2000.

BALL, Stephen J. “Some sociologies of educations: a history of problems and places, and segments and gazes”. In The Sociological Review, 56:4, 2008. Pp. 650-669.

BARBOSA. “A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil”. In Soares, S. et al (org). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. Pp. 93-114.

BAUMAN, Zygmunt. *Danos colaterais. Desigualdades sociais numa era global*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BECKER, Howard S. *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press, 1963.

\_\_\_\_\_. *Telling about society*. The University of Chicago Press, Chicago, 2007. Pp. 7 a 29.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BITTAR, Mariana. *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil*. 2011. 272 pp. Tese de doutorado defendida na Faculdade

de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011.

BOTO, Carlota. “Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático”. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set/dez, 2004.

\_\_\_\_\_. “A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade”. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, mai/ago, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Les Sens Pratique*. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. *La Distinction*. Paris: Les Editions de Minuit, 1979.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Nogueira, Maria Alice & Catani, Afrânio (orgs). Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

\_\_\_\_\_. “A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura”. In *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, Jan-Abr/2007. Pp. 15-23.

\_\_\_\_\_. “Os jogos de escalas na sociologia da educação”. In *Educação e Sociologia*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 607-620. Mai/ago, 2008.

BRANDÃO, Zaia; CANEDO, Maria Luiza & XAVIER, Alice. “Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores públicos e privado”. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49. Jan-abr/2012. Pp. 193-243.

BRUNER, Jerome. “Cultura, Mente e Educação”. In Bruner, J. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. Pp. 15-70.

BRUSCHINI, Cristina & AMADO, Tina. “Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (64): 4-13, fev/1988.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. “Merely Cultural”. In *New Left Review*, Londres, I/227, Jan./Fev. 1998, pp. 33-44.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2ª ed. Brasília, 2001.

CARDOSO, Raul. Entrevista concedida à doutoranda em 18 de agosto de 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”. In Cavalleiro, E. (org.). *Racismo e Anti-racismo na educação. Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. Pp. 141-160.

\_\_\_\_\_. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVIEDES, Elizabeth Guerrero & FERNÁNDEZ, Patrícia Provoste & BARRIENTOS, Alejandra Valdés. “Acceso a la educación y socialización de gênero en un contexto de reformas educativas”. In Caviedes et al (orgs). *Equidad de gênero y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama-FLACSO-IESCO, 2006. Pp. 07-50.

COUTO, Gustavo Belissário d’Araújo. *A Rua é Pública! A Boca é nossa! Uma etnografia com crianças na Estrutural – DF*. Monografia de Conclusão do Curso de Ciência Política, Brasília, julho de 2013. 60 pags.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “A educação escolar, a exclusão e seus destinatários”. In Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, dez. 2008. Pp. 205-222.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & ANTUNES, Fátima Ferreira. “Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina”. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago/1993.

DIEESE. *Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal. Relatório Analítico Final (Produto 6)*. DIEESE, fevereiro/2011.

DOMINGUES, Petrônio. “O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil”. In Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 963-994, set/dez. 2009.

DUBAR, Claude. “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos”. In Educação e Sociedade. Vol. 19, n. 62, Campinas/SP. Abr/1998. s/p.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. “O que é uma escola justa?”. In Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set/dez, 2004. Pp 539-555.

\_\_\_\_\_. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. "Why Remain 'Classical'?". In *European Journal of Social Theory*, 10 (2): 247-260, 2007.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EMIRBAYER, Mustafa. & GOODWIN, Jeff. *Network analysis, culture and the problem of agency*. *American Journal of Sociology* 99(6), 1411-1454, may/1994.

FABIANI, J. L. *O que resta do agente social? A análise sociológica frente à exemplaridade biográfica e à diminuição de si*. *Tempo Social*. USP, São Paulo, 14(1): 33-65, maio/2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria et al. "A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira". In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, jan-abr/2004. Pp. 139-159.

FERRARO, Alceu Ravello & MACHADO, Nadie Christina Ferreira. "Da universalização do acesso à escola no Brasil". In *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no. 79, Agosto/2002. Pp. 213-241.

FOUCAULT, Michel. "O homem e seus duplos". In *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRASER, Nancy. *Justice Interruptus. Critical Reflections on the 'Postsocialist' Condition*. New York & London: Routledge, 1997.

\_\_\_\_\_. "A rejoinder to Iris Young". *New Left Review*, nº 223. Londres, 1997a, pp. 126-9.

\_\_\_\_\_. "Heterosexism, Misrecognition and Capitalism: a Response to Judith Butler". *New Left Review*, *New Left Review* I/228, March-April 1998. Pp. 140-149.

\_\_\_\_\_. "Rethinking Recognition". *New Left Review*, May/Jun 2000. Pp. 107-120.

\_\_\_\_\_. "Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation". In Fraser, N. & Honneth, A. *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London/New York: Verso, 2003.

\_\_\_\_\_. "Reframing Justice in a Globalizing World". In *New Left Review*, no 36, New York, nov./dec. 2005. Pp. 01-19.

\_\_\_\_\_. "Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação". In *Estudos Feministas*, no 15(2): 240, Florianópolis, maio-agosto, 2007. Pp. 291-308.

\_\_\_\_\_. “O Feminismo, o capitalismo e a astúcia da História”. In *Mediações*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 11-33, jul/dez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Fortunes of Feminism. From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. London/New York: Verso, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7ª edição. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

GAME, Ann. “Sociology’s Emotions”. In *The Canadian Review of Sociology and Anthropology – CRSA/RCSA*, 34.4, 1997. Pp. 385-400.

GAUDAD, Ludmila. Entrevista concedida à doutoranda em 24 de agosto de 2013.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Pp. 1-89/229-301.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIDDENS, Anthony; LASH, Scott & BECK, Ulrich. *Modernização Reflexiva. Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

GOFFMAN, Erving. *Interaction Ritual. Essays on Face-to-face Behaviour*. Pantheon Books, New York: 1967.

\_\_\_\_\_. *The Interaction Order: American Sociological Association*. Presidential Adress. *American Sociological Review*, 1983, vol. 48, n.1.

GOMES, Nilma Lino. “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”. In Cavalleiro, E. (org.). *Racismo e Anti-racismo na educação. Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. Pp. 83-96.

GONÇALVES, Rita de Cássia & LISBOA, Teresa Kleba. “Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida”. In *Revista Katál*. Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007. Pp. 83-92.

GOODE, Erich. *Is the Sociology of Deviance still relevant?* In *The American Sociologist*. Vol. 35, No. 4, Dezembro/2004, pp. 46-57.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998.

HARDING, Sandra. *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

- HERINGER, Rosana. Comentário ao artigo de Barbosa, M. L. O. “A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil”. In Soares, S. et al (org). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. Pp. 115-120.
- HOLSTEIN, J. A. *Defining Deviance: John Kitsuse’s modest agenda*. In *The American Sociologist*. 2009. Vol. 40, No. 01, pp. 51-60.
- HOOKS, bell. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Where we stand: class matters*. New York/London: Routledge, 2010.
- INESC. *Projeto Onda: Adolescentes em movimento pelos direitos*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Descolad@s. Revista de Direitos Humanos*. Brasília: INESC, 2010. Ano 1 No. 01.
- \_\_\_\_\_. *Descolad@s. Revista de Direitos Humanos*. Brasília: INESC, 2011. Ano 2 No. 02.
- \_\_\_\_\_. *Descolad@s. Revista de Direitos Humanos*. Brasília: INESC, 2013. Ano 3 No. 03.
- \_\_\_\_\_. *Descolad@s. Revista de Direitos Humanos*. Brasília: INESC, 2014. Ano 4 No. 04.
- KRAWCZYK, Nora. “Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje”. In *Cadernos de Pesquisa*. V. 41, No. 144, Set/Dez 2011. Pp. 752-769.
- LAHIRE, Bernard. “À quoi sert la sociologie?” *La Découverte*. Paris. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LATOUR, Bruno. *Por uma antropologia do centro*. *Mana*. Vol. 10, no. 02. Rio de Janeiro. pp. 397.
- \_\_\_\_\_. *Reassembling the Social*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- LAURETIS, Teresa de. *A Tecnologia do Gênero*. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (org.). *Tendências e Impasses. O feminismo como crítica da cultura*. 1994: Rio de Janeiro, Rocco. (original de 1987).
- \_\_\_\_\_. *Eccentric Subjects: Feminist Theory and Historical Consciousness*. In: *Feminist Studies*. 1990. Vol. 16, n. 01.

- LIMA, Rita de Cássia P. (2001). *Sociologia do desvio e interacionismo*. In Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 13(1), pp. 185-201.
- LINHARES, Elizabeth Ferreira. “Escravos na roça, anjos na escola”. In Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, v. 20, n. 1, 2008. Pp. 95-117.
- LYOTARD, Jen-François. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- MADSEN, Nina. *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro. 1996-2007*. Setembro/2008. 199 pp. Dissertação de mestrado defendida no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, setembro/2008.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. “Pragmatismo e desenvolvimento no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960”. In Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, Jan-abr/2006. Pp. 96-113.
- MONTEIRO, Regina Maria. “Civilização e Cultura: paradigmas da nacionalidade”. In Cadernos Cedes, ano XX, n. 51, nov/2000. Pp. 50-65.
- MOUFFE, Chantal. “Carl Schmidt and the Paradox of Liberal Democracy”. In Mouffe, C. (ed.). *The Challenge of Carl Schmidt*. London: Verso, 1999.
- \_\_\_\_\_. “Por um modelo agonístico de democracia”. In Dossiê Democracias e Autoritarismos. Revista Sociologia Política, no 25, nov. 2005. Pp. 11-23.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice. “Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão”. In Revista Brasileira de Educação, n. 26, mai-ago/2004. Pp. 134-184.
- NOGUEIRA & NOGUEIRA. *Bourdieu e a educação*. São Paulo: Autêntica Editora, 2004.
- OSORIO, Rafael Guerreiro. “Classe, Raça e Acesso ao Ensino Superior no Brasil”. In Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set/dez 2009. Pp. 867-880.
- PAIS, José Machado. *Nos rastros da solidão*. Editora Ambar. Porto, 2006.
- PAIXÃO, Marcelo et al (org.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond/LAESER, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro”. In Estudos Avançados, 21 (61), 2007. Pp. 243-266.

- PAUL, Jean-Jacques & BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. “Qualidade docente e eficácia escolar”. In *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v. 20, n. 1, 2008. Pp. 119-133.
- PAULILO, André Luiz. “Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX”. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 467-496, mai/ago 2004.
- \_\_\_\_\_. “Uma historiografia da modernidade educacional”. In *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 45, p. 27-49, jan/jun, 2010.
- PAZ, Octavio. “O desconhecido de si mesmo: Fernando Pessoa”. In *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais. Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- PEROSA, Graziela. “Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas”. In *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 20, n. 1. Pp. 51-68.
- PHILIPS, Anne. “From inequality to difference: a severe case of displacement?”. In *New Left Review* 1/224, jul./ago., 1997.
- \_\_\_\_\_. “De uma política de ideias a uma política de presença”. In *Estudos Feministas*, ano 9, 1/2001. Pp. 268-290.
- QUIVY, Raymond & LUCVAN, Campenhoudt. *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. “Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica”. In *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 52, nov/2000. Pp. 1-19.
- ROSEMBERG, Fúlvia. “Education, Democratization, and Inequality in Brazil”. In Stromquist, N. (ed). *W omen and Education in Latin America. Knowledge, Power and Change*. Boulder/London: Lynne Rienner Publishers, 1992. Pp. 33-46.
- \_\_\_\_\_. “Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica”. In *Educação e Pesquisa*, v. 27, no 1. São Paulo, jan./jun. 2001. Pp. 47-68.
- \_\_\_\_\_. “Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo”. In *Estudos Feministas*, ano 09, 2/2001. Pp. 515-540.
- ROSEMBERG, Fúlvia & MADSEN, Nina. “Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo”. In *Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010*. Brasília: ONU Mulheres/CEPIA, 2011.

- ROSEMBERG, Fúlvia & MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. “A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões”. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, set/dez, 2010. Pp. 693-728.
- SANFELICE, José Luis. “O manifesto dos educadores (1959) à luz da história”. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, mai-ago/2007. Pp. 542-557.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão & DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. “Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares”. *Revista Brasileira de Educação*. V. 18, n. 52. Jan-mar/2013. Pp. 49-64.
- SAVIANI, Dermeval. “O Legado Educacional do ‘Longo Século XX’ Brasileiro”. In Saviani, D. et al. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2006. Pp. 9-58.
- SCHWARTZMAN, Simon. “Os desafios da educação no Brasil”. In Brock, C. & Schwartzman, S, (ed.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Pp. 10-49.
- SCOTT, Joan. “El Género: una categoría útil para el análisis histórico”. In James e Amelang e Mary Nash (eds). *História y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Edicions Alfons en Magnanim, Institució Valencina de Estudis i Investigació, 1990.
- SEWELL Jr, W. H. *A theory of structure: duality, agency and transformation*. *American Journal of Sociology*, 1992, 98(1): 1-29, July.
- SILVA, Carmen (org.). *Experiências em Pedagogia Feminista*. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.
- SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- Resenha de MARTINS, Carlos Benedito. “Encontros e desencontros da sociologia e educação no Brasil”. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 53, p. 161-169, 2003.
- SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, 203 p. Resenha de XAVIER, Maria do Carmo. “Sociologia da sociologia da educação”. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, dez/2003.

- SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. “Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial”. In Cavalleiro, E. (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação. Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. Pp. 65-82.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. “O conceito de experiência social em François Dubet: possibilidades analíticas”. In *Mediações*, v. 14, n. 1, p. 275-290, jan/jun, 2009.
- SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- TOURRAINE, Alain. “Sociology after Sociology”. In *European Journal of Social Theory* 10 (2): 184-193, 2007.
- VAN ZANTEN, Agnes. “Saber global, saberes locais. Evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra”. In *Revista Brasileira de Educação*, set-dez/1999, n. 12. Pp. 48-58.
- VEIGA, Cynthia Greive. “Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma visão imperial”. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set/dez 2008. Pp. 502-516.
- WAUTIER, Anne Marie. “François Dubet e a Sociologia da Experiência”. In Dubet, F. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. Pp. 15-20.
- \_\_\_\_\_. “Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet”. In *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 9, jan/jun 2003, p. 174-214.
- WELLER, Wivian & PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e Prática*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- WELLER, Wivian & SILVEIRA, Marly. “Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília”. In *Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(3): 424, set-dez/2008. Pp. 931-947.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. “Práticas de gestão e feminização do magistério”. In *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 126, p. 609-634, set/dez, 2005.
- YANNOULAS, Silvia. *Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia. Brasil y Argentina (1870-1930)*. Brasília: FLACSO e UnB, 1994. 265 p. Tese (doutorado) – Programa de Doutorado Conjunto em Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe, Departamento de Sociología, Universidade de Brasília e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO/Brasil), Brasília, 1994.
- YANNOULAS, Silvia. Entrevista concedida à doutoranda em 19 de agosto de 2013.

ZAGO, Nadir. “Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas”. In Paideia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, jan-jul/2000. Pp. 70-80.

## ANEXO 1: Roteiro para entrevistas

### Roteiro – Trajetórias escolares:

#### BLOCO 1: PERFIL SOCIOECONOMICO

1. Qual é a sua idade?
2. Sexo feminino? Masculino?
3. Onde você mora, em qual bairro ou cidade?
4. Mora com seus pais?
5. Você tem irmãos ou irmãs?
6. Qual é a ocupação dos seus pais?
7. Qual é a sua cor ou raça (espontânea e única)?
8. Pensando nas categorias do IBGE, você diria que a sua cor ou raça é:
  - a. Branca;
  - b. Preta;
  - c. Parda;
  - d. Amarela;
  - e. Indígena;
  - f. Outra.
9. Apenas para classificação, eu vou ler uma lista de religiões para que você me indique quais são as suas (múltipla):

1. Evangélica pentecostal	2. Evangélica não pentecostal/protestante
3. Umbanda	4. Candomblé
5. Espírita kardecista	6. Católica praticante
7. Católica não praticante	8. Judaica
9. Outra religião?	10. Acredita em Deus, mas não tem religião
11. É ateia/ateu; não acredita em Deus; é agnóstico.	

10. Você tem ideia de quanto foi, aproximadamente, a renda familiar em sua casa no mês passado? Pode marcar a faixa correspondente dentre as opções abaixo?

1. Até R\$ 678,00	4. Mais de R\$ 3.390,00 até R\$ 6.780,00	7. Não tem renda
2. Mais de R\$ 678,00 até R\$ 1.356,00	5. Mais de R\$ 6.780,00 até 13.560,00	8. Não sabe
3. Mais de R\$ 1.356,00 até R\$ 3.390,00	6. Mais de 13.560,00	9. Recusa

## **BLOCO 2: DADOS EDUCACIONAIS**

- Escolas onde estudou.
- Em que momento da trajetória educacional se encontra agora.
- Já repetiu algum ano na escola?

## **BLOCO 3: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL**

1. Me conta a tua história com relação à escola. Com quantos anos você começou a ir à escola, pra qual escola você foi e para quais a partir daí?
2. Como eram as escolas em que você estudou? Tinham boa estrutura, bons materiais?
3. Como eram os professores?
4. O que você sente que a escola trouxe pra vc, de positivo e, se for o caso, de negativo também?
5. O que de mais legal você viveu na escola? E o que de mais difícil?
6. Se tivesse que me dizer uma palavra que traduzisse pra vc a tua relação com a escola, qual seria?
7. E o projeto Onda, quando entrou nessa história?
8. Como era participar do projeto dentro da escola? Tinha a ver o que vc fazia no projeto e o que fazia na escola?
9. O que mudou pra vcs, dentro da escola, depois que começaram a participar do projeto?

10. Se tivesse que me dizer uma palavra que traduzisse pra vc a tua relação com o projeto Onda, qual seria?
11. Qual a importância da educação das escolas pra vida de vocês? Acha que o que aprendem na escola muda alguma coisa? O que?

### **Roteiro para entrevistas exploratórias:**

1. Você poderia me contar sobre sua trajetória na educação e na militância nesse campo?
2. Como você percebe a educação formal no Brasil hoje? Para que ela serve? Para quem?
3. Quais são as bases estruturais das desigualdades no sistema formal de ensino? Como elas se expressam?
4. Você acredita na possibilidade de transformações sociais por dentro da educação formal?
5. Temos avançado nessa direção no âmbito da educação brasileira?
6. Qual seria o lugar da escola nesse processo?
7. É preciso transformar o sistema para transformar o processo? De onde parte essa mudança?
8. Quais são as maiores dificuldades para se empreender mudanças no sistema educacional?