



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**DORENILDO DOMINGUES MATOS**

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E *HABITUS*:**  
**UM ESTUDO DAS PRÁTICAS INFORMAIS NA ESCOLA PÚBLICA**

**FORTALEZA**

**2013**

DORENILDO DOMINGUES MATOS

EDUCAÇÃO, ESCOLA E *HABITUS*:  
UM ESTUDO DAS PRÁTICAS INFORMAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. PhD. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra

FORTALEZA

2013

DORENILDO DOMINGUES MATOS

EDUCAÇÃO, ESCOLA E HABITUS:  
UM ESTUDO DAS PRÁTICAS INFORMAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Antropologia da Educação.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Phd. Bernadete Lourdes de Ramos Beserra (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Vasconcelos da Costa  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi  
Universidade Estadual do Ceará – UFC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília de Franceschi Neto Domingos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira– UNILAB

*In memoriam* dos meus Pais,  
Seu Antonio e Dona Franciné.

## AGRADECIMENTOS

Ao CNPq pelo financiamento público da pesquisa.

A minha instigante orientadora, Bernadete Beserra, que combinando motivação e rigor, permitiu-me realizar um trabalho com independência, compromisso social e científico.

As professoras membros da banca examinadora: Marilia De Franceschi Neto Domingos, Maria de Fátima Vasconcelos da Costa pela participação análises e sugestões preciosas na defesa do projeto e na banca final.

Ao professor Alcides Fernando Gussi por aceitar participar da banca final.

Aos colegas do grupo de estudos “Negritude e Cearensidade”, particularmente, o incansável e laborioso, Diego de Jesus, a extraordinária e intrigante, Silvana Mariz, o resoluto Joamir Brito e a gentil, Cristina Imaculada. E ainda, Ana Iza Ana e Natália, Valéria Cassandra, Phelipe Bezerra e Ana Lícia, que sugeriu o termo estatuto para fins deste trabalho e a Rémi Lavergne pela acolhida e entusiasmo, com a pesquisa.

A Minha consideração ao eixo Filosofias da Diferença, e Educação, da linha Filosofia e Sociologia da Educação – FILOS, sobretudo aos professores Silvio Gadelha e Homero Lima, por apresentar-me com esmero a filosofia de Deleuze e Heidegger, respectivamente, e aos colegas: Cristina Mandau, Alexandre Mourão, Anderson Duarte, Paulo Caldas, Thiago Mota e André Magela.

As minhas sensacionais colegas/amigas: Ana Cláudia e Elba Soares pela amizade e sabedoria.

Aos amigos: Kátia Adriano, Robson Alves e pelo encorajamento a iniciativa de tentar o mestrado.

Ao Victor Braga, Ribamar Jr, Marcos Luã e Isadora Moraes pela convivência extremamente prazerosa e rica em nossa república e coletivo de moradia. A nossos senhorios Raimundo e Raimundo Filho.

A Camila Onofre e Ana Bela pela presença e intensidade. E também a Silvia Helena, Rayssa Pereira, Nivia Marques, Felipe Canuto, Camila Maciel, Natália de Andrade, Alana Alencar, Evilásio Oliveira, Glauce Borba, André Ramos, Gabriel Neto, Ridson Araújo, Gerson Ledesma e Wilson pelo apoio.

A Sergiano e Juracy pela revisão técnica, bem como pela escuta e motivação.

A Fabiana Alcântara pelo carinho, torcida e paciência.

A Cail (Casa de Apoio a Iniciativas Libertária) nas pessoas de Apolo e Mocinha pela gentileza e generosidade.

A André Gonçalves, Francisco Freire e Gleiciane pelo carinho e compreensão.

A minha amada irmã Benzinha Matos e minhas sobrinhas Thayanne e Thayná.

Aos meus amados Irmãos Antonio Cláudio, João Domingues e Paulo Jorge.

A Madalena Gadelha pela força e dedicação.

A minha filha Emely Matos pela energia, esforço e inspiração.

A toda comunidade escolar da EEFM Grande Bom Jardim.

A esses vão meus sinceros sentimentos de gratidão.

Dos eventuais méritos deste trabalho compartilham todos, mas os pecados são apenas meus.

“A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum”. (Hannah Arendt)

## RESUMO

Trata-se de um estudo sobre práticas informais na escola pública brasileira, orientado pela teoria do *Senso Prático*, de Pierre Bourdieu (2009), pautada na ideia de que lógica social da ação orienta-se por princípios ordenadores, por “*estruturas estruturantes*”, não sendo esta um produto nem consciente, nem inconsciente plenamente. Portanto, analisar o cotidiano escolar, significa buscar compreender por quais princípios ordenadores aquele universo específico rege-se. Tendo por objetivo investigar a relação entre Educação e *práticas informais*, a pesquisa teve por campo uma instituição pública de Ensino Fundamental e Médio, localizada na periferia do município de Fortaleza, sendo seu nome preservado para fins deste trabalho científico. Neste viés, todos agentes da comunidade escolar gestores, professores, servidores e alunos, são sujeitos desta investigação, que parte das seguintes questões: quais as implicações das práticas informais no cotidiano de uma escola pública? Qual o lugar do formal e do informal no debate sobre o caráter do brasileiro? Por que *práticas informais* e não *jeito, jeitinho* ou *jeitão*? Qual a relação entre Educação e informalidade? Em que contexto histórico e socioeconômico a escola se localiza? Qual a relação entre o entorno, a escola e as práticas informais? O que são *práticas informais* e qual a sua relação com o conceito de *habitus*? Em suma: Qual o lugar das práticas *informais* num instituição formal de ensino público brasileiro? A investigação do cotidiano da instituição e de seus agentes indicou uma dependência crônica de estratégias informais para garantir o funcionamento institucional (administrativo) da escola, bem como de suas atividades ordinárias: as aulas, as atividades culturais, esportivas, as feiras de ciência, aulas de campo. O trabalho, avalia que as práticas informais operam como *habitus* (2009), uma instituição difusa (DOUGLAS, 1998) que ora garante os rituais (MACLAREN, 1992) da instituição escolar, ora funcionam como cultura contra-escolar (WILLIS, 1991). A pesquisa foi financiada com recursos públicos, via CNPq.

**Palavras-chave:** Educação. Práticas informais. Informalidade. *Habitus*.

## ABSTRACT

This is a study of informal practices in Brazilian public schools, based on Pierre Bourdieu's Theory of Practice (2009), which proposes that the social logic is guided by ordination principles, "structuring structures", neither a full conscious product nor an unconscious one. Therefore, analyzing the everyday school means trying to comprehend which are the ordination principles that rule this specific universe. Aiming to investigate the relation between Education and *informal practices*, this research had as a field a public school of primary and secondary education on the periphery of Fortaleza — having in mind the preservation of the institution, its name was omitted in this work. This way, all the agents of school community like directors, teachers, employees and students are subjects in the present investigation, which core is composed by the following questions: Which are the implications of the informal practices on the everyday of a public school? Which is the place of formal and informal on the debate about the Brazilian character? Why *informal practices* and not *jeito*, *jeitinho* or *jeitão*? Which is the relation between Education and informality? Which are the historical, social and economical contexts of the mentioned school? Which is the relation between the surrounding of this institution and the informal practices? What informal practices are and which is their relation with the *habitus* concept? In sum: Which is the place of the *informal practices* in a formal institution of public education in Brazil? The investigation of the everyday in the referred school indicated a chronic dependence of informal strategies in order to guarantee the institutional functioning (administration) as well as the ordinary activities, namely: the classes, the cultural and sportive activities, the science fairs, the outdoor classes etc. The present work proposes that the informal practices operate as *habitus* (2009), it means, a diffuse institution (DOUGLAS,1998) which works both in order to guarantee the rituals (MACLAREN,1992) of the school and to function as a culture against it (WILLIS, 1991). The research was financed by public resources through CNPq.

**Keywords:** Education. Informal practices. Informality. *Habitus*.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Projeto Aprender, Brincar e Crescer
ABVM	Associação Benéfica Vida Melhor
APEOC	Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará
BJ	Bom Jardim
CAPES AD	Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas
CCBJ	Centro Cultural Bom Jardim
CCSMPSC	Conselho Comunitário dos Moradores do Parque Santa Cecília
CDVHS	Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
CEB	Câmara de Educação
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos Universidade de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMDICA	Comissão de Educação da Câmara Municipal de Fortaleza

COVIO	Laboratório de Estudos da Conflitualidade
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
FACED	Faculdade de Educação
FUDEB	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GBJ	Grande Bom Jardim
GPDU	Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano (GPDU)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LABVIDA	Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEV	Laboratório de Estudos da Violência
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSMCBJ	Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim
NSE	Nível socioeconômico
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

PSB	Proteção Social Básica
RAC	Rede de Arte e Cultura do Bom Jardim
RDLIS	Rede de Desenvolvimento Sustentável do Grande Bom Jardim
RREAJAN	Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri
SEDUC	Secretaria de Educação
SER	Secretaria Regional
SINDIUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SSPDS	Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social
TAF	Tempo de Avançar do Ensino Fundamental
TAM	Tempo de Avançar do Ensino Médio
UBES	Unidade Básica de Saúde
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal Ceará

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: MATIZANDO CONEXÕES E DESCONTINUIDADES DO ITINERÁRIO DE PESQUISA .....</b>	<b>14</b>
<b>2. A GÊNESE DE UM OBJETO.....</b>	<b>25</b>
2.1. A sociologia boudieusiana: método, rigor e heterodoxia .....	25
2.2. O grupo de estudos e pesquisas: Negritude e Cearensidade – Identidades étnicas e relações raciais no Ceará.....	34
2.3. O grupo de estudos sobre instituições do ensino público e a pós-graduação na área da educação brasileira.....	36
2.4. Relato de experiência: uma reflexão sobre docência e informalidade ...	38
2.5. Relato de experiência: docência e vínculo formal .....	40
<b>3. A EDUCAÇÃO, A CULTURA BRASILEIRA E O DEBATE SOBRE FORMALIDADE E INFORMALIDADE.....</b>	<b>46</b>
3.1. A tradição ideológica da cultura brasileira: liberalismo, teoria emocional da ação e economismo.....	46
3.2. Uma breve análise de <i>jeito</i> , <i>jeitinho</i> e <i>jeitão</i> .....	50
3.3. Informalidade e educação: formal, informal e não-formal.....	58
<b>4. O CAMPO: OS NÚMEROS, A ESCOLA, O <i>HABITUS</i> E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA .....</b>	<b>65</b>
4.1. Onde fica a escola?: história e dados estatísticos do Grande Bom Jardim (GBJ).....	65
4.2. Dramas, ilicitudes e números invisíveis .....	74

4.3. Os dados oficiais da escola ou a violência os números .....	80
4.4. E. E. F. M. Grande Bom Jardim: trajetória, desafios e gestões.....	86
4.5. Maria Vitalina Brasil: servidora pública voluntária, temporária e terceirizada.....	91
4.6. Rituais e <i>habitus</i> na escola .....	92
4.7. Instituição, má-fé e <i>habitus</i> : o estatuto das práticas informais.....	97
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO A – MAPA DAS REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DA PREFEITURA DO MUNÍCIPIO DE FORTALEZA.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO B – PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO C – OFÍCIO DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO D – PARECER DO CNE/CEB Nº 21/2012 .....</b>	<b>130</b>

## 1. INTRODUÇÃO: MATIZANDO CONEXÕES E DESCONTINUIDADES DO ITINERÁRIO DE PESQUISA

Este trabalho é um estudo sobre a escola pública brasileira. Trata-se de uma etnografia orientada pela teoria do *Senso Prático* (2009), proposta pelo sociólogo Pierre Bourdieu, tendo por foco as *práticas informais* no cotidiano de uma instituição de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino Pública do Ceará, localizada numa área da periferia do município de Fortaleza, conhecida pelos altos índices de violência e pobreza.

A gênese deste objeto de pesquisa está vinculada aos debates no grupo de estudos Antropologia da Educação, coordenado pela professora Bernadete Beserra.<sup>1</sup> Foram as leituras e questões suscitadas ali, bem como as dificuldades enfrentadas em sala de aula, que me levaram a refletir detidamente sobre as implicações das práticas informais no cotidiano de uma instituição escolar.

A oportunidade de pensar sistematicamente estas questões ocorreu a convite da já referida professora, com quem já havia trabalhado, como bolsista de Iniciação Científica, no projeto de pesquisa “O negro e o debate sobre o sistema de cotas no Ceará”<sup>2</sup>. Em princípio o grupo de estudos de Antropologia da Educação se concentraria na análise de escolas públicas de todos os níveis de ensino. Pouco a pouco, porém, passou a concentrar a sua atenção no estudo das instituições de Ensino Público Superior a partir de uma reflexão etnográfica, profunda, sobre o caso da própria Faculdade de Educação-FACED/UFC.

Apesar da mudança no foco de interesse do grupo, eu e outros alunos que já estávamos desenvolvendo estudos na Educação Básica assim

---

<sup>1</sup> O Grupo de Pesquisa Antropologia da Educação: Discursos e Práticas da Diferença na Escola Pública Brasileira Pós LDB 1996 é formado por pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação interessados em compreender o impacto dos discursos e práticas da diferença na cultura escolar a partir das transformações desencadeadas pela aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O grupo é coordenado por Bernadete Beserra e Rémi Lavergne.

<sup>2</sup> O grupo “Negritude e Cearensidade: Identidades étnicas e relações raciais no Ceará”, liderado pela professora Bernadete Beserra desenvolve estudos históricos e antropológicos sobre a construção da identidade cearense e das formas como esta repercute nas relações sociais hoje. Alguns trabalhos produzidos pelo grupo: BESERRA (2012, 2011, 2006, 2003, 2001); MARIZ, (2012, 2011); MATOS (2011, 2009); NASCIMENTO (2011); JESUS, D. & MATOS, D. D. (2010, 2009); OLIVEIRA (2011).

continuamos. Permaneci, portanto, com o objetivo inicial de realizar um estudo sobre a escola pública, a partir da minha própria experiência docente, mas de acordo com a perspectiva de investigação proposta pelo grupo para o ensino superior. Minha decisão deve-se, em grande parte, à leitura sugerida, ainda no primeiro momento, de *Aprendendo a ser trabalhador* de Paul Willis (1991), uma etnografia escolar realizada numa escola pública inglesa, entre 1972 e 1975. O trabalho descreve a tensão entre a cultura escolar e a resistência a esta expressa, no interior da escola, por um grupo informal, os “rapazes”, estudantes, jovens do sexo masculino, filhos da classe operária.

A leitura de Willis ajudou-me a estranhar práticas escolares que eu já havia naturalizado. Iniciei observando a relação entre a minha própria trajetória docente e a informalidade. A carreira docente poderia se pensar marcada pela formalidade, envolvida em trâmites burocráticos: mudança de escola mediante transferência, contratação, aprovação em concurso, etc. Mas refletindo sobre ela, a partir da minha própria trajetória, tive que reconhecer o contrário. O meu recente ingresso no magistério poderia ser uma das explicações para que não houvesse surgido até ali oportunidades de vínculos formais de emprego, em função da inexperiência naquele mercado de trabalho.

Mas, em diálogo com diversos colegas de trabalho em escola públicas e privadas de educação básica sobre suas trajetórias docentes, constatei que trabalhar sem vínculo formal era uma experiência comum aos professores em exercício na rede privada ou pública, iniciantes ou não, situação na qual o exercício da docência é submetido, por vias informais, à condição de subemprego: desvalorização salarial, superexploração e instabilidade financeira e emocional. A constatação de que as relações de trabalho no universo da educação escolar não eram imunes à precariedade das relações de trabalho em geral não surpreendia. Mas não podia dizer mesmo em relação ao seu grau de incidência.

A leitura de *Aprendendo a ser trabalhador*(1991), de Paul Willis, foi decisiva para pensar o presente trabalho. Na sua etnografia, Willis descreve a tensão entre a cultura escolar e a resistência de um grupo de estudantes. Uma resistência que se expressa na pilhéria, na agressividade, no machismo, no racismo, na homofobia e na xenofobia. No mundo dos rapazes, o trabalho é

valorizado em detrimento da escola porque visto como masculino, provedor, associado afetivamente à figura do pai, gerando uma identificação grupal, que tende a resistir aos valores escolares, visto como femininos, abstratos, burocráticos e formais. Deste modo, acaba-se constituindo uma cultura contraescolar que produz e reproduz clivagens impeditivas de uma solidariedade de classe mais ampla.

A leitura de Willis levou-me, pois, a observar o contraste entre as práticas e os discursos discentes. Concentrei esforços na análise das percepções dos alunos sobre família, comunidade e escola. Observei durante as aulas e em outros espaços da escola e também apliquei questionários, no decorrer das aulas, cujas respostas permitiam traçar um perfil, ainda que superficial, das turmas em relação às perspectivas de vida dentro e fora da escola. A análise do material coletado permitiu-me identificar uma frequência relevante de respostas que reverenciavam a instituição escolar. O que esta incidência significaria? Seriam apenas respostas mecânicas, mais uma tarefa escolar? Os alunos foram estimulados a escrever o que realmente pensavam. Insisti para que ficassem à vontade para serem críticos, pois não seriam identificados, mas mesmo assim suas percepções denotaram em geral uma respeitosa relação com a escola.

Os contrastes destas percepções com o conjunto de atitudes, gestos e comportamentos observados nos momentos de aula, levaram-me à leitura de trabalhos que abordassem também modos de reverência à escola. A busca levou-me a estudos sobre a escola e seus rituais. Mas a noção de *ritual* parecia-me, num primeiro momento, incompatível para analisar uma instituição moderna, porque se associava a modos tradicionais de cultura. Sendo os ritos da modernidade “des-sacralizados” pela razão, seria adequado pensar a escola como uma instituição atravessada pelas tensões entre modernidade e tradição? Esta era uma questão premente, uma vez que tendia a pensar a aula como o ritual central da escola e, neste caso, o discurso de reverência dos alunos à escola estava em flagrante contradição com as suas práticas que, a meu ver, completamente desvalorizavam a aula<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Nesta ocasião me detive num vão esforço de encontrar definições para “aula”, queria antes de qualificá-la, verificar uma possível conceituação, categorização, mas não encontrei nenhum

O trabalho de Peter McLaren, *Rituais na Escola*(1992), foi muito importante nesse sentido porque apresenta uma revisão dos estudos clássicos, que teorizaram e/ou recorreram à categoria de *rito* ou *ritual*. A leitura deste trabalho estimulante proporcionou a análise dos limites de uma abordagem ancorada estritamente na noção de *ritual*<sup>4</sup>. Os trabalhos de McLaren e de Willis forneceram elementos para me concentrar na dimensão das relações informais na escola, domínio comum, a ambos os trabalhos, mas, em si, objeto de nenhum deles. Em todo caso, suas respectivas pesquisas me inspiraram enormemente e sugeriram-me o campo e o objeto de análise.

Enquanto, de um lado, buscava elementos teóricos para refletir sobre os achados empíricos na “minha” escola, os debates no grupo de estudos tenderam a se concentrar na análise das relações de poder nas instituições de Ensino Público Superior, sobretudo a partir do que observávamos na nossa experiência nesta Faculdade de Educação. Na minha perspectiva, hipotética, eram incalculáveis os prejuízos legados pelas *práticas informais* a esta instituição *in totum*. Prejuízos produzidos pelo predomínio de “alianças” constituídas a partir de relações pessoais que, privadamente, influenciam na distribuição de oportunidades acadêmicas e outros recursos da instituição. A dimensão informal era, a meu ver, o elemento comum a todas as pesquisas discutidas no grupo de estudos e a sua compreensão mais profunda demandava uma incursão sobre os debates em torno da cultura e educação brasileiras.

Nesse sentido, privilegiei a leitura e revisão de clássicos da historiografia sobre o “caráter”, formal e informal, do brasileiro na relação com o público e o privado. A noção de *jeitinho*, tributária aos cânones estudados, emergia como ideia que poderia contemplar a análise das implicações das relações informais e de poder no universo institucional da escola. O que se esboçava era uma investigação que articularia a noção de *jeitinho*, ancorada no

---

trabalho desta ordem. Cito o caso, não por mera curiosidade, mas pelo espanto, em não haver nenhuma teorização estabelecida sobre uma noção tão corrente, sendo apenas uma noção intuitiva, um “impensado”, diria M. Heidegger.

<sup>4</sup> Roberto DaMatta, por ocasião do seu *Malandros, Carnavais e Heróis* também fez um balanço de trabalhos sobre *rituais*, ponderando que, a rigor, o que se pode afirmar é que *rituais* são momentos de intensificação. Pensando assim, a aula poderia ser pensada em termos dum *ritual*, momento de intensificação do conhecimento. Contudo, a dinâmica em sala de aula aconselhava pensar as limitações de circunscrever a pesquisa à ideia de *ritual*.

conceito de *habitus*, e escola pública. Mas a leitura de *A Ralé brasileira*(2009), de Jessé de Souza, levou-me a rever tal proposta em face do desmonte dos pressupostos epistemológicos, que claramente explicitou o comprometimento ideológico dos conceitos de *personalismo*, *homem cordial* e *patrimonialismo* aos quais a noção de *jeitinho* se filia e atualiza.

Paralelamente às leituras mencionadas, havia o estudo sistemático da obra do sociólogo Pierre Bourdieu, trabalho bem conhecidos no mundo e no Brasil. Destaco para fins desta pesquisa: *A Reprodução*(2010)<sup>5</sup>, no qual o sociólogo formula o conceito de *violência simbólica* para designar a ação da Instituição Escolar, que legitima uma desigualdade que lhe precede, ao selecionar os já “pré-selecionados”, conferindo-lhes títulos, que lhes darão vantagens simbólicas, referendando, assim, a clivagem preexistente entre as posições sociais, nunca admitidas, no decorrer do processo escolar. Estudei, especialmente, sua teoria dos três estados do capital cultural: incorporado, objetivado e institucionalizado; e a obra *Senso Prático*, na qual apresenta exaustivamente sua teoria a respeito das lógicas de ação a partir do seu conceito de *habitus*, um repertório pré-reflexivo, um banco de predisposições, operando com uma memória antecipatória, seletiva, que orienta a ação dos agentes, despendendo menor gasto de energia, em suma, é uma pré-tendência manifesta na ação dos agentes sociais.

A teoria do senso prático permite apreender a dinâmica cotidiana da escola a partir de suas práticas, entrevendo a sua lógica de ordenamento. A etnografia amparada na teoria do *senso prático* oferece a vantagem epistemológica de uma descrição densa do campo, dando visibilidade a fenômenos cuja organicidade seria imperceptível a perspectivas reducionistas: economicismos ou culturalismos. Um rígido controle epistêmico, que não se confunde com ecletismo, mas que tem abertura para a criatividade analítica.

---

<sup>5</sup> Teoria por vezes taxada de “reprodutivista” por apresentar uma visão fatalista da escola, desconsiderando contextos em que se potencialize uma atitude reflexiva que desmascare a própria *violência simbólica* que comete. Esta é uma percepção empobrecedora do contributo da sociologia bourdiueseana ao campo da educação, haja vista a sua vasta produção posterior, que torna claro que, longe de ser fatalista, é reflexiva e situada no social. Não sendo algo *a priori*, a *reprodução* é, portanto uma tendência da instituição escolar por sua estruturação e dinâmica.

As instituições não pensam ou são mal-intencionadas? As ideias de Mary Douglas (1998) trouxeram um alento em duas dimensões: teórica e metodológica. Em termos teóricos, sua releitura de Durkheim-Fleck, em *Como as Instituições Pensam*, viabilizou a compreensão da relação entre instituição, cognição e indivíduos. Para Douglas, as instituições são constitutivas da formação cognoscível dos indivíduos. Contribuição fundamental para lidar com as dificuldades no campo de pesquisa, sobretudo, no que tange a retratação dos interlocutores, permitindo descrever as ações, mas sem personificá-las, considerando, antes sim, o dinamismo entre as instituições e indivíduos.

A partir do terceiro capítulo, o campo passa a ser apresentado em camadas. Assim, situa-se a região em que a escola está inserida, o Grande Bom Jardim (GBJ), a área mais populosa da cidade, com um grande contingente populacional jovem e um histórico de ausência ou presença precária e/ou ineficiente de instituições do Estado na oferta de serviços públicos. Esta situação parece ter gerado, em reação, iniciativas da sociedade civil organizada e, por isto, entidades diversas atuam no lugar. Sendo a pauta comum, a reivindicação da presença qualificada do poder público na melhoria dos índices sociais do lugar a partir de equipamentos públicos voltados para este fim. Persiste, localmente, altos índices de violência, miséria e pobreza.

Este contexto sugere o predomínio de regras informais, no cotidiano do lugar, em face da inoperância das instituições do Estado em oferecer condições efetivas de ingresso na cidadania, viabilizando as condições mínimas de desenvolvimento de uma sociabilidade local, assentada na formalidade, no respeito às leis, às regras institucionais, à etiqueta social. Portanto, o território em que escola está situada concentra significativamente a *ralé*, no sentido provocativo<sup>6</sup>, empregado por Jessé de Sousa (2009).

---

<sup>6</sup> O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, *esse é o aspecto fundamental*, das precondições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. É essa classe social que designamos [...] de “ralé” estrutural, não para “ofender” essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social e político: o abandono social e político, “consentido por toda a sociedade”, de toda uma classe de indivíduos “precarizados” que se reproduz há gerações enquanto tal. Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de “indivíduos” carentes ou perigosos, tratados

O referencial teórico que embasa este trabalho rejeita a dicotomia entre uma abordagem quantitativa e qualitativa. Isto possibilita alargamento dos limites desta abordagem, que se vale do recurso do contraste, da complementação e da síntese nesta pesquisa. Por isto, antes de adentrar os muros da escola propriamente apresentam-se os dados de avaliações institucionais com o fim de expor índices gerais e formais sobre a escola, bem como dados coletados no campo através de informações prestadas pelos gestores, servidores e alunos da escola, em entrevistas semiestruturada, questionários e conversas informais. O trabalho tem inspiração etnográfica e lança mão de variados recursos metodológicos: pesquisa e revisão bibliográfica, apresentação e análise de dados estatísticos, tendo por principais estratégias de campo as conversas informais e as entrevistas semiestruturadas. A condição de “nativo” permitiu uma observação do campo bastante ampla: em reuniões, eventos, intervalos, aulas. E através de instrumentos, como: questionários, anotações, gravações e diários de campo. Todo este quadro tem o fim de permitir uma descrição densa e multifacetada do objeto.

O trabalho é apresentado em três unidades: A primeira delas “A gênese de um objeto” apresenta a discussão teórico metodológica pelo qual se orientou a pesquisa, a sociologia bourdieusiana (BOURDIEU, 2002), a etnografia (MALINOWSKI, 1984), a noção de instituição (DOUGLAS, 1998), de nativo relativo (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) num permanente diálogo com as questões surgidas em campo, particularmente, quanto a desnaturalização deste.

Agrega-se a esse diálogo um inventário de fontes documentais e base de dados estatísticos, que articulados com o trabalho campo, desvelam camadas permitindo gradualmente visualizar com mais nitidez o objeto. A gênese deste por sinal é na sequência exposta através de relatos de experiência nos grupos de pesquisa, pois foi, nos debates no interior destes, que emergiu como questão a relação entre educação e *informalidade*. Nesta

---

fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como “violência”, “segurança pública”, “problema da escola pública”, “carência da saúde pública”, “combate à fome” etc (SOUZA, 2009, p.21).

conjuntura de debates sobre educação e instituições de ensino público, leituras sobre grupos informais na escola (WILLIS, 1991), estudos sobre a teoria do Senso Prático (2009) combinada a minhas angústias na carreira docente, marcada por informalidade, orientaram no sentido de um estudo que articulava escola pública, práticas informais e *habitus* (BOURDIEU, 2009) no contexto de minha aprovação para o mestrado em Educação Brasileira.

Na segunda unidade “A cultura brasileira e o debate sobre formalidade e informalidade” reviso, via Jessé de Souza (2009), a historiografia brasileira no que tange o debate sobre o caráter formal e informal do brasileiro (FAORO, 1985), (FREYRE, 1998) e (HOLANDA, 1995). Nesse sentido considera essa produção uma tradição comprometida epistemologicamente, tendo por suporte a “teoria emocional da ação” e o “economicismo” alicerces teóricos dos conceitos de personalismo e patrimonialismo, de inspiração weberiana (SOUZA, 1998), (VIANNA, 1999), sendo ideologicamente vinculada ao liberalismo, que se apresenta com um verniz crítico, mas que “diviniza” o mercado e “demoniza” o Estado, sendo hegemônica no campo acadêmico e no senso comum, infundido uma percepção simplista da sociedade brasileira, cujas clivagens se dariam apenas em função do acesso diferencial à renda e à determinadas relações pessoais.

Na mesma linha analisa-se a bibliografia sobre as noções de jeito, jeitinho e jeitão, herdeiras desta tradição (BARBOSA, 2006), (DAMATTA, 1986 e 1990), (REGA 2000). Reconhecendo que a noção de *jeitão* (OLIVEIRA, 2012) ao menos introduz uma dimensão classista, embora limitada, ao debate sobre a questão do *caráter nacional*. Historiciza-se ainda o conceito de informalidade constatando sua proveniência antropológica e seu histórico emprego na área da economia (CALIXTRE, 2011), (HART, 1973), (ILO, 1972). Situa-se o emprego da terminologia formal, não formal e informal no campo da educação (GOHN, 2006), em geral sendo modos de classificação da educação sendo a formal, a que se oferece em instituições próprias a esses fins, tendo regras, normas, currículo, conteúdos determinados (escolas, universidade, institutos). A *não formal*, a que se oferece em outros espaços museus, ONGs, sindicatos, movimentos sociais, associações. A *informal*, sendo a própria socialização, ocorrendo de forma difusa em toda interação social.

Recupera-se ainda, o importante trabalho de Paul Willis *Aprendendo a ser trabalhador* (1991), no qual realizou uma pesquisa sobre um grupo informal de jovens estudantes numa escola pública, demonstrando como fatores extras escolares (patriarcado, machismo, racismo, xenofobia) se tornam no contexto escolar numa resistência, que toma a forma duma contracultura escolar. Assim, os filhos da classe trabalhadora se autoconduzem e se reproduzem segmentadamente, pois antecipam, ainda no período de vida escolar, a lógica da divisão social do trabalho: braçal (“rapazes”) e intelectual (“cê-dê-efês”). Esta unidade situa a relação entre educação e informalidade em dois planos: o da historiografia e o da educação brasileira, permitindo a compreender a opção pelo uso da categoria, práticas informais. A revisão historiográfica foi uma demanda para pensar a questão formal e informal nas instituições públicas brasileiras e foi sugerida pela minha hipótese do predomínio de alianças duradouras ou eventuais com base em relações interpessoais, no contexto do grupo de pesquisa sobre a Faculdade de Educação-Faced/UFC.

Na terceira “O campo: os números, a escola, o *habitus* e a violência simbólica” apresenta o campo investigado de forma multifacetada, mosaicos, primeiramente a região e área em que a escola se situa elencando dados estatísticos socioeconômicos do lugar (IPECE, 2013), (GPDU, 2004), (LABVIDA-UECE, LEV-UFC, COVIO-UECE, 2011) e historicizando sua formação, sua dinâmica quanto à ocupação, presença do Estado, atuação de movimentos sociais organizados e índices criminais. Os impactos deste “em torno” dentro da escola, quanto à ilicitude, à violência, e à baixa escolaridade das famílias. Na sequência, os números oficiais da escola em avaliações externas IDEB, SPAECE. Dados fornecidos pela própria escola, quanto à dinâmica de aprovação, reprovação e abandono por períodos e turnos. Em seguida, passa-se à história da escola a partir das gestões, das mudanças de prédio, da luta para escola continuar existindo.

Perspectiva-se a história da escola a partir de um pequeno corte biográfico de uma funcionária que esteve na escola desde a sua fundação em situações diversas, trajetória nuançada por acordos institucionais informais envolvendo a contratação de servidores terceirizados. Os números e a história

não são ilustrações é a trama, a qual a análise se detém por final, acrescentando ainda documentação às considerações que faz. Debatendo sobre rituais, instituição, má-fé institucional (FREITAS, 2009), *habitus* e o estatuto das práticas informais na escola pública e violência simbólica (BOURDIEU, 2010); perspectivando que as práticas informais são uma instituição difusa (DOUGLAS, 1998), um *habitus* predominante na escola de ensino pública brasileira. O que, em hipótese, produz, circunstancialmente, uma violência simbólica de um tipo radical.

Para fins desta pesquisa todos os agentes entrevistados, observados e/ou citados em documentos terão seus nomes verdadeiros mantidos em sigilo, bem como o nome da instituição investigada, a essa sendo atribuído o nome fictício de EEFM Grande Bom Jardim, em referência a área em que está localizada. Sendo uma das escolas públicas em que fui professor durante o período de pesquisa, o estudo parte do reconhecimento de uma relativa autonomia da instituição escolar. Instituição entendida em termos de corpo burocrático e de um *campo* com seu *habitus* correspondente.

Um estudo dessa ordem localiza e apresenta o espaço e os agentes a partir das suas práticas, focalizando de que modo dão sentidos e significados aos rituais cotidianos da escola, refletindo sobre o que os orienta e o modo como esses posicionam suas vidas na escola, sabendo que subjazem às falas e ações as condições de possibilidades de escolha dadas nos seus *habitus* (BOURDIEU, 2010). Orientei-me basicamente pela seguinte questão: quais as implicações das práticas informais no cotidiano de uma escola pública? Qual o lugar do formal e do informal no debate sobre o caráter do brasileiro? Por que *práticas informais* e não *jeito*, *jeitinho* ou *jeitão*? Qual a relação entre Educação e informalidade? Em que contexto histórico e socioeconômico a escola se localiza? Qual a relação entre o entorno, a escola e as práticas informais? O que são *práticas informais* e qual a sua relação com o conceito *de habitus*? Em suma: Qual o lugar das práticas *informais* num instituição formal de ensino público brasileira?

Meu propósito com esse estudo é contribuir para a compreensão de que a instituição escolar pública deve atentar para o aspecto informal das práticas de todos os agentes envolvidos na promoção de uma educação

formal. Deve levar em consideração que as políticas públicas universalistas para a Educação não esbarram apenas nos limites objetivos de efetivação (infraestrutura física, equipamentos) e na resistência cultural local, mas, na “difusão” do sentido institucional (DOUGLAS, 1998), um *habitus* que transversalmente está nos corpos administrativos e em todos os agentes.

Temos, portanto, uma pesquisa cuja temática é um estudo etnográfico das dinâmicas das instituições escolares, em sintonia com o Eixo de Estudos em Antropologia da Educação, abrigado na Linha de Pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação deste Programa de Pós-graduação. A pesquisa foi financiada com recursos públicos, através de bolsa de estudos do CNPq.

## 2. A GÊNESE DE UM OBJETO

O objetivo desta unidade é apresentar as bases teóricas e os recursos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa. Discute as dificuldades que surgiram no campo de investigação e as estratégias para enfrentá-las. No segundo momento, lista fontes e bases de dados que permitiram o delineamento do campo investigado e, por consequência, o objeto. Apresenta o espaço em que se desenvolveu e o cronograma das etapas da pesquisa. Na sequência, passa-se aos relatos de experiência que permitem entrever a gênese da emergência do objeto, no contexto de grupos de estudos, da minha carreira docente e do meu ingresso na pós-graduação.

### 2.1 A sociologia bourdieuseana: método, rigor e heterodoxia.

O presente trabalho estuda as práticas informais na instituição escolar. A sociologia reflexiva, proposta pelo sociólogo Pierre Bourdieu, serviu de referência teórica para analisar os problemas suscitados por uma pesquisa que investiga o cotidiano escolar a partir das práticas de seus agentes. Neste sentido, é preciso salientar a importância dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu para esta investigação, especialmente em *Senso Prático* (2009), no qual define o conceito de *habitus* do seguinte modo,

os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p.87).

Com o conceito de *habitus* Bourdieu propunha que a arbitrariedade da ação social fundamenta-se numa lógica e esta tem que ser buscada nas predisposições que orientam as práticas dos agentes, de modo que a ação não acontece aleatoriamente, sendo uma expressão totalizante de um conjunto particular de condicionantes, não podendo ser reduzida a uma única dimensão ou ordem de fator.

A teoria do *Senso Prático* (2009) fundamenta-se numa análise que revisa e debate as insuficiências teóricas para o conhecimento sociológico de tradições intelectuais bem sedimentadas: a sociologia funcionalista Durkheimiana, o Weberianismo, o estruturalismo Lévi-Strausseano, o materialismo histórico, a linguística de Saussure e o existencialismo de Sartre. Estas tradições percebem a realidade em planos distintos: o objetivo e o subjetivo, elegendo uma ou outra dimensão de uma mesma realidade, residindo aí a insuficiência de suas análises para a sociologia.

Para Pierre Bourdieu (2009), essas tradições apresentam uma ótica enviesada, pois preocupadas, desde a partida, mais em justificar se o primado que constitui a realidade é: (I) de uma ordem fixadora, material, estrutural, objetiva ou (II) se emerge de processos, dialéticas, subjetivismos, linguagem e cultura. Ele rejeita a dicotomia entre fatores objetivos e subjetivos, trata os fenômenos sociais como lógicas dinâmicas, simultaneamente, “semi-reflexa” e “semi-reflexiva”, uma instância em que se conjuga estruturação, processo, contradição, o *habitus*, essa dimensão totalizante e aparentemente caótica que produz e expressa de modo ordenado a ação, que aparece aos olhos do ordinário como: determinação, fortuidade ou escolha.

A pretensão do pesquisador de que realiza uma descrição do “real”, é o esquecimento de que realiza, autenticamente, uma descrição cientificamente orientada de um fenômeno que observa regido por pré-noções do campo de conhecimento a que se filia. “O intelectualismo está inscrito no fato de introduzir no objeto a relação intelectual com o objeto, de substituir a relação prática pela relação do objeto que é do observado” (BOURDIEU, 2009, p.57). Os problemas eleitos são de interesse epistemológico do campo científico. O objeto é um arbitrário do campo científico sobre o campo pesquisado e não se deve negligenciar esta ordem na relação (Idem, ibidem). O pesquisador tem,

(...) o estatuto de expectador, que se retira da situação para observá-la, implica uma ruptura epistemológica, mas também social, que jamais governa de forma tão sutil a atividade científica senão quando ela para de se mostrar como tal, conduzindo a uma teoria implícita da prática que é correlativa ao esquecimento das condições sociais de possibilidade da atividade científica (...) (BOURDIEU, 2009, pp.56-57).

Para o autor, a produção do conhecimento exige uma postura reflexiva, que passa por uma rigorosa vigilância epistemológica das teorias e métodos de pesquisa. Nesse sentido, considera fundamental apresentar o processo de constituição do objeto, pois esse deve ser entendido dentro de sua lógica de construção. Isto significa não perder de vista que é o pesquisador que elege as questões que são pertinentes a serem pensadas, orientado por teorias e métodos de um campo de pesquisa dado.

Na sua sociologia reflexiva, Bourdieu (2002) propõe evitar zonas de “impensados” no processo de construção do conhecimento. Assim, a pesquisa deve estar situada em termos da constituição de um *campo*. O pesquisador precisa objetivar-se a fim de compreender que condições lhe permitiram constituir dado objeto, matizando o itinerário da pesquisa. Isto possibilita a compreensão da epistemologia que viabilizou a inteligibilidade do seu objeto. Noutras palavras, preocupa-se sistematicamente em evitar a “alienação” do trabalho científico.

A recusa de uma perspectiva restrita ao objetivismo ou subjetivismo se expressa nos métodos. A sociologia bourdieuseana é imanente e heterodoxa, vale-se do cruzamento dos métodos e das técnicas que com rigor possam acercar o objeto que, uma vez definido, autoriza avançar sobre ele, valendo-se de modos pertinentes e criativos de desvelá-lo mais nitidamente:

(...) a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos” (BOURDIEU, 2002, p.26)<sup>7</sup>.

A sociologia reflexiva implode o esquematismo dos manuais de metodologia com suas classificações em abordagens qualitativa ou quantitativa. Deste modo, ao longo deste trabalho empreguei diferentes técnicas, de pesquisa, cada capítulo ou seção corresponde a uma ou mais técnicas utilizadas: a observação participante, a revisão bibliográfica, a análise de documentos e o levantamento de dados estatísticos: sociais, econômicos e

---

<sup>7</sup> Cf. BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: \_\_\_\_\_. *O poder Simbólico*. Rio de 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p.17-58.

educacionais, segundo uma ordem de disposição que, retirando camada após camada, aproximam-se do objeto.

Foi no *Ciclo de Seminários sobre Filosofias da Diferença, Antropologia e Educação*<sup>8</sup> que ocorreu a minha aproximação com a antropologia. Nessa oportunidade, travei meu primeiro contato com o clássico trabalho de Malinowski. Nessa ocasião, pude perceber que a “antropologia é a ciência, *par excellence*, do contexto”, e que uma boa descrição, do campo, é mais promissora que uma teoria *in abstracto*. Três princípios norteiam o trabalho etnográfico, segundo Malinowski (1984): o primeiro relativo a uma autêntica intenção científica, o que deve estar atrelado ao preparo teórico; o segundo diz respeito às condições de trabalho que basicamente significa uma imersão duradora entre os nativos, evitando o contato com eventuais semelhantes (da mesma cultura que o pesquisador); o terceiro, utilizar as técnicas e procedimentos de coleta adequados dos materiais empíricos, sendo importante apresentar as circunstâncias e os procedimentos utilizados para obter as informações no campo.

Lamentavelmente, onde a apresentação desinteressada dessa informação se torna talvez ainda mais necessária isto nem sempre tem sido devidamente explicitado e muitos autores limitam-se a apresentar os dados adquiridos, fazendo-os emergir, perante nós, a partir da mais completa obscuridade sem qualquer referência aos processos utilizados para a sua aquisição. (MALINOWSKI, 1984, p.18).

O trabalho de Malinowski (1984) foi mais que um manual de consulta para a condução desta pesquisa, suas sugestões nortearam constantemente meus passos diante dos desafios que se colocavam no campo, e foram muitos, em grande parte por que estava numa posição que o antropólogo desaconselhava, entre os meus pares. Ainda assim, suas orientações serviram de guia pertinente para uma investigação em campo tão familiar. Para Malinowski (1984),

O tratamento *científico* difere do mero senso comum, em primeiro lugar, porque um investigador ampliará muito mais a perfeição e minúcia do inquérito, de forma escrupulosamente metódica e sistemática; em segundo lugar, porque a sua mente, treinada cientificamente, conduzirá a pesquisa através de pistas realmente

---

<sup>8</sup> Palestra dada pela Profa. Bernadete Beserra. Atividade interna do eixo Filosofias da Diferença, Antropologia e Educação, da linha Filosofia e Sociologia da Educação – FILOS. Realizada entre (14/09, 21/09 e 05/10).

pertinentes, a metas de importância efectiva. De facto, o objetivo do treino científico é dotar o investimento investigador empírico de um mapa mental pelo qual se possa orientar e definir seu caminho (idem, p.26).

Sendo o meu *lócus* a escola em que trabalhava, uma preocupação me angustiava, quase paranoicamente, a de ser visto como um infiltrado, realizando uma espécie de investigação de corregedoria<sup>9</sup>, “polícia da polícia”, espécie de agente disfarçado, transformando os colegas em informantes “inocentes”. Esses poderiam se ressentir ao se descobrirem “enganados”, ao lerem suas próprias declarações apresentadas de um modo que não considerassem adequado. Essas impressões poderiam ter ganhado uma tonalidade forte, capaz de embotar a visão do campo, mas o socorro veio da teoria.

Já passou o tempo em que podíamos tolerar relatos nos quais o nativo nos era apresentado como uma caricatura distorcida e infantil do ser humano (MALINOWSKI, 1984, pp.24-25). É preciso ter em vista que os interlocutores não dominam as teorias que orientam o trabalho do pesquisador. “Em sociologia (...), ‘uma pesquisa séria leva a reunir o que o vulgo separa ou a distinguir o que o vulgo confunde [...]’” (BOURDIEU, 1999. p.25)<sup>10</sup>. Pesquisar o próprio ambiente profissional é uma tarefa que impunha uma provação dupla, estar na condição de um nativo e de um pesquisador. A condição de pesquisador e nativo impõe desnaturalizar o campo. É preciso estranhar o familiar e familiarizar-se com o “estranho”, na designação de Viveiro de Castro(2002), nessa condição é-se um “nativo relativo”.

Estudar o próximo ou o *Outro* é estudar a si mesmo, caso se entenda as culturas como expressões possíveis da experiência humana. De modo que foi um exercício de observação e reflexão profundo, não apenas escutar as palavras, mas observar as práticas, sem a pretensão de julgar, de afirmar a contradição, por ela mesma, mas perceber a lógica que subjaz, simultaneamente, discurso e ação; a dinâmica que permite a mudança

---

<sup>9</sup> Órgão da justiça ou interno da polícia, encarregado investigar condutas e atividades suspeitas de policiais, recrutando também policiais como seus agentes.

<sup>10</sup> Cf. BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

contínua, sem sobressaltos, sem rupturas, sem a consciência do processo (BOURDIEU, 2009).

É delicado descrever as ações das pessoas com as quais se convive diariamente, os pares. Isto obriga a ter cuidados e precauções, permanentemente. Ainda assim, motivam incompreensões levando a atitudes de rompimentos interpessoais que podem se manifestar sutilmente ou de forma explícita, agressões verbais ou até mesmo violência física, podendo haver até, eventualmente, medidas judiciais. Este tipo de reação pressiona a tomar cuidados, sem os quais se pode incorrer em excessos, que podem comprometer o desenvolvimento e resultados da pesquisa, apresentando ou uma perspectiva de autocomiseração corporativista ou um criticismo deletério.

O trabalho de Mary Douglas (1998)<sup>11</sup> proporcionou um pouco de alívio à pressão de estar escrevendo sobre pessoas com quem convivo todos os dias, permitindo mais clareza para não confundir e tornar pessoal o que é social. Na concepção da antropóloga, as instituições são constitutivas do indivíduo. Deste modo, os indivíduos seriam uma expressão particular de um conjunto de instituições que se expressam através dele. O indivíduo seria, portanto, um feixe de instituições: algumas harmônicas entre si, outras contrastantes do que resultam, de modo particular, suas potencialidades de ação. Assim, a pesquisa não se pauta por investigar a ação desta ou daquela pessoa, mas em problematizar o sentido e o significado que um conjunto de práticas adquire naquele contexto e para tanto era preciso levar em conta que instituições operam ali (DOUGLAS, 1998).

Obtive o apoio da escola e isso foi importante, mas não implicava em colaboração efetiva, cada informação demandava revisar os termos do acordo, pois o acesso não era irrestrito. Mas isto não assegurava simpatia e cooperação dos colegas professores, gestores, secretários, coordenadores,

---

<sup>11</sup> O trabalho de Mary Douglas tendo por desafio pensar a relação entre instituições e cognição, revisa e atualiza o funcionalismo, amortizando o determinismo sociológico, bem como discute as limitações e potencialidades da teoria da escolha racional, ao articular Durkheim e Fleck. A concepção da antropóloga oferece, num viés limitado, a possibilidade de ser apropriada por ideologias políticas conservadoras, ou ser confundida com incentivo ao pessimismo e ao conformismo. Contudo, deve-se ponderar que, sua perspectiva não é determinista, apenas relativiza que a autonomia do indivíduo não é plena, autoconduzida, quanto à modernidade celebra o que permite redimensionar quais as possibilidades de uma ação livre. Ver: DOUGLAS, Mary. *Como as Instituições Pensam*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

terceirizados (pessoal da segurança, portaria, cozinha e limpeza) e alunos. Em todo momento possível, esclareci os propósitos da pesquisa, a fim de que a disposição das pessoas em colaborar não fosse inviabilizada por desconfianças, especulações, rumores e fofocas, que gerassem atitudes defensivas, evasivas, mesquinhas ou mesmo boicote aberto. A formalização do apoio da gestão escolar legitimava a ação da pesquisa porque deixava explícita a razão da minha presença noutros horários da escola fazendo perguntas, anotações, entrevistas.

A estratégia privilegiada para viabilizar a pesquisa de campo se confunde com o próprio objeto, grande parte das informações sobre a escola foram coletadas de modo informal, seja nas atividades e debates em sala de aula, seja em conversas informais com membros da comunidade escolar, nas ocasiões em que informações ou dados pertinentes à pesquisa surgiam, tratei de anunciar o meu interesse investigativo. A estratégia de atuar numa dimensão informal fazia sentido tendo em vista que suas expressões eram o alvo da investigação, sem perder de vista qual era o meu objetivo. Numa versão atualizada, do que Malinowski indicava:

Tive de aprender a comportar-me e, até certo ponto, adquirir "a sensibilidade" para o que entre os nativos se considerava boas e más maneiras. Foi graças a isto, e à capacidade em apreciar a sua companhia e partilhar alguns dos seus jogos e diversões, que me comecei a sentir em verdadeiro contacto com os nativos. E esta é, certamente, a condição prévia para poder levar a cabo com êxito o trabalho de campo (Malinowski, 1984, p.23).

A coleta dos dados foi feita a partir dos seguintes instrumentos: registros de campo, questionários e entrevistas semiestruturadas. Outras fontes também serviram à pesquisa: documentos escolares oficiais, emitidos ou recebidos pela escola, tais como: declarações, autorizações; ofícios, circulares, convites, convocação, informes. Materiais referentes aos instrumentais didáticos, tais como: o P.P.P. (Projeto Político Pedagógico), o regulamento de atividades como: Feira Cultural, planejamento mensal, o regulamento da escola. Bem como: cartazes de avisos, banners, faixas elaborados pelas instâncias colegiadas da escola (núcleo gestor, unidade executora). Índices nas avaliações como: IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira),

SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), Censo escolar. Parte destes disponíveis em sites na internet.

O recurso à internet permitiu o acesso sobretudo aos dados estatísticos oficiais e estudos sobre a região em que a escola está localizada. As informações colhidas estão disponíveis nos respectivos endereços eletrônicos dos seguintes órgãos e/ou instituições:

- 1) Imprensa: *O Povo*. Encarte jornalístico "O Povo nos Bairros"- Bom Jardim 42 anos, publicado na data de 3 de dezembro de 1994. Jornais (online): Tema do Dia no *O Povo*. "Número de assassinatos no Ceará aumenta 24%". *Jornal o Povo*. 15/05/2012. *O Povo nos Bairros*. "História do Bom Jardim é marcada por muitas dificuldades" *Jornal O Povo* de 16/05/2013. Revista (online) Segurança – "Ceará: alta de 80% nos homicídios em uma década." Revista *Veja* 04/01/2012.
- 2) Órgãos públicos: Portal da Secretaria da Segurança Pública e Ação social- SSPDS, Indicadores Criminais 2012. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE. PERFIL DA JUVENTUDE EM FORTALEZA: aspectos socioeconômicos a partir dos dados do censo 2010. Perfil Municipal de Fortaleza. IPECE Informe - nº 57 – Abril de 2013. Ministério Público da Justiça- Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci). Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, o Centro Cultural Bom Jardim.
- 3) Pesquisas acadêmicas: pesquisas desenvolvidas por universidades: GPDU/CDVHS. Diagnóstico Socio-Participativo do Grande Bom Jardim. Coord. Geovani Jacó de Freitas e João Bosco dos Santos. Fortaleza. 2003. Mimeo. FREITAS, G. J. de ; BRASIL, Glaucéria Mota ; BARREIRA, César ; ALMEIDA, R. O. .Cartografia da Criminalidade e da Violência na Cidade de Fortaleza. RELATÓRIO DE PESQUISA. Fortaleza, 2010.
- 4) Parceria entre Órgãos Públicos Municipais e Universidades: Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza- Perfil da SER V. Cartilha da Regional V. Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética da Universidade Estadual do Ceará-LabVida-UECE, Laboratório de Estudos da Conflitualidade da Universidade Estadual do Ceará-COVIO-UECE,

Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará-LEV-UFC, 2011.

- 5) Organizações da sociedade civil: Conselho Comunitário dos Moradores do Parque Santa Cecília (CCSMPSC); Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim (MSMCBJ); Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS); Associação Beneficente Vida Melhor (ABVM); Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará (APEOC); Documento para subsidiar e orientar o Encontro de Compromissos entre os candidatos a prefeito de Fortaleza e as Redes DLIS e REAJAN. Rede de Desenvolvimento Sustentável do Grande Bom Jardim (Re de DLIS) e Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (REAJAN). Fortaleza, agosto de 2012 e da Arquidiocese de Fortaleza.

A instituição escolhida para fins deste trabalho terá seu nome preservado, a fim de evitar problemas de ordem ética e profissional. A unidade de pesquisa é uma escola pública de ensino fundamental e médio pertencente à rede estadual de ensino, localizando-se numa região periférica da capital, Fortaleza, nos limites com dois outros municípios. Atribuí à escola um nome fictício, numa referência à área em que se localiza: EEFM Grande Bom Jardim.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas, a saber:

- 2011. 2- Etapa 1: Elaboração de questionários sobre questões relacionadas a percepções dos alunos sobre a vida escolar. Principais leituras: *Apreendendo a ser trabalhador* (1991), *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1984), *Escritos de Educação* (1988). Reflexão sobre docência e informalidade.
- 2012. 1- Etapa 2: Aplicação de questionários sobre a relação dos alunos com a escola. Pesquisa documental. Principais leituras: *Rituais na Escola* (1992), *Senso Prático* (2009), *A Reprodução* (2010). Escrita e Defesa do projeto.
- 2012. 2- Etapa 3: Observação e diário de campo, entrevista semiestruturada. Pesquisa documental e levantamento de dados

estatísticos. Principais leituras: *Como as instituições Pensam* (1998), *A ralé brasileira* (2009).

- 2013. 1- Etapa 4: Observação e diário de campo, entrevistas semiestruturada. Coleta e análise de dados. Escrita da dissertação. Principal leitura: *Homo academicus* (2011).

## **2.20 Grupo de estudos e pesquisas: Negritude e Cearensidade - Identidades Étnicas e Relações Raciais no Ceará**

A história desta pesquisa tem suas contingências. É preciso justapor, ainda que brevemente, determinados acontecimentos que permitam entrever um ou outro encadeamento, sem que isso possa ser entendido num espectro linear, mas matizando conexões e descontinuidades. Não apenas a fim de evitar uma teleologia do objeto, mas para tratar da epistemologia, é preciso se referir às discussões que permitiram conceber e eleger escola e práticas informais como objeto.

A gênese desta proposta de pesquisa remete, em parte, a uma experiência prévia de pesquisa no campo da Educação: o grupo de estudos e pesquisas Negritude e Cearensidade - Identidades Étnicas e Relações Raciais no Ceará<sup>12</sup>, coordenada por Bernadete Beserra, professora<sup>13</sup> de antropologia que fundou o grupo em 2008<sup>14</sup> a fim de estudar as relações étnico-raciais no Brasil. O grupo tinha por base materiais recolhidos ao logo das disciplinas que ministrara, desde 2002, ano em que foram adotadas as cotas raciais na universidade pública brasileira.

O grupo obteve apoio do programa de bolsas de iniciação científica UFC/ CNPq, lançando edital de seleção para duas bolsas. Nessa ocasião, a referida professora divulgou o edital para alunos e ex-alunos que pudessem ter

---

<sup>12</sup> Pesquisadores do grupo: Joamir Brito do Nascimento, Silviana Mariz, Diego de Jesus e Cristina Imaculada.

<sup>13</sup> Conheci a professora em 2006, no primeiro semestre do curso de Licenciatura em História por ocasião da disciplina de "Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação". Informou-nos que vinha coletando dados sobre a questão étnico-racial no Brasil e pediu para que participássemos da sua pesquisa, respondendo a um questionário.

<sup>14</sup> Retornou dos Estados Unidos depois de realizar seu pós-doutorado com bolsa da Fundação Rockefeller no Programa de Latin American and Latino Studies da University of Illinois, Chicago (2006/2007).

interesse pelo tema para participar do grupo e concorrer à vaga de bolsista. Era uma ótima oportunidade acadêmica, pois dava a possibilidade de realizar um estudo que relacionava as áreas de Educação e História, a partir das categorias de raça e de classe social. Concorri para a vaga de bolsista, sendo aprovado, iniciando as atividades no grupo em agosto de 2008.

A análise dos dados coletados demandava revisar estudos sobre a historiografia brasileira relacionada à população negra, em especial a historiografia cearense. Os estudos permitiriam situar-se no campo e buscar o quadro teórico adequado à análise dos dados empíricos: questionários, memoriais, entrevistas, discussões e depoimentos em sala de aula. O campo apresentava um arsenal de conceitos e categorias a serem refletidos, tais como: *identidade, diferença, etnia e raça*.

A discussão do grupo era centrada no significado da adoção de cotas raciais nas instituições de ensino público superior no Brasil. Em especial, o caso da Universidade Federal do Ceará, que em 2006, acionada pelo Ministério Público formara uma comissão interna que, após estudos, elaborou um relatório favorável à implantação de cotas raciais, proposta não aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (NASCIMENTO, 2011)<sup>15</sup>. Inicialmente éramos mais favoráveis às cotas raciais, mas logo nos primeiros momentos das discussões, passamos a ter sérias dúvidas quanto às possibilidades de adoção de critérios eficazes, que garantissem de fato aos segmentos da população negra, vitimados pelo racismo, os benefícios da política de ações afirmativas.

A persistência dessa dúvida marcará, a meu ver, a perspectiva do grupo. A título de exemplo, posso citar o modo problemático como setores do Estado brasileiro construíram a categoria negro: um somatório dos grupos *preto e pardo* (preto + pardo= negro), questão observada pelo grupo. Sendo uma categoria abrangente, que pressupõe a noção arbitrária de que todo pardo é negro, essa noção ampla, por vezes, é aparelhada politicamente por

---

<sup>15</sup> Ver. BRITO DO NASCIMENTO, A. Joamir. *Cotas raciais na Univesidade Federal do Ceará: para quem?* Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

movimentos negros, caso também da noção de afrodescendente (MARIZ, 2012) <sup>16</sup>.

Neste viés, o Estado brasileiro considera que a cor da pele e/ou a auto identificação são critérios suficientes para categorizar quem “é” ou “não é” negro no Brasil, sem levar em conta as particularidades históricas das populações locais, nas quais a tez escura tem ascendência indígena e não africana, bem como simplificando e essencializando um contingente populacional com amplo espectro de cores e inumerável auto classificação, os pardos, grupo mais visivelmente “miscigenado” da população brasileira.

Após dois anos (2008-2010) de orientação contínua, na condição de bolsista de iniciação científica, na área da Educação, não apenas me sentia mais preparado a desenvolver um projeto nessa área, como era a contrapartida ao auxílio acadêmico e financeiro à pesquisa. A experiência com a coleta e compilação de dados, a dinâmica de trabalho e postura reflexiva do grupo, as afinidades pessoais me impulsionavam a seguir esse caminho. Mas, já no início de 2010, a então coordenadora do grupo, considerava as principais questões que haviam lhe motivado a estudar a história do negro no Ceará, respondidas<sup>17</sup>. Ao término da bolsa em agosto de 2010, continuei em contato com o grupo.

### **2.30 grupo de estudos sobre instituições de ensino público e a pós-graduação na área da educação brasileira**

As discussões realizadas no grupo “Negritude e Cearensidade” articulavam relações étnico-raciais e educação, mas aos poucos o interesse por estudar as instituições públicas de ensino foi ganhando destaque, sobretudo, no viés de uma sociologia do ensino superior. Nos embates do grupo em torno da educação é que se encontra a proposta de pesquisar a escola pública. Sobretudo por que à medida que estudávamos a questão racial,

---

<sup>16</sup> Ver: MARIZ, Silvana F. *A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais no Ceará: a construção do afrodescendente*. Texto Exame Qualificação. Univ Fed Ceará, Fortaleza, 2012.

<sup>17</sup> Os resultados dos trabalhos de pesquisa produzidos serão apresentados numa coletânea de ensaios intitulada: “Razões e desrazões identitárias: as emergências étnicas no Ceará pós-Durban”. Organizada por: Bernadete Beserra, Silvana Mariz e Rémi Lavergne, em elaboração.

percebíamos que no plano nacional e local, grupos identificados com a defesa das cotas étnico-racial se apropriavam politicamente de espaços na universidade, transformando a atividade acadêmica num recrutamento ideológico, em favor da causa negra. Paralelo a isso, sofríamos com problemas rotineiros no espaço da FACED, falta de papel no banheiro, dificuldades de acesso a determinadas informações, salas mal cuidadas, morosidade na resolução dos problemas burocráticos. As rivalidades e disputas entre grupos de professores organizados ou não, em torno de como administrar a Faculdade: se seguindo as normas, caminho isonômico, ou se a partir de interesses particulares de um “grupo” (e seus aliados), também eram (e são) um ingrediente muito importante para contextualizar, o que fez emergir a proposta de um estudo sobre cultura universitária e cultura escolar.

O debate sobre a adoção de cotas raciais nas universidades públicas demandava discutir por consequência a qualidade da educação oferecida pelo Estado através no sistema público de ensino, uma vez que o estabelecimento de cotas para negros nas universidades públicas não era apenas o reconhecimento por parte do Estado brasileiro do racismo, mas também da sua ineficiência em oferecer à população em geral um ensino público capaz de prepará-la para competir de igual para igual com os alunos provenientes da rede privada de ensino. O debate trazia como questão pensar uma educação escolar pública básica de qualidade para todos versus uma política assistencialista e pontual a garantir o ingresso de um segmento da população negra no nível superior.

Neste contexto, surgiu a proposta de formamos um grupo para estudar a escola pública, que logo depois, orientou-se para um estudo do ensino superior no Brasil, resultando no projeto de pesquisa sobre o ensino superior a partir de etnografia da FACED, conforme expliquei anteriormente. Desta iniciativa resultou o estímulo e a colaboração para a pesquisa cujos resultados aqui apresento.

No segundo semestre de 2011, concorri a uma vaga no mestrado do Programa de Pós-graduação desta Faculdade e novamente voltei a trabalhar sob a orientação da professora Bernadete. Foi por sua orientação, que li os seguintes trabalhos: *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e*

*reprodução social* (WILLIS, 1991), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (BOURDIEU, 2010) e *O senso prático* (BOURDIEU, 2010). A leitura destes trabalhos, os debates em grupo, as orientações, bem como a reflexão que suscitaram sobre minha experiência docente foram decisivos para pensar um projeto, que articula escola, práticas informais e *habitus*.

#### **2.4 Relato de experiência: uma reflexão sobre docência e informalidade**

Comecei a lecionar efetivamente em 2009, ainda no 5º semestre do curso de licenciatura em História, na disciplina de estágio III que, segundo previa sua ementa, deveria ser apenas de observação e elaboração de projeto numa turma de ensino médio. Naquela ocasião, busquei a escola pública em que concluí meu ensino médio para estagiar, pois um dos seus docentes fora um dos responsáveis por me inspirar a ser professor de História. A ideia de poder acompanhá-lo me empolgava. Uma vez em contato com uma das coordenadoras pedagógicas, pedi-lhe permissão para observar as aulas.

Assisti às suas aulas em duas turmas por apenas dois dias, pois no terceiro dia fui comunicado de que havia turmas sem professor de história, sendo assim convidado a assumi-las temporariamente. Estava subentendido que a recusa implicaria em dificuldades de relacionamento no presente e no futuro com aquela escola, pois seria deixar “a escola na mão”. O “convite” foi aceito porque eu teria muito a perder e, além disso, era uma oportunidade de dar início à minha carreira profissional na escola na qual eu sonhava ser professor. Era ideal, pensei. Pois, naquela ocasião, eu estava desempregado, apenas estudando, não tinha uma fonte de renda própria e, sendo casado e tendo uma filha, necessitava urgentemente conseguir trabalho.

Assumi as turmas da escola imediatamente. Mas surgiu um problema: o ano letivo estava em andamento e como ainda não era formado e nem havia trabalhado para a secretaria de educação, eu tinha que dar entrada na documentação para abrir um cadastro e ser feito a minha matrícula. Fui alertado pela coordenadora pedagógica que levaria um período de pelo menos dois meses para eu receber meus vencimentos, pois a minha documentação seria mandada para análise com o ano letivo em andamento. Assim, teria que

esperar que o meu nome entrasse para a folha de pagamento, após sair no diário oficial.

Contudo, a secretária que cuidava da parte financeira da escola, me disse que poderia ser feito um arranjo, não sendo, portanto, necessário que ficasse trabalhando sem receber. O arranjo era o seguinte: uma professora que trabalhava no turno da tarde, já formada e com a documentação pronta, emprestaria seu nome e a escola solicitaria a ampliação da sua carga horária para 40hs, sendo as 20hs, do turno da manhã, cumpridas por mim, ficando a cargo da secretária de finanças repassar a minha parte do salário.

Iniciei minha carreira, portanto, tornando-me um professor extraoficial, de tal modo que não me era exigido assinar os diários de turma, apenas preencher a parte referente a notas e faltas. Permaneci nessa condição por oito meses, sem existir oficialmente na escola, sem as proteções sociais, ainda que precárias, de um professor temporário e sem acesso ao contracheque, para saber se de fato recebia a minha parte correspondente.

Num primeiro momento, podia parecer que as relações entre escola e práticas informais tinham um caráter eventual, mas ao longo da minha curta carreira de professor, tenho observado que é uma relação mais que persistente.

Após o término do meu contrato informal com a escola pública, consegui um emprego em uma escola privada, através de um colega de faculdade. Por estar ainda me graduando, eu não tinha disponibilidade no turno da manhã. Sendo assim, me apresentei à escola com mais outro colega, a fim de que ele trabalhasse no turno da manhã e eu no da tarde. Falamos com a coordenadora pedagógica, que após mencionarmos que éramos alunos da UFC, disse: são “muito bons” e logo depois nos levou para apresentar e negociar com o diretor nossos vencimentos. Foi ele que nos disse de cara que não queria assinar a carteira, que pagava pouco por hora-aula. Aceitamos as condições, mas não demorou muito para que o meu colega que assumira as aulas da manhã abandonasse a escola por não suportar o destrato<sup>18</sup> da

---

<sup>18</sup> A coordenadora pedagógica da escola entrou na sala de aula aos gritos alegando que ele “não tinha moral para ser professor”, “não tinha domínio de sala”, Em pleno decorrer da aula, na frente dos alunos de uma de suas turmas. Ao sair da escola, o professor, me confidenciou

coordenadora pedagógica. Logo depois outros conflitos apareceram por ocasião de eventos, avaliações e sábados letivos que não eram remunerados, bem como o planejamento.

Sofri trabalhando nessa escola por dois meses, nos quais pude ver uma série de procedimentos indecorosos a um trabalhador, tais como péssimas condições de trabalho, baixa remuneração, super exploração da mais-valia, através da exigência de cumprimento de atividades fora do horário e ambiente de trabalho, enfim, inúmeras ilegalidades trabalhistas. E quanto à legislação referente à educação, descumprimento dos 200 dias letivos, preenchimento retroativo de documentos, desrespeito e não remuneração das horas de planejamento.

Submetidos a muita pressão, exigências da escola, os meus colegas professores se chateavam quando um ou outro, entre nós, reclamava sobre fazer atividades que não fossem dar aula, questionando que, sendo a escola uma empresa privada, deveria nos remunerar por tudo que não fosse hora-aula, como a elaboração de avaliação, desenvolvimento e orientação de projetos científicos e culturais, concepção e realização de eventos, reuniões e ensaios fora do horário. Participávamos dessas atividades persuadidos e/ou constrangidos pelo vínculo trabalhista, formal ou informal, conscientes de que não éramos pagos por hora-planejamento, por hora-evento, por hora-pesquisa. Pude notar com essa experiência que o uso de expedientes não formais no ensino privado, como apelo aos deveres cidadãos do professor, sob a alegação de que extrapolam a esfera do chão econômico (trabalhista), funcionava como uma estratégia efetiva de exploração do trabalho.

## **2.5 Relato de experiência: docência e vínculo formal?**

Já estava no penúltimo semestre do meu curso de graduação em História pela UFC, quando saiu o edital para professor do estado. Resolvi então me inscrever. O processo seletivo iniciou e decorreu com muitos percalços e críticas, sobretudo ao tratamento dispensado pela instituição responsável pelo

---

que aquele gesto era inaceitável, na ocasião em que havia sido repreendido os alunos estavam realizando atividade e por isso, naquele contexto, orientava-os apenas em caso de dúvida, havendo um clima informal dada às circunstâncias de discussão em grupo.

concurso, o CESPE, (Centro de Seleção e de Promoção de Eventos Universidade de Brasília) que agia de modo confuso e grosseiro com os candidatos. A história desse concurso vai ser marcada por tensões que envolveram reclamações a respeito do tratamento dispensado aos potenciais servidores públicos, professores<sup>19</sup>.

Na segunda fase do concurso, a da prova prática, por exemplo, a banca era formada por três avaliadores, sem que soubéssemos os critérios baseados nos quais eles eram escolhidos. Muito se comentava que havia bancas formadas somente de professores universitários, sem experiência nenhuma com o nível médio, o que gerava uma enorme angústia e insegurança na hora de dar aula: devia-se dar aula de acordo com a experiência e formação da banca ou no nível do que o concurso previa? Os atrasos em relação ao horário previsto e o fato de estar sendo filmado tornava o desafio ainda mais difícil.

A terceira etapa foi apelidada ironicamente de “pede pra sair”<sup>20</sup>. O curso de formação foi realizado em escolas consideradas insalubres, de difícil acesso, em áreas conhecidas pela violência, com tutores despreparados (por vezes), com horários extenuantes (sexta-feira à noite, sábados e domingos, manhã e tarde). Enfim, fui aprovado. No dia da lotação, a minha preocupação era de que só restassem escolas em áreas muito afastadas e perigosas ou em interiores longínquos. Depois de uma manhã de espera finalmente chegara a hora. Eu tinha uma lista com o nome de todas as escolas da capital e grifadas as que me interessavam, gentileza de dois amigos que também estavam ali também para assumir vaga em alguma escola.

Contudo, quando somos chamados para nos lotarmos, a pressão é parecida com a de montar um quebra cabeça, mas com contagem de tempo, porque não havia escolas com 200 horas disponíveis. Era preciso, portanto, ficar em mais de uma escola, talvez mais de duas! No meu caso parecia

---

<sup>19</sup> O descontentamento era enorme, logo uma comunidade foi formada na rede social o Orkut, o que deu suporte a troca de informações (como os gabaritos dos exercícios *on line*) e queixas sobre o concurso Ver: comunidade dos Professores do Ceará. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/main#community?cmm=78844449>>. Acesso em: 05/04/2013

<sup>20</sup> Referência ao filme: Tropa de Elite I, sucesso à época que retrata em parte a rigidez do curso de formação do BOPE, tropa de elite da polícia militar do Rio de Janeiro.

impossível encontrar uma composição de horários viável porque havia 2 horas numa escola em um lado da cidade, 3 horas do lado oposto e 1 hora em outro município! Estava difícil.

A funcionária que estava me atendendo tratou de excluir algumas escolas, me falando, informalmente, que eram tão perigosas que todos devolviam ou desistiam de suas cargas horárias. Citou o caso de uma escola no bairro Mucuripe. Continuou olhando no sistema até que surgiu uma escola na região do grande Bom Jardim. Logo uma amiga que me acompanhava disse que conhecia uma professora, também nossa amiga, que já havia trabalhado naquela escola; ligamos para ela, que recomendou a instituição, alegando que o pessoal da gestão “era muito bom”. Desse modo, aceitei me lotar com 100 horas naquela escola, que parecia a única alternativa viável naquele momento.

Na cerimônia de posse. O discurso proferido pela Secretária de Educação diante de mais de 2.000 professores presentes foi vexatório não só pela notória improvisação da sua fala, mas pela tentativa mal sucedida de fazer elogios ao governador, que naquele momento estava em campanha para reeleição, o que lhe rendeu vaias em plena cerimônia de posse. Senti-me duplamente constrangido naquela ocasião.

A ênfase da presença do “informal” nessa breve narrativa da minha trajetória docente só foi possível “à luz de reflexão posterior”. À época desses episódios, a relação entre escola e práticas informais não se colocava como questão, era vista apenas segundo seus efeitos imediatos. Ora como mera geradora de situações embaraçosas, constrangedoras e/ou bizarras; ora como fonte de injustiças, de abusos e de atitudes antiéticas; noutras ganhava uma conotação positivada, vantajosa e desejosa. Em todo caso, passava sem uma reflexão e debate sistemático. Naturalizada, a dimensão informal internaliza-se, despertando reações segundo seus efeitos, que, até então, eu não percebia tão sistemáticos, duradouros e problemáticos.

Tinha a expectativa de, uma vez sendo professor com vínculo formal, enfrentaria, sobretudo, problemas de ordem burocrática, meio institucional de pressão política no cotidiano da escola. Considerando que a

tarefa de educar como sendo de ordem, sobretudo política<sup>21</sup>, o ensino se tornaria mais efetivo à medida que eu conseguisse realizar uma abordagem politizada da História; sabia que não seria uma tarefa fácil, mas mantinha confiança. Contudo, na prática tornei-me um educador mais preocupado com a efetividade didática das minhas aulas do que com os grandes ideais que me norteavam; não que os perdesse totalmente de vista, mas não me sentia capaz de defender a revolução social, se não conseguia ensinar sequer questões elementares no ensino de História, como a importância do tempo.

Primeiro tendi a pensar, que isso se devia às minhas aulas que, apesar de serem críticas no conteúdo, seriam tradicionais na forma: centradas na exposição, pouca criatividade na utilização dos recursos didáticos disponíveis, o quadro branco e o livro didático. Atribuía isso, em parte, à minha inexperiência na utilização de uma metodologia que utilizasse fontes históricas em sala de aula, tornando o processo mais contextualizado. Mas a forte resistência dos alunos em tornar as aulas mais participativas, politizadas e contextualizadas me angustiava: como posso ensiná-los se não permitem?

A inquietação só aumentava ao observar as respostas dos alunos às perguntas sobre suas concepções e objetivos “com” e “na” escola (pública); chamou minha atenção uma quantidade expressiva de respostas que apresentavam imagens positivas da escola, embora fosse patente a defasagem entre os interesses imediatos dos estudantes e suas práticas na escola. O

---

<sup>21</sup> Tendo uma formação intelectual pré-acadêmica influenciada pelo marxismo e pelo anarquismo, eu poderia encontrar fácil uma resposta na ideia de desigualdade entre as classes e na ação do Estado. Contudo, no que pese o potencial explicativo para se pensar contextos particulares como uma escola, essas macro categorias tornam-se pouco efetivas, ou franca ideologização do conhecimento. A minha relação com a temática escolar precede a vida acadêmica, o debate sobre educação e escola fazia parte das discussões no meio libertário, eu mesmo tendo me engajado junto com um companheiro anarquista, numa campanha denominada “Não deixe a escola atrapalhar seus estudos (2004)”, essa campanha denunciava a escola como instituição infensa a liberdade e princípios horizontais. A campanha inicialmente se resumia a agitação e propaganda em sala de aula, depois a campanha se reduziu basicamente, a distribuição de panfletos e debates esporádicos. Em 2004, eu e outros companheiros fundamos uma ONG, a C.A.I.L (Casa de Apoio a Iniciativas Libertária), cuja finalidade era reunir, organizar e promover as mais diversas atividades político-culturais de cunho pedagógico-libertário a partir de um espaço e princípios comuns. A iniciativa acabou não sendo bem sucedida no que tange às suas ambições mais amplas, mas sua produção audiovisual assegurou a sua existência até os dias presentes. Em todo caso, a educação, o ensino, a aprendizagem e a escola só passaram a ser um objeto de reflexão mais sistemático a partir do momento que optei pela pós-graduação na área de educação. Essa opção foi orientada pela minha trajetória intelectual, acadêmica e profissional.

desinteresse pelos estudos muitas vezes aparecia nos escritos dos alunos com a alegação de que o ensino escolar dissocia teoria e prática: “a gente num faz nada, só lê e escreve”. Nessa perspectiva, os exercícios de escrita e leitura não eram visto como práticas. Outra alegação corrente para o desestímulo era a ideia de “num ter nada a ver o que se vê na escola” com a vida. Em outras palavras, o ensino é descontextualizado, por isso não se “entende nada”.

Isso me intrigava, pois a cada vez que tentava fazer uma aula diferente dos moldes tradicionais esbarrava na resistência dos alunos. Passei a observar e pensar seriamente sobre suas ações no contexto das aulas que, a meu ver, entravam em contradição com a positivação que faziam em seus escritos sobre a escola, o que motivava uma inclinação para pesquisa sobre culturas escolares. Era profundo o meu sentimento de angústia e decepção com o meu próprio desempenho como professor, lamentavelmente muito aquém das minhas expectativas mais modestas. Não só em termos de limitação didática, mas de engajamento crítico, participativo. Tornei-me professor em grande parte por acreditar que isso era o melhor que eu podia fazer, não só para garantir a minha sobrevivência econômica, mas também pelos ideais políticos, ocupando um espaço público privilegiado e com audiência garantida.

Pensei estar ciente das limitações que o dia-a-dia escolar impunha a formas alternativas de abordar os temas, os conteúdos de História. Confesso arrasado que subestimei as dificuldades, e mais, imerso na dinâmica escolar, fiquei atônito, deixando inexploradas possibilidades; sem ousar, sem experimentar. Problemas de duas ordens distintas, e talvez, complementares me afligiam. O primeiro se refere às dificuldades referentes à didática: como tornar a aula uma experiência pedagógica efetiva no que se refere aos conteúdos propostos? O segundo, de caráter ético: como fazer uma abordagem que não declinasse para a despolitização ou para o doutrinarmos?

A experiência docente me fez perceber limites e vivenciar dilemas de um modo intenso, o desafio de ser um educador anti-hegemônico, contraideológico, libertário, esbarrava primariamente na minha capacidade didática e no dilema ético de não apelar para o doutrinarmos. Passei a perceber que entrava numa arena perigosa, apelando para uma aula mais

informal, com linguagem coloquial e gírias a fim de chamar atenção e contextualizar os assuntos, percebia que era atrativo aos alunos, mas desconfiei: começava a operar na ordem do *senso prático*, cometendo pela via informal, outra dimensão de *violência simbólica*?

### **3. A EDUCAÇÃO, A CULTURA BRASILEIRA E O DEBATE SOBRE FORMALIDADE E INFORMALIDADE.**

Este capítulo é dedicado a apresentar o debate sobre formalidade e informalidade na historiografia brasileira bem a identificar a proveniência e os usos dos respectivos termos na área da Educação. Objetiva também justificar a opção pela categoria das práticas informais em face da teoria do *senso prático* (2009) e da fragilidade epistêmica dos pressupostos e comprometimento ideológico de conceitos hegemônicos sobre a interpretação da cultura brasileira.

#### **3.1 A tradição ideológica da cultura brasileira: liberalismo, teoria emocional da ação e economicismo**

Em *A ralé brasileira* (2009) Jessé de Souza, apresenta uma perspectiva das classes sociais, ancorada na teoria do *habitus*, permitindo que se perceba como classe, pela “sua gênese e destino comum”, um conjunto imenso da população brasileira, destituída de capital econômico e simbólico, designada, provocativamente, de “ralé” estrutural, não no sentido de ofensa, mas de chamar a atenção para a existência desta classe numerosa, precarizada e omitida.

Para o referido sociólogo, um dos fortes obstáculos à percepção desta classe e sua reprodução, enquanto tal, se deve à hegemonia do *economicismo* e da *teoria emocional da ação social* nas matrizes interpretativas da formação do Brasil. Hegemonia que reduz a questão social à duas afirmações: 1) à ideia de que todos os problemas brasileiros já são conhecidos e mapeados, e 2) que a desigualdade, sendo histórica, demanda soluções em longo prazo.

Essas matrizes constituem uma tradição que idealiza uma unidade nacional, baseada numa pressuposta homogeneização sociocultural, a qual não apresentaria barreiras de classe, cor ou raça, na sua formação, sendo uma “síntese de contrários”, positiva, pois harmônica, sem conflito, consistindo, assim, no núcleo da “‘violência simbólica’(...) que torna possível a naturalização de uma desigualdade social abissal como a brasileira” (SOUZA, 2009, p.15).

Por *teoria emocional da ação*, o sociólogo entende um conjunto de conceitos e noções que explicam a singularidades do comportamento “prático”, efetivamente observável, de indivíduos e sociedades como a brasileira, reconhecendo nesta, o predomínio de características pré-modernas como a emotividade, o sentimento, sendo oposta a *teoria instrumental da ação*, que seriam típicas às sociedades modernas, avançadas, baseadas na racionalidade e no cálculo.

Na *teoria emocional da ação* os indivíduos são essencializados, pois são “emocionalmente integrados”, não há divisão de classe, pois diferem apenas na renda que ganham, não aparecendo, portanto, o conflito. Existe no fundo uma “aliança secreta” entre esse culturalismo do “mal de origem” que nunca muda e a perspectiva economicista e liberal que diz que toda mudança só pode vir da economia e do progresso econômico.

Ainda, para Souza a legitimidade do mundo moderno estaria baseada na crença de que suplantou as barreiras de sangue, nascimento e parentesco das sociedades pré-modernas através da crença na “meritocracia”, reconhecendo somente o “desempenho diferencial” dos indivíduos na competição social. O liberalismo, sendo uma visão superficial e conservadora de mundo, consagra uma falsa oposição entre Mercado e Estado. O primeiro identificado com virtudes, tais como: racionalidade, impessoalidade e mérito; o segundo identificado com vicissitudes: corrupção e privilégio. Deste modo, encobriria questões fundamentais sobre a gênese das classes sociais: divisão, reprodução e luta.

O liberalismo reconhece as classes sociais apenas economicamente, como produto da “renda” diferencial dos indivíduos. Neste sentido, afirma Souza, o economicismo é a ideologia dominante do mundo moderno, sendo um subproduto do liberalismo, hoje triunfante no planeta:

O economicismo é a visão dominante também de todas as ‘pessoas comuns’ no sentido de ‘não especialistas’, ou seja, das pessoas que não são ‘autorizadas’, pelo seu capital cultural e jargão técnico, a falar com autoridade sobre o mundo social. É isso que faz do economicismo a ideologia dominante do mundo moderno (SOUZA, 2009, p.18)

As identidades nacionais são ideologias produzidas, sob a autoridade de ciência, para assegurar a unidade nacional. O Estado-Nação recorreu às grandes narrativas históricas, inventando tradições, como Eric Hobsbawm (1984) designou, para poder se integrar. As Ciências Sociais serviram como instrumentos legitimadores da constituição da nacionalidade, abalizadas pela pretensão de uma racionalidade científica neutra produziram uma vigorosa homogeneização do imaginário social. Nas ciências sociais há uma longa tradição na qual prevalece a percepção dicotômica entre sociedades: primitivas e industriais; tradicionais (simples) e modernas (complexas), como vemos em Durkheim (2007 e 2010), por exemplo.

A construção da identidade nacional, com o fim de assegurar a unidade, produziu, em países como o Brasil, “fantasias compensatórias” à sua condição periférica, podemos ver em Gilberto Freyre (1998), que positivava a herança pré-moderna, ibérica que teria nos legado a “plasticidade”. Seríamos, portanto ambivalentes, o que se constituiria numa vantagem, dada a sólida coesão social que isso permite, ainda que hierarquizada. As ideias de Freyre ganharam *status* de ideologia do Estado, ainda no contexto da década de 1930, por ocasião do Governo de Getúlio Vargas, interessado num reforço simbólico positivo em favor da integração nacional.

Sérgio Buarque, Raimundo Faoro e Roberto DaMatta pertencem à mesma tradição, mas consideram esta herança negativa, causa do atraso nacional, um “mal de origem”. *Raízes do Brasil*(1995), de Sérgio Buarque de Holanda, apoia-se nas ideias de Freyre, e com “charminho crítico” apenas inverte o sinal, através da sua noção de *homem cordial* e das teses do *personalismo* e do *patrimonialismo*.

É essa segunda perspectiva duma ‘mesma tradição de pensamento’ que pretende ‘explicar’ tanto a cultura do privilégio e a extraordinária desigualdade, a partir do acesso diferencial a um capital de relações pessoais, a presença da corrupção, por outro lado, é pensada como uma característica folclórica desse tipo de sociedade e não como algo congênito ao capitalismo (...) (SOUZA, 2009, p.56).

O *personalismo* seria um modo de viver com base nas relações pessoais, domínio da afetividade, da emoção, em detrimento de relações impessoais, que inclinam à cooperação regulada pela razão, pela disciplina. O legado do *personalismo*? O *homem cordial*, aquiescente à passionalidade, aos

bons ou maus sentimentos, moldado no espaço privado da família, sem disciplina, impessoalidade, racionalidade instrumental, atributos necessários ao exercício da vida pública.

O *patrimonialismo* seria a prevalência de interesses privados na gestão do Estado. Segundo, Jessé de Souza, o Estado patrimonial é “a divisão do mundo em amigos e inimigos e a divisão de privilégios e castigos de acordo com essa regra particularista”. Mas, deve-se observar que nesta interpretação “apesar de todos os indivíduos da sociedade personalista serem ‘homens cordiais’, apenas quando este está no Estado é que o mesmo desenvolve todas as suas virtualidades negativas” (SOUZA, 2009, p.60).

Como os atributos do *homem cordial*, que seriam de uma ordem individual e pessoal, podem ser estendidos à dimensão institucional e impessoal do Estado? Para este fim, Sérgio Buarque usa a noção de “estamento” burocrático, que ocuparia e predominaria no Estado. O patrimonialismo seria a realização, no domínio do Estado, da visão de mundo do *homem cordial*, ideia posteriormente sistematizada por Raymundo Faoro. A tese do personalismo/patrimonialismo promove uma “divinização” do mercado e a “demonização” do Estado e predomina na academia e no senso comum até o presente.

Roberto DaMatta, o mais influente antropólogo contemporâneo, fora e dentro do país, pretendendo modernizar a tese do personalismo, no seu *Carnavais, malandros e heróis* desenvolve a noção de “pessoa”, esta tributária da noção de *homem cordial*, definida como o agente com acesso a um certo “capital social de relações pessoais” e noção de “indivíduo”, o que não possui este capital social. Reeditando, em plena contemporaneidade, a visão dicotômica pré-moderno/moderno, de Sérgio Buarque, enfatizando, novamente, o predomínio na sociedade brasileira da pessoalidade e emotividade em detrimento da impessoalidade e da razão, nó górdio ao livre desenvolvimento econômico, as ideias de DaMatta têm forte repercussão na academia, na mídia e no senso comum. Arremata Souza,

O patrimonialismo, (...), é a nossa “ideologia” política por excelência, na medida em que ela nos explica o mundo de modo fácil e coerente (a coerência não tem nada a ver com a verdade ou a evidência de uma ideia) sendo, ao mesmo tempo, a melhor maneira de manter

privilégios arraigados entre nós. Melhor ainda, (...) permite defender privilégios, ou seja, ser uma “ideologia conservadora” de iniquidades, ao mesmo tempo em que dá a impressão de ser “crítica” da realidade. A meu ver é precisamente esse “golpe de mestre” de ter conseguido transformar uma ideia conservadora e que, na verdade, assegura a permanência de privilégios injustos, com a “aparência” de crítica social, o que explica, a despeito de sua fragilidade teórica evidente, a extraordinária longevidade e eficácia dessa ideia entre nós (...) (SOUZA, 2009, p.68).

Em suma, esta tradição foi erigida à ideologia de Estado, desde a década de 1930, e vem sendo permanentemente reformulada, oferecendo “fantasias compensatórias”, hegemônicas na academia brasileira, na mídia e no senso comum, à gritante desigualdade de classes. Amparada na *teoria emocional da ação* combinada ao economicismo, homogênea a sociedade, reduzindo seus problemas a meras questões de atraso cultural e acesso diferencial de renda.

### **3.2 Uma breve análise de *Jeito, jeitinho e jeitão*.**

“O Brasil é assim, (...), a esquerda é que não o entende.”  
(Chico de Oliveira, citando Caetano Veloso)

O jargão “Aos amigos tudo; aos inimigos, a lei”<sup>22</sup>, enuncia uma mentalidade em que práticas informais são amplamente disseminadas nas instituições e relações sociais. Corroborar, em parte, com esta análise aspectos das interpretações hegemônicas da cultura brasileira: Freyre (1946), Holanda (1984), Faoro (2001) e DaMatta (2006).

No senso comum, percebemos o poder das relações pessoais, na ordenação da sociedade, o chamado “jeitinho brasileiro”. A ideia inicial de pesquisa era observar os “jeitinhos” presentes no universo escolar, sobretudo, as relações de poder erigidas a partir de relações interpessoais, configurando grupos que estabelecem hegemonia, gerindo ou monopolizando os recursos e oportunidades, segundo seus interesses particulares em detrimento de outras coletividades e indivíduos daquela instituição. Refletir sobre as implicações dessa configuração na escola pública era uma primeira meta.

---

<sup>22</sup> A frase tem origem controversa, é comumente atribuída a Getúlio Vargas.

As orientações da professora Bernadete Beserra, as leituras e trabalho de campo assinalaram a superficialidade da noção de “jeitinho”, para pensar o campo das relações na escola. A observação permitira perceber e alcançar a ideia de *práticas informais*, ao *status* de uma categoria analítica, uma vez que era constitutiva, a um só tempo, das ações dos agentes e da Instituição. Além disso, trazia a vantagem analítica de contemplar o caráter dúbio das relações sociais, implicada na noção de “jeitinho”, mas rejeitando desta seu viés ideológico, homogeneizante.

A noção de “jeitinho” implica que as relações sociais no Brasil, são fundamentalmente baseadas na emotividade e que, a partir disto, recorresse a favores pessoais, infringindo-se regras, normas, leis. Esta formulação sugere que os indivíduos conhecem as regras do jogo social, mas apelam para burla das normas por reproduzir uma lógica tradicional atávica. Este atavismo, explicaria os estratos da burocracia estatal que se apropriam privadamente do que é público.

O teólogo Lourenço Stelio Rega, a fim de refletir sobre ética cristã e a noção de *jeitinho* lista trabalhos pioneiros e seminais para discussão<sup>23</sup>: o primeiros destes, é *Brasil para Principiantes*, de 1961, de Peter Kellemen, no qual trata a questão do *jeito* como aspecto caricatural da cultura brasileira. Em *Interpretação da Realidade Brasileira*, de 1973, João Camilo de Oliveira Torres propõe uma *Introdução à Teoria do Jeito* (pp.212-218), na qual positiva a flexibilidade brasileira, tomando o futebol brasileiro como exemplo. Tarcisio Meirelles Padilha, em seu *Brasil em Questão*, de 1973, sugere que o *jeito* é uma instituição brasileira desenvolvida alternativamente ao formalismo: posto que as instituições coloniais deixaram os colonos à própria sorte, estes tiveram que tomar a iniciativa, pois só podiam contar com as próprias forças, já que aguardar a presença do Estado era problemático.

---

<sup>23</sup> Ver: KELLEMEM, Peter. *Brasil para Principiantes*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1961. LEERS, Bernardino. *Jeito Brasileiro e Norma Absoluta*. Petrópolis: Vozes, 1982. MOSER, Antonio (coordenador). *Mudanças na Moral do Povo Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1984. PADILHA, Tarcisio Meirelles. *Brasil em Questão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. TÔRRES, João Camilo de Oliveira. *Interpretação da realidade brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

O franciscano Bernardino Leers em *Jeito Brasileiro e Norma Absoluta*, considera o *jeito* uma reação da vida prática a ortodoxia dogmática. Em *Mudanças na Moral do Povo Brasileiro*, o padre Lepargneur, considera o *jeitinho*, uma filosofia de vida negativa por ambicionar vantagem em tudo. Já em *Crítica da Razão Tupiniquim*, de 1986, Roberto Gomes entende a ideia de *jeito* como mito da concórdia.

Em *O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*, Livia Barbosa constata que apesar do uso frequente do termo *jeitinho*, havia poucos estudos sobre o tema, listando apenas cinco trabalhos entre 1966 e 1982. Segundo Livia, em *Administração e Estratégia de Desenvolvimento*, Alberto Guerreiro Ramos afirmava não ser uma particularidade do Brasil o recurso ao *jeito*, havendo prática similar em outros países da América Latina, sendo mais comuns nesta região, em função das discrepâncias entre as instituições sociais, políticas, jurídicas. Ramos acreditava que o *jeito* era um recurso circunstancial, vinculada às estruturas arcaicas, pré-industriais, ainda presentes, mas que desapareceria mediante o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

Livia faz menção ao trabalho do professor de direito da Universidade de Ohio, Keith Rosen, *The 'jeito' – Brazil's Institutional Bypass of the Formal Legal System and its Development Implications*, de 1971, no qual avalia que o *jeito*, permite solucionar questões de ordem administrativa e Legal, a um custo razoavelmente baixo, sendo uma instituição constante num ambiente Legal instável. Mas, economicamente, ocasiona em longo prazo, entraves ao desenvolvimento: ineficiência na gestão de recursos, elevação de gastos de produção, baixa qualidade de produtos, injustiça social e danos morais à sociedade.

O trabalho de Livia Barbosa, *O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros* (2006), é um estudo que privilegia uma análise do significado simbólico do "*jeitinho*", constatando, através de 200 entrevistas com pessoas de variadas origens sociais e faixa etárias, a presença comum em suas diferentes modalidades. Na percepção positiva e mais popular o *jeitinho* é um modo em que se busca compensar eventualidades ordinárias: problemas de saúde, atrasos, excesso de burocracia. Na avaliação do *jeitinho* como algo

negativo, observa e agrupa duas correntes: uma que designa de “popular” e outra de “erudita”. Os eruditos se prendem muito à definição e admitem fazer uso do “jeitinho”, somente em último caso, sendo um sinônimo de transgressão que se aproxima da corrupção, diferente do da corrente popular que considera o *jeitinho* essencialmente um modo criativo de solucionar um dado problema.

Para Livia Barbosa, a sociedade brasileira é singular por ser dual: tradicional e moderna, sendo as fronteiras do público e do privado fluidas, gerando confusão entre as categorias de pessoa e indivíduo, permitindo que relações pessoais se sobreponha a regra pública. O individualismo é preponderante no universo do “jeitinho”. Livia considera o *jeitinho* uma das expressões da formação da identidade brasileira, relativiza que não se pode reduzir e tipificar uma sociedade tão diversa em termos étnicos, sociais e de classe, a partir de único fenômeno totalizador de todo os drama sociais, mas considera pertinente pensar que em certos contextos sintetiza as ações e o modo de agir de muitos brasileiros (BARBOSA, 2006).

Para Roberto Campos em *A Técnica e o Riso*, três aspectos davam origem à presença mais intensa do *jeito* nos países latino americanos em contraposição aos países de formação anglo-saxão: 1) O Histórico – Reminiscências feudais, a rigidez das relações entre servo e senhor, teriam sido transpostas pela colonização, tendo uma longa presença na região; 2) O Legal - Um sistema apriorístico, rigidamente formal. Distinto do pragmático sistema normativo anglo-saxão; 3) O Religioso - o catolicismo sendo uma tradição intolerante à mudança, diferentemente do protestantismo, mais transigente diante das exigências da situação.

Mas, entre obras e autores, que abordaram o tema, destaca-se o trabalho do antropólogo Roberto DaMatta, especialmente *O que faz o Brasil, Brasil?*, lançando em 1984, pela repercussão e popularidade midiática que alcançou *Carnavais, malandros e heróis* cuja primeira edição é de 1979, trabalho em que esboça alguns aspectos desenvolvidos na obra mencionada anteriormente. DaMatta, é um dos epígonos, segundo Jessé de Souza, de uma longa tradição intelectual brasileira, que predomina tanto do mundo acadêmico, quanto do senso comum.

Francisco de Oliveira, no seu ensaio *Jeitinho e Jeitão- Uma tentativa de interpretação do caráter brasileiro*(2002), inspirado pelo último trabalho de Norbert Elias, uma investigação sobre o caráter das sociedades, *Os Alemães* (1997), arrisca uma hipótese, entende “que o peculiar modo nacional de livrar-se de problemas, ou de falsificá-los, constitui o famoso jeitinho brasileiro”.

Chico de Oliveira é um reconhecido sociólogo brasileiro, autor de clássicos da sociologia brasileira<sup>24</sup>: *Crítica à razão dualista* e *Ornitórrinco*, trabalho nos qual defende a tese de que o capitalismo brasileiro combina funcionalmente elementos arcaicos e modernos. Chico de Oliveira tem uma trajetória intelectual, atrelada a uma perspectiva marxista, sendo vinculado a setores políticos pretensamente progressistas. Mesmo não sendo um artigo acadêmico, a menção a este ensaio *Jeitinho e Jeitão*, dá-se em função da convergência de ideias apresentadas com a tradição ideológica da cultura brasileira.

Para Chico de Oliveira, a interpretação de Gilberto Freyre, apresentada em seu clássico *Casa grande e Senzala*, apresenta uma retratação escamoteada da sociedade escravista, caracterizando o período da escravidão como um período nostálgico em que a dominação era “doce”, sendo esta um viés do *jeitinho* das classes dominantes brasileiras. Francisco de Oliveira considera a formulação do “homem cordial”, de Sergio Buarque de Holanda, a própria encarnação do *jeitinho brasileiro*. Resume-o: “o ‘homem cordial’, para quem as relações pessoais e de afeto (para o bem ou para o mal) se sobrepõem à impessoalidade da lei e à norma social” (OLIVEIRA, 2012).

Em acordo com Marx e Engels de *A Ideologia Alemã* - “as ideias e os hábitos das classes dominantes transformam-se em hegemonia e caráter nacional” – segundo o referido sociólogo, no Brasil, a classe dominante burla constantemente as leis vigentes, inspiradas em outros contextos históricos. “O drible constante nas soluções formais propicia a arrancada rumo à informalidade generalizada. E se transforma, ao longo da perpétua formação e deformação nacionais, em predicado dos dominados.” (idem, ibidem). Sua tese: “o jeitinho é um atributo das classes dominantes brasileiras que se transmitiu às classes dominadas”.

---

<sup>24</sup> OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista/O ornitórrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Ponderando não querer atribuir tudo à colonização portuguesa, o autor aponta que “a semente do jeitinho já vicejava na irresolução que Portugal dá às questões de administração e governo da jovem (...) colônia”. Sugere que as Leis no período escravista, como a Lei do sexagenário, já eram expressões do *jeitão*<sup>25</sup>. Para Chico, o *jeitão* da classe dominante e dos cafeicultores paulistas com o fim do escravismo em 1888, foi importar mão de obra europeia, “transformando São Paulo na maior cidade italiana do mundo”, privando os escravos da cidadania, de meios de cultivar a terra ou de se incorporarem ao trabalho regular, fazendo emergir o trabalho informal, quer dizer, sem formas.

O governo de Getúlio Vargas na década de 1930 tentou civilizar a exploração promovida pelas classes dominantes modernizando a legislação das relações de trabalho, mas a expansão capitalista continuou ocorrendo combinada com o trabalho informal. O jeitinho e o jeitão persistiram. No governo de Juscelino, a construção de Brasília, foi outro *jeitão* que promoveu a expansão das fronteiras de mercado capitalista, indústria da construção civil, através da exploração da mão de obra informal dos candangos, outro *jeitinho*.

“A informalidade é a forma, o jeitinho de substituir as relações racionais e obrigatórias pela intimidade”, escreve o sociólogo em referência à Sérgio Buarque. Por fim, Francisco de Oliveira, conclui em seu ensaio afirmando que,

O jeitinho é a regra não escrita, sem existência legal, mas seguida ao pé da letra nas relações micro e macrossociais. Está tão estabelecido, é tão natural que estranhá-lo (...) pode ser entendido como pedantismo, arrogância ou ignorância: (...). A não resolução da questão do trabalho, o seu estatuto social, é no fundo a matriz do jeitinho. Simpático, ele é uma das maiores marcas do moderno atraso brasileiro (OLIVEIRA, 2012).

O pós-abolicionismo orquestrado pelos cafeicultores, que marginalizou os ex-escravos garantindo um excedente de trabalhadores informais, mal remunerados, a persistência da informalidade no mercado de trabalho, mesmo depois da legislação trabalhista, instituída por Vargas, passando pela *bossa nova*, movimento que incorporou “as malandragens do

---

<sup>25</sup> Um aspecto recorrente, que perpassa a noção de *jeitinho* é ter uma origem longínqua no tempo, sendo um atavismo cultural, que induz a uma conduta emocional, infensa à formalidade, a impessoalidade; À racionalidade necessária à civilidade e o progresso(OLIVEIRA, 2003).

samba – de origem africana e escrava – ao universo das elites”, a fundação de Brasília feita às expensas da superexploração de milhares de trabalhadores informais - são vistos como expressões de cima a baixo, de um mesmo fenômeno, o *jeitinho* e o *jeitão* (OLIVEIRA, 2003).

O *jeitinho* é tributário do personalismo. Tal como o *jeitão* é do *patrimonialismo*. O ensaio de Chico de Oliveira tem o mérito de perceber pelo viés de classe a questão, mas comunga com parte dos pressupostos denunciados por Souza (2009), com alicerces da tradição ideológica brasileira de feição liberal e com pretensão crítica:

O economicismo liberal, assim como o marxismo tradicional, percebe a realidade das classes sociais apenas “economicamente”, no primeiro caso como produto da “renda” diferencial dos indivíduos e no segundo, como “lugar na produção”. Isso equivale, na verdade, a esconder e tornar invisível todos os fatores e condições sociais, emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial, confundindo, ao fim e ao cabo, causa e efeito. Esconder os fatores não econômicos da desigualdade é, na verdade, tornar invisível as duas questões que permitem efetivamente “compreender” o fenômeno da desigualdade social: a sua gênese e a sua reprodução no tempo (SOUZA, 2009, p.18).

O *jeito*, o *jeitinho* e o *jeitão* enquanto categorias são tributárias de uma tradição ideológica, que articula pressupostos do economicismo e da “teoria emocional da ação”. Para Martin Heidegger (2008), a tradição é encobridora e posiciona-se de modo a nos desobrigar de pensar a proveniência dos conceitos com os quais opera, sendo-lhe típicas as inversões em torno dos conceitos, as quais essencializa. A noção de *jeitinho* é amplamente disseminada no senso comum e chancelada por autoridades eruditas. A hegemonia desta tradição, nas suas versões de polo positivo ou negativo e pretensamente críticas, tem por consequência uma percepção infantilizada, mas não inocente da realidade social brasileira, sendo mais uma *violência simbólica*.

Para Jessé de Souza (2009), o conflito central da sociedade brasileira é a existência de uma classe social (“ralé”) caracterizada pelo ínfimo capital que dispõe em termos econômicos e culturais. Situação, perversa que permite às classes (altas e médias) dos que possuem relevantemente esses capitais, produzirem explicações nas quais a desigualdade é tratada apenas como uma hierarquização social, decorrente de acessos diferenciados a

oportunidades de renda e/ou por burlas mediante o arbitrário recurso às relações pessoais vantajosas.

Senão vejamos as interpretações vigentes, na clássica historiografia brasileira sobre a relação entre o patrimonialismo (*jeitão*), o personalismo (*jeitinho*) e a corrupção:

- 1) *O patrimonialismo (jeitão) e a corrupção*: um estamento oportunista que explorando e comungando, em parte, dos mesmos valores da *ralé*, consegue, graças a isso, reproduzir uma posição de privilégios, pois sabe do que o povo “gosta” e “é capaz”, oferecendo migalhas: assistencialismo, compra de votos, oportunidades de ganhos, simultâneos, com a corrupção para uns pouco de cima (exceção) e uma grande maioria dos de baixo (regra).
- 2) *O personalismo (jeitinho) e a corrupção*: uma prática amplamente disseminada (regra), mas à qual a classe média lança mão, mas sob constrangimento (exceção), enquanto a *ralé* faz disto um expediente habitual.

Isto revela o caráter de classes desta interpretação que isenta a classe média: “O conceito de patrimonialismo e de ‘estamento’ permite ‘retirar’ das (...) costas, [das] pessoas comuns de classe média, qualquer responsabilidade pelas misérias e iniquidades de nossa vida política.” (SOUZA, 2009). E permite,

(...) nessa dimensão pública e política, não só expulsar o mal num ‘outro’ abstrato e distante, o ‘estamento’ ou quem quer que esteja supostamente no controle do Estado, (...) [e se] colocar imediatamente no polo supostamente ‘bom’, o da sociedade, vista como ‘vítima’, porque sofre indefesa a ação parasitária de uma elite abstrata todo-poderosa. (SOUZA, 2009, p.62).

A referência teórica comum a esta tradição é a clássica sociologia proposta pelo alemão Max Weber (1864-1920). A tradição brasileira faz uma apropriação inadequada dos conceitos weberianos, cometendo anacronismos no uso do conceito de *estamento burocrático* concebido por Weber para uma análise situada da China imperial, uma sociedade pré-moderna, diferentemente

do contexto brasileiro pós-industrial (SOUZA, 1998 e 2009; VIANA, 1999)<sup>26</sup>. Mas, enfim, o que lhe falta em rigor científico mínimo, sobra-lhe “na arte de ‘travestir de cientificidade’ percepções generalizadas no senso comum”. Arremata o sociólogo, cuja teoria orienta este trabalho porque mais demonstrável:

que ‘patrimonialismo’ seja efetivamente uma das formas de dominação política para Weber, utilizada por ele para explicar a China imperial, por exemplo, esse conceito é inaplicável, dentro do esquema weberiano, ao Brasil do século 20 e até, (...), ao Brasil do século 19. É que os conceitos weberianos são ‘históricos’, ou seja, uma dominação ‘patrimonialista’ não pode existir num contexto de economia monetária avançada, nem da política como esfera autônoma nem do império, ainda que incompleto, do direito formal positivo como o do Brasil do século 20 (SOUZA, 2009, p.61).

Estas interpretações sobre o caráter ambivalente do brasileiro, que oscilaria entre o formalismo e a informalidade, com prevalência do segundo polo, visto como reminiscências cultural, responsabilizada pelo atraso da sociedade brasileira, formam uma tradição hegemônica, epistemicamente frágil, mas fortemente comprometida ideologicamente com o liberalismo pseudocrítico, atualizada na noção de *jeitinho*, largamente difundida. A percepção deste comprometimento epistêmico e ideológico serviu como mais um reforço ao recurso da categoria de *práticas informais*.

### 3.3 Informalidade e Educação: formal, informal e não-formal

A formalidade e a informalidade são incontornáveis, diria Hannah Arendt, às instituições modernas. Segundo André Calixtre Bojikian (2011)<sup>27</sup>, em *A condição informal*, o conceito de informalidade se filia ao pioneiro trabalho de Keith Hart, no *Journal of Modern African Studies*, de 1973<sup>28</sup>, uma etnografia cujo campo fora a sociedade de Gana, sendo seu trabalho, de

<sup>26</sup> Ver: VIANNA, Luiz Werneck. Weber e a interpretação do Brasil. In: SOUZA, Jessé. *O malandro e o protestante: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira*. Brasília: Editora da UnB, 1999, e SOUZA, Jessé. *A Ética Protestante e a Ideologia do Atraso Brasileiro*. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 13, n. 38, Oct. 1998.

<sup>27</sup> CALIXTRE, André Bojikian. *A condição informal: reflexões sobre o processo de informalidade no Brasil contemporâneo*. Universidade de Campinas - Unicamp. Instituto de Economia. Campinas, SP, 2011. (Dissertação de mestrado)

<sup>28</sup> HART, Keith (1973). ‘Informal Income Opportunities and Urban Development in Ghana’, in *The Journal of Modern African Studies*, v. II, n. I, march.

grande relevância não só pelo pioneirismo da terminologia “setor informal”, mas pela perspectiva como o apresenta.

Para Calixtre (2011), Kieth Hart refuta a ideia de incompatibilidade entre modos arcaico e moderno para o desenvolvimento do capitalismo. Para Kieth Hart, a expansão do capitalismo se combina a aspectos das realidades nacionais, ganhando outras feições, mas permanecendo dinâmico e funcional, não sendo isto uma anomalia. O caráter interdependente da formalidade e da informalidade é regulado em maior ou menor grau em cada sociedade, não sendo um traço marginal e excludente do sistema, mas considera que o setor informal nas sociedades está vinculado a heranças culturais profundas.

Outro trabalho, seminal para o debate foi *Employment, Incomes and Equality: A Strategy for Increasing Productive Employment in Kenya*<sup>29</sup>, da década de 1970, conhecido por “Relatório Quênia”, pesquisa coordenada por Hans Singer e produzida para Organização Internacional do Trabalho (OIT). As conclusões são de que o setor informal é parte intrínseca da acumulação de capital, sendo mais operacional nesta condição que numa economia plenamente formalizada. Concluía ainda, com uma novidade: a economia informal era essencialmente moderna. Os trabalhos posteriores a Hart e Singer tenderão a propor interpretações dualistas (CALIXTRE, 2011).

Assim, Calixtre (2011) assevera que a discussão em torno da convivência do sistema capitalista com segmentos não-formalizados produziram um exaustivo debate e proposições: informalidade, setor informal, economia formal, processo de informalidade. Num viés, vista como reprodução imperfeita das relações capitalistas, “descontratualização”, “descapitalização relativas”. A escassez de capital estabeleceria a distinção entre setor formal e informal. Noutro uma inter-relação, não à margem do sistema, mas constituinte a dinâmica da economia capitalista, que subordina o setor informal ao formal.

O termo informalidade tem origem antropológica vinculada a análise de grupos e atividades econômicas (HART, 1973), (SINGER, 1970). No Brasil, é mais comumente utilizado por economistas, referindo-se à ausência ou precariedade de vínculos formais no universo do mercado de trabalho. Porém,

---

<sup>29</sup> ILO - *International Labor Organization* (1972). *Employment, Incomes and Equality: A Strategy for Increasing Productive Employment in Kenya*. Geneva, ILO.

não é de todo um termo estranho ao campo da Educação Brasileira. Ou ao menos assim sugerem as noções de educação formal, informal e não formal.

A proposta aqui não será apresentar uma revisão exaustiva sobre estas noções, mas apresentar, em linhas gerais, o que distingue uma noção de outra, pretendo apenas referenciar o quadro teórico que me permitiu eleger as *práticas informais*, enquanto categoria nativa em preferência à “informalidade” e em detrimento da noção de *jeitinho*.

Segundo Osmar Fávero (2007)<sup>30</sup>, os termos educação formal, não-formal e informal são de origem anglo-saxônica, empregados no contexto do pós-guerra, a partir de 1960. Para Maria da Glória Gohn (2006)<sup>31</sup>, a educação formal é promovida por instituições burocratizadas (escolas, universidades) com espaço e conteúdo predefinidos, que se regem por leis, por regras estabelecidas. Sendo ordenada metodicamente: idade e nível de conhecimento. Tem por objetivo o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, sua ênfase é no ensino, almejando ter como resultado a certificação da aprendizagem.

A *educação não-formal* é realizada fora do ambiente escolar, sendo desenvolvida em espaços institucionalizados ou não, podendo ser promovida por entidades estatais ou organizações da sociedade civil, com fins educacionais específicos, tais como: museus, centros culturais ou institutos, ONGs, associações comunitárias, movimentos culturais, entre outras iniciativas (GOHN, 2006).

Já a *educação informal* se confunde com o próprio processo de socialização, ocorrendo espontaneamente, difusa e dispersa, nas experiências ordinárias da vida coletiva: família, bairro, clube, amigos, entre outras. Dimensão na qual se incorpora valores, culturas, herdando sentimentos de pertença, compartilhados contextualmente. Segundo Gohn,

A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se

---

<sup>30</sup> FÁVERO, Osmar. Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

<sup>31</sup> GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

freqüente ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos”. Para a educação informal os resultados acontecem a partir da visão do senso comum (GOHN, 2006, p.29).

O processo de socialização é predominantemente informal. A *educação formal* se faz por uma violência simbólica legitimada sobre a educação informal, na qual tenta infundir de modo sistemático outra dimensão e percepção de fenômenos naturais, humanos e linguísticos. A fim de incutir este outro quadro de referência, institui-se espaços determinados com regras, um corpo administrativo e agentes dotados de técnicas para este fim. Contextualmente, a refletividade predomina na “dialética concreta” da vida, de resto, cede lugar ou aparece fundida à manifestação de formações culturais mais profundas. Para efetivar o repasse de seus saberes, a escola deve apresentar questões e percepções distintas à visão comum, bem como ser capaz de promover as condições de incorporação destas noções.

Em *Aprendendo a ser trabalhador*, Paul Willis (1991), investiga a formação de um “grupo” informal de jovens (do sexo masculino, brancos, da classe operária, sem qualificações), cursando um currículo secundário não acadêmico. Estes “rapazes” têm em comum valores extraescolares que os predispõem à resistência à cultura escolar. Os valores extraescolares comuns possibilitam uma identificação coletiva, que se afirma em cada regra que os “rapazes” desafiam no interior da escola pública, a *Hammertown Boy*. Cada momento e espaço tem seu sentido disputado pelos “rapazes”, que testam os próprios limites e os da instituição escolar. Infringir as normas, subverter as regras torna-se o habitual:

A cultura contra-escolar é zona do informal. É onde as exigências invasivas do formal são negadas – mesmo que ao preço de ter que expressar essa oposição por meio de um estilo, de micro-interações e de discursos não-públicos. De forma geral, a oposição na cultura operária é frequentemente assinalada por uma retirada em direção ao informal e se expressa, sob suas formas características, precisamente para além do alcance da “norma” (WILLIS, 1991, p.37).

As manifestações da contracultura escolar afirmam-se na experiência cotidiana de desafiar a formalidade e a autoridade escolar constituída: gestores, professores ou a que esta se associe, caso dos “cê-dê-efes”. A escola é assemelhada, difusa e analogicamente, com uma fábrica, que

impõe uma rotina monótona de trabalho, praticando uma exploração velada, com atividades entediadas, sem oferecer, na percepção dos “rapazes”, nenhum tipo de realização legítima ou ganho. Este, então, deve advir da resistência à sua autoridade, de atitudes que para reduzir ritmo de trabalho ao mínimo, ninguém declara a greve, mas há um estado latente de piquete, de dissídio, de boicote: “A oposição à escola manifesta-se principalmente na luta por ganhar espaço físico e simbólico da instituição em suas regras e por derrotar aquilo que é percebido como seu principal propósito: fazer você ‘trabalhar’ (WILLIS, 1991)”. Nesta direção,

Tanto a vitória quanto o prêmio – a obtenção de um alto governo – desenvolve, de forma profunda, significados e práticas culturais informais (...). No momento em que uma cultura contra-escolar encontra-se plenamente desenvolvida seus membros tornam-se hábeis em lidar com o sistema formal e em limitar suas exigências ao mínimo absoluto, (...) em muitos casos, esse mínimo reduz-se simplesmente a registrar a presença durante a chamada (WILLIS, 1991, p. 42).

A escola, claro, não é o chão da fábrica propriamente, mas já era um espaço segmentado, em que se expressava a divisão do trabalho, segundo fatores que lhe são externos. Apresentar os condicionantes culturais extraescolares que garantem a reprodução segmentada da cultura operária é mérito da etnografia. A afetividade, os sentimentos são veios informais de conformar expectativas e atitudes de classe. Na família, os valores, a moral, os gestos, os modos de falar são repassados espontaneamente aos filhos. Deste modo, para se afirmar, os “rapazes”, potenciais operários ingleses, conjuntamente tendiam a resistir às normas da vida escolar, meio pelo qual afirmavam sua identidade emocional (familiar) e social (grupo informal).

A contracultura escolar se revela no modo particular das relações e atitudes de grupo: assumem um estilo conspirativo, insolente, irônico; as trapças e conchavos na disposição dos assentos, a tapeação na hora das atividades, sentar próximo, rir, insultar, mentir, receber advertência e punição (é quase uma premiação), e sempre juntos. O modo particular de se vestir, em sintonia com tendências da moda, mas carregando-a de um sentido próprio, uma esquiva do uso da farda, componente de distinção em relação aos “cê-dê-efes” e de atrativo para o sexo oposto. As estratégias de fumar no interior da

escola, consumir bebida alcoólica entre um turno e outro da escola, o hábito de mentir, as brigas, a insubordinação insidiosa.

Aspectos extras escolares: afetivos, emocionais, valores morais familiares corroboram e reforçam essas atitudes. A cultura operária repassada no ambiente familiar trazia todas as marcas de preconceitos e estigmas sobre outros segmentos da classe trabalhadora em geral, expressando-se na agressividade, na violência, no patriarcalismo, no machismo e no racismo. Este era o horizonte, conjuntural, de um setor da classe trabalhadora inglesa:

Sob muitos aspectos a oposição que estivemos observando pode ser entendida como um exemplo clássico da oposição entre o formal e o informal. A escola é a zona do formal. Tem uma estrutura clara: o edifício escolar, as normas escolares, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade – em que o poder é, em última instância respaldada pelo Estado, como tivemos a oportunidade de ver, embora numa escala pequena -, a pompa e grandiosidade da lei, e o braço repressivo do aparato estatal à polícia. Os *cê-dê-efes* apostam nesta estrutura formal, e em troca, de certa perda de autonomia esperam que os guardiões, oficiais mantenham o respeito às regras sagradas – muitas vezes, acima e além daquilo que impõem suas reais obrigações. Aquilo que é livremente sacrificado pelos fiéis não deve ser permitido aos infiéis (WILLIS, 1991, p.37).

O mundo do trabalho era o referencial sendo valorizado em detrimento da escola, porque é visto como masculino provedor e associado afetivamente à figura do pai. Os valores escolares, opostamente, são tidos como femininos, abstratos, burocráticos e formais (*“cê-dê-efes”*). Deste modo, constitui-se uma cultura contraescolar que produz e reproduz clivagens, impeditivas de uma solidariedade de classe ampla. Em suma, a realidade da escola pública inglesa expressava difusamente a reprodução da lógica de divisão do trabalho. A cultura operária se reproduzia legando uma precoce segmentação: os *“rapazes”* identificados com o trabalho braçal e os *“cê-dê-efes”* com o trabalho intelectual.

Já, Maria da Graça J. Setton (2005), analisando aspectos das trajetórias pessoais e familiares de origem popular que tiveram sucesso acadêmico, ingressando em cursos elitizados (Administração, arquitetura, editoração, relações públicas, direito, rádio/TV) da Universidade de São Paulo, propôs uma ampliação interpretativa do conceito de *capital cultural*, de Pierre Bourdieu. E, alargando a proposta metodológica de Bernard Lahire (a ideia de configuração entre família e escola), considerou que *“a posse de um capital*

cultural midiático, associado às estratégias pedagógicas de natureza diversa, é uma forma de expressar um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento formal e informal, importantes elementos para se alcançar um sucesso escolar” (SETTON, 2005, p.96).

A sociologia reflexiva tem um sentido de serviço público, sua missão é “desnaturalizar” o mundo social. A proposta de uma análise das *práticas informais* está alicerçada na ideia de compreender os fenômenos sociais a partir da *lógica prática* (BOURDIEU, 2009), de investigar sob que condições uma dada ação ganha sentido. O referencial teórico, a revisão historiográfica, a observação de campo, os dados empíricos tenderam na direção do recurso a categoria “práticas informais” forjada na observação do campo investigado. Conforme expressa Bourdieu:

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das medições através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política. A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 1998, p.35).

Seguindo a sinalização da sociologia bourdieusiana, largo o curso da avenida principal do campo e enveredo por uma estrada vicinal, no sentido de pensar relacionalmente sem absolutizar um fator de determinação, numa perspectiva particular de análise (SETTON, 2005). O desafio colocado, portanto, é compreender a lógica social da escola a partir da observação das práticas informais, o que escondem e o que revelam sobre a ordenação do espaço escolar seja em sua dimensão institucional (administrativa), seja na dimensão ordinária de seus ritos.

#### 4. O CAMPO: OS NÚMEROS, A ESCOLA, O *HABITUS* E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Neste capítulo final apresento o campo por diversas camadas: os números oficiais e não oficiais, a história, a fim de retratar o quadro da instituição a partir das ações e relatos de seus agentes. Analiso as implicações das práticas informais nos diversos segmentos, que giram em torno e dentro da escola. Reflito sobre os efeitos das práticas informais em particular, mas considerando-as como expressões imperativas de um *habitus*, supra instituição, o que possibilita aventar que o caráter informal da escola pública é de classe.

##### 4.1 Onde fica a escola? - história e dados estatísticos do Grande Bom Jardim (GBJ).

“Periferia é periferia... Em qualquer lugar...  
Gente pobre...”  
(Racionais Mc’s)

O programa *Central da Periferia* foi gravado em Fortaleza e exibido pela TV Globo em 25 de novembro de 2007. Numa das passagens do programa a apresentadora Regina Casé está num táxi; o motorista então pergunta o destino, a apresentadora responde: “Bom Jardim”. “Lá, no *Vixe?*”, diz o taxista; a apresentadora questiona por que “vixe”. O taxista explica: é que quando alguém diz aqui que mora lá, a reação imediata é dizer: “vixe”, por se tratar de um bairro longe e “perigoso”.

Em Fortaleza, os índices de criminalidade são alarmantes<sup>32</sup>. Segundo a revista *Veja* de 04/01/2012, o Ceará teve alta de 80% nos homicídios em uma década, o índice saltou de 16 assassinatos a cada 100.000

---

<sup>32</sup> “(...) Entre janeiro e abril deste ano, 1.095 pessoas foram assassinadas no Ceará, uma média de nove por dia”. Comparando com o mesmo período do ano passado, quando foram registrados 878 homicídios, houve um aumento de 24% no número de casos. Os dados são da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS). (...) Em Fortaleza, o percentual de aumento foi semelhante: 23%. “A Capital registrou 507 homicídios nos quatro primeiros meses de 2012 contra 409 no mesmo período do ano passado”. Ver: *Jornal O Povo*, de 15/05/13 Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2012/05/15/noticiasjornalfortaleza,2839348/numero-de-assassinatos-no-ceara-aumenta-24.shtml>>. Acesso em 19 mai. 2013.

habitantes, em 2000, para 29 em 2010. Já a Capital teve aumento de 86% de mortes violentas na última década. A taxa alcançou 45,9 assassinatos a cada 100 mil habitantes<sup>33</sup>. Segundo dados da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS)<sup>34</sup>, Fortaleza teve 1.628 homicídios dolosos (quando há intenção de matar) durante o ano de 2012. Os bairros com o maior número de homicídios dolosos foram: Barra do Ceará (70), o Jangurussu (57), Bom Jardim (53), Mondubim (47), Conjunto Palmeiras (46), Messejana (46), Barroso (45), Pirambu (38), Genibaú (37) e Quintino Cunha (36).

Nos primeiros meses de 2013 já foram 662 homicídios dolosos registrados em Fortaleza. Houve o maior número de assassinatos na Barra do Ceará (28), Bom Jardim (22), Jangurussu (22), Pici (21), Granja Portugal (20) e Genibaú (20). Estes dados referentes a 2011, 2012 e parcialmente a 2013 cobrem com margem o período da pesquisa de campo durante o qual os bairros que integram o Grande Bom Jardim mantiveram-se entres os mais violentos da cidade.

Conforme o “Diagnóstico Socio-Participativo do Grande Bom Jardim”<sup>35</sup>, a ocupação da região remonta há década 1950, a partir da divisão e venda de lotes de uma grande fazenda, a “Boa Vista”. Daí decorreria o primeiro processo de ocupação, ainda havendo uma segunda fase de ocupação a partir de 1980, decorrente de uma prolongada estiagem, levando a um intenso deslocamento populacional para a área.

O Jornal *O Povo*, em dezembro de 1994<sup>36</sup>, reportou que a origem do nome “Bom Jardim” refere-se a uma fazenda na região, pertencente ao empresário João Gentil, loteada em 1961. Os preços baixos, teriam atraído pessoas de diversas regiões da cidade. Na década de 1970, passou a sofrer

---

<sup>33</sup> Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ceara-alta-de-80-nos-homicidios-em-uma-decada>>. Acesso em 04 jan. 2012.

<sup>34</sup> Disponível em <<http://www.sspds.ce.gov.br/noticiaDetalhada.do?tipoPortal=1&codNoticia=2142&titulo=Reportagens&action=detail>>. Acesso em 19 mai. 2012.

<sup>35</sup> GPDU/CDVHS. *Diagnóstico Socio-Participativo do Grande Bom Jardim*. Coord. Geovani Jacó de Freitas e João Bosco dos Santos. Fortaleza. 2003. Mimeo

<sup>36</sup> Outros loteamentos foram dando origem aos bairros da região, o Jardim Paulista em Parque Santo Amaro, A Fazenda Tatumundé em Granja Lisboa, essa de propriedade de Teodoro de Castro. O Parque Santa Cecília, pertencente a Leopoldo Dantas, a Granja Portugal, de posse do “seu Portugal”, assim conhecido. *O Povo*. Encarte jornalístico “O Povo nos Bairros”- Bom Jardim 42 anos, publicado na data de 3 de dezembro de 1994.

um crescimento desordenado, processo intensificado na década de 1980, em função do exôdo rural. No final dos anos 1990, o bairro passou a ocupar com frequência os noticiários da cidade, aparecendo continuamente nos programas policiais em face da violência entre os jovens. O Bom Jardim dobrou sua população na década de 1990, passando de 15.857 habitantes em 1991 para 34.507 em 2000. O Siqueira aumentou quase cinco vezes, de 4.540 habitantes em 1991 para 23.728, em 2000.

O Grande Bom Jardim, portanto, foi formado a partir de sucessivas levadas migratórias, parte delas vinculadas ao deslocamento de populações de outros bairros, que, adquirindo lotes, migrou para a região. Outra situação decorre das migrações de populações do interior do Estado, sobretudo em períodos de seca. Outro aspecto é que parte destas populações de origem urbana ou rural ocupou terras e construiu moradias por conta própria ou através de movimento de “luta de ocupação do solo”, configurando-se espaços desordenados no interior de uma região já povoada. A velocidade do povoamento do espaço combinada à morosidade e/ou omissão do poder público em oferecer uma logística urbana adequada à população produziu um espaço de precária infraestrutura e densamente povoado, potencializando graves problemas sociais cuja criminalidade e pobreza (eram e) são as dimensões negativas mais visíveis, vinculadas à realidade e à imagem do lugar.

O relatório “Cartografia da Criminalidade e da Violência na Cidade de Fortaleza”, analisando os dados do Diagnóstico (2003)<sup>37</sup>, sugere que o crescimento desordenado combinado à ideia de bairro “violento” e “pobre”, não permitiu a produção de laços sociais fortes nem enraizamentos, pois 60% da população residia há menos de 10 anos no bairro. “O dado de pobreza, acrescido pelo fato de não existir uma população estabelecida há muito tempo no Bairro, podem reforçar a reprodução do estigma e dos estereótipos. Parece que a população do Bom Jardim incorporou uma baixa auto-estima.” (FREITAS *et al*, 2010).

---

<sup>37</sup> FREITAS, G. J. de ; BRASIL, Glauécia Mota ; BARREIRA, César ; ALMEIDA, R. O. .*Cartografia da Criminalidade e da Violência na Cidade de Fortaleza*. RELATÓRIO DE PESQUISA. Fortaleza, 2010.

É importante perceber como a violência afeta o cotidiano dos habitantes do Bom Jardim, posto que gera mudança no próprio padrão de sociabilidade<sup>38</sup>. À sensação de insegurança, aliados aos problemas de mobilidade urbana do bairro e à falta de equipamentos públicos voltadas para o lazer, fazem com esta seja uma prática social fechada ocorrendo em casa ou em *shoppings center* (FREITAS; *et al.*; 2010, p.81). Para a referida “Cartografia”, a Regional V(ANEXO A) tem sido identificada pelas altas taxas de homicídios e, de modo mais específico, os 5 bairros (Bom Jardim, Siqueira, Canindezinho, Granja Portugal e Granja Lisboa) que integram o denominado Grande Bom Jardim. E que, nesse cenário, não se pode ignorar as altas taxas de homicídios com que convive aquela população. Homicídios praticados, em sua maioria, por armas de fogo contra homens, solteiros, jovens na faixa de 14 a 29 anos, com baixos níveis de escolaridade (analfabetos, alfabetizados, ensino fundamental)<sup>39</sup>.

Atualmente, o bairro Bom Jardim<sup>40</sup> integra com os adjacentes: Siqueira, Canindezinho, Granja Lisboa e Granja Portugal, um território denominado de Grande Bom Jardim,<sup>41</sup> sendo considerada a área mais populosa de Fortaleza. O Grande Bom Jardim (GBJ) está localizado no sudoeste da capital, nos limite com os municípios de Maracanaú e de Caucaia,

---

<sup>38</sup> O bairro Bom Jardim registrou 49 homicídios em 2007, 39 em 2008 e 61 em 2009, assumindo, assim, a 1ª posição em 2007, a 3ª em 2008 e retorna a 1ª posição em 2009 entre os bairros de maiores incidência de homicídios em toda Fortaleza (FREITAS; *et al.*; 2010, p.133).

<sup>39</sup> Em 2007, aproximadamente 81% (169) dos homicídios na SER V foram praticados à bala, contra 82%(162) em 2008, e 84%(200) em 2009. Foram 199 homens contra 9 mulheres vitimizadas, em 2007 foram 186 homens e 10 mulheres em 2008. Em 2009, foram 221 homens e 16 mulheres vítimas de homicídios na Regional.. A população solteira é a mais atingida (166 em 2007, 165 em 2008 e 191 em 2009), e as faixas etárias mais atingidas são as de 14 a 29 anos, com baixos níveis de escolaridade (analfabetos, alfabetizados, ensino fundamental). Há ainda, a disseminação da prática do fazer justiça com as próprias mãos frente à impunidade, assim como a resolução de conflitos ou o ajuste de contas por meio da atuação de grupos criminosos e de milicianos (FREITAS; *et al.* 2010, p.p.136-137).

<sup>40</sup> O bairro Bom Jardim possui 37.758 moradores, distribuídos numa área de 2,53 km. Seção, *O Povo nos Bairros*. “História do Bom Jardim é marcada por muitas dificuldades” *Jornal o Povo* de 16/05/2013. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/colunas/opovonosbairros/2013/05/16/noticiasopovonosbairros,3057099/historia-do-bom-jardim-e-marcada-por-muitas-dificuldades.shtm>>. Acesso em 31 mai. 2013.

<sup>41</sup> Segundo o Censo 2010 (IBGE) moravam no GBJ(Grande Bom Jardim), 204.281 mil habitantes.

entrecortado por canais afluentes aos rios Maranguapinho e Siqueira, na área da Secretaria Executiva Regional V (SER V)<sup>42</sup>.

Uma publicação conjunta do Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética da Universidade Estadual do Ceará (LabVida-UECE), Laboratório de Estudos da Conflitualidade da Universidade Estadual do Ceará (COVIO-UECE) e Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará (LEV-UFC), apresenta um “Perfil da SER V”<sup>43</sup>. A área possui 21,1% da população de Fortaleza<sup>44</sup>, sendo a mais populosa e pobre da capital, com rendimentos médios de 3,07 salários mínimos, uma das populações mais jovens: 44% têm até 20 anos. Tem ainda o segundo maior índice de analfabetismo (17,83%). A sua principal atividade econômica é o comércio, concentrando apenas 2,89% dos empregos formais da cidade. Tem média de 4,16 habitantes por domicílio, 91,32% dos domicílios são atendidos pela rede geral de água, Apenas 24,56% dos imóveis possuem acesso à rede pública de esgotamento sanitário, pior taxa das seis regionais.

De acordo com o estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece)<sup>45</sup> nos 119 bairros de Fortaleza, em 2012, a renda do bairro mais rico de Fortaleza, o Meireles, era 15 vezes maior que a dos bairros mais pobres. Os dez bairros com menor renda mensal apontados foram: Conjunto Palmeiras, Parque Presidente Vargas, Canindezinho, Siqueira, Genibaú, Granja Portugal, Pirambu, Granja Lisboa, Autran Nunes e Bom Jardim. Entre os bairros mais pobres, seis estão localizados na SER V, a regional administrativa com menor renda média por pessoa. As Secretarias Executivas Regionais (SER V e VI) abrigam cerca de um milhão de pessoas, sete de seus bairros concentrando 56% do total de miseráveis de toda a cidade, mais da metade da população com renda inferior a R\$ 2,03 por dia. Em termos absolutos, a Granja Lisboa, um dos bairros

---

<sup>42</sup> Uma das 6 divisões administrativas do município de Fortaleza-ce, espécie de subprefeitura.

<sup>43</sup> Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza- Perfil da SER V. Cartilha da Regional V. Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética da Universidade Estadual do Ceará- LabVida-UECE, Laboratório de Estudos da Conflitualidade da Universidade Estadual do Ceará- COVIO-UECE, Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará-LEV-UFC, 2011. Disponível em: <[http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/regional\\_V.pdf](http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/regional_V.pdf)> Acesso em 19 mai. 2013.

<sup>44</sup> 541.160 habitantes, IBGE /Censo Demográfico, 2010.

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/noticias/ipece-na-midia/diferenca-de-renda-entre-bairros-ricos-e-pobres-de> Acesso em 19 mai. 2012.

componentes do Grande Bom Jardim, é o terceiro bairro mais miserável de Fortaleza, tendo 4.949 famílias nesta condição.

O histórico de pobreza violência e criminalidade da região suscitou ao longo dos anos reações que tomaram forma organizada. Luta de movimentos sociais de bairro, de reivindicação de cidadania, de moradia, de saúde, de segurança e de educação. A presença de agentes sociais, tais como: ONGs, igrejas<sup>46</sup>, RAC – Rede de Arte e Cultura do Bom Jardim<sup>47</sup>, Conselho Comunitário dos Moradores do Parque Santa Cecília<sup>48</sup>, no qual funcionam projetos, tais como: ABC – Aprender, Brincar e Crescer e Circo-escola, o Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim – MSMCBJ<sup>49</sup>. Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza – CDVHS<sup>50</sup>, entre outras<sup>51</sup>. Há, portanto igualmente um histórico de luta de reivindicação da presença do poder público e garantia de direitos.

A presença governamental na Regional V se faz através de 129 escolas públicas<sup>52</sup>, sendo 87 municipais e 42 estaduais<sup>53</sup>, o Centro Cultural

---

<sup>46</sup> A Região Episcopal Metropolitana Bom Jesus dos Aflitos, abrange a área com a presença de 3 paróquias e pastorais. <<http://www.arquidiocesedefortaleza.org.br/wp-content/uploads/2011/02/REM-BOM-JESUS-DOS-AFLITOS.pdf>> Acesso em 20 abr. 2013.

<sup>47</sup> Fundado em 2006. Disponível em: <<http://www.dragaodomar.org.br/ccbj/>> Acesso em 19 mai. 2013.

<sup>48</sup> Numa parceria com Governo do Estado desde 1991. A associação foi fundada em 1988, “a partir do trabalho voluntário de um grupo de mulheres do Parque Santa Cecília localizado no Grande Bom Jardim. A iniciativa foi motivada pela necessidade de desenvolver soluções comunitárias para os problemas sócio-econômicos do bairro, sobretudo a vulnerabilidade social que afetam um número preocupante de crianças, adolescentes e jovens” Ver: Conselho Comunitário dos Moradores do Parque Santa Cecília. Disponível em: <[http://www.ccmpsc.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=39&Itemid=55](http://www.ccmpsc.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=39&Itemid=55)> Acesso em 09 mai. 2013.

<sup>49</sup> Fundado em 1996. Disponível em: <<http://www.msmbj.org.br/quem-somos/hello-world>>. Acesso em 19 mai. 2013.

<sup>50</sup> Fundado em 1994. Disponível em: <<http://www.cdvhs.org.br/oktiva.net/1029/nota/322/>> Acesso em 19 mai. 2013.

<sup>51</sup> Associação dos Feirantes do Grande Bom Jardim, Associação dos Moradores do Bom Jardim, Liga Esportiva do Bom Jardim Associação Comunitária Fonte da Vida, Conselho Comunitário dos Moradores do Parque Santa Cecília, Associação Beneficente Vida Nova, Sociedade de Assistência Comunitária Integrada, Conselho de Integração do Bom Jardim, Associação de Assistência à Mulher Carente, Associação dos Moradores do Parque Santo Amaro, Fundação Érico Mota/ Projeto José Henrique, Centro Social de Assistência à Criança e ao Adolescente do Parque Santo Amaro, União dos Moradores do Bairro Bom Jardim, Associação dos Moradores Beneficentes ABB Santa Cecília, Aliança Comunitária do Parque Santa Cecília, Associação O Sol Nasce para Todos, Instituto Brasil Verde, Conselho de Defesa Social do Parque Santa Cecília, Conselho de Defesa Social do Parque Santo Amaro, Conselho Social Raimundo Maciel, Movimento Não Violência, Pastoral da Juventude da Comunidade de Santo Amaro, Projeto Batista Nova Aliança, Comunidade em Movimento (COMOV). Ver: <<http://associacaovidamelhor.blogspot.com.br/p/fotos.html>> Acesso em 19 mai. 2013.

<sup>52</sup> Escolas privadas são 175.

Bom Jardim (CCBJ), 18 Unidades Básicas de Saúde (UBS) e 2 hospitais municipais, 2 Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (Caps AD), 8 Centros de Referência de Assistência Social (Cras), 3 unidades sociais de Proteção Social Básica (PSB), 1 conselho tutelar, 1 distrito policial e 7 unidades da Polícia Militar (Ronda do Quarteirão). Em dezembro de 2009 foi instalado o “Território da Paz”<sup>54</sup>, como parte do Programa Nacional de Segurança Pública, PRONASCI, do Ministério da Justiça<sup>55</sup>, com 34 projetos lançados na região<sup>56</sup>.

Apesar da presença de movimentos organizados e do Estado, a já referida “Cartografia” da violência na região de 2010, considerou que

A realidade que se apresenta na Regional V, mais especificamente, nos bairros do Grande Bom Jardim é um desafio à atuação das redes sociais e associações e das políticas públicas de modo geral, frente à problemática da criminalidade e da violência na Regional. Aqui, consideramos, ainda, sob um primeiro olhar, que todo o trabalho realizado junto à população vulnerável, por meio de um grande número de projetos sociais governamentais e não governamentais não impactou, em curto prazo, na redução da violência fatal, como nos revelam os elevados índices de homicídios na Regional como um todo e como esperava a população local e a sociedade de modo geral. Por outro lado, os índices de ocorrências conflituosas decresceram, mas essa queda não chega a representar alterações significativas na redução dos índices absolutos e aproxima-se mais de certa estabilidade das ocorrências (FREITAS; *et al*, 2010,p.166)

A “Cartografia” propôs ainda, que um dos aspectos a serem considerados pelas políticas públicas na região seja a relação da violência com a baixa escolaridade, questionando: “Quem está morrendo? Qual a relação dessas mortes com a baixa instrução e com políticas estruturais direcionadas à Escola formal, à formação continuada e qualificada de professores, gestores, servidores e alunos que lidam com o cotidiano desses jovens? Como pensar

<sup>53</sup> Na região 5, quanto ao nível: São 21 tipo (A), 15 tipo (B) e 3 tipo (C), sendo 2 de Eja, 3 profissionalizantes, 3 de fundamental, 4 de médio e 16 de fundamental e médio. Quanto a situação social: 14 com vulnerabilidade baixa, 5 com vulnerabilidade alta e 19 estáveis. Dados da Secretaria da Educação, Superintendência das Escolas Estaduais De Fortaleza – Sefor. Relação das Escolas Estaduais de Fortaleza. Disponível em: <[http://www.apeoc.org.br/extra/Escola\\_Estaduais\\_Enderecos.pdf](http://www.apeoc.org.br/extra/Escola_Estaduais_Enderecos.pdf)> Acesso em 21 mai. 2013.

<sup>54</sup> Disponível: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/gmf/territorio-de-paz>> Acesso em 02 mai. 2013.

<sup>55</sup> “O Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania é uma iniciativa pioneira que reúne ações de prevenção, controle e repressão da violência com atuação focada nas raízes sócio-culturais do crime. Articula programas de segurança pública com políticas sociais já desenvolvidas pelo governo federal, sem abrir mão das estratégias de controle e repressão qualificada à criminalidade.” Disponível: em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJ3444D074ITEMID2C7FC5BAF0D5431AA66A136E434AF6BCPTBRIE.htm>> Acesso em 02 mai. 2013.

<sup>56</sup> Composta por cinco bairros: o Bom Jardim, Granja Portugal, Granja Lisboa, Siqueira e Canindezinho. Lista disponível em: <<http://migre.me/fmmoF>> Acesso em 02 mai. 2013.

isto com enfoque nas políticas que envolvem a participação dos sujeitos?” (FREITAS; *et al*, 2010). E continua,

Pesquisas e diagnósticos apresentam a importância da Escola nas percepções de muitos jovens, mas também mostram a distância e a dificuldade de continuar os estudos (geralmente muitos não conseguem ir além do Ensino Fundamental). Por quê? E o lugar dos educadores na vida desses jovens, que também estão saturados da vida cotidiana! Como formar professores para lidar com situações que envolvem violências cotidianas como drogadição, uso de armas, as tramas do narcotráfico e os territórios demarcados? (FREITAS; *et al*, 2010, p.160).

Em 2012 a *Plataforma de Lutas Prioritárias do Grande Bom Jardim, Jangurussu e Ancuri*<sup>57</sup>, reivindicava escolas com condições de infraestrutura para Educação Integral e com corpo docente e gestão plenamente qualificados. Dotados de todas as condições objetivas e subjetivas para desenvolver o projeto político pedagógico da educação integral.

**Tabela 3: Distribuição populacional e de jovens segundo regiões administrativas de Fortaleza.**

Regional	População Total	Jovens	Proporção de Jovens
Regional SER 1	363.912	105.559	29,0
Regional SER 2	363.406	101.867	28,0
Regional SER 3	360.551	106.272	29,5
Regional SER 4	281.645	81.890	29,1
Regional SER 5	541.511	161.633	29,8
Regional SER 6	541.160	161.392	29,8

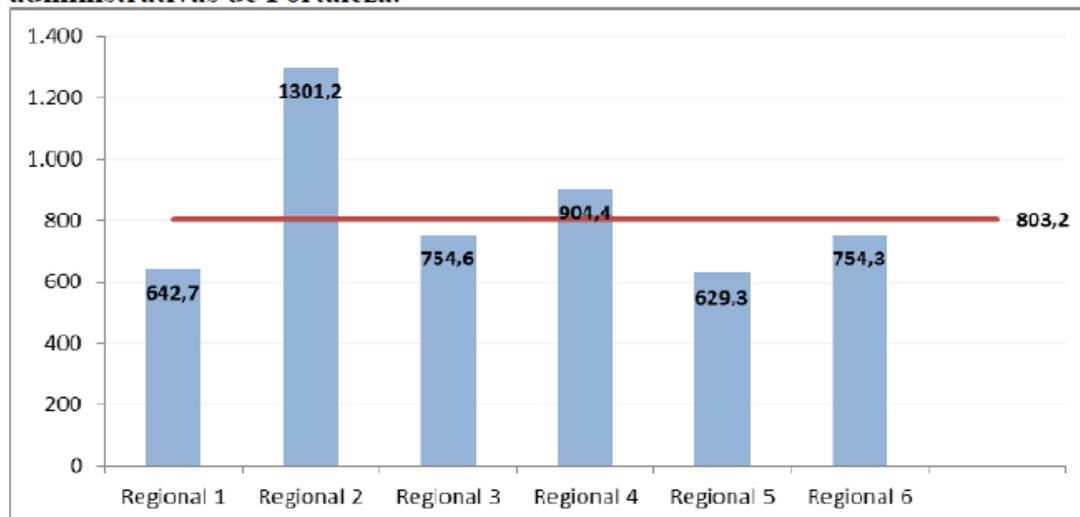
Fonte: IBGE/Censo Demográfico (microdados).

Conforme o *Perfil da Juventude em Fortaleza: aspectos socioeconômicos a partir dos dados do censo 2010*<sup>58</sup>, a capital possuía 718.613 pessoas no grupo etário de 15 a 29 anos de idade, quase um terço da sua população (29,3%) e da população total de jovens do Estado do Ceará (28,8%). Mais de 60% dos jovens vivem em famílias com rendimentos domiciliares *per capita* inferiores a um salário mínimo.

<sup>57</sup> Documento para subsidiar e orientar o Encontro de Compromissos entre os candidatos a prefeito de Fortaleza e as Redes DLIS e REAJAN. Rede de Desenvolvimento Sustentável do Grande Bom Jardim (Re de DLIS) e Rede de Articulação do Jangurussu e Ancuri (REAJAN). Fortaleza, agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/extra/documentodebate.pdf>> Acesso em 09 jun. 2013.

<sup>58</sup> *Perfil da Juventude em Fortaleza: aspectos socioeconômicos a partir dos dados do censo 2010*. Perfil Municipal de Fortaleza. IPECE Informe - nº 57 – Abril de 2013.

**Gráfico 5: Rendimento médio do trabalho dos jovens segundo regiões administrativas de Fortaleza.**



Fonte: IBGE/Censo Demográfico (microdados).

Em 2010, apenas 37,2% dos jovens de Fortaleza eram estudantes. E 1,9% dos jovens nunca frequentou a escola, 2,1% afirmaram que não sabem ler e nem escrever. 61% já não estudavam, mas haviam estudado e concluído algum nível escolar. Dos jovens que estudavam 38,9% estavam cursando o ensino médio, 48,8% na faixa etária de 15 a 19 anos. Outros 28,7% jovens cursavam algum curso superior de graduação, destes 54,9% na faixa etária de 20 a 24 anos. Ainda, 18,2% cursavam o ensino fundamental, em sua maioria (83,7%) jovens de 15 a 19 anos de idade. A frequência nas aulas entre as faixas etárias, de 15 e 19 anos é de 69,7%; de 20 a 24 anos: 28,5%, de 25 a 29 anos: 16,4% declararam estar frequentando algum nível de ensino. Do total, 24,6% de jovens se dedicam exclusivamente aos estudos e 12,6% declararam que estudam e trabalham. Entre o grupo de 15 a 19 anos, o percentual dos que se dedicam apenas aos estudos é de 57,1% e 12,7% estudam e trabalham. O percentual de jovens que apenas trabalham é de 40,4%. Esse percentual era maior entre os que possuíam entre 25 e 29 anos de idade. Entre os que tinham entre 15 e 19 anos de idade esse percentual era de 17,6% e de 26% entre os que tinham de 20 a 24 anos. 13,8% da população jovem estavam desempregadas em 2010. Entre as regionais, a V, tem a maior população juvenil economicamente ativa 63,7%, mas tem a menor média de rendimentos entre as regionais R\$ 629,3, menor que a média geral R\$ 803,2.

A Regional SER V é a mais populosa (541.511) e uma das que têm a maior proporção de jovens 29,8% (161.633 29,8)<sup>59</sup>, sendo a terceira mais pobre e miserável. Na Regional V, apenas 32,62% dos jovens estudam. 21% são economicamente inativos e estudantes. 14 % são economicamente ativos e estudantes. 49,7% são economicamente ativos e não estudam. E 17,7% são economicamente inativos e não estudam. Tendo o menor número de jovens estudando e com a menor renda média pessoal.

**Tabela 10: Situação dos jovens em termos de atividade econômica e frequência escolar.**

	Economicament e inativo e estudante	Economicamente ativo e estudante	Economicamente ativo e não estuda	Economicamente inativo e não estuda
Regional SER 1	20,5	14,3	48,1	17,2
Regional SER 2	25,6	19,1	39,6	15,7
Regional SER 3	22,2	16,2	45,8	15,9
Regional SER 4	24,4	18,8	42,6	14,1
Regional SER 5	18,6	14,0	49,7	17,7
Regional SER 6	21,1	13,6	46,5	18,8

Fonte: IBGE/Censo Demográfico (microdados)

Este seção pretendeu apresentar um conjunto amplo de dados, estatísticas e informações sobre o espaço urbano em que a escola está inserida, visando situar a partir de aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais, os desafios locais de uma área da cidade marcada por graves problemas, mas também por muitas lutas e alguma esperança.

#### 4.2 Dramas, ilicitudes<sup>60</sup> e os números invisíveis

Esta seção foi sugerida por motivações pertinentes, uma vez que se trata de etnografia sobre uma escola localizada numa região em que o cotidiano é profundamente afetado pela violência, criminalidade, tráfico de drogas, pobreza e miséria - indicadores de uma presença institucional ineficiente em prover a área de infraestrutura e serviços públicos eficazes, onde

<sup>59</sup> Mesma proporção da regional 6 - população jovem: 161.392, população da regional: 541.160.

<sup>60</sup> A base das informações são relatos pessoais, conversas informais, entrevista semiestruturadas com gestores e professores.

o Estado relega à iniciativa de instituições não-governamentais a assistência que é da sua responsabilidade.

Se pensarmos nas análises propostos por Sousa (2009), a comunidade que a escola atende é genuinamente a *ralé* da cidade, trabalhadores desqualificados, subempregados, trabalhadores informais, desempregados. Mas outras saídas são buscadas; o crime é uma delas, muito recorrente na área. A escola sente os efeitos deste entorno.

Nossos alunos, parte deles, são envolvidos em atividades ilícitas, um número que não conseguimos estimar, pois a passagem à atividade criminosa, às vezes, é recoberta no universo da escola por um comportamento discreto. Há, claro, os que confessam ou são reconhecidos publicamente por envolvimento em assaltos, furtos, tráfico de drogas e assassinatos. Há os que são suspeitos, os simpatizantes e os latentes. Uma de nossas alunas diz ter perdido 55 pessoas entre amigos, colegas, parentes e namorados, todos assassinados por envolvimento com atividades ilícitas, sobretudo venda de drogas. Esta aluna, desde que cheguei à escola, perdeu dois de seus namorados, inclusos entre os assassinados. O último executado à sua frente, pouco tempo depois de cumprir pena por roubo.

Esta aluna em particular é inteligente, reconhecida como bonita e “mulher de bandido”. Tem boas notas, sobretudo em matemática, sendo expressiva, gosta de dançar (reggae e funk). É articulada dentro e fora da escola, exercendo uma liderança sobre um grupo “informal” em sua turma de 2º ano (nível médio). À época, por ocasião da prisão do seu então namorado, que não era aluno da escola, perguntei-lhe se não tinha a vontade de se afastar daquele mundo (o crime), ela respondeu: “professor não dá, é um negócio que não dá para explicar”.

Perguntei na mesma ocasião por que uma de suas amigas, ex-aluna da escola, tinha desistido de estudar; disse-me que ela havia se juntado com um “cara” e que este, à noite, enlouquecia, pois havia saído há pouco do presídio. Não conseguindo dormir se drogava, fazia ameaças, gritava, apontava uma arma para sua cabeça e enfiava-lhe a pistola, às vezes, nas partes íntimas. Foi preciso terminar a relação e sair do bairro por uns tempos,

até que se “juntou” com outro, esse sim, segundo ela, “uma figura massa, trata ela direito (...), é legal ele”.

Outra aluna, que está também no Ensino Médio, teve três de seus irmãos, todos mais velhos, envolvidos num episódio, ainda não esclarecido, e que teve repercussão nos programas policiais. Dois de seus irmãos foram assassinados no mesmo fim de semana. A suspeita é que tenham sido mortos por outro irmão, envolvido com o tráfico. Este se encontra foragido desde o episódio. Um dos irmãos assassinados era usuário de drogas, conforme a imprensa. O outro, trabalhador, segundo soube, pai de família e que se opunha à vida que os outros dois irmãos levavam.

Mas a incidência de alunos envolvidos em atividades ilícitas é mais explicitamente vinculada ao Ensino Fundamental. Para um dos gestores da escola, mais de uma dezena de alunos ou ex-alunos já teriam sido executados, mas o número pode ser maior. Somente envolvendo colisão de automotores, pelo que recorda, foram mortos 5 a 6 ex-alunos. Diz ser comum ver alunos menores de idade pilotando em alta velocidade pela região, sem habilitação ou qualquer equipamento de segurança, seja trabalhando com entrega de garrações de água mineral, seja por outras motivações.

Na escola há um aluno que frequentemente consegue sair mais cedo sob as mais diversas alegações: mal estar, doença, treino de futebol, entrevista de emprego, ir ao médico, buscar o irmão menor em outra escola, enfim. Mas que, segundo me disse um ex-professor da escola, é assaltante de ônibus, tendo já “passagem” pela Delegacia da Criança e do Adolescente. Na escola, é uma figura popular, querido, não costuma desrespeitar frontalmente aos professores, mas é raro permanecer em sala aula, é um exímio jogador de xadrez, disse-me outro professor. Membro de uma torcida organizada do time com o nome da cidade, adora provocar os colegas, torcedores do clube adversário. Uma figura carismática, mas que confessa não perdoar na cobrança de dívidas: “professor se alguém vacilar comigo, é sal”. Não me disse objetivamente a que dívidas se referia, mas pelos “boatos” que circulam na escola, teria a ver com receptação de mercadoria roubada e venda de drogas.

Alunos com colegas, amigos ou parentes (às vezes, pai e mãe) presos não é incomum; referências à visita a presídios aparecem em meio às

conversas (“Ele tá na rua dos crentes lá”). A, menção, à mortes no fim de semana testemunhada ou vista nos programas de televisão são frequentes, o medo, a insegurança, a gratuidade da violência são parte do cotidiano dos alunos da escola. A imagem que fazem do bairro, às vezes, não é uma caricatura, experimentam de fato uma rotina, na qual colegas parentes e amigos são frequentemente atingidos, por vezes fatalmente, por diversas formas de violência, física e simbólica.

Um ex-professor da escola me relatou que quando lecionava no turno da tarde, teve que resgatar a pedido de outros estudantes, um aluno da escola que estava num matagal próximo à escola consumindo pedra de crack com outros usuários. A suspeita era de que seria assassinado por dívidas se permanecesse ali naquele momento. O resgate foi feito com a ajuda de mais um professor, o aluno passou um tempo sem ir à escola em função da dívida e da dependência, mas retornou a frequentar as aulas alguns meses depois.

Pelo menos cinco dos vinte e três professores atuais da escola sofreram assaltos em ônibus indo ou saindo da escola. No interior da escola já houve episódios de furto de celulares, carteiras, dinheiro de servidores, professores e alunos. Houve um caso em que a carteira de um professor foi furtada no turno da noite, na sala dos professores, com todo o seu salário, há pouco sacado. O próprio professor organizou uma rifa para amenizar suas dificuldades financeiras naquelas circunstâncias.

Um dos armários destinados a guardar dinheiro referente às contribuições para a compra de água e café foi violado duas vezes, levando o diretor da escola a fixar um cartaz ameaçando denunciar a polícia. O caso já é reincidente. Materiais didáticos também são comumente furtados, cadernos, canetas, entre outros. Os danos ao patrimônio público são correntes: carteiras e mesas quebradas, pichações nas paredes das salas de aula e no muro da frente da escola.

Brigas, fofocas e intrigas quase sempre envolvendo crime, drogas e sexo são habituais. Insinuações de aborto, orgias, traição, crime, covardia e mau desempenho sexual, geram hostilidades, que por vezes saem do caminho das “piadas” (indiretas) e precipitam-se em bate-boca, agressões verbais, momentos em que palavrões de toda ordem são ditos em alto e ruidoso tom.

Por vezes, parte-se para a agressão física, vaias de uns, preocupação e surpresa de outros, auxílio e reprovação de colegas, encaminhamento à secretaria para apurar o ocorrido.

A luta corporal não é um privilegio do mundo masculino, tem igual incidência entre as garotas. As motivações é que diferem. A briga entre os garotos tem por motivação mais comum excessos nas brincadeiras, rivalidades decorrentes de atividades esportivas ou de “gangues”. Entre as garotas a motivação mais comum se refere à disputa por garotos, insinuações referentes a uma moral ou comportamento tidos como de “rapariga”, imagem que pode comprometer, eventualmente, a entrada numa concorrência por um “macho” (um pretendente).

A relação entre professores e alunos também é tensa, colegas relatam muitas situações de “bate-boca” com alunos, sendo ameaçados. Alguns contam que já pensaram ou quase foram para a luta corporal (“sair na mão”) com alunos impertinentes em sala de aula. As estratégias para lidar com alunos sabidamente “perigosos” tomam inúmeras feições, não excluindo o enfrentamento. O que, em casos específicos, resultou na saída da escola do professor ou do aluno. Um dos docentes diz não ter medo dos desafios de uma escola com alunos com perfis socioeconômicos baixos e ligados ao crime, “porque ser professor significa trabalhar para o povo e o povo é isso mesmo, quem tá em sala de aula tem que saber disso aí”.

Não se trata de defender uma tese ainda, mas de sugerir que há uma relação entre a inoperância dos órgãos de Estado em prover a área de modo a garantir objetivamente direitos, que são as condições de possibilidade de observância da norma pública. Esta omissão é responsável, talvez não imediatamente, pelo desenvolvimento de sociabilidades informais, que diante da precariedade, recorrem ao respeito - por conta própria - de regras mínimas de convivência e, pela outra saída, a violência é que se impõe.

Um aluno cuja mãe é professora (em outra escola pública), passou uma semana sem frequentar a escola, ao retornar seu o rosto estava bem inchado. Ao ser perguntado pela professora de História sobre qual a origem dos hematomas, disse no primeiro momento se tratar de queda da bicicleta. Mas, depois, falando à parte, disse ter sido confundido com um assaltante. A

polícia o teria encontrado por volta de 23 horas passeando de bicicleta com um amigo, este, o verdadeiro procurado, pois envolvido numa “parada” no mercantil do bairro cerca de uma hora antes. O amigo, avistando a viatura da polícia, escondeu-se num matagal, no qual foi capturado pela manhã. Enquanto isso, o referido aluno foi surrado pela polícia para confessar o que não havia feito, diz. Sendo levado à sua casa pelos policiais, foi encaminhado, já desmaiado, por sua mãe para o hospital. Estes dramas dão-nos indicativos da extensão potencialmente maior que o mundo de fora tem sobre a escola, isto se referindo apenas à ilicitude.

Num levantamento<sup>61</sup> feito com 83 alunos em 4 turmas do ensino médio da escola, 87,9% dizem ter nascido em Fortaleza, 9,6% no interior e 1,2% em outros estados e 1,2% não responderam. 4,8% 3,6% dizem ter filhos. Sobre sua cor ou raça declaram-se: 18% Morenos, 42,1% pardos, 20,4% brancos, 12% negros, 3,6% amarelo, 2,4% indígena não responderam 7,2% e 12% dizem trabalhar e 10,8% , afirmam ter função definida. 37,3% declaram frequentar a igreja católica e 32,5% igrejas evangélicas.

Declaram morar em casa própria 80,7%, 9,6% alugada, 4,8% cedida e não responderam 2,4%. E 78,1% declaram morar com até 5 pessoas, 21,9% declaram morar com mais de 5 pessoas. Quantas pessoas residentes em sua moradia trabalham? 44,3% declaram que pelo menos uma pessoa trabalha, 32,5% declaram que duas pessoas e 23,2% declaram que três ou mais pessoas em sua moradia trabalham. Quantas pessoas residentes em sua moradia são aposentadas ou pensionistas? 15,6% dizem que apenas uma, 3,6% duas, 2,4% três e 1,2% não responderam. Sobre a renda familiar 67,3% declaram ser até 2 salários mínimos(R\$1.356,00), 26,7% declaram que a renda familiar é superior a 2 salários mínimo e 6% não sabem ou não responderam.

Sobre Escolaridade do pai (ou responsável): Não escolarizado 3,6%, Fundamental I completo 14,4% incompleto 21,6% Fundamental II completo 6,0%, incompleto 4,8%. Médio completo 24% incompleto 3,6% Superior Completo incompleto 21,6% não sabem ou não responderam. Escolaridade da

---

<sup>61</sup> Realizado de 24 e 27 de junho de 2013. Para fins desta pesquisa com autorização da escola e por adesão das turmas, no caso 2 turmas de 1º e 2º do ensino médio. No período de provas parciais a serem entregues fora do horário de aula em folha de caderno, sendo as perguntas ditadas.

mãe(ou responsável): Não escolarizado 6,5 %, Fundamental I completo 15,6%, incompleto 18%, Fundamental II completo 10,8%, incompleto 16,8% e Médio completo 13,2% incompleto 7,2% e 12% não sabem ou não responderam

O que você gosta de fazer quando não está na escola? Assistir TV 13,2%, dormir 12%, comer 4,8%, sair 12%, usar computador (internet) 10,8%, estudar 13,2%, escrever 1,2%, ouvir música 3,6 ler 12%, jogar futebol 2,4%, gostam de conversar 2,4%, gostam de dançar 3,6% , cantar 1,2%, igreja 1,2% , shopping 1,2% , cinema 1,2% malhar 2,4% e nada 2,4%, 51,8 declaram praticar algum esporte ou atividade artística.

Todos esses números corroboram com o quadro de pobreza apresentado no bairro, apesar de 80,7 % declararem morar em casa própria, 78.1% declaram morar com até 5 pessoas. Sobre a renda familiar 67,3% declaram ser até 2 salários mínimos (R\$1.356,00), a escolaridade dos pais: 24% do pai (ou responsável) e 13,2% da mãe (ou responsável) tem o ensino médio completo. Essas informações são indicadoras das dificuldades, dos limites de uma “propensão” aos estudos, os capitais econômicos e culturais são escassos é o que dizem esta pequena mostra da comunidade escolar. Os dados oficiais parecem ignorar a proveniência desses alunos.

#### 4.3 Os dados oficiais da escola ou a violência dos números.

E eu... o que faço com esses números?  
Eu... o que faço com esses números?  
(H. Genssinger)

Segundo dados do Censo escolar de 2011,<sup>62</sup> a EEFM Grande Bom Jardim, não tem acessibilidade para portadores de deficiência física, suas dependências e sanitários são inadequados, mas não há atendimento especial<sup>63</sup>. Quanto à infraestrutura, possui biblioteca, cozinha, laboratório de

<sup>62</sup> Censo Escolar/INEP 2012. Disponível: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil>> Acesso em 31 mai. 2013.

<sup>63</sup>“O Ceará soma pelo menos 2.340.150 pessoas com deficiência. (...) o percentual da população residente no Estado com algum tipo de deficiência (27,69%) supera os índices nordestino (26,63%) e nacional (23,92%)”. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br/noticias/ceara-tem-mais-de-2-milhoes-de-pessoas-com>> Acesso em 31 mai. 2013.

informática, mas não de ciências e sala de leitura, nem quadra de esportes. Há sala para a diretoria e para os professores. Quanto ao saneamento básico: tem abastecimento de água, de energia e destino de esgoto e lixo (com coleta periódica), serviços ofertados pela Rede pública. A alimentação é fornecida aos alunos e a água é filtrada. Possui os respectivos equipamentos: aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeto, televisão. Computadores e Internet (banda larga), 10 para uso dos alunos e 4 para uso administrativo<sup>64</sup>.

Ainda conforme o Censo escolar, em 2011<sup>65</sup> eram 653 o total de alunos, 139 nos anos finais do Ensino Fundamental e 514 no Médio. Em 2012, eram 155 alunos nos anos finais do ensino fundamental, 481 no Médio, num total de 636 alunos. O número de funcionários da Escola, 41<sup>66</sup>. O nível socioeconômico (NSE) de 4,2, considerado “médio-baixo”<sup>67</sup>. A carga horária de atividades é de menos de 7 horas de duração. Há registro de atividade Complementar<sup>68</sup>: 1) Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Colagem, Desenho Gráfico, Mosaico Etc. 2) Danças 3) Leitura e Teatro 4) Letramento e Alfabetização e 6) Matemática.

Segundo dados referentes à escola disponíveis do site “Todos pela educação”<sup>69</sup> entre 2005 e 2010, a taxa de abandono diminuiu de 30,2% para 10,2%, uma queda de 20% no Ensino Fundamental (anos finais). No Ensino Médio diminuiu 5,1%. A taxa de reprovação aumentou 17%,5 no Ensino Fundamental entre 2005 e 2010 e 4,6% no Médio. A taxa de distorção idade-série aumentou 11,9% no Fundamental e decréscimo de 19,7 % no Ensino Médio entre 2006 e 2010,

<sup>64</sup> Segundo, dados disponíveis no portal: QEDU.org.br, com base no Censo Escolar/INEP 2011. O qual oferece a possibilidade de visualizar dados segmentados, por estado, município e escola. Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar> Acesso em 30 mai. 2013.

<sup>65</sup> Censo Escolar/INEP 2011. Disponível em <<http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>> Acesso em 30 mai. 2013.

<sup>66</sup> Censo Escolar/INEP 2012. Disponível: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil>> Acesso em 31 mai. 2013.

<sup>67</sup> O nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua **renda, ocupação e escolaridade**, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características. É (...) uma escala de 0 até 10 e em seguida, separado em sete níveis qualitativos: "Mais Baixo", "Baixo", "Médio-baixo", "Médio", "Médio Alto", "Alto", "Mais Alto". Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/163482>> Acesso em 30 abr. 2013.

<sup>68</sup> Constando 100 matriculados em cada uma das referidas atividades. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar> Acesso em 30 abr. 2013.

<sup>69</sup> Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-escola/escola/ce/fortaleza/>> Acesso 30 abr. 2013.

<b>TABELA 3- MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA E HORAS-AULA DIÁRIAS</b>		
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>2006</b>	<b>2010</b>
Media de alunos	28,6	39,7
Media de horas-aula diária	4,1	4,0
<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>2006</b>	<b>2010</b>
Media de alunos por turma	41,5	42,6
Media de horas-aula diária	3,7	4,1

### Resultado da escola em avaliações:

Prova Brasil 2011 (9º ano)

<b>TABELA 4- COMPARATIVO DOS RESULTADOS DA ESCOLA NA PROVA BRASIL (2007,2009 E 2011) ENTRE A ESCOLA, A REDE MUNICIPAL E A REDE ESTADUAL.</b>							
<b>Português</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>Matemática</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
Escola	8%	12%	10%	Escola	0%	6%	4%
Rede estadual	11%	20%	22%	Rede estadual	5%	7%	10%
Rede municipal	13%	23%	22%	Rede municipal	6%	8%	9%

Em Língua Portuguesa, é 22% a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano. Em Matemática, cai para 4% a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano. Observam-se nos resultados da escola quanto a Língua Portuguesa, um aumento de 4%, entre 2007 e 2009, e queda de 2%, entre 2009 e 2011.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica. O valor de referência do Ideb é 6.0. Quatro ponto zero (4.0) é o Ideb da escola em 2011,

creceu 60% acima da meta de 2.5 em 2011. O Ideb da rede pública estadual em 2011 foi de 3.9, considerando somente as escolas da rede estadual em Fortaleza, o Ideb 2011, foi de 3.6. A meta nacional é alcançar em 2021, a nota 6,0, segundo o Governo Federal.

<b>TABELA 5- DESEMPENHO NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)</b>					
<b>Escola</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
Crescimento		+(1.0)50%	-(0.1)3%	+(1.1)38%	
Ideb	2.0	3.0	2.9	4.0	
Meta		2.0	2.2	2.5	2.9

### **Resultados no Spaece (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE<sup>70</sup>).**

O Spaece é uma Avaliação de Desempenho de tipo Acadêmico e caracteriza-se por ser externa e em larga escala, tendo por foco as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. A nota de referência mínima em Língua Portuguesa é 325 e em Matemática 350.

<b>TABELA 6- NOTAS DO SPAECE EM LÍNGUA PORTUGUESA(L.P) E MATEMÁTICA(MAT.). POR PERÍODO E SÉRIES</b>								
<b>2008</b> Série	L. P	Mat.	<b>2009</b> Série	L.P	Mat.	<b>2010</b> Série	L.P	Mat.
1º ano	219,3	222,3	1º ano	230,7	225,9	1º ano	239,79	234,01
2º ano	215,8	229,4	2º ano	229,6	234,6	2º ano	240,69	244,31
3º ano	240,7	248,9	3º ano	241,6	246,6	3º ano	252,44	243,6

Com base nos dados apresentados na tabela acima, apenas 1,8% estão num nível adequado em Português, e apenas 0,9% em Matemática. Trinta e seis por cento (36%) estão num nível intermediário em Português e

<sup>70</sup> Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>> Acesso em 23 fev. 2013.

apenas 9,6% em Matemática, estando 34,2% num estado crítico em Língua Portuguesa e 31,6% em Matemática, 28,1% em estado muito crítico em Língua Portuguesa e 57,9% na mesma situação em Matemática.

De acordo com dados obtidos na escola<sup>71</sup> sobre acompanhamento e rendimento, tomando por base o quadriênio de 2008, 2009, 2010 e 2011, pode-se ter uma dimensão dos índices referentes às avaliações da própria escola e da evasão a partir dos respectivos fluxos de aprovação, reprovação e abandono.

<b>TABELA 7- ACOMPANHAMENTO DO MOVIMENTO E RENDIMENTO</b>			
<b>Ensino Fundamental</b>			
Ano base	Aprovado (%)	Reprovado (%)	Abandono (%)
2008	81,5	7,3	11,3
2009	75,0	13,5	11,5
2010	69,8	21,6	8,6
2011	87,8	5,8	6,5

Fonte: Secretaria da escola/2013.\* Quantitativo de alunos que concluíram o ano letivo.

Pelos números do quadriênio 2008, 2009, 2010 e 2011, com corte por nível, percebemos que no ensino fundamental a média de aprovação foi de 80%, havendo 11% de reprovação e 9% de abandono. Em 2010, cerca de 1/5 dos alunos do fundamental foram reprovados, caindo apenas para 5,8% em 2011. Quanto ao abandono nos anos de 2008 e 2009, os índices mantiveram-se estáveis na casa dos 11%, caindo para 8,6% em 2010 e 6,5%, em 2011.

De acordo com a **Tabela 8**, no ensino médio diurno 70,5% de aprovação, 12,5% de reprovação e 16,5% de abandono. No ensino médio noturno, 57% de aprovação, 10% de reprovação e 33% de abandono. O número de abandono do ensino médio noturno alcançou o dobro em relação ao ensino médio. Em 2008 20,3% de abandono no ensino médio diurno contra 29,2% do ensino médio noturno, em 2009, 15,1% do médio diurno contra 27,7% do médio noturno, em 2010 e 2011 a tendência ampliou-se para 16,3% e 37,5% e 15,2 e 34,5%, respectivamente. Observe-se ainda que em 2009 a taxa

<sup>71</sup> Dados fornecidos pela secretaria da escola.

de abandono no ensino médio noturno alcançou a 27,7%, ano em que a escola passou por uma interdição, em 2010 a taxa cresceu ainda mais 37,5%.

<b>TABELA 8- ACOMPANHAMENTO DO MOVIMENTO E RENDIMENTO</b>			
<b>Ensino Médio Diurno</b>			
Ano base	Aprovado (%)	Reprovado (%)	Abandono (%)
2008	70,5	8,8	20,3
2009	68,8	15,1	15,1
2010	68,6	15,1	16,3
2011	75,0	9,8	15,2
<b>Ensino Médio Noturno</b>			
Ano base	Aprovado (%)	Reprovado (%)	Abandono (%)
2008	43,6	6,7	29,2
2009	68,8	3,5	27,7
2010	58,4	4,1	37,5
2011	59,4	6,0	34,5

Fonte: Secretaria da escola/2013.\* Quantitativo de alunos que concluíram o ano letivo.

<b>TABELA 9- ACOMPANHAMENTO DO MOVIMENTO E RENDIMENTO. ÍNDICES GERAIS DO QUADRIÊNIO (2008, 2009, 2010 E 2011)(ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO DIURNO E NOTURNO)</b>			
Ano base	Aprovado (%)	Reprovado (%)	Abandono (%)
2008	60,7	7,5	22,3
2009	70,3	9,8	19,9
2010	65,1	12,8	22,0
2011	71,7	7,5	20,8

Fonte: Secretaria da escola/2013.\* Quantitativo de alunos que concluíram o ano letivo

Os dados agrupados assim produzem distorções, que só a nota por corte possibilita perceber, a taxa de abandono crescente do ensino fundamental (9%) para o ensino médio diurno (16%) e deste para o ensino noturno (32%) revela, na maior parte, a pressão pela sobrevivência, o que se traduz na busca por emprego, por ocupação, enfim por uma atividade remunerada, pelo menos na maior parte dos casos. Há outras razões, que são frequentes: gravidez, casamento, envolvimento com o crime. Por isso, é importante considerar que esses números, expostos fora do contexto em que poderiam ter algum significado, mais escondem do que revelam. É preciso ir à história.

#### 4.4 E.E.F.M Grande Bom Jardim: trajetória, desafios e gestões

“O essencial é invisível aos olhos.”  
(Antoine de Saint-Exupéry)

A partir do ano de 1998 a Secretaria de Educação do Estado do Ceará instituiu 3 anexos escolares em função da grande demanda de jovens em idade escolar na região do Grande Bom Jardim. Essas escolas (anexos) estavam vinculadas a uma grande escola da região cuja procura por matrículas extrapolou o número de vagas. Além disto, muitos alunos moravam distante da escola-sede. O segundo destes anexos, criado em 1999, é a EEFM Grande Bom Jardim.

Um prédio foi alugado e adaptado para receber as turmas de alunos, sobretudo os fora de faixa, funcionando quase exclusivamente com os programas de avanço do Ensino Fundamental do Ensino Médio: O TAF (Tempo de Avançar do Ensino Fundamental) e o TAM (Tempo de Avançar do Ensino Médio), além de turmas de ensino regular<sup>72</sup>. Uma das professoras, à época, recorda que a mobília (já em desuso na escola sede, era velha ou danificada) foi transportada pelos próprios alunos: carteiras, birôs entre outros móveis. O prédio era modesto, mas possuía oito salas de aula, uma sala comum à secretaria e a biblioteca. Não havia espaço adequado, não havia um pátio propriamente, a merenda era trazida da escola sede e servida na sala de aula para a maioria.

Toda a parte administrativa e financeira referente à escola era feita via escola sede. As lousas, recorda a referida professora, eram de alvenaria, apenas pintadas na parede, que frequentemente umedecia e dificultava a visibilidade da escrita a giz. Havia alguns poucos livros didáticos apenas para consulta. Os professores eram em sua maioria iniciantes, formandos ou recém-formados. O então anexo tinha apenas uma professora servindo de “administradora”, enquanto aguardava um diretor indicado pela Seduc-CE.

Sugere uma das professoras da época em questão (alegando não ser por nostalgia), que essa primeira fase da vida da escola fora a melhor, uma

---

<sup>72</sup> Cinco turmas de ciclos I e I, cinco de aceleração I e II e três de ensino regular (duas 5ª série e uma 6ª).

vez que a falta de infraestrutura era compensada por uma motivação da comunidade escolar (alunos, professores, servidores, pais) em fazer a escolar funcionar. Parecia que a própria dificuldade exigia um esforço comum, que colaborava para um engajamento, que gerava uma ação, simultaneamente responsável, extrovertida e produtiva. Nesse ambiente, o andamento da escola era ótimo, havendo boa frequência dos alunos, segundo a ex-professora. Os trâmites burocráticos se concentravam na escola sede, as relações no interior da escola-anexo se orientavam por acordos informais, horários, atividades, trabalhos, negociados de acordo com as possibilidades das turmas; isto não significa que não houvesse rigor, mas este era estabelecido a partir do que fazia sentido naquele contexto.

O número de matrículas aumentou até que o espaço físico, já modesto, não podia comportar mais a quantidade de alunos. Em 2000, assumiu o primeiro Núcleo-gestor, o diretor sendo indicado pela Secretaria de Educação Básica/SEDUC. A escola deixava de ser anexo. Foi feito um plebiscito para a escolha de um nome para a nova escola, vencendo a proposta de nome atual. Em meados de 2001, já com CNPJ próprio, a escola passou a funcionar num novo prédio, com capacidade para receber um número maior de alunos, porém ainda alugado e com condições de infraestrutura também precárias. No mesmo período, houve eleições na escola e o então diretor foi eleito por voto direto, formando-se o segundo Núcleo-Gestor.

O terceiro Núcleo-Gestor foi eleito em 2004, para gerir a escola entre 2005 e 2008. Um período controverso. Para uns, uma gestão visionária, com propostas avançadas que valorizavam a autonomia de professores e alunos. Para outros, um momento de desmoralização da escola, de descompromisso, de omissão e de quase falência institucional. As razões apontadas são a incompreensão e o descompromisso do corpo discente e da gestão em pactuar de modo viável o desenvolvimento e o respeito pelos princípios pelas quais a escola queria se pautar, desconsiderando os fatores culturais que atuavam no sentido contrário.

Relata-se que os portões no turno da noite eram abertos para quem não quisesse assistir aula. A informalidade não era só permitida, era incentivada como modo mais eficaz de conduzir as relações na escola. Isto

parece ter dado margem para que tanto alunos quanto servidores e professores cometessem excessos. O gestor, que era anteriormente professor da escola, procurava resolver as questões por vias informais, evitava medidas que soassem burocráticas ou antipáticas. No caso de um furto, o próprio gestor foi até a casa do aluno suspeito convencendo-o a devolver o pertence de uma professora.

Por esta época a escola foi apelidada de “cabaré”, pois uma parte dos alunos considerava ou confundia as liberalidades na escola com falta de autoridade, de regra e de ordem. Esta imagem era potencializada em parte pela ação de docentes que faltavam, atrasavam ou terminavam a aula antes do tempo determinado. Deste modo é que a partir do terceiro ano desta gestão, a escola parecia ter entrado numa grave crise. Alunos fumavam no pátio, entrando e saindo a hora que quisessem. Professores faltavam sem justificativa, servidores não cumpriam com suas obrigações. Parte da comunidade e da escola não reconhecia a legitimidade da gestão.

Os relatos são controversos, mas revelam que esta experiência deixou consequências para escola, em duas dimensões: uma que via naquela oportunidade uma tentativa positiva, ainda que mal compreendida, de tentar construir uma escola diferente, menos formal e mais contextualizada, permitindo uma proximidade entre gestores, professores e alunos que, longe de ser prejudicial, trazia resultados mais efetivos (mas que não se mostram nos números nem nas estatísticas), favorecendo a mudanças proporcionadas pela combinação da didática e do afeto, uma dimensão simbólica menosprezada por professores indispostos ou tecnicistas.

Noutra dimensão avalia-se que a iniciativa seria válida se houvesse um compromisso coletivo, mas a implantação de cima para baixo de um regime liberal na escola sem um trabalho de esclarecimento numa comunidade cuja carência de organização familiar era patente, na qual a disciplina que imperava era a da rua, tornava a proposta não apenas inviável, mas inconsequente, pois tirava a chance de oferecer àquela comunidade um único lugar no qual pudesse encontrar uma organização mínima. A escola negava aquilo que de melhor poderia oferecer: o idioma da formalidade.

O modo de perceber a administração da escola gerou tensões entre os partícipes daquele momento, produzindo uma segmentação que parece ter se expresso definitivamente por ocasião das eleições. Duas chapas concorreram ao pleito, sendo uma vinculada à gestão, a outra em oposição. Mas, naquela ocasião, não houve quorum mínimo de eleitores. Novamente, a escola teria um diretor indicado. Assim, formou-se o quarto Núcleo-Gestor (2009-2013).

Esta gestão parece ter-se caracterizado pela luta para manter a escola existindo. Pois, no segundo semestre de 2009, as salas de aula do primeiro andar do prédio tiveram que ser interditadas por prevenção, uma vez que balançaram em pleno horário de aula. O ocorrido foi comunicado de imediato à Secretaria de Educação, que enviou uma equipe técnica que condenou o prédio, sendo o Núcleo-Gestor da escola convocado para uma reunião, na qual foi comunicado do fechamento da escola.

Uma batalha então parece ter sido travada entre os gestores da escola e a Secretaria de Educação quando se anunciou que a escola seria fechada, sendo seus alunos distribuídos em outras três escolas da região. Isto significava que os recém-empossados gestores, professores e servidores seriam obrigados a procurar outras escolas no decorrer do terceiro bimestre do ano letivo. Os gestores então pediram para serem ouvidos em mais um reunião na qual apresentaram dados e mapas que mostravam que os alunos da escola moravam bem afastados das demais escolas referidas, questionando de que modo se poderia operacionalizar o seu transporte para elas. Questionaram também que o destino daquela comunidade escolar tão carente não poderia ser definido numa decisão de gabinete. Os argumentos surtiram efeito, a Secretaria pareceu ter se sensibilizado e um plano de ação foi elaborado para que a escola continuasse funcionando até que um novo prédio fosse alugado.

Durante dois meses a escola funcionou no interior da sua antiga escola matriz nos turnos da tarde e da manhã, à noite em outra escola (municipal). Esta medida só foi aceita e possível devido a relações informais que os gestores da escola tinham com os diretores que cederam salas de suas respectivas escolas. No início de 2010, a Secretaria alugou e reformou um

prédio numa região mais próxima de onde se concentrava o público da escola, espaço em que trabalho e que serviu de campo para esta pesquisa.

Numa estimativa realizada com base apenas nos diários, que se encontram no arquivo morto (improvisado) da escola, cerca de 11.000 alunos, concluíram ao menos um ano na escola, tendo esta uma média de 740 alunos por ano.

<b>Tabela 10- Quantitativo de alunos por ano letivo*</b>					
<b>Ano</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº de Alunos</b>
<b>1999</b>	634	<b>2004</b>	775	<b>2009</b>	682
<b>2000</b>	752	<b>2005</b>	683	<b>2010</b>	860
<b>2001</b>	787	<b>2006</b>	772	<b>2011</b>	653
<b>2002</b>	869	<b>2007</b>	768	<b>2012</b>	636
<b>2003</b>	771	<b>2008</b>	770	<b>2013</b>	651

Fonte: Secretaria da escola/2013.\* Quantitativo de alunos que concluíram o ano letivo.

A escola atualmente tem 650 alunos e funciona em três turnos com seis turmas por turno, pela manhã e a noite apenas turmas de Ensino Médio. À tarde duas turmas de Ensino Médio e quatro turmas de Fundamental. O prédio, tendo sido adaptado, é alugado por cerca de 6.000 R\$ (seis mil reais), com uma área de 900m<sup>2</sup>. Possui sete salas de aula, uma sala de informática, uma sala de professores (com banheiro), uma sala comum à diretoria, secretaria e coordenação pedagógica (com banheiro), uma biblioteca (compartilhada com os recursos do multimeios), dois banheiros para os alunos, um masculino, outro feminino, uma cozinha com dispensa, um almoxarifado e um pequeno pátio.

A escola tem um núcleo-gestor composto pelo diretor, o coordenador e uma secretária, servidores públicos estáveis. Tem um quadro de 23 professores, dos quais 6 estão em estágio probatório, sendo os demais temporários. Tem 10 servidores terceirizados: 2 porteiros, 2 cozinheiras e duas auxiliares de cozinha, 4 servem à secretaria, prestando serviço técnico-administrativo, mas com carteira assinada como auxiliares de limpeza.

#### **4.5 Maria Vitalina Brasil: servidora pública voluntária, temporária e terceirizada.**

A História desta escola confunde-se com uma de suas funcionárias de primeira hora. Trabalhando na escola desde 2009, Maria Vitalina Brasil, professora de Ensino Fundamental ao longo dos 14 anos de trabalho, vivenciou em diferentes funções a formação da escola. Professora temporária no turno da manhã, servidora voluntária administrativa nos turnos tarde e noite, Maria Vitalina relata que permaneceu na condição de voluntária até 2002, quando foi contratada por uma empresa, que ganhara a licitação da prestação de serviços de limpeza de parte das escolas estaduais da capital. Num acordo extraoficial entre a Escola-Sede, a Secretaria de Educação permitiu a sua contratação. Embora desempenhando uma função administrativa (secretaria financeira), estratégica na escola, a sua carteira de trabalho foi assinada na função de auxiliar de limpeza.

O que nos leva à questão dos servidores terceirizados. Os profissionais terceirizados são fundamentais na logística e andamento da escola desenvolvendo múltiplas funções (segurança, portaria, limpeza, cozinha), mas apenas uma destas recebe adequadamente. O acordo, que garantiu a sua contratação, bem como o registro de função, indevido, não foi uma ação isolada, ao contrário, é uma prática corrente. Em 2004, a empresa que contratou Maria Vitalina faliu, não pagando os direitos trabalhistas de milhares de funcionários.

O episódio teve repercussão na mídia local, a Secretaria de Educação teve que arcar com os salários atrasados dos terceirizados para garantir o funcionamento das escolas. No mesmo ano, foi feito novo processo licitatório, uma nova empresa ganhou a concorrência, e novamente o acordo foi estabelecido. Vitalina Brasil permaneceu na escola, desempenhando a função de secretária, realizando as prestações de contas, mas registrada como auxiliar de serviços gerais, mesma condição das 2 outras servidoras do setor administrativo da escola, situação em que permanece atualmente. Oficialmente, há apenas uma secretária escolar na instituição.

Vitalina desempenhou a dupla função de professora temporária e servidora terceirizada na escola até 2009, permanecendo agora como

servidora, secretária, responsável pela parte financeira da escola. Recentemente, a empresa em que trabalha, a mesma dos demais terceirizados da escola, perdeu o processo licitatório; segundo relatos destes servidores, eles serão demitidos pela empresa atual e contratados pela empresa vencedora, permanecendo na escola. Mais uma vez através de acordo extraoficial.

#### 4.6 Rituais e *habitus* na Escola<sup>73</sup>.

“Posso dizer que a escola é minha terceira família, a primeira é família da fé, a segunda é a família de sangue”.

(A.P.E Aluna da EEFM GBJ 1º ano em 03/01/13)

Por volta das sete da manhã chegam ao portão da escola, simultaneamente, cerca de 10 ou 15 estudantes, vindos de todas as direções, a maioria a pé, sozinho ou em grupos. Diante dos pontos eletrônicos, duas filas são formadas. Empurrões, tumulto, gritos, tapas, conversas. Tudo ali, já na entrada, antes mesmo de chegar ao pátio, à sala de aula. Conversa-se trivialidades, futebol, diversão, fofoca, programas de TV. Brinca-se entre si, ou com quem mal acaba de chegar. Há os entretidos em seus celulares. Ouve-se, “bom dia”, mas ninguém responde; no canto, dois alunos discutem; bem próximo, um grupo de garotas ri alto, não se sabe de quê. É o dia que está apenas começando na escola.

As sete horas e dez minuto a sineta toca, deve-se iniciar a aula. Por tolerância, imprevisto ou complacência, espera-se mais 10 minutos; novamente a sineta, muitos já se encontram em sala, outros saem para ir ao banheiro ou beber água, alguns aproveitam até o último momento antes de retirar o fone de ouvido ou desligar o rádio do celular. Outros permanecem com seus aparelhos sonoros ligados. O professor de História entra em sala: “bom dia, pessoal”, ninguém responde; uma nova tentativa, um pouco mais alta: “Bom dia, pessoal”, uma ou outra audiência; insiste-se mais uma vez, agora gritando:

---

<sup>73</sup> As falas que aparecem ao longo desta seção, foram coletadas a partir de registros em diários de campo, atividades escolares, relatos informais.

“bom dia, turma”, resposta: “Bom dia, professooooor”. É o dia, que está apenas começando na escola.

Desde o momento da chegada dos alunos, a passagem pelo ponto eletrônico, o toque para o início, intervalo, reinício e término das aulas, os comportamentos e conversas na sala de aula e no pátio, na hora da entrada e saída, a fila da merenda; os períodos de prova, os eventos, as aulas de campo, os passeios, as conversas no intervalo ou no horário de planejamento dos colegas professores; os atendimentos na secretaria aos alunos, aos pais, aos professores, aos servidores, aos supervisores, aos fornecedores; os efeitos dos atrasos e faltas de alunos, professores e servidores no andamento da escola; os dias em que chovem ou que faz demasiado calor; as fofocas, as intrigas, as declarações, os informes, as notícias - enfim, as narrativas e ideias circulantes localmente fizeram com que buscasse aproximação com a literatura sobre rituais e escola. A observação da rotina escolar fez-me pensar agudamente sobre uma questão recorrente entre os professores: por que alunos vêm à escola se não é para estudar? Em *Rituais na escola*, Peter McLaren apresenta a compreensão de que o cotidiano escolar é mediado por gestos e símbolos, *rituais*. Escreve ele:

A ritualização é um processo que envolve a encarnação de símbolos, conglomerados de símbolos, metáforas e paradigmas básicos através de gestos corporais formativos. Enquanto formas de significação representada, os rituais capacitam os atores sociais a demarcar, negociar e articular sua existência fenomenológica como seres sociais, culturais e morais (MCLAREN, 1992, p.88).

No primeiro momento da pesquisa utilizei atividades de sala de aula para entrever percepções dos alunos em relação à escola<sup>74</sup>, surgindo as primeiras questões pertinentes ao objeto da pesquisa. As atividades continham a seguintes perguntas:

a) para que serve a escola? De 46 alunos, 5 disseram que servia apenas para passar o tempo, 3 como lugar de encontro, os demais, 2, escreveram “ensina a se comportar em sociedade”, 1 “formar cidadãos”, 1 “chance de formação”, 11 “educar”, “4 estudar”, 1 “formar pessoas” melhores, 1 “obter

---

<sup>74</sup> As atividades eram opcionais a ser entregue fora do horário de aula, esclarecendo-se que tinham fins de pesquisa coletadas em março de 2012, período de recuperação final na escola. As perguntas foram ditadas sendo respondidas em folha de caderno. Contou-se com o consentimento da escola. Eram os primeiros passos da pesquisa. turmas de 1º e 2º ano.

conhecimento”, 14 “aprender”, 1 “preparar para o mercado de trabalho”, 2 reclamaram da estrutura, mas elogiaram o ensino;

b) o que é uma aula? De 43 apenas 1 disse ser um momento de brincadeiras e conversas, 1 “momento rotineiro chato”. Os demais: 5 “troca de conhecimento entre aluno e professor”, 1 “dinâmica em grupo”, 11 “momento em que o professor ensina”, 20 “momento de aprendizagem”, 1 “questionamentos e respostas”, 2 “uma reunião entre alunos e professores dentro de uma sala, que fica dentro de um prédio (o prédio é a escola)”;

c) como você se imagina daqui a 5 anos? Num total de 22, 5 disseram formados, 3 formados e trabalhando, 1 formado, trabalhando e com família, 4 trabalhando, 2 bem sucedidos, 3 fazendo Faculdade, 2 fazendo Faculdade e trabalhando, 1 fazendo Faculdade e com família e 1 fora da escola;

d) o que é estudar? Num total de 24, 15 disseram que é aprender, 3 que é prestar atenção às aulas, 3 que estudar é obter conhecimento, 1 que é uma porta para o futuro, 1 que é um preparo;

e) o que pretendo? 32 formar-se (faculdade), 13 melhorar de vida, 8 estudar, 5 trabalhar, 6 ser alguém, 5 constituir família, 9 profissões (citaram apenas: 2 jogador/2 militares), 6 ser alguém na vida, 1 mudar de bairro e 8 não sabe/respondeu.

As respostas a essas questões combinadas deram-me subsídios para perspectivar linhas de força ali presentes; detectar uma positividade da escola, a valorização dos estudos e a forte pressão para se inserirem no mercado do trabalho. Desse modo, tendi a pensar a presença, a atitude e a quietude no interior da escola, em termos de uma rotina-ritual, a vida escolar sendo uma sucessão de momentos predeterminados: chegada, aula, intervalo, merenda, aula, saída. Para cada momento, espera-se uma determinada postura, sem a qual o ritual estará comprometido. Em princípio, a aula seria o ritual mais importante da instituição escolar, mas isto não implica que seja o mais apreciado. A reverência à aula é questionada a todo o momento de diferentes formas, sutis ou explícitas, desde um fone de ouvido encoberto pelos cabelos ou por uma saída de sala, sem permissão.

Há ainda um verniz de *tabu* em relação à falta de reverência durante a aula, em reações que se expressam em defesa da escola, do professor e da aula: “se tu não gosta de estudar, porque tu vem pra aula, então?” , “aqui é uma escola, cara”, “ ei mah, respeita o professor”, “gente, deixa o professor dar aula”, “ei tá atrapalhando a aula, dá licença aí”, “ei pessoal o *tii* é legal, vamu deixar ele falar”. Estas palavras em defesa da escola, do professor e da aula, expressam situações limites, situações que expõem uma grave crise de autoridade, de legitimidade institucional, *de sentido*.

Outra faceta destes momentos críticos é o apelo ao reestabelecimento da autoridade, em face da indisciplina na aula, via autoridade moral do professor: “Égua professor, o senhor num tem moral não, é?” Não raras vezes, quando o professor não consegue controlar a situação, chamando a atenção ao caráter institucional da escola apela para estratégia pessoal. Nestas ocasiões o professor poderá procurar uma solução particular, uma saída negociada, um modo que lhe garanta condições mínimas para realizar seu trabalho, uma transação que exigirá concessões e compromissos recíprocos, um acordo que pode relativizar regras, limitar excessos de parte a parte, por vezes, resultando em experiências bem sucedidas, em que professor e alunos passam a ter uma relação mais afetiva.

Mas, analogicamente, se os sacerdotes de uma determinada instituição religiosa já não tivessem a atenção de seus fiéis mais humildes, se nos momentos de seus rituais ordinários, de suas cerimônias, sua hierarquia fosse questionada, suas tradições ofendidas, menosprezadas, preteridas por conversas paralelas intermináveis, interrupções contínuas, brincadeiras e palavras agressivas, arremessos de papel e objetos, o uso deliberado de aparelhos de celular e mp3, o que se poderia esperar quanto ao destino da instituição?

O que motivou a inclinação para a pesquisa sobre cotidiano escolar foi minha experiência pessoal como professor, angustiada quanto ao meu próprio desempenho como professor. Lamentavelmente, muito aquém das minhas expectativas, as limitações expunham-se na didática, no engajamento, na confiança de que está fazendo certo o trabalho. O cotidiano escolar põe à prova o preparo acadêmico, a ética, os ideais. O descompasso entre as

crenças e a realidade da vida escolar impõe dilemas, ser professor, apenas, não era mais suficiente, era preciso refletir, pensar sobre as práticas no cotidiano da escola. Os desafios colocados são enormes, senão vejamos nas palavras de um dos alunos: qual é a sua relação com a escola?

Sinceramente eu não curto escola porque quando eu chego, eu vou logo dormi[r]! Eu não tenho coragem pra fazer nada. Eu fico só pensano como são os professores daki, [o coordenador] na[o] gosta de mim, nenhum professor mermo gosta de mim, mas fazer o que ner, si a vida é assim[?] Professor [de física] ner, ele olha pra mim e finge que esta tudo bem, mais ner o nego sintera que ele e um otario, axo que ele tem é medo de mim, mais ner o nego e cidadao, a minha sala so tem cidadao eu amo meus amigos o Y[...],o U[...],o E[...], o O[...], a A[...] moh linpeza tudim. [ Desenho de um coração]..

Mais ner os professor são tudo otario, menos o senhor vio professor!  
*o senhor e moh linpeza fala nada dexa eu dormi dexa eu sair. Por isso que eu amo o senhor* [desenho de um coração]

A escola ner e boa ltau mais so que eu não me dedico muinto eu espero passar ner mais si eu não passar axo que vou para de estudar e comesa a trabalhar, por que eu não to mais afim de studia mermo. Então vou fazer é isso! eu pesso a deus que de tudo certo na minha vida mesmo eu seno assim não quereno estudar e falano do jeito que eu to falano aqui!

Valeu a ew professor e o unico professo que considero sem exame.

TE AMO

FIM

[Desenho de um coração]

(Atividade de recuperação 03/01/13 S.M.O 2º Ano, Ensino médio.)<sup>75</sup>

O aluno em questão faz parte de um grupo informal na escola, composto por seis outros jovens, reconhecidos como bagunceiros, “sem-futuro”, são subempregados ou desejando ingressar no mercado de trabalho, nenhum deles tem postura agressiva, uns são muito carismáticos, mas quando estão na escola, estão sempre dormindo ou conversando em sala de aula ou fora. É a faixa crítica, são os que a escola poderia melhor assistir, dois deles têm um pé na ilicitude. No dia que querem não se dá aula. A escola argumenta: “Melhor eles aqui dentro do que lá fora! Quanto mais tempo aqui menos tempo na rua, já andou aqui para ver como é que é”. Problema semelhante também chamava a atenção de Paul Willis, logo nas primeiras palavras de *Aprendendo a ser trabalhador* (1991):

<sup>75</sup> A digitalização do texto respeitou a paragrafação e a grafia do aluno as inserções entre colchetes [] são minhas, bem como os trechos em *itálico*. A atividade era opcional, proposta por mim no período de recuperação (janeiro de 2013), a ser respondida fora do horário de aula e com fins da pesquisa e de subsídio pedagógico, contando com a aprovação da escola. O aluno em questão era apontado como um dos cinco mais problemáticos da instituição.

A coisa mais difícil de ser explicada a respeito da forma como jovens de classe média obtêm empregos de classe média é por que os outros deixam que isso aconteça. A coisa difícil de ser explicada a respeito da forma como jovens de classe operária acabam em empregos de classe operária é por que eles próprios deixam que isso aconteça com eles (WILLIS, 1991).

De olhos atentos, vê-se claramente que a declaração “o senhor e moh linpeza fala nada dexa eu dormi dexa eu sair. Por isso que eu amo o senhor” revela a justaposição de arbitrários culturais distintos. O *habitus* é a manifestação de condições particulares de relações de força e poder determinados, as condições particulares que engendram o informal nas classes dominadas são de ordem distinta das que orientam a práticas dos agentes do sistema de ensino.

#### **4.7 Instituição, má-fé e *habitus*: o estatuto das práticas informais.**

**Art. 38.** § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.  
(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996)

É condição do Estado moderno: a instância e cisão da vida pública (formalidade) e privada (informalidade). Mais no sentido de “verso e anverso” (imanência), que no sentido de verso (plano transcendente) e inverso (plano sensível). A presença do estado no Grande Bom Jardim (GBJ) se fez no seu modo anverso. Nesta condição, o Estado não chegou antes, nem depois. A sua história há muitos anos é agitada, continuamente, por migrações do interior para capital e de outros bairros. A área do GBJ não se constituiu sem anuência do estado. A presença direta ou indireta, nem afasta e nem aproxima o seu comprometimento. Como indicou Michel Foucault, a lei é a gestão das ilegalidades, o “deixai viver, deixai morrer”. A escola pública brasileira atua neste plano anverso.

Em “A instituição do fracasso. A educação da ralé”, Lorena Freitas (2009) analisou a trajetória escolar dos jovens Anderson e Juninho, ambos fracassados em termos escolares. Seriam esses jovens “ineducáveis”? Não,

são apenas casos particulares de uma mesma matriz. Provocativamente, a autora sugere que há uma má-fé institucional, que não ofereceu aos garotos citados as condições efetivas de se incorporarem ao mundo escolar, no sentido de oferecer as possibilidades materiais e simbólicas, necessárias ao sucesso escolar.

Lorena Freitas ((2009) afirma que a escola pública brasileira historicamente incorporou apenas as elites e as classes médias, pois quando se tornou uma escola de massas, as classes médias foram para a escola privada. E o Estado não ofereceu as condições necessárias, materiais e/ou simbólicas, de a população pobre se incorporar à vida escolar. Por outro lado, seus agentes, com valores de classe média, tendem a reforçar esta inclusão excludente, ou seja, culpabilizar individualmente ao aluno pobre pelo fracasso que é de sua classe inteira. A autora considera essa situação um ato de má-fé institucional e explica:

Quando falamos de má-fé institucional, estamos nos referindo a um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micropoder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem (FREITAS, 2009, p.294-295).

A análise é pertinente, mas, a designação de má-fé institucional é questionável no que infere a uma intencionalidade: do Estado (por cima) e dos agentes (por baixo). “As instituições não podem ter opiniões próprias, não é um ‘indivíduo em ponto grande’”, ensina Mary Douglas (1998), mas resultado de convenções, uma convergência complexa em permanente tensão, uma dinâmica solidária, que molda e é moldada, retro-sustentando-se na relação entre instituição e indivíduo. Lorena Freitas percebe, e bem, essa complexidade, mas a terminologia insinua uma simplificação.

É impossível administrar uma escola sem o recurso a expedientes informais, me disseram em entrevista, o diretor e o coordenador da escola. “Em todas as dimensões somos obrigados a nos socorrer em estratégias que garantam o funcionamento legal da escola”. Essas parecem ser as palavras de ordem dos gestores. Não se trata de recurso a corrupção, mas de modos possíveis de viabilizar a própria legitimidade institucional.

Não é raro, que uma escola receba um ofício exigindo um levantamento, inscrições, relatórios, pareceres, consultas, com um prazo exíguo ou já fora do limite que estipula para o recebimento. A escola entra em dilema: não responder é advertência, responder sem atender as exigências, também. A solução? Observar caso a caso e verificar de que modo se pode obter a prorrogação da data estipulada. Assim, manda-se a papelada incompleta, propositalmente, com o objetivo de ganhar tempo para atender à regra.

Também não é incomum que se peça uma série de documentação referente à escola, funcionários e alunos. Supostamente, para um projeto, programa, que em muitos casos não saem do papel ou saem, mas não são implantados naquela instituição em especial. A cada solicitação desta a escola, sobretudo o setor administrativo, é abalada com horas incansáveis, por vezes, extra (voluntariamente) de trabalho, que ao fim se mostram um mero desperdício de tempo.

A observação da esfera administrativa da escola sugere pensar que é atravessada por uma instituição difusa, no sentido de Mary Douglas(1998), ou seja, uma ação em torno de um princípio comum, mas que exclui qualquer ideia de “arranjo prático puramente instrumental ou provisional, reconhecido enquanto tal (DOUGLAS, 1998, p.58)”. É a instituição *informal* na ação institucional (corpo administrativo burocrático) da escola. Esta noção de instituição difusa aproxima-se do conceito de *habitus*,

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p.87).

Um e-mail de um órgão Federal de Educação enviado à escola referia-se a um projeto para fornecer computadores a instituições de ensino básico públicas, que estivessem dentro de um perfil específico: localizadas em

áreas cuja comunidade escolar assistida se encontrasse em condições socioeconômicas baixas ou muito baixas. Entre os critérios técnicos: I) Não possuir computadores funcionando disponíveis para os alunos; II) Possuir uma sala adequada, instalação elétrica trifásica; III) espaço físico suficiente para receber 20 computadores de mesa (*desktop*).

Então, o que fazer? Convoca-se uma reunião entre gestores para avaliar a situação e a possibilidade de se adequar aos critérios. Havia um impasse: a escola tinha o perfil, possuía 10 computadores, muito antigos em péssimo estado, havendo uma sala com espaço necessário, mas sem a instalação adequada. Decisão: fazer com recursos da escola, que ainda estavam para receber. Como? O fornecedor da escola sabe que vai receber pelo serviço, não vê problema em receber depois.

O ano letivo de 2012, só começou em 7 de maio, em decorrência de uma greve de 63 dias em 2011, motivada pela implantação da Lei do Piso Salarial<sup>76</sup> para os professores de educação básica, que reivindicavam que um 1/3 da carga horária do professor fosse dedicada à sua formação e planejamento. As escolas que aderiram ao movimento tiveram que elaborar um novo calendário a fim de cumprir os 200 dias letivos, pela LDB. Neste sentido, os sábados passaram a ser dias letivos, para que a lei fosse cumprida. Entretanto, muitos professores se recusam a repor essas aulas, as motivações são inúmeras do ponto de vista dos professores (especialização, outros compromissos profissionais, questões relacionadas à saúde, problemas pessoais) e apenas uma, do ponto de vista institucional da escola: não dar aulas.

---

<sup>76</sup> LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. A lei foi aprovada pelo Congresso e sancionada em 2008, sendo em seguida, questionada no STF pelos governadores de cinco estados: Paraná, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará. Sob a alegação de que União interferiu em competências de estados e municípios ao tratar de remuneração de servidores. A corte, julgou o caso de forma definitiva em fevereiro de 2011, validando a lei, por 8 votos a 1, mas abonando o pedido dos governadores de contar sua validade legal, somente a partir de abril do mesmo ano, declarando falta de recursos. O que isentou estados e municípios de pagarem dívidas retroativas à data da publicação da lei, 2008. Ficando também estabelecido que o piso seja a remuneração básica, ficando a cargo dos estado eventuais acréscimo.

Na escola, a adesão à greve foi parcial, os professores do ensino fundamental, que funciona no turno da tarde, não aderiram. Os professores do ensino médio aderiram. A decisão da adesão parcial foi coletiva, considerou-se muito prejudicial aos alunos do fundamental uma paralisação naquele contexto. Ao final da greve era hora de repor os dias de paralisação, 17 sábados eram necessários para alcançar os dias letivos exigidos, mas para isso era preciso a adesão dos professores. Não houve uma mobilização coletiva no sentido de não ir aos sábados, mas, na prática, dos 30 professores do quadro da escola à época, apenas um pouco mais da metade esteve presente em algum sábado.

Há um impasse entre os sindicatos de professores e as secretarias de educação sobre o cumprimento do sábado letivo. Os sindicatos alegam ilegalidade obrigar os professores a irem à escola fora do seu horário de trabalho sem remuneração extra ou incentivo institucional. É comum que professores que por ventura tenham faltado, com ou sem justificativa, marcar aula de reposição em horários alternativos, normalmente, aos sábados. No caso, da reposição de aula em função da greve, os sindicatos alegam que ao cumprir a carga horária da semana, mais o sábado, se incorre num excesso de prejudicial a professores e alunos. O que o sindicato recomenda nesses casos é acrescer os dias a serem cumpridos no final do ano letivo, nos dias da semana.

Cheguei à escola em outubro de 2010, com uma leva de mais de dez professores, recém-aprovados no concurso, praticamente, metade do quadro da escola foi substituído, professores chegaram e os temporários saíram. Era o final do terceiro semestre na escola. A recepção não foi das melhores: fomos culpabilizados por parte dos alunos pela saída de professores que conheciam há tempo, ou haviam iniciado o ano letivo, e os nossos colegas professores temporários estavam chateados e preocupados com a perda do emprego. A escola sofreu, assim, uma violenta transformação no quadro de professores, permanecendo assim até o final do ano letivo, janeiro de 2011. A descontinuidade é algo regular na sua história.

A implantação de 1/3 do tempo para o planejamento ocorreu em muitas escolas no curso do ano letivo. Isto produziu diversos transtornos à escola. Exemplo: um professor que tinha 40 horas semanais na escola,

cumpria  $\frac{1}{4}$  de planejamento, o que significa que tinha 30 horas em sala de aula e 10 de planejamento. Com a aplicação de  $\frac{1}{3}$  passou a ter 27 horas em sala de aula e 13 de planejamento. Esta situação possibilitava concentrar ou fragmentar a carga horária dos professores, conforme sua situação, particularmente aos que trabalham em mais de uma escola.

Mas problemas com a montagem da grade de aulas e dos horários dos professores não são um fato extraordinário. Ao contrário, ocorre todo início de ano letivo. A incompatibilidade de horários leva a que o quadro de professores mude por muitas semanas, às vezes, meses. Os horários de aulas não se fixam, às vezes sobram professores num dia, noutros faltam. Até o quadro se fixar o preenchimento dos diários, os planejamentos, as aulas e as avaliações ficam comprometidos. A vida da escola toda é abalada por uma dinâmica frenética de juntar turmas, liberar turmas, montar um horário de aula dia a dia. Não se sabe quem está disponível no dia, nem quem não está. Depende-se do horário de outras escolas. Conta-se com o que é possível. Toda a sorte de recursos para manter a escola funcionando. Mesmo que ao preço do improvisado.

A escola em questão depende predominantemente de professores com vínculo temporário, condição que potencializa as dificuldades quanto a formar um quadro estável de professores. A natureza precária do vínculo com as escolas obriga a uma alta rotatividade dos professores, que transitam quase sempre em mais de uma escola, seja para alcançar um número de aulas viável à sobrevivência ou por tática, pois se um professor efetivo chegar para sua função, já disporá de uma outra escola em que pode pleitear aumento de sua carga horária ou indicar alguma outra escola com carência em sua área.

O estatuto diferenciado entre professores efetivos e temporários resulta em tensões cotidianas no interior da escola. Nos momentos de greve isto ganha feições mais nítidas, pois frequentemente os discursos são de falta de solidariedade dos “estáveis” com os “instáveis”. A condição de temporário impele muitos professores a se eximirem de se manifestar publicamente em momentos de greve, posto que seu contrato pode ser encerrado a qualquer momento. A escola pode “devolvê-lo” à secretaria de educação, com justificativa, o que ocasiona um grande pavor, pois pode significar entrar num

espécie de “lista negra” oculta, que dificultará o seu trabalho em escolas de uma determinada área pelo menos.

As caricaturas são retratações distorcidas de algo que existe. A imagem sobre o professor temporário é que sua condição o impele a trabalhar com mais empenho, modo de tentar garantir a permanência na escola. Este engajamento, por vezes, é acusado de “coisa de gente, que gosta de babar os outros”. Mas nas greves, a presença de professores temporários é significativa, muitas lideranças estão nesta situação. Já o professor efetivo é associado a comodismo (“faltoso”, “preguiçoso”), defendendo greve mais por conveniências pessoais, que por direitos gerais. Trabalhando na ótica de fazer só o mínimo necessário, só a “conta do chá”. Este imaginário é uma caricatura corrente.

Os sábados letivos nos dão indicativos que a presença de temporários tende a ser superior percentualmente à de efetivos. As razões para isto não estão na imagem que constroem de si mesmos. A natureza do vínculo é uma precariedade da sua condição de trabalho, que não se pode ignorar. Em geral, a condição de temporário é mediada por relações que aparentemente se confundem pessoal/profissional, o que circunstancialmente, facilita ou constrange atitudes independentes e críticas.

Os professores efetivos, em função da estabilidade, assumem, mas comumente os riscos em relação às faltas, mas podem ser advertidos, por isso. Caberia à escola, tomar as providências formais, no caso de excessos de falta, por exemplo, mas são incomuns as medidas administrativas formais. Costumeiramente, fica-se numa advertência verbal (informal de preferência). A atitude informal no âmbito institucional nem sempre implica em mau desempenho da função, por vezes, se tem profissionais muito eficientes. Há servidores e professores, reconhecidamente competentes e bastante distantes do imaginário popular sobre a figura morosa do funcionário público, burocrata, excessivamente formal e incompetente.

Difícilmente se toma iniciativas de repreensão formais neste âmbito, pois não são consideradas legítimas, são vistas como uma punição excessiva, espécie de linchamento público. O registro oficial de uma conduta inadequada equipara-se, neste contexto, a ter uma “passagem criminal”. Para uma administração assim proceder, precisa estar convicta da legitimidade de sua

iniciativa, ou enfrentará resistências, desconfianças e ameaças; além de que segredos sobre o descumprimento de normas pela própria administração podem vir à tona.

A exigência do cumprimento incondicional das regras por parte de uma administração escolar gera uma crise uma vez que as práticas informais são uma instituição entre os agentes. A regra, neste caso, é que é exceção e tentar instituir novas regras significa colocar aquele mundo de cabeça para baixo. Aos já bem estabelecidos dentro das “regras” vigentes, restará reagir, resistir à ideia de um novo mundo que pode significar sofrimento, marginalização. Assim a cobrança institucional de que se siga a regra, encontrará a exigência de que se cumpra na sua plenitude, o que em geral é inviável, por isso institui-se um estatuto oculto, em que a norma a ser cumprida é a norma possível de ser exigida.

As eleições escolares são uma exigência da LDB, o período de campanha na escola foi de uma semana, tempo suficiente para evidenciar de modo irrefutável as alianças, os polos de poder, as fraturas. Dois agrupamentos concorreram à gestão da escola, um pela continuidade de sua gestão, outro pela oportunidade de gerir pela primeira vez uma instituição escolar.

Para ser legítima, a eleição tinha que obedecer a três critérios: 60% dos pais de alunos menores de 16 anos deveriam ser cadastrados para votar, o que significava 60 pais. Pelo menos 60% da comunidade escolar deveria votar (pais cadastrados, alunos regularmente matriculados, professores efetivos ou não, há pelo menos três meses na escola, servidores públicos técnicos administrativos. Não votam: os funcionários terceirizados, pais não cadastrados e alunos ainda não devidamente matriculados. Alcançados os demais critérios, o vencedor do pleito se elegeria com maioria simples 50% + 1. A vitória coube aos da “situação”, a “oposição” perdeu por uma diferença de pouco mais de 100 votos.

Em 7 de fevereiro de 2012, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza tomou a iniciativa de propor um “Pacto de Responsabilidade Social e Pedagógica pelos Estudantes da Rede Pública de Fortaleza”( ANEXO B), alegando estar sensibilizada com os prejuízos

causados pela existência de diferentes calendários nas escolas municipais decorrente de paralisações, ocorridas desde 2007, que acabaram por prejudicar a população escolar:

É fato que desde o ano de 2007 até agora, acumulam-se, a cada ano civil, os atrasos ao início do ano escolar da rede municipal de Fortaleza, perfazendo-se, hoje, um descompasso de três meses em relação a imensa maioria das escolas dos outros município cearenses e de todo o território nacional (...) (SME, 2012, p.1)

Decorre que, nos períodos que costumeiramente se está de férias, as escolas públicas de Fortaleza encontram-se em aula, o que contribui para uma baixa frequência ou mesmo abandono. Atrelado ao atraso do calendário escolar municipal, há um descompasso entre este e o calendário das escolas estaduais, o que gera outros transtornos na passagem dos alunos de uma rede para outra. Segundo a SME

Este pacto é motivado pela escuta a alunos, pais e mães, professores, funcionários e gestores escolares e lavrado da escuta, no apoio e no compromisso de acompanhamento de entidades que tem por missão institucional zelar por direitos sociais e educacionais das crianças fortalezenses, as quais, de imediato, o subscrevem (SME, 2012, p.2).

Neste sentido, a Secretaria de Educação do Ceará tornou-se signatária do pacto; em consequência, 27 sábados foram acrescentados ao calendário da escola investigada a fim de que essa possa cumprir os 200 dias letivos para que o calendário estadual e municipal inicie conjuntamente na segunda quinzena de janeiro de 2014:

As entidades signatárias deste documento recomendam que, em consonância com os relevantes objetivos deste pacto, medida semelhante seja tomada pela secretaria de educação do Estado-Seduc, de modo a regularizar, também, nas escolas estaduais, o calendário letivo. (SME, 2012, p.4).

Foram signatárias do referido acordo as seguintes entidades: Secretaria municipal, Sindicato Apeoc (dos professores estaduais), Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, Sindiute (dos professores municipais), OAB-CE, conselho do FUNDEB, Conselho Tutelar III e VI, Ministério Público do Estado do Ceará, Conselho Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente – COMDICA, Comissão de Educação da Câmara Municipal de Fortaleza e Secretaria de Educação do Estado Ceará-SEDUC.

Mas entidades civis protestaram e contestaram a iniciativa. O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente- CEDECA lançou o “Manifesto em Defesa Do Direito à Educação Pública de Qualidade em Fortaleza”<sup>77</sup>, entendendo a iniciativa como um Pacto pela ilegalidade, entrando com uma Ação Civil Pública na Vara da Infância e da Juventude solicitando do Judiciário uma medida cautelar contra a Secretaria Municipal da Educação (SME)<sup>78</sup> diante da decisão de reduzir o ano letivo de 2012, uma vez que fere a LDB, art. 24, I, que se refere ao cumprimento dos 200 dias letivos e a carga horária de 800 horas. Na “Carta à Sociedade Brasileira”<sup>79</sup>, Daniel Cara, *Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, escreveu que

(...) em nome da solução de problemas administrativos, que prejudicam o andamento e a qualidade de participação dos estudantes nas aulas, é escolhida uma solução absurda e antipedagógica: cortar dias letivos, sem a devida consideração sobre os graves prejuízos à aquisição de conteúdos por parte dos alunos. Em outras palavras, o Pacto é paradoxal. O remédio ministrado ao problemático descumprimento do calendário escolar é, precisamente, cortar aquilo que o define: as aulas (Ação Educativa, 2013).

Em resposta à consulta feita por um vereador, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>80</sup> considerou oficialmente que o calendário proposto pelo Pacto “fere frontalmente” a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) devendo ser considerada “uma medida de manifesta ilegalidade”. A base para a posição da Câmara é o parecer 19/2009”(ANEXO C), de que não seria possível reduzir o ano escolar. O referido parecer não permitiu a flexibilização, em 2009, mesmo em municípios nos quais havia ameaça à saúde dos estudantes.

No parecer do CNE/CEB nº: 21/2012 (ANEXO D) aprovado em 5/12/2012, tendo por interessado o próprio Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) que solicitou a manifestação acerca do art. 64

<sup>77</sup> Datado de 28 de fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://www.cedecaceara.org.br/?q=noticias/785>>. Acesso em 01 mar. 2013.

<sup>78</sup> Cedeca entra com ação, *Jornal O Povo* (online) de 26/02/13 Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2013/02/26/noticiasjornalfortaleza,3012340/cedeca-entra-com-acao.shtml>> Acesso em 01 mar. 2013.

<sup>79</sup> Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/em-acao/52-acao-em-rede/10004646-carta-a-sociedade-brasileira-sobre-pacto-em-fortaleza>> Acesso em 06 mar. 2013. Ver também: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Home>> Acesso em 06 mar. 2013.

<sup>80</sup> Disponível em <<http://blog.opovo.com.br/blogdoeliomar/conselho-nacional-de-educacao-reprova-mudanca-de-calendario-escolar-de-fortaleza/>> Acesso em 28 fev. 2013.

da Lei nº 12.663, de 5 de junho de 2012<sup>81</sup>, que trata dos ajustes dos calendários escolares em todo o período entre a abertura e o encerramento da Copa do Mundo FIFA 2014 de Futebol. A decisão da câmara de educação compatibilizou a chamada Lei geral da Copa com a LDB, em seus termos,

b) assim, os sistemas de ensino deverão estabelecer seus calendários escolares nos termos do que se encontra disposto no § 2º, do art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), ao tempo em que se recomendam eventuais ajustes nos calendários escolares em locais que sediarem jogos da Copa do Mundo de Futebol de 2014, em conformidade com a Lei nº 12.663/2012. (CNE, 2012, p. 4)

Apesar de não aparecer explicitamente nenhuma menção no texto ao Pacto proposto pela SME, nem pelas entidades que o contestaram, é corrente entre os professores estaduais e municipais, que a medida se relaciona mais ao evento da Copa do Mundo, uma vez que Fortaleza é uma das cidades sedes, que a uma pretensa “Responsabilidade Social e Pedagógica pelos Estudantes da Rede Pública”. Não que a regularização dos calendários não seja pertinente, mas nas condições em que foi implementado sugere mais um *jeitão* do Estado a se coadunar com o “jeitinho” de seus agentes de não dar aulas.

O que designo por práticas informais então se refere a um conjunto de ações constitutivas da dinâmica escolar agenciadas por todo corpo escolar: gestores, servidores técnico-administrativos, professores efetivos ou temporários, servidores efetivos ou terceirizados, alunos assentadas em modos criativos, variantes e funcionais, um *Habitus* que, como toda a arte de inventar, “permite produzir práticas em número infinito, e relativamente imprevisíveis (...), mas limitadas, todavia, em sua diversidade.” (BOURDIEU, 2009, p.92)

As praticas informais podem ter a forma de arranjos, permutas, improvisações, podem ser uma burla de procedimentos formais para conseguir ou dar atendimento, pode ser estratégia para obter vantagem ou privilégio e nem sempre são legais ou éticas. As praticas informais configuram-se como um imperativo, implicando sempre aproximação pessoal. No interior da escola

---

<sup>81</sup> A Lei nº 12.663 dispõe sobre as medidas relativas à Copa das Confederações FIFA 2013, à Copa do Mundo FIFA 2014 e aos eventos relacionados, que serão realizados no Brasil.

estudada, peculiarmente, as práticas informais garantem minimamente, os seu ritual mais fundamental, a aula.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São constitutivas às instituições modernas as dimensões formal e informal, distintas, mas inseparáveis. A condição ambígua é inescapável ao Estado. A demarcação do que é público e do que é privado é um primado do liberalismo político. O Direito é por definição uma formalidade, legitimando-se, justamente, para regular por meio de regras universais a vida em sociedade, o tratamento isonômico: “todos são iguais perante a lei” é a sua utopia, pois nas condições reais de existência, “alguns são mais iguais que outros”.

Para Gilberto Freyre, constituía-se numa vantagem cultural, ter uma sociedade com uma formação ambígua, pois permitiria uma “elasticidade”, um dinamismo, sintetizando harmonicamente, o que os grupos étnicos formadores do Brasil tinham de melhor, especialmente, os lusos. Já Sérgio Buarque considerava a herança ibérica lusa um problema para o desenvolvimento da formalidade, pois um “estamento” cordial dominaria o Estado, imprimindo a este um caráter predominantemente informal.

No Brasil, pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. E um dos efeitos decisivos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar - a esfera, por excelência dos chamados “contatos primário”, dos laços de sangue e de coração - está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas. (HOLANDA, 1995, p. 106)

As linhas de forças delineadas pelo pensamento de Sérgio Buarque definiram a trajetória das interpretações subsequentes na historiografia, a qual tomou o pressuposto de “Raízes do Brasil”, como verdadeiro. Para, Jessé de Souza (2009), essa perspectiva não só apresenta problemas de ordem epistêmica como é ideologicamente comprometida com o liberalismo, uma vez que infunde a ideia de *um caráter informal* do Estado brasileiro devido a fatores trans-históricos, heranças da experiência colonial, um “mal de origem”, que se

constituiria num atavismo, impeditivo do desenvolvimento brasileiro, uma vez que uma sociedade moderna precisaria estabelecer uma ordem formal.

Ainda segundo o sociólogo Souza (2009), tomando por base um culturalismo essencializado por um lado, o qual designa de “teoria emocional da ação”, e o economicismo por outro, essa historiografia formou uma tradição ideológica, que “demoniza o estado e diviniza o mercado”, mas que se apresenta com charme crítico, que infantiliza e homogeneiza a interpretação da realidade social, reduzindo as clivagens sociais a meras diferenças assentadas no acesso diferencial de renda e de relações pessoais. Além disso, essa tradição isentaria, através de seu conceito de patrimonialismo, o conjunto da classe média, responsabilizando um “segmento” abstrato pelos desmandos do Estado.

Seguindo a linha, a noção de *jeitinho* é uma atualização desta tradição, ratificando a perspectiva de uma singularização do brasileiro, no mesmo viés de sua matriz erudita, o personalismo, o homem cordial. A noção de *jeitão* proposta por Francisco de Oliveira (2003), embora tributária do conceito de patrimonialismo, alarga a responsabilização às classes dominantes, o recurso generalizado da via informal na sociedade brasileira, inspirando-se na formulação marxista: “a ideologia da classe dominante é a ideologia da classe dominada”. Mas Oliveira (2003) percebe as classes sociais apenas em função do “lugar na produção”. Dessa maneira, não pode compreender como classe um conjunto expressivo da população brasileira com “gênese” e “destino comum”, a que Souza (2009), provocativamente, denomina de “ralé”, chamando atenção para sua ignorada existência.

É preciso considerar, que somente o capital econômico não é suficiente para reproduzir o lugar de classe, mesmo os setores mais elitizados das classes dominantes precisam naturalizar a posição que ocupam para fazer o repasse do *ethos* de sua classe, e isso se faz pela ação combinada de capital cultural incorporado e objetivado, sendo o capital institucionalizado uma necessidade premente para as classes médias, que não possuindo o capital econômico das classes altas, procura reconhecimento cultural em instituições a isto destinadas (universidades, institutos, escolas).

A formalidade é um primado, portanto, sobretudo das classes médias, pois premiada por baixo pela pressão das classes pobres na forma da violência e/ou do crime e por cima pelo monopólio do capital econômico das classes altas, dispondo de privilégios e exercendo influência pela posição que ocupa, a classe média precisa da formalidade, da lei, de normas e dispositivos que regulem as relações sociais, precisa, legitimamente, proteger-se.

A escola é por isso uma instituição muito valorizada pela classe média porque, como já mencionado, confere legitimidade aos capitais culturais incorporados e respalda o gosto pela aquisição de capitais objetivados (livros, peças de arte, jornais). Em outras palavras, formaliza através de diplomas e certificados um aprendizado que ocorre(u) informalmente. O *ethos* da escola é o da classe média, por isso só considera legítimas condutas e comportamentos próprios a esta classe. Desse modo o aluno, que herda do ambiente familiar um conjunto de disposições culturais que o aproxima da classe média, é imediatamente reconhecido como educado. O jogo é pré-definido. Os valores da escola já lhe são familiares, o que poderá lhe permitir uma relação espontânea com a escola. Mas o aluno de uma família que não teve possibilidades de reproduzir os valores da classe média será “um excluído no interior da escola”. Para este, a escola é uma instituição na qual suas disposições são desvalorizadas. Irá resistir por uma via informal, uma contracultura escolar e será responsabilizado pelo fracasso na escola. É assim que a instituição escolar promove a violência simbólica.

Pensando com Bourdieu e Passeron, em *A Reprodução*, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, sendo duplamente arbitrária, pois é simultaneamente condicionada porque esta atrelada às bases que a fizeram emergir na relação de força e disputa entre as classes; e autônoma para incutir e selecionar difusamente os valores, as ideias a serem reproduzidas.

A violência simbólica se faz porque o *ethos* de uma classe dominante (média) impõe-se difusamente como “padrão” que orienta universalmente o conjunto das classes, deste modo, as classes dominadas tomam por legítimo o que é um arbitrário cultural. Esta situação esconde que a relação entre as classes sociais são assimétricas em termos de apropriação e

reprodução de capitais econômicos e simbólicos. O que implica que um padrão cultural que é apreendido espontaneamente na socialização familiar, na interação social com pessoas da mesma classe social, não pode ser incorporado por toda uma classe, privada das condições que permitem internalizar este “padrão”.

A formalidade compõe o *ethos* da classe média. Na medida em que cabe à escola introduzir este arbitrário cultural, desconsiderando o conjunto de condicionantes nos quais pode emergir como valor, numa classe caracterizada por não possuir essas condições, ela está praticando a violência simbólica. Se toda educação formal é uma violência simbólica, no que implicaria o predomínio do informal na escola? A função, em princípio, da escola pública seria oferecer minimamente uma educação formal, mas os índices educacionais no Brasil revelam que o mínimo que se alcança não é suficiente para democratizar essa educação, o que pressupõe a hegemonia de práticas informais no interior da própria instituição escolar pública brasileira, a questão capital deste trabalho foi justamente analisar as implicações destas práticas no âmbito da escola pública brasileira.

A educação formal sendo um arbitrário cultural é uma violência simbólica para as classes dominadas, alijadas das condições particulares, que forjam o *habitus* das classes dominantes, suas práticas são distintas das classes dominantes. Pois estas se encontram na posição de quem fala duas línguas: a formal e a informal, situação distinta da “ralé”. Assim, a indisposição do aluno em assistir aula e a disposição do professor em não dar aula, não devem ser confundidos. Deste modo, a escola pública brasileira agencia uma violência simbólica radical ao se omitir de promover aquela violência simbólica necessária ao repasse do conhecimento. Pois, o que é dar uma aula, comparado a não dar aula.

Este trabalho pretendeu em seu curso responder ao desafio de pensar a relação entre educação, escola e práticas informais. Para tanto recorreu à sociologia bourdieuseana, por referência teórica, sendo uma pesquisa municiada de múltiplas abordagens para acerrar o objeto de investigação. As unidades de capítulos foram dispostas numa ordem de sucessão que matiza o processo de concepção, construção e execução da

pesquisa, deixando explícitas as disjunções, os impasses, as estratégias no desafio de pensar a educação no Brasil.

A investigação do cotidiano da instituição e de seus agentes considerou que a instituição escolar investigada depende cronicamente de estratégias informais para garantir o seu funcionamento (administrativo), bem como as atividades ordinárias: as aulas, as atividades culturais, esportivas, as feiras de ciência, aulas de campo. O trabalho avalia que as práticas informais operam como *habitus* (BOURDIEU, 2009), uma instituição difusa (DOUGLAS, 1998) que ora garante os rituais (MACLAREN, 1992) da instituição escolar, ora funcionam como cultura contra-escolar (WILLIS, 1991). A pesquisa sugere ainda a hipótese que a escola pública brasileira é predominantemente informal, promovendo uma violência simbólica de um tipo radical, posto que por omissão nega o mísero direito às classes dominadas, ainda que seja também um arbitrário cultural, de ter aula. A ciência, assim como a política, é a arte do possível, por isto, ao final, surgem mais problemas e questões do que foi possível resolver e responder. Mas estes ficam para outra oportunidade.

## REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **A Condição Humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.

BARBOSA, Lívia. **O jeitinho brasileiro**: a arte de ser mais igual que os outros. Elsevier Editora, 2006.

BESERRA, Bernadete. A terra da luz é negra: racismo e metamorfoses Identitárias em Fortaleza. *In*: GADELHA, Sylvio. e PULINO, Lucia. (org.) **Biopolítica, Escola e Resistência**: infâncias para a formação de professores- Vol. 1, Ed Alínea, 2012.

\_\_\_\_\_. Racismo e metamorfoses identitárias em Fortaleza: história de uma pesquisa. *In*: Maria J Cavalcante; Zuleide F de Queiroz; José E C de Araujo; Patricia H C Holanda. (Orgs.). **História da Educação Comparada**: Discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. et alli. **Quem é negro aqui?** O debate sobre discriminação racial na disciplina Sociologia da Educação. *Educ em Deb*, Fortaleza, v. 51/52, p. 36-52, 2006.

\_\_\_\_\_. **Brasileiros nos Estados Unidos**: Hollywood e outros sonhos. Fortaleza/São Paulo/Sta Cruz do Sul: Edições UFC/Hucitec/Udunisc, 2005.

\_\_\_\_\_. LAVERGNE, R. F.. Em defesa de uma Antropologia do Ensino Superior: os casos da Faculdade de Educação da UFC e da UNILAB. *In*: Maria Juraci Maia Cavalcante; Patrícia Helana Carvalho Holanda; Zuleide Fernandes de Queiroz; José Edvar Costa de Araujo. (Org.). **História da Educação**: República, Escola e Religião. 1ed.Fortaleza: Edições UFC, 2012, v. Único, p. 620-643.

\_\_\_\_\_. LAVERGNE, Rémi. **Heroína ou Vilã? Notas sobre uma experiência de ensino de Sociologia da Educação**. *In*: II Colóquio Nacional

Indivíduo e Educação no Contexto do Capitalismo em Crise. Fortaleza, Novembro, 2011.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A sociologia de Pierre Bourdieu: considerações acerca do conceito de habitus.** *In: Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* v. 14, n. 2, jul./dez. 2009, p. 303-313

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELL, Sibebe. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** *In: Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

BORGES, Fernanda Carlos. **A Filosofia do Jeito: um modo brasileiro de pensar com o corpo.** São Paulo: Summus, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** 3 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M.. **Escritos de educação.** 7.ed. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1998

\_\_\_\_\_. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. *In: \_\_\_\_\_.* **O poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p.17-58.

\_\_\_\_\_; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2010.

CALIXTRE, André Bojikan. **A condição informal: reflexões sobre o processo de informalidade no Brasil contemporâneo.** Dissertação (mestrado) Universidade de Campinas, Instituto de Economia, 2011.

CENTRO DE DEFESA DA VIDA HERBERT DE SOUSA. **Diagnostico sócio participativo do Grande bom Jardim,** 2004.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

\_\_\_\_\_. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 5a ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1990c

DOUGLAS, Mary. **Como as Instituições Pensam**. São Paulo: Editora da Universidade. São Paulo, 1998.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da divisão do trabalho social**. 4 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1985.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação**. Nº 10 Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 3 ed. 1982.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1983.

FRANÇA, Cristiane Ferreira de Souza. **Acessibilidade e direito à cidade: um estudo sobre a mobilidade espacial urbana dos moradores do bairro Bom Jardim**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Geografia). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia. Fortaleza, 2011.

FREITAS, João Loyola de. **A crise na educação moderna segundo Hannah Arendt**. In: Griot - Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.2, n.2, dezembro / 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: A educação da ralé. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). GRILLO, André [et al.]. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p.281-304.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GPDU-GRUPO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO URBANO: Cadernos de Bairro. **Diagnostico Socioparticipativo do Grande Bom Jardim**, Março de 2004.

HART, Keith. **Informal Income Opportunities and Urban Development in Ghana**. *In*: The Journal of Modern African Studies, v. II, n. I, march.1973

HOBBSAWM, E. J.; RANGER, T. O.. **A Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ILO – International Labor Organization **Employment, Incomes and Equality: A Strategy for Increasing Productive Employment in Kenya**. Geneva, ILO. (1972).

IPECE. **Perfil da Juventude e Fortaleza**: Aspectos Socioeconômicos a Partir dos Dados do Censo 2010. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). Edição Especial. Informe - nº 57 – Abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Perfil Socioeconômico de Fortaleza**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. 2ª Edição - Fortaleza – CE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Perfil Populacional Do Ceará**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. 1ª Edição - Fortaleza – CE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Perfil Básico Regional Região Metropolitana De Fortaleza.** Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. 1ª Edição. Fortaleza-CE, 2012.

KNOBLAUCH, Adriane; **A incorporação do habitus e a dimensão cultural da formação de professores.** *In:* VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores – 2005 UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-reitoria de graduação.

LABVIDA-UECE, LEV-UFC, COVIO-UECE. **Perfil da SER V. Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza - Cartilha da Regional V.** Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética da Universidade Estadual do Ceará-LabVida-UECE, Laboratório de Estudos da Conflitualidade da Universidade Estadual do Ceará-COVIO-UECE, Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará-LEV-UFC, 2011.

LAVERGNE, R. ; BESERRA, Bernadete. **Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior.** *In:* XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE, 2012, Teresina.

MCLAREN, Peter; MARQUES, Juracy C.; BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. **A vida nas escolas:** uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia . 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARTINS, Carlos Benedito. **A pluralidade dos mundos e das condutas sociais:** a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. *In:* Em Aberto. Brasília, ano 9. n. 46, abr. jun. 1990.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins, NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** *In: Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Jeitinho e jeitão:** uma tentativa de interpretação do caráter brasileiro. *In: Revista Piauí*. Edição 73. São Paulo; Editora Abril, 2012.

PAIVA, Luiz Fábio Silva. **Contingências da violência em um território estigmatizado.** Dissertação (Mestrado Acadêmico), Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, 2007.

REGA, Lourenço Stelio. **Dando um Jeito no Jeitinho:** como ser ético sem deixar de ser brasileiro. São Paulo. Editora Mundo Cristão, 2000.

RODRIGUES, Lúcia Vanda. **Juventude espírita Irmão Bosco e a produção de saberes na experiência da evangelização infanto-juvenil no Grande Bom Jardim.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** *In: Revista Brasileira de Educação* Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N° 20.

\_\_\_\_\_. **Um Novo Capital Cultural:** Pré-Disposições e disposições à cultura Informal nos segmentos com baixa escolaridade. *In: Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 26, N. 90, P. 77-105, Jan./Abr. 2005

SOUZA, Jessé. **A Ética Protestante e a Ideologia do Atraso Brasileiro.** *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 13, n. 38, Oct. 1998.

\_\_\_\_\_ (org.) GRILLO, André [et al.]. **Ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_ (org.) A construção do mito da “brasilidade” Senso comum e justificação da desigualdade. \_\_\_\_\_ (org.). GRILLO, André [et al.]. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 2009. p.29-40

\_\_\_\_\_ (org.) Como o senso comum e a “brasilidade” se tornam ciência conservadora? In: \_\_\_\_\_ (org.). GRILLO, André [et al.]. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.p.41-48.

\_\_\_\_\_ (org.) A tese do patrimonialismo: A demonização do Estado corrupto e a divinização do mercado como reino da virtude. In: \_\_\_\_\_ (org). GRILLO, André [et al.]. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009. p. 73-88

\_\_\_\_\_ (org.). Os limites do politicamente correto. In: \_\_\_\_\_ (org). GRILLO, André [et al.]. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009. p.89-102.

\_\_\_\_\_ (org.). Como é possível perceber o Brasil contemporâneo de modo novo? In: \_\_\_\_\_ (org.). GRILLO, André [et al.]. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p.103-124.

TEIXEIRA, Anísio S. **A crise educacional brasileira.** In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago, 1999. Publicado originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 19, n. 50, abr./jun.1953. Esta reimpressão do artigo preserva as características da publicação original.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática.** RAP Rio de Janeiro 40(1): 27-55, Jan./Fev. 2006.

TOSTA, Sandra Pereira; MOREIRA, Heloisa; BUENICONTRO, Renata. **Os Usos da Etnografia na Pesquisa Educacional.** Disponível em: <[http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_26\\_RBA/grupos\\_de\\_trabalho/trabalhos/GT%2007/TEXTO%20COMPLETO%20SANDRA%20TOSTA.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/TEXTO%20COMPLETO%20SANDRA%20TOSTA.pdf)> Acesso em 11 out. 2012.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu: a herança sociológica.** *In:* Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Dez 2007, vol.28, no.101, p.1287-1302.

VIANNA, Luiz Werneck. Weber e a interpretação do Brasil. *In:* SOUZA, Jessé. **O malandro e o protestante: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira.** Brasília: Editora da UnB, 1999.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O nativo relativo.** *Mana* [online]. 2002, vol.8, n.1, pp. 113-148.

WACQUANT, Loïq J. D. **O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal.** Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 19, p. 95-110, nov. 2002.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência. Crianças e Adolescentes do Brasil.** 1ª Edição. FLACSO Brasil Org. Rio de Janeiro, 2011.

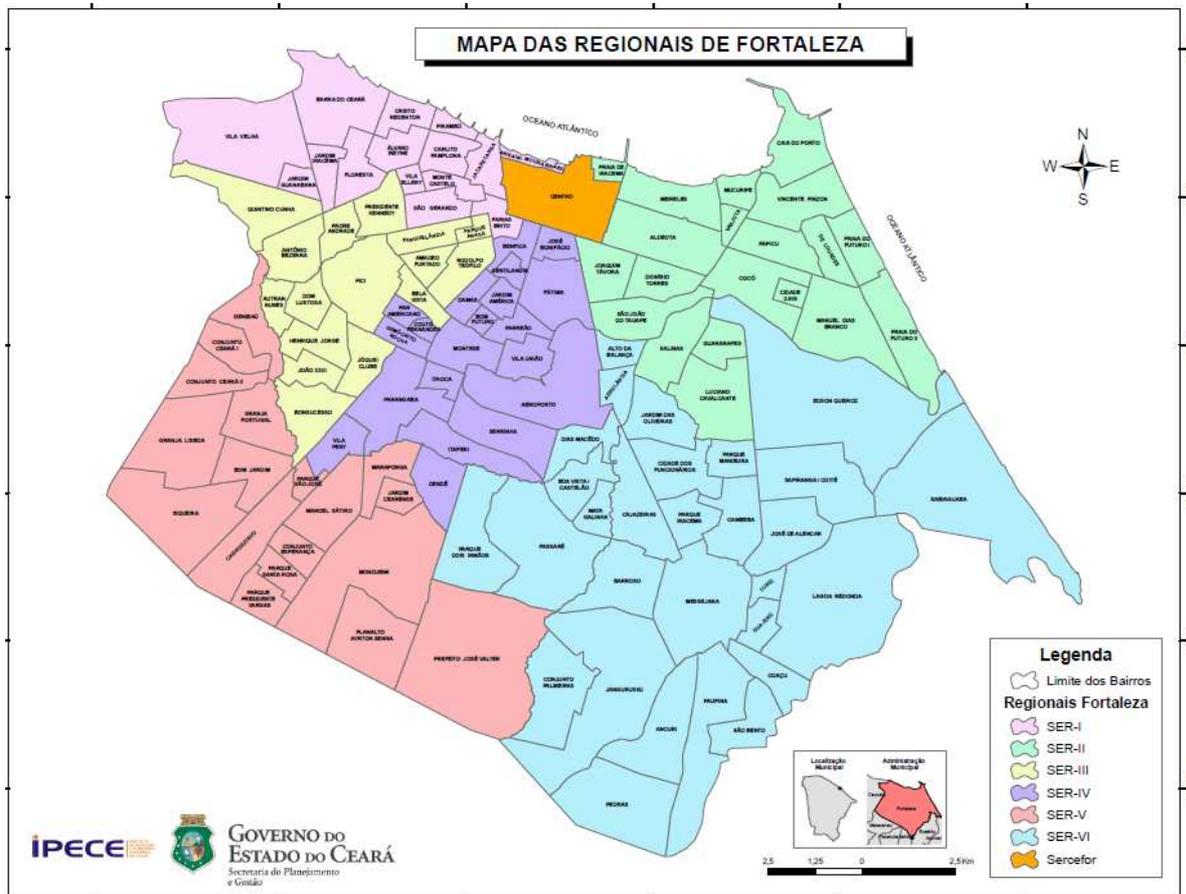
\_\_\_\_\_. **Mapa da Violência. Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil.** 1ª Edição, Instituto Sangari. São Paulo, 2011.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

**ENDEREÇOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS**

<http://www.portalideb.com.br/>  
<http://meritt.com.br/>  
<http://www.qedu.org.br/>  
<http://www.fundacaoemann.org.br/>  
<http://www.sspds.ce.gov.br/>  
<http://www.opovo.com.br/>  
<http://www.arquidiocesedefortaleza.org.br/>  
<http://www.ipece.ce.gov.br>  
<http://www.ccmpsc.org.br/>  
<http://www.msmcbj.org.br/>  
<http://www.cdvhs.org.br/>  
<http://associacaoavidamelhor.blogspot.com.br/>  
<http://www.fortaleza.ce.gov.br/>  
<http://www.apeoc.org.br/>  
<http://portal.mj.gov.br/>  
<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br>  
<http://www.todospelaeducacao.org.br/>  
<http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>  
<http://www.cedecaceara.org.br/>  
<http://www.acaoeducativa.org.br/>  
<http://www.campanhaeducacao.org.br/>  
<http://www.uece.br/labvida/>  
<http://www.dragaodomar.org.br/ccbj/>  
<http://veja.abril.com.br/>

## ANEXO A – MAPA DAS REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DA PREFEITURA DO MUNÍCIPIO DE FORTALEZA



Fonte: Instituto de Pesquisa e Econômica do Ceará (2010).

## ANEXO B – PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA

### PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza está profundamente sensibilizada com os imensos prejuízos sociais e pedagógicos que o atraso na finalização do ano letivo e a consequente desorganização do calendário escolar têm imposto aos alunos da rede municipal e suas famílias.

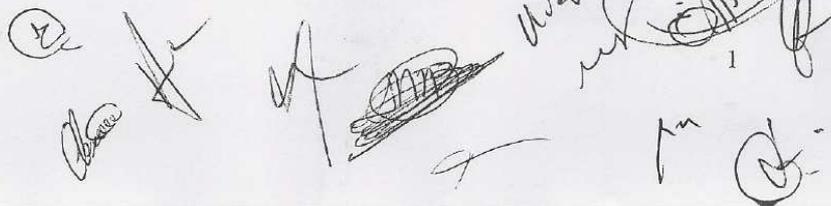
A SME percebe, como seu dever e responsabilidade, a tarefa de trazer para exame e validação pela sociedade educacional fortalezense, por meio de suas entidades representativas, uma proposta que, preservando o direito de todos os alunos às 800 (oitocentas) horas mínimas de atividade letiva, possa, igualmente, viabilizar a regularização do calendário letivo, de modo a poder iniciar o ano letivo de 2014 em data compatível com as outras redes escolares do estado do Ceará e do resto do País.

É fato que, desde o ano de 2007 até agora, acumulam-se, a cada ano civil, os atrasos ao início do ano escolar da rede municipal de Fortaleza, perfazendo-se, hoje, um descompasso de três meses em relação às escolas da rede particular situada nesta cidade, assim como em relação à imensa maioria das escolas dos outros municípios cearenses e de todo o território nacional (Ver, no Anexo I, Quadro com resumo das datas de início do ano letivo de 2007 a 2012).

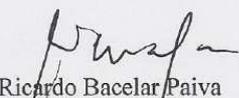
Esta situação representa grave ônus a qualquer aluno que por algum motivo precise se transferir para outro local de residência ou mesmo que queira exercer livremente o direito de, ainda que, residindo em Fortaleza, transferir-se para escola da rede particular. Isto porque, ao precisar iniciar o ano letivo em outra escola, encontra-se o aluno da rede municipal fortalezense impossibilitado de apresentar documento comprobatório de aproveitamento de estudos na série/ano imediatamente anterior àquela em que, com justiça, espera poder se matricular.

Se a situação descrita representa incontornável prejuízo ao direito subjetivo dos alunos que queiram ou precisem se transferir para outra rede, e já, por si, justificaria uma medida corretiva à manutenção por tempo indeterminado dessa situação, há ainda outro e mais relevante motivo para que medidas corretivas sejam efetuadas.

Trata-se do imenso prejuízo educacional e pedagógico que a fragmentação e o descompasso do calendário da rede municipal de Fortaleza acarretam, o que se expressa na perda do ritmo de frequência às aulas e aumento do absenteísmo. Conforme relatos de professores e gestores escolares, este absenteísmo torna-se particularmente evidente no mês de janeiro, quando, em regra, todos os outros

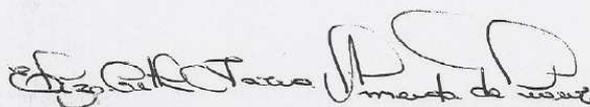
The bottom of the page contains several handwritten signatures and initials in black ink. On the left, there is a circled 'V' and a signature that appears to be 'Abreu'. In the center, there is a signature that looks like 'M'. To the right, there is a large, stylized signature that could be 'Maurício' or similar, and another signature below it. At the bottom right, there are more initials, including a circled 'G' and a signature that looks like 'M'. There are also some scribbles and other marks scattered around these signatures.

**PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS  
ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA**

  
Ricardo Bacelar Paiva  
Ordem dos Advogados do Brasil – CE  
Vice-Presidente da OAB-CE  
OAB-CE 14408

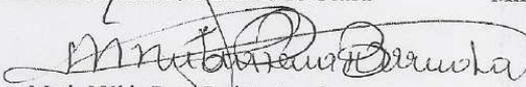
  
Manoel Aristeu Moura de Oliveira  
Conselho do Fundeb

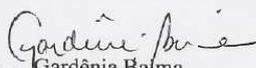
  
Francisca Leidimarca Frota da Costa  
Conselheira Tutelar VI

  
Elizabeth Maria Almeida de Oliveira  
Promotora de Justiça  
Ministério Público do Estado do Ceará

  
José Arrêdo da Silva  
Promotor de Justiça  
Ministério Público do Estado do Ceará

  
Francisco Elnatan Carlos de Oliveira  
Promotor de Justiça  
Ministério Público do Estado do Ceará

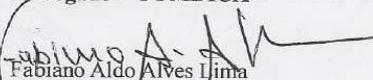
  
Maria Núbia Pena Batista Arruda  
Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da  
Criança e do Adolescente – COMDICA

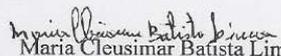
  
Gardênia Bama  
Professora – SINDIUTE

Manoel Aristeu Moura de Oliveira  
Presidente CACSFOR/ FUNDEB

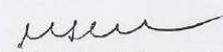
  
Osmar Rodrigues Chaves de Castro  
Advogado – COMDICA

Francisco Lopes  
Assessor Sindical – APEOC

  
Fabiano Aldo Alves Lima  
Advogado – APEOC  
OAB-CE 8767

  
Maria Cleusimar Batista Lima  
Estudante  
Conselheira de Educação

  
Maurício Holanda  
Secretário Adjunto da SEDUC

  
Maria Izolda Cella de Arruda Coelho  
Secretária da Educação do Estado do Ceará

  
Evaldo Lima  
Vereador da Câmara Municipal de Fortaleza  
Presidente da Comissão de Educação da  
Câmara Municipal de Fortaleza

PACTO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA PELOS ESTUDANTES DA REDE PUBLICA DE FORTALEZA

*Izaira Cabral*  
Izaira Cabral  
Conselheira Tutelar III

*Célio Félix Ferreira*  
Célio Félix Ferreira  
Conselheiro Tutelar III

*Antônia Auréni de C. Albuquerque*  
Antônia Auréni de C. Albuquerque  
Conselheira Tutelar VI

*[Handwritten marks and scribbles]*

## ANEXO 1

<b>CALENDÁRIO INÍCIO ANO LETIVO 2007 - 2013</b>	
2007	20 DE MARÇO
2008	24 DE MARÇO
2009	02 DE MARÇO
	09 DE MARÇO
	24 DE MARÇO
2010	28 DE ABRIL
	19 DE ABRIL
	14 DE MARÇO
2011	21 DE MARÇO
	20 DE JUNHO
2012	02 DE MAIO

Handwritten marks and signatures:

- Initials "MA" and a circled mark.
- A large scribble with a long line extending downwards.
- Other illegible handwritten marks.

## ANEXO II

**DADOS GERENCIAIS CONSOLIDADOS**  
EVOLUÇÃO GERAL DE MATRÍCULAS POR NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO - JANEIRO A DEZEMBRO 2012

NÍVEL/MOD.	MATRÍCULAS GERAIS - JANEIRO a DEZEMBRO/2012											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
CRECHE	10.249	9.575	9.994	10.348	10.653	10.917	10.957	10.957	10.961	10.955	10.964	10.945
PRÉ ESCOLA	21.612	18.862	19.843	20.543	21.201	21.210	21.273	21.257	21.365	21.318	21.305	21.280
ED. INFANTIL	<b>31.861</b>	<b>28.437</b>	<b>29.837</b>	<b>30.891</b>	<b>31.854</b>	<b>32.135</b>	<b>32.230</b>	<b>32.214</b>	<b>32.326</b>	<b>32.273</b>	<b>32.269</b>	<b>32.225</b>
PARTIC(%)	15,61	15,13	15,50	15,78	16,08	16,35	16,36	16,36	16,38	16,39	16,40	16,44
1.º ao 5.º ano	107.774	96.355	98.590	99.511	100.840	100.052	100.315	100.275	100.565	100.345	100.252	99.585
6.º ao 9.º ano	46.578	50.577	50.661	50.649	47.646	46.281	46.054	46.022	46.847	45.692	45.615	45.383
FUNDAMENTAL	<b>154.352</b>	<b>147.432</b>	<b>149.451</b>	<b>150.160</b>	<b>148.486</b>	<b>146.333</b>	<b>146.369</b>	<b>146.297</b>	<b>146.412</b>	<b>146.037</b>	<b>145.867</b>	<b>145.368</b>
PARTIC(%)	75,64	78,46	77,64	76,71	74,94	74,45	74,31	74,30	74,18	74,14	74,15	74,16
ENS. MÉDIO	283	281	88	78	92	94	94	94	104	100	100	100
PARTIC(%)	0,14	0,15	0,05	0,04	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
PRE VEST.	507	100	151	162	82	82	82	82	125	125	125	125
PARTIC(%)	0,25	0,05	0,08	0,08	0,04	0,04	0,04	0,04	0,06	0,06	0,06	0,06
EJA	16.355	10.934	12.227	13.729	16.894	17.171	17.482	17.481	17.680	17.706	17.637	17.469
PARTIC(%)	8,02	5,82	6,35	7,01	8,53	8,74	8,88	8,88	8,96	8,99	8,97	8,91
AEE	895	721	733	732	726	726	723	729	723	724	724	723
PARTIC(%)	0,34	0,38	0,38	0,37	0,37	0,37	0,37	0,37	0,37	0,37	0,37	0,37
TOTAL	<b>204.053</b>	<b>187.905</b>	<b>192.487</b>	<b>195.752</b>	<b>198.136</b>	<b>196.541</b>	<b>196.980</b>	<b>196.897</b>	<b>197.370</b>	<b>196.965</b>	<b>196.722</b>	<b>196.010</b>

Fonte: SME/CIP

## DEMANDA ATENDIDA



## ANEXO C – OFÍCIO DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
SGAS Av. L2 Sul Quadra 607 Lote 50  
70200-670 Brasília DF

OFÍCIO nº 17/CEB/CNE/MEC/2013

Brasília (DF), 22 de fevereiro de 2013.

Ao Exmo. Sr. Vereador  
**GUILHERME SAMPAIO**  
Câmara Municipal de Fortaleza  
Rua Thompson Bulcão, 830 Conjunto Luciano Cavalcanti  
60810-460 Fortaleza CE

Assunto: **Redução de dias letivos**

Excelentíssimo Senhor Vereador,

1. Recebemos neste Conselho Nacional de Educação ofício datado de 14 do corrente mês, aqui protocolado sob o nº 008846.2013-11, no qual V. Ex<sup>a</sup> relata a medida tomada pelo Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, e objeto da sua consulta, denominado "Pacto de Responsabilidade Social e Pedagógica pelos Estudantes da Rede Pública".
2. Seu expediente foi atentamente analisado em sessão desta Câmara de Educação Básica, a qual reafirma o entendimento manifesto no Parecer CNE/CEB nº 19/2009, que trata de consulta sobre a reorganização dos calendários escolares, confirmando Pareceres anteriores deste colegiado, que interpretaram dispositivos da Lei nº 9.394/96 (LDB).
3. À luz dos dispositivos legais e normativos citados, conclui-se que o "Pacto de Responsabilidade Social e Pedagógica pelos Estudantes da Rede Pública" fere frontalmente tais dispositivos e, portanto, deve ser considerada uma medida de manifesta ilegalidade. Este é o entendimento desta Câmara de Educação Básica.
4. Eram os esclarecimentos a serem prestados.

Atenciosamente,

**RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA**  
Presidente da Câmara de Educação Básica

## ANEXO D – PARECER DO CNE/CEB Nº 21/2012



### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

<b>INTERESSADO:</b> Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB)		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Solicita manifestação acerca do art. 64 da Lei nº 12.663, de 5 de junho de 2012, que trata dos ajustes dos calendários escolares em todo o período entre a abertura e o encerramento da Copa do Mundo FIFA 2014 de Futebol.		
<b>RELATOR:</b> Mozart Neves Ramos		
<b>PROCESSO Nº:</b> 23001.000142/2012-12		
<b>PARECER CNE/CEB Nº:</b> 21/2012	<b>COLEGIADO:</b> CEB	<b>APROVADO EM:</b> 5/12/2012

#### I – RELATÓRIO

##### Da consulta

Consulta-nos a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) acerca do art. 64 da Lei nº 12.663, de 5 de junho de 2012, sendo que o faz nos termos do Ofício nº 1276/2012/GAB/SEB/MEC, datado de 23 de julho de 2012, que foi, naquilo que se refere ao assunto em tela, assim redigido:

*Encaminhamos, para conhecimento desse Colegiado, cópia da supracitada Lei que dispõe sobre as medidas relativas à Copa das Confederações FIFA 2013, a Copa do Mundo FIFA 2014 e a Jornada Mundial da Juventude, que serão realizadas no Brasil, solicitando manifestação desse Conselho acerca do artigo 64 da citada Lei, que trata dos ajustes dos calendários escolares em todo o período entre a abertura e o encerramento da Copa do Mundo FIFA 2014 de Futebol.*

Nesse sentido, o que se tem é o encaminhamento da Secretaria de Educação Básica do MEC para que esta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação tome, não apenas ciência da Lei em tela, mas emita manifestação acerca do art. 64 da mencionada Lei, denominada Lei Geral da Copa, porque ali há a determinação de ajuste de calendários escolares em virtude da Copa do Mundo de Futebol, promovida pela FIFA, para o ano de 2014, a ser realizada no Brasil.

##### Do desenvolvimento

Para que se possa desenvolver o trabalho em questão, é necessário que seja conhecido o art. 64 da mencionada Lei nº 12.663/2012:

*Art. 64 - Em 2014, os sistemas de ensino deverão ajustar os calendários escolares de forma que as férias escolares decorrentes do encerramento das atividades letivas do primeiro semestre do ano, nos estabelecimentos de ensino das redes pública e privada, abranjam todo o período entre a abertura e o encerramento da Copa do Mundo FIFA 2014 de Futebol.*

A Lei é clara nas suas determinações, porque define de forma indubitável que os sistemas de ensino deverão ajustar seus calendários de forma a que as férias escolares decorrentes do encerramento das atividades letivas do primeiro semestre do ano, tanto nas escolas públicas como privadas, abarquem todo o período de duração da Copa do Mundo de Futebol, de sua abertura até seu encerramento.

Em vista da clareza da disposição normativa, cumpre que se pergunte sobre o porquê da necessidade de manifestação deste Conselho Nacional de Educação.

Embora não seja dito na consulta, é certo que o que se pretende é entender se a norma assinalada não se choca apenas com disposições constitucionais e legais sobre o assunto, sendo que, com relação às disposições legais, referimo-nos à Lei nº 9.394/96 (LDB), mas também se não causa prejuízo às questões relativas ao desenvolvimento da educação brasileira.

Inicialmente o que chama a atenção é que a norma define que os sistemas de ensino deverão ajustar seus calendários escolares. Assim, vale a questão: o que são sistemas de ensino pela definição normativa hoje em vigor no país?

Essa definição é precisa na LDB:

*Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:*

*I - as instituições de ensino mantidas pela União;*

*II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;*

*III - os órgãos federais de educação.*

*Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:*

*I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;*

*II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;*

*III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;*

*IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.*

*Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.*

*Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:*

*I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;*

*II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;*

*III - os órgãos municipais de educação.*

Da LDB já se extrai que há vários sistemas de ensino no país: um para a União, um para cada Estado e para o Distrito Federal e um para cada Município que tenha se constituído em sistema.

Vê-se, da mesma forma, que as escolas privadas integram os sistemas de ensino.

Então, é claro que o art. 64 da norma ora em estudo determina que todas as escolas de Educação Básica do país (âmbito do estudo pela competência da Câmara de Educação Básica do CNE), sejam elas públicas ou privadas, nos exatos termos da Lei, deverão (...) *ajustar os calendários escolares de forma que as férias escolares decorrentes do encerramento das atividades letivas do primeiro semestre do ano, nos estabelecimentos de ensino das redes pública e privada, abranjam todo o período entre a abertura e o encerramento da Copa do Mundo FIFA 2014 de Futebol.*

Como as escolas particulares são fiscalizadas pelo Poder Público e integram obrigatoriamente algum sistema de ensino, o que a Lei determina é que calendários escolares

que não obedeçam fielmente ao que vai disposto no seu art. 64 não sejam validados ou homologados. Assim a Lei consagra sua vontade.

Há outro ponto que deve ser objeto de prévia análise antes da conclusão deste estudo.

O art. 64 da Lei Geral da Copa estabelece que as férias escolares, decorrentes do encerramento das atividades letivas do primeiro semestre do ano letivo, ocorram durante toda a Copa do Mundo de Futebol de 2014.

Não há lei que defina férias escolares, quando o que se deseja é uma definição ampla, nacional, como a que pretende a Lei Geral da Copa. Isto é fato, mas é de conhecimento universal o significado do que sejam férias. É importante que se diga isso, porque nem sempre quando há períodos sem atividades letivas nas escolas ocorrem férias. Há os chamados recessos, por exemplo, e, obviamente, pode haver diversas outras denominações previstas em qualquer das legislações e normas dos inúmeros sistemas de ensino do nosso País, que definam a mesma coisa: qualquer período durante um ano letivo em que não exista atividade letiva.

Assim, vale frisar com muita ênfase que, embora a Lei Geral da Copa defina que há um período em que se deseja que não exista atividade letiva entre os dois semestres do ano de 2014 e, ainda, em todo o período da Copa do Mundo de Futebol para aquele ano, da sua abertura até seu encerramento, e que denomine este período como férias, este período não deve ser entendido como férias, usando o vernáculo em seu sentido estrito, mas apenas e tão somente como um período em que não há atividade letiva, que pode ser denominado, a depender do sistema, como sendo recesso, suspensão de atividade letiva ou qualquer outra denominação afim.

Esta é a única conclusão possível, justamente porque não há qualquer lei que defina férias escolares, sendo certo que mesmo a Lei Geral da Copa não o fez. O que a Lei quis, com certeza, não foi engessar os sistemas obrigando a que as férias escolares (usando o sentido estrito do vernáculo) ocorram em determinado período do ano; quis, sim, apenas e tão somente, garantir que não exista atividade letiva no período do ano que está estabelecido no art. 64 da lei.

Mesmo quando se consideram as disposições acerca do número de dias letivos previstos na LDB a conclusão só pode ser esta:

A LDB afirma em seu art. 24 o que segue:

*Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:*

*I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;*

Veja-se: a LDB não obriga que as escolas guardem qualquer período sem atividades letivas ao final de um semestre. Apenas obriga a que haja, no mínimo, 800 horas anuais de atividades letivas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos.

Em um raciocínio cartesiano, parece óbvio que, se o ano possui dois semestres, 100 dias letivos serão ministrados no primeiro semestre e os outros 100 no segundo. Então, parece lógico que há um período entre os dois semestres em que não há atividades docentes.

Ocorre que o processo educativo não é calcado em um raciocínio meramente linear. Não é o ano letivo assemelhado, por exemplo, ao ano fiscal ou ao ano eclesástico.

A própria LDB, em seu art. 23, define o processo educativo como algo complexo, que reconhece as peculiaridades do educando e do meio em que vive:

*Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.*

*(...)*

*§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.*

Além da LDB não prever que o calendário seja, obrigatoriamente, construído de forma cartesiana, fechada, pré-definida, esta Lei, pelo contrário, estimula que ele seja dinâmico, que observe as peculiaridades locais para sua construção, porque reconhece a grandeza e a diversidade de nosso país, que pode apresentar divergências gritantes de situações que justifiquem a adoção de diferentes calendários até mesmo no âmbito de determinado município. Pode haver um calendário adequado para a zona urbana e outro mais adequado para a zona rural de um mesmo município.

Então, não é verdadeiro se afirmar que em todo o país o encerramento das atividades letivas do primeiro semestre se dê no período reservado para a Copa do Mundo de Futebol de 2014. Poderá haver sistemas em que, neste período, esteja no meio do primeiro trimestre. Poderá haver ainda sistemas em que, neste mesmo período, estejam no final do terceiro bimestre e assim por diante.

Assim, a Lei nº 12.663/2012 é muito imprecisa na sua redação, embora deixe que se anteveja a sua vontade, que é, como se disse, que não haja atividade letiva no período da abertura até o encerramento da Copa do Mundo de Futebol de 2014.

Ainda que se leve em conta a imprecisão da redação do artigo da Lei que ora se analisa, torna-se também necessário que seja considerado, em nosso país, como interpretar leis de mesmo nível hierárquico, especialmente quando há aparente choque entre elas, que é justamente o caso em questão. Aqui há, salvo melhor juízo, um claro conflito entre as disposições da LDB e da Lei em estudo, no que diz respeito à elaboração do calendário escolar.

A resposta a esta questão está no Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942, conhecido como a Lei de Introdução ao Código Civil, em seu art. 2º, que se segue:

*Art. 2º Não se destinando à vigência temporária, a lei terá vigor até que outra a modifique ou revogue.*

*§ 1º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior.*

*§ 2º A lei nova, que estabeleça disposições gerais ou especiais a par das já existentes, não revoga nem modifica a lei anterior.*

*§ 3º Salvo disposição em contrário, a lei revogada não se restaura por ter a lei revogadora perdido a vigência.*

Há, aqui, duas leis: a Lei nº 9.394/96 (LDB) e a Lei nº 12.663/2012 (Lei Geral da Copa), uma posterior à outra, as duas específicas em seus assuntos.

Pois bem, como se conclui da leitura do § 1º do art. 2º da Lei de Introdução ao Código Civil, lei posterior revoga lei anterior, quando ela expressamente assim o declare, ou quando ela seja incompatível com aquela. Esta revogação pode ser absoluta ou parcial.

Quando lei nova estabelece disposições gerais ou especiais sobre lei já existente, não revoga a já existente.

O que se quer dizer é que a Lei Geral da Copa não revogou a LDB, no todo ou em parte, até porque são leis de naturezas diferentes. Assim, a LDB continua plenamente em vigor, até porque é lei específica prevista no inciso XXIV do art. 22 da Constituição Federal, e regula a educação nacional. Dessa forma, quando se estuda eventual conflito entre o que vai disposto no art. 64 da Lei nº 12.663/2012 e no art. 23, § 2º, da Lei nº 9.394/96, é este último que se impõe, em conformidade com o § 2º do art. 24 da Constituição Federal. Ou seja, a norma que deve ser seguida quando se cuida da elaboração de calendário escolar é a norma da LDB e não a norma da Lei Geral da Copa, porque a primeira, a LDB, é a lei específica da educação.

## **II – VOTO DO RELATOR**

Assim, e por tudo que foi agora exposto, a conclusão a que chego, e assim profiro meu voto, é no sentido de que:

a) o art. 64 da Lei nº 12.663/2012 (Lei Geral da Copa) não se aplica em detrimento do art. 23, § 2º, da Lei nº 9.394/96 (LDB), justamente porque não o revogou e nem é norma específica do processo educacional brasileiro;

b) assim, os sistemas de ensino deverão estabelecer seus calendários escolares nos termos do que se encontra disposto no § 2º, do art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), ao tempo em que se recomendam eventuais ajustes nos calendários escolares em locais que sediarem jogos da Copa do Mundo de Futebol de 2014, em conformidade com a Lei nº 12.663/2012.

Brasília (DF), 5 de dezembro de 2012.

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Relator

## **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 5 de dezembro de 2012.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Presidente

Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha – Vice-Presidente